

PSICOANÁLISIS. CLÍNICA
SOCIOEDUCATIVA

ALTERIDAD. FRACTURAS Y DEVENIRES

Alejandra Taborda y Gladys Leoz
Compiladoras

 **neu**
nueva editorial universitaria

Alteridad. Fracturas y Devenires

Universidad Nacional de San Luis

Rector: CPN Víctor A. Moriñigo

Vicerrector: Mg. Héctor Flores

Subsecretaria General de la UNSL

Lic. Jaquelina Nanclares

Nueva Editorial Universitaria

Avda. Ejército de los Andes 950

Tel. (+54) 0266-4424027 Int. 5197 / 5110

www.neu.unsl.edu.ar

E mail: neu@unsl.edu.ar

Prohibida la reproducción total o parcial de este material sin permiso expreso de NEU



RED DE EDITORIALES
DE UNIVERSIDADES
NACIONALES



Universidad
Nacional de
San Luis

UNIDAD DE ECOBIOETICA

incluida en la Red Iberoamericana de Ecobioética que pertenece
a la Red Internacional de Cátedras de la UNESCO en Bioética (Haifa)

COMPILADORAS

Alejandra Taborda y Gladys Leoz

Alteridad. Fracturas y Devenires

AUTORES

Inés Sotelo

Griselda Cardozo

Elizabeth, Ormart

Omar, Fernández

Natalia Mabel Cánepa

Charo Maroño

Hugo C. Leale

Alteridad, fracturas y devenires / Inés Sotelo ... [et al.]; compilado por Alejandra Taborda; Gladis Leoz - 1a ed. - San Luis: Nueva Editorial Universitaria - UNSL, 2020.

Libro digital, iBook

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-987-733-222-3

1. Psicología Cognitiva. I. Sotelo, Inés II. Taborda, Alejandra, comp. III. Leoz, Gladis, comp.
CDD 150

Nueva Editorial Universitaria

Coordinadora:

Lic. Jaquelina Nanclares

Director Administrativo

Sr. Omar Quinteros

Administración

Esp. Daniel Becerra
Roberto Quiroga

Dpto de Imprenta:

Sr. Sandro Gil

Dpto. de Diseño:

Tec. Enrique Silvage

1^{ra} Edición: Marzo de 2020

ISBN 978-987-733-222-3

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

© 2020 Nueva Editorial Universitaria

Avda. Ejército de los Andes 950 - 5700 San Luis

ÍNDICE

PRÓLOGO.....7

CAPÍTULO 1

En el despertar de la primavera: la violencia

Inés Sotelo.....13

CAPÍTULO 2

Ciberbullying... Cuando el acoso entre pares traspasa los muros de la escuela

Griselda Cardozo.....35

CAPÍTULO 3

Violencia de género, derechos sexuales y reproductivos

Elizabeth, Ormart y Omar, Fernández.....69

CAPÍTULO 4

Sobre encuentros, amparos y abrazos necesarios. Reflexiones sobre niñeces trans en la escuela

Natalia Mabel Cánepa.....79

CAPÍTULO 5

Pubertades trans. El fenómeno de extrañamiento y la importancia del entorno en girl (2018)

Charo Maroño.....121

CAPÍTULO 6

El malestar laboral en el trabajo docente. Cuidar a los que cuidan

Hugo C. Leale.....151

PRÓLOGO

Los aportes del Psicoanálisis desde sus inicios marcaron un camino intenso, apasionado y revolucionario en el modo de entender el devenir humano desde el orden biológico a la constitución del sujeto psíquico inmerso en la vida íntima de las identificaciones proyectivas. Contribuciones que pusieron su sello en la etnología, la moral, la estética, la religión, los derechos humanos, la educación, el sufrimiento, la salud y la enfermedad, entre otras. A pesar de ello, o más precisamente por ello, el Psicoanálisis al compás de los cambios que cada época impone, entrelaza movimientos de crisis, renovación, expansión, retracción y reconstrucción, en pos de dilucidar qué aspectos de la teoría quedan abrochados a la manera en que se pautaba la constitución subjetiva en el siglo XIX y XX y, cuáles los trascienden para poder dar respuestas a las problemáticas actuales contextualmente situadas.

Ubicar al sujeto social y político lleva a territorios que van más allá de historias y deseos singulares para abarcar producciones construidas en el devenir de la vida, en el mismo suceder del pertenecer a conjuntos con sus potencias de subjetivación social. Considerar qué dice, siente y piensa el o los otros conlleva descubrir que nos une la tensión inherente al espacio entre al menos dos y la percepción de la fragilidad de nuestros referentes identitarios. El “yo soy” queda desplazado

por “el vamos deviniendo”, toda una invitación a seguir profundizando.

Enfoque que otorga a las instituciones educativas un relevante e ineludible lugar en la producción de subjetividades. Ellas, directa y/o indirectamente, dejan sus huellas en la manera en que cada generación asume el proceso de humanización y pauta modos de inclusión-exclusión de sus descendientes quienes, en lo particular y colectivo, encarnan la misión de concretar los sueños de trascendencia. En circularidad, cada generación toma, transforma y construye, tanto a modo singular personal como colectivo-grupal formas de responder ante la interacción, según sus propios fantasmas, sus propias defensas, sus propias modalidades. El aparato psíquico, a lo largo de la vida, en su apertura a la realidad se modifica según las condiciones en las que se despliega su accionar, en las cuales se activan sus fantasías inconscientes. Esta apertura a la realidad podrá ser tramitable, impulsar reelaboraciones o en su defecto, promover síntomas o distónicas representaciones que lo llevan a la acción, según las múltiples mixturas fantasmáticas, conscientes e inconscientes que emerjan de la experiencia vivida.

A lo largo de la existencia lo más lo divergente, disonante y lo semejante del otro serán motivos de trabajo psíquico. Paso a paso, se aprende a ser con el otro y, al mismo tiempo, la conformación de la alteridad es condición de un pensamiento propio. Trabajo psíquico que, emplazado intersubjetivamente involucra pensar y saber qué está pensando; articular diversos puntos de vista y valencias emocionales contradictorias en las dimensiones intra e intersubjetivas; la aceptación activa de la

norma; el reconocimiento de la incompletud ontológica y alteridad del otro, bajo los ordenadores de los abanicos del amor al semejante, potentes antidotos contra el surgimiento de la intolerancia.

Cuando los abanicos del amor al semejante, fracasan surgen diversos modos en que las vestiduras de la agresión y la violencia se despliegan sobre los otros y/o sobre sí mismo, con peculiares formas, recursos y herramientas epocales, tal como se aborda en los primeros dos capítulos de este volumen.

El descubrimiento de la alteridad del otro, sobre la base de la incompletud ontológica construye y reconstruye articulaciones identitarias entre sexualidad y géneros. Procesos discontinuos y, en diversos grados conflictivos, que configuran reorganizadores subjetivos, porque incluyen el cuerpo construido en el conjunto de los discursos y prácticas intersubjetivas instituidas e instituyentes, epocalmente situadas.

El abandono de lógicas instituidas es un proceso extenso, difícil, en ocasiones incierto, en torno al cual segregaciones, exclusiones y diversos modos de violencia se hacen presentes, tal como se refiere en el tercer capítulo focalizado en violencia de género y derechos sexuales y reproductivos.

Los vertiginosos cambios suscitados en torno a los modos que se pauta las constelaciones identitarias y de género abren - en el marco de un contexto histórico, social, político, económico en transición- multiplicidad de representación. Grandes pasos que, con los lentes de los paradigmas de la complejidad, procuran dejar atrás o, al menos acotar, lógicas binarias que siempre estarán ahí para a surgir en los tantos no-

pensados, en las resistencias al cambio, que habitan en la humanidad. Multiplicidad de interrogantes, contundentes reformulaciones y nuevas formulaciones teóricas e ideológicas se requieren para abordar la temática. En esta dirección, el tercer y cuarto capítulo se destina al tratamiento de infancias y adolescencias trans. Como telón de fondo, lo señalado por Susy Shock, en su libro *Crianzas. Historias para crecer en toda la diversidad*:

“(…) aunque tenemos nuevas leyes, que me permiten tener en el documento el nombre que siento para mí, todavía la ley no puede hacer mucho para que dejen de cargarlo a mi sobrino con “su tío que se disfraza de mujer. No vengo a retarte; vengo a que me conozcas. ¿Y sabés por qué? Porque hay un amanecer asomando y estaría bueno que no te lo pierdas, que no nos lo perdamos”¹.

La alteridad del otro, o más precisamente de los/as trabajadores/as de las instituciones educativas, en innumerables situaciones es poco o nada tenida en cuenta. Desconocimiento que desdice la relevancia que el trabajo tiene en la producción de subjetividad, el impacto en la salud mental y su expresión en las tareas docentes. Compleja temática que cierra el presente volumen.

En el marco de diversos enfoques la conflictiva relacional y con ella los sinuosos y extensos caminos de expresión de la agresión y sexualidad en sentido amplio, reunió profusos

¹ <http://www.laizquierdadiario.com/Crianzas-de-Susy-Shock-una-resena-del-libro-que-abraza-afectuosamente-las-infancias>

aportes. Entre el despertar de relatos míticos, desarrollos teóricos, investigaciones clínicas y empíricas desarrolladas en diversos ámbitos, la humanidad soñó horizontes posibles, deconstruyó y construyó concepciones sobre la niñez, derechos humanos, salud, enfermedad. Los relatos explicativos caen y nacen nuevos, -quizás- nunca del todo inéditos. Entre ediciones y reediciones se tiende la esperanza en la búsqueda de acotar los malestares básicos que emergen de la incompletud humana en el interjuego de la vida y la muerte, lo consciente e inconsciente; lo indomitable de la naturaleza; la conflictividad inherente a lo contextual, grupal, relacional; lo innumerable e inacabado implicado en la complejidad.

Novedosas configuraciones y representaciones plasmadas en políticas públicas y legislaciones pugnan por ser incorporadas en las definiciones de salud, enfermedad y discursos escolares. Ponerlas en consideración, permitirá construir nuevas versiones transdisciplinarias que den cabida al pasaje de meras formulaciones al transcurrir de nuevas realidades. Es preciso tener presente que las acogidas con frecuencia se acompañan de corrientes de escotomizaciones, en sinuosos recorridos en el que nuevas integraciones darán paso a inéditos modos en que se configura la exclusión. Estar conscientes de ello, permite comprender que la recepción de los cambios que surgen en cada época, inexorablemente, estará transversalizada por las características que asuman las diferentes elaboraciones, por lo que puede contenerse en cada momento histórico y por aquello que quedará cristalizado a modo de excedente. Incluir es un proceso que reviste disímiles niveles de pregnancia y requiere

como condición sine qua non la ineludible modificación de todos y cada uno de sus protagonistas, dando paso a complejos interjuegos con vaivenes inacabables de aceptaciones y rechazos. Las instituciones educativas tienen una función protagónica en el trabajo de acotar la exclusión.

Alejandra Taborda

CAPÍTULO 1

En el despertar de la primavera: la violencia

Inés Sotelo

Tiempos donde el goce imaginario reina¹

En 2019 se estrena la película *Joker* con un extraordinario éxito según la crítica, pero fundamentalmente entre el público. Un sujeto empujado por el estrago materno, bajo el imperativo de “ríe”, se transforma a partir de su desencadenamiento en un payaso asesino que comanda las identificaciones de los individuos en una sociedad violenta, desigual, con plaga de ratas en la ciudad; metáfora del paisaje urbano.

Ante un *mundo horrible*, como Guasón lo define, se desencadena el desenfreno pulsional, el empuje a la violencia a través de los medios de comunicación y el consumo que lo

¹ En este apartado se trabajan fragmentos del artículo Sotelo, I. “El júbilo del yo”. En Sotelo, I. & Leserre, L. (Comps.) (2018) *Psicoanálisis orientación lacaniana: recorrido del goce en la enseñanza de Jacques Lacan*. Buenos Aires: JCE.

conducen, por fuera del lazo social, al pasaje al acto, en tanto su máscara deviene insignia entre los ciudadanos de Ciudad Gótica.

En “La experiencia de lo real en la cura psicoanalítica” (2011a), Miller comienza a ubicar los paradigmas de goce en el año 1953, haciéndolos coincidir con el comienzo de su enseñanza a través del dictado de los Seminarios en Saint-Anne. Sin embargo, la época nos conduce al primerísimo Lacan y su tesis de doctorado: “De la psicosis paranoica en sus relaciones con la personalidad”, conocida como “El caso Aimée” de 1932. Así como “El estadio del espejo como formador de la función del yo (je) tal como se nos revela en la experiencia analítica” de 1949, “La agresividad en Psicoanálisis” (1948) e “Introducción teórica a las funciones del psicoanálisis en criminología” (1950).

Estos textos de Lacan revelan una clínica muy precisa que no pierde vigencia en estos días. Se trata de una clínica basada en el registro imaginario, entre el yo y el semejante, podríamos definirla como una clínica de la fraternidad, del racismo, del odio y de la agresión. Clínica que tiene como postulado fundamental la frase de Rimbaud: “El yo es otro”.

El escrito “El estadio del espejo como formador de la función del yo tal como se nos revela en la experiencia analítica” fue presentado por Lacan en el XVI Congreso Internacional de Psicoanálisis, en Zurich, el 17 de julio de 1949. Sin embargo, trece años antes, en 1936, ya había dado una conferencia en la que hacía referencia al estadio del espejo como formador de la función del yo.

El fenómeno en el cual se centra Lacan es fácilmente observable y se puede describir así: cuando un niño se reconoce

por primera vez en el espejo, celebra la aparición de su imagen con un gesto de alegría, de júbilo y de éxtasis. Esta fascinación es interpretada por Lacan como la identificación del niño con su imagen, la que encuentra allí por primera vez reflejada de manera completa. En vez de ver sólo partes de su cuerpo, observa por primera vez la totalidad. Hasta reconocerse en el espejo, el niño no ha visto nunca su cara, por ejemplo, ni su cuerpo completo, sino sólo miembros: manos, pies, etcétera. Estos fragmentos no aparecen estructurados o relacionados entre sí, no constituyen una unidad, por lo que han sido percibidos como objetos parciales hasta la experiencia del espejo.

Sin embargo, lo que sobre todo resalta Lacan, es que el reconocimiento de la propia imagen especular ocurre con ayuda de y en relación a un otro semejante, ya que el niño a través de la imagen del otro anticipa imaginariamente la aprehensión y el dominio de su cuerpo. El proceso que se pone en marcha aquí es el de la identificación con la imagen del semejante como forma total, lo que permitiría una “unificación imaginaria”.

En palabras de Lacan: “El hecho de que su imagen especular sea asumida jubilosamente por el ser sumido todavía en la impotencia motriz y la dependencia de la lactancia que es el hombrecito en ese estadio infans, nos parecerá por lo tanto que manifiesta, en una situación ejemplar, la matriz simbólica en la que el yo [je] se precipita en una forma primordial, antes de objetivarse en la dialéctica de la identificación con el otro y antes de que el lenguaje le restituya en lo universal su función de sujeto” (p. 100). Continúa más adelante: “Es que la forma total del cuerpo, gracias a la cual el sujeto se adelanta en un espejismo a la maduración de su poder, no le es dada sino como *Gestalt*, es decir en una exterioridad donde sin duda esa forma

es más constituyente que constituida, pero donde sobre todo le aparece en un relieve de estatura que la coagula y bajo una simetría que la invierte, en oposición a la turbulencia de movimientos con que se experimenta a sí mismo animándola” (p. 100-101).

Leyendo estos textos desde el concepto de sujeto que Lacan elabora años más tarde, nos encontramos con un sujeto que se construye a partir de la imagen. La imagen anticipa la buena forma, se aliena y se identifica al “yo soy eso”.

El goce concomitante es el júbilo, es un goce en el cuerpo, que no pasa por la palabra, no pasa por el lenguaje, es un goce propio de la imagen de completud; ahora bien, cuando la imagen no devuelve la “buena forma” y lo que aparece es la fragmentación, ya no encontramos el júbilo sino el terror y la angustia.

Es interesante notar que este goce no varía en cantidad sino en su distribución ya que lo podemos encontrar en el yo, en la imagen del cuerpo propio o en el otro, donde el nombre clínico para esta ubicación es la paranoia, por lo tanto, Lacan deja entrever que en estos primeros años que la paranoia es constitutiva y que el yo es esencialmente paranoico. Lacan dirá que: “Este desarrollo es vivido como una dialéctica temporal que proyecta decisivamente en historia la formación del individuo: el estadio del espejo es un drama cuyo empuje interno se precipita de la insuficiencia a la anticipación; y que para el sujeto, presa de la ilusión de la identificación espacial, maquina las fantasías que se sucederán desde una imagen fragmentada del cuerpo hasta una forma que llamaremos ortopédica de su totalidad, y a la armadura por fin asumida de una identidad alienante, que va a marcar con su estructura rígida todo su desarrollo mental. Así la ruptura del círculo del

Innenwelt al Umwelt engendra la cuadratura inagotable de las reaseveraciones del yo. Este cuerpo fragmentado, término que he hecho también aceptar en nuestro sistema de referencias teóricas, se muestra regularmente en los sueños, cuando la moción del análisis toca cierto nivel de desintegración agresiva del individuo” (Lacan, 2008, p. 102).

Wedekind con Asney y Yorkey²

En 1891, el dramaturgo y periodista alemán Frank Wedekind (1864-1918) escribió esta obra teatral “El despertar de la primavera” (2013). En ella se despliegan los más variados abanicos de conflictos, ilusiones y deseos de un grupo de adolescentes de 14 y 15 años.

El despertar de las pulsiones, el encuentro con la sexualidad, el desencuentro de los sexos, el deseo, la transgresión y las experiencias ponen en juego el amor, el deseo, la agresividad.

Los personajes de la obra nos acercan a Wendla, una adolescente que se inicia sexualmente haciéndose pegar por su partenaire y terminando su vida a causa de una mala praxis por un aborto concertado por su madre, quien previamente le había negado el acceso al saber sobre la sexualidad en un intento de mantenerla como la nena, estragada, de mamá que la empujará a la ruina en un trágico final.

² En este apartado se trabajan fragmentos del artículo Sotelo, I. “Violencia en la escuela o Por 13 razones” publicado en Trimboli, A; Grande, E; Raggi, S; Fantín, J.C; Fridman, P. Bertran, G. (comps.) *Nuevas Familias. Nuevas Infancias. La clínica hoy*. Buenos Aires: AASM Serie Conexiones. 2017.

Sexualidad, muerte, violencia, agresividad, goce, suicidio, homosexualidad y promiscuidad, atraviesan esta obra como a la adolescencia misma en su despertar.

Melchor y Mauricio, quien se suicida empujado por la ferocidad del superyó, buscan en el saber de los libros aquello que irrumpe como enigma de la sexualidad. Hans y el autoerotismo, Marta y la violencia familiar, Ilse y la promiscuidad, Hans y Ernesto en la elección de objeto homosexual, y el misterioso caballero enmascarado.

En el 2017 vimos en Netflix la serie “Por 13 razones” - 13 Reasons Why, basada en la novela de 2007 de Jay Asher y adaptada por Brian Yorkey para Netflix.

La serie relata en cada episodio el drama de la adolescencia a través del relato que cassette tras cassette nos ofrece Hannah, y que salen a la luz luego de que ella ha pasado al acto suicida.

Clay Jensen, un estudiante de preparatoria de 17 años, vuelve a casa desde la escuela un día para encontrar un paquete anónimo en la entrada de su casa. Al abrirlo, descubre que se trata de una caja de zapatos con 7 cintas de cassette grabadas por ambas caras, por la fallecida Hannah Baker, su silenciosa y obsesivamente amada compañera de clase que recientemente se suicidó. En las cintas, Hannah le explica a trece personas, compañeros de colegio, la forma en que jugó un papel en su muerte, dando trece razones para explicar por qué se quitó la vida, mientras que para sus padres ni una sola palabra.

Ambas obras, con más de un siglo de distancia, con otras adolescencias como protagonistas, tienen sin embargo en común cuestiones de estructura, tal como el ponerse en cruz con

toda pedagogía y con la normativa moral de los padres, tensión necesaria para dirigirse al afuera de la exogamia.

La obra de Wedeking produjo interés en el ámbito psicoanalítico y fue discutida el miércoles 13 de febrero de 1907 en la sociedad psicoanalítica de Viena, estando presentes Freud, Adler, Federn, Rank, entre otros. Lacan (2012b) dirá años después en 1974, encabezando dicha obra: “Un hombre se hace El hombre al situarse a partir del UNO-entre-otros, al incluirse entre los semejantes” (p. 588). En ambas obras, al exceptuarse de ellos, Mauricio y Hannah, con sus suicidios, se excluyen en el más allá, allí se cuentan, entre los muertos, excluidos de lo real.

La adolescencia atraviesa, no solo el empuje biológico de las transformaciones en el cuerpo sino fundamentalmente el empuje discursivo, lo que se dice de él o ella, el decir del Otro, pero fundamentalmente lo confronta con la falta de saber sobre el sexo, ya que habiendo perdido el recurso de jugar a ser amantes posible en la infancia todo se volverá serio, con consecuencias, tal como lo vivirá Wendla. En ambas obras irrumpen a través de sus personajes más preguntas que respuestas, inventar una versión de sí mismo para abordar la sexualidad será un doloroso camino de la adolescencia, entre identificaciones que lo llevan a responder desde el Ideal I(A) o desde la imagen especular i(a). Circuito mortificante y sin salida que conduce del “esto es lo que soy” al “esto es lo que debería ser”, del piso inferior del grafo (Lacan 2005 y 2008). Los grupos, las segregaciones, los rechazos, burlas y acosos, responden en muchos casos a esta lógica defensiva, que rechazando la castración nada quieren saber de la dialéctica del deseo que el piso superior del grafo abriría.

La barrera del pudor

Para Lacan, nadie puede librarse del asunto que la sexualidad hace agujero en lo real, nadie puede zafarse del asunto. Lacan hablará del pudor, de lo que designa a la sexualidad como un asunto privado.

En ambas obras, “El despertar de primavera” y “Por 13 razones”, hay un levantamiento de la barrera del pudor, de la privacidad, por rumor en 1891 o por viralización de imágenes íntimas en el 2017. Antes y ahora el misterio del lenguaje abriendo el enigma, la no-relación que vale en lo real.

La vida sexual contemporánea, estará caracterizada para Jean Baudrillard (citado por Lipovetsky, 2006) por "el alineamiento del orden erótico sobre el orden económico" (p. 107). Empuje a la experimentación sexual temprana y riesgosa a través de las pantallas, donde el sexo cae en las redes del hiperconsumo, sin reglas, pactos e ilusoriamente sin consecuencias.

En el texto de Miller, “La experiencia de lo real en la cura psicoanalítica”, establece que frente a la satisfacción simbólica del deseo de reconocimiento por medio de la palabra surge el primer paradigma, el goce imaginario. Un goce que no procede del lenguaje, la palabra, la comunicación ni siquiera del sujeto, un goce que está unido al yo como instancia imaginaria; se trata del yo que Freud conceptualiza a partir del narcisismo y al que Lacan le da una vuelta más en su estadio del espejo. Se trata del yo como depósito de libido que postulaba Freud.

El goce imaginario, de este modo, queda ubicado en el eje imaginario a-a' y Lacan ubica como goce imaginario todo lo que no puede ubicarse como satisfacción simbólica. Este goce imaginario tiene la propiedad de ser inerte, estancado, permanente y no dialectizable. Se empieza configurar, así, que se trata de un goce imaginario separado de lo simbólico y que funciona como barrera a la elaboración simbólica.

Crimen y castigo

Desde la perspectiva que estamos desplegando, nos interesa la declaración de un joven acusado de un homicidio: “José era mi amigo, mi hermano, toda la vida juntos, los dos de Boca, jugábamos los mismos juegos, hasta fuimos a la misma escuela. Cuando estuvo preso yo no lo podía soportar, era como si yo mismo estuviera preso, puse mis ahorros para el abogado. Le pedí a mi novia que lo visitara, yo estaba muy mal pensando que estaba allá solo. Yo no podía ir siempre por el trabajo. Nos turnábamos. En el barrio me decían que era un idiota, pero era lo que tenía que hacer, era mi amigo, era como yo mismo. ¿Cómo iba a dudar de él?

Cuando salió en libertad festejamos, los dos nos emborrachamos. Había rumores de que estaban en algo con mi novia, yo no lo creía, ¡no de él! Esa nohcecita volví a mi casa y en la plaza los vi, se abrazaban, se besaban, creí que veía mal, que eso no era cierto, que no eran ellos, que no podía ser, José era otro. Pasó un auto y los iluminó y entonces, no sé qué pasó,

todo se me borró, no vi más a mi novia, ni a la plaza y corrí y lo volteé con un palo y cayó y todo se llenó de sangre y yo estaba allí con el palo en la mano, que ni sé de dónde lo saqué”.

Este testimonio que la criminología tipificó como *emoción violenta*, muestra claramente la contundencia de qué manera “el yo es el otro” siguiendo la lógica desplegada por Jacques Lacan en los escritos a los que hemos hecho referencia al inicio de este artículo.

Esta declaración nos enseña sobre la agresividad constitutiva del yo, la tensión mortífera que conlleva el registro imaginario y que J.-A. Miller articulará con el concepto de goce, en este caso en su satisfacción imaginaria, goce que “no procede del lenguaje, de la palabra, de la comunicación, no procede, hablando con propiedad, del sujeto, sino que está unido al yo como instancia imaginaria. Entendemos que Lacan interpreta el yo a partir del narcisismo, a partir del estadio del espejo” (p. 225). Se trata del goce imaginario ubicado en el eje imaginario a—a’ del esquema Lambda. En este registro se despliega el drama de la agresividad que hoy prolifera bajo diversas presentaciones llamadas: femicidio, bullying, autolesiones, y que son inherentes a la carencia de la mediación simbólica que Lacan situará más adelante a partir del significante de Nombre-del-Padre, teniendo en estas presentaciones una prevalencia la dimensión del actuar. La función Nombre-del-Padre pone un freno al goce, pero no sólo en el sentido de la interdicción, sino abriendo otra vía para el sujeto por fuera del empuje al goce mortífero, posibilitando la inscripción en el orden social, conjugando ley y prohibición, a la vez que da margen al deseo regulando y permitiendo un marco para el goce.

A diferencia de la psiquiatría, el psicoanálisis, ya desde sus inicios, además de interrogar acerca del modo de intervenir sobre la violencia “de” y “entre” los seres humanos, propone localizar el origen de la violencia.

La agresividad es entendida en tanto factor constitutivo de todo sujeto humano, tal como lo señaló Freud en “Más allá del principio de placer” (1992) donde hablará de tendencias agresivas que corresponden a la pulsión de muerte y que determinan que la vida anímica no está regida exclusivamente por el principio de placer.

Para explicar la regulación, por parte de la cultura, de las tendencias destructivas de sus miembros, Freud (1992a) apela al mito de la “horda primordial”, según el cual, la cultura, junto con la ley, la moral y la religión, se edificaron a partir del asesinato del “padre primordial” cuyos hijos se aliaron luego de ser expulsados de la horda. La expulsión, así como la castración y el asesinato de los hijos serían el castigo cuando éstos pretendieran acceder a alguna de las mujeres de la horda. Este padre primordial, mítico, “todo gozador”, disponía sin límite de todas las mujeres, en tanto que para los demás, estaban vedadas. Tras su asesinato, se conformó la horda fraterna, en la que los miembros del clan instauran la prohibición del incesto y del parricidio.

Fundándose la religión totémica, en la que el animal sagrado se constituyó en un sustituto simbólico del padre, esta institución social, moral y religiosa constituye el fundamento de la civilización, límite social impuesto a la pulsión de destrucción que conduce a conductas violentas. La ley del padre, pone un freno al goce y lo regula.

Imágenes y pantallas³

El psicoanálisis en extensión posibilita la interlocución del psicoanalista con la época y este será el desafío permanente: estar a la altura de los tiempos que le toca transitar.

Miquel Bassols (2014) dirá: “el poder de penetración de las imágenes se muestra hoy creciente en una realidad que admitimos cada vez más como una realidad virtual, separada de lo real imposible de representar”. Son tiempos en que la imagen del cuerpo se idealiza hasta transformarse en un fetiche, un nuevo objeto en el cenit del universo social.

Sin embargo, estas descripciones no parecen ser muy diferentes a las de otras épocas, en que la dificultad para poner el cuerpo, para hacerse “UNO-entre-otros” en la metamorfosis de la pubertad, conduce a los sujetos al encierro, al aislamiento, a la desconexión con los padres y el desinterés por todo lo que acontece en la vida familiar y escolar.

La clínica actual da cuenta de modalidades de tratamiento sobre el cuerpo que se dan entre los jóvenes y adolescentes. Vómitos y atracones, cortes, tatuajes, adelgazamientos extremos, que tienen la particularidad de mostrarse a través de las redes sociales que funcionan como dispositivo anónimo de mostración en los que se encuentran patrones identificatorios. A través de cuentas anónimas se expresan pensamientos, dolor,

³ Este apartado fue trabajado en: Sotelo et al. (septiembre, 2015). *Niños, fascinados, seducidos y educados por las pantallas*. En VII ENAPOL, VII Encuentro Americano de Psicoanálisis de Orientación Lacaniana, El Imperio de las Imágenes, realizado en WTC Events Center. Río de Janeiro, Brasil

exhibiendo fotografías tomadas con el celular. Allí se dan a ver cuerpos adelgazados, cortes, sangre. La explicación será la de buscar una descarga, tratamiento de lo real por lo real, y la consonancia con otros jóvenes, con los que se produce un intercambio de fotografías de autolaceraciones, de recetas para cortes o para su prevención. Vemos descarnadamente un fenómeno de la época: el maltrato del cuerpo que se viraliza, se multiplica y se expande por las redes sociales. El sujeto lastima el cuerpo, pero lo central es darlo a ver. ¿A quién? ¿Dónde está el goce allí? En el cuerpo y en verse luego en una pantalla. En “La tercera”, Lacan (1988) sostenía que el recuerdo de la primera masturbación “revienta la pantalla”:

“El cuerpo se introduce en la economía de goce –de allí partí yo– por la imagen del cuerpo. La relación del hombre (...) con el cuerpo, si algo subraya muy bien que es imaginaria es el alcance que tiene en ella la imagen” (p. 91).

Nos interesa pensar los efectos de goce sobre el cuerpo que producen estas imágenes. Estos sujetos, en el dispositivo analítico, presentan una singular relación con la imagen, modalidad de goce para la que se necesita un cuerpo... y que las pantallas posibilitan. En el “Seminario 20”, Lacan (1991) nos enseña que se ama el vestido que cubre el objeto a, ese hábito que llamamos cuerpo y que “quizás no es más que ese resto que llamo objeto a” (p.14), resto que permite que la imagen se mantenga.

La época propone e impone un modo de subjetividad y cada quien puede hacer surgir allí el síntoma, lo que no anda, lo que necesita de un intérprete con quien sostener un lazo libidinal cuerpo a cuerpo, juego a juego, mail a mail, cassette a cassette.

La serie da cuenta del empuje a la transparencia propio de la época, tal como la describe Byung-Chul Han (2012 y 2015), quien hablará de aquello que se transforma en pornografía cuando se produce el contacto inmediato entre la imagen y el ojo, cuando liberadas de toda dramaturgia, coreografía y escenografía, las imágenes se despojan de su singularidad.

Esta obra se adentra también en aquello que Lacan (2012c) llamó los complejos familiares, procesos que dan cuenta de la subversión radical “de toda fijeza instintiva, de las que surgen formas fundamentales, ricas en variaciones infinitas, de la cultura” (p. 38). Celos, separación, reconocimiento, fraternidad, paternidad y filiación, pactos, se despliegan recordándonos la no-relación sexual, el malentendido fundamental en la comedia de los sexos.

Frente al vacío del parlêtre, el velo de la palabra, de las ficciones y del inconsciente, serán recursos del neurótico para hacerlo soportable aún en el análisis. Allí, la regla fundamental es propuesta sabiendo que no todo puede ser dicho, y que aunque se pesque lo pulsional en juego, habrá que esperar la ocasión para comunicarlo vía la interpretación orientada por lo real, por el sinsentido.

En el extraordinario despertar de la primavera, la irrupción de lo pulsional, la curiosidad, las pasiones, los amores, tienen también su correlato en la angustia, la vergüenza, la inhibición: el deseo de ver y darse a ver se frenan por el pudor de mostrar un cuerpo atravesado por la falta, que no deja de desajustarse. Los juegos de la infancia se tornan serios y, como dice Julio Cortázar (1984) en *Rayuela*, se llega a esa edad en la que se olvida que para llegar al “Cielo” solo hace falta una piedra, una tiza y la punta de un zapato. Ese “olvido” es precisamente

efecto del velo. Ya no se puede jugar sin consecuencias como en la niñez y el pudor aparece cuando el sujeto se vuelve objeto frente a la mirada del otro al que se ofrece.

La obra muestra que la época nos ha quitado lo privado sosteniendo que si se ama a alguien se lo protege de la peligrosidad de la transparencia. Jóvenes desalojados, desarmados y desarmados cuando la angustia irrumpe.

En estos días, finalizando el 2019, encontramos un interesante recurso entre los jóvenes: apelar a lo nombran como “responsabilidad afectiva”. Así llaman al compromiso el que se ha armado cierto lazo, que, aunque no responda a los cánones de otros tiempos de fidelidad o exclusividad compromete a poner alguna palabra ante las dificultades o las rupturas; “es decirle que no a las “bombas de humo”, al borrarse sin explicaciones. Esto enoja, violenta, desconcierta y nos lleva a mucho sufrimiento”, decía una joven. Pacto según el cual se valora el afecto en sus diversas formas y los convierte en responsables de aquello que propicia. De este modo, encuentran un modo de tratamiento de lo real por lo simbólico: poner algunas palabras a las vicisitudes del amor, del deseo y de los afectos.

Tiempos violentos

Son tiempos en que, en diferentes ámbitos institucionales, se verifica la problematización del lazo social lo cual pone en crisis a los maestros y a las instituciones educativas, producto de la caída del Nombre del Padre y de la transformación del

orden simbólico. “El goce del cuerpo a cuerpo, de las peleas, de la agresión física y aun de la violencia desproporcionada, característica de algunos grupos de adolescentes, funda la idea de una patología de la infancia y la adolescencia que implosiona en los muros escolares” (Villaverde, 2017). La violencia irrumpe en los hogares, en las calles, en las escuelas extendiéndose en las pantallas. Sin embargo, tal como señala J A Miller, en “Niños violentos” (2017), éste no es un tipo clínico, sino que hay violencias distintas y variadas.

Por su parte Miquel Bassols (2018) nos recuerda con Lacan en “Introducción al comentario de Jean Hyppolite sobre la Verneinung de Freud” (2007c) que, allí donde la palabra dimite, empieza el dominio de la violencia imperando, aunque no se la provoque. Roto el pacto simbólico de la palabra, la pulsión pierde su amarre irrumpiendo como pulsión de muerte. Miller propone distinguir entonces “la violencia como emergencia de una potencia en lo real, y la violencia simbólica inherente al significante–amo” (Miller 2017), en tanto el lenguaje es la primera violencia ejercida sobre el cuerpo y esta violencia puede ser rechazada por el sujeto, tal como se verifica en el autismo, así, los fenómenos de violencia no son separables de la relación que el sujeto mantiene con la pulsión y con aquello que limita el goce pulsional. Sin embargo, aclara Bassols, la figura de autoridad no es la autoridad paterna o legal, sino “la autoridad de la autorización del sujeto en su deseo y en la cesión del poder de la palabra.” el analista estará en posición de “acoger la división del sujeto en relación al significante amo como un modo de inscribirla en lo simbólico, situando así al sujeto ante la pulsión en pos de limitar los estragos de la violencia.

El adolescente y la urgencia

En nuestros días la adolescencia vive la pulsión tal como Miller (2011) nos dirá en “Sutilezas analíticas”, como urgencia de satisfacción, urgencia que empuja dando cuenta de la pulsión que tiende a satisfacerse. La irrupción de goce confronta con la no relación sexual, con el no saber cómo responder, con el desajuste del cuerpo en el encuentro con el partenaire, desajuste que también es uno por uno en tanto parletre.

No hay armonía, hay desajuste ante el agujero de lo real y a lo sumo el joven podrá sostenerse de las identificaciones con las que cuenta para responder “según el tipo ideal de su sexo” (Lacan, 2008) ante el abismo del *¿Qué quiere una mujer?* Frente la angustia, que en la serie mencionada se verifica en los personajes, el adolescente por fuera del análisis, responde frecuentemente con su cuerpo. Con las variedades que cubren el amplio arco de la inhibición absoluta al pasaje al acto suicida pasando por el consumo excesivo, la anorexia, los cortes en el cuerpo, las mostraciones, el acoso y violencia escolar, o dentro de un grupo de pertenencia.

La adolescente ente el acting y el pasaje al acto

La obra muestra con toda crudeza, el sufrimiento gozoso de Hannah quien llama desesperadamente al Otro a través de mostraciones y de las grabaciones que toman la forma del testimonio que como llamado pensamos homólogo a un diario íntimo.

Allí planea su venganza, los hará sufrir por todo aquello de lo que se siente víctima, sin torcer su posición subjetiva. Maltrato, mostraciones, excesos, transgresiones y hasta violaciones la ubican en ese borde entre la responsabilidad y la victimización. En Hannah podemos suponer un no consentimiento de la joven a su posición de goce inconsciente en el fantasma, al objeto como sujeto en su fantasma y, al no responsabilizarse por su goce, se precipita el acting out.

Sin embargo, es la desafortunada intervención del tutor lo que provoca en ella la caída, el pasaje al acto suicida, lo cual nos permite pensar en el lugar estratégico de alojar las urgencias que irrumpen en los jóvenes abriendo un *tiempo de comprender*, ante el instante del despertar en el que desde lo pulsional y desde la cultura se invita a una precipitación de una conclusión anticipada.

Pasaje al acto suicida, que no sólo es movimiento sino transgresión, atravesamiento del código que supone que un adolescente tiene “su vida por delante”. Se abandonan los equívocos de la palabra y queda por fuera de toda suposición, con un NO proferido al Otro, sin escena, pero con certeza y tomando su valor en un universo de lenguaje con un decir que encuadra el acto.

Entendemos así que Hannah arma una escena para el Otro, lo llama, intenta conmoverlo dándole “una última oportunidad”, hasta que la caída de la escena la separa definitivamente del Otro.

Entendemos con Freud, que la pulsión no es educable ni pasible de prevenciones del acoso, violencia o bullying, sin embargo, los signos de *lo que no anda* en los adolescentes por la vía del acting, o de la inhibición, síntoma, angustia, de las

que Hannah daba cuenta, podrán ser leídos por aquellos que acompañan y orientan a los jóvenes, reconduciéndolos a un espacio analítico en el que el grito se haga llamado.

Referencias Bibliográficas

Bassols, M. (2014) *El imperio de las imágenes y el goce del cuerpo hablante*. Texto para el Boletín del VII Encuentro América de Psicoanálisis de Orientación Lacaniana (ENAPOL): "El imperio de las imágenes". Recuperado de: <http://miquelbassols.blogspot.com/2014/07/el-imperio-de-las-imagenes-y-el-goce.html>

Bassols, M. (2018) *Acto de violencia*. Recuperado de <http://www.revistarayuela.com/es/004/template.php?file=Notas/Acto-de-violencia.html>

Cortázar, J. (1984) *Rayuela*. Buenos Aires: Losada.

Freud, S. (1992) "Más allá del Principio de placer". En *Obras Completas*. Tomo XVIII. Buenos Aires: Amorrortu. (1920).

Freud, S. (1992a). "El malestar en la cultura". En *Obras Completas*. Tomo XXI. Buenos Aires: Amorrortu. (1929).

Han, Byung-Chul (2012) *La sociedad de la transparencia*. Barcelona: Herder.

Han, Byung-Chul (2015) *Psicopolítica: Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Barcelona: Herder

Lacan, J. (2007) "La agresividad en psicoanálisis". En *Escritos I*. Buenos Aires: Siglo XXI. (1948).

- Lacan, J. (2007a) “El estadio del espejo como formador del yo (je) tal como se nos revela en la experiencia analítica”. En *Escritos 1*. Buenos Aires: Siglo XXI. (1949).
- Lacan, J. (2007b); “Introducción teórica a las funciones del psicoanálisis en criminología”. En *Escritos 1*. Buenos Aires: Siglo XXI. (1950).
- Lacan, J. (2007c) “Introducción al comentario de Jean Hyppolite sobre la Verneinung de Freud”. En *Escritos 1*. Buenos Aires: XXI. (1954).
- Lacan, J. (2008) “La significación del falo”. En *Escritos 2*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lacan, J. (1988) “La tercera”. En *Intervenciones y textos 2*. Buenos Aires: Manantial.
- Lacan, J. (2012) “Radiofonía”. En *Otros escritos*. Buenos Aires: Paidós. (1970).
- Lacan, J. (2012a) “Televisión”. En *Otros escritos*. Buenos Aires: Paidós. (1974).
- Lacan, J. (2012b) "Prefacio a el despertar de la primavera". En *Otros escritos*. Buenos Aires: Paidós. (1974).
- Lacan, J. (2012c) “Los complejos familiares en la formación del individuo”. En *Otros escritos*. Buenos Aires: Paidós. (1938)
- Lacan, J. (2005) *El Seminario de Jacques Lacan. Libro 5: Las formaciones del inconsciente*. Buenos Aires: Paidós. (1957-1958).
- Lacan, J. (Inédito) *El Seminario de Jacques Lacan. Libro 6: El deseo y su interpretación* (1958-1959).
- Lacan, J. (Inédito) *El Seminario de Jacques Lacan. Libro 14: La Lógica del fantasma*. (1966-1967).

- Lacan, J. (1991) *El Seminario de Jacques Lacan. Libro 20: Aun*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (Inédito) *El Seminario de Jacques Lacan. Libro 21: Los no incautos yerran*. (1974).
- Lacan, J. (2006) *El Seminario de Jacques Lacan. Libro 23: El Sinthome*, Buenos Aires: Paidós. (1975-76).
- Lipovetsky G. (2006) *Le bonheur paradoxal. Essai sur la société d'hyperconsommation*. Paris: Gallimard.
- Miller, J.-A. (1994) "Las cárceles del goce". En *Imágenes y miradas*. Buenos Aires: EOL.
- Miller, J.-A. (1995) "Para una investigación sobre el goce autoerótico". En *Sujeto, goce y modernidad*. Buenos Aires: Atuel-TyA.
- Miller, J.-A. (2011) *Sutilezas Analíticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Miller, J.-A. (2011a) *La experiencia de lo real en la cura psicoanalítica. Los cursos psicoanalíticos de Jacques-Alain Miller*. Buenos Aires: Paidós.
- Miller, J.-A. (2013) *El ultimísimo Lacan*. Buenos Aires: Paidós.
- Miller, J.-A. (2017) *Niños violentos*. Conferencia de clausura de las IV Jornadas del Instituto del Niño. París 2017 en Carretel nº 14. Revista de la DHH-NRC. Bilbao. 1917. p. 9-17.
- Sotelo, I. et al. (septiembre, 2015). "Niños, fascinados, seducidos y educados por las pantallas". En VII ENAPOL, VII Encuentro Americano de Psicoanálisis de Orientación Lacaniana, *El Imperio de las Imágenes*, realizado en WTC Events Center. Río de Janeiro, Brasil.

- Sotelo, I. (2015) *Datus. Dispositivo analítico para el tratamiento de las urgencias subjetivas*. Buenos Aires: Grama.
- Sotelo, I. (2017) “Perfectos extraños”. En *Revista Lacaniana de Psicoanálisis*, 22, 183-185.
- Sotelo, I (2017) “Violencia en la escuela o Por 13 razones”. En Trimboli, A; Grande, E; Raggi, S; Fantín, J.C; Fridman, P. Bertran, G. (comps.) *Nuevas Familias. Nuevas Infancias. La clínica hoy*. Buenos Aires: AASM Serie Conexiones.
- Sotelo, I. & Leserre, L. (Comps.) (2018) *Psicoanálisis orientación lacaniana: recorrido del goce en la enseñanza de Jacques Lacan*. Buenos Aires: JCE.
- Villaverde, D. (2017) “Las familias y las instituciones educativas”. Conversaciones del VIII ENAPOL. *Asuntos de familia, sus enredos en la práctica*.
- Wedekind, F. (2013) *El despertar de la primavera*. Buenos Aires: Letra Viva. (1890-1891).
- Yorkey, B. (creador). (2017). *13 Reasons Why*. [serie de televisión]. Los Angeles: July Moon Productions.

CAPÍTULO 2

Ciberbullying... Cuando el acoso entre pares traspasa los muros de la escuela

Griselda Cardozo

En estas últimas décadas, el mayor acceso y el incremento en el uso de las tecnologías ha invadido el mundo adolescente. La revolución tecnológica y la expansión de internet ha transformado la manera en como los y las adolescentes se comunican y relacionan, además de propiciarles amplias posibilidades de acceso a la información, la educación, el ocio y facilitar sus contactos sociales.

Esta nueva generación, la llamada *centennials*, usa las tecnologías de la información y comunicación (TIC) para conocer lo que pasa en el mundo, estudiar, divertirse. En consecuencia, la escuela no es el único lugar en el que conviven, sino que se ha introducido un nuevo marco en el que, prioritariamente, interactúan con otras personas: el ciberespacio.

Muchos de los aspectos intrínsecos de este nuevo espacio de comunicación, sin duda, son positivos, pero también traen consigo la extensión de problemas que suceden en el ámbito escolar tradicional. Durante los últimos años, los medios de comunicación alertan cada vez más acerca de las situaciones de

acoso que sufren los y las adolescentes en el mundo y en nuestro país, a través de las redes. Tan sólo – y a modo de ejemplo –, cito dos extractos de noticias publicadas en portales digitales:

Un menor de edad era acosado sistemáticamente a través de la red social Instagram, donde compañeros habían creado un perfil para burlarse a través de “memes”. El hostigamiento era permanente y los estados se viralizaban a través de otras redes sociales, como *Whatsapp* y *Facebook*”. (Hostigaban por Instagram a un alumno y la directora hizo la denuncia. El Patagónico. Versión digital, 28 de junio, 2019).

Connie tenía 13 años cuando comenzó a tener fuertes dolores de cabeza y panza que crecían, hasta las náuseas, cuando tenía que ir al colegio. Además, empezó a poner excusas para no ir a cumpleaños, fiestas o salidas. Luego de varias conversaciones, la chica le contó a su mamá que era víctima de bullying por parte de sus compañeros: de escribirle a sus libros con insultos durante los recreos el maltrato se había trasladado a las redes sociales, donde la acosaban incluso desde perfiles desconocidos. “Estaba cada vez más pendiente de los *likes* y los comentarios que le hacían en sus fotos”, recuerda su mamá. La que antes era una adolescente alegre, se había apagado por completo y casi no salía de su cuarto”. (La trampa del “*like me*”. Alarma por el aumento de los casos de depresión en chicos. Perazo, La Nación. Versión digital, 5 de agosto, 2019).

Estas y otras situaciones, generan una repercusión mediática que contribuyen a visibilizar las dimensiones de un fenómeno,

que hasta hace unos años, se podrían considerar esporádicos, pero las cifras que el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef, 2019) da a conocer nos dan la pauta de que es una problemática que poco a poco fue incrementándose en la población juvenil. El informe revela que un tercio de los jóvenes de 30 países denuncian haber sufrido acoso a través de la red por parte de sus compañeros de la escuela; y uno de cada cinco afirma haber faltado a clase por esta situación. Por otro lado, también se advierte que esta problemática no está relacionada con el poder adquisitivo, ya que lo padecen en igual proporción los adolescentes de diferentes sectores socioeconómicos.

Más específicamente en nuestro país Argentina, el informe realizado por Ravalli y Paoloni (2016) evidencia que 8 de cada 10 adolescentes vivió al menos una situación perturbadora, como la exposición a imágenes obscenas (37%), de violencia (24%), hostigamiento (20%) y discriminación por distintos motivos (13%). En tanto, 1 de cada 3 adolescentes recibió mensajes desagradables e hirientes por Internet en los últimos 12 meses. Por otro lado, si bien es cierto que la violencia a través de las redes traspasa o supera el ámbito escolar, sus consecuencias tienen necesariamente un impacto en las aulas, por lo que no puede separarse esta problemática de las principales preocupaciones que conmueven a toda la comunidad escolar en la actualidad. Un 52% de los docentes confirma haber presenciado algún caso de cyberbullying en su escuela según una encuesta realizada por la organización no gubernamental Argentina Cibersegura (2017), por lo que podría

afirmarse que esta problemática llega a las aulas con la misma fuerza con la que se masificaron las redes sociales.

En suma, las herramientas más populares de la web 2.0, como Facebook, Twitter, el portal Youtube, así como el uso de mensajería instantánea, los juegos online se instalan en la cotidianeidad no sólo como un valioso medio de comunicación, sino que también sirven como catalizadores de la violencia entre los y las adolescentes, cuyo desenlace tiene lugar en las instituciones educativas. Es así que, al momento, se considera que su propagación, y las secuelas que se derivan de ella por el nivel de alcance que presenta, convierten a este problema social en un fenómeno mucho más preocupante que el bullying propiamente dicho. Por ello, tal y como Unicef (2016) viene proponiendo, es importante educar y trabajar sobre la gravedad que reviste el hostigamiento online y la responsabilidad que acarrea dicha conducta.

En lo que sigue me propongo abordar, en primer lugar y, a modo de presentación del problema, un apartado que nos permite acercarnos no sólo a una definición de aquello que se conoce como cyberbullying o ciberacoso sino también poder contextualizar la problemática atendiendo a las marcas de lo epocal. Finalmente me interesa presentar los resultados de una investigación realizada con los y las adolescentes de la ciudad de Córdoba a fin de “escuchar sus voces” sobre la temática, conocer desde ellos/as mismos/as las situaciones de acoso en las que se vieron involucrados/as y en qué medida perciben que el contexto familiar, escolar y social los contiene y actúa de modo preventivo o bien contribuye al desarrollo de las expresiones de acoso a través de las redes.

Qué es y cómo se presenta el cyberbullying.

Décadas atrás, Dan Olweus (1993) relacionó al bullying a una conducta de acoso u hostigamiento que se daba en el ámbito escolar, motivo por el cual el concepto fue asociado durante años al concepto de violencia en este contexto. Podría decirse, como alguna vez me dijo en una presentación un colega, que es un tema viejo y que siempre hemos asistido a este tipo de problemática entre los jóvenes. Sin embargo, me permito disentir. Los cambios epocales marcan una diferencia en las problemáticas que giran en torno a los y las adolescentes. En el presente, tal como sostiene Castro Santander (2012), la violencia cara a cara dio lugar al golpe virtual, sin rostro o con cualquier identidad.

El sondeo realizado en investigaciones llevadas a cabo tanto en Latinoamérica como en Europa arroja como definición del *cyberbullying* o *ciberacoso* aquella conducta agresiva e intencional que se repite de forma frecuente en el tiempo mediante el uso, por un individuo o un grupo, de dispositivos electrónicos como el correo electrónico, mensajería instantánea, chats, móviles, y que se ejerce sobre una víctima que no puede defenderse por sí misma fácilmente (Smith, 2013).

Por otro lado, las investigaciones señalan algunas características que determinan su singularidad, entre ellas el anonimato del agresor en Internet, lo que potencia la indefensión de la persona que es hostigada, puesto que desconoce la identidad de su acosador y, a su vez, esto hace que los agresores queden impunes de sus actos (Durán-Segura y Martínez- Pecino; 2015). Asimismo, la rápida difusión de las ciberagresiones a un número mayor de personas en un tiempo menor lleva a que estas intimidaciones se conviertan en humillaciones públicas para las víctimas (Sabater Fernández y

López- Hernández, 2015). Además, las ciberagresiones se pueden reenviar en el ciberespacio en todo momento sin posibilidad de detenerlas, haciendo sentir a la víctima que no tiene control para terminar con esta intimidación y sufrimiento (Ortega-Barón, Buelga y Cava 2016).

Si bien, en este escenario que se monta ante cada situación, los efectos más cercanos se muestran en los adolescentes que son agredidos y aquellos que agreden, en estos momentos las investigaciones también están poniendo el acento en indagar a los adolescentes que participan como observadores, ya que se detecta que ellos también son receptores de aprendizajes y hábitos negativos (González Arévalo, 2015).

Con respecto al género, diferentes trabajos señalan a los chicos como principales involucrados en situaciones de ciberacoso y las chicas como principales víctimas (Cardozo, Dubini y Lorenzino, 2017; Kavuk-Kalender, Keser y Tugun, 2019), aunque otros estudios sostienen que no existe tal diferencia (González Calatayud y Prendes Espinosa, 2018). En cuanto a la edad, los resultados confirman que el ciberacoso se da con mayor frecuencia entre los 13 y los 15 años y que son las mujeres las más acosadas en esta franja etaria (Rodríguez Domínguez, Martínez-Pecino y Durán, 2015). Acerca del contexto socioeconómico, los estudios no arrojan diferencias en relación a las conductas de ciberacoso que sufren y realizan los y las adolescentes, aunque en nuestro medio se evidenció un mayor porcentaje de ciberobservadores en adolescentes que concurren a escuelas privadas (Cardozo, et al., 2017).

Finalmente, un dato importante a sondear es la co -ocurrencia de los roles que se ponen en juego en el acoso cibernético. Las investigaciones arrojan que el rol de agresor puede ser único o puede combinarse con otros roles como espectador o como víctima, simultáneamente (Baquero Correa y

Avendaño Prieto, 2015), así como puede darse en forma conjunta con conductas vinculadas al bullying tradicional (García-Fernández, Romera-Félix y Ortega-Ruiz, 2016). Esto último supondría alejarse de explicaciones centradas en posiciones fijas (víctima o agresor) en función de ciertos atributos personales y situar nuestra mirada, además, en las situaciones que presenta el contexto en que se producen esas conductas.

Es por esto que, más allá de esta caracterización propia del fenómeno, otros estudios que abordan las diversas modalidades que adquiere la conducta violenta en los adolescentes, más específicamente Campelo (2016) en relación al bullying, Kornblit (2008) y Bleichmar (2008) vinculados a la violencia escolar y social - tan sólo por citar algunos autores - nos invitan a realizar una lectura que se aleja de la culpabilidad individual para poner el acento en una mirada más amplia que incluya una lectura institucional y social en la que las interacciones entre los adolescentes tienen lugar. Esta línea de análisis nos conduce a ampliar el foco atendiendo al entramado en el que se ponen en juego las relaciones.

El cyberbullying y las marcas de lo epocal

La comunicación digital carece de cuerpo y rostro... El medio digital nos aleja cada vez más del otro (Byung Chul Han, 2014a).

Para dar cuenta de la complejidad del tema es preciso interrogarse cómo se construye la subjetividad en nuestra época. A esta altura, varios son los autores que se hacen eco del

pensamiento de Bauman (2000), al señalar que, la subjetividad se encuentra cada vez más marcada por el debilitamiento del lazo social y por la levedad de la trama social en la cual nos amparábamos, dejando a la luz un modo de relacionarnos en donde lo que se patentiza es la ausencia del otro como sujeto, como semejante y, por ende, como sufriente.

En esta línea, Byung Chul Han (2014b) sostiene que, en sociedades como las actuales en donde la tecnología fue ganando terreno, quitando el tiempo y el espacio para el encuentro con el otro, venimos asistiendo a lo que él denomina el declive del amor, del deseo y la sexualidad (“eros agoniza”, dirá el autor). Estamos frente a un aumento de la soledad y el aislamiento, en un mundo en el que la colmena digital de conexiones, *multitasking* e hiperactividad modulan la individualidad, resultando mucho más difícil la construcción de un nosotros, de un proyecto colectivo (Han, 2014a). En este escenario se inscriben las conductas de cyberbullying de los adolescentes, en un marco que responde a procesos de desubjetivación, de la negación del otro, resultante de un poder “amplificado” que somete al sujeto a una anulación, arrasando con su intimidad, su identidad y su privacidad (Jeammet, 2002).

En íntima relación con el contexto descrito, la mayoría de los adolescentes que se encuentran involucrados en este tipo de conducta pertenece a la llamada generación *centennial*, o también reconocida como la *generación Z*. Nacidos a partir de 1995, son los más vinculados al mundo virtual: creativos, autodidactas, multipantallas y multitareas, en definitiva, 100% nativos digitales. La posibilidad de acceso constante que tiene esta generación a las aplicaciones de *software* (“apps”) y a la información, transforma los modos en que los jóvenes enfrentan

los desafíos relacionados con la identidad, la intimidad y la imaginación (Gardner y Davis, 2013).

Por esto puede decirse que los jóvenes de esta generación son tecnología aplicada en cuerpo y alma. De esta forma, modelan a través de la cultura audiovisual y mediática sus modos de ser en el mundo, por lo que se entiende que las investiduras desplegadas en las vidas que transcurren en el mundo digital pueden brindar nuevos soportes identificatorios y generar cambios subjetivos en ellos (Rojas, 2015). Por ello fracasamos como adultos cuando les solicitamos que se desconecten... ¡cuando sus vidas pasan por la conexión!

En este sentido, los jóvenes de la generación *centennial* comparten las características del *homo digitalis* (Han, 2014a): en ocasiones mantienen su identidad privada, se manifiestan de manera anónima, arman y tienen un perfil, y trabajan para optimizarlo al sentir una gran necesidad de presentarse como personas que impresionan, por lo que van forjando una identidad cada vez más prefabricada, pulida y socialmente deseable. De allí que el/la joven de esta generación “en lugar de ser *nadie*, es un *alguien penetrante*, que se expone y solicita atención” (Han, 2014a, p.17), lo que trae aparejadas nuevas formas de ver, sentir y pensar (Morduchowicz, 2008).

En consecuencia, esta generación en la construcción de su identidad responde más al interrogante que apunta al “qué voy a producir para mostrarme” que al “quién soy”, interrogante que, en otras épocas, se constituía en el faro que orientaba la búsqueda de una respuesta en pos del logro de una identidad. El “qué voy a producir para mostrarme” apunta a una construcción más egocéntrica y narcisista. Esto, significa que está más armada hacia lo que es deseable mostrar, orientada hacia el

exterior. Así, desaparece la “representación” y cada uno se “presenta” a sí mismo (Han, 2014a) a través de la información que se postea en los medios digitales como Facebook, Instagram, Twitter o Snapchat. Esto significa que “el eje en torno al cual se construyen las subjetividades se desplaza desde un núcleo oculto en la propia interioridad hacia la superficie visible” (Sibilia, 2010, p.24).

Tal vez un punto crítico que se presenta para los adolescentes en esta sociedad de la transparencia (Han, 2013) es que ellos mismos se convierten en su propio objeto de publicidad y se miden y comparan a partir de la exposición que realizan de sus mundos privados: si somos algo... entonces tiene que verse... porque si no lo mostramos... no somos (Sibilia, 2010). Entonces, el éxito de la identidad prefabricada radica en que cada uno la diseña de acuerdo con lo que previsiblemente triunfa. Ver y ser vistos, ésta parece ser la consigna en el juego translúcido de la frivolidad (Baudrillard, 1994).

Sin lugar a dudas, esto último incide en la construcción de los vínculos, o sea en la intersubjetividad. Se observa que, para la generación Z, las aplicaciones y las redes sociales se constituyen en atajos para las relaciones interpersonales: les permiten vincularse a la distancia, en diferentes tiempos, y brindan diferentes modos de gestionar la intimidad. Se encuentran siempre conectados, pero no siempre en conexión.

Con ello, los riesgos que se corren van de la mano no sólo de un mayor aislamiento, sino también de un mayor declive de la empatía tal, como señalan Gardner y Davis (2013). En “el enjambre” digital se produce una concentración sin congregación, por lo que en la soledad que se deriva de los

nuevos modos de comunicación desaparece la solidaridad (Han, 2014a). En consecuencia, advertimos en los jóvenes, sobre todo en la consulta clínica, una fuerte vulnerabilidad yoica con un incremento de la ansiedad y el temor exacerbado ante una realidad externa que se presenta como amenazante. Más allá de todo, es necesario continuar profundizando acerca de los efectos de esta nueva forma de estar en el mundo para no caer en la peor de las alineaciones: el estar despojado del otro (Baudrillard, 1994).

Hasta aquí me permití realizar una apretada síntesis de los ejes que considero necesarios para comprender la temática que abordo en este capítulo. Me interesa ahora presentar datos que se derivan de una investigación realizada en la ciudad de Córdoba con adolescentes escolarizados con el fin de escuchar sus voces – ya que, como vengo sosteniendo en mis trabajos al abordar las diferentes problemáticas que los aqueja – no se puede dejar de lado la mirada que tienen acerca de cuestiones que atañen a su salud, y en particular, a la salud mental. Propongo escuchar sus demandas e intereses, para desde allí, y junto con ellos/as, poder diagramar estrategias orientadas a construir condiciones más favorables para su desarrollo.

El diagnóstico desde los chicos y las chicas acerca del cyberbullying

En la investigación que realizamos con mi equipo de trabajo¹, tomamos una muestra de 3500 adolescentes, 1,535

¹ Proyecto de investigación radicado en el Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología. Unidad asociada a Conicet. Proyecto

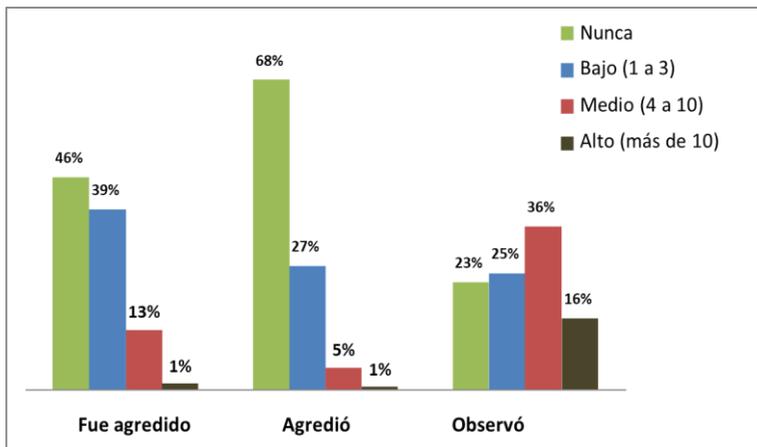
varones (43.90%) y 1,965 mujeres (56.10%), con edades comprendidas entre los 11 y 20 años, provenientes de 47 escuelas de la ciudad de Córdoba (22 privadas y 25 públicas); 57% cursaba sus estudios de educación secundaria en colegios privados, y 43% en escuelas públicas.

Con el fin de realizar un mapeo a modo de diagnóstico de la problemática, para recabar la información, utilizamos el Test Cyberbullying (Garaigordobil, 2013). La escala contiene 45 ítems agrupados en torno a alguna situación de acoso mediada por las tecnologías y presenta un modo de respuesta triangular, es decir, cada adolescente puede dar cuenta de si en el último año ha sufrido alguna situación como víctima, si ha participado agrediendo a algún compañero a través de las redes o bien si ha visto acosar a algún compañero o si ha sabido que le haya sucedido alguna situación de hostigamiento a alguien conocido en el último año.

Los resultados, que se presentan en el gráfico 1, arrojan que un 46% de los adolescentes escolarizados nunca sufrió una situación de ciberacoso; en tanto, un 39,3% de los estudiantes refiere haber sufrido entre 1 y 3 veces algún tipo de agresión a través de las redes y un 13% fue agredido entre 4 y 10 veces. Por otro lado, un 27% de los jóvenes refiere haber participado entre 1 y 3 veces en alguna situación acosando a algún/a compañero/a a través de las redes, y un 5% participó activamente entre 4 y 10 veces en alguna situación. En tanto, un 25% refiere haber estado involucrado como observador entre 1 y 3 veces en situaciones de ciberacoso, un 36% entre 4 y 10 veces y el 16% fue ciberobservador más de 10 veces.

En contraste, si bien un 46% nunca padeció de situaciones de hostigamiento más, de la mitad de los adolescentes sí sufrió situaciones de acoso virtual en alguna situación y, si bien un 68% no participó agrediendo o acosando a sus pares, un 77% estuvo comprometido y fue cómplice de situaciones de hostigamiento a través de las redes.

Gráfico 1 Nivel de cyberbullying en los adolescentes escolarizados



Más allá de los datos duros que señalan los estudiantes en la investigación – que no son menos preocupantes–, en la práctica clínica, también nos enfrentamos a situaciones que “denuncian” las diversas modalidades que adquiere el acoso a través de las redes y que padecen los y las adolescentes. Aventuro desde aquí, una lectura que se desprende del trabajo acerca de los aspectos vinculares - intersubjetivos puestos en juego en expresiones de violencia como éstas, más que de una categorización diagnóstica propia de los manuales.

Propongo pensar la situación como un escenario en donde se ponen en juego diversos roles que, por momentos, aparecen

perfectamente discriminados y, por momentos, se produce un intercambio de roles difíciles de discriminar. En este sentido, me acerco más a pensar situaciones en las cuales nos encontramos con adolescentes que acosan o que están siendo acosados por sus compañeros, es decir a comportamientos que pueden ser modificados con la ayuda de los adultos si se actúa a tiempo.

En este punto abordar, en lo cotidiano la consulta de quienes son víctimas de estas situaciones saca a la luz el sufrimiento que padecen y la imposibilidad de comprender el hostigamiento descarnado al cual se sienten sometidos de modo injustificado. Nos sitúa como profesionales y /o docentes a tener que poner en palabras aquello que se presenta como un dolor/padecimiento que, para aquel sujeto que lo sufre, no puede siquiera ser pensado. Nos conduce, como refiere Levín (2000), a atender e intentar entender los efectos devastadores que sobre el sujeto provocó la agresión.

En el otro extremo de la situación, nos posicionamos también frente a un sujeto /adolescente, pero que ejecuta la agresión a través de las redes. Este acto en sí mismo despoja al otro de su “ajenidad e intenta transformarlo en semejante o idéntico a sí mismo” (Berenstein 2000, p.259) en un intento de borrar su subjetividad. ¿Cómo pensar aquí estas acciones, que por la crudeza que expresan y a simple vista no encuentran explicación alguna?

Tal vez una primera respuesta que se deriva de lo que puede objetivarse es que la conducta de quien ejecuta la acción adquiere un rol preponderante como lugar de reconocimiento. Así, implanta un límite que lo separa “del otro” sobre el cual externaliza y deposita toda su agresividad, a la par que se

desliga subjetivamente de su nocividad (Levín, 2000). Tal como se viene advirtiendo, el escenario de las redes a partir del anonimato contribuye a esta desinhibición, vehiculiza la pérdida del respeto por el otro (Han, 2014a).

En íntima relación con esto último se destaca en este escenario el grupo de ciberobservadores que participa incentivando activamente la situación de hostigamiento. En estos casos hay respuestas predeterminadas que se van sumando a través de las redes, en algunas circunstancias sólo porque se supone que es lo que el grupo espera de cada uno de los integrantes o de alguien en particular, y en otras porque, si no se continúa con la cadena de respuestas, el temor se apodera de ellos y sienten que van a ser burlados, dejados de lado, ignorados, es decir, cuestionados en su lugar de par, convirtiéndose la agresión, así, en un medio para evitar ser hostigados. Situaciones como éstas demuestran cómo la hostilidad puede ser una forma fallida que encuentran algunos adolescentes en su intento de hacerse un lugar en su grupo de pares.

Tal como se ha señalado, en la actualidad, la comunicación digital fomenta la exposición de la vida privada. Aplicaciones como *F3*, *Yolo*, *This Crush*, *Tellonym* son plataformas que están de moda entre los adolescentes. Permiten hacer y responder preguntas de manera anónima y se utilizan para insultar y ofender (Blog ciudadanía digital, 2019). Desde el blog se alerta a padres y docentes, ya que los jóvenes, cuanto más uso hacen de estas aplicaciones, más vulnerables se tornan ante la posibilidad de compartir información personal y se crea una cadena que se retroalimenta y multiplica conforme avanza la sesión frente a la red social.

Aplicaciones que favorecen el ciberacoso entre los centennials



Imagen tomada del sitio Civ Noticias:

https://www.chvnoticias.cl/reportajes/alertan-apps-facilitan-ciberbullying-escolares_20190905/

En otras palabras, se observa que, en los casos de ciberbullying, el grupo que acompaña al ciberagresor refuerza la fantasía que subyace en el acto de acoso: la del héroe omnipotente que permite dar rienda suelta a la destrucción del otro. Así, a partir de esta fantasía de dominio, se combate la fantasía de desvalimiento y abandono, a lo que se suma en el ciberacoso, la invisibilidad o anonimato, lo cual contribuye a que el/la adolescente implicado/a en la conducta de agresión se sienta menos responsable e incluso ignore las consecuencias de sus actos, aun teniendo en claro que la audiencia posee una gran amplitud, por lo cual el daño es mayor. Nada más opuesto a lo

que plantea Han (2014a) al decir que: “En el contacto respetuoso con los otros nos guardamos del mirar curioso” (p.7). Sentimientos como la compasión, la vergüenza, el pudor y la culpa pueden relajarse, dando lugar a tratos abusivos, por lo que el amor al semejante y la posibilidad de ubicarse empáticamente queda en suspenso.

La mirada de los adolescentes en relación a lo social, escolar, familiar

Si sólo se analizara la problemática desde la simple tipificación “víctima”, “acosador/agresor” y “observador/testigo”, se estaría reduciendo su abordaje a las características individuales de los y las adolescentes y, por ende, las estrategias orientadas a la prevención estarían focalizadas sólo en rasgos de la personalidad. En este sentido, es factible pensar la temática como producto de un campo más amplio – familiar, escolar y social – y de la dinámica que configura dicho campo en un momento determinado. Aun así, considero que esta perspectiva es una de las aristas a tener en cuenta para abordar la temática, pero no es suficiente. El punto sería analizar la situación en sí misma, en su singularidad. Por ejemplo: ¿por qué un/a adolescente puede responder ante una situación de un modo y ante otra responder de otro modo? Como en la escuela, con un docente. De todos modos, considero que, a la hora de abordar la problemática, los diferentes enfoques son útiles y se complementan.

Sin perder de vista este aspecto y con el fin de indagar cómo perciben los adolescentes las relaciones interpersonales en los

diferentes contextos en el cual se desarrollan, adaptamos un cuestionario utilizado por Kornblit y colaboradores (2008) para indagar las diferentes situaciones de violencia. Por otro lado, estos datos pudieron complementarse y enriquecerse con las actividades realizadas a partir de dinámicas grupales (talleres) con los y las alumnas a nivel escolar. Desde sus producciones, tuvimos la oportunidad de conocer cómo analizan las situaciones conflictivas tanto a nivel familiar como escolar. En esta línea, consideramos clave el vínculo con los adultos y el apoyo que reciben de ellos. Las investigaciones realizadas al respecto indican que, a medida que los adolescentes perciben como más justas y adecuadas las conductas y actitudes de los docentes y padres, tiende a disminuir la aparición de conductas disruptivas y agresivas en ellos.

Entonces, valoramos como fundamental conocer: a) vinculado a la institución escolar, cómo percibían el trato del docente y su compromiso cotidiano, si presentaban temor hacia la escuela, si estaban satisfechos con la institución y si habían presenciado situaciones de violencia en la escuela y alrededores; b) en relación a la familia, los modos de resolución de conflictos, si se sentían escuchados y si eran tenidos en cuenta a la hora de buscar soluciones, si percibían el apoyo por parte de sus padres y si vivían situaciones de violencia a nivel familiar; c) finalmente, vinculado al contexto social, se agregaron preguntas a fin de indagar el sentimiento de seguridad/inseguridad en el barrio y la presencia de pandillas o grupos que tuvieran problemas con la ley.

Pudo detectarse que aquellos adolescentes que habían participado activamente en situaciones de ciberacoso, referían un modo de resolución de conflictos a nivel familiar en donde

los padres “utilizaban una disciplina en base a castigos” como estilos educativos. Del mismo modo, se detecta que perciben que “sus padres no los aceptan plenamente”, situación esta que incide, sin lugar a dudas, en el fortalecimiento de la autoestima. Asimismo, expresaron la dificultad que se presenta a nivel familiar con respecto a la comunicación. Sienten que “no son escuchados”, y en ocasiones, “no pueden poner en palabras los que les pasa”, quedando a expensas de la expresión de sus afectos por medio de conductas impulsivas.

En tanto y en relación a la institución escolar, refieren que “no tienen miedo de ir a la escuela y no han dejado de visitar lugares cercanos a ella por temor a que les suceda alguna situación conflictiva”. Sin embargo, perciben “violencia en la escuela y se sienten afectados por ella”. Respecto a los docentes, perciben poco compromiso por parte de los docentes ante situaciones de violencia en la escuela, señalan que “los docentes no actúan para evitar que esos problemas sucedan de nuevo, tampoco actúan como mediadores para ayudarlos a resolver los problemas” e incluso algunos han manifestado “maltrato por parte de los docentes”.

Por otro lado, los alumnos que habían sufrido situaciones de hostigamiento a través de las redes señalan condiciones poco favorables en la resolución de conflictos a nivel familiar. En este sentido perciben “nulas posibilidades de comunicación con sus padres” o un estilo de “comunicación evasiva” por parte de ambos padres. Referían haber tenido “miedo de ir a la escuela” y también denunciaban “temor hacia sus compañeros”. En general “habían dejado de asistir a lugares del barrio cercanos a la escuela por miedo a ser lastimados”. Señalan “poco compromiso por parte de los docentes ante las situaciones de

violencia”, que incluso se suscitan fuera del ámbito escolar. Asimismo, perciben que no hay un buen trato por parte de los docentes al “sentirse exigidos en clase o en las tareas”, así como cuando “sienten que son puestos en ridículo ante el curso” frente a una situación puntual.

En tanto, los jóvenes no implicados en situaciones de ciberacoso perciben que “pueden comunicarse con sus padres”, contar lo que les sucede tanto en la escuela como en otros contextos; valoran “ser tenidos en cuenta” cuando se presentan conflictos a nivel familiar. Se destaca que, si bien prima el diálogo, está presente “la puesta de límites por parte de los padres”. Valoran el “compromiso de los padres en actividades como el compartir actividades de ocio, comer en familia, asistir a reuniones escolares y establecer hábitos y normas claras de convivencia intrafamiliar”. Asimismo, refieren “no presentar temor en la escuela” y “tampoco en el contexto barrial”. Perciben “un trato positivo por parte de los docentes”, sienten que “valoran sus esfuerzos en la realización de tareas, se interesan para que aprendan y avancen en sus estudios”, por lo que estiman el compromiso de algunos de los docentes en el ámbito del aula.

Por último, este paneo a modo de diagnóstico nos fue de utilidad para poder analizar, desde los propios actores, el contexto en el cual se instaura este tipo de problemática. Una primera idea que quisiera recuperar aquí, es que, las diferentes expresiones de violencia, tienen su germen en los malestares que se imprimen en la cultura actual (las brutales desigualdades a la que se hallan expuestos una franja importante de jóvenes, el desamparo, la incertidumbre ante el futuro, la laxitud de las normas, la autoridad interpelada, entre otros).

A consecuencia de ello, y a partir de lo que expresan los y las chicas, puede advertirse que, escuela y familia, se constituyen en nichos necesarios a la hora de echar mano a estrategias que se apuntalan en el ejercicio de la responsabilidad y de la asimetría que permiten educar. Esto pareciera ser una verdad de Perogrullo, pero si tenemos en cuenta que es desde los contextos y no desde los sujetos, desde los cuales se promueven las habilidades que fortalecen las relaciones sociales saludables, entonces deberemos hacernos cargo de que, familia y escuela, debieran encaminarse a trabajar la expresión de los afectos, la resolución de conflictos en base a una enunciación adecuada y divergente de ideas a fin de preservar los modos de convivir y actuar.

De “diagnosticar perfiles” a generar condiciones en donde la convivencia escolar sea posible.

Tal como se intentó dar cuenta en los apartados anteriores, el cyberbullying es una práctica que va más allá de la institución escolar, traspasa sus muros, pero que también es una realidad que, como institución en la cual los adolescentes transcurren parte de sus vidas, no puede quedar al margen. La cuestión que nos convoca es cómo y desde dónde contribuir institucionalmente a la búsqueda de soluciones posibles.

Como he señalado en los apartados anteriores, y en consonancia con el pensamiento de Campelo (2016), su abordaje implica comprender la situación de hostigamiento de un sujeto hacia otro desde una perspectiva relacional. Toda

manifestación de violencia tiene lugar, no solamente por las características individuales de las personas involucradas, sino también, es una de las consecuencias de las relaciones o interacciones entre los sujetos y el contexto en el que éstas se producen.

Orientarnos en esta dirección nos invita a comprender la especificidad de la situación en particular, contemplando en cada caso a las tramas o las historias de los hechos, atendiendo a todos los puntos de vista de los actores involucrados y testigos implicados a fin de comprender la complejidad del fenómeno. Además, nos compromete a indagar las circunstancias en que aparece y cómo se manifiesta. En este punto, sería deseable que el trabajo se apuntale en el diseño de propuestas de intervención que contemplen la situación en su singularidad, y no a estrategias que se conviertan en una “panacea” que vienen a remediar todos los males, o bien a respuestas acotadas por la premura de la cotidianeidad escolar.

Bajo esta premisa, y sin ánimo de transmitir un “saber” que alimente la fantasía de ofrecer una herramienta aplicable a cualquier circunstancia, presento en lo que sigue algunas ideas que nos motivaron como profesionales a elaborar un dispositivo de trabajo destinado a los estudiantes del Ciclo Básico de la Educación Secundaria (Cardozo, et al., 2019)². El propósito de

² La propuesta fue realizada con un subsidio del Programa de Transferencia de los Resultados de la Investigación de la Provincia de Córdoba y desarrollada por un equipo de investigadoras del Instituto de Investigaciones Psicológicas (IIPsi/UNC - CONICET), junto a la agencia universitaria de comunicación pública de la ciencia, el arte y la tecnología de la UNC (UNciencia), con el apoyo del Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba (ICIEC-

la iniciativa fue generar a nivel escolar “un espacio genuino de expresión y reflexión de los y las estudiantes, a fin de mejorar las relaciones y la convivencia entre quienes habitan la escuela” (Cardozo, et al., 2019, p. 5).

Entendiendo que en este ámbito:

Se promueve la construcción de modos de convivencia para el ejercicio de la ciudadanía, favoreciendo la generación de espacios para el encuentro, la comunicación y el respeto por los demás. [...] la escuela ocupa un lugar fundamental como ámbito privilegiado de socialización que posibilita nuevas identificaciones en el intercambio entre lo singular y lo colectivo. (Cardozo, et al., 2019, p.6).

En última instancia se busca comprometer a toda la comunidad educativa de manera tal que se conciba la escuela como una obra colectiva, como un mundo solidario en el que sea posible vivir el conflicto sin expresión de la violencia (Saucedo Ramos y Furlán, 2012).

En coherencia con esta perspectiva, no se pone el acento en la “prevención” del ciberacoso, por el contrario, intentamos alejarnos de aquellas intervenciones que giran en torno a evitar o disminuir el riesgo de que los / las adolescentes se conviertan en víctimas /victimarios, acosados/acosadores. Frente a esta opción, en cambio, planteamos un espacio de intercambio –y

UEPC). El material se encuentra disponible on line y puede descargarse desde el siguiente vínculo: [bit.ly/talleres convivencia-escolar](https://bit.ly/talleres_convivencia-escolar).

por qué no – de confrontación de ideas, a fin de contribuir a que los y las jóvenes desarrollen una conciencia crítica, así como prácticas diferentes, no sólo en el ámbito escolar sino fuera de este contexto.

Proponemos para ello, desde una dinámica participativa, centrar la atención en temas tales como: el respeto por los derechos de todos y todas, la construcción de identidades diversas y plurales, el fortalecimiento de vínculos saludables y la construcción de propuestas colectivas; en última instancia, en temáticas que pongan en juego el ejercicio de una ciudadanía responsable. Tenemos en claro que no son los únicos temas relevantes que se vinculan con parte de los problemas que enfrentan y las decisiones que adoptan a diario los adolescentes. Pero, en todo caso, son aquellos que, a partir de nuestra experiencia – puesta en juego en el trabajo con los jóvenes y el análisis de la evidencia empírica–, nos ha posibilitado consensuar a la hora de elaborar y dar a conocer la propuesta.

En este marco, nuestra intención apunta a revisar, en primer lugar, las prácticas cotidianas, desmitificando los estereotipos y las miradas estigmatizantes que se portan desde los discursos hegemónicos acerca de los y las adolescentes. Entendemos que, cuando los jóvenes se miran a través de la lente con la cual el contexto sociocultural construye representaciones negativas acerca de ellos – identificándolos como extraños, vulnerables, peligrosos, riesgosos entre otras– es en virtud de estas representaciones que los y las jóvenes van construyendo sus propias imágenes acerca de sí mismos. En función de ello, desde las actividades propuestas, se los desafía a “elevar sus voces” con el fin de “confrontarlas a las otras múltiples voces (adultos, medios de comunicación y mercado de consumo) las

cuales están en permanente puja por la definición-imposición de identidades (Cardozo et al., 2019b, p.8).

En definitiva, se intenta promover en los y las jóvenes una postura crítica y reflexiva, acerca de las identidades definidas en torno a supuestos atributos estáticos de los sujetos, apuntalando el reconocimiento de la singularidad y la aceptación de las diferencias. Esto último, da pie a afirmar que, un trabajo junto a y con los jóvenes sustentado en el respeto por las diferencias, nos conduce sin lugar a dudas a poner como eje la idea de considerarlos como sujetos de derechos – no sólo de las condiciones básicas y necesarias para un desarrollo pleno–, así como también, como sujetos con derechos a decidir, elegir y demandar cuando así lo requieran.

Otro de los temas que se desprende de este primer momento, se orienta a abordar los diferentes modos en cómo los y las jóvenes se relacionan y establecen vínculos entre sí (tanto en el contacto cara a cara como de manera virtual). Como ya sabemos, en esta etapa del ciclo vital, las relaciones de amistad y los grupos cobran preponderancia al constituirse en fuentes de contención y apoyo, ante las necesidades de afecto, reconocimiento, pertenencia, diálogo, participación y solidaridad (Cardozo, et al., 2019b).

Sin duda, como se planteó anteriormente, las marcas de lo epocal trazan nuevos horizontes en los modos de comunicación y socialización de esta generación. Sus principales canales de comunicación son los sistemas de mensajería instantánea y las redes sociales (Instagram y Snapchat, más que Facebook y Twitter). En este punto, la comunicación en línea modificó la manera de establecer conversaciones, de reunirse e interactuar. A través de las redes, comunidades, mensajería electrónica entre

otras variantes, los jóvenes comparten información en tiempo real y a cualquier parte del mundo.

Por lo que venimos asistiendo, a características propias de la comunicación virtual que, al igual que la comunicación cara a cara, requiere de la capacidad de relacionarnos positivamente, esto es, de poder desarrollar habilidades que nos permitan establecer vínculos, convivir con los otros e incluirnos socialmente. En función de ello, apostamos a fortalecer el “desarrollo de vínculos basados en el respeto, la empatía y una comunicación que permita hacer valer los derechos propios, sin imposiciones ni sometimientos” (Cardozo, et al., 2019, p.7).

Finalmente, la propuesta desafía a los y las jóvenes a reflexionar sobre los modos en que se resuelven las distintas situaciones conflictivas, tanto fuera, como dentro del ámbito escolar. La iniciativa intenta potenciar la construcción de acuerdos colectivos que atiendan al respeto por la diversidad y la solidaridad recíproca. Es en este escenario que valoramos la participación activa de los y las jóvenes, con el objetivo de que puedan desarrollar, no sólo un sentido de pertenencia, (como, por ejemplo, a través de pautas consensuadas de uso de las redes sociales, y/o decálogos para compartir con toda la institución), sino también, el reconocimiento y el respeto por parte de los adultos en su capacidad para pensar y actuar (Cardozo, et al., 2019b).

Somos conscientes que, en muchas oportunidades, la tan deseada “participación” sólo queda esbozada a modo de anhelo en las propuestas orientadas a los y las jóvenes. Los obstáculos institucionales, el desgaste de los que siempre se comprometen, la falta de compromiso de todos los actores involucrados, conducen al final del camino, a que fracasen los objetivos propuestos.

En definitiva, a pesar de ello, y sin perder de vista los obstáculos que pueden presentarse en este tipo de iniciativas, convocamos a los y las adolescentes a que “tomen la posta” en proyectos que los convoca como destinatarios, a que incidan en la toma de decisiones, formulando alternativas posibles en la resolución de conflictos y que contribuyan al diseño de acuerdos colectivos. Pocas cosas, bien hechas, pensadas colectivamente y compartidas, sostenidas en el tiempo, que permitan mejorar y potenciar los vínculos en la escuela. Ese es probablemente el reto.

Tan sólo y para cerrar este apartado, sólo cabe interrogarnos acerca del lugar que les corresponde a los adultos. La propuesta invita a posicionarse en un rol desde donde, en este caso el/la docente, pueda: fomentar y garantizar la circulación de la palabra alentando a que todos/as participen y cuidando la no monopolización del discurso; recuperar las voces de los y las adolescentes como insumo para el diálogo y la reflexión; generar interrogantes interpeladores y planteos críticos que habiliten el debate atendiendo a los diferentes puntos de vistas; tener la capacidad de escucha y la sensibilidad necesaria para dar lugar y profundizar los temas que verdaderamente les preocupan, interesan y movilizan a los y las adolescentes (Cardozo, et. al., 2019).

Creemos que es en este marco en donde la asimetría, la confianza y la autoridad, juegan un papel fundamental, en tanto responsabilidad y compromiso, para advertir, acerca de cómo y cuándo, llevar adelante las propuestas en tanto enriquezcan las oportunidades de los y las jóvenes en situaciones puntuales como las que nos convocan aquí.

Post scriptum

Cuando cerraba la escritura de este capítulo en el que me había propuesto presentar la temática del cyberbullying, acontece en Villa Gesell la muerte de un joven en manos de un grupo de *rugbi*ers, tal como se dio a conocer a través de los medios de comunicación y se viralizó en las redes. Imposible no hacer algún tipo de mención acerca del tema, sobre todo cuando lo que nos convoca es uno de los tantos modos en que se expresa la violencia en los y las adolescentes. Sólo y a modo de reflexión quisiera puntualizar algunas ideas a manera de síntesis de lo que hasta aquí pude esbozar.

Considero y entiendo que las normas y valores que se refuerzan en cada cultura inciden en las conductas de sus miembros. Coincido con el pensamiento de Castro Santander (2012) al referir que una concepción amplia de la educación de la convivencia no puede quedar reducida sólo a la familia y a la escuela. Sostiene el autor “todas las ciudades son espacios educativos y todos sus habitantes son agentes educativos, en la medida en que se relacionan los unos con los otros comunicando valores y actitudes” (p. 15). Es por esto que, cuando el común denominador en las relaciones humanas en una sociedad lo constituye el uso de la violencia como algo natural para resolver conflictos, entonces estamos asistiendo al recrudecimiento de la insensibilidad ante el dolor ajeno. Es en este momento cuando la violencia comienza a visualizarse como algo normal para resolver conflictos, tal como lo venimos observando en los espacios cotidianos que nos congregan.

La violencia que se respira en la calle, que se transmite en los medios de comunicación como parte de esta “sociedad del

espectáculo” y que nos salpica a todos, es la que encuentra un caldo de cultivo fértil en las redes. Ante esta realidad necesitamos, como decía Silvia Bleichmar, “ayudar a la sociedad a recomponer el pacto intersubjetivo” (2008, p.108), para lo cual sostenía que no era suficiente sólo la puesta de límites, sino que se tornaba una necesidad “construir legalidades” y derrotar la impunidad a fin de brindar garantías en la construcción de ese contrato intersubjetivo. En otras palabras, y continuando con su pensamiento, esta perspectiva implica la asunción de una posición ética que deberán ir construyendo y transmitiendo los referentes adultos a cargo del cuidado de los y las niños/as y adolescentes.

La familia, la escuela y la sociedad toda se encuentran comprometidas en esta tarea. En estos espacios se aprehende el respeto por sí mismo y por el otro, tomamos conciencia de los efectos de nuestras acciones, aprendemos el significado de la palabra vergüenza, compasión, pudor, responsabilidad y empatía, sentimientos éstos que se constituyen en los cimientos que fundan la posición ética y hacen factible la vida en comunidad. Para que esto no se constituya sólo en un ideal, deberían forjarse vínculos saludables en uno como otro nicho, así como hacerlos extensibles a los nuevos modos de relación con el semejante en la colmena digital, a los nuevos modelos de reordenamiento de la socialización de esta nueva generación, y apuntalando a la construcción de procesos que vayan de la desobjetivación a la subjetivación posible para, en última instancia, ayudar a recomponer los lazos de solidaridad y de amistad, convirtiendo ésta en un potente antídoto contra el surgimiento de la intolerancia (Kancyper; 2014).

Referencias bibliográficas.

- Alvarez-Garcia, D., Perez, J. C. N., Gonzalez, A. D. y Perez, C. R. (2015). Risk factors associated with cybervictimization in adolescence. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 15, 226-235.
- Argentina Cibersegura (2017). *Encuesta los docentes y el uso de la tecnología con los chicos*. Recuperado de https://www.argentinacibersegura.org/admin/resources/files/consejos/48/AC_infograf%C3%ADa_docentes_2017.pdf
- Baquero Correa, A. y Avendaño Prieto, B. L. (2015) Diseño y análisis psicométrico de un instrumento para detectar presencia de cyberbullying en un contexto escolar. *Psychology, Society, & Education*, 7(2), 213-226
- Bauman, S. (2000). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Baudrillard, J. (1994). *El otro por sí mismo*. Barcelona: Anagrama
- Berenstein, I. (2000). Notas sobre la violencia. *Revista Psicoanálisis de Apdeba*, XXII (2), 257-271.
- Bleichmar, S. (2008). *Violencia social- violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Noveduc.
- Blog Ciudadanía Digital (11 de diciembre, 2019). *F3, La aplicación de preguntas y respuestas anónimas que arrasa entre los jóvenes*. Recuperado de <https://www.pantallasamigas.net/f3-aplicacion-preguntas-respuestas-anonimato-usos-riesgos-jovenes-ciberacoso/>
- Campelo, A. (2016). *Bullyng y criminalización de la infancia. Cómo intervenir desde un enfoque de derechos*. Buenos Aires: Noveduc.

- Cardozo, G., Dubini, P. y Lorenzino, L. (2017). Bullying y cyberbullying: Un estudio comparativo con adolescentes escolarizados. *Revista Mexicana de Psicología*, 34(2), 101-109.
- Cardozo, G. et al. (2019). *¿Cómo mejorar la convivencia y las relaciones entre jóvenes en la escuela?: Una propuesta de intervención para abordar el acoso entre pares y prevenir la violencia*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de: bit.ly/talleres-convivencia-escolar.
- Castro Santander, A. (2012). La convivencia de los modernos individuos líquidos. *Perfiles Educativos*, XXXIV (138), 8-18, IISUE-UNAM Suplemento Violencia escolar.
- Durán-Segura, M. y Martínez-Pecino, R. (2015). Ciberacoso mediante teléfono móvil e Internet en las relaciones de noviazgo entre jóvenes. *Comunicar*, 22(44), 159– 167.
- El Patagónico. (28 de junio, 2019). *Hostigaban por Instagram a un alumno y la directora hizo la denuncia*. Recuperado de <https://www.elpatagonico.com/hostigaban-instagram-un-alumno-y-la-directora-hizo-la-denuncia-n5039750>.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2016). *Guía de sensibilización sobre Convivencia Digital*. UNICEF. Gobierno de la provincia de Buenos Aires. Recuperado de <https://www.unicef.org/argentina/media/1601/file/Gu%C3%ADa%20de%20sensibilizaci%C3%B3n.pdf>
- García-Fernández, C., Romera-Félix, E. y Ortega-Ruiz, R. (2016). Relaciones entre el bullying y el cyberbullying: prevalencia y co-ocurrencia. *Pensamiento Psicológico*, 14 (1), 49-61.

- Gardner, H. y Davis, K. (2014). *La generación APP. Como los jóvenes gestionan su identidad su privacidad e imaginación en el mundo digital*. Buenos Aires: Paidós Ibérica.
- González Arévalo, B. (2015). Los observadores ante el ciberacoso (cyberbullying). *Investigación en la escuela*, 87,81-90.
- González Calatayud, V. y Prendes Espinosa, M. P. (2018). Ciberacosadores: un estudio cuantitativo con estudiantes de secundaria. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 53, 137 -149.
- Han, B.C. (2013). *La sociedad de la transparencia*. Barcelona. Herder
- Han, B.C. (2014a). *En el enjambre* Barcelona. Herder.
- Han, B.C. (2014b). *La agonía de Eros*. Barcelona. Herder.
- Jeammet, P. (2002). La violencia en la adolescencia: una respuesta ante la amenaza de la identidad. *Cuadernos de psiquiatría y psicoterapia del niño y del adolescente*, 33/34, 59-91.
- Kancyper, L. (2014). *Para entender el acoso escolar*. Artículo de divulgación. 3º Congreso Internacional sobre Violencia en las Escuelas. Buenos Aires. Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Kavuk-Kalender, M. y Keser, H. (2018). Cyberbullying awareness in secondary and high schools. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*. 10(4), 25–36.
- Kornblit, A.L., Adaszko, D., Mendes Diz, A.M., Di Leo, P.F y Camarotti, A.C. (2008) Manifestaciones de violencia en la escuela media. En A. Kornblit (Ed.) *Violencia escolar y climas sociales*. pp. 43-57. Buenos Aires: Biblos.

- Levin, R. (2000) Simiente de lobo. *Revista Psicoanálisis de Apdeba*, XXII, (2), 375- 385
- Morduchowicz, R. (2008). *Los jóvenes y las pantallas. Nuevas formas de sociabilidad*. Buenos Aires: Gedisa.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, UK: Blackwell.
- Ortega-Barón, J., Buelga, S. y Cava, M.J. (2016). Influencia del clima escolar y familiar en adolescentes, víctimas y ciberacoso. *Comunicar*, 46 (21), 57-65.
- Perazo, C. (5 de agosto, 2019). *La trampa del "like me". Alarma por el aumento de los casos de depresión en chicos*. La Nación, versión digital Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/comunidad/la-trampa-del-like-me-alarma-aumento-nid2274415>.
- Ravalli, M., J. y Paoloni, P., C. (2016). *Global Kids Online Argentina. Chicos conectados investigación sobre percepciones y hábitos de niños, niñas y n internet y redes sociales*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Recuperado de https://www.unicef.org/argentina/spanish/COM_kidsonline2016.pdf.
- Rodríguez Domínguez, C. Martínez-Pecino R. y Durán, M. (2015). Ciberacoso en la adolescencia y revelación de las agresiones. *Apuntes de Psicología*, 33, (3), 95-10.
- Rojas, M., C (2015) Adolescencia y virtualidad. En G. Donzino y S.Morici (comps.) *Culturas adolescentes. Subjetividades, contextos y debates actuales*. Buenos Aires: Noeeduc.
- Sabater Fernández, C. y López-Hernández, L. (2015). Factores de Riesgo en el Cyberbullying. Frecuencia y Exposición de los

- Datos Personales en Internet. *International Journal of Sociology of Education*, 4(1), 1-25.
- Saucedo Ramos, C. y Furlán, A. (2012). Pensar la escuela como una obra colectiva, un mundo solidario sin violencia. *Perfiles Educativos*, XXXIV (138), 58-67, IISUE-UNAM Suplemento Violencia escolar.
- Sibilia, P. (2010). *La intimidación. Un problema actual del psicoanálisis*. Buenos Aires: Psicolibro.
- Smith, P.K. (2013). Cyberbullying y ciberagresión. En A. Ovejero, P.K. Smith, & S. Yubero (eds.) *El acoso escolar y su prevención. Perspectivas internacionales* (pp. 173-189). Madrid: Biblioteca Nueva.
- UNESCO (2016). *A policy review: building digital citizenship in asia-pacific through safe, effective and responsible use of ICT*. París and UNESCO Bangkok Office Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246813?posInSet=9&queryId=ec49894d-2025-44f7-8d81-f4419227f70e>
- UNESCO (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. Paris, France: Scientific and Cultural Organization. Recuperado de: <http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en>

CAPÍTULO 3

Violencia de género, derechos sexuales y reproductivos¹

Elizabeth, Ormart y Omar, Fernández

Introducción

La violación de los derechos sexuales y reproductivos es una forma paradigmática de violencia de género que nace de la negación de múltiples derechos humanos. Los derechos sexuales y reproductivos se basan en otros derechos esenciales incluyendo: el derecho a la salud, el derecho a estar libre de discriminación, el derecho a la vida privada, el derecho a la integridad personal, el derecho a no ser sometido a torturas, tratos crueles, inhumanos y degradantes, el derecho de todas las parejas e individuos decidir libre y responsablemente el número, el

¹ El presente capítulo se ha elaborado en el marco de la estadía posdoctoral *“La construcción de subjetividades epocales a través de medios audiovisuales”* realizada por la Dra Elizabeth Ormart, con la dirección de la Dra Alejandra Taborda desarrollado en el PROICO N° 12-1118 *“Configuraciones subjetivas y abordajes psicoanalíticos epocalmente situado”*

espaciamiento y momento de tener hijos e hijas y de tener la información y los medios para hacerlo. El derecho a tomar decisiones sobre la reproducción libres de discriminación, coerción y violencia y por lo tanto a ser libres de violencia sexual. El objetivo de este escrito es reflexionar sobre diferentes situaciones de vulneración de los derechos humanos vinculados a violencia de género y señalar las políticas de estado necesarias para su resguardo.

Estado de la cuestión

Cada año, unos 246 millones de niños son víctimas de alguna forma de violencia por razones de género, fundamentalmente de maltrato, acoso, violencia psicológica y acoso sexual en la escuela o de camino de ésta. El 25% de los niños han padecido alguna forma de violencia física y el 36% de maltrato psicológico.

En Argentina la ley 26.150 (2006) comienza su articulado haciendo expresa referencia a un derecho, el de todos los educandos a recibir *Educación Sexual Integral*. Este derecho no constituye un hecho aislado sino que se inscribe en un marco de políticas públicas relacionadas con la inclusión y la equidad que la Argentina posee y promueve para sus ciudadanos.

En nuestro país a partir de la reforma constitucional de 1994, se incorporaron Convenciones internacionales a la Constitución, que complementan la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). La Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1979) y la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) son antecedentes a las leyes que protegen la salud sexual y reproductiva y a la Ley de ESI.

La perspectiva de niñez y adolescencia que se instala con la Convención por los Derechos del Niño refuerza la noción de que ellos y ellas deben ser cuidados y acompañados por los adultos, a la vez que introduce un cambio de paradigma al entender que no deben ser reemplazados en el ejercicio de su voluntad y en la expresión de sus requerimientos. Sin deslindar las responsabilidades de los adultos, este cambio trae aparejado un fuerte énfasis en la ampliación del protagonismo infantil y juvenil en la definición, expresión y defensa de sus necesidades, acompañado del concepto de autonomía progresiva que implica un paulatino protagonismo de niños y adolescentes en la toma de decisiones.

Se fortalece de esta manera la visión de niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos, con capacidad de participar, ser escuchados y no discriminados por ningún motivo. Esto significa que se reconocen las necesidades de los niños, niñas y adolescentes como derechos exigibles, interpelando al mundo de los adultos a intervenir en cuanta oportunidad se evidencie que los derechos están siendo vulnerados. Básicamente, significa que los niños, niñas y adolescentes tienen derechos a la igualdad de oportunidades, a tener acceso a servicios de calidad, a ser educados en la participación, a exigir el cumplimiento de sus derechos. Las instituciones del Estado, la comunidad y, en general, la sociedad civil deben garantizar tales derechos.

Ya pasaron casi doce años de la sanción de la ley 26.510. Fue el 4 de octubre de 2006 cuando se dejó asentado que "todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos de gestión estatal y privada". Además de educar sobre sexualidad, la ley se proponía romper los estereotipos de género, fomentar el cuidado del cuerpo propio y el ajeno, promover actitudes responsables y el respeto por la diversidad sexual.

Los años pasaron y la sensación fue siempre la misma: que la ley no se está aplicando. Desde 2017 se empezó a relevar en forma más concreta y la presunción quedó confirmada. Tanto que en el cuestionario complementario de las pruebas *Aprender*, cuando se preguntó por temas que la escuela debería abordar pero no lo hace, el 79% de los estudiantes de secundaria dijo que falta educación sexual y el 76% que falta abordaje sobre violencia de género².

La violencia propiciada en el diseño curricular

Las prácticas escolares de educadoras y educadores, así como de educandos y educandas, responden a normas, creencias y valores no explicitados acerca de lo que significa ser mujer y ser varón, que habilitan/legitiman ciertas interacciones y deslegitiman/desechan otras. Estas normas, creencias y valores constituyen lo que denominamos “currículum oculto” (Palermo, 2004).

Los estereotipos de género son formas de presentación del currículum oculto y se manifiestan en diferentes ámbitos de la vida escolar: el lenguaje, el cuerpo, la vestimenta, la distribución de los espacios, etc.

El concepto currículum oculto es elaborado por Phillip Jackson (1968) para explicar como “la multitud, el elogio y el poder que se combinan para dar un sabor específico a la vida en

² Datos estadísticos obtenidos de <https://www.infobae.com/educacion/2018/08/05/educacion-sexual-integral-la-realidad-de-la-ley-de-la-que-mucho-se-habla-pero-poco-se-cumple/>

el aula forman colectivamente un currículum oculto que cada alumno (y cada profesor) debe dominar para desenvolverse satisfactoriamente en la escuela.” (Jackson, 1968)

Con el tiempo este concepto fue utilizado por diversos autores (Apple, 1986; Perrenoud,1990; Portelli, 1998; Torres Santome,1998; Palermo, 2004; Vallaey, 2006; etc.), para enunciar, en términos generales, la existencia de aprendizajes osmóticos, no explicitados (más allá del currículum formal) y/o no intencionales pero eficaces, que afectan tanto a alumnos como a docentes, y cuyo contenido son normas, creencias, costumbres, lenguajes, actitudes, valores, destrezas, conocimientos, significados, mensajes, símbolos.

Desde una perspectiva reproductivista, el concepto currículum oculto ha sido utilizado para describir un “reforzamiento de los conocimientos, procedimientos, valores y expectativas más acordes con las necesidades e intereses de la ideología hegemónica de ese momento socio-histórico.” (Torres Santome, 1998)

“El currículum oculto actúa e influye a través de las practicas que se realizan, de la repetición automática de comportamientos, del cumplimiento de determinadas normas, de las relaciones de poder, del uso de un determinado lenguaje verbal o no verbal, de las creencias que sostienen las practicas, de los supuestos que sostienen el diseño curricular, de las políticas institucionales, etc.”.

La ausencia de educación sexual integral en las escuelas, las prácticas discursivas sexistas, las predicciones del comportamiento en virtud del género, la distribución de los espacios y el tratamiento de los cuerpos en las instituciones educativas son algunas de las formas de presentación del currículum oculto que reproduce las formas sociales de presentación de la violencia de genero.

Cuando nos referimos al cuidado del cuerpo desde la Educación Sexual Integral (ESI), abarcamos una multiplicidad de temas relacionados con el ejercicio de los derechos: el conocimiento y el respeto del propio cuerpo y el respeto por el cuerpo del/la otro/a; el reconocimiento de la propia intimidad y la de los/as otros/as; el ejercicio placentero y responsable de la sexualidad, el modo en que las construcciones de género condicionan la percepción y valoración del cuerpo de las mujeres y varones y sus vínculos; la expresión de las emociones y la afectividad a través del cuerpo, la promoción de buenos tratos, la construcción de la autonomía; la toma de decisiones conscientes y reflexivas sobre el propio cuerpo, el respeto por la diversidad y la protección de salud, entre otras cuestiones.

Cuando las instituciones educativas eluden el tratamiento de estos temas, no sólo omiten un contenido sino que se convierten en instituciones propiciatorias de violencia de género, que reproducen la violencia social sobre la mujer.

Violencia de género: un espiral sin fin

La violencia de género es producto de la jerarquía entre los sexos, del machismo, de la permanencia de los estereotipos y de la naturalización de las desigualdades. En el ámbito educativo se encuentra enmarcada en lo que caracterizamos como curriculum oculto. De un modo esquemático podríamos decir que en una sociedad patriarcal, mujeres, niños y niñas son “posesiones” del padre-patrón; esto naturaliza que las diferencias -en roles y derechos- de mujeres y varones, se conviertan en desigualdades jerárquicas, por lo tanto de poder. Por ello, en un planteo como este se espera de las mujeres obediencia y sumisión, se destaca que el varón tiene derecho sobre ellas, y por lo tanto, puede disciplinarlas y castigarlas.

Sin llegar a estos casos (más habituales de los que uno cree), hay muchas mujeres que sufren por parte de sus parejas violencia de diverso tipo: física, emocional, económica, sexual y simbólica. Las mujeres que la padecen sufren vergüenza, creen que ellas hicieron algo mal, van perdiendo paulatinamente su autoestima. Cuando se producen estas situaciones como las formas de violencia más “sutiles”, como el desprecio verbal o la desvalorización, se las toma como algo natural, entonces queda invisibilizado el hecho violento.

Las niñas y adolescentes que concurren a los centros educativos vienen de familias en las que se reproducen los vínculos violentos que son reflejo de la violencia social.

Para evitar que el espiral de la violencia se reproduzca en las familias, las escuelas y las aulas, será preciso establecer mecanismos de prevención de la violencia mediante la elaboración de políticas públicas, que alcancen todos los niveles educativos y programas de extensión que informen y sensibilicen a la población en general sobre las causas y consecuencias de la violencia de género, sobre la salud y derechos sexuales y reproductivos, incluyendo el VIH/SIDA y las ITS en la currícula escolar (ESI) en todos los niveles.

Conclusiones

La educación de los jóvenes es la única solución sostenible y verdadera contra la violencia por razones de género. Una educación integral en sexualidad de calidad, basada en datos empíricos y adaptados a las diferentes edades resulta necesaria. Con el objetivo de contribuir a cambiar esta situación, la UNESCO publicó las *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad*.

Las *Orientaciones técnicas* elaboradas en colaboración conjunta con ONUSIDA, el Fondo de Población de las Naciones Unidas (FPNU), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), ONU Mujeres y la Organización Mundial de la Salud (OMS), ayudan a los responsables del sector educativo, de la salud y otras autoridades competentes a desarrollar y poner en práctica los programas y los materiales de educación en sexualidad.

El documento aboga por la educación integral en sexualidad, como instrumento para ayudar a los jóvenes a superar los desafíos importantes que plantean los problemas vinculados a la sexualidad y a la salud reproductiva, en particular en la etapa de la pubertad.

El rol del Estado en este ámbito será:

- Penalizar las diversas formas de violencia de género.
- Sancionar la violencia obstétrica.
- Criminalizar la esterilización forzada y la inseminación forzada como delito de género.
- Garantizar el acceso a la anticoncepción para todas las mujeres.
- Garantizar el acceso a profilaxis de emergencia para ITS (inc. VIH) en especial, en casos de violencia sexual.
- La libertad sexual y su normal desarrollo constituyen un bien jurídico protegido por el derecho internacional de los derechos humanos y por lo tanto los Estados deben garantizar que las mujeres, las niñas y las adolescentes puedan ejercitar su propia sexualidad disponiendo de su propio cuerpo, así como proteger la normal evolución y desarrollo de las niñas y adolescentes para que con una autonomía progresiva puedan decidir en libertad su comportamiento sexual.

- Conforme a la normativa vigente, los Estados deben asignar los recursos necesarios y tomando en cuenta su grado de desarrollo a fin de lograr progresivamente la plena efectividad del derecho a la salud.
- La negación de las políticas públicas y los servicios de salud sexual y reproductiva exclusivos para las mujeres, a través de normas, prácticas y estereotipos discriminatorios, constituye una violación sistemática de sus derechos humanos y las somete a la **violencia institucional** del Estado, causándoles sufrimiento físico y psicológico.
- Sancionar todas las formas y expresiones de violencia sexual contra las mujeres, niñas y adolescentes, incluyendo todas las conductas que afectan a su integridad y autonomía sexual, aun cuando no hayan implicado contacto físico y ocurran en el ámbito público o privado, incluso en el marco de relaciones de pareja.
- Garantizar el efectivo cumplimiento de las leyes que sancionan el ejercicio de la violencia sexual contra las mujeres, niñas y adolescentes, así como el acceso a la justicia y reparación de quienes hayan sido víctimas de tales delitos

Referencias Bibliográficas

Apple, M. W. (1986).: Ideología y currículo. Ediciones Akal. Madrid, España.

Esteva, Pablo y Ormart, Elizabeth Beatriz (2010). Curriculum oculto en contextos universitarios: análisis centrado en latransmisión implícita de valores. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII

Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires

Jackson, P. (1968):. La vida en las aulas. Ediciones Morata. Madrid, España

Perrenoud, P.(1990):. La construcción del éxito y del fracaso escolar. Ediciones Morata. Madrid.

Palermo, Alicia, “Las concepciones de género de las maestras de escuelas primarias de la ciudad de Buenos Aires”, en Heredia, Norma R. y Videla, María del Valle, (comp.), Pensamiento Feminista II. Aportes para un nuevo andamiaje social, Córdoba, CEN Ediciones, 2004, pp. 129-166.

Portelli, J.P. (1998):. Desenmascarar el currículum oculto. Revista de estudios del currículum. Vol. 1, núm. 1124-145

Torres, J. (1998) El currículo oculto. Ediciones Morata. Madrid, España

Vallaes, F. (2006):. El ethos oculto de la Universidad . Disponible en:
<http://www.ucu.edu.uy/LinkClick.aspx?ileticket=SMrQyDZc%2BvQ%3D&tabid=70&mid=4954>.

CAPÍTULO 4

Sobre encuentros, amparos y abrazos necesarios. Reflexiones sobre niñeces trans en la escuela

Natalia Mabel Cánepa

Introducción

*“El único milagro a nuestro alcance es seguir
viviendo, dijo la mujer, amparar la fragilidad
de la vida un día tras otro”*

*José Saramago,
Ensayo sobre la ceguera*

Comienzo a escribir este capítulo en los días difíciles de agosto del 2019. Esos días (como tantos otros) que arrojan a la desocupación y la pobreza a miles de familias, días en los que las posibilidades de proyectar futuros se tornan, para muchas y muchos, en algo casi imposible. Es que, a esta altura de las cosas, nadie puede negar que el ataque económico perpetrado

por la burguesía es también un ataque simbólico. Un ataque orientado a dificultarnos u obstaculizarnos nuestras funciones más humanas: la posibilidad de pensar y reflexionar sobre algo que trascienda la inmediatez de la satisfacción de las necesidades básicas; la posibilidad de hacer vínculo y empatizar con ese otro/a que no se parece tanto a mí, la posibilidad de proyectar y construir futuros posibles.

En estos días difíciles, parece algo alejado de la realidad intentar reflexionar sobre las disidencias sexuales, su lugar en la escuela, las posiciones institucionales que se mueven en un contínuum de exclusión-inclusión, y otros tantos etcéteras. Cuando me pregunto por la pertinencia o no de escribir sobre estas temáticas, recuerdo que hace poco, una colega que trabaja en Servicios de Orientación escolares del Gran Mendoza, me cuenta la situación de F., la única chica trans que estudia en el CEBJA¹. F. se prostituye, y asiste a la escuela de modo irregular, pero este año casi no se ha aparecido por la escuela.

Evidentemente, la crisis económica afecta de modo diferencial a las personas. Y con esto no me refiero solamente a que, quienes pertenecemos a la clase trabajadora, pagamos con creces. Me refiero también a la feminización de la pobreza, y por supuesto, al plus de violencia que sufren las personas trans, excluidas de los circuitos educativos y laborales, sometidas muchas veces al sistema prostituyente como único modo de satisfacer sus necesidades vitales elementales.

Arrojadas al abismo de las crisis, son las mujeres y las disidencias sexuales de los sectores populares, quienes soportan en sus espaldas los latigazos de un capitalismo en

¹ Un CEBJA es un Centro de Educación Básica para Jóvenes y Adultos.

descomposición y de un sistema patriarcal que se aferra con uñas y dientes, mostrando cuánto es capaz de resistir y adaptarse con tal de “no caer”.

Como contracara de este fenómeno, hay que destacar que también existe una feminización de las resistencias populares (Korol, 2016). Y por qué no, una “elegetibización” de las mismas resistencias. En ambos movimientos, por primera vez, irrumpe la cuestión de las niñeces. Niñas violentadas por cuerpos adultos, masculinos y heterosexuales; niñas obligadas a parir. Pero también niñas y niños que se resisten, que afirman su identidad femenina, masculina o no binaria, pateando el tablero del biologicismo y de los esencialismos con los que se sostiene el patriarcado y el sistema heteronormativo.

Niñeces que se resisten a la infancia, a esa forma historia y coyuntural que la modernidad inventó para tramitar las pequeñeces. Niñeces que problematizan las modalidades de tutelaje adulto que esa misma modernidad construyó. Niñeces que se posicionan como sujetos que pueden decidir, niñeces que, aunque vulnerabilizadas, reconocen que tienen derechos.

Frente a este escenario, novedoso en la historia de la humanidad, los modos de ser “adultas/os” parecen entrar en crisis. Esas/os adultas/os que habitan las instituciones educativas, que acompañan las trayectorias educativas de las/os niñas/os, oscilan entre posiciones “laissez faire” y regresiones a las modalidades tradicionales de la construcción de la autoridad.

Entre estas nuevas niñeces, se visibilizan con fuerza las/os niñas y niños trans. Su presencia en la escuela provoca las reacciones más diversas, pero ante todo pone en evidencia los sesgos ideológicos que sostienen a las instituciones educativas y a sus integrantes. Sesgos ideológicos sexistas que el mundo adulto se empeña en sostener, incluso cuando este

sostenimiento implique declinar de la función adulta de cuidado, sostén y amparo de las niñeces.

Es mi intención en este capítulo compartir algunas reflexiones suscitadas en relación a las infancias trans y la escuela, reflexiones que son producto de los avances de mi investigación².

Las reflexiones desarrolladas tomarán, fundamentalmente, aportes del feminismo y la perspectiva de géneros en educación, al tiempo que se incorporarán algunos elementos de la perspectiva psicoanalítica y de la perspectiva situacional o contextualista. Aportes de la sociología y de la filosofía serán también incorporados.

La recuperación de estos marcos teóricos, de estos entrecruzamientos -tensos en muchas oportunidades, y claramente no resueltos ni práctica ni epistemológicamente- puede contribuir a iluminar algunos de los procesos sobre los que me interesa reflexionar. Entiendo que debemos hacer un esfuerzo por permear la perspectiva de géneros en todos los campos disciplinarios. Considero, al mismo tiempo, que la mirada psicoanalítica, y su apuesta al reconocimiento de la singularidad, debe poder entrar en diálogo con las miradas situacionales o contextualistas. Ambas perspectivas pueden entramarse para generar condiciones subjetivantes en niñas/os en los contextos escolares, evitando la exclusión (abierta o solapada) que históricamente ha efectuado la escuela sobre las poblaciones más vulnerabilizadas, entre ellas las disidencias sexuales.

² La investigación es realizada en el marco de la producción de la Tesis de la Maestría en Psicología Educativa en la Universidad de Buenos Aires. Al mismo tiempo como Becaria de la Secretaría de Investigación, Internacionales y Posgrado de la Universidad Nacional de Cuyo.

Materializar el derecho a la educación implica (para los equipos interdisciplinarios y las/os psicólogas/os en educación, y para la comunidad educativa de conjunto) sostener y acompañar las trayectorias educativas de todas/os las/os niñas, niños, adolescentes y también de las/os adultas/os implicados en esos procesos, enfatizando la dimensión institucional de las intervenciones, sin por esto dejar de lado la consideración de las singularidades allí en juego. Garantizar (o intentar) lo anterior puede ser posible si recuperamos los aportes de los feminismos y de los estudios de géneros en educación, para develar cuanta desigualdad y sufrimiento promueven los estereotipos de géneros en el ámbito escolar. Y cuanto, entonces, queda por hacer.

Escuela, heteronorma y patriarcado

*“El sistema patriarcal posee un
instrumento de reproducción fundamental
en el sistema educativo”*

Dora Barrancos

El imaginario de la niñez moderna, eso que ha sido llamado “la infancia”, incluyó- entre otros elementos- el imaginario de niños y niñas sin sexualidad. La inocencia de las/os pequeñas/os -sostenida en el imaginario de familias, docentes y la sociedad toda- no fue nunca “un dato” de la realidad, sino el efecto de una paciente y sistemática producción realizada por los agentes de socialización de las/os niños. Paradójicamente, la idea de que las/os niños no tienen sexualidad, ha ido de la mano de pautas socializantes que se distinguen y diferencian en función, casi,

de un único dato: el sexo biológico de las niñeces³. De este modo, el conocimiento -desde la primer ecografía- de los genitales que portará ese sujeto construye un imaginario absolutamente diferencial, y modos de socialización radicalmente distintos. Esto es lo que se conoce como “socialización de géneros”.

Quiero desarrollar aquí la idea de que la socialización de géneros que realiza, primero la familia y luego la escuela, es fácticamente -para las mujeres y disidencias sexuales- un entrenamiento en desigualdad de derechos. Y para los varones, una confirmación del lugar que el mundo les tiene asignado en el ordenamiento patriarcal⁴.

La escuela es un espacio de socialización diferenciada, con reglas sumamente estrictas, aunque muchas veces invisibles, colocando a cada sujeta/o en su sitio, de acuerdo a las expectativas y estereotipos de géneros. Por ejemplo: la violencia, competencia y triunfo son la afirmación de la identidad masculina, y el silencio, la amabilidad y el servicio son constituyentes de la identidad femenina. (Colectiva Feminista La Revuelta, p. 111, en Korol, 2016)

³ Otras paradojas similares -o desmentidas- propias del sistema educativo en relación a la sexualidad, han sido magistralmente abordada por Alicia Fernández en “La sexualidad atrapada de la señorita maestra”.

⁴ Señalar que la socialización que reciben los varones está destinada a que ocupen el lugar de dominio propio de una sociedad patriarcal, no significa desconocer que los modos existentes de socializar a los varones implican, también para ellos, limitaciones en la oferta simbólica que reciben, y con esto, posibilidades subjetivas siempre restringidas y acotadas.

De este modo, entiendo que los procesos de socialización diferenciada se encontrarían en estrecha relación con los procesos de exclusión que realiza la escuela.

La escuela, como construcción de la modernidad, replicó en su interior la noción de sujeto que la misma modernidad había construido: un sujeto varón, blanco, heterosexual, burgués, occidental, cristiano y adulto (Flores, 2008). Incluso en los momentos de ascenso revolucionario, la burguesía -siendo todavía una clase que se planteaba transformar todas las formas heredadas del medioevo- no fue capaz de interrogar la universalidad del sujeto construido. Cuando Olympe de Gouges⁵ fue guillotinado, rodaron junto a su cabeza todas las interpelaciones al universal constituido. Ese varón blanco, heterosexual y burgués era “el” sujeto, ahí no había lugar para las mujeres; seguirían siendo “lo otro” (de Beauvoir, 1949/1981).

Por lo anterior, no es de extrañar que en las escuelas sigamos hablando de “los chicos”, “los niños”, “los adolescentes”, incluso en los contextos en los que las mujeres son mayoría. El sujeto es el varón, y como un niño todavía no lo es, todo el andamiaje educativo debe destinarse a construirlo. Las nociones de currículum explícito, oculto y nulo siguen siendo interesantes para dar cuenta de los modos en que la escuela se

⁵ Olympe de Gouges (1748-1793) es el seudónimo de la escritora y política Marie Gouze. En el contexto de la Francia revolucionaria, escribió artículos y panfletos revolucionarios, entre ellos la “Declaración de los derechos de la Mujer y la Ciudadana” que parafraseaba la famosa “Declaración de los Derechos del Hombre y el ciudadano”. Firme defensora de la abolición de la esclavitud y de los derechos de la mujer, es considerada hoy una figura emblemática, precursora de los feminismos modernos. Fue guillotinado en 1793.

empeña en construir a “el” sujeto, y, por supuesto, a esas “otras”, esas niñas silenciadas y negadas -incluso en el saludo escolar matutino- o visibilizadas siempre de modo estereotipado.

La evidencia de lo anterior, la socialización diferencial existente entre varones y mujeres, parece entrar en contradicción con el ideal de igualdad que encarnaron los sistemas educativos de la modernidad. Esa aspiración de igualdad, estructurante de las sociedades modernas, consistió - como el ejemplo de Olympe de Gouges atestigua- en una concepción formal de la igualdad, ya que se materializó ofreciendo experiencias educativas desiguales para las distintas clases sociales y para los distintos géneros.

Respecto a las clases sociales, las propuestas de los “teóricos de la reproducción”, en los años 70’, permitieron problematizar las instaladas ideas de que las escuelas son vehículos de movilidad social y democracia, así como la existencia de una escuela única, igual para las distintas clases sociales. Althusser (1988), Bourdieu y Passeron (2003) Baudelot y Establet (1987), entre otros, fueron capaces de dar cuenta de cómo el Estado (como instrumento de la clase dominante) sostiene el sistema educativo para que sirva a la reproducción de la división de clases. De esta forma, la educación ofrecería trayectorias diferenciadas en función de la pertenencia de clase: a la juventud de la clase trabajadora una formación elemental para ser empleables por el sistema capitalista, mientras que a los/as hijo/as de la burguesía una educación en miras a ser cuadros empresariales o profesionales. Estas teorías fueron criticadas por su “[...] escasa comprensión de las contradicciones,

espacios y tensiones característicos de la enseñanza” (Giroux, 1991, p. 33). De ese modo, sin desestimar la validez de las teorías de la reproducción, se complejizaron algunas de sus elaboraciones, planteando que la escuela no solo es un agente de reproducción social, económica y cultural, sino que los/as docentes pueden convertirse en “intelectuales transformativos”, sirviéndose de formas de pedagogía que encarnen intereses políticos de naturaleza liberadora (Giroux, 1983, 1991).

[...] las escuelas son lugares que representan formas de conocimiento, usos lingüísticos, relaciones sociales y valores que implican selecciones y exclusiones particulares a partir de la cultura general. Como tales, las escuelas sirven para introducir y legitimar formas particulares de vida social. Más que instituciones objetivas alejadas de la dinámica de la política y el poder, las escuelas son de hecho esferas debatidas que encarnan y expresan una cierta lucha sobre que formas de autoridad, tipos de conocimiento, regulación moral y interpretaciones del pasado y del futuro deberían ser legitimadas y transmitidas a los estudiantes”. (Giroux, 1991, p. 177)

Pensar la escuela como espacio, también, de “resistencia”, implica sostener que “más que un espacio cristalizado, la escuela puede comprenderse como ámbito que construye y reconstruye significados socioculturales y nuevos sentidos” (Vásquez & Lajud, 2016, p. 74).

El planteo de la reproducción clasista que realizan las instituciones educativas fue, también, fuertemente discutido por las académicas pertenecientes al movimiento social de mujeres. Se debatió con los postulados de la sociología de la educación, que solo consideraban a la “reproducción” y a la “resistencia” como vinculados a las clases sociales. Entendiendo que el Estado no solo cristaliza relaciones económicas sino también relaciones patriarcales, se sostuvo que la noción de “aparatos ideológicos del estado” -introducida por Althusser- resultaba también apropiada para nombrar la función de transmisión de las relaciones de poder patriarcales que suceden al interior de la escuela (Morgade, 2009).

En Argentina, los comienzos del sistema educativo son un claro ejemplo de la transmisión de relaciones de poder patriarcal al interior de la escuela. A pesar de los elementos progresivos que la Ley 1420 sostenía, existía una clara delimitación por géneros. En el nivel primario, aparecían espacios curriculares específicos para las mujeres -vinculados a lo doméstico- y espacios específicos para el varón asociados al entrenamiento militar y lo público. En el nivel medio esta segregación se profundizaba, oficiando como puerta de entrada a los estudios universitarios para los varones y relegando a las mujeres a la escuela normal para formarse como docentes (Morgade, 2005, citado en Vasquez & Lajud, 2016).

Evidentemente, durante el siglo XX se fue incrementando el acceso igualitario de mujeres y varones a los distintos niveles del sistema educativo. Esta inclusión formal no significó -ni significa- que no subsistan elementos sexistas en el sistema educativo. En palabra de Barrancos:

Podría pensarse que la manifiesta paridad de los datos demográficos –que hacen equivalentes el número de niños y niñas en la escuela primaria- y las estadísticas respecto a la proporción mayor de muchachas en la enseñanza secundaria, han tenido un efecto bastante paralizante. Y qué decir del fenómeno, tal vez obnubilador de la feminización de la docencia sobre todo en la escuela primaria, circunstancia de larguísima data en nuestros países, como es sabido. Tal vez se ha asistido a una suerte de espejismo sobre las conformaciones “igualitarias” de la educación en materia de sexos. (2016, p. 7)

Este espejismo del que nos advierte la autora es con el que cotidianamente se vive en las escuelas: la firme convicción de que la escuela es inclusiva, que otorga iguales oportunidades a todos los sujetos que ingresan, y que ya no hace diferencias entre varones y mujeres.

Fueron los estudios feministas y luego los estudios de géneros en educación los que, desde hace décadas, comenzaron a develar los modos sutiles en que la escuela reproduce estereotipos sexistas, incluso cuando sus actores están convencidos de no hacerlo. Las investigaciones de Browne y France en la Inglaterra de los años setenta y ochenta en escuelas infantiles y primarias son un antecedente importante sobre la temática. No solo pusieron en evidencia cómo las desigualdades en cuanto al género son inherentes al sistema educativo, sino que manifestaron la poca disposición de docentes de primaria para reconocer su papel en la modelación de conductas de las/os niñas/os conforme a estereotipos sexistas (Browne & France, 2001).

Hoy este campo de investigación es prolífico; se multiplican por doquier las investigaciones que dan cuenta de las desigualdades e inequidades de géneros en la escuela. Los contenidos curriculares, las actividades en la hora de educación física, las sanciones, los libros de texto, los materiales didácticos, las evaluaciones, las rutinas, las actividades extraescolares, los actos, entre otros elementos de la vida cotidiana escolar, están impregnados de un fuerte sexismo. Sexismo que no solo esencializa la división entre varones y mujeres- produciendo y reproduciendo subjetividades de acuerdo a los estereotipos hegemónicos-, sino que se sostiene sobre la base de la presunción de que todas las personas son cisgénero y heterosexuales. Y que, si no lo son, deberían serlo.

La escuela aparece, entonces, como empeñada en garantizar que sus niños y niñas se conviertan en “verdaderos” hombres y mujeres, que se adecuen cabalmente a las formas hegemónicas de masculinidad y feminidad (Flores, 2008). Esas formas hegemónicas de feminidad y masculinidad implican, claramente, la heterosexualidad construida como norma, como la única dirección posible y correcta del deseo. La heterosexualidad es entendida entonces, no como una práctica sexual más, disponible entre otras, sino como una imposición institucionalizada (Rich, 1980). La heterosexualidad obligatoria, es “[...] algo que ha tenido que ser impuesto, gestionado, organizado, propagado y mantenido a la fuerza” (Rich, 1980, p. 37). Por su parte, Wittig (1982) -en la línea del Feminismo Materialista Francés- definirá a la heterosexualidad como un “régimen político” cuya ideología está basada “[...] en la idea de que existe (LA) diferencia sexual” (Curiel, 2016). Será entonces la heterosexualidad, como sistema político y

como dispositivo ideológico, la base de la apropiación de las mujeres y de su situación de clase (Wittig, 1982).

La heterosexualidad compulsiva encuentra en la escuela uno de los centros de mayor producción, reproducción y circulación de discursos, saberes y prácticas que la sostienen y propagandizan. Allí se despliega una serie de rituales, símbolos, lenguajes, imágenes y comportamientos, para construir a los sujetos como heterosexuales y silenciar a aquellos que no responden a la norma heterosexual (lesbianas, gays, bisexuales, travestis). (Flores, 2008, p. 17)

Lo anterior da cuenta de dos movimientos que realiza la escuela, uno de carácter propositivo -vinculado a la producción de discursos acerca de lo que está bien o está mal, acerca de lo que está prohibido o permitido para cada sexo- y otro incluso más sutil, asociado al silenciamiento de lo diferente -no hablar, no preguntar sobre-. Ambos movimientos van de la mano de complejos procesos de exclusión. En palabras de Flores: “El poder coactivo de la heteronormatividad como orden riguroso se hace evidente en la premura con que aparecen sus abundantes efectos de exclusión” (2008, p. 18).

Una escuela tan atenta a las diferencias de sexos -porque de allí desprende modalidades diferenciales de socialización de las niñeces-; una escuela que actúa bajo la presunción de heterosexualidad- sin interrogar esos presupuestos-; una escuela que se esfuerza en corregir y direccionar los deseos e identidades -bajo la presunción de patología o anormalidad-; es una escuela que difícilmente pueda darle la bienvenida a las identidades trans.

Las niñeces trans, ¿en la escuela?

*“Abrazarse parece fácil, pero
nunca es fácil llegar
hasta el abrazo.*

*Primero hay que saber lo que significa
que nadie te abrace y
de eso mis amigas
travas y yo sabemos
bastante”*

Claudia Acuña

Pensar en las niñeces trans implica pensar, primero, en las identidades trans en un sentido general. Me interesa poner en tensión algunas ideas, algo arraigadas, en relación a las identidades trans.

Un intento por definir a las mismas sostiene que, en las personas trans, “su identidad de género no coincide con el sexo biológico”⁶.

Frente a esto, quiero sostener y defender esta idea: la identidad de género nunca coincide con el sexo biológico. No

⁶ Latorre Chávez y Salazar Barnechea (2018) sostienen que “por ‘trans’ se entiende a la persona cuya identidad de género es distinta a la del sexo biológico y al nombre legal asignados al momento del registro oficial de nacimiento (sexo registral)” (p. 22).

coincide, ni puede coincidir, en las identidades trans, ni en las identidades cisgénero⁷.

En todo caso, la identidad de género puede -o no- coincidir con la asignación de género realizada por las familias, y con todo el conjunto de expectativas que de allí se desprenden. No hay forma de que el sexo biológico coincida con la identidad de género: la esencia de la relación sexo/género es su carácter de construcción arbitraria. La artificialidad de la asimilación “vulva=mujer”, “pene=varón” es comprendida cuando llevamos hasta las últimas consecuencias las teorizaciones sobre la categoría teórica “género”. Categoría compleja, con una historia interesante, puesta hoy en discusión por las teorías posestructuralistas y posmodernas, pero útil- mientras exista el patriarcado- para poner en evidencia las múltiples desigualdades y opresiones a las que las mujeres y disidencias somos sometidas.

⁷ Cisgénero es un término utilizado para dar cuenta de las personas cuya identidad de género coincide con el género asignado al nacer. La palabra cisgénero, “[...] no logró aceptación hasta el siglo XXI, pero pronto se difundió como sinónimo de ‘no transgénero’. El prefijo cis- significa ‘en el mismo lado de’ (es decir, lo opuesto a trans-, que significa ‘al otro lado’). Su intención es la de indicar el privilegio normalmente tácito o asumido de no ser transgénero. La idea que esconde el término es la de combatir la forma en la que los términos ‘mujer’ u ‘hombre’ denotan ‘mujer no transgénero’ u ‘hombre no transgénero’ por defecto, a menos que la condición transgénero o no binaria de la persona se nombre de forma explícita. [...] El uso de la terminología cis- se ha difundido entre personas, particularmente del entorno educativo y universitario o relacionadas con el activismo de base, que se consideran aliadas de las personas transgénero o que desean indicar su concientización en relación con los privilegios a los que tienen acceso por ser binarios o no transgénero. Pero ni el propio término cisgénero está libre de contradicciones o debilidades conceptuales. (Stryker, S., 2017, pp. 41-42)

La concepción que sostengo, respecto a la imposibilidad de coincidencia del sexo biológico con el género -desprendida de la artificialidad de su asociación- es solidaria con la definición que nuestra propia Ley de Identidad de Género (N° 26.743) promueve:

Se entiende por identidad de género a la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente, la cual puede corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo. Esto puede involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal a través de medios farmacológicos, quirúrgicos o de otra índole, siempre que ello sea libremente escogido. También incluye otras expresiones de género, como la vestimenta, el modo de hablar y los modales. (Artículo 2, Ley de Identidad de Género N° 26.743)

Lo anterior resulta importante para problematizar ideas vinculadas al “cuerpo equivocado” de las personas trans, concepción que resulta particularmente cara cuando pensamos en las niñeces.

Las precisiones conceptuales desplegadas, aunque necesarias, no logran dar cuenta de la complejidad que implica vivenciar la identidad de género de modo diferente al género asignado al nacer. Complejidad que se desprende de las múltiples violencias que una sociedad transfóbica⁸ puede

⁸ La Unesco define a la transfobia como el “temor, rechazo o aversión hacia las personas transexuales, con frecuencia expresada mediante actitudes estigmatizadoras o comportamientos discriminatorios hacia personas de la diversidad sexual” (2015, p.12). Y, a la violencia transfóbica, como un “tipo específico de violencia de género basada en la orientación sexual real o supuesta o la identidad de género. La violencia homofóbica y transfóbica no solo afecta a los educandos que son homosexuales, bisexuales, transgénero o intersexuales, sino

desplegar contra las personas trans. Psicopatologizadas por los discursos científicos o perseguidas por las legislaciones de turno, las historias de las personas trans se encuentran siempre vinculadas a alguna violación de los Derechos Humanos.

Las ejecuciones, humillaciones, torturas y crímenes de odio, la invisibilización y la indiferencia, las brutales represiones y extorciones policiales avaladas por los edictos policiales y los llamados códigos de faltas o contravencionales de las provincias en todo el país, el condicionamiento a la prostitución como único medio de vida, el trabajo sexual como única alternativa de subsistencia, la exclusión de los establecimientos educativos, el bullying y acosos diversos, la discriminación por parte de las mismas familias, la falta de acceso a la salud, el abuso médico y psicológico, las terapias reparativas y mutiladoras, la falta de una vivienda digna y de un trabajo que permita ejercer con dignidad la ciudadanía, el no reconocimiento de nuestras familias diversas, de maternidades y paternidades, de identidades y expresiones diferentes, son los ejes que, con diferentes matices, con mayor o menor frecuencia y/o violencia, viven las personas travestis, trans e intersex en nuestro país desde siempre, desde sus primeros años de vida, donde la niñez es interrumpida por ese fundamentalismo atroz que invade cada espacio posible, como el más íntimo y personal, como la identidad. (Sottile, p. 103, en Pavan, 2016)

también a los que son percibidos como no conformes con las normas de género prevalecientes”. (2015, p.14)

La compleja situación de las personas trans ha sido comprendida y acompañada de modos diferenciales por los feminismos. Me ubico aquí como feminista que incorpora la perspectiva transgénero. En palabras de Susan Stryker:

Los feminismos que incorporan la perspectiva transgénero todavía combaten para dismantelar las estructuras que apuntalan la jerarquía de género como sistema de opresión, pero lo hacen reconociendo que dicha opresión puede darse tanto al cambiar de género o desafiar las categorías de género como al ser incluida en la categoría del 'segundo sexo'. (2017, p. 32)

Desde aquí, aproximarse a las niñeces trans implica revisar algo de la historia de las mismas en nuestro país, para lo que resulta inevitable nombrar a la pequeña Luana. Luana fue la primera nena que -tras la sanción de la Ley de Identidad de Género, N° 26.743- pudo obtener el cambio de su nombre en el documento sin tener que recurrir a la justicia. La historia de Luana -sobre la que quiero detenerme unos instantes- es fuerte y conmovedora, radical y tímida al mismo tiempo. Radical, porque da cuenta de la fuerza del deseo, de la potencia e intensidad de la construcción identitaria de una niña. Tímida, porque son sutiles los pasitos que se van dando, en ese andar de una niña y una familia dispuesta a acompañar y respetar.

Desde muy pequeña (dos años aproximadamente), Luana, a quien al nacer se le había asignado un género masculino y nombrado como tal (Manuel), empieza a expresar su identidad femenina.

La situación de la pequeña llena de interrogantes a la familia, quienes en los primeros momentos actúan intentando

convencer a Luana de lo que para su entorno era casi evidente: su identidad masculina a partir de la comprobación de su genitalidad. Ante el malestar creciente de Luana frente a todo lo que significara ser un varón, Gabriela (la mamá) empieza a buscar profesionales que la orienten y la ayuden. Lejos de ayudarlas, las “indicaciones terapéuticas” de estas/os profesionales generan mayor malestar, y una angustia en la niña que no para de crecer.

(...) las señales del género que manifestaba Luana no podían ser consideradas ‘un capricho’ o una rebeldía, no eran reductibles a una cuestión de educación o a ‘dificultades de adquisición de enseñanzas sobre el género’ y, por lo tanto, cualquier intento correctivo o castigo solo causaría más confusión, dolor, y mayor pérdida de la estima propia (Suntheim, E. M., en Paván, 2016, p. 20).

Fue entonces, en el año 2011, cuando Gabriela logra contactar con la Licenciada en Psicología Valeria Paván (Coordinadora del Área de Salud de la CHA⁹), quien comienza a colaborar en un recorrido que resulta realmente inédito. Luana comienza un proceso de acompañamiento psicológico con la Lic. Gabriela Gamboa, su familia comienza a ser también acompañada y empiezan a realizarse toda una serie de movimientos de solidaridad que fueron posibilitando la aceptación de la identidad autopercebida de Luana. Suntheim (en Paván, 2016) señala cómo, el ejemplo de Luana, da cuenta del trabajo conjunto entre organizaciones de derechos humanos

⁹ Las siglas CHA refieren a la Comunidad Homosexual Argentina, organización LGTBI creada en 1984.

(la CHA y Ático Cooperativa de Salud Mental) y organismos del Estado cuyas decisiones permitieron el cambio de identidad registral y documental de una menor de cinco años, así como su inclusión en distintos ámbitos institucionales, entre ellos, la escuela. Su inclusión en la escuela puso en evidencia la tensión existente entre la garantía de ciertos derechos impulsados por nuevas leyes¹⁰ y las inercias institucionales vinculadas a la reproducción de estereotipos y hegemonías de género. A pesar de esto, la institución que alojó a Luana pudo ir introduciendo ciertas modificaciones para acompañar y respetar a la niña. En palabras de la directora del Jardín de Infantes público al que fue Luana: “[...] los integrantes de la institución volvimos la mirada para analizarnos a nosotros mismos” (Pasan, 2016, p. 97).

La visibilización de la historia de Luana, permitió poner en evidencia algo tan obvio que casi no había sido pensado por la mayoría de las personas cisgénero que integramos escuelas, hospitales y universidades. Eso tan obvio era que las personas trans, adultas, fueron niños y niñas. Fueron niñas y niños que, la mayoría de las veces, no fueron acompañadas/os. Por el contrario, fueron atacadas/os en sus propios hogares,

¹⁰ Me refiero particularmente a la Ley de Educación Nacional (N° 26.206) y a la totalidad de las leyes vinculadas al tema género y sexualidad: Ley N° 26.743, de Identidad de Género; Ley 26.485, Ley de Protección Integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales; Ley 26.618, Ley de Matrimonio igualitario y el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, Ley 26.150. También a la Ley 26.061, de Protección Integral de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, sustentada en el principio del interés superior del niño, niña y adolescente.

discriminadas/os en las instituciones educativas, obligadas a abandonar los estudios, violentadas en los hospitales, patologizadas por los discursos científicos de la época, excluidas del mundo del trabajo. Una historia de violencias, pero también de resistencias.

A pesar de que el colectivo LGTTTBIQ+¹¹ siempre denunció la exclusión y las múltiples formas de violencia que las personas trans sufren, la visibilidad de las niñeces trans obligó a que instituciones como la escuela se vieran interpeladas. Comenzamos a hacernos muchas preguntas, entre ellas cómo hacer para garantizar la efectiva inclusión en la escuela de las niñeces trans.

De este modo, la historia de Luana “[...] nos interpela a la construcción colectiva de instituciones que alojen la diversidad y que sean capaces de dar la bienvenida a todxs” (Vasquez & Lajud, 2016).

Ahora bien, la interpelación anterior no se condice con lo que mayormente sucede en las escuelas. A partir de lo observado en situaciones de la vida cotidiana escolar, y de lo registrado a partir de algunas entrevistas, es posible visualizar cómo la escuela -con sus rituales, rutinas, prácticas y discursos generizados- se constituye en un espacio poco amigable para las niñeces trans.

Las palabras de Bello Ramírez son elocuentes al respecto:

¹¹ Las siglas LGTTTBIQ+ refieren al colectivo de personas lesbianas, gays, transexuales, transgénero, travestis, bisexuales, intersex y queer. El signo + se viene agregando como forma de expresar la permanente multiplicación de las identidades.

Para muchxs de nosotrxs, y en especial para las personas trans, la escuela es un lugar donde no nos está permitido formar parte del día a día; son lugares invivibles que convierten nuestras existencias en un asunto de imposibilidad, vergüenza, repudio y silencio. Los escenarios educativos se encuentran plagados de crueldades normativas donde se impone por la fuerza la masculinidad y la feminidad según un criterio genital que encierra a las personas en categorías mutuamente excluyentes. A través de la arquitectura de los espacios escolares, el currículo oculto, los uniformes, las filas, los insultos, los golpes, las humillaciones y los prejuicios, se nos enseña a incorporar las normas del sistema sexo-género, a cercenar nuestra autonomía corporal y a domesticar nuestros placeres (...). La escuela me enseñó a sentirme incómoda. Este sentimiento de incomodidad es compartido por muchxs niñxs que no siguen los guiones normativos de la heterosexualidad obligatoria. (2017, p. 107-113)

Como se desprende de lo anterior, la escuela continúa reproduciendo estereotipos sexistas, tan rígidos que la exclusión deviene la norma. F., docente de una escuela primaria pública de Mendoza comenta: *“Yo a X lo quise desde el principio, pero no puedo entender que le ha pasado para que quiera vestirse de nena. No entiendo, si su familia se ve muy bien. No sé qué hacer, cómo decir las palabras, cómo integrarlo en el aula”*.

La docente, a pesar de haber recibido la explicación respecto al nuevo nombre e identidad de la niña, se sigue refiriendo a ella como “el”. “Estamos ante una escena donde se hace manifiesta la tensión entre el derecho a asumir la identidad autopercebida versus la gramática institucional que se estructura

a partir de la bipolaridad genérica masculino/femenina” (Vasquez & Lajud, 2016, p. 79).

Por otro lado, este “no entender” de qué se trata que plantea la docente, parece ir de la mano de las dificultades para garantizar la efectiva inclusión de las niñeces trans. Si se indaga con más detalle, se encuentra en la base de este “no entender” una concepción biologicista de la identidad de género. Transcribo aquí algunas definiciones dadas por docentes de escuelas primarias ante la pregunta ¿qué son las infancias trans?:

-“Para mí son infancias que no se sienten cómodas con su genitalidad y con su género y debido a esto comienzan con todo un proceso de transformación. Y a mi parecer son infancias libres”

-“Son los niños que no se sienten de acuerdo, o sea que se sienten diferente a lo que su cuerpo...creo...no sé muy bien la verdad. ¿Cuándo no se sienten identificadas con su cuerpo? ¿Puede ser?”

-“No tengo información al respecto, pero creo que las infancias trans hace referencia a cuando un niño o niña no se identifica a si mismo según su género, anatómicamente hablando”

-“No tengo mucha información al respecto. Tengo entendido que las infancias trans tiene que ver justamente con esta búsqueda de la identidad de género, que comienza desde muy temprana edad, eh, donde los niños y las niñas van descubriendo que su identidad no condice por ahí con lo que su cuerpo biológico y con lo que los patrones culturales estarían indicando en relación a lo que sus diferencias biológicas

tendrían que tener para ser una construcción de una identidad de género compatible con eso biológico. Entonces es la búsqueda de la identidad de género desde muy temprana edad”

En la mayoría de las respuestas aparece una idea vinculada a la incomodidad con la genitalidad, con el cuerpo, algo así como sentirse “incómodo” con los “atributos biológicos”, “una identidad que no condice con...”, “lo anatómico”, etc. Esto puede tener que ver con una mirada biologicista o genitalista de la construcción de la identidad de género. Es decir, con la asociación de lo femenino ligado a la vulva, y lo masculino, al pene. La inconformidad, el no “condecirse”, estaría dado por la discordancia entre identidad sentida y atributos biológicos, discordancia que solo es posible percibir si, de antemano, se ha esencializado la relación planteada.

En ninguna respuesta se plantea que la disconformidad podría no ser con el cuerpo y los atributos biológicos, sino con lo esperado socialmente (gustos, actividades, juegos, vestimenta, etc.) en relación a los géneros. Se desconoce que la incomodidad de los niños y niñas trans no es tanto con la genitalidad (esta conflictiva aparece -generalmente- después, cuando aparece la pregunta por la diferencia sexual) sino fundamentalmente con todos los aspectos que hacen a la expresión de género, es decir, con los atributos, las conductas, el tipo de juego, la vestimenta, el rol en los actos escolares, etc., que se espera de cada niño o niña en función del género asignado al nacer. Incluso en las respuestas que incorporan categorías de la psicología como “identidad de género” y en las respuestas que sostienen una mirada más inclusiva, aparece esta connotación biologicista y genitalista de la temática.

Lo encontrado en las respuestas de algunas/os docentes, parece ser solidario con la definición de identidades trans con la que polemiqué en el comienzo del apartado, definición que es expresiva de las representaciones sociales de docentes de escuelas primarias, pero que también es sostenida en ámbitos académicos. Esto podría indicar que la asimilación y la relación de correspondencia que se hace entre el sexo-género continúa siendo hegemónica a la hora de comprender las identidades. Y, esta concepción o representación hegemónica, podría constituirse en uno de los elementos que no permite la inclusión de las personas trans en los ámbitos educativos, entre otros.

Respecto a la exclusión de las personas trans en ámbitos educativos, algunas cifras son elocuentes. En una investigación realizada por Hiller (2005, citada en Latorre Chávez & Salazar Barnechea, 2018) se señala que el 64% de las travestis argentinas encuestadas que se reconocieron como personas trans antes de los trece años, no terminaron la primaria. Asimismo, entre quienes sí lograron terminar la primaria, menos del 20% logró completar los estudios secundarios.

Frente a este escenario, Gabriela Mansilla, mamá de Luana y fundadora de la Asociación Civil Infancias Libres, sentencia: “quiero que el cuerpo travesti y trans esté en la escuela” (citada en Carbajal, 2019).

En el mismo artículo periodístico, la madre de Luana señala que la Ley de Educación Sexual no contempla el cuerpo trans/travesti. Si bien el Programa Nacional de Educación Sexual Integral ha sido defendido como una conquista en término de derechos humanos -y, entre ellos, los derechos sexuales y reproductivos- es importante destacar que no aparecen allí -ni en los materiales elaborados por el Ministerio para su implementación- referencias a las identidades y cuerpos trans.

A pesar de esta crítica que efectivamente hay que hacerle a la Ley de Educación Sexual Integral -que requerirá ciertas actualizaciones y mejoras- las y los argentinas/os tenemos leyes de vanguardia sobre la temática, cuestión que muchas veces parece no expresarse en las prácticas cotidianas de las escuelas. La garantía de derechos que posibilita la legislación vigente entra en tensión con algunos discursos y prácticas hegemónicas de las instituciones educativas. Estos discursos y prácticas, que reflejan patrones ideológicos de género, muchas veces significan discriminación y violencia, llegando a atentar contra la plena inclusión educativa. En palabras de Vasquez y Lajud: “[...] la contradicción de una política educativa que apunta a la igualdad en el acceso a la educación versus una política educativa que construye desigualdades pedagógicas a partir de una perspectiva y prácticas sexistas” (2016, p. 80).

La fuerza de los estereotipos sexistas, la violencia que implican para las personitas trans, llevó a un grupo de familias en Santiago de Chile a construir una escuela para niños y niñas trans. Constituyéndose en la primera escuela para niños/as y adolescentes transgéneros en América Latina y el mundo (Redacción, 2019), abrió sus puertas en abril del 2018. La misma depende de la Fundación Selena, un Organismo de protección de niños, niñas y jóvenes transgéneros, cuya misión es:

Proteger, acompañar, y fortalecer el desarrollo autónomo, libre y conciente de la infancia Transgéneros, a través de la visibilización que dignifique de manera constante e informada el desarrollo de la identidad, en espacios, que valoren la diversidad en todas sus formas, por medio de la empatía y el respeto. (Fundación Selena, sin fecha)

En la Argentina no se han creado escuelas para niñas y niños trans; al parecer la aspiración- con la que muchas/os intentamos colaborar- se orienta a la transformación de los estereotipos sexistas al interior de nuestras escuelas, como modo de evitar la exclusión de las niñeces trans, así como de garantizar igualdad entre varones y mujeres.

En síntesis, la existencia de procesos cotidianos escolares que sostienen la desigualdad entre géneros y vulneran derechos de mujeres y personas con identidades y orientaciones sexuales diversas, atenta contra la idea misma de inclusión educativa, inclusión que se constituye en uno de los ejes nodales de la psicología educacional a partir del llamado giro contextualista.

La asimilación y la relación de correspondencia entre sexo biológico e identidad de género, la no comprensión de su carácter artificial -que está a la base de la mayoría de las prácticas de nuestra cultura- sigue siendo uno de los elementos que dificulta la aceptación de las personas trans, o que promueve su patologización.

Esta incompreensión, así como la naturalización de la socialización diferenciada que promueve la escuela - desarrollada en el apartado precedente- se constituye en la barrera que dificulta el acceso y permanencia de las niñeces trans a la escuela. Si pudiésemos pensar en adulteces y niñeces que trascendieran los estereotipos de géneros, estaríamos colaborando en construir el ariete para derrumbar esas barreras.

Niñeces y adulteces: entre la constitución del psiquismo y la construcción de subjetividad

Sea para comunicarse, lograr la marcha, controlar esfínteres, ir al colegio, tener amigos, aprender y demás desafíos, un niñx tiene que “hacer cosas”. Eso implica la conjugación, en simultaneidad, de lo intrapsíquico y lo intersubjetivo

Flavia Tsipkis

Pensar que es un niño/a y que es un adulto/a, implica detenernos a reflexionar sobre los modos en que se constituye un sujeto. Zelmanovich (2011) señala que existen tres grandes aspectos que dan cuenta de la constitución de la subjetividad. El primero de ellos se vincula con la condición de prematuración del cachorro humano, prematuración en el sentido de que, aunque se hayan cumplido los nueve meses de gestación, seguimos siendo prematuros para arreglárnosla de manera autónoma. Resulta imprescindible entonces contar con el Otro de los cuidados, no solo materiales, sino también simbólicos. Las experiencias de René Spitz sobre bebés abandonados que morían de marasmo en los hospitales (aun contando con los cuidados que le brindaban las enfermeras) dan cuenta de ello. Resulta entonces que necesitamos no solo el alojamiento en cuanto a los cuidados materiales, sino sobre todo un alojamiento a partir de un deseo que no sea anónimo, es decir, alguien que nos registre en nuestra singularidad.

Este desamparo subjetivo en el que nace la cría humana, permite pensar un segundo aspecto vinculado a la constitución de la subjetividad. El mismo se relaciona con que el pequeño o la pequeña no solo son incapaces de valerse autónomamente para satisfacer sus necesidades más básicas, sino que son también incapaces de lidiar con sus propias pulsiones agresivas. Así, esta agresividad que es inherente a la condición humana, implica también a otro, a otro/a que sea capaz de amparar al cachorro humano de la propia agresividad (Zelmanovich, 2011).

Un tercer aspecto del desamparo subjetivo al que hace referencia la autora tiene que ver con la necesidad de significar, metabolizar, y simbolizar no solo las propias impulsividades sino las violencias exógenas, esas que irrumpen del exterior.

Es posible decir entonces que para que un cachorro humano devenga sujeto, se necesita a un/a adulto/a que realice las “tareas” mencionadas. La función adulta parece vincularse con el poder dar cuenta a ese otro de su existencia, reconocer a ese otro, reconocerlo en su singularidad y ser capaz, sobre todo, de ampararlo.

Cuidar, proteger, ser garante suponen, para un “grande”, poner en juego una cantidad de variables propias, de la historia y del contexto, y por ende también, trabajos psíquicos por parte de lxs adultxs, que no pueden ser desvinculados de los procesos histórico- sociales como formas de existencia. (Tsipkis, 2018)

Esta necesaria articulación entre los trabajos psíquicos que deben realizar las/os adultas/os, con los procesos histórico-

sociales, permite recuperar el clivaje propuesto por Silvia Bleichmar (1999) quien distingue entre las condiciones de producción de subjetividad -en el sentido de los aspectos que hacen a la construcción social del sujeto- y la constitución del psiquismo, dada por variables cuya permanencia trascienden ciertos modelos sociales e históricos. Esta distinción resulta importante para no reducir los procesos de constitución de la subjetividad a fantasías inconcientes, en una relación de extraterritorialidad con las contingentes formaciones histórico-sociales (Carpintero, 2016). En una línea de análisis semejante, Korinfeld (2016) sostiene que “la singularidad humana será entonces producto de la articulación de los universales que hacen a la constitución psíquica y los modos históricos que generan las condiciones del sujeto social (p. 103).

Desde aquí, es posible pensar en la construcción de una posición adulta, que genere una matriz vincular que sostenga psíquicamente a las/os niñas/os. Pero, esa construcción no tendría sus raíces exclusivamente en las posibilidades psíquicas de las/os adultas/as implicadas/os, sino también en coordenadas sociohistóricas.

Al respecto, resultan interesantes las elaboraciones de Lewkowicz (2004) quien propone una somera historización del desamparo, para lo cual realiza otra historización, la de una institución muy particular, la denominada “madre”. Para dar cuenta de la historicidad de la maternidad, el autor se remite a Esparta. La madre espartana entre los siglos VI y IV a. C. lo es en función de la necesidad social de guerreros. Así, una vez que el niño nace en Esparta, es el Consejo de ancianos quien evalúa si es apto o no. Los varones recién nacidos considerados no aptos serán arrojados desde el monte Taigeto hacia el valle. La

definición de esto último recae sobre una institución particular, el Consejo, que claramente no es la familia. Asimismo, el amamantamiento es realizado por una comunidad rotativa de nodrizas, al decir de Lewkowicz. “(...) la leche y su pecho resultan más estatales que maternas” (p. 97). Aun así, algo de deuda con la madre se produce. Por ejemplo, cuando los soldados marchan al campo de batalla el coro de las madres le canta al conjunto de los hijos que regrese sobre su escudo antes que sin él. Esto significa que es mejor morir en batalla antes que abandonar la lucha. Eso es lo que pide la madre. Para una sociedad en la que la mujer no era parte de la comunidad (solo a modo de condición externa que posibilita la reproducción de la comunidad masculina), la muerte de un hijo en el campo de batalla implicaba un reconocimiento individual de la mujer como parte de la sociedad. Al respecto plantea el autor: “Tenemos que aceptar que es una configuración de la madre que provee cierto amparo para una vida de determinado tipo” (p. 98).

Otra manera de dar cuenta de esta historicidad de la función del amparo es la mención de la Atenas clásica, y la comparación con la “función materna” siglos después, en la época de la consolidación de la “familia burguesa”. Demóstenes en la Atenas del Siglo IV dice que un ciudadano necesita para vivir tres mujeres: la esposa para la descendencia legítima, la concubina para los cuidados cotidianos y las cortesanas para los placeres de la carne. Así, desde la mirada del hijo, la madre es solo la madre: ni la cuidadora del padre, ni su amante.

Si operase un salto histórico desde la Atenas clásica a la modernidad burguesa, claramente se observaría que esas tres funciones pasan a converger en una sola función. En palabras del autor:

Drásticamente las tres funciones convergen sobre esa señora. Es la institución destinada a amparar y que sitúa a la madre con una serie de responsabilidades y en una serie de condiciones: esta madre tendrá que engendrar un ciudadano, un hombre del mundo del mercado, un hombre del mundo del Estado, un muchacho marcado por la ley. Esa madre que es también concubina y amante en el seno de la institución familiar está destinada oficialmente para amparar al desamparado que llega al mundo. (p. 98)

Lo que me interesa señalar, recuperando el aporte de Lewkowicz, es el carácter histórico de la relación de amparo y protección que las niñeces necesitan, relación que no es posible comprender, entonces, por fuera de las condiciones témporo-espaciales. Señalaba en la introducción del capítulo que las nuevas niñeces interpelan, de algún modo, las modalidades de tutelaje adulto configuradas en la modernidad y que, ante esta interpelación, los modos de ser adulta/o parecen entrar en crisis. Una niña o niño trans interpela algunas certezas del mundo adulto... ¿Qué puede hacer una adulta/o ante esto? ¿Aferrarse a las certezas, a las formas tradicionales de ejercer la autoridad, con el riesgo de declinar de su propia posición, desubjetivando esas niñeces que se dicen querer proteger? ¿Suspender algunas de esas certezas, animarse a un camino inédito en la construcción de nuevas formas de ejercicio de la autoridad, y, por lo tanto, del cuidado de esas niñeces?

Los interrogantes anteriores parecen llevar a uno más fundamental: ¿existe un modo de ser adulta/o universal, o es absolutamente histórico y contingente? Trabajando sobre la

cuestión del Edipo, Bleichmar (1999) se pregunta cuál es la validez que tiene ese articulador fundamental en la actualidad. Y se responde:

En este sentido, y más allá de la mamá, el papá, lo homo, lo hetero, lo que es antropológico, universal en la constitución psíquica, es esta asimetría y el hecho de que todas las culturas deben ejercer algún tipo de pautación que impida la apropiación del cuerpo del niño por parte del adulto como objeto de goce. (Bleichmar, 1999, p. 5)

Lejos de dar por cerrados los interrogantes planteados, considero que esa “asimetría necesaria” (Bleichmar, 2008) propuesta por la autora nos acerca un poco a las respuestas.

Greco (2009) sostiene: “He aquí de lo que se trata “ser garante”: no de la esencia abstracta de la autoridad en general sino de un universal antropológico”. En el mismo sentido, postula que la crisis de autoridad es también una oportunidad para volver a pensarla, de modo que continúe habiendo espacio para “los recién llegados”. “Afirmar una autoridad que sea garante de la vida, así como capaz de sostener las prohibiciones llamadas ‘estructurantes’, no es conservar ciertos privilegios, sino proteger a lo nuevo, a las generaciones que llegan y su capacidad de responder” (p. 65).

Será una tarea seguir pensando cómo construir “asimetrías necesarias” despojándonos de las formas de tutelaje y autoridad heredadas de antaño, concientes de que las mismas han significado la desprotección y el desamparo de muchas formas de niñeces.

La construcción de una escuela nutricia

“Es Levinas quien me recuerda que en este siglo político y/o tecnocrático que ya termina, no se trata de hablar, al fin, de la moral. No se trata de colocar el bien como fin último -en el cielo, en la utopía, en el futuro radiante de la historia a cumplirse- sino en el comienzo. En esa experiencia pequeña, sencilla, conmovedora, del encuentro de un ser humano con otro ser humano. En esa experiencia en que uno sabe que no está solo”

Juan Carlos Volnovich

Considero a la escuela como el lugar privilegiado para el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje que introducen a los sujetos en la cultura. Esos procesos se desarrollan siempre en una trama de vínculos, trama de vínculos que puede hospitalizar, o, por el contrario, excluir. La psicología educacional, así como diversas disciplinas que abordan la cuestión educativa, desarrollaron durante décadas importantes investigaciones que permitieron visualizar diferentes efectos de exclusión que la escuela generaba. Para la psicología educacional, la unidad de análisis fue progresivamente ampliándose: fue dejando de lado a los sujetos considerados individualmente para empezar a pensar en las situaciones educativas. Así, denunciando los invisibles mecanismos de exclusión que la escuela generaba, se comenzó a sostener que el dispositivo escolar moderno debía modificarse si quería genuinamente incluir.

La cuestión de la inclusión resulta fundamental, sobre todo si se considera que el pasaje por la escuela no implica, para las niñas y los niños, solo un tránsito hacia la adquisición de los conocimientos recortados en la currícula. Por el contrario, ese tránsito incide en su subjetividad de modos que a veces las/os adultos somos incapaces de dimensionar.

En palabras de Terigi (2009):

La escolarización afecta de manera sustantiva la experiencia de sí que tienen los niños, niñas y adolescentes, porque produce en la historia individual un cierto puente con sectores seleccionados de la cultura, porque sus sanciones de éxito y fracaso inciden en la trayectoria subjetiva, y porque formatea o encauza de manera particular el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes. (p.4)

En este sentido, resulta una tarea de primer orden pensar que forma debe asumir la escuela -y que modificaciones en su interior debemos posibilitar- para garantizar en las niñeces trayectorias subjetivantes. Pensar qué formas debe asumir la escuela, implica preguntarnos por los modos como las/os adultas/os nos vinculamos con las niñeces, en relación a las prácticas de amparo y protección de las que di cuenta en el apartado precedente. Sostuve que una condición sine qua non para el advenimiento de la subjetividad es la función de amparo y sostén, posibilitada en los primeros años de vida por esas/os otras/os significativas/os. Una “madre nutricia” o “lo suficientemente buena” (Winnicott, 1994) así como la aparición de la función o instancia simbólica de terceridad son la garantía para que un cachorro humano devenga sujeto. Estas elaboraciones son fundamentales no solo para pensar en las

familias -y las nuevas configuraciones existentes- sino también en las dinámicas de las instituciones que alojan niñeces.

Si bien sería imposible extrapolar la función materna de amparo -motorizada en una madre, o quien ocupe esa función, fundamentalmente por el deseo- a la función de la escuela, sí creo que las instituciones que alojan niñeces deben, en algún sentido, posicionarse en un lugar de autoridad, solidario a la función de amparo. La autoridad, no en el sentido tradicional, sino en relación a la responsabilidad.

La responsabilidad es, como categoría teórica, el fundamento de la construcción subjetiva, pero, justamente, por lo que no es en su acepción convencional. No como deber, ni siquiera por su proximidad a la culpa -al resultado en mi conciencia por las faltas reales o imaginarias que pude haber cometido- sino como exigencia que el otro me impone con su desvalimiento, a pesar de que esa precariedad nada tenga que ver conmigo. (Volnovich, 2000, p. 55-56)

La responsabilidad frente a ese otro/a, “a pesar de que esa precariedad nada tenga que ver conmigo”, introduce una variable interesante para pensar en la construcción de posiciones institucionales “adultas” como garantía de las niñeces. Esa variable es la ética.

Es necesario poder articular la defensa de los derechos de las niñeces, denunciando las múltiples exclusiones que promueve la escuela y que se traducen en exclusiones de todo tipo - entre ellas de las niñeces trans-, con la construcción de una “ética del semejante” (Bleichmar, 2008). Sola una ética del otro/a no permitirá construir una escuela nutricia, una escuela que

alimente, ampare, proteja y sostenga eso de singular que cada una/o es.

Lo que Levinas denomina derechos del otro. Ya no más derechos del hombre, del niño, de los animales, de las mujeres, etc., que remiten a universales neutros que no incluyen las injusticias cotidianas, sino Derechos del Otro, singular, y presente aquí, a cada momento y a cada instante exigiéndome e interpeándome infinitamente sobre mi responsabilidad. (Fenoy, 2007, p. 6)

En síntesis, la institución educativa es una institución de cuidado y amparo de las nuevas generaciones; amparo y cuidado que requiere de “asimetrías protectoras” (Bleichmar, 2008.). La necesidad de trascender la reproducción social del patriarcado, así como de transformar las formas tradicionales de ejercicio de la autoridad y los modos de tutelaje adulto, deben ir asociados a una ética. Nutrimos porque nos sentimos responsables frente a ese otro/a que recién llega. Esa es la ética sobre la que una escuela nutricia podría construirse. Solo desde allí podremos encontrarnos y abrazarnos con ese otro/a, solo desde allí podremos amparar esa fragilidad que nos constituye como sujetos, y ser garantes de derechos fundamentales de las niñeces, entre ellos el derecho a la identidad. Se trataría, ni más ni menos, de recordar las palabras de la mujer del médico: “El único milagro a nuestro alcance es seguir viviendo, dijo la mujer, amparar la fragilidad de la vida un día tras otro” (Saramago, 1996, p. 252).

Referencias Bibliográficas

- Acuña, C. (2017). Prólogo. En S. Shock, *Crianzas. Historias para crecer en toda la diversidad*. Bs. As.: Editorial Muchas Nueces.
- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del estado*. Bs. As: Ediciones Nueva Visión
- Barrancos, D. (2016). Prólogo. En K. Kaplan. (Ed.), *Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas* (pp. 7-8). Bs As: Miño y Dávila Editores.
- Baudelot y Establet. (1987). *La escuela capitalista en Francia*. México: Siglo XXI
- Bello Ramírez, A. (2017). Hacia una trans-pedagogía: reflexiones educativas para incomodar, sanar y construir comunidad. *Debate feminista*. 55 (28), p. 104-128
- Bleichmar, S. (1999). Entre la producción de subjetividad y la constitución del psiquismo. *Revista Ateneo Psicoanalítico*, (2).
- Bleichmar, S. (2008). *La construcción de las legalidades como principio educativo*. En Ministerio de Educación de la Nación, Cátedra Abierta: Aportes para pensar la violencia en las escuelas. Ciclo de videoconferencias.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (2003). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Bs. As.: Siglo XXI Editores.
- Browne, N. & France, P. (2001). *Hacia una educación infantil no sexista* (2º ed.). Madrid. Ediciones Morata.

- Carbajal, M. (2019, 15 de setiembre). Quiero que el cuerpo travesti y trans este en la escuela. *Página 12*. Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/>
- Carpintero, E. (2016). Patologías del neoliberalismo. *Revista Topía*, 77.
- Colectiva Feminista La Revuelta. (2016). Espacios escolares y relaciones de género. Visibilizando el sexismo y el androcentrismo cultural. En C. Korol (comp.), *Feminismos populares. Pedagogías y políticas* (pp.103-125) CABA: Ediciones América Libre.
- Curiel, O. (2016). El régimen heterosexual y la nación. Aportes del lesbianismo feminista a la antropología. *La Manzana De La Discordia*, 6 (1), 25-46.
- De Beauvoir, S. (1949/1981). *El segundo sexo*. Madrid: Aguilar
- Fenoy, B.L. (2007). *El animal antropófago*. Jornadas de Maltrato Animal, San Luis
- Fundación Selena. (sin fecha). <https://www.fundacionseledda.cl/>
- Giroux, H. (1983). *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*. En Harvard Educational Review, n°3. Traducción: Morgade, G.
- Giroux, H. (1991). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Bs. As: Paidós.
- Greco, M. B. (2009). Acerca de una confianza instituyente y la palabra sobre sexualidad en la escuela. Reflexiones sobre la experiencia de educar. En Villa, A., *Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas histórico-culturales en educación* (pp. 51-83). Bs. As.: Noveduc.

- Korinfeld, D. (2016). Espacios e instituciones suficientemente subjetivizados. En Korinfeld, D., Levy, D. y Rascovan, S., *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época* (pp. 97-122) CABA: Paidós.
- Korol, C. (2016). Feminismos populares. Las brujas necesarias en los tiempos de cólera. En C. Korol (comp.), *Feminismos populares. Pedagogías y políticas* (pp.15-25) CABA: Ediciones América Libre.
- Latorre Chávez & Salazar Barnechea. (2018). Escolaridad e inclusión: subjetividades trans en el ámbito escolar. *Paulo Freire, Revista de Pedagogía Crítica*, (19), 21-36.
- Lewkowicz, I. (2004). La Institución Materna. En Corea, C. & Lewkowicz, I. *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas* (pp.95-103) Bs. As.: Paidós.
- Ley N° 26.743, de identidad de género. (2012). Boletín Oficial de la República Argentina, Ciudad de Buenos Aires, Argentina. Recuperado el 24 de mayo de 2018, de <http://www.infoleg.gov.ar/>
- Ley N° 26.150, Programa Nacional de educación sexual integral (2006). Boletín Oficial de la República Argentina, Ciudad de Buenos Aires, Argentina. Recuperado el 24 de mayo de 2018, de <http://servicios.infoleg.gob.ar>
- Mansilla, G. (2016). *Yo nena, yo princesa*. Bs. As: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Morgade, G. (2009). Educación, relaciones de género y sexualidad: caminos recorridos, nudos resistentes. En A. Villa (comp.), *Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas histórico-culturales en educación*. Bs. As.: Noveduc.

- Pasan, C. (2016). La llegada de Luana al jardín de infantes público. En V. Pavan (comp.), *Niñez trans. Experiencia de reconocimiento y derecho a la identidad* (pp.93-98). Bs. As.: Ediciones Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Redacción. (2019, 17 de mayo). *Amaranta Gómez: cómo es la primera escuela para alumnos transgénero de América Latina*. BBC, News. Recuperado de: <https://www.bbc.com/>
- Rich, A. (1980/2013). *Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana*. Bs. As.: Libros de la mala semilla.
- Saramago, J. (1996). *Ensayo sobre la ceguera*. Alfaguara: Madrid.
- Sottile, P.P. (2016). Identidad de género y derechos humanos. El derecho a ser feliz. En V. Pavan (comp.), *Niñez trans. Experiencia de reconocimiento y derecho a la identidad* (pp. 101-129). Bs. As.: Ediciones Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Stryker, S. (2017). *Historia de lo trans*. Madrid: Continta Me Tienes.
- Suntheim, E. M. (2016). El valor de darse a conocer. En V. Pavan (comp.), *Niñez trans. Experiencia de reconocimiento y derecho a la identidad* (pp.15-31). Bs. As.: Ediciones Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Tsipkis, F. (2018, 23 de noviembre). Cuando los grandes se achican. Publicado en *El diario de la Educación*, Madrid. Recuperado de: <https://eldiariodelaeducacion.com/blog>.

- UNESCO. (2015). *La violencia homofóbica y transfóbica en el ámbito escolar - hacia centros educativos inclusivos y seguros en América Latina*. Santiago: Ediciones UNESCO.
- Vasquez, E.G. & Lajud, C. A. (2016). Identidades y diversidades de género en la escuela. Desafíos en pos de la igualdad. En K. Kaplan. (Ed.), *Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas* (pp. 67-82). Bs As: Miño y Dávila Editores.
- Volnovich, J. C. (2000). *Claves de infancia. Ética y género en la clínica psicoanalítica con niños*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Winnicott, D. (1994). *Juego y realidad*. Barcelona: Gedisa
- Wittig, M. (1982). The category of sex, in *Feminist Issues*, n°2 (Spring), New York.
- Zelmanovich, P. (2011). *Violencia y desamparo*. Cátedra Abierta. Ciclo de Videoconferencias. Aportes para pensar la violencia en las escuelas. Bs. As.: Ministerio de Educación de la Nación.

CAPÍTULO 5

Pubertades trans. El fenómeno de extrañamiento y la importancia del entorno en *Girl*

Charo Maroño



Girl

Lukas Dhont

Belgica 2018

Victor Polster

Arieh Worthalter

Introducción

Este trabajo tiene como objetivo presentar, desde una perspectiva psicoanalítica y en articulación al film *Girl* (Dhont, 2018), algunas inferencias teóricas respecto de la pubertad transexual y la importancia del entorno educativo y profesional –especialmente en lo que respecta al campo de la salud mental– en la elaboración psíquica de la especificidad que la constituye.

Estos desarrollos se encuentran en línea con la propuesta realizada en la tesis doctoral “Cualidades fácticas y psíquicas del proceso puberal en niñas” (Maroño, 2016) en la que sostuve que cuando el púber deviene consciente de los cambios somato-instintuales que comienzan a evidenciarse en su cuerpo, tiende a manifestar un monto de sorpresa que debemos leer como un efecto lógico del registro de un cuerpo diferente al infantil.

Es efectivamente en el tránsito por la pubertad que el sujeto se ve forzado a elaborar la pérdida del cuerpo de la infancia, emprendiendo el proceso psíquico de resignificación y apropiación de una imagen novedosa. En línea con las conceptualizaciones de Moty Benyakar (2005), ubico en este proceso un *impacto disruptivo*, del orden de lo fáctico, cuyo correlato a nivel psíquico es el fenómeno de extrañamiento.

Si este trabajo de subjetivación implica de por sí un proceso complejo para todo sujeto que atraviese el período puberal, el caso del púber transexual presenta variables aún más complejas para su análisis, en tanto asistimos allí al encuentro con un cuerpo que inexorablemente resalta la discordancia entre la identidad de género y el sexo biológico: lo fáctico se impone, entonces, a través de un segundo impacto disruptivo, que incrementa y cualifica el fenómeno de extrañamiento característico de la pubertad.

Sumado a esto, la ausencia en el grupo de pares de la *función de espejo* que siempre colabora en la tramitación del impacto disruptivo y el fenómeno de extrañamiento, incrementa la angustia frente a un cuerpo que se vive como no propio y no familiar, hecho no menor que reviste a este fenómeno de ciertas coordenadas específicas, más aún si consideramos la importancia del entorno significativo, que en determinados escenarios puede dificultar la elaboración de lo que hace ruido

en el cuerpo, ya sea por los efectos de la amenaza que implica *lo diferente* en un ámbito educativo –como puede ser la escuela o una compañía de ballet– como también por la imposibilidad de una escucha atenta por parte de quienes deben acompañar a la persona, tanto a nivel familiar como a nivel profesional.

Del proceso puberal a las cualidades específicas de la pubertad trans en “*Girl*”

Lara quiere ser bailarina clásica. Tanto el esfuerzo como el dolor que implica para ella este proyecto chocan con la frustración que le impone por momentos la técnica, y la actitud de sus compañeras en la escuela de danza. Pero desde el comienzo del film podemos notar que el deseo de Lara está puesto también en su identidad: ella nació en el cuerpo de un niño, pero no pudo nunca identificarse con ese lugar, motivo por el que pretende acceder a la operación de reasignación de sexo para finalmente poder percibirse de forma plena como una mujer. En esta decisión la acompaña su padre, el equipo médico tratante y un counselor con el que trabaja cuestiones relativas al tratamiento.

Está tomando inhibidores de la pubertad para que el aspecto de su cuerpo cambie de forma gradual, previo a la cirugía: *tendré pechos y todo eso*, dice Lara, porque el tratamiento hormonal y la cirugía de reasignación de sexo son, junto a su pasión por la danza, lo único que parece presentarse en el horizonte. Si bien el counselor sugiere que intente disfrutar el presente como la mujer que ya es, podemos notar en sus expresiones que ella no logra apreciar su cuerpo de la misma forma.

En “Moisés y la religión monoteísta”, Freud nos orienta respecto de la importancia de no menoscabar ninguna etapa del crecimiento en la práctica analítica, indicando que “...es un disparate afirmar que uno practica psicoanálisis cuando no toma en cuenta justamente estas épocas primordiales y las excluye de la investigación, como muchos hacen” (Freud, 1939, p. 70). Si la infancia se caracteriza por un crecimiento paulatino del cuerpo, en la pubertad se suceden marcados cambios físicos de forma acelerada: el crecimiento de miembros inferiores y superiores; la irrupción de los caracteres sexuales secundarios; y la menarca en el caso de la mujer, son sólo algunos ejemplos de este desarrollo drástico que constituye al estadio puberal¹.

En esta etapa, que Lara atraviesa en el presente del film², los cambios somato-instintuales irrumpen en el psiquismo del púber de forma vertiginosa, dificultando su elaboración a partir del inevitable desfasaje entre el crecimiento corporal y el tiempo requerido para su inscripción y representación psíquica. Por ello, cuando el púber toma conciencia de estos cambios físicos, el encuentro con un cuerpo diferente al infantil produce un fenómeno que, siguiendo la propuesta de Moty Benyakar (2005), ubico al nivel de un *impacto disruptivo*, en tanto una de las modalidades del trabajo psíquico implica la inevitable inclusión del mundo externo –del orden de lo fáctico– en el psiquismo del sujeto (Benyakar, 2006). Hacemos referencia aquí al modo en que se articula, metaboliza y transforma el encuentro entre lo fáctico y lo psíquico. La disruptividad, en

¹ Un detalle exhaustivo puede leerse en la Sociedad Argentina de Pediatría (SAP, 2009)

² Si bien a juzgar por su edad podríamos hablar aquí de *adolescencia* y no de *pubertad*, consideramos que los procesos psíquicos y somáticos que el film desarrolla en el personaje de Lara son propios y característicos de estadio puberal.

tanto cualidad inherente a lo fáctico que caracteriza a un determinado escenario, genera efectos intra-psíquicos desestabilizantes que provocan una cierta discontinuidad, como efecto o resultado de diferentes reacciones psíquicas.

Como consecuencia de este impacto disruptivo, es en la pubertad que observamos el complejo inter-juego entre la percepción de una imagen novedosa y la representación psíquica del cuerpo infantil. Este proceso psíquico desemboca en aquello que he denominado como una *vivencia ominosa*³ (Maroño, 2016): partiendo del concepto metapsicológico de *vivencia*, que alude a la actividad psíquica, la *vivencia ominosa* refleja un modo especial de articulación entre representación y afecto, en la medida en que insta al púber a experimentar una sensación de extrañeza, provocada esta última por la relación entre un cuerpo que se sabe propio, aunque no familiar, y un cuerpo familiar –el infantil– que ya no se lee como propio.

Abordaré en este trabajo las características de la *vivencia ominosa* a partir de la noción de *fenómeno de extrañamiento* (Grassi, 2010), entendido éste como el sentimiento de extrañeza asociado al cuerpo puberal, que conduce al púber a tratar su cuerpo como un “objeto externo extraño” (Grassi, 2010, pp. 42). Este proceso alude inevitablemente a la *metamorfosis*⁴ de un cuerpo atravesado por los cambios corporales, transformación que genera en el sujeto una sensación de ajenezidad y extrañeza respecto de la propia imagen: la ausencia

³ Para un abordaje más detallado del concepto de *vivencia ominosa* y sus implicancias en la pubertad, ver: Maroño, M. R. (2016) *Cualidades fácticas y psíquicas del proceso puberal en niñas*. Tesis Doctoral defendida y aprobada, Universidad del Salvador. Disponible en: <https://racimo.usal.edu.ar/5457/>

⁴ Utilizo aquí el término *metamorfosis* en su acepción de transformación o mudanza.

de concordancia entre el cuerpo y su representación psíquica conducen al púber a experimentar su cuerpo como extraño, externo a sí mismo, y ajeno a toda familiaridad.

Es en este punto que debemos introducir un primer interrogante respecto de aquello que deviene extraño en Lara, que guiará la articulación en lo sucesivo: ¿Es la pérdida del cuerpo infantil lo que la traumatiza de forma tan evidente, o es sólo a partir de aquella pérdida que se ve enfrentada a lo concreto y traumático de un sexo biológico que resulta más ajeno que nunca? El trabajo de subjetivación por la pérdida del cuerpo infantil pareciera aquí quedar velado por el encuentro con un cuerpo diferente, que no se corresponde con su identidad de género. Con esto, el proceso puberal trans adquiere cualidades específicas que corresponde situemos brevemente a nivel conceptual.

Género y Diversidad sexual. Las pubertades Trans y el doble impacto disruptivo

Patricia Porchat (2013) define el concepto de *género* a partir del conjunto de aspectos psicológicos, sociales, culturales e históricos vinculados a la femineidad y la masculinidad, en un contrapunto esencial con la noción de sexo, anclada principalmente en los componentes anatómicos y biológicos. Esta última perspectiva se inscribe dentro del campo de lo *somato instintual*, que describe las transformaciones físicas desde el substrato biológico subyacente –comprendiendo tanto el aspecto neurofisiológico como el hormonal– cuyos efectos se manifiestan, a partir de caracteres sexuales primarios, en el

desarrollo posterior de caracteres sexuales secundarios para el despliegue de las nuevas funciones y exigencias sexuales.

En esta misma línea, Judith Butler introduce la noción de *género inteligible* (2006) para describir a aquellos sujetos que perciben la inadecuación de su género como efecto de una evidente discontinuidad entre el sexo, el género, el deseo y la práctica sexual. Estos nuevos desarrollos le brindan entidad a ciertos fenómenos que en absoluto son nuevos, pero cuya inscripción en lo social se encontraba pendiente. Así es como irrumpe en escena la teoría *queer*, en tanto vía de simbolización de lo diverso. En efecto, la mera nominación *queer*, usualmente traducida al idioma castellano como *raro* o incluso *extraño* – término que facilita un interesante juego de palabras con el mencionado *fenómeno de extrañamiento*– desafía el ordenamiento clásico tanto a nivel político como a nivel biológico (Glocer Fiorini, 2010).

Esta teoría agrupa un conjunto de representaciones que apuntan a problematizar las nociones clásicas de género y sexualidad, a partir de la idea directriz de que el género, la identidad y la orientación sexual no se encuentran esencialmente inscriptas a nivel natural en el ser humano, sino que por el contrario devienen efecto de una determinada construcción política, social y cultural, lo cual nos lleva a pensar la lógica *queer* “...desde un enfoque postmoderno [que] hace referencia a una identidad flexible, polivalente y estratégica, en contraposición a la concepción tradicional de la identidad moderna, esencialista e institucionalizada” (Arango Tobón y Arroyave Álvarez, 2018).

En este punto podemos pensar algunas implicancias lógicas de este cambio de paradigma. Si bien a partir de la Declaración Universal de Bioética y Derechos humanos (UNESCO, 2005),

se erigen principios universales que devienen soporte para la problematización de diversos dilemas científicos y tecnológicos dentro del campo de la salud mental (Cambra Badii, 2014), aquella concepción tradicionalista de la identidad a la que hacíamos referencia anteriormente aún sostiene un peso importante en la sociedad actual; esto se refleja en diversas prácticas discriminatorias, en el sostenimiento de una determina normativización a nivel sexual y en los efectos que aquella comporta, más allá de la o las teorías que puedan esgrimirse en el ámbito de la salud mental, o la ampliación de derechos a nivel jurídico. Por otro lado, la identidad que el sujeto eventualmente decida adoptar implicará siempre la apertura posible de una brecha respecto del escenario biológico que constituye a su cuerpo.

Es precisamente allí donde la percepción del propio cuerpo no se condice con su representación psíquica, que el púber trans puede sentir un cuerpo anómalo, apartado de la normativización binaria: lo somático se impone sin mediación posible por parte del sujeto, y la imagen reflejada en el espejo describe el encuentro con un cuerpo extraño. Es por ello que propongo pensar un *doble impacto disruptivo* en Lara: si el primero refiere al inevitable encuentro con un cuerpo diferente al infantil –como podemos observar, con sus diferencias, en todo proceso puberal– el segundo impacto pone de manifiesto el contraste con la identidad de género.

Este *doble impacto* acrecienta de forma lógica el fenómeno de extrañamiento y lo reviste de cualidades por demás específicas. Es precisamente en este punto que planteo un escenario diverso, que se contrapone a la clásica definición del fenómeno de extrañamiento (Grassi, 2010) en la pubertad: si en términos generales la pubertad se caracteriza por la coexistencia

de un cuerpo familiar como el infantil –que ya no es propio, en tanto se ha perdido– y un cuerpo propio, pero no familiar; en la pubertad trans el cuerpo puede ser vivido *como no propio y no familiar*. En este sentido, cuando la irrupción de la libido en el cuerpo de Lara la obliga a cubrir con la sábana sus erecciones, una evidente muestra de malestar en su rostro nos ayuda a dimensionar los efectos del encuentro con un *soma* del que ella no puede ni quiere apropiarse.

Ahora bien, esta nueva articulación de un cuerpo *no familiar y no propio* requiere lógicamente de una adecuada representación a nivel psíquico. Teniendo en cuenta que el transexualismo se caracteriza –aunque no necesariamente de forma absoluta– por el hecho de que el sujeto no puede identificarse con el sexo biológico de nacimiento, en algunos escenarios esta identificación sólo puede subjetivarse sobre la base de una cirugía autorizada de reasignación de sexo. (Tajer, 2012; Carlucci, y Lamm, 2010).

Los inhibidores de los caracteres sexuales primarios y secundarios; el cambio de nombre en el documento de identidad y la operación de reasignación de sexo pueden conducir a un viraje que, a pesar de la irreversibilidad de estos movimientos, permita acaso el despliegue de una creciente concordancia entre el sexo biológico y la identidad sexual, logrando de esta forma la eventual elaboración del fenómeno de extrañamiento.

En este aspecto podemos recurrir a los aportes de Juan Jorge Michel Fariña (2012), que propone diferenciar de forma singular aquellas instancias en las cuales un determinado avance científico puede servir como mediación instrumental para restaurar una función fallida, o promover el desarrollo de lo simbólico, de otros escenarios en los que la alternativa tecnológica ubica al sujeto en un déficit irremediable, como efecto de un aplastamiento subjetivo. Por ello, lejos de pretender una absurda generalización de los efectos posibles

que una intervención puede generar en un sujeto, me interesa simplemente destacar que estas modificaciones a nivel hormonal, jurídico y físico, respectivamente, debieran acaso brindarle al púber trans la posibilidad de una elaboración psíquica de aquella sensación de extrañamiento y ajenidad respecto del propio cuerpo.

En términos absolutamente teóricos, podemos suponer que el grado de elaboración de este tipo de intervenciones –ya sea que se lleven a cabo de forma planeada, como es esperable, o en los términos en que el film de Lukas Dhont la refleja– dependerá siempre de cada estructura, así como de una infinidad de variables internas y externas que nos conducen a leer el caso por caso. Si bien resulta imposible afirmar cómo hubiera reaccionado Lara si su entorno se hubiese mostrado más receptivo ante el acoso de sus compañeras de ballet, sí podemos definitivamente pensar que el acceso a la cirugía programada podría haberse llevado a cabo de forma más natural, de haberse propiciado una escucha más atenta por parte de su entorno educativo, familiar y profesional.

El entorno y la importancia de los otros significativos

Lara sufre por un lado la inserción a su nueva escuela, y por otro la atenta mirada de sus compañeras de ballet. En este sentido, al obstáculo que de por sí implica para ella el impacto de lo somático en el cuerpo⁵, se suma entonces la mirada de los

⁵ Si bien en los términos “soma” y “cuerpo” puede leerse una aparente relación de sinonimia, deviene imprescindible aclarar que denominamos “cuerpo” a la dimensión psíquica de lo somático, aspecto que por cuestiones de extensión no podremos ahondar en detalle en el presente escrito.

otros: si no puede observarse desnuda frente al espejo, es ciertamente esperable que la atenta mirada de sus pares y de ciertas figuras de autoridad devenga por momentos insoportable.

Sabido es que el atravesamiento de toda instancia educativa –y debemos especialmente hacer referencia a la enseñanza media, durante la cual suelen sucederse los cambios más importantes en un sujeto, tanto a nivel físico como a nivel psíquico– implica inevitablemente un trabajo de adecuación a determinadas normas institucionales básicas, que no siempre se lleva adelante con absoluta naturalidad. Pero el problema puede bien acentuarse, esto es evidente, cuando aquellas normas básicas no sólo no respetan la subjetividad del púber, sino que por el contrario tienden a aplastarla.

Teniendo en cuenta la importancia del ejemplo que todo educador debiera brindar a su alumnado, no podemos dejar de situar en este sentido el exceso en el docente de Lara, que insta a sus compañeras a que cierren los ojos para luego preguntar si el hecho de que ésta comparta vestuario con ellas genera algún tipo de problema. Podemos imaginar el modo de lectura que el resto del grupo puede adoptar respecto de su nueva compañera, si quien está a cargo del curso fomenta este tipo de intercambios, que no hacen más que ubicar a Lara en el centro de la escena –y especialmente a aquello extraño y amenazante que encarna, como veremos en lo sucesivo.

El desconocimiento de este educador no sólo en lo que respecta a la subjetividad de Lara, sino también en aquellos aspectos relativos al manejo de grupos, es por momentos sorprendente: ante la irrupción de un elemento nuevo en el aula, y enfrentado dilemáticamente a la normativización clásica que separa al vestuario de hombres del de mujeres según el sexo

biológico, y no según la identidad de género, lejos de propiciar estrategias que tiendan a la adaptación –tanto de Lara como de quienes la reciben en este nuevo grupo– el educador decide voluntariamente destacar la *diferencia*, librando al voto del alumnado una decisión que entendemos debiera tomarse bajo coordenadas muy diversas.

Es precisamente en este punto que subrayamos la importancia del trabajo al interior de las instituciones educativas, con vistas al establecimiento de un interjuego posible entre el aspecto estrictamente formativo o pedagógico, lo singular y el manejo de grupos; un modo de lectura sensible a aquellos elementos que pueden eventualmente quebrar la homeostasis interna, con el objetivo de que, mediante la escucha e indagación de lo que no funciona a nivel grupal, puedan elaborarse planes de acción que (re)instituyan la igualdad de derechos, por sobre la diferencia.

En línea con la pluma de Irene Cambra Badii y Paula Mastandrea, sostenemos que no sólo las directivas esgrimidas por el consejero escolar y el docente de Lara, sino también la palabra del terapeuta o counselor que la asiste, tienden todas a equivocar el camino, en tanto parecen omitir la importancia de una escucha atenta sobre lo que hace ruido a nivel de su cuerpo y de su psiquis: “Al ubicar estos procedimientos normativos (...) por encima de los efectos subjetivos [la escuela] aplasta toda posibilidad de elaboración, incluso explícitamente...” (Cambra Badii y Mastandrea, 2019, p. 43). Decimos esto porque, si bien el counselor incentiva a Lara a que se reconozca como mujer aún antes de acceder efectivamente a la cirugía de reasignación de sexo que tanto anhela, sugiriéndole que practique una vida sexual acorde a su deseo, algo en su posición también pareciera dar cuenta de una ausencia de escucha que,

voluntaria o involuntariamente, invisibiliza la imposibilidad de Lara para lidiar con ese cuerpo que no es suyo.

Todos sus consejos resultan impracticables para Lara. Estas dificultades a la hora de poner en práctica lo que el counselor propone una y otra vez, nos instan a abrir el interrogante respecto del desenlace final: ¿Podría éste haber trabajado con ella de otra forma, de modo que no se viera forzada a adelantar la cirugía –si así podemos llamar a aquello que realiza finalmente en su casa, con una bolsa de hielo y elementos algo improvisados– de forma tan abrupta y riesgosa, como veremos en el apartado siguiente? Si bien no podemos dar respuestas de forma plena, diversos indicadores situacionales nos conducen a hipotetizar que las indicaciones del *counselor* se muestran acaso más ligadas a algo del orden del deseo sexual en Lara –como si el conflicto pudiera reducirse a la posibilidad (o no) de desear como se supone desea una mujer–, que a la imposibilidad que Lara encuentra para reconocer su cuerpo como *propio*. En ese intersticio tan complejo entre deseo sexual e identidad, la escucha del counselor pierde foco: ¿Cómo podría Lara acceder a una vida sexual acorde a su deseo si siente que su órgano sexual debiera ser otro, y si eso le impide, por lógica, mostrarse desnuda?

Esto se hace muy evidente cuando Lara decide confrontar al vecino que tanto la atrae: se encuentran; se besan; pero ella no permite que él le acaricie el pecho o la entrepierna. Decide entonces tomar la iniciativa y le practica sexo oral, pero él la detiene e intenta un intercambio amoroso, en el que ambos puedan disfrutar del encuentro activamente. El problema es que Lara no está dispuesta a mostrarse desnuda, no al menos hasta tanto pueda llevar adelante la cirugía programada, y por eso

interrumpe súbitamente aquel encuentro y huye muy angustiada hacia su casa.

Si ella misma no podía mirarse al espejo y se mostraba tan pudorosa al tener que mostrar su cuerpo ante sus compañeras de ballet en el viaje que emprenden con el colegio, ¿Cómo podría mostrarse desnuda ante otra persona? Aquel fugaz encuentro pareciera verse motivado principalmente por la palabra del counselor que, en tanto figura significativa para Lara, la condujo a enfrentar una situación para la que muy probablemente aún no estuviera preparada. El hecho de cargar con un cuerpo no propio y extraño –que en absoluto la representa en su identidad de género– la lleva a actuar, en un *pasaje a la acción* sin mediación simbólica, que transforma una situación potencialmente placentera en displacentera, sumando una carga innecesaria de angustia que incide luego, cuando la cirugía comienza a posponerse, en el desenlace final.

¿Podemos entonces leer como adecuada la actitud del counselor, tan cargada de sugerencias que imponen un determinado sentido sobre la angustia de Lara? Lo que seguro podemos afirmar es que el posicionamiento moral y político del profesional respecto de un determinado tema no debiera determinar su postura en lo que respecta al abordaje de un determinado problema clínico. Como indicara Freud hace poco más de cien años, “nos negamos de manera terminante a hacer del paciente que se pone en nuestras manos en busca de auxilio un patrimonio personal, a plasmar por él su destino, a imponerle nuestros ideales...” (Freud, 1919, p. 160), algo que debiera no sólo sostener desde un punto de vista ético todo tipo de tratamiento profesional, sino también –aunque con otro tipo de matices– un espacio educativo: si bien hablamos de dos espacios de intervención ciertamente diversos, tanto en el campo de la salud mental como en el ámbito educativo debe

siempre primar ante todo el respeto por el otro, lo cual inevitablemente implica privilegiar el alojamiento del discurso por sobre los ideales narcisistas, acaso más ligados a la moral o el deseo del profesional o educador a cargo.

El fenómeno del *bullying*

Hacia la mitad de la década de 1980, y en trabajos posteriores, Dan Olweus definió el *acoso escolar* o *Bullying* como el conjunto de situaciones que constituyen a un estudiante acosado o victimizado, es decir cuando está expuesto de manera repetitiva a acciones negativas por parte de uno o más estudiantes (1993). Estas acciones negativas se pueden llevar a cabo mediante contacto físico, de forma verbal o a través de muecas o gestos insultantes, e implican la exclusión intencionada del grupo.

Actualmente podemos sostener que la violencia escolar se expresa de formas incluso más diversas. La postmodernidad y los efectos de la nueva era digital inevitablemente otorgan a la violencia escolar un nuevo rostro y renovadas vías de expresión. Por otro lado y cómo podemos evidenciar a diario, la violencia escolar es una problemática compleja, resultado de la conjunción de múltiples factores sociales, económicos, políticos, históricos y psicológicos que entran en juego de una determinada forma, por lo que no puede ser pensada desde una única disciplina: requiere un abordaje multireferencial (Beller, 2004) en la medida en que las manifestaciones de violencia intraescolares muestran un particular entrecruzamiento entre las distintas instituciones que alojan a los jóvenes: familia, salud y educación.

Por este motivo se impone, como sostiene Irene Cambra Badii, una necesaria diferenciación de la fenomenología que constituye el acoso escolar en cada escenario específico:

Por la popularidad del término y su impacto social, tiende a considerarse toda conducta violenta como bullying, sin embargo, es necesario poder establecer una distinción conceptual respecto de las distintas situaciones de padecimiento que acontecen en el dispositivo escolar. Poder nombrar los hechos de manera correcta evita el reduccionismo simplista que tiende a destinar el mismo tratamiento a todas las situaciones, y permite pensar estrategias de prevención y cuidado frente a las conductas adolescentes de riesgo (Cambra Badii, 2017, p. 40).

Para poder llevar a cabo este tipo de análisis resulta imprescindible que profesionales de diferentes ámbitos – psicólogos, psicopedagogos, councelors, directivos escolares, educadores– se dispongan a trabajar en equipo, con el objetivo permanente de identificar síntomas potenciales en el ámbito educativo, y de ese modo propiciar soluciones acordes que promuevan el despliegue de lo simbólico:

Los docentes deben estar especialmente atentos a las peculiaridades de la diversidad simbólica humana y por ello no deben consentir ni involucrarse en conductas discriminatorias injustas (...) Atendiendo a ello deben poner especial atención en determinadas áreas de su quehacer, las cuales tienen consecuencias directas sobre la dimensión social de su rol. Por lo mismo, es función de los educadores ser conscientes de la dimensión ética involucrada para así actuar de acuerdo a principios que no reproduzcan los prejuicios existentes, sino que tiendan a erradicarlos (IBIS, 2008).

En lo que respecta a estos síntomas potenciales a nivel grupal, son varias las situaciones que habilitan un punto de interrogación respecto del lugar que ocupan los diferentes actores del entorno educativo de Lara. Nos centraremos en esta ocasión en dos escenarios puntuales, ambos relacionados con otro ámbito que deviene por momentos traumático para Lara: el grupo de ballet.

El modo en que sus compañeras de baile se dirigen a ella en el vestuario ya nos sitúa en la línea de ciertos límites inexistentes en la dinámica grupal: cuando una de ellas le pregunta por qué no se ducha con el resto del grupo, Lara responde que no suele transpirar. La respuesta no parece hacer ningún efecto en su compañera. Insiste. Dice que todas sudan. Lara se muestra muy nerviosa. Su compañera insiste una vez más: *la gente pregunta y habla de ti*, dice. Y retoma el punto de la ducha, argumentando que puede prestarle una toalla. Finalmente podemos ver a Lara ya en la ducha, de espaldas a sus compañeras; los brazos cruzados sobre su pecho; la cabeza apoyada contra la pared; la mirada perdida, sufriente.

Pero acaso la escena más desbordante en lo que al fenómeno del bullying respecta, se suscita en el marco de un viaje conjunto con la compañía de ballet. Una primera toma ilustra, desde la profundidad de una pileta, un grupo de cuerpos muy femeninos moviéndose debajo del agua como en una coreografía: la música de fondo y los movimientos casi artísticos de todas las compañeras de Lara contrastan significativamente con el desenlace de una escena por demás angustiante, que comienza con empujones inocentes y culmina

cuando varias de sus compañeras ya han comenzado a tirar de su cabello.

Algunas horas más tarde, en un típico encuentro adolescente en el cuarto contiguo al de Lara, que comparte todo el grupo a excepción de ella, se ve forzada a ponerse un vestido delante de todo el grupo. Ella accede porque entiende que no tiene alternativa, pero lo hace ocultando su cuerpo. *¡Lara tiene un sujetador sexy!*, grita una de ellas. *¿Tiene relleno?* La incomodidad inunda el rostro de Lara. Es evidente que, lejos de ocupar el lugar de compañera para el resto del grupo, Lara deviene una suerte de objeto extraño capaz de evacuar de forma absolutamente forzada las dudas sexuales de todas sus compañeras.

Preso de un tribunal que está dispuesto a inquirirla sin límite alguno, Lara se siente tremendamente acorralada. *¿Debemos verte como un chico o una chica?* La pregunta se instala con fuerza. Si quiere que la vean como a una mujer, debe someterse al insensato escrutinio de sus compañeras de Ballet. Desliza entonces su ropa interior para satisfacer al auditorio. Todas miran hacia abajo. Risas nerviosas. Miradas incómodas.

De forma anticipada, Lara abandona el viaje esa misma noche. Una mezcla de dolor, angustia y llanto inunda su rostro en el tren que la lleva de vuelta a casa. Su padre le pregunta por qué ha vuelto, pero ella no puede decir nada. Si bien la actitud de sus compañeras de baile pareciera indicar que no estaban preparadas para emprender este viaje con ella, tan evidente resulta también que alguna figura mediadora podría acaso haber facilitado otro tipo de vínculo entre Lara y el resto del grupo.

Algunas líneas posibles de lectura respecto del entorno educativo en *Girl*

Si bien los motivos que suelen llevar a este tipo de discriminación son claros (etnia, religión, color de piel, entre otros), nos interesa en este escenario determinar si hay otras variables en juego, acaso más invisibles al sentido común. En efecto, algo del orden de la intolerancia se juega en estas escenas que componen la trama de *Girl*. Si el *otro diferente* suele verse como peligroso, esto se ve potenciado en el caso de Lara por el peso de lo extraño que encarna su cuerpo, en pleno proceso de transformación.

En este sentido podríamos pensar dos líneas posibles de abordaje: en una primera instancia, ¿Qué es lo que deviene tan amenazante de su presencia, para elevar el trato hacia ella a ese nivel de humillación? Aunque el director del film se las ingenie para mostrarlo de forma algo subliminal, encubierto detrás de lo más evidente –a saber: que Lara representa lo diferente en el grupo, y esto de por sí produce cierto temor–, ella es también una amenaza para el grupo: el enorme esfuerzo que ha hecho para mejorar su técnica de baile comienza a dar resultados. En efecto, el profesor la convoca a las pruebas que designarán a la bailarina elegida para la muestra final de baile. En los rostros de sus compañeras puede vislumbrarse una mirada crítica, digna de quienes creen estar ante una inesperada amenaza.

Pero una segunda línea de lectura nos orienta en la vía del padecimiento que siente Lara ante el maltrato de gran parte de su entorno: el deseo de pertenecer a un grupo la arrastra a tomar una serie de decisiones a las que jamás decidiría enfrentarse de forma voluntaria. Si la violencia verbal y física de sus compañeras ya es suficiente para desestructurarla, el hecho de tener que exhibir un cuerpo que la avergüenza deviene para ella

sumamente angustiante, y no hace más que poner en evidencia la no pertenencia de Lara al grupo de ballet.

Como vemos, el fenómeno del acoso escolar nos permite abrir mínimamente dos líneas de lectura muy diversas: lejos de pretender una comparación insostenible entre la actitud de Lara y la de sus compañeras, sí podemos hipotetizar que tanto una como las otras manifiestan en escena distintos aspectos que hacen a la convivencia en un ambiente educativo (inseguridad, miedo, competencia, envidia, etc.) y que en este escenario conducen, de forma lamentable, a la exclusión fáctica de Lara del grupo de amigas.

Si hacemos tanto hincapié en los efectos del entorno, esto es precisamente porque entendemos que la mirada de los pares, en su función de *doble*⁶, facilita en la pubertad el reflejo necesario para llevar adelante no sólo el registro de los propios cambios, sino también su elaboración a nivel psíquico. Si los vínculos de amistad favorecen de por sí la construcción y reconstrucción de la imagen corporal, el grupo de pares puede potencialmente brindar un lugar de pertenencia fundamental en esta etapa del desarrollo, siempre y cuando se configuren ciertas condiciones de posibilidad para que esto suceda.

En efecto, este proceso de registro y elaboración puede naturalmente verse dificultado en la pubertad trans, si tenemos en cuenta que el púber trans no sólo puede representar una amenaza para sus pares, sino que tampoco logrará fácilmente reflejarse en ellas. Esta ausencia de concordancia con los pares a nivel identitario puede, en algunos casos, dificultar la tramitación del impacto disruptivo y el fenómeno de

⁶ Entiendo la noción del doble como un intento de defensa, reflejándose en un par, frente a las angustias por el descubrimiento de lo extraño en uno mismo.

extrañamiento, y empujar al púber a decisiones límite, como la que toma Lara hacia el final del film.

Es precisamente en ese espacio tan complejo que el ámbito escolar puede siempre brindar una multiplicidad de posibilidades para la transformación de ciertas estructuras. No solamente hablamos aquí de un espacio de aprendizaje de contenidos, sino también de un posibilitador para el progresivo proceso de cambio en lo que respecta al hallazgo de nuevos modelos identificatorios, tanto en los adultos como en los pares.

En este sentido, Lukas Dhont ubica en escena aquellas dificultades que Lara debe afrontar de una forma magistral, como si el encuentro progresivo con ese (nuevo) cuerpo que resulta tan extraño para ella inundara, también de forma progresiva, la trama del film: si ésta ilustra en un inicio la mudanza de Lara y el padre, el ingreso a la escuela de ballet y la programación de su cirugía en términos relativamente positivos, poco a poco irrumpe en escena una secuencia de hechos que, como comentáramos previamente y retomaremos en el apartado siguiente, conducen inevitablemente a la decisión de Lara de adecuar su cuerpo, de forma personal, a aquello que quiere y necesita devenir: una mujer.

Entre la necesidad del cambio en el cuerpo y los efectos de la (no) escucha de los otros significativos

En *La Violencia de la interpretación*, Piera Aulagnier (1993) destaca que el *yo* se ve forzado a investir los objetos para evitar el riesgo de la desinvestidura definitiva o la desaparición de las representaciones psíquicas que son efecto del pensamiento; sin las cuales el cuerpo, la realidad y el objeto no pueden tener existencia para el sujeto. En este sentido, toda vez que la

imagen del cuerpo, del orden de lo fáctico, contradiga la concordancia esperable entre el objeto y su representante psíquico, el yo se verá enfrentado inevitablemente a la amenaza de un posible desinvertimiento.

Esta lógica nos permite problematizar la importancia que este proceso de modificación en el cuerpo puede adquirir para Lara. El médico que llevará adelante la cirugía describe el complejo proceso y los riesgos que acarrea. La médica tratante le comunica también que los efectos de todo el proceso son irreversibles, y la insta a abandonar el tratamiento hormonal. Lara continúa tomando los inhibidores y lo hace incorporando incluso una dosis mayor, a pesar de las advertencias en torno a su salud física. Es evidente, en este tramo del film, que la paciencia que su médica tratante y el cirujano intentan transmitir como vital en la previa de esta instancia –insistiendo en que los cambios en el cuerpo podrán observarse con el paso del tiempo– choca abruptamente con la necesidad que vemos en Lara de encontrarse de forma urgente con un cuerpo que refleje al fin un cierto correlato con su identidad, y permita una vía de subjetivación.

Comienza a observarse en el espejo con ropa interior, pero parece hacerlo principalmente para palpar el crecimiento en sus mamas. Por primera vez podemos verla enfrentada al reflejo de sus genitales masculinos, pero el temor ante la posibilidad de que nada cambie en su cuerpo la conduce a una angustia desbordante: comienza a bajar de peso y, a pesar de las advertencias de su médica y la preocupación de su padre, sigue encintándose la zona genital. Esto genera en su cuerpo una fuerte infección, que trastoca los planes establecidos a nivel quirúrgico.

El malestar es cada vez mayor, se suma a las dificultades que experimenta en los diferentes ámbitos educativos, y las exigencias en el ballet aumentan: se lesiona en una prueba, luego de llevar su cuerpo al máximo.

Algo similar ocurre también en el ámbito familiar, en el vínculo que Lara sostiene con su padre: en uno de los pasajes más álgidos del conflicto, éste la observa angustiada y le pregunta qué le sucede; cuando finalmente todo indica que Lara va a poder poner su sufrimiento en palabras, un mínimo silencio de su parte se le vuelve insoportable al padre: entonces la interrumpe e inyecta sentido allí donde Lara aún no había dicho nada: mudanza y cambio de colegio, dos nuevas interpretaciones que nada (o poco) tienen que ver con aquello que verdaderamente la angustia. Ya sea por falta de empatía o escucha, o por la propia angustia del padre o su imposibilidad de vincularse de una forma más transparente con su hija, Lara nuevamente siente que nadie puede comprenderla.

Ante la desesperación y el malestar visibles en Lara, la cirugía se ve pospuesta y así también sus clases de ballet. La palabra de su médica es muy clara: si sigue dañando su cuerpo no podrá llevarse a cabo la intervención quirúrgica. A la imposibilidad de participar en la muestra de ballet para la que tanto había ensayado, y a la conflictiva relación que sus compañeras le proponen, se suma ahora un nuevo obstáculo que parece separarla del encuentro con aquel cuerpo que hace tanto tiempo aspira tener. Lara se derrumba anímicamente; siente que todo aquello por lo que peleó ya no puede vislumbrarse en el horizonte, y es entonces que avanza con una decisión drástica: cuando su padre y su hermano se retiran de su casa, toma una bolsa de hielo del freezer, llama por teléfono al número de emergencias –detalle esencial en la trama, en tanto denota un deseo que podemos pensar mucho *más acá* de la muerte– y se cercena los genitales.

La escena, si bien no refleja claramente el nivel de intervención que lleva adelante Lara con su cuerpo, es muy impactante. El llanto que inunda su rostro luego de la cirugía reparatoria, ya en la clínica, cuando su padre le acerca su mano, asiste en el dimensionamiento de la angustia y la incertidumbre que envuelven a Lara respecto de su (nuevo) cuerpo: vemos entonces cómo se siente en la camilla y busca su reflejo en un vidrio: algo de aquel reflejo borroso nos conduce a pensar que Lara aún no sabe quién es, y qué relación puede establecer con su imagen corporal.

Conclusiones

En línea con lo planteado por Irene Cambra Badii, que sostiene que “las narrativas cinematográficas y el cine representan un recurso de pensamiento de inesperada importancia, ya que continuamente –ya sea de forma intencional o no– rescatan cuestiones éticas que nos permiten interrogar (nos) sobre la práctica” (Cambra Badii, 2014, p. 299), las reflexiones teóricas volcadas en el presente trabajo se sirven del material audiovisual para introducir en el campo de la salud mental un espacio de discusión respecto de la pubertad transexual, con el objetivo de lograr una mayor comprensión y problematización de la complejidad que constituye a su abordaje, tanto en lo que hace a la clínica como al ámbito de la educación.

Si entendemos que para transitar de forma satisfactoria la adolescencia, el sujeto debiera haber construido una cierta concordancia entre el modo en que percibe su cuerpo y la imagen externa –tanto la que refleja el espejo, como aquella que es efecto del encuentro con sus pares–, la pubertad se erige como una instancia crítica en el desarrollo del sujeto. En este sentido, el púber trans enfrenta un doble trabajo: a la pérdida del cuerpo infantil, de difícil tramitación en esta etapa del desarrollo, se adiciona en este escenario el encuentro con un cuerpo que manifiesta una discrepancia creciente entre el sexo biológico y la identidad de género. Lo somático se impone produciendo entonces un *doble impacto disruptivo*.

En este contexto, la operación de reasignación de sexo puede posibilitar aquella concordancia ausente entre la identidad del sujeto y el sexo biológico, y desplegar ciertas condiciones de posibilidad para una elaboración del fenómeno de extrañamiento, que permita al púber percibir su cuerpo como propio y familiar. Pero en este proceso de cambio, las figuras de apoyo que rodean al púber –tanto en el seno familiar y profesional, como en lo que refiere al ámbito educativo– devienen muy importantes, en tanto pueden asistir (o no) en una etapa compleja, en especial cuando la elaboración de lo disruptivo depende de forma tan evidente de la consecución de esos cambios físicos al nivel del cuerpo.

En tanto trabaja de forma directa con el sufrimiento subjetivo, el campo de la salud mental debe sostener un ejercicio de revisión de las múltiples conceptualizaciones que

sostienen su práctica a la luz de las nuevas presentaciones clínicas que se observan en la actualidad. Si bien existen diversos desarrollos teóricos sobre diversidad y transexualidad, aún se observa un área de vacancia en el campo de la psicología, lo cual inevitablemente conduce a la imposición de ciertos abordajes clásicos, sostenidos sobre una concepción normativa basada en el binario *hombre-mujer*. Poner en cuestión algunos de estos conceptos sobre los que se erige la práctica psicoanalítica y psicológica implica, a mi entender, una apuesta de trabajo sustentada principalmente sobre la pregunta y la apertura a aquellas nuevas situaciones que se nos presentan en la actualidad. Esta operatoria lógicamente también redunda en otros ámbitos de inserción del púber, como es el caso del entorno educativo.

Si bien el proceso puberal puede devenir traumático en términos generales, identificar los diversos factores que pueden incidir en un determinado escenario nos asiste en el trabajo de alojamiento del discurso del púber: el encuentro con el cuerpo *no familiar* –que en la pubertad transexual deviene también *no propio*–, el tipo de vínculos que sostienen a la persona, la historia familiar y la presencia de los otros significativos, tanto a nivel educativo como a nivel profesional, son todas variables que se muestran íntimamente conectadas entre sí, y que debieran articularse a través de una escucha activa sobre aquello que angustia al púber, tanto a nivel del *soma* como en lo que respecta a la presencia e incidencia de los pares en la función de espejo.

Referencias Bibliográficas

- Arango Tobón, M y Arroyave Álvarez, O. (2018). Performatividad normativa y queer. Dos narraciones de personas transgénero. En BAGOAS n. 19 | 2018 | p. 271-300. Medellín
- Beller, D. (2004). Violencia y Agresión en la escuela. *En Revista de A.P.A. Tomo LXI, nro.4.* Bs.As., Argentina.
- Benyakar, M. y Lezica, A. (2005) *Lo Traumático. Clínica y Paradoja.* Tomo 1. El proceso traumático. Editorial Biblos
- Benyakar, M.; y Lezica, A. (2006). *Lo traumático. Clínica y Paradoja.* Tomo 2. Buenos Aires: Biblos.
- Benyakar, M. (2015) *Lo Disruptivo: De lo fáctico a lo psíquico.* Inédito.
- Benyakar, M. Compilado por: Ramos, E.; Taborda, A. ; Madeira, C. (2016) *Lo disruptivo y lo traumático Abordajes posibles frente a situaciones de crisis individuales y colectivas.* San Luis. Nueva Editorial Universitaria. Disponible en <http://www.neu.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/2018/03/Disruptivo-traumatico.pdf>
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género.* Ed Paidós. Barcelona.
- Cambra Badii, I. (2014) Una (bio) ética despiadada. *En: Lo disruptivo en el cine. Ensayos ético- psicoanalíticos. Moty Benyakar y Juan Jorge Michel Fariña (comp.)* Letra Viva. Bs. As.

- Cambra Badii, I. y Mastandrea, P. (2017). Por 13 Razones: desafíos éticos frente al suicidio en una serie televisiva. *En Journal de Ética y Cine. Vol. 7. Número 2.*
- Carlucci, A. Y Lamm, E (2010). La persona transexual, menor de edad, competente para decidir sobre la intervención médica que requiere judicialmente. *En: Diversidad sexual.* Lugar editorial, APA editorial. Buenos Aires.
- Castoriadis Aulagnier, P. (1993) La violencia de la Interpretación: del pictograma al enunciado. Buenos Aires. Ed. Amorrortu.
- Freud, S. (1919). Nuevos Caminos de la Terapia Psicoanalítica. *En Obras Completas. Tomo XVII.* Buenos Aires, Ed. Amorrortu.
- Freud, S. (1939). Moisés y la religión monoteísta. *En Obras completas. Tomo XXIII.* Buenos Aires, Ed. Amorrortu.
- Glocer Fiorini, L. (2010) Sexualidades nómades y transgénero: un desafío a la polaridad masculino / femenino. *En: Diversidad sexual.* Lugar editorial, APA editorial. Buenos Aires.
- Grassi, A. (2010). Metamorfosis de la pubertad: el hallazgo de objeto. *En Grassi, A., Córdova, N. et al., Entre niños, adolescentes y funciones parentales. Psicoanálisis e interdisciplina,* Buenos Aires, Editorial Entreideas, 2010.
- International Bioethical information system (2011). Ética en educación. Consultado en: <http://www.ibiseducacion.org/spip.php?rubrique1>

- Maroño, M. R. (2016) Cualidades fácticas y psíquicas del proceso puberal en niñas. Tesis Doctoral defendida y aprobada, Universidad del Salvador. Disponible en: <https://racimo.usal.edu.ar/5457/>
- Maroño, M. R. (2017) La pubertad: de lo disruptivo a lo traumático. Revista de Psicopedagogía y Psicología, Universidad del Salvador N 2. Disponible en: <https://p3.usal.edu.ar/index.php/psicol/article/view/4576>
- Michel Fariña, J.J. (2012) Almodóvar con Sófocles: De humani corpori fabrica. *En: (Bio) ética y cine. Tragedia griega y acontecimiento del cuerpo. Michel Fariña, J.J y Solbakk, J.H. (comp) Ed. Letra Viva. Bs. As.*
- Olweus, D. (1993). Acoso Escolar, Bullying, en las escuelas: hechos e intervenciones. *En Centro de Investigaciones para la promoción de la salud. Universidad de Bergen, Noruega.*
- OMS (2010). Salud y Bienestar de Adolescentes y jóvenes: Una Mirada integral. Pascualini, D. y Llorens, A. (comp.) En: www.unicef.org/spanish/sowc2011/
- Porchat, P. (2013). Entre las teorías de género y el psicoanálisis: una clínica para una sociedad queer. *En A, M. Fernández, W. Siqueira Peres (Comps.), La diferencia desquiciada, géneros y diversidades sexuales. Buenos Aires: Ed. Biblos.*
- Sociedad Argentina de Pediatría (SAP) (2009). *Pubertad.* Disponible en <http://www.sap.org.ar/comu-temas-62-pubertad.php>

Tajer, D. (2012) Notas para una práctica psicoanalítica pospatriarcal y posheteronormativa. *En La crisis del patriarcado. Comp. Hazaki, C. Topia* Editorial. Buenos Aires. (96-113)

UNESCO (2005) Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos.

UNICEF (2011). La adolescencia una época de oportunidades. *Estado mundial de la infancia 2011*. En: <https://www.unicef.org/spanish/sowc2011/>

CAPÍTULO 6

El malestar laboral en el trabajo docente.
Cuidar a los que cuidan

Hugo C. Leale

*“Acepciones de Cuidar:
.Poner dedicación, atención y esfuerzo en la realización de algo;
.también significa amparar, resguardar, proteger;
.por último es reflexionar, pensar o meditar.”*

Introducción

En este escrito se procurarán articular diferentes dimensiones de una cuestión que cabe definir como ‘compleja’: partirá de la importancia del trabajo en la producción de subjetividad, se señalará el impacto que tiene en la salud mental como desgaste o malestar; en particular las formas en que este malestar se expresa en las tareas docentes, para detallar al fin algunas estrategias de cuidado que pueden implementarse, a través del relato de experiencias concernientes a esta compleja articulación.

El trabajo cumple un rol central, en relación tanto con la calidad de vida como con el proceso de salud-enfermedad que afecta a sujetos, grupos y colectivos. Opera como soporte vital y existencial que crea y recrea procesos de subjetivación y de socialización. Sin embargo, constituye una cuestión relegada casi por completo dentro de las prácticas del campo de la *'psicología del mainstream'* (Parker, 2010); cuando no queda restringida a la gestión de recursos humanos, o al relevamiento de las condiciones de empleabilidad de los sujetos dentro del mercado de trabajo.

La relación entre el trabajo y la salud mental ha comenzado a ser objeto de interés del conocimiento psicológico en tiempos relativamente recientes; posiblemente como efecto de un mecanismo de negación que permitiera mantener ocultas las dimensiones de esa relación. Me explico: si el trabajo hubo adquirido una posición de centralidad social y cultural a partir de la modernidad, sus aspectos negativos no debían ser visibilizados para no 'ensuciar' aquella posición adquirida. La consigna "*el trabajo dignifica*" ha sido una expresión de esa centralidad (retomaremos más adelante esta cuestión); esa frase expresa sólo un aspecto en una cuestión compleja, ya que el trabajo dignifica, humaniza, socializa .y al mismo tiempo, produce sufrimientos¹.

En este artículo planteamos una perspectiva desde la cual es posible encarar algunos aspectos del sufrimiento; a través de la intervención en equipos y colectivos de trabajo, con un doble propósito: profundizar la investigación y los conocimientos psicológicos acerca de ese sufrimiento, y también promover espacios más saludables en colectivos laborales.

¹ Esta frase se relaciona también con el concepto de 'trabajo alienado', que hubo desarrollado C. Marx en 1845.

Consideraciones sobre el trabajo

Una consideración inicial es de índole cuantitativa, el trabajo constituye la actividad en la que empleamos la mayor cantidad de horas vigiles del día; le dedicamos una enorme parte de nuestras vidas; (valorar esa dedicación queda como tarea para cada una/o).

Las consideraciones cualitativas no son menos importantes; un trabajo define aspectos centrales de nuestra identidad (*“soy psicólogo, soy docente”*); además, a través de él obtenemos los recursos necesarios para sostener nuestra existencia. Es una actividad específicamente humana, que por participar en la construcción de la identidad de la persona, configura un proceso psico-social básico (Laurell, 1993). Por su centralidad en el “estar” de la vida, se constituye en un espacio privilegiado en el que construimos/ desplegamos buena parte de nuestro “ser”.

Por su parte, Castell define al trabajo como *“paradigma”* (Castell, 1996), al sostener que, por su función de integrador de los diferentes aspectos de la vida de una persona, permite que ella construya su identidad social. Esta identidad se presenta como un proceso en continuo cambio, se nutre de las experiencias de vida y del reconocimiento y la confirmación provenientes de los otros (la familia, los maestros, jefes, los/as compañeros/as y amigos, la sociedad).

El reconocimiento por el trabajo promueve vivencias de satisfacción y placer, mientras que el déficit o la inexistencia de éste, - como fuente de displacer y malestar-, obstaculiza la construcción de una identidad firme y fragiliza la posibilidad de crear y sostener un proyecto de vida.

Existe una perspectiva, en psicología crítica, que hace foco en el proceso de trabajo como mediador en la producción de subjetividad; y plantea que su interpretación, comprensión y disputa por el control, conforma una herramienta para la promoción de procesos de salud desde una perspectiva emancipatoria de quienes trabajan. Esta perspectiva recupera el “*saber de las/los trabajadoras*” (Oddone, 2007), y contempla la capacidad de ellas y ellos para transformar el malestar en placer; y para apropiarse o reapropiarse de algunas de sus determinaciones, a partir de una lógica del reconocimiento del trabajo: en el producto, en los otros y en lo social (Dejours, 2010; Zaldúa et. al., 2010).

De la descripción de condiciones objetivas a la inclusión de condiciones subjetivas

Una de las formas en que la cuestión del trabajo comenzó a ser objeto de la psicología fue a través del estudio de las condiciones y medio ambiente de trabajo (CyMAT); una manera de objetivar y registrar tanto las exigencias que demanda una tarea, como los requerimientos materiales y los ambientes físicos en que ella se desarrolla. En relación con las diferentes tareas de producción, se desarrolló una disciplina, la ergonomía (*ciencia del trabajo*), que se encarga del diseño de lugares de trabajo, herramientas y tareas, de modo que coincidan con las características fisiológicas, anatómicas, psicológicas y las capacidades de los trabajadores que se verán involucrados. Se aplica a todos los aspectos de la actividad humana con las máquinas para optimizar los elementos del sistema de producción, (humano- máquina- ambiente). Una parte de ella, la ergonomía cognitiva se interesa en el cómo y en qué medida, los procesos mentales tales como percepción, memoria, razonamiento y respuesta motora afectan las interacciones entre las personas y los

otros elementos de un sistema. Los asuntos que le resultan relevantes incluyen: carga de trabajo mental, la toma de decisiones, el funcionamiento experto, la confiabilidad humana, el estrés laboral, el entrenamiento y la capacitación, en la medida en que estos factores pueden relacionarse con el diseño de la interacción humano-sistema.

Se introduce así, en forma clara, la consideración de las afectaciones, o el impacto en las subjetividades, que producen las actividades laborales; y se comienza a hablar de los efectos psicopatológicos del trabajo, intentando establecer una correlación entre determinadas tareas y determinados padecimientos psíquicos, o sea: el trabajo como causa de cierta patología mental.

Se recortaron entonces con nitidez, como generadoras de malestares muy específicos, tareas que no conllevan relación con máquinas, sino aquellas que implican una interacción permanente, intensa y cotidiana con otras personas. Ha sido básicamente en el ámbito de la educación y la salud donde se han hecho múltiples descripciones de estos malestares.

En el año 1974 apareció el concepto de 'burnout', fue en estudios de organizaciones, y H. Freudenberger, uno de los primeros investigadores en utilizarlo; en el año 1981 C. Maslach y Jackson establecieron criterios de evaluación definiéndolo como síndrome de burnout. A partir de allí se extiende el uso de un instrumento de medida, estandarizado, para la evaluación del mismo. Síndrome de burnout o de desgaste profesional, "*tener la cabeza quemada*" (que sería una traducción aproximada del mismo); es decir, los modos en que se produce sufrimiento psíquico en una actividad laboral. Este concepto identificaba y agrupaba las sensaciones, vivencias, ideas negativas que se producen en la persona con relación a su trabajo.

Abundan estudios en todos los países que describen la presencia de este síndrome en espacios de educación, salud, trabajo social, desarrollo social, y otros en los que la interacción con la población

usuaria sea intensa y sostenida. El valor del mismo es que permite establecer una cierta medida del malestar, trazar ciertas coordenadas de la situación en determinado espacio laboral.

Desde hace algunos años, además de investigar y describir el malestar, se procura intervenir para transformar algunas de las condiciones en que se produce. Las investigaciones de Dejours, Dessors, Molinier (entre otros) nos aportaron el concepto de ‘psicodinamia del trabajo’ abocada al análisis dinámico de los procesos psíquicos movilizados por la confrontación del sujeto con la realidad del trabajo. Esta conceptualización incluía algunas categorías tales como sufrimiento, estrategias defensivas e ideologías defensivas del oficio, identidad, reconocimiento, conformación del colectivo, reglas de trabajo; la que permitían otro enfoque de ciertos fenómenos problemáticos y específicos observados en las formas y condiciones de trabajo.

Esta perspectiva ubica a la subjetividad, -individual y colectiva-, en el centro del análisis y de la intervención con los equipos de trabajo. Se abren entonces interrogantes tales como: ¿qué exigencias de las propias subjetividades se expresan en la tarea y cuál es el vínculo que se establece con ella?, ¿qué dinámicas grupales se consolidan?, las trabajadoras, los trabajadores ¿han creado/ inventado/ encontrado modalidades para resolver el afrontamiento de las tareas?, ¿qué estrategias/conductas implementan?, ¿cómo se afrontan las demandas y presiones institucionales que se ejercen sobre trabajadores y trabajadoras?, ¿cuáles son los obstáculos para que se pueda capitalizar la propia experiencia?, ¿existe una idea de que el trabajo puede tener una ‘vuelta’ sobre quienes trabajan (esto es, que a través de una actividad reflexiva el trabajo pueda abrir una dimensión de enriquecimiento y crecimiento, sea individual o colectivo)?.

Algo más sobre el trabajo: creatividad y sufrimiento

Toda persona tiene la necesidad de ser creativa y de dar sentido a su vida a través de los procesos de creación; expresados en múltiples formas. El creador del psicoanálisis, S. Freud, postuló que esas tareas se denominaban ‘sublimatorias’ e identificó tres actividades vinculadas a la sublimación: el arte, la religión y el trabajo científico e intelectual. Ahora bien, somos muchas y muchos quienes pensamos que entre ellas se debe incluir al trabajo a secas, sin adjetivarlo como científico o intelectual. Opinamos que toda actividad laboral (cualquiera, por más mecánica y automática que parezca) ofrece espacios de creación (Leale, 2005); ya que en el encuentro con lo real de una actividad, nos encontraremos siempre con algo no previsto, donde haya que inventar algo, donde haya que movilizar la inteligencia.

En esas situaciones imprevistas que aparecen en cualquier trabajo, en las que se producen errores, o se presentan verdaderos obstáculos, es común que aparezcan sentimientos de ansiedad o angustia. Cada trabajador en general, cada docente en particular, puede relatar un sinnúmero de tales situaciones. Cuando algo impide que se despliegue un proceso de creación (de sublimación), suele aparecer, con diferentes manifestaciones, una descompensación; que es uno de los destinos del sufrimiento en el trabajo.

Tales experiencias suponen un sufrimiento que se vive en el cuerpo; dicho esto en el sentido en que una corporalidad tiene la capacidad de ser afectada. ¿Afectada por qué?, centralmente, básicamente por el miedo; o puede ser por la culpa, o la vergüenza; puede ser también, el aburrimiento, o quizás por la apatía. Muchos afectos que aparecen en un contexto distinto del de la vida familiar o afectiva en el sentido clásico del término. El sufrimiento que se produce en esas circunstancias, puede ser transformado en placer a

través de los procesos de creación, lo que ocurre cuando las personas han llegado a inventar una solución original, nueva e inteligente frente a una situación de conflicto que había aparecido como obstáculo. La vivencia de ser creadoras, es decir productoras o constructoras de algo que no existía hasta ese momento es altamente satisfactoria, relatada por todos y todas como de un intenso placer y realización personal. Sin embargo, de no suceder así, de no poder construir esas respuestas, las situaciones pueden transformarse en cargas demasiado pesadas, fragilizando las estructuras psíquicas de las personas concernidas. El malestar, o desgaste, puede adquirir expresiones de gravedad tanto en lo singular como en lo colectivo. En lo singular como sufrimiento, malestar y sensaciones de frustración y fracaso personal en la tarea; en lo colectivo en conflictos vinculares y obstaculizaciones o incumplimiento de objetivos.

Por qué incluir al cuidado, como una cuestión ética

El cuidado como práctica humana, no refiere exclusivamente a la preservación de la vida. Alude a un conjunto de prácticas protectoras cuyos sentidos y significados son producidos por cada sujeto y colectivo en tanto miembros de una cultura. Nos referimos anteriormente a las tareas que implican una relación estrecha y continua con otras y otros, con población usuaria. Aunque el concepto del cuidado pueda aún extenderse al conjunto de las relaciones humanas, lo utilizaremos para el objeto específico que nos planteamos en este escrito. La idea de que “una persona no puede dar lo que no tiene” expresa que el cuidado tiene un carácter doble: una persona que no se cuida no puede cuidar a otra. Cuando una persona adopta una actitud sacrificial en relación con otra, ninguna de las dos se beneficia. (¿Alguien escuchó alguna vez la frase que dice: *“El trabajo docente es sacrificado, como un sacerdocio”*?)

Según Joan Tronto (1987), el cuidado es una actividad característica de la especie humana que incluye todo lo que hacemos con vistas a mantener, continuar o reparar nuestro mundo, de tal manera que podamos vivir en él lo mejor posible. Este mundo incluye nuestros cuerpos, nuestras individualidades y nuestro entorno tanto social como geográfico; que busquemos tejer juntos en una compleja red para sostener la vida.

El trabajo del cuidado es todo aquello que es preciso hacer para mantener un mundo común. Construir un mundo común parece algo sencillo, porque tenemos la creencia de que el mundo común está ahí, pero no es así. Es una construcción cotidiana, este mundo común es objeto de todo un trabajo, y a ese trabajo se lo llama trabajo del cuidado. Insistimos, remarcamos: un mundo que incluye nuestros cuerpos, nuestras subjetividades.

El trabajo del cuidado está hecho de gestos, a veces pequeños, pero que necesitan de un trabajo psíquico, un trabajo mental, un trabajo afectivo muy importante para reconocer las necesidades. La posibilidad de reconocer una necesidad lleva a dar una respuesta de una manera adecuada y a tiempo; y esto no es para nada fácil. Sin embargo es posible decir, podemos hacer relatos de estas tareas, de modo tal que se pueda compartir el trabajo del cuidado mediante la palabra.

En cada situación de cuidado -o de su contracara el descuido, ya tenga la forma de desinterés o de indiferencia- entran en juego diversas pautas, normas y regulaciones que metabolizan la expresión del amor por los otros (si hablamos de cuidados siempre hay un otro); constituyendo una forma de la ternura; de la construcción de un lazo social tierno que aloje en acto. Frente a las políticas del descuido propias de la época, que cosifican a los sujetos, destruyen el hábitat y exterminan la vida; las políticas del cuidado valorizan el reconocimiento del otro.

Cuidar significa entonces sentir, acoger, respetar y entrar en sintonía con los otros. Las dimensiones en las que se producen y reproducen las prácticas de cuidados contemplan una ética del acogimiento, que incluye al cuidado de sí, de los otros y de sus problemas.

Foucault (1984:105) señala al respecto que *“El cuidado de sí es ético en sí mismo; pero implica relaciones complejas con los otros, en la medida que este ethos de la libertad es también una manera de cuidar de los otros (...) El ethos implica también una relación hacia el cuidado de los otros”*. Siguiendo este planteo, Franco y Merhy (2011), indican que la producción subjetiva del cuidado supone la producción del sí mismo y la afectación *de* y *sobre* los otros en tanto se realiza en el espacio cotidiano del encuentro. Esta dimensión del cuidado viene adquiriendo importancia progresiva; en gran parte debido a la irrupción de los movimientos feministas, que han vuelto visible el hecho de que las tareas del cuidado era trabajo de mujeres, invisibilizado, trabajo que no recibía reconocimiento ni paga. Esta nueva perspectiva de considerar al cuidado, lleva a repensar todas las actividades en las que hay alguien en situación de recibir un servicio, una atención, una acción. La tarea docente cabe en esta consideración por dos vías: por un lado las/los estudiantes son ese ‘alguien’ objeto de una acción, y por otro, es un oficio tradicionalmente ejercido por mujeres.

Nuestras intervenciones en el trabajo grupal con docentes

Hemos llevado adelante varias experiencias de trabajo con grupos de docentes; en algunas ocasiones convocados por las direcciones de establecimientos educativos, en una ocasión como coordinadores de

un programa del Ministerio de Educación, en otras por demandas de grupos de docentes preocupados ante alguna situación particular².

Proponemos nuestras intervenciones con una perspectiva de investigación- acción participativa (Fals Borda, 1961); de esa manera, las/os participantes identifican y definen cuáles son las cuestiones que reconocen como verdaderos problemas en su práctica docente; o, en caso que el problema esté identificado, cuales son las dimensiones del mismo, cuál es la historia; y, a través de una elaboración grupal, cuáles son las alternativas viables, posibles, para afrontarlos³.

Sabemos que en cada espacio en que intervinimos existen entramados de poderes, una compleja superposición de espacios: cada una de las diferentes institucionalidades con sus normas y regulaciones (instituciones públicas, ministerios, direcciones); las políticas públicas y las/os funcionarias/os que las lleven adelante; los recursos efectivos de que se disponga (infraestructurales, económicos, humanos, otros); la conformación de los equipos de trabajo, con la heterogeneidad que aportan todas las diferencias individuales; y los espacios que en cada territorio cada lector/a pueda agregar.

Sabemos también que hay ámbitos específicos (políticos, gremiales) en los que es preciso intervenir para realizar transformaciones que podrían producir cambios en las condiciones que producen malestar. Aunque reconocemos y señalamos los factores que actúan como condicionantes (o que producen determinaciones parciales) en las situaciones laborales, no nos referiremos a ellos; la centralidad de nuestro trabajo está ubicada en la subjetividad

² Programa de Actualización y Formación de Docentes en Servicio, Proafes 87 -PNUD, Ministerio de Educación de la Nación; Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas n°2, Escuela Normal n°8, Escuela Educación Media n°3; del GCBA; EEMn°2, Gral Arenales; entre otras.

³ Con esta misma perspectiva hemos intervenido con colectivos de trabajadoras/es en espacios de salud, del sistema integral de protección de derechos, de la educación popular, entre otros.

individual y colectiva. Esta dimensión, presente en todo agrupamiento humano, muchas veces parece expresarse sólo bajo la forma de quejas o críticas pasivas, y quedan suprimidas sus posibilidades de movilización transformadora.

Procuramos, entonces, elucidar causales del sufrimiento e identificar y proponer modos de afrontamiento más inteligentes - menos sufrientes-, que propicien subjetividades más autónomas; que puedan desplegar formas creativas del cuidado de sí y mismo tiempo, de los otros. Formas del cuidado que son posibles de inventar, de crear, y en muchos casos, de recuperar.

Nuestro trabajo de ‘intervinientes’ (no ‘interventores’) nos posiciona como co-constructores de espacios de encuentro; espacios de co-visión, en los que proponemos un intercambio de saberes; y una co-construcción, no solo de los problemas, sino también de las alternativas de solución que puedan abrir camino a nuevas formas del quehacer.

En este marco, un dispositivo de intervención, propuesto dentro del campo de la psicología social comunitaria y la epidemiología crítica, es el denominado Monitoreo Participativo de Salud de las/os Trabajadores. Su implementación asume la tarea de potenciar los procesos saludables y poner límites a los procesos destructivos en los *territorios corporales, afectivos, vinculares y espaciales*. Este dispositivo comprende un conjunto de técnicas construidas desde las experiencias y saberes colectivos, en procesos de organización y gestión del trabajo que operan dentro de los procesos del ‘trabajo vivo en acto’ (Franco y Merhy, op. cit.).

Cuando el proceso de trabajo refiere a actividades de cuidado de otros, como lo son las tareas en el campo de la educación, la salud, y algunos programas de restitución de derechos en el área de las políticas sociales, entre otros, la interrogación del trabajo vivo en acto tiene efectos en la gestión del cuidado (de sí y de los otros).

Los procesos de intervención se inician a través de reuniones con las personas que nos han convocado; se realiza con ellas un primer ‘borrador’ que permita delimitar la situación-problema o la necesidad que plantea la institución o el grupo. Le sigue un momento preliminar en el que, mediante reuniones grupales se esclarece y se le da una expresión a la demanda; se avanza luego en la elaboración colectiva del proyecto de intervención. Esta elaboración incluye un cronograma de tiempos y tareas, y se establecen, por una parte una fecha de finalización aproximada -que incluya la redacción conjunta de un informe-; y por otra, los resguardos éticos sobre la información obtenida.

Comienza luego el relevamiento de datos para lo cual se utilizan diferentes instrumentos: un cuestionario sobre prevalencia del desgaste laboral, una serie de cuestionarios/encuestas sobre percepción del malestar, se desarrollan algunas variantes de ‘cartografía social’ sobre condiciones y medioambiente de trabajo, se emplean técnicas gráficas de registro de cargas físicas y psíquicas del trabajo, y se analizan nodos críticos del proceso de trabajo.

La información obtenida es procesada por el equipo interviniente y puesta en discusión en sucesivas reuniones grupales. Además, en esas reuniones siguientes se solicitan relatos de experiencias: de aquellas vividas como conflictivas, o vividas como fracasos, y también de aquellas vividas como logros. Este trabajo de reflexión y elucidación promueve una apropiación de la experiencia; un ‘hacer conciente lo que saben hacer, lo que han aprendido a hacer haciéndolo’; dando una expresión concreta a lo que antes mencionamos como la “vuelta reflexiva” de la experiencia de trabajo sobre trabajadoras y trabajadores. A partir de este momento se hace posible la elaboración conjunta de propuestas de transformación, apoyadas en las propias experiencias. Se hace posible, además, el desarrollo de estrategias colectivas de promoción de la salud en el trabajo.

Una tarea que se desarrolla en forma implícita es la construcción de confianza, abordando y buscando despejar los obstáculos que la impiden; y esta es una cuestión principal. Operamos en un paradigma de decires, esto es, de palabras y relatos; analizamos las prácticas; no por verlas sino por escucharlas; las personas dicen lo que están haciendo y esto supone tener confianza en esas palabras (Wlosko, 2015). A través de esos relatos se hace la transmisión de las experiencias y de los saberes.

La intervención se cierra con informes co-construidos, que tienen destinos diversos: en su mayoría se incorporan al ámbito académico, - grado, posgrado, jornadas, congresos-, en algunos casos aportan al desarrollo de políticas públicas, y en otros contribuyen a iluminar ciertas cuestiones gremiales. Nuestro anhelo es que puedan quedar como ‘marca’ o testimonio de la potencia creativa y de la capacidad de producción del grupo; y que habiliten nuevas perspectivas.

Por último, pero no final

En todos los talleres se expresa, en forma muy clara, una necesidad de juntarse, de trabajar en grupos, de compartir, de socializar experiencias. Las/los docentes realizan su tarea en soledad, con muy pocos espacios para el intercambio colectivo; y los pocos espacios que se ofrecen desde las instituciones, suelen estar organizados con formas bastante rígidas y con objetivos que le interesan básica o exclusivamente a las instituciones.

La soledad impide también, que las situaciones de conflictos que viven (con estudiantes, padres y madres de estudiantes, autoridades, colegas) puedan ser compartidas y contenidas por el colectivo. Los espacios grupales de discusión y elucidación, son un lugar adecuado para que las diferentes situaciones conflictivas o problemáticas puedan

ser objeto de una reflexión del conjunto, y de este modo generar un aprendizaje compartido. La estrategia metodológica del ‘aprendizaje basado en problemas’ ilustra perfectamente estos momentos del trabajo y la producción grupal.

Cabe señalar que el proceso de socialización que caracteriza nuestro tiempo es de una socialización divergente. No existe un único mensaje sostenido por el conjunto de las instituciones sociales, sino varios y muchas veces contradictorios mensajes: desde la familia hasta los poderes públicos, pasando por los medios de comunicación, redes, etc.; desde los ‘valores tradicionales de la escuela y la sociedad’, pasando por la imposición de múltiples consumos, o la urgencia de satisfacciones inmediatas, hasta el imperio de un narcisismo frívolo y vacío; en ese ‘bazar deforme’ de mensajes sociales (Castoriadis, 1997) las/los docentes quedan en una estrecha situación de soledad y relativo aislamiento. ¿Qué deben transmitir a sus estudiantes?, ¿deben ceñirse a un programa en el que pocos (muy pocos) creen?, ¿incluir cuestiones de actualidad (géneros, derechos, educación sexual, aborto, otras?, un/a docente podría intentar concentrarse en las ‘tareas técnicas’ de la docencia, pero, ¿quién se encargaría de la parte “humana”??. Estas cuestiones operan como demandas o exigencias no siempre formuladas, que producen, sin dudas, un profundo desgaste.

Otra reflexión común que ha surgido de las/los participantes, es la necesidad de tomar en cuenta la salud de los docentes; la posibilidad de que puedan manejar en forma adecuada situaciones conflictivas que causan tensión, está directamente relacionada con el modo en que pueden contener, elaborar, procesar (individual y colectivamente) las emociones que las/los inundan

La posibilidad de recurrir a las redes de colegas en niveles tanto horizontales como verticales, es un recurso que ha probado su eficacia en todas las situaciones críticas. La dificultad (u oposición) al trabajo en redes suele estar asociado a una tendencia de las instituciones y sus integrantes a ocultar situaciones de conflicto por diversos temores; hoy, en particular por el fantasma de la judicialización de los conflictos, que sobrevuela como amenaza de ‘juicio por mala praxis’. [La tendencia al ocultamiento de conflictos es común a todas las instituciones, no solo a las educativas]

Convencidos de que ‘experiencia’ no es “*lo que les pasa a las personas*”, sino lo que las personas hacen con lo que les pasa; nuestra intervención es promotora de salud individual y colectiva en una dimensión original y a la vez antiquísima: el cuidado de sí y de los otros. Las intervenciones que hemos relatado necesitan tiempo, y sabemos que el tiempo es muy escaso en los espacios de trabajo. Es un grave error que no haya espacios para la palabra, precisamente para las tareas que demandan estrecha y sostenida interacción con la población usuaria; grupos en los que circule la palabra. Hay que privilegiar la posibilidad de que se pueda hablar del trabajo en el trabajo, y saber que la palabra es una herramienta crucial en la tarea docente, en la tarea de cuidarse.

Referencias bibliográficas

- Castoriadis, C. (1997). *El avance de la insignificancia*. Buenos Aires: Eudeba.
- Dejours, C. (2010). *El desgaste laboral en el trabajo*. Madrid: Modus Laborandi.

- Dessors D, Molinier P. (1998) La psicodinámica del trabajo. En: Dessors D, Guiho-Bailly MP, comp. Organización del trabajo y salud: psicodinámica y psicopatología del trabajo. Buenos Aires: Trabajo y Sociedad, PIETTE, Lumen-Hvmanitas.
- Fals Borda, O. 1961 *Acción comunal en una vereda colombiana: su aplicación, sus resultados y su interpretación*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Foucault, M. (1984) La inquietud de sí. Mexico: SXXI.
- Franco, T., Merhy, E. (2011) El reconocimiento de la producción subjetiva. Del cuidado. En *Salud Colectiva* 7 (1):9.
- Laurell, A.C. (1993) Para la investigación sobre la salud de los trabajadores. Serie Paltex. SALud y Sociedad. México: OPS.
- Leale, H. (2005) Sublimar es humano. En *Moción*, noviembre 2005. Buenos Aires: APA.
- Maslach, C.; Jackson, S. (1986). *Maslach burnout inventory manual*. Palo alto, CA: Consulting Psychologist Press, Inc.
- Oddone, I. (2007). Experiencia. *Laboreal*, 3 (1), 52-53. En <http://laboreal.up.pt/revista/artigo.php>
- Parker, I.; *Psicología Crítica*. Qué es y qué no es. *Revista Venezolana*
- Tronto, J. (1987). “Más allá de la diferencia de género. Hacia una teoría del cuidado”. En: *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, vol. 12, University of Chicago.
- Wlosko M, Ros C. El trabajo del cuidado en el sector salud desde la psicodinámica del trabajo y de la perspectiva del care: Entrevista a Pascale Molinier. *Salud Colectiva*. 2015;11(3):445-454.

Programa de Extensión “Observatorio de Prevención y Promoción de Salud Comunitaria”, Facultad de Psicología - UBA.

Zaldúa, G. et al. (2010). Contextos críticos en salud. En Zaldúa, G. (comp.) Praxis Psicosocial Comunitaria en Salud. Buenos Aires:Eudeba.