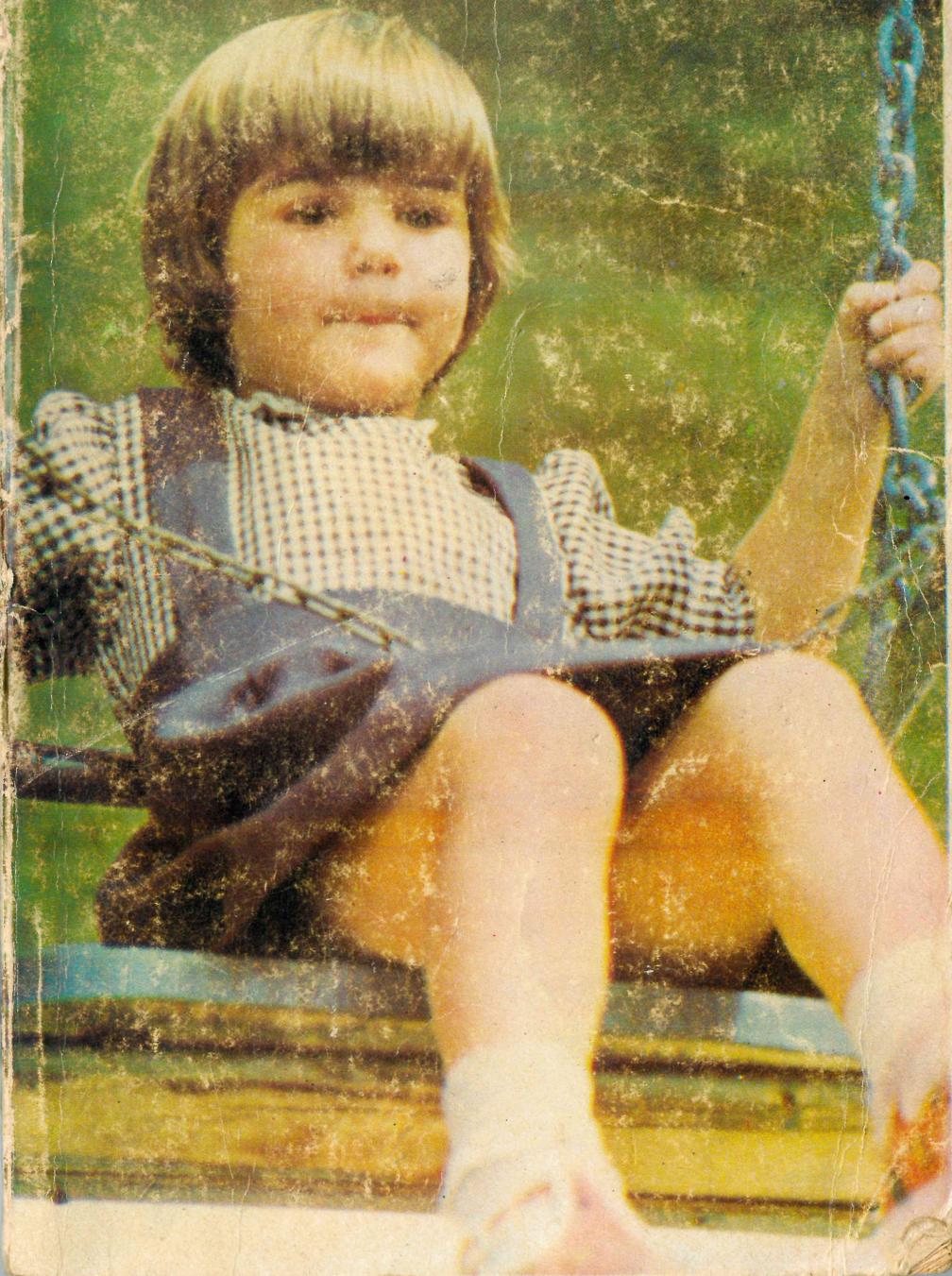


Elena Gianini Belotti: **Nosotras**
las niñas...



Elena Gianini Belotti

**Nosotras
las niñas...**

La influencia de los condicionamientos sociales
durante la primera infancia, en la formación
del papel femenino.

coedición LAS MUJERES y

**CORPORACION
EDUCATIVA
SAN PABLO**

Observación. Por problemas imperdonables en el proceso de composición y corrección de pruebas de la primera edición, se pasaron innumerables errores que hicieron de esa, una edición supremamente sucia. A manera de disculpa con nuestros antiguos y nuevos lectores, hemos tratado de superar tal situación en la presente. Los Editores

Título original: Dalla parte delle bambine, Feltrinelli Editore, Milano, 2a. Ed. abril de 1974.

Tomado de: Du coté des petites filles, Editions des Femmes, 1976.

Nosotras, las niñas. 1a. edición colombiana. Corporación Educativa San Pablo, Medellín, diciembre de 1977

2a. edición, octubre de 1978

Traducción de: "Las Mujeres"
Diseño: Gertrude Martín L

Elena Gianini Belotti nació en Roma donde reside actualmente. Desde 1960, es decir, desde su creación, dirige el "Centro Nascita Montessori" de Roma único en su género en Italia, donde se hace la preparación práctica y psicológica de las mujeres embarazadas, preparación para las madres, respetuosa de la individualidad del niño. Desde hace varios años imparte enseñanza a los alumnos de la misma "Scuola Assistenzi Infanzia Montessori", que se transformó en instituto profesional del Estado en 1960. Es colaboradora de diferentes revistas especializadas.

PROLOGO	7
PREFACIO	9
1. LA ESPERA DEL NIÑO	15
Un varón o una niña? - La hostilidad hacia el sexo femenino.- Es el varón el preferido.- Ha nacido.	
2. LA PEQUEÑA INFANCIA	45
Yo, soy un varón; yo, soy una niña. - Imitación e identificación.- Las intervenciones directas.- Se habla todavía de la envidia del pene.	
3. JUEGOS, JUGUETES Y LITERATURA INFANTIL	69
"Buenos" y "malos" juguetes.- Los juegos de niños y la vida Diferentes maneras de jugar.- Los juegos de movimiento. La literatura infantil.- Algunos ejemplos significativos.- Las viejas leyendas	
4. LAS INSTITUCIONES ESCOLARES: LAS ESCUELAS MATER- NAL, PRIMARIA Y SECUNDARIA	101
Por que no los hombres? - Las maestras que ejercen discriminación - La separación según el sexo: las niñas al servicio de los varones - Las actividades preferidas y las actividades propuestas.- Los dibujos aportan una confirmación.- Independencia y creatividad - La discriminación sigue: una mirada sobre las escuelas primaria y secundaria	

PROLOGO

Ser mujer, ser hombre.

Qué es lo que somos?

Que es ésto que somos?

y qué es ésto que nos hace ser ésto que somos?

Cómo se produce ésto que es lo femenino y ésto que es lo masculino?

Cómo se producen estos dos términos mutuamente excluyentes?

Y cómo esta diferenciación de funciones, sentimientos, estructuras síquicas, gustos, modos de ser, esta diferenciación tan apegada a nuestra cotidianidad, aparentemente tan natural, tan necesaria, como si careciera de tiempo, de lugar, de historia, y POR QUE esta diferencia implica, además, un poder que se establece una relación de dominio en la que lo femenino se subordina a lo masculino?

Es acaso por el papel diferente que jugamos en la reproducción, o por "tenerlo" o "no tenerlo"? O será más bien una diferenciación necesaria a órdenes sociales que como el nuestro cuenta para su funcionamiento, con esta exclusión fundamental entre lo masculino y lo femenino, lo de afuera y lo de adentro; lo público y lo privado y que funda sobre la mutua exclusión de estos términos la supremacía de lo uno (lo masculino, lo de afuera, lo público) sobre lo otro (lo femenino, lo de adentro, lo privado)?

Un lento pero sistemático proceso de socialización, de educación, de introducción en la cultura, crea esos sujetos, esos seres sociales, ese conjunto de cualidades que pueden ocupar los lugares respectivos que tal relación de dominación exige; sin conflictos, satisfactoriamente, con agrado, de tal manera que cualquiera al ocupar su lugar sienta que se realiza como ser social y biológico y reniegue o desprecie como enfermiza toda otra posibilidad.

Nuestro grupo encontró en este libro que publicamos bajo el título de "Nosotras, las niñas..." una posible respuesta a los interrogantes arriba planteados, una descripción de las maneras como se realiza el proceso que funda lo masculino y lo femenino

Por esta respuesta, por esta descripción y porque su lectura y traducción significaron adquirir puntos de vista comunes, sentimientos comunes y, por qué no, rabias comunes, nos dimos a la tarea de esta publicación que ahora entregamos a ustedes, como mujeres, como hombres insatisfechos de su condición, como educadores y educadoras intranquilos con aquello que transmiten, con aquello con lo que educan y con los individuos que les toca educar.

LAS MUJERES

Septiembre 1977

PREFACIO

En su libro "La sujeción de las mujeres", escrito desde 1869, John Stuart Mill fue el primero en interrogar el concepto de "Naturaleza femenina", que ha permitido hasta ahora introducir todos esos supuestos caracteres que se dicen particulares a la mujer. Demostró, por el contrario, cómo eran el producto lógico de un contexto histórico, cultural y social preciso. En su defensa lúcida y apasionada de la mujer, Mill hace intervenir la sicología para hacer el análisis de las

"...leyes que regulan la influencia de las circunstancias sobre el carácter. Se necesita poseer el más profundo conocimiento de las leyes de la formación del carácter para tener el derecho de afirmar que hay una diferencia, y aún más, para decir cuál es la diferencia que distingue a los dos sexos desde el punto de vista moral e intelectual" (1).

Mill analiza las influencias educativas y, además, indica el camino más sencillo y seguro para lograr un conocimiento de la mujer que no sea, como a menudo es el caso, el reflejo de la visión que el hombre tiene de ella. Se dirige directamente a la interesada. Además, hace una observación sutil sobre las condiciones necesarias para que la mujer acepte hablar de ella, describirse, develarse, sin sentirse subordinada sino igual. No puede existir ningún diálogo auténtico entre personas involucradas en una relación de dominante a dominada. Deben al contrario sentirse iguales. Así, para entender lo que la mujer tiene para de-

ción de ella misma, el hombre debe también sentirla como su igual. Pero si al menos el hombre deseara escuchar lo que las mujeres tienen para decir de ellas mismas, una gran parte de los problemas entre los sexos estaría ya resuelta; lo que está muy lejos de ser verdad en el momento.

Cualquier mujer que se proponga hablar de ella y de su papel en la cultura, puede contar su historia de niña, de adolescente, de joven, y la historia de lo que piensa haber sufrido a causa de su sexo; pero por lejos que desarrolle su investigación, descubre que hay siempre una zona oscura, la de la primera infancia, de la cual no sabe decir nada y que resulta ser la matriz de sus dificultades sucesivas.

A los tres o cuatro años, es decir, tan lejos como pueden alcanzar los recuerdos de un individuo, todo lo que está en su destino, vinculado al sexo al cual pertenece está ya construido, pues no hay lucha consciente contra la opresión durante este período.

Nuestra individualidad tiene profundas raíces que se nos escapan, pues no nos pertenecen: otros las han cultivado por nosotros sin que lo supiéramos. La niña que, a los cuatro años se extasia frente a su propia imagen en el espejo, está ya condicionada a esta contemplación por los cuatro años precedentes, además de los nueve meses de embarazo durante los cuales se ordenaban todos los elementos susceptibles de hacer de ella una mujer, lo más semejante posible a todas las otras mujeres.

La cultura a la cual pertenecemos, como cualquier cultura, utiliza todos los medios puestos a su disposición para conseguir de los individuos de ambos sexos el comportamiento más adecuado a los valores que le importa conservar y transmitir. El objetivo de la identificación del niño al sexo que le es asignado es muy rápidamente alcanzado, y ningún elemento permite deducir que este fenómeno complejo tenga raíces biológicas.

"...A pesar de los factores hormonales y genéticos, la educación es el elemento determinante de la identificación sexual y la que hace que uno se considere como varón o niña. Los resultados de las investigaciones hechas sobre niños cuyo desarrollo sexual es deficiente dejan pensar que la identificación a uno u otro sexo tanto como el

hecho de asumir un papel sexual determinado, se efectúan esencialmente a través del aprendizaje" (2).

Este libro parte de la observación directa del niño desde el nacimiento. Analiza luego el comportamiento de los adultos con respecto a él, las relaciones que establecen con él a cualquier edad, los tipos de exigencias que se le hacen y la manera de dirigirse a ellas, todo lo que se espera de él según su pertenencia a uno u otro sexo, los esfuerzos que le toca hacer para adaptarse a estas exigencias y a esta espera, las gratificaciones que recibe y los rechazos que se le hacen según que se someta o no. Esta investigación fue hecha en la familia, en las guarderías y los kínderes, las escuelas primarias y secundarias.

Ninguna prueba permite sostener la hipótesis según la cual los comportamientos diferenciados para los dos sexos son innatos; la hipótesis contraria —que considera que esos comportamientos son el fruto de condicionamientos sociales y culturales a los cuales los niños están sometidos desde el nacimiento— es igualmente válida. Pero si la biología y la psicología no son capaces actualmente de decirnos lo que es innato y lo que es aprendido, la antropología nos ha dado respuestas precisas que vienen a fortalecer esta última hipótesis.

Nadie tiene el poder de modificar eventuales causas biológicas innatas (admitiendo que existan), en cambio es posible modificar las causas sociales y culturales que estarían en el origen de las diferencias entre los sexos; pero antes de tratar de cambiarlas, es necesario conocerlas. Descubriremos su génesis a través de esos pequeños gestos cotidianos que ordinariamente pasan desapercibidos, esas reacciones automáticas cuyas razones y metas se nos escapan y que repetimos sin tener conciencia de su significado porque las hemos interiorizado en el proceso educativo, a través de los prejuicios que no se explican por el razonamiento, ni tampoco por los cambios de épocas, pero que sin embargo seguimos considerando como verdades intocables y, también, a través de las costumbres que tienen un código y reglas extremadamente rígidos. No es sencillo romper la cadena de los condicionamientos que se anuda de manera casi inmutable de una generación a otra, pero hay momentos históricos en los cuales semejantes rupturas pueden producirse más fácilmente que en otros.

Hoy, por ejemplo, cuando todos los valores de esta sociedad están en crisis, el mito de la superioridad masculina "natural", contrapartida de la inferioridad femenina "natural" es sacudido.

"La tradicional superioridad de los adultos sobre los niños está desapareciendo rápidamente, al mismo tiempo que se derrumban la superioridad masculina, la supremacía de la raza blanca y el poder del capital sobre el trabajo" (3).

En este análisis, la crítica hecha a las mujeres no quiere ser un acta de acusación, sino una incitación a tomar conciencia de los condicionamientos sufridos para no reproducirlos y al mismo tiempo darse cuenta que pueden ser modificados. Esta ruptura que concierne a todo el mundo, sobre todo a las mujeres a quienes está confiada la educación de los niños, no consiste en formar las niñas a la imagen de modelos masculinos, sino en hacerlo de tal manera que cada individuo que nace tenga la posibilidad de desarrollarse según lo que mejor le conviene, independientemente del sexo al cual pertenece. Si se mira por el lado de las niñas, queda claro que no son las únicas víctimas de un condicionamiento negativo en función de su sexo.

Según Margaret Mead

"Todas las discusiones sobre la condición de las mujeres, sobre el carácter, el temperamento de las mujeres, sobre la sumisión y la emancipación de las mujeres, hacen perder de vista este hecho fundamental que la distinción de ambos sexos está concebida según una trama cultural sirviendo de base a las relaciones humanas, y que el niño que crece está modelado tan inexorablemente como la niña según un molde particular y bien definido" (4).

¿Qué es lo que un varón puede sacar de positivo de la preunción arrogante de pertenecer a una casta superior, por el sólo hecho de haber nacido varón? La mutilación que sufre es tan catastrófica como la de la niña convencida de su inferioridad por el sólo hecho de pertenecer al sexo femenino, y su desarrollo como individuo está deformado, su personalidad empobrecida, lo que vuelve difíciles las relaciones entre los dos sexos.

Nadie puede decir cuánta energía, cuántas cualidades son destruidas en el proceso de integración forzada de los niños de los dos sexos en los esquemas masculino/femenino tales como

son concebidos en nuestra cultura, nadie sabrá jamás decirnos lo que sería de una niña si no encontrara en el camino de su desarrollo tantos obstáculos insuperables ubicados, ahí, únicamente a causa de su sexo.

La igualdad de los derechos con el hombre, la igualdad de los salarios, el acceso a todas las carreras son objetivos sacrosantos que han sido ofrecidos a las mujeres —por lo menos sobre el papel— en el momento en que el hombre lo juzgó bueno. Quedarán, sin embargo, inaccesibles a la mayoría de ellas hasta que estén modificadas las estructuras psicológicas que les impiden querer y poder apropiarse de estos derechos. Son estas estructuras psicológicas las que llevan a la mujer a marcar de culpabilidad todas sus tentativas de insertarse en el mundo de la producción, a sentirse caer de su papel de mujer si lo logra, y de su papel de individuo si al contrario escoge realizarse como mujer.

La necesidad de realizarse como individuo, la afirmación de sí, el deseo de autonomía y de independencia cuya ausencia se reprocha a las mujeres, han sufrido ya grandes sacudidas en el momento de las escogencias fundamentales que se producen en la adolescencia.

NOTAS

1. John Stuart Mill. *L'assujettissement des femmes*, París, Guillaumin, 1869, p. 49.
2. Carlfred Broderick, *Individual sex and society*, Baltimore, John Hopkins, University Press, 1969.
3. Rudolf Dreikurs, *Wie erziehen wir die zeitgemäss?*, Stuttgart, K. Klett, 1966.
4. Margaret Mead, *Sexo y temperamento en las sociedades primitivas*, Ediciones de Bolsillo.

LA ESPERA DEL NIÑO

Es el padre el que determina el sexo del niño. Los espermatozoides se dividen en dos categorías: los provistos de cromosomas X, que darán a luz una niña, y los provistos de un cromosoma Y que darán un varón. Pero es solamente el azar (según lo que la ciencia logró probar hasta ahora) el responsable de la fecundación del óvulo por un cromosoma X o Y. A pesar de la certidumbre científica de la responsabilidad paterna en la determinación del sexo del niño por nacer, esta noción parece tener mucha dificultad para abrirse camino porque debe combatir el prejuicio opuesto y profundamente enraizado que ve en la mujer la responsable, y ésto, para bien o para mal. "Mi mujer me ha dado un bello varón", "mi mujer no es capaz de darme un varón", "mi mujer no sabe hacer sino niñas".

Innumerables son las mujeres que al nacimiento de una niña han sufrido y sufren todavía el silencio o la conmiseración manifiesta de los vecinos, parientes y amigos, el resentimiento y la hostilidad del marido o de los suegros, la humillación de oírse atribuir la impotencia para engendrar hijos varones. Innumerables también son las que han vivido con dolor, culpabilidad, desprecio hacia ellas mismas, envidia para con otras más "afortunadas" o más "valientes", el absurdo drama de dar a luz sólo niñas; otras, por el mismo motivo, han sido incluso repudiadas por el marido.

En las capas menos evolucionadas de la población, que corresponden a aquellas donde los estereotipos masculinos y femeninos son más acentuados, y las variaciones menos toleradas, este prejuicio tiene también un peso enorme. Cuántas mujeres del pueblo están sometidas a agotadores peregrinajes a santuarios "especializados", empujadas por suegras implacables o por maridos furiosos, para obtener el hijo tan deseado? Pero aún en las clases más evolucionadas

das donde uno esperaría que los descubrimientos científicos fueran conocidos, numerosos son los que creen todavía que son las mujeres las que determinan el sexo del niño por nacer, o aún que la mujer es responsable del nacimiento de las niñas, y el hombre del nacimiento de los niños, como si una batalla se desarrollara entre el óvulo y el espermatozoide, batalla en la cual el vencedor tendría el poder de dar la vida a un individuo del mismo sexo que él. "Han nacido cinco niñas en mi familia" dice una joven mujer embarazada graduada en filosofía. "Esperemos que yo, no haré como mi madre. . . Mi marido está algo preocupado por este precedente de mi familia, porque él querría un varón". "Yo he dado a luz cuatro varones, muy bellos y muy sanos", confía una suegra de "buena familia burguesa", "esperemos que mi nuera será tan valiente, a mi hijo le importaría mucho que su primogénito sea un varón"

En una cultura patriarcal, que plantea como valores esenciales, por una parte la supremacía del individuo del sexo masculino, y por otra la inferioridad del individuo del sexo femenino, es comprensible que el cuestionamiento del prestigio del hombre sea rigurosamente prohibido, esto podría desencadenar un desmoronamiento fatal de su poder. De hecho, las diversas creencias relativas a la maternidad, desde las más antiguas hasta las más contemporáneas, tuvieron siempre la particularidad de atribuir al hombre los méritos y el papel predominante en los fenómenos de la reproducción, a la mujer los errores y el papel secundario.

Aristóteles afirmaba que el embrión humano se desarrollaba desde la coagulación del flujo menstrual, es decir, que la mujer proporcionaba la materia informe mientras que el hombre tenía el deber, cuanto más noble, de darle una forma. Su punto de vista era ya el de una mente instruida, ya que sus contemporáneos, en su mayoría, sostenían que la mujer no contribuía en nada en la concepción, fuera de alimentar la semilla proporcionada por el hombre. Esquilo en *Las Euménides* escribía que "La madre del que es llamado su hijo no es la genitora, sino solamente la nodriza de la joven vida que está depositada en ella"

Al surgimiento de la embriología, las opiniones estaban divididas entre los que sostenían la predominancia del papel paternal, y los que, por el contrario, estaban convencidos de la predominancia del papel maternal. Poco a poco se logró establecer que hombre y mujer participaban igualmente en el proceso de reproducción, con los 23 cromosomas contenidos en el óvulo y los 23 contenidos en el espermatozoide. Pero fue solamente en 1956 que se descubrió la existencia de espermatozoides portadores de cromosomas X y de espermatozoides portadores de cromosomas Y.

A este nivel de conocimiento ¿cómo puede darse todavía

el hecho de que mujeres evolucionadas pidan perdón a su marido por haber alumbrado una niña? Los prejuicios están profundamente enraizados en las costumbres: desafían el tiempo, los cambios, las impugnaciones, porque presentan una utilidad social. La inseguridad humana necesita certidumbres, y los prejuicios las dan. Su fuerza narcotizante reside precisamente en el hecho de que no son transmitidos a adultos quienes, por condicionados que estén, podrían haber conservado suficiente sentido crítico, aunque empobrecido, para analizarlos y rechazarlos. Sino que son presentados como verdades indiscutibles desde la infancia y nunca más son puestos en cuestión.

El individuo los interioriza a pesar de él, y el que los formula y reanima es tan víctima de ellos como el que los sufre y que está marcado por ellos. Para refutarlos y destruirlos, se necesita no solamente una toma de conciencia muy aguda, sino también el valor de la rebelión que no está al alcance de todos. La rebelión suscita la hostilidad y la reprobación hacia el que trata de subvertir las leyes de la costumbre, más profundas y tenaces que las leyes escritas. Hasta puede suscitar el rechazo, la exclusión social. ¿Dónde las mujeres podrían encontrar el coraje de oponerse a los prejuicios que pesan sobre ellas cuando la educación que les es reservada les programa para que les falte? Su sentimiento de inferioridad, de inseguridad, su convicción de tener que pagar el precio más alto para conseguir a cambio la consideración y la seguridad, hacen de ellas conservadoras que temen los cambios, aún cuando éstos a largo plazo sean ventajosos.

Examinemos, por ejemplo, el prejuicio según el cual todo es perfecto en el cuerpo del hombre en el plano de la procreación. Esto es particularmente claro en caso de esterilidad en una pareja: todos los exámenes médicos son practicados a la mujer, es solamente cuando éstos han dado resultados negativos —y aún, no siempre— que el hombre, reacio y humillado, acepta someterse a su vez. Esta manera de proceder es tanto más asombrosa cuando el aparato genital del hombre, mucho más accesible que el de la mujer, permite un examen o una averiguación de la eventual esterilidad de la esperma infinitamente más sencilla, menos dolorosa y menos costosa que un control de las trompas uterinas, por ejemplo.

Cuando la mujer da a luz un niño anormal, se siente siempre culpable, y busca en el pasado de su propia familia antecedentes confirmando sus responsabilidades. El hombre, en cambio, las rechaza, las devuelve a su compañera, no duda nunca a priori, de su propia perfección. El hombre, en una palabra, necesita tener una prueba irrefutable de su deficiencia, al mismo tiempo que se guarda bien de buscarla, mientras que la mujer cree siempre ser culpable hasta que le sea demostrado lo contrario.

Las mujeres no conocen límites cuando se trata de doblegarse

pasivamente a los prejuicios que les conciernen. Los más numerosos y enraizados son los que remiten precisamente a las relaciones con el otro sexo, la familia y los hijos. Aunque la realidad pruebe lo contrario, están todas íntimamente convencidas de que los hijos garantizan la estabilidad del matrimonio, mantienen la unión de la pareja, la ayudan a superar los momentos difíciles y hasta los previenen; y cuando el matrimonio está realmente en crisis recurren a la procreación —como medio último, pero, según ellas, infalible— convencidas de que un hijo puede insuflar una vida nueva a la relación conyugal. La mayor parte de ellas piensa que un matrimonio sin hijos está destinado al fracaso, que la maternidad es la única, la verdadera, realización posible para la mujer, y al mismo tiempo que el mundo rebosa de madres infelices y frustradas, las mujeres se obstinan en sentirse incapaces, disminuidas en su femineidad si no logran llegar a ser madres —v madres de un varón.

¿UN VARÓN O UNA NIÑA?

El período de la espera está dominado por esta pregunta a la cual no se está todavía en condición de dar una respuesta, por lo menos en nuestro país. En los Estados Unidos en cambio, después del quinto mes, es posible someterse a un test para saber si nacerá un varón o una niña (1).

Existen muchas recetas populares que permiten adivinar el sexo del niño por nacer; cuando uno las examina en sus detalles, traicionan todas el deseo y la esperanza de que sea un varón. Algunas hasta previenen la pregunta y sugieren los medios apropiados para concebir un varón: por ejemplo, acoplarse en período de luna creciente o en una noche de luna llena (está, en todos los casos, excluido acoplarse durante la luna nueva pues, esto podría dar a luz a seres deformes), reposar sobre el lado derecho durante la relación sexual, y así sucesivamente.

Por otro lado, otras recetas son invocadas cuando la concepción ya está hecha con el fin de satisfacer la curiosidad legítima de los futuros padres. En ciertas regiones, uno coge un puñado de trigo del cual se cuentan los granos: si sale un número impar, será un varón; si un número par, será una niña. Si una moneda, escondida bajo la ropa de la madre, cae por el lado cara, nacerá un varón, si no, una niña. Una de las pruebas más utilizadas es la del pescuezo del pollo: un hombre y una mujer agarran cada uno una parte del hueso y tiran juntos, cada uno por su lado para romperlo, si la parte más larga queda en la mano del hombre, será un varón. Cuando uno pregunta a una mujer embarazada, a quema ropa, "¿qué tienes en la mano?" si mira primero su mano derecha, tendrá un varón, si mira la izquierda, una niña. Cuando la mujer engorda en forma puntuda, es la señal de que nacerá un varón (alusión lím-

pida al pene), mientras que cuando engorda en forma redonda alrededor de la cintura ésto indica el nacimiento de una niña. Si la barriga de la madre es más gorda a la derecha, será un varón, lo mismo si el seno derecho es más gordo o el pie derecho más agitado que el izquierdo. Si la mujer embarazada es de buen genio será un varón, si es de mal genio y llora fácilmente, será una niña. Si el cutis es rosado, alumbrará a un varón, si se vuelve feo, será una niña. Y sigue en el mismo tono para un embarazo difícil: piernas hinchadas, sentimiento de pesadez en la ingle, manchas en la piel, hacen presagiar una prole hembra. El latir rápido del corazón del feto corresponde a un varón, si es lento a una niña. Si el feto se mueve al cuarentésimo día, será un varón y el parto será fácil; si sólo se mueve al nonagésimo, será una niña. Esta creencia está en relación con otra semejante: antes de llegar a la conclusión de que el alma hace parte del feto en el momento mismo de la concepción, los teólogos habían establecido que en el caso de un varón, ésta llegaba precisamente 89 días después de la concepción, y en el caso de una niña, por lo menos treinta y nueve días más tarde. Esta afirmación fue, claro, posterior a la cuestión de saber si la mujer tiene o no alma, duda que ha permanecido por largo tiempo. El examen de los ejemplos enumerados arriba revela una característica común: los que anuncian el nacimiento de un varón son positivos. De hecho, el número impar implica uno más, una unidad con relación al número par. En la prueba del hueso de pollo, la parte más larga tiene una significación genérica según la cual el varón tiene algo más, pero es también una alusión transparente a éste "algo más" anatómico que posee el varón. El buen genio, el cutis fresco, la movilidad precoz del feto, la luna creciente, la moneda que cae por el lado cara, la barriga puntiaguda, etc. . . numerosos son los indicios presagando el nacimiento de un varón, que conciernen al lado derecho del cuerpo, considerando como más importante, más noble, más fuerte, y al fin y al cabo más activo. Con la mano derecha se saluda, se hacen pactos, se manda, se rechaza, se escribe, se bendice, se trabaja, se come, se tiene un arma; el invitado de honor está sentado a la derecha del señor de la casa, la educación obliga a ceder el puesto privilegiado —la derecha— a quien se debe respeto. En cambio, levantarse con el pie izquierdo es concebido como un mal agüero. Siniestro significa a la vez la izquierda y el desastre. El hecho de ser zurdo pasa por una anomalía y se hacen todos los esfuerzos para remediarla.

Algunas de estas creencias, por estar vinculadas a las costumbres de una civilización campesina, han desaparecido completamente, pero muchas están todavía vivas, y no solamente en las clases bajas.

Una joven parturienta me contaba que en su oficina (sede social de una gran empresa), sus colegas —todos graduados, hombres y mujeres— le habían proporcionado no solamente una serie detallada

de indicaciones para evitar que el niño naciera con algún "antojo", sino que igualmente, le habían dado un consejo extraño para predecir el sexo del niño que iba a nacer: examinar si su nalga derecha estaba más gorda que la izquierda, en tal caso nacería seguro un varón.

Todos estos indicios son ya representativos de los estereotipos sexuales masculinos y femeninos tales como son simbolizados en nuestra cultura, y revelan hasta qué punto estos modelos están profundamente enraizados en nosotros, puesto que llegamos a atribuir a los niños ciertas características consideradas como típicas de ambos sexos, *antes de que siquiera lleguen al mundo*.

Como uno quiere que los varones sean más vivos, más enérgicos que las niñas que deben ser al contrario tranquilas y pasivas, los movimientos del feto se interpretan según este criterio. Es verdad que existen correlaciones y una continuidad entre la vitalidad del feto y la del recién nacido: son manifestaciones del "temperamento" constitucional; pero es también verdad que hay fetos machos que llegan a ser recién nacidos muy poco despiertos; y recién nacidos hembras muy vivos y muy despiertos; no se sacarían sino generalizaciones arbitrarias descuidando este segundo punto de vista.

El juego de las expectativas, opuestas para cada uno de los dos sexos, comienza en este punto preciso, antes de que siquiera los niños nazcan y no tendrá fin jamás.

A partir del hecho de que desde tiempos inmemoriales, los varones son condicionados a la actividad y a la agresividad y las niñas a la pasividad y a la sumisión, se deduce que se trata de un hecho natural ligado a la biología. Las excepciones que se presentan, por numerosas que sean, son precisamente consideradas como excepciones y no golpean por lo tanto el prejuicio.

LA HOSTILIDAD HACIA EL SEXO FEMENINO

Cuando atribuimos a los otros, sentimientos personales muy a menudo negativos, hacemos una proyección. Es un mecanismo inconsciente de defensa contra impulsos percibidos como inaceptables por el ego, y aún individuos muy equilibrados no están exentos de esto. Ahora, la creencia difusa de que se da a luz a un varón más fácilmente que a una niña, como si el feto participara de cierta manera en el mecanismo del parto y como si uno, más vivo, más fuerte, más activo que el otro, participara de alguna manera a su llegada al mundo, es precisamente un mecanismo de proyección, es decir, atribuir a otros nuestros propios impulsos hostiles. La verdad es que la niña es menos deseada que el varón, de hecho a me-

nudo no lo es de ninguna manera, y también que su valor social es considerado como inferior al del varón, pero no conviene expresar esos sentimientos negativos que se enfrentan con ese otro prejuicio tenaz que *exige que se quiera a sus hijos*. La carencia de amor por un niño es considerada como una falta grave e intolerable: entonces la situación se vuelve y la hostilidad hacia la niña se transforma en hostilidad de la niña contra la que la lleva en su seno, hostilidad tan violenta que puede complicar el acto mismo del parto, acto fisiológico en el cual el feto es completamente pasivo.

"Se atribuye al nacimiento de una niña los más fuertes dolores en el parto; la niña, *por su naturaleza misma*, es fuente de dolor desde el comienzo. Aún, se creía que en los primeros meses y años de vida de las niñas eran más lloronas y causaban más tormentos que los varones" (2).

Otra señal de la hostilidad inconsciente hacia las niñas es la creencia, ahora difundida, de que las niñas lloran más que los varones al nacer. Quien está acostumbrado a los recién nacidos, sabe que lo verdadero, es lo contrario; pero aún esto no se puede afirmar con certidumbre. Sin embargo es cierto que hay niños que, tan pronto nacen, lloran desesperadamente y siguen así durante numerosos días, y niños que lloran muy poco y duermen mucho, sin que por eso, el sexo del recién nacido entre en cuenta.

La manera como se desarrolla el parto tiene influencia sobre el genio del niño que acaba de nacer, pero el frío también, así como la luz violenta de la sala de operaciones, el contacto helado y desagradable de los guantes de caucho con los cuales uno agarra el niño, la falta de delicadeza con que se le manipula, se le lava, se le viste, la temperatura del agua en la cual se le baña, la velocidad con la que se le sumerge, así como una infinidad de otras manipulaciones brutales a las cuales está sometido en los momentos que siguen al parto. Pero, en las reacciones del recién nacido a los estímulos ambientales, entran igualmente diferencias innatas de temperamento muy marcadas de un niño a otro. El grado de sensibilidad a los estímulos del ambiente exterior es diferente para cada niño y depende probablemente de su constitución física: sensibilidad térmica y cutánea más o menos grande, mayor o menor tolerancia a los ruidos, a la luz, a las manipulaciones, a los cambios de posición y mayor o menor necesidad de contacto con otro ser humano. Hasta la manera de manifestar tales reacciones es diferenciada. El niño que aparentemente reacciona poco a un trato brusco y precipitado, puede sentirlo también de manera pasiva y regresiva, volviendo somático su malestar, refugiándose en comportamientos de compensación tales como el sueño prolongado o la succión del dedo, mientras que otro manifestará más abiertamente su contrariedad con lloros y ansiedad.

ES EL VARON EL PREFERIDO

"No se sabría decir cuán engorroso es para los campesinos tener numerosas hijas. Alegan motivos que, a decir verdad, parecen plausibles: saben que las hijas, al contraer matrimonio, causan perjuicio al patrimonio por el hecho de que se les da una dote y que perjudican de alguna manera al hogar; saben muy bien que pocas de ellas, a causa de su constitución física, son aptas para los esfuerzos del trabajo rural, por falta de robustez, y, por lo tanto, al nacimiento de una niña los hombres de la familia suspiran, temen ver el material agrícola abandonado por carencia de brazos. Sin embargo como les gusta presagiar conforme a sus deseos, introdujeron una costumbre, en el caso de que una niña nazca entregan a la comadrona un número impar de huevos, queriendo hacer así un presagio favorable y estar seguros de tener un varón al nacimiento siguiente, aún cuando se encuentren decepcionados por este método" (3).

Los tiempos han cambiado, los campesinos han desertado de los campos y se han instalado en la ciudad con su familia, sus hijas van a trabajar a muy temprana edad, antes que los varones, que estudian más largo tiempo. Aportan dinero a la casa en lugar de sacarlo, como lo subraya el pasaje relatado arriba, entonces "rinden" a sus familias respectivas tanto, y hasta más que el varón, quien, ordinariamente gasta más. Las mujeres trabajan, por lo menos hasta antes de casarse. Una vez resuelto el problema de la dependencia económica frente a la familia, se podría esperar que el nacimiento de una niña provocaría gritos de alegría, precisamente porque se trata de un ser productivo, listo a trabajar para aportar dinero a la casa y además a encargarse del trabajo doméstico para el cual el individuo de sexo femenino será adiestrado lo más temprano posible, y se hará de tal manera que nunca más se sustraiga de él; de un ser provisto de una energía formidable, de una fuerza envidiable puesto que logra cumplir con lo que ningún varón tendría la fuerza de hacer jamás, un verdadero servicio triple, constituido por el trabajo en la casa, el trabajo extradoméstico, y la procreación y educación de los hijos.

Por el contrario, nadie se regocija. El niño esperado, el preferido, el objeto de todos los deseos será siempre el varón.

El hecho es que, si la realidad social cambia con una velocidad siempre creciente, las estructuras psicológicas del hombre cambian con una lentitud extrema. Durante milenios, el hombre fue el detentador del poder, no aguanta la idea de que desaparezca con él, quiere transmitirlo a otro ser, semejante a él. Quien tiene el poder goza de un gran prestigio, toma la dimensión de un símbolo, tiene el derecho y el deber de realizarse al máximo, se espera de él que llegue a ser un individuo, es considerado por lo que será.

Se espera de la mujer que sea un objeto y es considerada por lo que dará. Dos destinos completamente diferentes. El primero implica la posibilidad de utilizar todos los recursos personales, los recursos del medio y los de otro para realizarse, es el pasaporte para el futuro, el bienestar, gracias al egoísmo. El segundo prevee, por el contrario, el renunciamiento a las aspiraciones personales y la interiorización de sus propias energías para dejar a los otros todas las posibilidades. El mundo se mantiene precisamente por la puesta en reserva de todas las energías femeninas, que están ahí como un gran tanque, a la disposición de aquellos que emplean las suyas para la consecución de sus ambiciones de poder.

El nacimiento de un varón, sobre todo si es el primogénito, representa para el hombre la apoteosis, el triunfo; si la procreación de un hijo da al hombre la prueba reconfortante de su virilidad, el nacimiento de un varón es sentido como la expresión completa, perfecta, suprema de su propia potencia. La virilidad productora de la virilidad, la perfección encarnada. La aspiración más común es no tener sino dos hijos, el primero un varón, el segundo, una niña. Si el primogénito es una niña, el segundo debe ser un varón. Si el primogénito es un varón, un segundo varón será bienvenido. Pero si dos niñas nacen, la segunda es siempre una desilusión. En este punto se escapa a la programación; el número previsto de dos hijos crece a tres y la espera del varón se hace más tensa. Si llega, la partida está terminada, si no el problema llega a ser complejo y el pánico sobreviene. La lucha entre la decisión de no tener más hijos y el deseo de tener el varón tan deseado se endurece. Cuántas niñas no deben su nacimiento a la tentativa de tener el varón tan esperado?

Este deseo exasperado de tener hijos de sexo diferente, con una nítida preferencia para los varones, no tendría razón de ser si la espera de los padres no fuera tan radicalmente diferente según los dos sexos. De hecho, si cada hijo fuera percibido como un individuo único, provisto de posibilidades propias, al cual se ofrecería lo máximo para ayudarlo a desarrollarse en la dirección que le es propia, la cuestión del sexo perdería automáticamente importancia. El varón, al contrario, es deseado por el mismo, por el prestigio que su nacimiento confiere a la familia, por la autoridad que tendrá al interior y al exterior de ésta, por lo que realizará; la niña es deseada —si lo es— según una escala de valores, por así decirlo de comodidad. Las niñas:

- Son más afectuosas (los padres esperan ser más queridos, puesto que los varones son muy poco afectuosos).
- Son más agradecidas (el horrible chantaje se precisa, no se pedirá jamás tanto al varón),

- Son encantadoras y coquetas (un "objeto", una cosa con la cual jugar).
- Son agradables para vestir (no valen por ellas mismas, sino por su aspecto, no es su inteligencia lo que se aprecia, sino su belleza).
- Acompañan en la casa (nadie esperaría de un varón que acompañe; apenas puede salir de la casa).
- Ayuda a las tareas domésticas (no sólo no se espera que los varones lo hagan, sino que se les impide, pues son destinados a metas completamente diferentes).

Sin embargo, a pesar de todos estos juicios sobre el carácter afectuoso, la suavidad, la sumisión, la actividad laboriosa de las mujeres y aunque su crianza sea menos costosa, puesto que en general se les da menos instrucción que a los varones, la opinión corriente quiere que las niñas sean más difíciles de criar. ¿Por qué?

Es mucho más difícil y engorroso contener una energía a menudo imperiosa pretendiendo que se repliegue sobre ella misma, mientras que se atrofia lentamente, que dejarle libre curso y hasta estimularla en vista de realizaciones concretas. Es más sencillo empujar a un individuo hacia su desarrollo propio que reprimir la pulsión de realización de sí, presente en todos los individuos: puesta aparte toda consideración de sexo.

La niña, inhibida en su propio desarrollo, es constreñida a organizar mecanismos de autodefensa para no sucumbir, sobre todo en los casos en los cuales su energía particularmente rica ha arrastrado represiones masivas; manifiesta rasgos de carácter que no son de ninguna manera, como se piensa, lo propio del sexo femenino, sino que son simplemente el producto de la castración psicológica efectuada a su costa.

Las niñas descontentas, caprichosas, lloronas, autodestructoras, perezosas, inertes, pasivas, faltas de interés, rebeldes sin saber exactamente contra quién o contra qué, inseguras de lo que quieren, son el resultado de esta operación: una categoría de seres impotentes, que tienen una conciencia aguda de su situación y que se debaten con miedo, duda, histeria, en un perpetuo estado de ambivalencia hacia ellas mismas y hacia los otros.

A pesar de la preferencia marcada para los varones, en el caso de una adopción la escogencia se orienta hacia las niñas. El fenómeno tendría, a primera vista, todas las apariencias de una victoria del sexo femenino. Sin embargo, si se evalúan las razones por las cuales una pareja sin hijos decide adoptar uno, no hay tal victoria. Las razones más determinantes en esta escogencia son los motivos utilitarios: la belleza y la gracia de las niñas, la satisfacción en aten-

der su aspecto exterior, la compañía que representa para sus padres y sobre todo para la madre (a menudo los maridos consienten a la adopción rindiéndose al deseo de sus esposas), la convicción en la madre adoptiva "de no saber arreglármelas, con una niña me siento más cómoda", el sentimiento de que se guarda más cerca de sí a una niña que a un varón porque éste "es más independiente", mientras que la niña, aún cuando se casa, queda más atada a su familia, además de que no es necesario darle una profesión, puesto que encontrará a un marido que la sostendrá (4). Por otra parte, en el caso de niños adoptados, se ve siempre perfilarse el espectro de la herencia: como el varón asume y transmite el apellido de la familia, un eventual comportamiento negativo de su parte, debido a factores hereditarios, tendrían un eco social más importante que en el caso de una niña.

En Lucania, cuando nace un varón, se tira una jarra de agua a la calle, para simbolizar que el varoncito que ha nacido está destinado a recorrer todos los caminos del mundo; cuando nace una niña, el agua es derramada en la chimenea, para significar que su vida se desarrollará encerrada entre las paredes domésticas.

En otros lugares, no se recurre a gestos tan simbólicos, pero la realidad es la misma.

Para producir individuos que, en cierta medida, consienten a un destino predeterminado empezando desde el nacimiento, es necesario recurrir a un sistema de condicionamiento adecuado.

El primer elemento de diferenciación, que toma valor de símbolo, es el color del ajuar que se prepara para el recién nacido. Habiendo incertidumbre sobre su sexo, se adquiere un ajuar de color adaptado tanto al varón como a la niña, del cual sin embargo el rosado está rigurosamente excluido, aún por los que quisieran una niña. El rosado, de hecho es retenido como un color puramente femenino, impensable para un varón. Los comerciantes de artículos para bebés lo saben perfectamente, pues no venden vestidos rosados sino para niñas "ya nacidas". El fenómeno es todavía más asombroso cuando se sabe que el uso de los dos colores, rosado y azul cielo, para distinguir los recién nacidos de los dos sexos es muy reciente. La moda de la cinta coloreada para anunciar el nacimiento de un varón es debida, parece, a una comadrona bolonesa no hace mucho tiempo, en 1929, y el uso se extendió luego a accesorios variados, incluidas las participaciones con las cuales las familias anuncian el feliz acontecimiento (5).

¿Cómo una costumbre tan reciente habría podido imponerse de manera tan profunda si no estuviera vinculada a un condicionamiento mucho más antiguo que exige una diferenciación máxima entre los sexos? ¿Por qué la visión de un recién nacido vestido de

rosado, cuya fisonomía a menudo no es diferente de la de una niña, suscita reacciones de tan viva repulsión? También en lo que concierne al arreglo de la pieza del niño, el adulto no se siente en paz con él mismo sino cuando ha hecho lo mejor que podía para crearle un ambiente que piensa adecuado al sexo del niño. Demuestra así, una vez más, que sabe que intervenciones muy precoces son necesarias para obtener, a su tiempo, el comportamiento deseado.

El cuarto de un varón es arreglado por lo general de una manera más sobria, menos afectada, que el de una niña. Es el azul cielo o los colores vivos los que predominan, las tapicerías con flores y el exceso de decoración están ausentes. El cuarto de la niña es más amanerado, rico en bibelotes y perendengues, los tonos pasteles abundan cuando no es rosado de entrada.

Mucho antes de que aparezca en el varón un comportamiento que pueda ser calificado de masculino (como la agresividad, la voracidad, la vivacidad, la turbulencia, los lloros violentos, etc.), se siente la necesidad de asegurarse, asignando al varón un color pre-establecido, un símbolo entendido por todos, que lo haga reconocer, a primera vista, como un varón.

Todo esto rebela que los hombres son mucho más conscientes, de lo que se cree, de que el sexo no está determinado de una vez por todas y para siempre, por caracteres sexuales anatómicos precisos; más conscientes también de que la identidad sexual debe ser adquirida por el varón a través de la cultura del grupo social al cual pertenece, y que la manera más segura para que el niño adquiera esta identidad es asignarle su sexo a través de las conductas y de los modelos de comportamiento que no permitan equívocos. Y esto se hace muy temprano y muy rápido. Cuanto más estos modelos sean diferenciados para los varones y las niñas, más garantizado parece el resultado. Es por eso que desde la primera infancia se elimina todo lo que podría hacerles semejantes y se exalta todo lo que pueda diferenciarlos.

HA NACIDO

"Es un varón", "es una niña". Son las primeras palabras que pronuncia un médico apenas nace el niño, como respuesta a la pregunta muda o explícita de la madre. El, o ella, son completamente ignorantes del problema del sexo al cual pertenecen, y lo estarán todavía por largo tiempo. Pero hay alguien para preocuparse mientras tanto y que tiene ya ideas claras sobre el modelo ideal de varón o de niña. El hijo, o la hija, debe corresponder, lo más cerca posible, a este modelo. A cualquier precio.

Si la espera de los padres, en lo que concierne a sus propios hijos, es tan diferente en función de su sexo, es inevitable que estos últimos reaccionen en función de sus demandas desde el primer momento que se encuentran en sus brazos. Este simple hecho conduce fatalmente a los niños de los dos sexos a realizar y a vivir experiencias diferentes.

En principio los papás tienen, en apariencia, una parte secundaria, pero mantienen la función de control del comportamiento maternal respecto al niño y se proponen, como objeto de imitación y de identificación para el varón y como imagen masculina para la niña. Sin embargo, es la madre la que "hace" al varón tanto como a la niña.

Hará la niña a su imagen y semejanza según el modelo aprobado por el hombre. Hará el varón según el modelo al cual tuvo tiempo de adaptarse a lo largo de su infancia, de su adolescencia, de su juventud. No es difícil: no tiene nada que hacer sino repetir con él la misma actitud tolerante, cómplice, complaciente que tiene frente a los hombres adultos.

¿Qué pasa entre la madre y el varón recién nacido? ¿Qué pasa entre la madre y la niña que acaba de nacer? ¿Está fuera de duda que la madre espera cierto tipo de respuestas, reacciones, actitudes, conforme al sexo del niño, pero con qué intervenciones puede inducir al niño a modificar ciertos comportamientos que no aprueba porque no entran en los esquemas previstos?

El recién nacido no sabe quién es, dónde está, ignora también todo sobre su madre. Es casi inactivo y la satisfacción de todas sus necesidades depende exclusivamente de la persona que lo atiende; ella no sabe de él sino lo que acepta interpretar. Sus necesidades son numerosas y algunas particularmente agudas y urgentes, y provocan en él, si no son satisfechas, tensiones insoportables. Es ahí precisamente, en este terreno, que encuentra a su madre, y es la manera como ella organiza y lleva estos encuentros lo que determinará sus costumbres y sus experiencias y sus condicionamientos. Allport dice:

"Cómo se carga al niño, está con pañales o no, dónde duerme, está amamantado o no, come según el horario o según su demanda, en qué momento es destetado, cómo se le regaña (si esto llega), qué pasa cuando está de mal genio, cuando se moja o se ensucia, cómo se asea, qué ocurre cuando toca sus órganos sexuales: tantas cuestiones que se plantean los que consideran que la personalidad se forma a lo largo de los primeros años de la vida" (6).

El amamantamiento es seguramente el acontecimiento más importante de la jornada de un recién nacido, puesto que satisface su

necesidad más imperiosa ser alimentado. Este acontecimiento está cargado de implicaciones emotivas y se repite un gran número de veces al día (cinco a siete veces). Irene Lézine cuenta que en una selección de niños de ambos sexos que estudió (7), el 34% de las madres "se negaban a amamantar a las niñas porque consideraban esta práctica como un trabajo forzado o porque razones de trabajo, puestas en primer plano, se lo impedian". Todas las madres de niños varones, excepto una, habían querido, por el contrario, amamantarlos. Podemos adelantar la hipótesis de que en el 66% de los casos que quedan, en los cuales las madres amamantaron a su niña, una parte de ellas lo han hecho contra su voluntad? Podemos claro, adelantar la misma hipótesis para una parte del 99% de madres que amamantaron a su varoncito; pero esta adhesión casi plebiscitaria nos lleva a suponer que en la decisión de amamantar o no, a un varón, la madre no tiene que luchar tanto. Es posible que pese, sobre esta decisión, la convicción muy difundida y real, de que los varones son menos resistentes, más delicados que las niñas (nacen más o menos 106 varones por cada 100 niñas, pero la mortalidad al nacer y la mortalidad infantil es mucho más elevada en los varones) y que en consecuencia necesitan más la leche materna; pero se trata tal vez, también, del deseo de verles crecer con el máximo de fuerza y de robustez, es decir, de verles llegar a ser varones en todo y para todo.

Es también el condicionamiento de las mujeres, al cual muy pocas de ellas se sustraen, el que impone que se dé al varón la mejor parte y que la mujer, sea hija o esposa, madre también, claro, tiene el deber de ponerse a su servicio y no fallar en ninguno de sus deberes, y esto desde un comienzo. Las niñas, en cambio, son acostumbradas desde la infancia a "sacrificarse" y si no, "¿cómo haría cuando grande?"; en consecuencia, si no se les da la mejor parte desde la primera infancia, es "por su bien".

El "mamismo" es un fenómeno que se produce entre la madre y los hijos, y no entre la madre y las hijas. Amamantar da un cierto placer erótico suscitado por la excitación de los pezones por el bebé: parece más aceptable, más "normal", que esta excitación provenga de un varoncito más bien que de una niña, aún cuando numerosas mujeres niegan que este placer exista. Los varones son —dicen— más voraces que las niñas (esto significa que se espera que lo sean) y es bien conocido que la producción de leche está estrechamente ligada a la demanda del bebe: cuanto más succiona, más aumenta la producción de leche. Esta puede ser una de las razones por las cuales se amamanta, en general, más largo tiempo a los varones que a las niñas, pero en ningún caso es un motivo para animar a la madre a empezar a amamantar.

Las niñas son a menudo destetadas más temprano. Dado que

la madre no parece sacar gran placer al amamantarlas y que tampoco parece considerar el amamantamiento como indispensable a un buen crecimiento, es comprensible que deje de hacerlo con toda tranquilidad. Irene Lézine declara que en el grupo que tuvo en observación:

"Todas las niñas fueron definitivamente destetadas a los tres meses y la alimentación mixta se empezó al mes y medio, mientras que el 30% de los varones fueron en cambio amamantados más allá del cuarto mes y para veinte por ciento de ellos la alimentación mixta continuó hasta el octavo mes. En promedio, se suprime el tetero a las niñas al décimosegundo mes y al décimoquinto mes a los varones. La duración de la mamada es más larga para los varones: 45 minutos a los dos meses, 25 minutos para las niñas. Con el tetero, 8 minutos para las niñas (a los seis meses) y 15 minutos para los varones" (8).

El hecho de ser amamantado por un período suficientemente largo no representa una ventaja puramente física, sino también síquica. Significa para el niño la prueba tangible de la disponibilidad del cuerpo materno para él, y a cambio, la importancia de su propio cuerpo.

La intimidad física entre la madre y el hijo, a partir del goce del seno materno, le da seguridad tanto sobre su derecho al bienestar como sobre el sitio que ocupa en la vida de la madre y en consecuencia en el mundo. Esta garantía es infinitamente profunda y se prolonga a lo largo de los días: piénsese en el número de mamadas... Las señales de ternura acompañando el rito de la mamada convencen íntimamente al bebé de que su cuerpo es digno de amor, que es bello. La pronta respuesta de la madre, pasando por vías de comunicación corporales, le enseña que es una cosa buena, caliente y bella en sí. Es precisamente en esta aceptación profunda por la madre del cuerpo del niño que nace "la estimación de sí mismo", a menudo tan escasa en las niñas y tan excesiva en los varones.

En los datos anteriores, relativos a las diferencias en el destetamiento de los varones y las niñas, y la duración de las mamadas, es muy difícil no darse cuenta de la importancia de las demandas acosadoras que hace la madre. En los casos de destetamiento precoz, las madres que interrogué tenían tendencia a dar justificaciones de naturaleza práctica tales como el retorno al trabajo, la necesidad de criar otros hijos, las tareas domésticas, el cansancio, un estado de salud precario a menudo caracterizado como "agotamiento", es sintomático que tales justificaciones sean más frecuentes en el caso de las niñas; pero los varones comen más porque se les da más tiempo para las mamadas, lo que debe seguramente someter el cuerpo materno a un deterioro más grande.

He oído hablar de dos niños amamantados largo tiempo, uno hasta el año y medio y el otro hasta los dos años y medio. No se trata claro de un amamantamiento completo, los niños comían de todo, pero tenían todavía dos mamadas, una al comienzo de la noche y otra durante la noche, en el primer caso; una al comienzo de la noche y la otra por la mañana, en el último caso. Las madres habían tomado la decisión de esperar a ver cuáles eran los deseos reales de sus hijos en cuanto a la duración del amamantamiento, de "dejar hacer a la naturaleza". Mientras que el primero de los dos niños había abandonado al mismo tiempo las dos mamadas al año y medio, el segundo en cambio había abandonado primero la de la mañana, y solamente a los dos años y medio la de antes de dormirse. ¿Sería tal vez puro azar que ambos fueran varones? En el caso del niño amamantado hasta los dos años y medio, la madre tenía ya una hija que según sus propias declaraciones había dejado espontáneamente de mamar hacia los ocho meses. En el otro caso, era un hijo único y la madre no podía hacer ninguna comparación, pero al preguntarle si habría amamantado a una niña un tiempo tan largo, contestó después de un corto instante de reflexión, que lo habría hecho seguramente, pero pensaba que una niña "nunca habría pedido ser amamantada durante tan largo tiempo", y esto porque las niñas "llegan a ser independientes antes que los varones", y también "que sienten menos placer al chupar, mientras que los varones son gozadores". ¿Es exacto decir que la madre siente menos placer al amamantar a la niña? Las dos madres, sin embargo, concuerdan en decir que sus hijos, que tienen hoy cinco y seis años, son muy activos, creativos, independientes, sociales, siempre alegres y llenos de amor por la vida y la gente.

En lo que concierne a la duración promedio de las mamadas, hay numerosas anotaciones por hacer. El hecho de que los varones sean considerados como más voraces que las niñas y que en consecuencia maman más es aparentemente contradictorio. De hecho, un niño muy hambriento debería comer muy rápidamente. La diferencia de tiempo mensurable entre las mamadas de los varones y las de las niñas es debida en efecto a las pausas más o menos frecuentes y prolongadas, otorgadas por la madre durante la mamada. Se sabe que los niños de pecho maman tres o cuatro veces para deglutir solamente una vez. Mamar es para el bebé un esfuerzo muy agotador, que le obliga a recuperar el aliento y sus fuerzas muy a menudo, porque el chupar no requiere solamente de los músculos del rostro y de la boca sino que pone a prueba todo el cuerpo, esto se acompaña de una tensión afectiva muy importante y de un gasto enorme de energía. Las pausas toleradas, variables de un niño a otro, dan la medida de la disponibilidad materna como la de la participación emocional y física en el amamantamiento. Estos actos dinámicos que son la mamada y la deglución son perfectamente en-

tendidos por el adulto y se acoplan a sus ritmos; su función es clara: chupar y tragar. Las pausas parecen en cambio una pérdida inútil de tiempo o una pereza voluntaria del niño (es muy perezoso dicen a menudo las madres) cuando éste no logra considerar a la que lo alimenta como potencia autoritaria. Concederle la libertad de descansar, de "no hacer", en una serie de acciones en las cuales la parte activa es esencial, significa que logra ponerse "de su lado", entenderle íntimamente, considerarle como un individuo, respetarle su propio ritmo, sus exigencias individuales, sus demandas específicas, una personalidad que no pertenece sino a él. La tolerancia y el respeto a otro, tan difíciles de percibir en el caso de un igual, son complejos de poner en práctica con un pequeño ser que no tiene disposición particular para esto, porque no es capaz, es exclusivamente dependiente y por consiguiente, a menudo molesto.

Es precisamente en estas primeras concesiones a su autonomía, insignificantes en apariencia, que se manifiestan la hostilidad o la benevolencia de la madre. Y si la hostilidad se impone, la necesidad de negarle su libertad, de doblegarle a su deseos, imponerle una disciplina, someterle lo más temprano posible y de una vez por todas, aparece inmediatamente; esta necesidad de imponerse, de someter al bebé, es mucho más fuerte cuando se trata de una niña. El varón, por chiquito o inepto que sea, es ya símbolo de una autoridad a la cual la madre está, ella misma, sometida y a menudo con felicidad. Ambos se tiranizan recíprocamente, en una especie de juego amoroso, pero rara vez llegan al conflicto abierto.

En el caso de las niñas, al contrario, la velocidad de las mamadas nos parece atribuible a las presiones maternas repetidas. Todos los medios son buenos para las madres darles a entender a sus niñas "apúrate". Se puede sin dificultad inducir a los bebés de esta edad a conformarse a un ritmo más veloz.

Basta con observar cómo pasan las cosas en los orfanatos para niños abandonados, o en las guarderías, a causa de la carencia permanente y de la falta total de capacitación del personal; se trata de quitarle al niño el pezón o el tetero de la boca cuando una pausa en la mamada se prolonga más tiempo que lo tolerado, manteniéndole en una posición totalmente incómoda, provisional, en la cual siente que no le es permitido abandonarse. En efecto, en estas instituciones, los niños de pecho y los niños destetados demoran mucho menos que los niños criados en familia para consumir su comida. El amaestramiento les es impuesto durante las primeras semanas por los medios de los cuales hemos hablado, que llegan a ser muy rápidamente inútiles puesto que el niño logra ser más veloz.

La madre comunica perfectamente su estado de ánimo y sus deseos al niño que amamanta. El recién nacido tiene una sensibilidad

muy aguda de la manera cómo se le carga. Aprende muy rápido, por medio de numerosos signos, si le es permitido abandonarse tranquilamente a los placeres de la comida, o si éstos le son prohibidos: la tensión muscular de los brazos, la posición en la cual se le mantiene, los preliminares de la comida, la manera como se desarrolla, la velocidad o lentitud de los movimientos que, a nivel más profundo, suponen hostilidad o benevolencia. Hay una manera de decir "apúrate" o "toma tu tiempo", que el recién nacido percibe en los mínimos gestos del adulto que está alimentándole. No está listo todavía para interpretar las mímicas del rostro de su madre, (pero esto no demorará, tan cierto es, que hacia el segundo mes contesta a la sonrisa con una sonrisa), tampoco para entender las palabras que le dirigen (pero capta perfectamente, según el tono de la voz, la suavidad o la dureza), está en un contacto habitual tan estrecho con su cuerpo que entiende perfectamente lo que pasa, al mínimo movimiento impaciente de un brazo, a un brusco cambio de posición, a la manera con la cual la madre ofrece o le niega su cuerpo, a la posición precaria o confortable en la cual está puesto, a las caricias que se le dan o se le niegan. El recién nacido percibe muy claramente el mínimo malestar; busca entonces inmediatamente entender lo que se quiere de él para tratar de conformarse porque el malestar le es intolerable.

El acuerdo entre la madre y el niño debería derivarse de la atención de la madre a las exigencias del niño, pero muy a menudo resulta al contrario, de la atención del niño a las demandas de su madre.

Como lo hemos dicho, se estima que la voracidad es una característica de los varones, cuando lo que existe, sencillamente, son recién nacidos voraces y otros que no lo son. Sin embargo, la avidez en las niñas es mucho menos tolerada. La animalidad, la voluptuosidad, la sensualidad evidentes del niño que se agarra ávidamente del seno o del tetero, son consideradas como normales en el varón como una prueba de su agresividad y sensualidad "naturales", mientras que se supone que la niña menos ligada a los placeres terrenales tiene apetitos físicos mucho más moderados, más "etéreos". Mientras que no se interviene durante la mamada para moderar la impetuosidad de un varón, se interrumpe a una niña que mama con avidez excesiva quitándole el seno de la boca, haciéndola esperar, negándole el seno hasta que se acerque para cogerlo con una "gracia muy femenina". La avidez no va de la mano con la gracia. He oído a menudo a mujeres que amamantaban niñas muy voraces, quejarse de esto como si se tratara de un defecto, expresando el deseo de que cambiaran. Esta preocupación proyectada a veces al futuro se refería al aspecto estético de la niña "va a llegar a ser una gordiflona". Pero sentimientos más verdaderos se expresan mejor en una madre que declara "es tan ávida que eso

me perturba". Lo que uno espera de una niña, es que coma rápido pero con un ritmo regular apenas para alimentarse sin manifestar un placer excesivo.

He asistido al "amaestramiento en la delicadeza" de niñas de algunos días solamente, particularmente ávidas, hipertónicas, muy robustas. El mecanismo consistía en ofrecer a la niña el seno o el tetero al cual se agarraban con un verdadero furor y en sustraerle de vez en cuando el chupo o el pezón apretándole la nariz, para que se viera obligada a abrir la boca para respirar, y soltar la prenda; luego se le hacía esperar un rato, y se volvía a empezar. Si la "violencia" de la niña se repetía, la intervención materna volvía a empezar, acompañada de exortaciones a veces tranquila, otras irritada. Este tratamiento, repetido cada vez que el comportamiento de la niña no se conformaba a la exigencia de la madre, desembocaba, en poco tiempo en el resultado esperado. De hecho, la niña lograba controlar su impulso cogiendo el pezón con prudencia, como si lo saboreare y solamente después empezaba a alternar las succiones enérgicas y las succiones controladas, hasta que se pierdan la seguridad y el vigor iniciales y empiecen las mamadas a desarrollarse más tranquila y uniformemente. Evidentemente, la manera como la niña se conformaba al comportamiento exigido suscita en la madre numerosas recompensas, palabras pronunciadas con suavidad, caricias, abrazos, permitiéndole averiguar que esta vez su comportamiento es correcto y aprobado. Un condicionamiento tal, repetido con constancia durante el tiempo necesario, es suficiente para fijar de una vez por todas este tipo de comportamiento.

Claro que ocurre que un mismo tipo de comportamiento sea también impuesto a varones, pero sabemos que es aplicado más a menudo y más rigurosamente a las niñas, precisamente porque el deseo físico les es más difícilmente concedido.

Si se considera que el placer de la succión es, por largo tiempo, lo más importante que se le ha dado al niño a experimentar, y que puede buscarlo activamente solo, si se sabe también que este placer está estrechamente ligado a la sensación gratificante y tranquilizadora de haber llenado su estómago y apaciguado su hambre, se puede entender fácilmente cuánto extiende el placer oral, concedido o negado, su significado hasta identificarse con el placer en general, tanto más cuando una serie de cosas intervienen posteriormente para confirmarlo. Se debe tener presente siempre que el niño percibe las intervenciones dirigidas contra sus pulsiones como actos de hostilidad dirigidos contra todo él y no sólo contra una pulsión precisa. Y tiene razón: cuando actuamos de manera tan represiva contra él, es que le somos hostiles por lo general.

Los recién nacidos y los niños de pecho maman para alimentarse; pero maman también con el estómago lleno, porque es agra

dable. No tienen muchas posibilidades de otorgarse placeres, pero tienen siempre un pulgar para chupar: al comienzo al azar, y luego en una búsqueda voluntaria. Se ve, hasta qué punto esta práctica los satisface cuando se sabe con qué ardor, qué concentración y qué abandono se dedican a ella. El adulto, autoritario e inhibido, se encuentra en dificultades frente a la capacidad autónoma del niño para buscar y encontrar placer en su propio cuerpo sin pedirle permiso (que de todas maneras le negaría), y su intervención tiene lugar antes de que, siquiera, llegue a la mente del niño la idea de otorgarse otros placeres más embarazosos (prohibición sobre la masturbación). El adulto está más dispuesto, de hecho, a dar al niño, él mismo, un sustituto, es decir un objeto para chupar, porque así el niño está obligado a pedirselo. De esta manera el adulto se siente importante, se siente el que manda puesto que puede darle o quitarle según le dé la gana; ejerce, sin embargo, menos control sobre el uso del pulgar, puesto que éste hace parte del cuerpo del niño, y por esta razón precisamente, lo percibe, consciente o no, como una primera forma de masturbación, siempre considerada como un vicio aberrante.

Ya se trate de conceder al niño que llora el consuelo del chupo, o de permitirle chupar su pulgar en paz, las madres admiten que son más severas con las niñas y más indulgentes con los varones. Las razones aducidas son a menudo racionalizaciones de impulso más profundo: la primera de todas, para las niñas, es que el chupo o el dedo deforman el paladar, cosa que, por razones estéticas, es juzgada mucho más grave y perjudicial que para los varones. Objetivamente, los dientes adelantados no son lindos ni en un varón ni tampoco en una niña. Para la niña, considerada desde su temprana edad como "el objeto" que llegará a ser, la belleza física es tenida como muy importante, su ausencia es una verdadera aflicción para la familia, mientras que para el varón lo es mucho menos.

Lo que no funciona entre las niñas y su madre, se revela en los disturbios de la alimentación y del sueño de los cuales se quejan las madres. Irene Lévine ha observado que existen

Perturbaciones en la nutrición para el 94% de las niñas de un grupo estudiado (lentitud, vómitos, caprichos), y solamente para el 40% de los varones. Aparecen a partir del primer mes para el 50% de las niñas, mantienen poco apetito hasta los 6 años, mientras que las dificultades de este tipo aparecen en los varones más tarde y se expresan por medio de caprichos y exigencias variadas hacia su madre hasta los 6 años (9).

Es evidente que las madres sienten como una ofensa, un entretamiento y una manifestación de desafío las tentativas hechas por sus hijos para controlar según sus deseos su propia alimenta-

ción. En las niñas los conflictos inherentes, no se manifiestan tanto por una rebelión abierta, como por una somatización expresada por vómitos, perturbaciones digestivas, dificultades de sueño, bloqueos en la masticación y la deglución del alimento: es, propiamente hablando, una resistencia pasiva. Irene Lévine sostiene sin embargo que las niñas empiezan a comer solas más pronto que los varones, es decir:

Entre los veinticuatro y treinta meses, mientras que la mayor parte de los varones de este grupo se hace ayudar hasta los cuatro o cinco años. En la mesa, los varones son mucho más ligados al ritual que las niñas, y algunos de ellos adoptan "puestas en escena" muy complicadas, en lo que concierne a la posición de los objetos en la mesa y a la posición de su silla. En la mesa, las madres tienen una actitud más rígida con las niñas y las escenas entre madre e hija, que hacen de la comida un momento difícil para toda la familia, son más frecuentes.

A pesar de las dificultades que presentan los varones, una sola madre de este grupo las declara excesivas. En todos los otros casos, aparte los caprichos, las madres consideran la comida como una ocasión de comunicación alegre. La mayor tolerancia materna en esta circunstancia, ha contribuido sin duda a crear en los varones un apego más grande a la situación de la comida y un deseo más pronunciado de prolongar el estado de dependencia que a ésta se vincula" (10).

Las madres dicen poco a poco a las niñas: "todo va bien si te dedico el mínimo indispensable; entonces apúrate a desembrollarte sola", mandato que no es sino un estímulo aparente a la independencia y la autonomía. De hecho se exigirá de las niñas que sean autosuficientes desde un solo punto de vista, que consisten en no depender de los otros en lo que concierne a los pequeños hechos cotidianos de carácter práctico, pero deben ser completamente dependientes para escogencias más importantes, como la realización de sí mismas; deben también poner muy temprano su energía síquica al servicio de otro.

Por el lado de los varones, el discurso implícito de las madres es diferente: "puedes hacer lo que quieras, es tu derecho, pero como estoy dispuesta a quedarme a tu servicio, no te desates de mí": actitud que, por el contrario, reconoce al varón el derecho de hacer escogencias más importantes y de servirse de lo que otros ponen a su disposición para realizarse.

La joven madre de una niña de once meses que se presenta a una reunión porque no lograba obtener de ella el comportamiento deseado, tiene una de estas actitudes típicas y ambiguas: la esti-

mula a la autonomía práctica, al mismo tiempo que bloquea su libertad de desarrollarse integralmente. La niña había sido destetada hacia el tercer mes, pues la madre decía tener poca leche y que no valía la pena complicarse la vida con una alimentación mixta; había pasado entonces, de un día a otro al tetero, al cual la niña parecía haberse adaptado con facilidad. A los cuatro meses, no tomaba sino dos teteros de los cuatro, las otras comidas, consistentes en colada, le eran dadas con cucharita, lo que había aceptado sin protesta aparente, y así a los seis meses podía tomar leche directamente en el pocillo y a los ocho meses comer sentada en una mesita, y no en los brazos de su madre. Y la niña tragaba rápidamente, sin pausas, como la madre pretendía que hiciera desde el comienzo. Muy pronto se le había puesto la cucharita en la mano para que tratara de comer sola (cosa muy positiva cuando responde a deseos manifiestos, pero negativa cuando es impuesta del exterior). La niña había logrado ésto hasta tal punto que a los once meses, con un gran adelanto sobre lo normal, estaba en capacidad de coger la comida en el plato con su cucharita y llevarla a la boca, dejando sin embargo caer una gran parte del contenido. Su madre buscaba consejos precisamente para vencer esta incapacidad de manejar la cuchara correctamente, hecho que vivía como una oposición obstinada de la niña a sus deseos.

Cuando se le explicó que no era posible que una niña de esta edad lograra una coordinación de movimientos tal que le permitiera, no solamente llenar su cuchara de sopa, llevarla a su boca y al mismo tiempo girar su muñeca de tal manera que la cuchara estuviera perpendicular a ella y al mismo tiempo sostenida perfectamente horizontal para que el alimento no cayera (para esto se necesitaba una maduración neuromuscular más grande), se puso muy contrariada. Objetó que la niña había sido siempre precoz, que caminaba y hacía sus pequeñas "necesidades" en la vacinilla con gran regularidad, que podría muy bien entender que todos los niños no eran tan precoces pero, puesto que la suya lo era en muchos campos, el hecho de que se negara a aprender una cosa tan sencilla debería realmente ser testarudez.

Esta extrema rigidez materna había dado como resultado una niña tensa, miedosa, muda, muy seria, flaca y nerviosa, con perturbaciones importantes en el sueño nocturno. En los brazos de su madre, sin relajar un mínimo su cuerpo rígido, encerrada en su soledad, miraba alrededor de ella con dos grandes ojos melancólicos y fijos que no conocían sino enemistad.

Las actitudes diferentes de las madres respecto a los varones y a las niñas se vuelven a encontrar en otro aspecto muy importante de la educación: el pretendido aprendizaje de la limpieza. Irene Lévine observa que

"... en este caso también, las madres son más exigentes con sus hijas que con sus hijos. La edad mediana (donde empieza la educación de la limpieza), es de cinco meses para las niñas (de uno a ocho meses), y de ocho meses para los varones (de dos a quince meses). Las dificultades frente a la bacinilla (rechazo, caprichos, testarudez, oposición) son más precoces en las niñas (quince a dieciocho meses) que en los varones (veinticuatro meses a cuatro años) y también más breves, porque, en los varones, se manifiestan con una oposición exasperada y prolongada, acompañada de ritos interminables".

El amaestramiento para la limpieza empieza dejando al varón sentado en la bacinilla entre una y otra mamada, o incluso durante ella, por un tiempo variable, en la espera de que "haga". Naturalmente, si esto se produce, es realmente producto del azar y no un resultado intencional, pues el niño no está en capacidad de retener sus excrementos y depositarlos en un lugar adaptado, sino después de los dos años, y esta aptitud es sencillamente debida a que ha llegado a una cierta maduración neuromuscular que le permite el control de los esfínteres. Todo lo que se hace antes de los dos años tiende a establecer el reflejo condicionado bacinilla- evacuación, pero si el niño "hace" en el recipiente adaptado antes de esta edad, eso significa solamente que ha percibido el estímulo, precisamente **antes de estar sentado en la bacinilla. Como a menudo se le mantiene ahí durante horas, es ineludible que de un momento a otro deposite algo, y en este caso su madre queda satisfecha con él, pero sobre todo con ella misma, como si el resultado alcanzado fuera el fruto de su constancia y no del tiempo interminable durante el cual el niño está obligado a mantenerse sentado en la bacinilla.** El deseo de las madres, al fin y al cabo comprensible, de parar este torrente de pañales sucios, es tal que no les parece jamás demasiado temprano para tratar de persuadir al niño de depositar sus excrementos en el lugar adecuado. Algunas empiezan desde los primeros meses, a veces amamantando al niño y manteniéndolo sentado en la bacinilla al mismo tiempo, para obtener que defeque en el momento de la mamada. El niño percibe el malestar de la situación, pero no está en su poder el satisfacer a su madre que le daña al mismo tiempo dos placeres, el de la mamada y el de la evacuación, y no le quedan otros de los cuales pueda gozar. Si luego, la madre estimula al niño a terminar su mamada en el tiempo más corto posible y a ofrecer al mismo tiempo el resultado tangible de su estadía en la bacinilla (resultado escasamente verificado, sino por azar) se produce en él una fuerte angustia, provocada por el deseo de conformarse y la imposibilidad al mismo tiempo de hacerlo. La tensión del niño puede llegar a ser aguda; exigencias de este tipo, dirigidas a un adulto serían innegablemente tachadas de sadismo, pero el sadismo aplicado a los niños es muy común y deja a todo el mundo indiferente.

Las madres son más tolerantes con los varones, aún cuando ensucien su calzoncito (se sabe que los varones son menos limpios, aunque sean más grandes), pero se espera de las niñas que hagan sus necesidades lo menos posible, que sean más limpias, que "sean precavidas", que tengan más cuidado en su aspecto y en su persona. Naturalmente, este tipo de autodisciplina es exigido de las niñas más tarde, pero el objetivo está siempre presente desde el comienzo y es un factor esencial para obtener, a su tiempo, el comportamiento requerido. Si un varón está sucio y abandonado, eso está dentro del orden natural de las cosas; si es el caso de una niña, es más molesto y se le atribuye la intención malévola de no querer mantenerse limpia: "lo hace adrede".

Del conjunto de las actitudes de la madre hacia el cuerpo del niño (actitudes de gratificación, repulsión o ambos, alternativamente), el niño aprende a considerar su cuerpo como una cosa buena, o no, aprende a quererse o a detestarse.

Los cuidados dados al cuerpo del recién nacido se repiten muchas veces a lo largo del día. Cuando un niño es desvestido y queda desnudo mientras su madre lo baña, se produce entre ella y él, intercambios de amor muy intensos y la complacencia de la madre hacia el cuerpo de su hijo le es transmitida por medio de una serie muy rica de masajes. Hay muchas maneras de limpiar a un niño, de bañarlo, de secarlo, de perfumarlo, de echarle talco y de vestirlo: las manos se demoran, acariciantes o bien, afanadas, se apoyan en un contacto feliz y caliente o sólo rozan, son hábiles o torpes, duras o suaves, íntimas o extrañas, calientes o frías. La madre será tanto más afectuosa, acariciante, y complaciente, hacia el cuerpo de su hijo, cuando más guste de éste y el goce de su cuerpo acariciado, palpado, solicitado, masajeadado, será tanto más intenso cuanto menos rígida, inhibida, prejuiciada al manifestar su amor esté.

Se deja menos fácilmente a una niña desnuda que a un varón, pues se tiende a inculcarle desde el comienzo el sentido "innato" del pudor; ocurre a menudo que las madres escondan la desnudez de una niña recién nacida si hay extraños presentes durante el aseo, mientras que esto sucede rara vez con un varón; por el contrario, se complace frente a su desnudez y se hacen observaciones espirituales y complacientes sobre sus atributos sexuales: "miren un poco este hombrecito", "tiene todo en su lugar", "qué imaginas poder hacer con este pipí ridículo", "quién sabe lo que harás con él cuando estés grande", y toda una serie de alusiones del mismo tipo. Estas frases que hemos citado por haberlas oído pronunciar a madres, padres y parientes frente a un recién nacido varón, tienen una resonancia absolutamente inaplicable a una niña, y no solamente en razón de la conformación diferente de sus órganos sexuales, sino

porque se desea sobre todo que olvide que tiene un sexo y esto, por el tiempo más largo posible y ojalá para siempre. Cuanto menos se le haga existir para ella, nombrándolo, haciéndolo notar, tocándolo, mejor es. Esta diferencia en la atención a los órganos sexuales de los niños está demostrada además por los diminutivos que se emplean para hacer alusión a él. En su libro *Le Brute Parole* (Las Palabras Groseras), Nora Galli de Paratesi establece un largo repertorio de eufemismos utilizados para nombrar, o mejor, para evitar nombrar el órgano sexual del varoncito. Así, en Italia, cece: garbazo; pisello: alverjita roñosa; bischerino: tranca; baccel lino: alverjitas, "frisol"; pistolino: pistolita: etc., mientras que el párrafo que remite a los órganos sexuales femeninos no cita ningún diminutivo o abreviación empleados para las niñas. Seguro que no se trata de un olvido, sino de una laguna real. En el repertorio de N. Galli de Paratesi podemos fácilmente añadir en Italia, pipino: pipí; pifferino: flautica; dondolino: "colgandejo"; pesciolino: pescadito; uccelino: pajarito; mientras que podemos recoger y aún con dificultad, para las niñas: passerino: alondrita; pagnottina: pancito.

Es verdad que el órgano sexual masculino es más visible que el órgano femenino y susceptible de exhibiciones que suscitan la hilaridad, la curiosidad, el interés, como es el caso, por ejemplo, cuando un varón orina de improviso, regando la cara de la persona que está al frente de él, o aun cuando su sexo está en erección, fenómeno que se produce a una edad muy precoz y que suscita en ciertos casos una incomodidad divertida, en otros una alegría franca hasta gestos para palpar, hacer cosquillas en la zona genital y a menudo besos. Tal cosa suscitaría horror si ocurriera entre un padre y su niña, una madre nunca actúa así con su niña. Si el órgano femenino es menos aparente, existe sin embargo, pero se lo ignora voluntariamente. Es verdad que a veces las madres reaccionan a las exhibiciones genitales de los varoncitos de manera agresiva, con epítetos del tipo: "asquerosito", "grosero", y así, pero es una manera de revelar la existencia de los órganos sexuales, en lugar de ignorarlos completamente como ocurre con las niñas. En resumen, la sexualidad del varoncito es mostrada y aceptada, a menudo hasta particularmente gratificada, mientras que la de la niña es callada, inexistente. Cuanto más tarde se manifieste, mejor es. Lo mejor sería que no se manifestara nunca.

Cuando el niño de pecho, después de haber explorado un largo tiempo su cuerpo, empezando por las manos que entran por casualidad en su campo visual, para pasar a los pies, fáciles para acercar a sus ojos, logra alcanzar sus órganos genitales, tiene ventaja precisamente en razón de su conformación. Busca con sus manos y encuentra un lindo juguete para divertirse. La niña no encuentra nada tan excitante: varones y niñas logran, sin embargo, en la misma etapa, divertirse con sus órganos genitales procurán-

dose un placer evidente; sin embargo, mientras que se considera generalmente esta actividad con una cierta indulgencia en un varón, se le reprime duramente en el caso de una niña.

Esta particular manera de valorar las primeras manifestaciones de orden sexual comporta ya el prejuicio según el cual el varón es naturalmente dotado de instintos sexuales mucho más potentes que los de la niña, y que, en consecuencia, sus actividades eróticas deben ser toleradas, si no es que son francamente estimuladas, mientras que si la niña manifiesta éstas, se aparta de hecho de la norma y hay que mantenerla sujeta. Se puede perfectamente "llegar a ser una mujer" sin vivir su propia sexualidad, mientras que no se puede "llegar a ser un hombre" si no se la vive plenamente: los estereotipos lo atestiguan.

Las relaciones madre-hija son, entonces, más problemáticas que las relaciones madre-hijo, desde los primeros meses de la vida, y se configuran según conflictos típicos. Las madres reconocen que son más ansiosas, más nerviosas, que se sienten más inseguras cuando crían a un varón, aunque estiman la empresa más fácil. Sin embargo, atribuyen estas dificultades no a ellas mismas sino al "carácter difícil" de las niñas, pues en los varones las perturbaciones de la alimentación y del sueño son menos importantes, así como lo son los conflictos reconocidos como tales. Las perturbaciones y los conflictos parecen sin embargo menos vinculados a la nerviosidad de la madre que a la rigidez de las técnicas empleadas. Las madres reconocen ellas mismas que son más severas con sus hijas (13).

Podría precisar que las madres son más severas, rígidas y exigentes con las niñas, sobre todo cuando éstas últimas son hipertónicas, es decir, activas, curiosas, independientes, ruidosas, muy precoces en su movilidad, mejor dicho, cuando presentan comportamientos cuyo carácter es considerado como masculino. Una niña hipotónica, es decir tranquila, pasiva, poco exigente, acepta sin dificultad excesiva contestar a las demandas maternales, pues corresponden a exigencias de estabilidad de orden, de método, y no hay, entonces, sino pocas razones para que la madre y la hija entren en conflicto. Pero la niña vivaz y exuberante (características de temperamento que se revela desde los primeros días de la vida), es tratada de la misma manera que la que es hipotónica y reacciona a veces de manera dramática. Y puesto que este carácter es el único que no entra en los estereotipos, se interviene violentamente para que la niña sólo pueda manifestar un tipo de agresividad reconocido como "femenino", es decir, la autoagresividad, los llantos prolongados, la autocompasión.

En el caso del varón hipotónico, las intervenciones educativas tienden a estimular al niño lo más a menudo posible para que llegue a ser más vivaz y más agresivo. Si esta presión representa una vio-

lencia ejercida sobre el carácter del niño para conseguir que se conforme al estereotipo masculino requerido —y en consecuencia ciertas cualidades son reprimidas en provecho de otras— el daño será sin embargo menos grave para él que el que sufrirá la niña hipertónica, obligada a conformarse a un modelo tan irremediamente por debajo de sus propias posibilidades.

El varón hipertónico, como la niña hipotónica, está más cercano del estereotipo. La madre combate a veces su vivacidad, pero su oposición está limitada a hechos ocasionales, y no concierne a la manera global de ser (lo que sucede al contrario, para la niña hipertónica). El varón "rompe todo", es ampliamente aceptado, en el fondo se quiere que sea así; la niña "rompetodo" no lo es de ninguna manera, su agresividad, su curiosidad, su vitalidad, asustan y todas las técnicas posibles para inducirla a modificar su comportamiento son puestas en marcha.

Irene Lézine relata el caso extremadamente significativo de una niña hipertónica muy agitada y turbulenta. Había empezado a caminar antes de los doce meses, y, según los test a los cuales se había sometido, se había mostrado siempre precoz en todos los campos. Los grandes conflictos con su madre habían estallado alrededor de los dieciocho meses a causa de su vitalidad y ésta había decidido emplear la mano dura. La madre, rígida, reparona, perfeccionista "quiere tener por principio aplicar el reglamento en todos los campos". Pocos meses después, la niña es reducida a la "normalidad", llega a ser estable, se dedica largo tiempo a actividades variadas de tal manera que a los tres años teje, a los cuatro plancha, a los cinco tiende su cama sola. Pero por la noche chasquea y entonces se la somete a nuevos tests psicológicos:

"Se pone nerviosa, aprieta los puños, mete la cabeza en los hombros (a los tres años); se muestra inhibida, temblorosa, se muerde los labios (a los cuatro años); tiene gestos bien controlados y precisos, pero se queda tímida e inhibida (a los cinco años), frunce los labios, habla en voz baja, tiene interminables manías de orden. Juega escasamente con los otros niños y prefiere los juegos tranquilos. En la escuela, parece reservada y recogida en sí misma: uno queda impresionado por la precocidad de sus tendencias obsesivas, por su perpetua necesidad de averiguar y hacer las cosas hasta el fin".

v continúa:

"Esta situación de control demasiado precoz está agravada, aún más, por la hipertónica de la niña y por su necesidad refrenada de movimiento. Observada otra vez a los siete años, nos da una serie de dibujos que expresan ansiedad y parece tener tendencias fóbicas" (14).

Es claro que esta niña vive en la angustia de dominar sus propios impulsos con el fin de no provocar la espantosa ira de su madre, que experimentó ya a los dieciocho y que le hizo entender, de una vez por todas, cómo deseaba su madre que fuera. Estas tentativas desesperadas para conformarse a las demandas maternas, reprimiendo al máximo su carácter muy vivo, la obligan a replegarse a actividades sedentarias donde canaliza toda su energía, sin lograr, a pesar de todo, liberarse de un estado de ansiedad agudo que trata de mantener a distancia construyéndose rituales aseguradores, de naturaleza fóbica, constituyendo comportamientos de defensa alarmantes. Este caso, dada la dureza y la voluntad con las que esta niña fue reprimida, claro que no es común; pero aun cuando ese toma una forma menos violenta, más desplegada en el tiempo, aunque tan eficaz, la mayor parte de las niñas son víctimas de intervenciones represivas cuando su temperamento innato las lleva a ser diferentes del estereotipo femenino impuesto. Son precisamente estas niñas, tan ricas en vitalidad y curiosidad, ávidas de vivir, tendiendo a conquistar el mundo alrededor de ellas y su propia autonomía, las que están destinadas a librar la batalla con su madre, desde la más temprana edad, con muy pocas posibilidades de salir victoriosas.

"Como Freud lo puso en evidencia, la única relación realmente satisfactoria es la que vincula la madre al hijo, mientras que todo deja suponer que aún la madre más afectuosa y maternal tiene una actitud *ambivalente* respecto a su hija" (15).

NOTAS

- 1 Rorvik, David et Landrum Shettles. *Your baby's sex now you can choose* London, Cassel.
- 2 Bronzini, Giovanni *Vita tradizionali in Basilicata*. Ed. Montemurro, Matera, p. 43
- 3 Pitre, Giuseppe et S. Salomone Marino, en *Archivio per lo studio delle tradizioni popolari* p. 329, enero-marzo 1884.
- 4 Guidetti Serra, Bianca *Felicità dell'adossione* Milano, Ferri 1968, pp. 77-78
- 5 Vidossi, Giuseppe. *Saggi e scritti minori di folklore** Torino, Ed. Bottega d'Erasmo, 1960, p. 282
- 6 Allport, Gordon W. *Structure et développement de la personnalité* Paris, Delachaux et Niestlé, 1970
- 7 Lézine, Irene *Le développement psychologique de la première enfance* Paris, P U F 1965

- 8 Ibid
- 9 Ibid
- 10 Ibid
- 11 Ibid
- 12 Galli de Paratesti, Nora. *Le brutte parole - semantica dell'eufemismo*, Milano, Mondadori, 1969
- 13 Lézine, Irene, *Op. cit.*
- 14 Ibid.
- 15 Grumberger, Bela. *Le narcissisme dans la sexualité féminine* en J. Chasseguet Smirgel. *La sexualité féminine* Paris, Petite Bibliothèque Payot, 1972.

II

LA PRIMERA INFANCIA

'Yo tengo uno, tú no tienes nada'.

Pequeño refrán cantado por un varón de tres años y medio a su hermana de seis años (1).

Alessia tiene trece meses. Es redonda, firme, llena de colores, dos piernas cortas y bien plantadas, ojos azules vivos y muy móviles, muy poco pelo. Va a la guardería desde muy pequeña y cada mañana llega feliz, quitándose rápidamente el abrigo, tanto es el afán con que llega. Desbordada de energía y vitalidad, está siempre de buen genio, riéndose, activa, muy curiosa, ruidosa y viva. Aprendió a caminar a los diez meses y, ahora, se desplaza rápidamente a pesar de que cae muy a menudo, experiencias ingratas de las cuales nunca se queja. Se vuelve a levantar y recomienza, siempre lista a nuevas aventuras, siempre dispuesta a tomar riesgos, vagabundeando, explorando, metiéndose sin parar en situaciones peligrosas. Sube y baja las escaleras a la carrera, apoyándose apenas en el pasamanos, trepa los cercos, los muros, los portales, las sillas, los bancos y las rodillas de cualquiera que le muestre simpatía. Está siempre atareada, absorbida por lo que hace, embebida por el interés del momento, hasta el punto de estar completamente indiferente a lo que pasa a su alrededor. Transporta objetos pesados y más voluminosos que ella, sus esfuerzos para hacerlo sola la acaloran, pero se niega a cualquier ayuda. Come sola y grita salvajemente si uno trata de ayudarla. Su vocabulario es muy limitado, desde lo autoritario hasta lo cortés, con numerosos "es mío" pronunciados con una voz muy fuerte y "gracias" a profusión, más o menos a propósito. Llama "bebé" a todos los niños mientras que

no tiene palabras para designar a los adultos, excepto a su madre. No es agresiva con los otros niños, que quiere y busca mucho, sobre todo cuando son más grandes que ella. Les observa largo tiempo en sus juegos, aunque no participe, y a veces se introduce en los pequeños grupos de niños de más edad.

Cuando su atención y sus deseos son captados por un objeto que un niño tiene en la mano, dice con voz retumbante "es mío", pero no trata de quitarlo a su legítimo propietario. Los más grandes no la toman mucho en consideración, a veces la empujan, ella cae, se vuelve a levantar mirándolos con cara estupefacta como si no entendiera, pero no llora. Temeraria y aventurera, se pone siempre en situaciones arriesgadas: por ejemplo, trepa sobre alguna baranda, mira hacia abajo, un poco preocupada, se pregunta, claro, cómo va a bajar, pero segura que todo acabará bien. El rasgo distintivo de su carácter es precisamente la confianza. Apenas está liberada de una situación problemática, se echa enseguida en otra. Las ganas que tiene de ponerse a prueba, en empresas que angustiarían a niños mucho más grandes, no conocen tregua, tampoco obstáculos. Quiere al mundo con una pasión entusiasta, saborea con intensidad todo lo que pasa a su alrededor, todo lo que mueve. Hace tortas a lo largo de todo el día con arena y agua, olvidándose de todo y de todos, su pequeño rostro está contraído, tenso, completamente concentrada sobre la materia que la fascina, en una especie de trance del cual nada la puede distraer, sin preocuparse de estar sentada en la humedad o de ensuciarse, la cara toda embadurnada de arena.

Callada y excitada explora una gran canasta llena de juguetes y tratando de agarrar un objeto que se encuentra en el fondo y que la atrae particularmente, acaba cayéndose de cabeza; agita furiosamente sus piernas para salirse sin una palabra, sin una llamada, como si se tratara de un incidente que no le concierne sino a ella y del cual no supone que haya otro que la saque. De su lucha para salir de la canasta, que duró algunos minutos, emerge con su pequeño rostro congestionado y contrariado; ofendida, abandona la canasta traidora y descansa un rato sobre una sillita, que dejara después de haber retomado aliento para volver a partir hacia una nueva aventura. Un varoncito pasa a su lado con galletas en la mano, se reanima enseguida, salta sobre sus pies y lo acosa exclamando de vez en cuando "es mío" pero el otro no le presta atención; se planta frente a él y repite su demanda sin hacer ningún gesto para apropiarse de la galleta. El varoncito se voltea para deshacerse de ella, y en el movimiento que hace, una galleta cae al suelo sin que se de cuenta. Pero Alessia la ha visto, rápidamente la recoge, dice "gracias" con una voz muy alta sin que nadie lo esperara y se pone a rír con un placer evidente. Un poco cansada por sus numerosas aventuras, encuentra un refugio momentáneo en los bra-

zos de una asistente, luego se desprende retorciéndose y vuelve a partir enseguida hacia nuevas experiencias.

Alessia no tiene sino trece meses. Es combativa, enérgica, voluntariosa, sabe lo que quiere y lo quiere enseguida. Es testaruda, tenaz, paciente, orgullosa y digna. Tiene escasas debilidades, reclama su autonomía; si uno abriera la puerta partiría a la aventura sin dudar, con la condición de buscar de vez en cuando una ayuda para su cansancio en brazos afectuosos.

¿Qué operación masiva de represión se necesita para que de un individuo tal, desbordante de vitalidad, de energía y de amor por la vida, resulte una mujercita dispuesta a quedarse encerrada entre las cuatro paredes oprimientes de su pequeño interior, lista a dedicar su energía desbordante a la miseria obsesiva de las tareas domésticas? ¿Cuánta tenacidad, cuántos esfuerzos, cuánta perseverancia y hostilidad se necesitarán desplegar para reducir un ser tan rico a esta camisa de fuerza, que pasa por ser la feminidad? Alessia es aún muy pequeña: tiene una madre afectuosa y tranquila que la deja patear a su voluntad y la mira con indulgencia divertida, está todavía en la edad en la cual se acepta que las niñas sean catastróficas "marimachitos" y los varones muñequitos dóciles, pero esto no dura sino un tiempo.

Yo soy un varón. Yo soy una niña

El niño hace muy rápido la diferencia entre un ser de sexo femenino y un ser de sexo masculino; esta capacidad es comprobable en él desde el fin del primer año. Si se le muestran imágenes de adultos de ambos sexos y se le pregunta: "¿Dónde está mamá?", "¿Dónde está papá?", muestra a los personajes correspondientes según su sexo. La etapa siguiente, en el reconocimiento de sí, como individuo semejante a otros, consiste en reconocerse como varón o como niña, y eso se produce a la edad de dieciocho meses más o menos (2). Eso no significa que el niño exprese verbalmente la idea "soy un varón", "soy una niña", pero sabe que hay dos sexos, que su padre y su madre son diferentes, y que él es como su padre o como su madre. Hice una experiencia con cierto número de niños que tenían alrededor de dos años, con una buena capacidad de verbalización. Habiendo preguntado a las niñas: "¿eres un varón?", recibí enseguida un "no" categórico y tuve la misma respuesta de parte de los varones cuando les pregunté: "¿eres una niña?".

A la misma edad en los varones, se encuentra de entrada la arrogancia de su sexo y entonces la convicción, transmitida por el entorno familiar, de la supremacía masculina. Respecto a eso, he aquí la reacción típica de un varoncito de un poco más de dos años que, al ser acariciado por una anciana que no conocía, contestó con animosidad: "no me toques, soy un varón".

René Zazzo (3) sitúa la toma de conciencia de su sexo alrededor de los tres años, afirmando que a esta edad, un varón sabe decir si es varón o niña. Sin embargo, en una encuesta que efectuó, sobre cien varoncitos interrogados menos de uno entre cien prefería ser una niña, mientras que quince entre cien preferían ser varones. A los tres años y medio, el quince por ciento de las niñas no solamente habían entrado en el conflicto femenino típico del cual muchas de ellas ya no salen jamás, sino que además, estaban en capacidad de verbalizar su deseo de ser varones. La misma encuesta hecha algunos años más tarde sobre su sexo preferido daría seguramente resultados todavía más nítidos. El número de las niñas descontentas de serlo y envidiosas de la condición masculina habría, sin duda, aumentado. El reconocimiento de sí como perteneciente al sexo masculino o femenino es entonces muy precoz y Alessia está bastante cerca del momento en el cual, en su activismo desenfrenado, definido como "masculino", va a descubrir que es Alessia, una niña igual a su madre y diferente de su padre. Va a reconocer su "analogía potencial" con su madre.

Poco después del año a pesar de las presiones educativas diferenciadas, a las cuales los niños fueron sometidos y que hemos examinado en el capítulo anterior, es todavía difícil de clasificar los varones y las niñas según su comportamiento, tanto se asemejan: quieren, escogen y hacen las mismas cosas. Las diferencias no son muy evidentes y uno debe siempre preguntarse si remiten al temperamento innato de cada uno o al sexo. De hecho, se presentan a menudo diferencias de comportamiento más marcadas entre niños del mismo sexo que entre niños de sexo diferente; y esto es tanto más verdadero cuanto más jóvenes son los niños. Charles Briel (4) reconoce que:

... ocurre a menudo que las diferencias entre individuos del mismo sexo sean más importantes que las diferencias entre individuos de sexo diferentes. En consecuencia, cuando la observación nos revela en un varoncito o en una niña una diferencia típica de comportamiento, no podemos decidir con certidumbre si ésta debe ser atribuida al sexo o al temperamento".

Marco tiene también trece meses. No camina todavía solo, se mantiene de pie con un mínimo de apoyo y se desplaza muy rápidamente si se le ofrece el dedo. Está sentado sobre un tapete o frente a una mesita y manipula objetos variados durante el día, llevándolos a menudo a la boca. Si ve un objeto lejos de él, aunque sepa desplazarse fácilmente gateando, lo mira largo tiempo con deseo, pero no se decide a moverse para cogerlo, sino después de una larga contemplación. Se interesa más por las personas que por las cosas, pide a menudo que se le cargue y lo hace de manera muy sua-

ve: inclina la cabeza hacia un lado, fija los ojos en la persona que quiere seducir, con una mirada amable e implorante y responde a la sonrisa con una sonrisa de seducción auténtica. No llora a menudo, pero cuando esto ocurre, quiere ser consolado largo tiempo. Escucha las palabras de consuelo y acepta las caricias contento, soltando pequeños suspiros de felicidad. Si otro niño lo agrede, no se defiende, echa miradas alarmadas y trata solamente de alejarse del agresor.

Come mucho y con apetito, le gusta todo lo que se le propone, es muy autónomo cuando come alimentos sólidos que lleva con las manos directamente a la boca. Necesita ser estimulado para actuar, pues es pasivo, lento, contemplativo. Prefiere más bien mirar lo que hacen los demás que actuar el mismo. Duerme mucho y tranquilamente. Su madre lo trata como un muñeco con el cual se juega, sin mucha consideración hacia sus deseos, pero no protesta. Si por casualidad es arrastrado a una situación peligrosa, como por ejemplo encontrarse debajo de su camita sin poder salir, renuncia inseguida frente a la dificultad y pide ayuda. Si uno no interviene para sacarlo de esta situación, no llora, no protesta, y espera ansioso. Una vez ayudado, manifiesta su gratitud tratando de hacerse coger en brazos para no volver a bajarse. Su madre, que lo maneja a su capricho, haciéndolo dormir más de lo necesario por ejemplo, lo acusa de ser una marmota y trata de mil maneras de incitarlo a caminar, a jugar y sobre todo a defenderse cuando otros niños le agreden. Se queja de que no reaccione a los ataques de sus compañeros: "qué muchacho tan raro eres", le dice a menudo, luego lo abraza apasionadamente contra su pecho diciéndole: "eres el hombrecito de tu mamá". Lo viste como un señor, quiere que orine parado como un hombre, tiene orgullo de sus genitales, que juzga bien desarrollados y cuenta minuciosamente y con orgullo las proezas que Marco ha realizado. Hace planes sobre el porvenir del niño, tiene afán de que sea grande, lo ve ya como su sostén.

Como es dócil, sometido y no muy vivo, se empuja a Marco a ser más agresivo, a tener más espíritu de competencia. Si fuera una niña, se le dejaría en paz porque su comportamiento correspondería a la norma. La relación con su madre probablemente menos gratificante para ella y para él.

Hasta un año e incluso un poco más, los movimientos del cuerpo, los gestos, las mímicas, los llantos, las risas son casi idénticos para ambos sexos, mientras que luego comienzan a diferenciarse. A esta edad, la mayor agresividad, atribuida al varón, no es tan evidente: niñas y varones son agresivos; la agresividad del varón seguirá más tarde dirigiéndose contra los otros, y la de la niña se volverá autoagresividad. Por ejemplo, el recurso a la "coquetería", a la edad de un año y más, es común a ambos sexos. Eibl-Eibesfeldt

(5) presenta esto como un comportamiento innato de acercamiento y fuga, convertido en ritual, e invitando a la persecución: el autor lo ilustra reproduciendo una serie de fotos donde se ve a una niña de tres años que guiña los ojos sonriendo, al mismo tiempo que esconde su cara con la mano. Se ve corrientemente: un varoncito en los brazos de su madre, con un interlocutor que le atrae pero que no le es muy familiar, esconde la cara en el hombro de su madre o entre sus manos y se ríe guiñando los ojos, captando la mirada del interlocutor con una alternancia de mímicas provocadoras que reclaman la atención y de movimientos de fuga ritualizados. Una verdadera exhibición de coquetería a decir verdad! Este tipo de comportamiento se atenúa en los varones a medida que crecen, pero subsiste en las niñas, precisamente a causa de las respuestas diferentes que da el adulto a tales comportamientos. En el primer caso, uno se felicita de que la niña sea ya tan "femenina", se solicita y estimula su coquetería; en el caso de un varón, no se tiene en cuenta la posibilidad de recurrir a la coquetería y se le enseñan otros modelos. Es precisamente porque los adultos no responden positivamente a estos procedimientos de seducción, y al mismo tiempo incitan al varón a reproducir una actitud y un conjunto de gestos más nítidos, más secos, más "masculinos", que poco a poco estos comportamientos melindrosos desaparecen en él. En las niñas, en cambio, persisten porque pueden copiarlos en su madre y en otras mujeres y son estimuladas a adoptarlos gracias a las respuestas positivas que provocan en los adultos. Se nota que las niñas cuyas madres son rígidas, expeditivas, poco inclinadas a comportamientos pretendidamente "femeninos", tienen un repertorio de coquetería limitado y a menudo inexistente, porque no tuvieron mucha ocasión de copiarlos. La complacencia y la condescendencia del adulto muestran a la niña que adoptando dichos comportamientos, se consigue mucho más que pateando, haciéndose la caprichosa o pidiendo directa y dignamente lo que ella desea. De esta manera aprende a repetir cosas tales como: "no puedo", "no sé hacerlo", "puede ayudarme?", envolviéndolo todo de tanta gracia que llega a ser irresistible. Como está ansiosa de contestar a toda expectativa, y sabe cómo conseguir todo lo que quiere, llegará a ser aquella criatura débil e incapaz, implorante y graciosa que para el adulto es generalmente placentero encontrar. Tenemos ahí el mecanismo que se aprende en la primera infancia y que funciona infaliblemente; la mujer se servirá de él a lo largo de toda la vida, a costa de la falta de autonomía y del sentimiento de frustración que de ahí se deriva inevitablemente.

Un condicionamiento sexual no se mantiene a menos que en el otro sexo se suscite un condicionamiento opuesto. La superioridad y la fuerza de un sexo se fundamenta exclusivamente sobre la inferioridad y la debilidad del otro. Si el varón no se considera como un hombrecito sino bajo la condición de dominar, se necesita inevi-

tablemente que alguien acepte ser dominado. Pero si se deja de formar al varón para que domine y a la niña para que acepte y quiera ser dominada, expresiones individuales, inesperadas e insospechadas, mucho más ricas, más firmes y creadoras, pueden florecer por encima de estereotipos estrechos y mortíferos.

IMITACION E IDENTIFICACION

Los conflictos entre hijos y padres aumentan sensiblemente después del primer año. Antes de esta edad la autonomía muy reducida del niño permite ejercer sobre él un control relativamente fácil. El niño, por su lado, es más dócil en el periodo que sigue, precisamente porque es consciente de su impotencia y de su dependencia hacia el adulto, y todavía no se siente impulsado tan fuertemente a oponerse a la voluntad de los adultos por su tendencia biológica a la autonomía.

El aprendizaje para caminar y la mayor autonomía que resulta de ahí, satisfacen en parte al adulto, pero le irritan por otro lado. Aunque el niño llegue a ser cada día más autónomo —cosa a la vez temida y deseada— intervendrá en la vida del adulto más activamente que antes: le obligará a ocuparse de él, aún cuando no tenga ganas y no le dejará más como antes la escogencia de atenderle o ignorarle. Esta relación se vuelve antagónica y excita el autoritarismo del adulto. Es muy diferente enfrentarse a un niño que uno puede relegar a su cama, a su corral, a su coche, siempre encerrado y bajo control, que a un niño que corre por todas partes a través de la casa, toca todo, y es tan móvil que puede sustraerse más a menudo y con más éxito, a la tutela del adulto.

De ahí en adelante estallan conflictos abiertos, pues la madre se da cuenta de que el niño amenaza su autoridad, su deseo de mandarle, controlarle y disciplinarle. Su relación se transforma en desconfianza continua, y la lucha es permanente. La madre tolera, hasta desea íntimamente que su hijo luche contra ella y tome ventaja pues "está en el orden natural de las cosas" (como el hecho de salir vencedora de la lucha). Pero no acepta esto de parte de su hija y no tolera que pretenda la autonomía (no tuvo esta autonomía y a causa de esto, debe desquitarse sobre alguien de una manera u otra), de la misma manera que no acepta que un ser semejante a ella, pero no igual, sea su rival. Es ahí donde empieza la represión más directa, más despiadada, más implacable. Con las niñas más tranquilas, menos vivas y que reclaman en consecuencia su autonomía de manera menos perentoria y menos abierta, los conflictos a menudo ni siquiera se producen. Al contrario, parece reinar la armonía más grande entre la madre y la hija: en aparien-

cia, caminan cogidas de la mano, pero ese idilio se instaura y se mantiene sin embargo por entero a costa de la niña. He aquí las niñas dóciles, muy dóciles, apacibles, las queridas de su mamá, los loritos sabios, las mujercitas precoces, patológicamente dependientes de sus madres y siempre pegadas a sus faldas: la madre declara que nunca tuvo dificultades con este tipo de niña, porque respondió siempre a sus deseos sin ningún esfuerzo, excepto su rechazo de ir a la guardería, los llantos desahogados cuando se asustaba, la dificultad para estar con los otros niños, el miedo a la más mínima cosa. A menudo los conflictos ni siquiera surgen en la adolescencia: la muchacha progresa sin choques, apoyada sobre su madre, copia perfecta de ésta de la cual se destacará con muchas dificultades a costa de esfuerzos y de sufrimientos; al momento de un eventual matrimonio recurrirá a ella ante el menor problema, por pequeño que éste sea, excluyendo a su marido de esta relación umbilical y viviéndola como la niña inmadura que es.

Suave o violenta, esta represión llevaría a las niñas a rebelarse contra su madre, mucho más a menudo de lo que ocurre, si dos procesos psicológicos complementarios no volvieran a atraer fatalmente los hijos hacia los padres. El primero es la *imitación*. El niño aprende muchas cosas por imitación, pero puede igualmente aprender procediendo por ensayo y error. El lenguaje, por ejemplo, se aprende por imitación. Abrir y cerrar una puerta puede aprenderse por experiencias sucesivas corrigiendo los errores. El lenguaje nos demuestra qué nivel de atención y de perfección puede alcanzar el niño en la imitación. Está en capacidad de imitar las sutilezas más agudas del lenguaje que oye hablar y reproducir los sonidos y los acentos con una exactitud pasmosa. En el caso de que los padres tengan un acento diferente al del lugar donde viven, el niño empieza a imitar el acento de sus padres, luego amplía su atención al acento y a la lengua de las personas extrañas a la familia, sin que por esto deje de imitar a su alrededor. El niño introduce variaciones personales en el lenguaje y en el acento que oye hablar por su manera de utilizar las palabras, de construir las frases: crea así una jerga propia. La imitación de cualquier otro comportamiento procede en el niño según el mismo mecanismo; imita ante todo a la persona que está más cerca de él y luego a otros modelos, sin que por ello deje de imitar a los primeros, e introduce en este proceso variaciones personales debidas a su singularidad. Así por ejemplo un niño, varón o niña, al cual se le da un títere o una muñequita, la apretará contra su pecho como ha visto hacer a su madre. La intervención del adulto tiende sin embargo a diferenciar la imitación del varón de la de la niña: dará a la niña más bien una muñeca para mimar, muy satisfecho de que lo haga y negará en cambio la muñeca al varón, a quien ofrecerá un oso u otro animal con alguna lejana semejanza humana sin enseñarle a arrullarlo. Arrullar

a una muñeca es, sin lugar a dudas, un comportamiento maternal. La expresión del papel femenino por excelencia, se concede entonces esta actividad a las niñas. Tener en sus brazos un animal que no se asemeja de manera tan precisa y rigurosa a un niño, es interpretado como una manifestación de afección y ternura en el sentido más amplio, y entonces, se tolera en el varón, siempre que sea suficientemente joven.

Ciertas madres particularmente informadas de los condicionamientos a los cuales los niños están sometidos desde su nacimiento en función de los papeles masculinos y femeninos, y decididas a transformar esta realidad, evitaron ofrecer muñecas a sus niñas, prefiriendo en cambio darles animales de peluche. No se debería quitar las muñecas a las niñas, sino por el contrario, ofrecerlas también a los varones. De la misma manera, los padres deberían ocuparse más de sus hijos de ambos sexos, estar más cercanos a ellos y desde los primeros días, esto para darles la visión real, y de ninguna manera chocante, de la intercambiabilidad afectiva de los papeles de padre y madre y ofrecerles un modelo de ternura masculino. No es disciplinando y reduciendo la afectividad femenina, como siempre se ha reducido y mutilado la de los hombres, ni tampoco impidiéndoles expresarse libremente (un hombre no se conmueve, no se enternece, no llora, no se desespera), que se puede esperar enriquecer a los individuos. No es empujando a las niñas a entrar en competencia y a imitar al varón que se le ofrecerá algo más, sino respetando, favoreciendo la escogencia de cada uno, independientemente de su sexo y ofreciendo a los niños modelos más variados y más liberados de estereotipos dominantes que les permitan una expresión mayor: ellos podrán así realizarse más completamente sin estar obligados a sacrificar aspectos de ellos mismos que tienen un valor precioso.

La facultad de imitación funciona al máximo en el transcurso de los primeros años de la vida y decrece progresivamente con la edad. Pero, mientras que la imitación reproduce después de haberlo observado, un comportamiento o una actitud para repetirlo hasta lograr una perfección imitativa, la *identificación* es un fenómeno más profundo. Es "un proceso psicológico, por el cual un sujeto asimila un aspecto, una propiedad, un atributo de la otra persona y se transforma total o parcialmente de acuerdo al modelo de ésta. La personalidad se constituye y se diferencia por una serie de identificaciones" (6). A través de este proceso fuertemente orientado por la emotividad, el niño hace suyos, interioriza y repite los modelos fundamentales transmitidos y ratificados por la cultura. Freud sostiene que "la identificación es casi el único principio de aprensión del cual necesitamos para explicar el desarrollo de la personalidad" (7). "La identificación opera por medio de métodos sutiles", comenta Allport.

Identificarse con otro significa sentirse el otro, ser él. Mientras que, en un primer momento, varones y niñas se identifican con su madre, posteriormente el varón se identifica con su padre. Los modelos paternos y maternos son tan diferenciados entre ellos que identificarse con uno de los dos corresponde fatalmente a diferenciarse del otro. Si la división de los papeles no fuera tan nítida entre los dos sexos, si la personalidad de los padres no fuera tan opuesta, la identificación del varón con la madre y de la niña con el padre —que el niño escoge instintivamente a causa de una afinidad de caracteres, como justa y preferible para instaurar la mejor relación afectiva o a causa de la ausencia de uno de los padres— no tendría consecuencias tan dramáticas. Si las semejanzas dominaran entre el hombre y la mujer y si el valor social atribuido al sexo masculino, la identificación del varón a su madre no sería considerada como degradante, tampoco la identificación de la niña al padre como anormal. Por ejemplo, ciertas niñas nacen con un temperamento mucho más combativo y "masculino" que muchos varones, y en cambio, ciertos varones nacen con un temperamento más suave y sensible que muchas niñas. Si no se propusieran modelos paternos de identificación tan opuestos y a menudo tan diferentes del temperamento originario del niño, muchas cualidades individuales no se perderían irremediamente por ser juzgadas inaceptables en un individuo de uno u otro sexo. Como Margaret Mead lo afirma: (8)

"No ocurrirá entonces que un comportamiento, una actitud, una imaginación viva y un pensamiento preciso fueran ignorados o perdidos por el sólo hecho de que el niño que los posee pertenezca a un sexo y no al otro. No se asistiría al modelaje perpetuo del niño según uno u otro tipo de comportamiento, sino que habría numerosos modelos en un mundo dispuesto a abrir a cada individuo la vía que corresponde mejor a sus dotes".

La diferencia entre la imitación y la identificación consiste precisamente en que la imitación es una repetición de comportamientos que produce escasamente una resonancia emotiva (el niño que ve a otro montar en triciclo trata él también de hacerlo), mientras que en la identificación es empujado, por el vínculo que lo ata al otro, a querer ser como él. La identificación estructura al niño sobre el modelo del otro. Todo depende de la *actitud del otro*, pues este fenómeno complejo puede llegar a ser completamente reductor. La niña, a causa del profundo vínculo afectivo que le ata a su madre y porque se reconoce como su semejante, es empujada a escogerla como modelo y a llegar a ser su fiel reproducción. El comportamiento de la madre, sus reacciones, la relación entre las dos, la relación de la madre con cada miembro de la familia, son los índices de los valores a los cuales la madre misma se somete. A través del proceso inconsciente de identificación lo que se transmite es todo lo que

la madre es en el fondo y que la niña interioriza. En este estado de cosas, la pregunta permanece: ¿cómo es esta madre? Pero por extraordinaria y excepcional que pueda ser, no deja de ser una mujer a quien se atribuye un valor social inferior al del hombre, y a quien se reserva las tareas subalternas. Si es éste el modelo que las niñas deben interiorizar, no hay de que alegrarse.

Entre los dos y los tres años la presión ejercida sobre la niña llega al paroxismo. De todas partes se le empuja a un único objetivo, el de asumir gradualmente el papel femenino que prevee un cierto tipo de comportamiento predeterminado. Las presiones de la educación que se hacen más y más pesadas, precisas y claras, que la estimulan a imitar los modelos que tiene a su alrededor y la identificación con la madre, todo esto se vuelve más eficiente todavía, ya que la niña está ahora en capacidad de entender el lenguaje de los adultos lleno de infinitos preceptos sobre lo que "debe hacer" y "no hacer".

No es casualidad si los conflictos más graves entre las niñas y sus madres estallan hacia los dieciocho meses; es decir, cuando se empieza a pedirle en toda ocasión que asuma comportamientos apropiados a su sexo, mientras que ellas son niñas-varones, todavía no diferenciadas, y muy activas. La niña presionada por todas partes, negada, combatida, castigada si no se conforma al modelo ideal, prisionera entre su tendencia a identificarse con su madre y sus fuerzas exuberantes que, lejos de ser consumidas la presionan y pide que se les de rienda suelta, la niña se mete en una dura batalla con ella misma y con los otros, batalla confusa y contradictoria donde una energía preciosa será perdida en vano. Combatiente valiente, no encuentra más que enemigos alrededor de ella. La desventaja de la niña en relación con el varón consiste en que el modelo al cual debe conformarse, la madre, está todo entero ahí, en la casa, disponible a la observación en cualquier momento, a la copia, mostrado, por así decirlo en su plenitud, resultando luego ser de una gran pobreza.

El que atraviesa la puerta de la casa y la cierra tras de sí deja un enigma y un interrogante apasionante para los que están excluidos de este mundo exterior: ¿dónde se fue y para hacer qué? Verle salir suscita una envidia dolorosa, pero también una excitación, una tensión, el deseo del regreso, la espera de lo que traerá del mundo exterior con el cual tiene un vínculo fascinante. La imaginación se alimenta de estas ausencias, las ganas de saber se anudan a los acontecimientos fantásticos que uno se imagina que ocurren al que sale y solo a él, apenas franquea el umbral. Tanto el varón como la niña envidian al padre que trabaja, pero el primero con el orgullo desmedido de alguien que sabe ser como su padre y que conocerá un día la misma aventura, mientras que la otra en-

vidiará como espectadora excluida de algo que nunca le pertenecerá. "¿Qué hace tu papá?". "Mi papá trabaja", contesta el varón con orgullo desmedido. "¿Y tu mamá?". "Está en la casa".

Contrariamente al mundo del varón, el de la niña se encuentra ahí, en la casa, con la madre, donde todo está desprovisto de encanto y de misterio: una serie de hechos domésticos miserables que se repiten continuamente, que se disuelven poco a poco para volver a empezar, siempre los mismos, apagados, toscos, melancólicos, solitarios, estrechando cruelmente el campo de la imaginación. La madre está siempre al servicio de los otros. Estos rituales sin misterio se producen ahí, bajo los ojos de la niña, su imaginación infantil logra, en un primer tiempo, colorearlos, dorarlos hasta que el enorme empuje de la actividad sensorial la induzca a reproducir por imitación los actos maternos (y esto sucede igualmente al varón), pero esta época no durará. En un primer tiempo, cuando la niña tenga ganas de cumplirlos, se le impedirá participar en las actividades de su madre porque se le considera incapaz, pero luego se le pedirá esto como un deber, un aprendizaje de su futura función de mujer adaptada al servicio de la comunidad familiar y social.

El caso de la pequeña Laura es sintomático. Cuando empecé a tomar notas a partir de su observación, la niña tenía diecinueve meses. Robusta, dinámica, muy activa, atenta y curiosa a todo, extremadamente sociable, iba a la guardería donde tenía muy buenas relaciones con la asistente. Las relaciones con su madre, que no la había deseado, habían sido aparentemente buenas mientras no caminaba, pero habían llegado a ser tensas y difíciles posteriormente a causa de su vivacidad. La madre tenía un cuidado obsesivo de su propia persona y de su casa, no toleraba la menor huella de suciedad, la menor mancha ni en la casa, ni en ella misma, ni en la niña. La niña era regañada si ensuciaba sus vestidos, sus rodillas, sus manos, su cara; a veces se le castigaba encerrándola en su cuarto y privándola de la comida si regresaba sucia de la guardería o de un paseo. Pero la obsesión de la madre por la limpieza se manifestaba en reacciones muy violentas cuando la niña mojaba o ensuciaba sus pantaloncitos. La madre la acusaba de no poner cuidado, de hacerlo, adrede, de ser una cochina y la golpeaba. A veces ocurría que la niña, dejada en su camita más que de costumbre, mientras la madre se dedicaba a su manía del aseo, ensuciaba su pantaloncito y como estaba sin ocupación, jugaba con sus excrementos desparramándolos por todas partes: la reacción de la madre era entonces excesivamente violenta.

Tenía dificultades alimenticias muy graves, comía muy poco en las comidas prefiriendo ruñir algo por fuera del ritual de ésta. A pesar de estas relaciones dramáticas con su madre, que exigía de ella una perfección imposible, la niña lograba alcanzar una cier-

ta tranquilidad en la guardería donde pasaba una gran parte de la jornada y donde era muy activa. Perseguía sin embargo a los niños más chiquitos empujándoles, golpeándoles y a veces mordiéndoles las manos o mejillas. Se acercaba a los chiquiticos, acariciante, con un sonrisa seductora, les acariciaba, les abrazaba, pero apenas sentía que no era observada les mordía, provocando berridos de dolor y diciendo: "pobrecito, se aporrió". En la guardería no se le regañaba por esto, se buscaba distraerla y proponerle una actividad que la interesara, tratando al mismo tiempo de defender contra sus ataques, a sus víctimas indefensas. La niña se agitaba apenas otro niño de la guardería ensuciaba sus pantaloncitos, corría a decirlo a la asistente y regañaba a su turno al culpable. Imitando evidentemente el comportamiento de la madre frente a sus excrementos, su cara se retorció entonces en mímicas de asco, diciendo: "¡Qué horror!". Si era ella la que se ensuciaba, corría hacia la asistente para hacerse cambiar y aunque la asistente no hiciera semejantes comentarios sobre su contratempo, no volvía sin embargo a la tranquilidad sino cuando se sentía de nuevo perfectamente limpia. En la calle, se sentía atraída por las mierdas de los perros, se acucillaba y las observaba largo tiempo, a menudo trataba de tocarlas o sencillamente recogerlas para llevárselas a su casa. Era difícil disuadirla de hacerlo y sacarla de la contemplación de tales objetos claramente atrayentes para ella. En la guardería se deja absorber por la manipulación de la plastilina. Para calmar la angustia provocada por su incapacidad para retener sus excrementos y la ansiedad de tener que prevenir al momento de una necesidad urgente o de ser regañada como su madre lo hacía por esto, se hizo en la guardería una experiencia con plastilina enseñándole a sacar formas parecidas a excrementos y diciéndole: "esto es la caca de Laura". La primera vez, la niña se dejó coger; repitió varias veces: "esto es la caca de Laura", pero no se atrevía a tocarla, deseando sin embargo que la asistente lo hiciera. Pareció alcanzar un gran alivio con este episodio, intensificando su actividad con la plastilina y la arena húmeda y en apariencia profundizó notablemente sus vínculos con la asistente que había mostrado una comprensión tal de sus problemas. Fue en este período que su agresividad hacia los niños más pequeños disminuyó de manera sensible. Pero los problemas con su madre subsistían; ésta mostraba siempre más exigencias respecto a ella, pidiendo que la niña limpiara ella misma ahí donde había ensuciado, que recogiera lo que había dejado caer, que arreglara el desorden que había hecho, que se quedara sentada y tranquila, no dijera groserías, no gritara, durmiera más tiempo que lo necesario, no golpear a los otros niños, que se mantuviera limpia y así continuamente. A pesar de todo esto, Laura estaba siempre llena de entusiasmo para todo y para todo el mundo. Había hecho amistad con dos mecánicos que tenían un garaje cerca de su casa y pasaba horas observando su trabajo e interrogándoles continuamente. Le gustaban mucho los ca-

ros, jugar con clavos, un martillo, pedazos de madera, tornillos y tuercas con los cuales llenaba sus bolsillos. A los veintidós meses, se dirigía correctamente a los hombres (por los cuales tenía una preferencia marcada) llamándoles "señor" y a las mujeres, llamándolas "señora". Sabía que era una niña y lo decía. Sabía, porque lo había visto, que los varones tenían un pipí, lo que la había excitado y despertado su curiosidad, pero su interés había decaído rápido. Hacia los veintidós meses, su comportamiento empezó a modificarse. Mientras que había sido, hasta ahora, "un marimachito" o mejor un individuo indiferenciado, comenzó a presentar ciertos comportamientos considerados como típicos de las niñas. Se sentaba frente al espejo para peinarse, y mientras que antes se daba enérgicos cepillazos al azar, sin ningún cuidado por su apariencia, inauguró una actitud de complacencia como lo había visto hacer a su madre o a la asistente. Arqueaba sus cejas, pestañeaba, se sonreía, se observaba de tres cuartos, acercaba y alejaba su cara del espejo para verse mejor. Algunos días después, llegó a la guardería con las uñas pintadas y las mostró a todo el mundo, muy orgullosa. Hizo más melindres. Empezó a hacer notar sus vestidos y zapatos. En la guardería, había tenido siempre actividades "prácticas", lavando ropa, limpiando las mesas, los vidrios, las puertas barnizadas, el piso, pero cuando lo hacía en común con todos los niños de la guardería, lo hacía a su manera, rápida, improvisada, sin ritual particular. A partir de un cierto momento, introdujo en esas mismas actitudes elementos nuevos, imitando en esto ciertos comportamientos de su madre. Tenía gestos nuevos que nunca habían sido los suyos, sino los de su madre. Esta manera de feminizarse tomando a su madre por modelo, llegó a ser todavía más evidente cuando, un día, se puso a limpiar una mesa y el marco de una puerta con un trapo enjabonado: si antes ejecutaba amplios movimientos arriesgados, no teniendo como meta una limpieza perfecta sino solamente la actividad en sí, adoptó a partir de este día pequeños movimientos, restringidos, maniáticos, obsesivos desde todos los puntos de vista semejantes a los de su madre, ensañándose con pequeñas manchas casi invisibles, sobre huellas de suciedad, pasando y repasando el trapo en el mismo lugar hasta la desaparición de la más pequeña sombra: los labios apretados, la frente arrugada, muy ansiosa, prisionera del perfeccionismo maniático de su madre y del amor patológico por la limpieza.

Otros comportamientos cambiaron al mismo tiempo en Laura: mientras que hasta ahora, cuando los mayores la atacaban se defendía con determinación, sin miedo, empezó a no defenderse más y a aguantar pasivamente los asaltos. Un día, por primera vez lloró sin reaccionar a la palmada que le dio otro niño y a partir de este día adoptó más y más este comportamiento de víctima, excepto en los casos en los cuales ella misma agredía a los menores: las

agresiones no cambiaron. Aquí también, su actitud podía ser atribuida a la imitación del comportamiento materno (la madre lloraba por nada). Mientras que antes sus llantos eran rabiosos y breves, empezaron a prolongarse, como si la niña sintiera placer al llorar. Se volvió menos activa, menos temeraria, ahí la tenemos, había llegado a ser una niña, su comportamiento podía ser definido como femenino. Había sido domada, los estereotipos habían triunfado.

En muchas otras niñas, tuve la ocasión de observar este pasaje gradual de la agresividad dirigida hacia los otros a la agresividad dirigida contra sí misma, desde la edad de dos años.

Citaré el caso de dos hermanas, la una de tres años y medio, la otra de dos años más o menos. Cuando las observé por primera vez, la mayor daba señales de agresividad dominante contra ella misma: si uno la contrariaba o la agredía, no se defendía sino que estallaba en llantos violentos y empezaba arrancarse el pelo y a arañarse la cara; este acceso de rabia impotente subía poco a poco hasta que la niña se tiraba al suelo, golpeándose la cabeza contra el piso, potaleando y revolcándose. El llanto la sacudía toda, luego se calmaba lentamente; estos accesos la dejaban extenuada, apática, terriblemente triste y melancólica. Su hermana menor tenía hacia los veintidós meses más o menos un comportamiento completamente diferente: atacaba a los otros niños con una expresión dura y hostil en su pequeño rostro contrariado y renovaba sus ataques hasta que el otro empezaba a llorar. En este momento se detenía con cara de triunfo. Si por casualidad alguien se arriesgaba a atacarla, su reacción era inmediata y violenta, aún cuando se tratara de un niño mucho más fuerte. Evidentemente recibía golpes, pero no les prestaba mucha atención: apretaba los dientes y volvía al ataque. Lenta y progresivamente, sus reacciones empezaron a cambiar y a conformarse a las de su hermana hasta llegar a ser prácticamente idénticas. No respondía más a la agresión con la agresión sino que se tiraba al suelo llorando, inconsolable, rechazando toda ayuda. Se refugiaba en un rincón, inconsolable y triste, con una actitud llena de compasión hacia ella misma. La madre de las niñas era, claro está, el modelo que las dos imitaban y con el que se identificaban. Insatisfecha, quejumbrosa, violenta con los niños, rechazaba cualquier sugerencia que pudiera mejorar su difícil situación familiar que despreciaba en voz alta pero de la cual no hacía nada para salir. Las niñas habían reproducido su comportamiento con exactitud, una después de la otra, en el momento en el cual el mecanismo de identificación había comenzado para cada una de ellas.

LAS INTERVENCIONES DIRECTAS

Es como un asalto concertado en todos los frentes: la imitación

del adulto y aún más significativo, la identificación con el adulto, las intervenciones educativas directas, todo empuja al niño en una misma dirección: sea que imite al adulto en general, o que se identifique con un adulto en particular, siempre encuentra modelos de adultos perfectamente adaptados a los valores estereotipados de nuestra cultura.

Relataré fielmente aquí el ejemplo de una conversación vanal entre madre e hija, dónde se encuentran los elementos ya señalados: imitación e identificación se traslucen en muchos detalles (el monedero, el espejo, las mímicas, los gestos idénticos a los de la madre, etc.), las intervenciones educativas directas son tan típicas que no necesitan comentarios.

Contexto: La madre llega con su niña de veintiséis meses para hablarme de ella. Se queja de algunas cosas que no van bien y las cita por orden de importancia:

—La niña estuvo colocada durante diez días en una guardería manejada por religiosas, pero su madre tiene que permanecer con ella porque llora apenas se aleja un paso; después de diez días, no la llevó más porque a su parecer sufría demasiado (y reconocía haber sufrido mucho ella también); no tenía la intención de renovar la experiencia, aún en una guardería mejor, antes del próximo año;

—La niña es agresiva con los otros niños, no quiere jugar con ellos y los muerde si se le acercan; su madre la regaña por esto y la aleja de los niños;

—La niña, a veces, se orina en sus pantaloncitos, cosa que irrita a su madre; en los parques públicos algunos señores le han dicho que sus hijos se sentaban en la bacinilla desde que tenían ocho o nueve meses; por qué la suya no lo hacía también?

—La niña no come casi nada, se queja de meter los alimentos en la boca pero los guarda durante horas sin tragarlos; sin embargo va muy bien y su peso es normal: ¿cómo se podría hacerla comer más?

—La niña duerme trece horas en la noche y dos horas en el día, pero esto conviene perfectamente a la madre pues así está tranquila;

—La madre quisiera resolver estos problemas en una semana, quince días a lo máximo.

La Acción: Entra llevando la niña firmemente de la mano aunque no haya ningún peligro a la vista. Le proponemos a la niña sentarse sobre un pequeño desván de dos puestos destinado a los niños, se pone frente a ella una mesita y se le presenta una canasta llena de plastilina y de elementos de formas diversas para ensartar

en collar. La niña está muy feliz y empieza a ocuparse por su lado, completamente absorbida en el juego. La madre se siente contrariada de que su hija sea absorbida en el juego, lo que impide exhibirla mostrando cómo la educó de bien, es decir, cuán obediente es. Aquí empieza una tentativa de diversión que revela bien la represión suavizada pero inflexible a la cual la niña es sometida.

Conversación: La madre se dirige a su hija con el tono pueril y mimado que casi todo el mundo utiliza con los niños, con la misma sonrisa artificial, mímica, por definición, "femenina".

La madre: Betta, quieres quitarte el abrigo?

Betta: (No contesta pero sonríe).

La madre: Quieres guardar tu abrigo?

Betta: Sí.

La madre: Está bueno el juego, eh?

Betta: (no contesta pero sonríe).

La madre: Entonces, no quieres quitarte el abrigo?

Betta: (no contesta pero sonríe).

La madre: Es tu mamá la que va a quitarte el abrigo?

Betta: (no contesta).

La madre: Si tienes ganas de hacer pipí dilo a mamá.

Betta: sí.

La madre: (parándose de un salto e inclinándose sobre la niña) ven, vamos a hacer pipí.

Betta: (hace no con la cabeza) no tengo ganas.

La madre: Estás segura que no tienes ganas?

Betta: (no contesta).

La madre: Pon cuidado de no dejar caer los juguetes al suelo.

Betta: (no contesta).

La madre: Entonces, te gusta este juego?

Betta: Sí.

Mientras tanto paso frente a Betta que levanta los ojos para mirarme y sonríe.

Betta: Dónde vas?

Yo: al baño, para hacer pipí (era verdad).

Betta: (sonríe divertida).

Yo: (saliendo del baño) Puedo sentarme a tu lado?

Betta: (hace una señal de que sí, feliz, y se corre para hacerme sitio; no hablamos, nos miramos en silencio y nos gustamos).

La madre: Quién es esta señora?

Betta: (no contesta, me mira y sonríe).

La madre: Te gusta mucho esta señora?

Betta: Sí (y me sonríe francamente).

La madre: Has dicho a esta señora como te llamas?

Betta: (no contesta).

La madre: por qué no muestras tu carterita a la señora?

Betta: (la muestra).

La madre: Qué hay en tu carterita. Betta?

Betta: Un espejo.

(Breve pausa).

La madre: Le dices a esta señora cómo te llamas?

Betta: (se calla)

La madre: Por qué no quieres decir a esta señora cómo te llamas?

Betta: (se queda callada)

La madre: Es simpática esta señora. cierto?

Betta: (se queda callada)

La madre: (dirigiéndose a mí): Qué raro, si supiera cómo es de habladora! (dirigiéndose a Betta): Sabes que este juego es de la señora?

Betta: (me mira pero se calla).

La madre: No pongas un pie sobre el otro. Betta, tus zapatos nuevos se van a dañar

Betta: (sigue).

La madre: Has dicho a la señora qué edad tienes?

Betta: (indicándolo con sus dedos): Dos.

Yo: Entonces estás grande ya.

La madre: Sí, pero de vez en cuando, hace todavía pipí en los calzones, esta niña!

Yo: (haciendo como si no hubiera oído)

La madre: Tienes ganas de hacer pipí. Betta?

Betta: no.

La madre: Quieres algo?

Betta: (sacude la cabeza)

La madre: Entonces, vas a guardar tu abrigo?

Betta: (se calla).

El bombardeo no duró sino algunos minutos, pero todo, deja suponer que las jornadas de Betta son totalmente amobladas de semejantes intervenciones maternas, a las cuales se añaden las de la abuela a quien se la confía a menudo.

La conversación relatada arriba es típica en el sentido de que no habría podido desarrollarse entre una madre y su hijo. Los padres tienen grabado en la mente, un modelo muy preciso al cual los niños deben adaptarse según su sexo. A través de una serie de innumerables preceptos verbalizados, el adulto transmite al niño los valores a los cuales está obligado a conformarse, so pena de no ser socialmente aceptado. Estas leyes encuentran su confirmación en el grupo de adultos de la misma generación de sus padres con el cual el niño

esta en relación: ellos también las han recibido de sus padres y exigen que sean respetadas. Todo el proceso educativo gira alrededor de esta diferenciación que se crea a partir del sexo: las exigencias del adulto al niño llevan siempre la huella de ella. Demos una serie de ejemplos para ilustrar estas exigencias diferenciadas: nos molesta que las niñas aprendan a silvar, pero nos parece natural en un varón. Se interviene si una niña ríe de manera vulgar, pero no parece conveniente en el caso de un varón. Se supone que una niña no grita, no habla en voz alta pero eso nos parece natural si se trata de un varón. Nos llenamos de horror si una niña dice groserías y le regañamos, mientras que dan ganas de reír si es un varón quien las dice. Si un varón no dice "gracias" y "por favor" nos excusamos por él, si se trata de una niña, nos sentimos muy contrariados. Si un varón se niega a ir a buscar un objeto, nos parece que está en su derecho y vamos a buscarlo nosotros mismos, si es una niña quien se niega, eso nos parece una rebelión abierta. Toleramos que un varón interrumpa las conversaciones de los mayores mucho más de lo que lo aceptamos en el caso de una niña. Aguantamos que un varón se porte mal en la mesa, exigimos un buen comportamiento de la niña. Si ella no es afectuosa con los niños menores, nos parece un monstruo de maldad, mientras que esperamos del varón malos tratos antes que caricias o besos. Si un varón arranca un objeto de las manos de otro niño, se lo impedimos, pero en el fondo esperamos eso, mientras que no lo suponemos de ninguna manera en una niña. Si ella maltrata a su gato o a su perro, vemos ahí abismos de perversión, podemos impedir a un varón que haga lo mismo pero nos parece normal. Nos burlamos de un varón que tiene miedo, nos parece muy normal en una niña. Si ella lloriquea, se le dice que molesta pero se le pone cuidado, si es un varón se le trata de niña. Instamos a un varón a jugar a la guerra, a trepar a los árboles, a endurecerse físicamente, pero nos oponemos a que la niña haga lo mismo. Si ella da patadas a un balón, le enseñamos que es mejor lanzarlo con la mano, mientras que enseñamos al varón a chutar. Nos irritamos con una niña desordenada que ensucia y rompe sus vestidos, lo aceptamos en cambio del varón. Si una niña no acepta la ayuda que no pidió para superar una dificultad, se la imponemos a pesar de eso, si se trata de un varón, nos alegramos pues nos parece, ya un hombrecito. Si un varón hace como si fumara, nos dan ganas de reír, esto no se ve bien en una niña. Si sorprendemos a un varón jugando con sus órganos genitales, le obligamos a parar; si es una niña, le paramos también, pero no lo gramos disimular nuestra repugnancia.

Esta lista podría prolongarse indefinidamente. El adulto efectúa una verdadera selección automática de las intervenciones en función del sexo. Durante una visita que hice a una mujer joven, madre de un varón y de una niña casi de la misma edad, ella pidió

al varón abrir el garaje para que yo entrara el carro y a la niña llevarme un vaso con leche. Habría podido pedir a la niña que me abriera el garaje y al varón que me llevara un vaso con leche? El adulto selecciona las órdenes que da a los niños según un código preciso del cual no es realmente consciente sino que corresponde a la ley que quiere que las tareas más honorables, las que por lo menos se consideran como tales, sean confiadas al varón. Los dos niños podían seguramente, tanto el uno como el otro, abrir el garaje o llevar el vaso con leche, pero no es por azar si se escogió la tarea considerada como más "masculina" para el niño, y la más "femenina" para la otra. Los niños mismos probablemente no se habrían prestado de tan buenas ganas a las órdenes inversas, porque están ya condicionados a su vez, a seleccionar y a reconocer los deberes que convienen al uno o al otro según el sexo.

SE HABLA TODAVIA DE LA ENVIDIA DEL PENE

Yo tengo uno, tú no. Es una realidad anatómica que no puede ser contradicha; pero habría mucho por decir sobre esta cuestión: "la envidia del pene" es, como lo sostienen los psicoanalistas, un elemento de la psicología femenina enraizada en la diferencia anatómica de los sexos, o no tiene por el contrario raíces sociales? Al fin y al cabo, las niñas envidian a los varones porque poseen un pene, o les envidian porque, siendo poseedores del pene, gozan de innumerables privilegios que ellas no tienen?

Eibl-Eibesfeldt dice:

"Al mismo tiempo que se reconocen los méritos del psicoanálisis sobre este punto (el comportamiento de los padres en el cuidado proporcionado a los hijos es descrito como sexual), se debe sin embargo acusar a algunos de sus representantes de procedimiento no científico: una hipótesis plausible se trae demasiado a la ligera para dar una explicación *per causas* que se apoya sobre el complejo de Edipo, el miedo a la castración y la envidia del pene en la niña, como si se tratara de datos verificados, pero ninguno lo es realmente. Es seguro que, en ciertos casos, una niña desearía ser un varón y que un hijo experimenta conflictos precoces con su padre; pero todo eso puede explicarse fuera del campo sexual y de manera plausible también, como una rivalidad".

Si bien muchas niñas han descubierto muy temprano la diferencia anatómica entre ellas y los varones, otras nunca han tenido tal posibilidad, y sin embargo se han dado cuenta ya claramente de la superioridad social del varón y en consecuencia de su propia inferioridad. No es tampoco necesario que hayan deducido esta in-

negable realidad de una comparación entre ellas y los varones de la misma edad: basta y sobra que observen lo que pasa en el seno de su familia en base a la autoridad del padre en la casa; la consideración que otorgan a su persona la madre y los más próximos, a partir del trabajo que el padre realiza fuera de la casa y de la dependencia económica en la cual se encuentran los miembros de la familia con respecto a él, que subsiste aún si la mujer gana tanto o más que él, no es difícil entonces para la niña el deducir que son los hombres los que cuentan. La comparación entre la manera como se considerará a las niñas y como se considerará a los varones de la misma edad, confirmará lo que ha sido revelado hasta ahora. Cuando descubran también la diferencia anatómica caracterizada por este "algo" más que no tienen, sacarán las conclusiones que se imponen y deducirán que los que poseen el pene, poseen también el prestigio y la autoridad. Y si han descubierto ya esta diferencia anatómica partiendo desde otro punto, llegan a las mismas conclusiones de todos modos. Aún en el caso de que una niña tenga una madre en posición dominante respecto a su marido, sentirá que de todas maneras esta dominación es limitada al mundo restringido de la familia. Cualquier mujer en posición dominante en su hogar tiene, fuera de la familia, una posición subalterna respecto al hombre más dominado.

A nadie le gusta verse considerado como individuo de segunda categoría. Este descubrimiento es causa de sufrimientos, debilita la estima de sí, disminuye la ambición, limita la realización, provoca la envidia hacia los privilegiados y el deseo de serlo también. La insesante comparación con los varones que gozan de privilegios que les son negados reduce notablemente, en las niñas, la estima de sí, necesaria para realizar sus objetivos y para librar sus propias batallas. Las niñas y las mujeres sufren de hecho en mayor medida que los varones de un sentimiento de inferioridad. Mientras más profundas son la inseguridad y la duda sobre nuestro propio valor, más ansiosas estamos de conformarnos al modelo exigido, más esfuerzos hacemos y más nos tensionamos para comprender lo que los otros desean de nosotras con el fin de responder a su espera: mientras más lograda sea la adaptación, más certidumbre tendremos de ser aceptadas y queridas.

Los varones hacen igualmente este descubrimiento.

Para los niños, el cuerpo es un punto de referencia esencial. No logran imaginar que el otro cuerpo pueda ser diferente del suyo y este hecho les llena de estupor mientras que no la han asimilado. De ahí proviene su deseo de averiguar. El descubrimiento puede también trastornarlos, pero solamente durante el período que les es necesario para aceptarlo, como han aceptado y aceptarán posteriormente muchos otros descubrimientos importantes.

El descubrimiento de la diferencia anatómica entre los sexos equivale al de la diferencia del color de la piel. Los niños que por primera vez se enfrentan a un hombre de color quedan fuertemente impresionados. Pero asimilan rápida y fácilmente este descubrimiento, pues no está ligado a datos sociales que lo fortalecerían asignando un papel predominante a la raza negra. Es realmente al niño de raza negra, descubriendo la existencia de individuos de raza blanca que tienen el monopolio del poder y un valor social muy superior al suyo, quien sentirá "la envidia hacia el hombre blanco" en los países donde el problema de su propia inferioridad social se le plantea continuamente. La piel blanca, como el pene, llega a ser el símbolo del poder y en consecuencia un objetivo de envidia.

Cuando las niñas descubren que tienen "algo menos" que los varones, nadie las tranquiliza sobre el valor de su propio sexo, porque nadie cree en él. El padre no cree, la madre todavía menos, los hombres no creen, pero las mujeres tampoco. De hecho no existe entre las mujeres la orgullosa solidaridad del sexo que existe entre los hombres: mientras que "nosotros, los hombres" tiene la significación del triunfo orgulloso de los que pertenecen a un grupo privilegiado, "nosotras, las mujeres" reviste el tono recriminatorio de los oprimidos. En las niñas, el descubrimiento de que no tienen, ellas, el pene, no es compensado con nada. He visto a una niña de tres años saltar de alegría e ir a contar a la maestra y a sus compañeros del kínder, que una asistente a quien le había preguntado: "pero por qué yo no tengo pipí?" le había tranquilizado diciéndole que tenía otras cosas tan importantes como éste.

Ninguna mujer, excepto las llamadas "marginales", quisiera seriamente ser un macho y poseer un pene: pero la mayor parte de las mujeres desearía tener los privilegios y las posibilidades que están vinculadas al hecho de tenerlo. El psicoanálisis logró hacer que la mujer se sienta culpable de una "feminidad" no realizada si se obstina en no aceptar ser considerada un individuo de segunda clase. La ausencia de "la envidia del pene", distinguiría de hecho, según el psicoanálisis, las mujeres realmente "femeninas", es decir, perfectamente adaptadas y satisfechas de su condición. Lo que vendría a ser lo mismo que decir que sólo quienes han aceptado a sabiendas su condición de inferioridad serían auténticamente mujeres. Tenemos ahí un punto de vista decididamente masculino.

El doctor Bernard Muldwarf dice:

"No es la ausencia de falo lo que la mujer deplora, es su sitio subalterno en la producción social. Pero en lugar de que este papel subalterno sea atribuido a su causa real, es decir, a la organización social y a la diferenciación del cuerpo social en clases antagónicas, es atribuido a la naturaleza, a la biología, que no se encuentran en el origen

del modo social de producción, sino al contrario, transformadas y orientadas por él".

NOTAS

1. Relatado por J. Chasseguet Smirgel, *La sexualité féminine*. Paris, Petite Bibliothèque Payot, 1972.
2. Robert Stoller, citado por Shulamith Firestone, *La dialectique du sexe*, Paris Stock, 1972.
3. René Zazzo, *L'évolution du petit garçon de 2 a 6 ans, dans Psychologie de l'enfant, de la naissance a l'adolescence*. Maurice Debesse, *Cahiers de pédagogie moderne. Antología colectiva*, Paris, Bourrellet, 1961.
4. Charles Bried. *Les écoliers et les écolières*, en Maurice Debesse. *Op. cit.*
5. Irenaus Eibl-Eibesfeldt. Haie-Angriff, Stuttgart, Franckh, 1965 (nep tunbücherei).
6. Jean Laplanche et J. B. Pontalis. *Diccionario de psicoanálisis*, Barcelona, Labor, 1971.
7. Gordon W. Allport. *Structure et développement de la personnalité*, Paris, Delachaux et Niestle, 1970.

JUEGOS, JUGUETES Y LITERATURA INFANTIL

"Mamá me dijo que a mí no me compraría una escoba.

--¿Y por qué no te la comprará?

--Porque yo soy un varón".

Diálogo entre un varón de dos años y medio y la asistente que lo atiende en la guardería.

La tendencia a jugar es ciertamente innata en el niño, pero los modos de expresión del juego, sus reglas, sus objetos, son incontestablemente el producto de una cultura. El patrimonio relativo al juego es transmitido de generación en generación por los adultos a los chicos, y por los niños mayores a los menores: las variaciones, de una transmisión a otra, son limitadas.

"Los juegos inventados son muy escasos y efímeros: la mayor parte del tiempo la invención se limita a modificaciones involuntarias en los pequeños y a modificaciones progresivas muy limitadas en los grandes de doce años y más. Es el grupo el que suministra los ritos, que conciernen al gesto o a la voz. Ahora bien, esos ritos provienen en su mayoría de los adultos. Se encuentra frecuentemente en nuestro pasado y en las tribus primitivas la fuente de los juegos que son practicados por nuestros niños" (1).

Cuando los adultos pretenden que el niño haga por él mismo sus escogencias concernientes a los juegos, no tienen en cuenta el hecho de que, para preferir un juego a otro, tienen necesariamente que haberlos aprendido de alguien. El niño ha hecho ya una esco-

gencia, a partir del lugar donde está. dentro del campo de las posibilidades que le son ofrecidas, es decir, del material de juego localizable y disponible. En resumen, juegos y juguetes son fruto de una cultura precisa al interior de la cual las escogencias son aparentemente muy amplias, pero en realidad muy limitadas.

En este campo, la diferenciación basada en el sexo es particularmente evidente. La mayoría de los juguetes que se encuentran en el comercio son concebidos para los varones o para las niñas, en relación estrecha con los diferentes papeles que se espera de ellos.

El problema de saber cuáles juguetes ofrecer se plantea desde la más temprana edad. Puesto que los niños no están en capacidad, antes de los cuatro o cinco meses, de sostener con sus manos los objetos, la atención de los adultos se concentra hasta este período en los estímulos visuales.

Se habló ya del amoblamiento diferenciado del cuarto del niño. El hábito que consiste en suspender *móviles* en el cuarto del recién nacido (composiciones de papel, madera liviana, metal o plástico, redes de estructuras metálicas colgadas a hilos de nylon, que se mueven fácilmente al menor soplo de alguien, atraen y retienen la atención del niño: pájaros, animales, barcos, flores, veleros, etc.) es reciente. He asistido más de una vez a la selección de estos juegos que constituyen estímulos visuales muy útiles para los niños de un mes y medio y más, y he observado que la selección se efectúa sobre la base de dos cualidades fundamentales: el color vivo del objeto y lo que representaba. Mientras que los colores no constituían un problema relacionado con el sexo del niño, excepto el famoso rosado desterrado para los varones, el objeto representado era fuente de innumerables consideraciones. Veleros, barcos, canoas, carros, caballos, formas abstractas de colores y dimensiones variados, eran escogidas exclusivamente para los varones. Pájaros, patos, cigüeñas, peces, gallinas, animales del circo, pelotas variadas, formas geométricas de color eran escogidas exclusivamente para las niñas. La respuesta a la sugerencia provocadora de comprar, por ejemplo, un *móvil* representando una flota de naves era siempre un rechazo enérgico si el destinatario era una niña, y la explicación era sencilla y segura —de las que no admiten réplica—: esto no está hecho para una niña.

Los cascabeles variados y objetos que se dan para manipular al niño o que se cuelgan por encima de la cuna, respetan la ley del rosado y del azul cielo.

Cuando llegamos a la muñeca de caucho o de trapo, la selección se hace más rigurosa. Las verdaderas muñecas, las que tienen un aspecto rememino sin ningún equívoco, son reservadas a las ni-

ñas, los animales son ofrecidos a los niños de ambos sexos. Se dan también a veces muñecos a los varones siempre y cuando se les pueda identificar sin la menor ambigüedad como si fueran del sexo masculino, en cuanto a la muñeca se les prohíbe desde la más tierna edad.

Cuando se regala una muñeca o un animal de caucho o de trapo a una niña, uno no se contenta con ofrecérsela sencillamente y ver lo que va a hacer, se le muestra también, cómo cogerla en sus brazos y cómo arrullarla; no se hace a un varón, de la misma edad, una demostración de "cómo los padres atienden a los niños", pues arrullar a los niños no pertenece al patrimonio gestual de las manifestaciones afectivas en los varones. Se ve entonces a niñas de diez u once meses, apenas, que han adquirido ya el reflejo condicionado "muñeca-arrullo": cuando se les entrega una muñeca, la apretan contra su pecho y la arrullan. Los adultos, olvidando que este comportamiento no es sino el resultado de sus instrucciones, gritan ante el "milagro biológico": tan pequeña y tiene ya el instinto maternal; lo que les llena de alegría pues el fenómeno es percibido como la señal tranquilizante de la normalidad. Es muy curioso observar cómo los varones de la misma edad que no han recibido la formación dada a las niñas, cogen en sus brazos las mismas muñecas con gestos mucho más aventureros, por ejemplo manteniéndolas completamente derechas y no acostadas, pasándoles el brazo alrededor del cuello, apretando o aplastándoles completamente la cabeza. En todo caso, el gesto de arrullar está casi siempre ausente.

Es bastante frecuente que en el momento de ir a dormir los niños pidan para tener con ellos una muñeca, un oso o algún otro animal suave al cual están particularmente atados; mientras que a menudo las niñas se llevan una muñeca, es escaso que se lo permitiera a los varones. Si realmente quieren llevarse un compañero para dormir con ellos, tiene que ser de su sexo, muñeco o animal.

Posteriormente, se insistirá para que las niñas continúen jugando con muñecas, puesto que este juego es considerado como un verdadero aprendizaje de la futura función materna; el varón que manifieste preferencias de esta naturaleza será disuadido de ellas y orientado hacia juegos agresivos y competitivos.

Cuando el varón quiere jugar con muñecas en pequeños grupos de varones y niñas se le tolera, pues ésta es una ocasión de asumir los papeles de padre, de marido, de hijo, papeles todos aprobados y reconocidos como masculinos. "Yo seré el papá y tú la mamá", o bien: "yo seré el niño y tú, la mamá". En este juego, más bien liberador, las muñecas son regañadas, maltratadas, golpeadas, castigadas, en una palabra, se les impone a las muñecas las mismas prohibiciones que los padres imponen a los niños.

Hasta la edad de cinco o seis años o menos, a varones y niñas les gusta igualmente los juegos que reproducen las actividades domésticas, desean ardientemente participar en las actividades hogareñas, que ejercen un gran encanto a causa de los elementos utilizados: el agua, el fuego, los alimentos; las legumbres, lavadas y picadas, cortadas en lonjas, molidas, cambian de aspecto y de consistencia con la cocinada, son reducidas, mezcladas, amalgamadas, aliñadas, toda una serie de operaciones que constituyen experiencias estimulantes y atrayentes para los niños. A esta edad, la niña pasa, sin darse cuenta, del juego imitativo a una participación efectiva en las actividades domésticas de la madre, está feliz y orgullosa de que se le pida esta participación en la medida de sus capacidades, dejándole un gran margen para el juego; el varón, en cambio, se niega poco a poco a este tipo de actividades hasta eliminarlas totalmente de su repertorio.

Es después de los cinco o seis años que los caminos seguidos por ambos sexos divergen profundamente: mientras que los varones miran de ahí en adelante los trabajos domésticos con desprecio debido a la conciencia adquirida de que nunca éste será su mundo, las niñas están obligadas a mantenerse ahí por su identificación a la madre y por sus demandas de ayuda. Las llamadas de atención sobre lo que serán sus deberes futuros, sobre los niños que tendrán, sobre su casa, sobre el marido que atenderá, serán repetidas, apremiantes, continuas, tan convencido se está de que si se les dejara libres, las niñas despreciarían los trabajos domésticos tanto como los varones. No se trata entonces de una sencilla práctica de aprendizaje para adquirir una cierta habilidad, sino de un verdadero condicionamiento operado con la meta de volver ciertas tareas, domésticas. De hecho, si no estuviera ahí la intención de los adultos, bastaría con algunos meses de enseñanza intensiva antes del matrimonio para que la joven aprenda a mantener la casa: los trabajos domésticos son de una vanalidad tal que cualquiera puede aprenderlos perfectamente en muy poco tiempo. Pero los adultos saben muy bien que si un condicionamiento no es realizado a la edad requerida, es decir a la edad en la cual el sentido crítico y la rebelión son poco seguros, será tanto más difícil de obtener estos servicios pasada esa edad. El orden familiar y social exige que las mujeres acepten someterse a la vocación de los servicios domésticos, puesto que su negación pondría en crisis, a la vez, a la casta masculina, condicionada a hacerse servir y a la estructura social entera que se niega a soportar el precio del trabajo doméstico femenino y el precio necesario para la implementación de una organización que lo reemplazará.

"BUENOS" Y "MALOS" JUGUETES

Los negociantes de juguetes saben muy bien que la persona que compra un juguete para ofrecerlo piensa siempre en el sexo del niño. Es verdad que a la demanda típica: "quisiera un juguete que convenga a un niño de dos años", replican: "¿para un varón o una niña?". Es verdad que existen juguetes, de algún modo neutros, es decir que se juzgan adaptados para los niños de ambos sexos y en general son los que se componen de un material no estructurado, como los innumerables juguetes de construcción, mosaicos, rompecabezas, elementos para encajar, materiales maleables como la plastilina y otros, los colores para dibujar y pintar, los instrumentos musicales, etc. (aunque trompetas y tambores sean, por ejemplo, considerados como instrumentos exclusivamente masculinos). En cambio, en el campo de los juguetes compuestos de elementos perfectamente identificables y estructurados, la diferenciación se hace muy precisa. Para las niñas, es una amplia gama de objetos miniaturizados que imitan los utensilios caseros, como enseres de aseo y de cocina, estuches de enfermeras equipados de termómetro, bandas, esparadrapo y jeringas, interiores de apartamento con baño, cocina completamente equipada, salones, alcobas, cuartos de niño, neceseres de costura y bordado, planchas, servicios de té, aparatos electrodomésticos, cochecitos, bañeritas y la interminable serie de muñecas con ajuar. Para los varones, el género es completamente diferente: medios de transporte por tierra, por mar y por aire, de todas las dimensiones y de todo tipo: naves de guerra, portaviones, misiles nucleares, naves espaciales, armas de toda especie, desde la pistola de vaqueros perfectamente imitada hasta las metralletas sinietras que no difieren de los objetos reales sino porque son menos peligrosos, espadas, sables, arcos y flechas, cañones: un verdadero arsenal militar.

Entre estos dos grupos de juegos, no hay sitio para escogencias más tolerantes, para conciliaciones. Los padres más ansiosos de seguir las inclinaciones y los deseos de su niño en materia de escogencia de juguetes no consentirán nunca, en el caso de que éste lo pidiera, en comprar una metralleta para su niña, o un juego de cocina para su varón, les es imposible, o entonces lo viven como un sacrilegio.

Además, la diferenciación impuesta a los varones y a las niñas en los juegos es tal que los gustos "particulares" en materia de juegos, después de los cuatro o cinco, empieza realmente a significar que el varón o la niña no acepta su papel y que entonces, algo no funcionó.

Aun cuando se trata de juegos "neutros", es decir, destinados a niños de ambos sexos, la intención de que sean más utilizados

por varones que por niñas, y viceversa, aparece a menudo, con evidencia, en las ilustraciones que adornan las cajas y los empaques. Respecto a esto las construcciones de plástico "Lego" (marca de juegos de construcción) son características: sobre las cajas aparecen exclusivamente varones que construyen rascacielos, torres, tanques de guerra, casas, etc. La misma marca "Lego", sin embargo, puso en venta cajas de construcciones especiales para niñas que continen, para cambiar, elementos apropiados para construir conjuntos de cocina completos, incluida la nevera, la lavadora, la máquina para lavar trastos o bien salones, baños, alcobas, y así continúa. Y claro que en este caso, la imagen del varón sobre la caja desaparece para dejar sitio a la de una niña: la futura esposa-madre consumidora. Desde algún tiempo, sobre los empaques de una marca conocida de papas, hay un dibujo estilizado que representa a una niña y que menciona: "para las niñas". Sobre el respaldo del empaque, el discurso llega a ser explícito: "¡Niñas! esta preparación contiene un juguete sorpresa. Podrán encontrar: ollitas, cubiertos, bandejitas, pinzas de cabello, manillas, anillitos, polveras, peinillas, planchas, cochecitos, muñequitas y muchos otros juegos divertidos". Las dos orientaciones fundamentales de la educación de las niñas son perfectamente respetadas en el repertorio de los juguetes ofrecidos: el mantenimiento de la casa y el cuidado de su propia belleza. Sobre el empaque correspondiente a los "hombrécitos", se puede leer: "¡Niños! esta preparación contiene un juguete sorpresa. Podrán encontrar: soldados, aviones, tanques de guerra, modelos de carros viejos y de veleros para ensamblar, un juego de parque, pistolas con resorte, pitos, trenes chiquitos, parches de equipos de fútbol y muchos otros juguetes simpáticos". Todo está en orden, como se puede ver.

Los padres sostienen que los niños escogen espontáneamente los juguetes en función de su sexo, manifestando así tendencias muy precisas. Es corriente ver a un varón frente a la vitrina de un almacén de juguetes insistiendo hasta la crisis de histeria para obtener que sus padres le compren un auto miniatura, un avión o un fusil. A menudo sus padres se lo niegan, alegando motivos variados (esto cuesta demasiado, tienes ya otros, etc...) pero el hecho de que esto no le conviene no entra en las consideraciones. La fijación del varón se instaura entonces sobre la certidumbre de que se trata de un juguete *permitido*, y llega después de que se le haya propuesto y ofrecido una serie infinita de juguetes de este tipo, y de que se le haya opuesto una larga serie de negaciones a cualquier demanda de juguetes diferentes. La obstinación del niño para conseguir este juguete no es entonces sino una pseudoescogencia ulterior hecha entre las escogencias ya operadas a priori por los adultos. El adulto, en este caso, cede de un momento a otro ante la insistencia del niño, mientras que es muy escaso que lo haga cuando el niño persiste en escogencias consideradas como erróneas.

He oído a un varón de más o menos cinco años que seguía a su madre en el supermercado, insistir durante todo el tiempo de compras en conseguir un jabón para lavar ropa. "Pero cuando lavaré yo la ropa?" preguntaba el niño con obstinación. "Tú no puedes lavar la ropa", le contestaba la madre, inflexible, "eres un varón". "Pero, quiero lavar la ropa con jabón", insistía el niño, la madre ni siquiera le contestaba ya; el niño llegó a un estante, cogió un jabón y lo depositó en el carrito. La madre, furiosa, lo devolvió al estante y regañó severamente al niño, él se puso a llorar de rabia. La madre fue inexorable. Es seguro que después de una negación tan significativa, sin apelación, este niño no tratará más de pedir jabón para lavar y orientará sus demandas hacia otros objetos que le son permitidos.

Una joven mujer me contaba que se recordaba todavía muy bien de un sentimiento agudo de culpabilidad que había sentido cuando, a los siete años, sorprendió a su madre quejándose a una amiga de que a ella no le gustaba jugar con las muñecas; a partir de este momento se obligó a ello, deseosa de corresponder, costara lo que costara, a lo que su madre esperaba de ella, de tener su aprobación y complacerle, pero siguió prefiriendo los juegos animados.

Tuve la ocasión de observar a menudo en los kínderes donde se deja al niño la libre escogencia de sus juegos, objetos y actividades, que las niñas juegan tanto como los varones con carritos, aviones, barcos, etc. hasta los tres años más o menos. He visto niñas de dieciocho a veinte meses pasar horas y horas sacando de un talego cantidades de carritos, aviones, helicópteros, barcos, trenes, alinearlos en un tapete y desplazarlos con el mismo placer y la misma concentración que los varones. De la misma manera, se puede observar a varones que pasan una mañana lavando ropa, limpiando las mesitas, embolando los zapatos.

Más tarde, este fenómeno desaparece. Los niños han aprendido ya a pedir el "buen" juguete, pues saben que el "malo" les será negado.

Una maestra de escuela maternal, particularmente sensible a este tipo de problemas, me decía que cuando había traído a la clase un juego compuesto de tornillos, tuercas, destornillador, etc., una niña, roja de excitación y de alegría, se había apoderado de él, pero mientras se dirigía hacia una mesita con su tesoro recién conquistado, un varón de aproximadamente cuatro años se precipitó sobre ella con el fin de arrancárselo. La maestra intervino, diciendo que lo tendría más tarde, cuando la niña terminara de utilizarlo. El varón reaccionó diciendo: "Pero es mío! Es un juego de varón!". La maestra explicó que no hay juguetes para los va-

rones y juguetes para las niñas, sino que todos los juguetes son iguales y que todos los niños pueden jugar con ellos. El varón se quedó pasmado mirando a la maestra como si estuviera loca y rondando largo tiempo alrededor de la niña con una cara perfectamente perpleja, que revelaba el estado de ánimo de alguien que hubiera asistido a la violación de una ley considerada como sagrada, y que no logra restablecerse. Sería de buen agüero que semejantes violaciones se produzcan más y más a menudo, ya sean de parte de los padres o de los maestros. Si la maestra no hubiera explicado su punto de vista, los dos niños habrían recibido una confirmación de lo que ya sabían a propósito de los juguetes para varones y de los juguetes para niñas, y a propósito de todo lo que comporta esta discriminación. Y la niña habría estado mortificada y remitida a su condición de inferioridad, mientras que el varón habría ratificado su superioridad.

LOS JUEGOS DE NIÑOS Y LA REALIDAD SOCIAL

En los juegos de los niños y en la utilización que hacen de los juguetes, la reproducción de la realidad social en la cual viven es más evidente que nunca. Charles Bried relata que:

"Algunas encuestas americanas han permitido establecer listas de juguetes clasificados según su "índice de masculinidad y feminidad". Por un lado se encuentran los juegos de muñecas y los juegos concernientes a las actividades domésticas; por el otro, los juegos de construcción y los que comportan el empleo de herramientas, es decir, otra vez actividades que corresponden a las funciones sociales caracterizando a cada uno de los sexos en la edad adulta" (2)

Este fenómeno es tan evidente que uno queda estupefacto de cómo Erikson (3) recurre al improbable concepto biológico "de espacio interior" para explicar el uso diferente que un grupo mixto de niños, de diez a doce años, hace de ciertos juguetes escogidos al azar cuando se les invita a construir, cada uno a su turno, sobre una mesa prevista para este efecto, "escenas apasionantes sacadas de una película imaginaria". Erikson reconoce que a medida que el juego se desarrollaba ante sus ojos, se daba cuenta de que, él mismo, esperaba que los varones construyeran un cierto tipo de escenas, y las niñas un tipo completamente diferente, lo que comprobó naturalmente. Las niñas construían en efecto escenas de interior familiar generalmente cerrado, circundado por muebles, mientras que los varones construían escenas de exterior con rascacielos, torres, calles y plazas invadidas por la circulación y así sucesivamente. Erikson interpreta estas realizaciones diferentes

de los varones y de las niñas según un modo "genital" es decir que ve en las escenas "cerradas" de las niñas una relación con los órganos "femeninos" internos, y en las escenas "exteriores", abiertas de los varones, una relación con sus órganos externos, eréctiles, destinados a la penetración. Queda por demostrar que las niñas, incluso a los diez o doce años, pueden no ser conscientes de tener una vagina, mientras que es evidente que los varones conocen bien sus órganos y sus correspondientes características. Igualmente queda por demostrar que es realmente esta "noción biológica inconsciente" la que les influye en sus realizaciones. En un segundo nivel Erikson toma también en consideración los orígenes sociales de estas escenas: el varón agresivo, incitado a la realización, estimulado para alcanzar en el mundo una posición elevada e independiente y las niñas "expresando que su interés está centrado sobre el deber intuitivamente percibido, de mantener una casa y criar niños". Pero queda como tesis principal la del concepto "espacial" diferente para los varones y las niñas y dependientes de su anatomía sexual respectiva. Ni siquiera está impresionado por el episodio del niño negro que elabora su puesta en escena, tan "masculina" como las otras, pero por debajo de la mesa y no por encima. Erikson comenta: "Muestra así una elocuente expresión de su sumisión sonriente: sabe dónde está su puesto". El niño negro sabe que es un varón y al mismo tiempo que pertenece a su raza: recogió en su familia y en su alrededor social un doble mensaje: la realidad de la diferencia de papel para ambos sexos, y en esta otra realidad innegable de la inferioridad y de la subordinación de los de su raza frente a los blancos. Las niñas, con sus representaciones repetidas de interiores domésticos donde se desarrollan escenas familiares habituales, demuestran que entendieron también muy bien que es ahí "su puesto".

Niñas y niños (incluyendo el niño negro) no hacen sino responder al deseo de los adultos, como al de Erikson.

Es posible también que a los diez o doce años, los varones se identifiquen con su órgano genital "eréctil y pudiendo introducirse" cuando construyen rascacielos y torres en forma de pene; es posible que las niñas "sepan" de una cierta manera que poseen un espacio interior llamado vagina; pero se puede dudar de que sean más sensibles a estas sensaciones fisiológicas sugestivas que a las sensaciones reales, generalizadas, vividas, experimentadas de los diferentes papeles: actividad-exterior para los varones; pasividad-interior para las niñas.

Los juegos de las niñas, que se desarrollan dentro del cerco hogareño, son a menudo interrumpidos, aplazados, o negados con el fin de que ayuden a las tareas domésticas, mientras que esto se exige escasamente a los varones, que tienen en consecuencia

más tiempo para jugar. Si los varones fortalecen su convicción de tener derecho al juego, las niñas se persuaden de que no tienen derecho a él sino una vez cumplido el deber, deber que consiste precisamente en volverse útiles. Es generalmente a ellas a quienes se exige en los juegos activos tener un mayor control sobre sí mismas, más orden y atención para no molestar a los otros.

Existen, es verdad, más y más familias donde se pide también a los varones diversos servicios, pero, por lo general, se les selecciona entre los que se consideran más aptos para ellos, es decir, susceptibles de no perjudicar su "dignidad". además, se les pide menos frecuentemente y si el varón se niega, lo que a menudo ocurre, no está acompañado de un sentimiento particular de culpabilidad, como es el caso para la niña a quien se repite: "¿Cómo harás más tarde si no llegas a ser desde ahora una buena mujercita?" La frase correspondiente "¿Cómo harás más tarde, si no llegas a ser desde ahora un buen hombrecito?", tiene una significación completamente diferente, si alguna vez los padres la pronuncian: el buen hombrecito es el que irá fuera de la casa y ganará el dinero para el bienestar de la familia y no el que ayuda a su mamá a lavar los platos o a quitar la mesa.

Apenas estos servicios dejan de representar una actividad atractiva para transformarse en un deber aburridor, el niño aprende la táctica para defenderse de él, seguro de que lo hará impunemente. En el fondo, los adultos se maravillan mucho más cuando acepta prestar una ayuda doméstica que cuando se sustrae a ella.

A un *respeto mayor por el juego de los varones se añade un mayor respeto por su ociosidad. Esta ociosidad de los varones corresponde muy a menudo a la necesidad que tienen en común con el adulto de pensar en sus cosas en una paz total, de dar libre curso a su imaginación, de restablecer una comunicación consigo mismos. Es precisamente a partir de estos momentos de pausa que el niño se despierta recargado de una nueva energía, listo para lanzarse decidido a nuevas experiencias. El respeto del adulto por la ociosidad infantil que después de todo no es ociosidad, refleja perfectamente la consideración que se otorga a cada uno de los sexos. El respeto para la ociosidad de los varones seguirá siendo mucho más importante, aún en la edad adulta. Los momentos en los cuales el hombre está liberado del trabajo son sagrados para toda la familia: su mujer, quien sin embargo ha trabajado tanto como él, y que está a menudo más cansada que su marido, se dobla en cuatro para que el descanso de este último sea respetado por los niños.

DIFERENTES MANERAS DE JUGAR

Los varones y las niñas no difieren solamente los unos de los otros por la escogencia de los juegos y juguetes, sino también, como lo observa C. Bried (4), por lo que llama el "estilo lúdico". Una mayor agresividad, más esfuerzos musculares, la búsqueda intensa de acción en el varón; una preponderancia de la agresividad verbal, pero la tranquilidad, la estabilidad, la "predilección para los ritos y el ceremonial que no hace sino consolidar con el tiempo, la sumisión dócil y casi voluptuosa a las obligaciones formales", en las niñas. Nadie puede negar que estas diferencias existen y que son muy evidentes; basta con observar grupos de niños que juegan para persuadirse. Pero una vez más se recurre a la condición "biológica", que de hecho no está comprobada, para dar una explicación que se puede encontrar igualmente plausible en el medio social.

La reducción forzada de la agresividad, operada en la niña por medios difusos, la obliga a escoger también en el juego, medios de expresión que estén aceptados. El grupo mismo de las niñas tiene función de control, una niña muy agresiva es dejada de lado. Hemos visto, cómo también en el juego, las diferencias entre varones y niñas son menos importantes en los primeros años, y cómo se acentúan siempre con el tiempo.

Se conoce igualmente los rituales tranquilizadores y repetitivos en los cuales se refugian muchas niñas que fueron el objeto de fuertes represiones a causa de su vitalidad, de su curiosidad y de su movilidad, juzgadas excesivas. El caso citado por Irene Lézine es revelador de la manera como las niñas pueden reaccionar con un comportamiento de tipo fóbico a las intervenciones que tienden a limitar su vitalidad.

Se podría pensar que los juegos rituales, repetitivos, limitativos de las niñas, en los que su atención se fija en adquirir una actitud refinada pero restringida sean verdaderos comportamientos fóbicos con un fondo de ritual obsesivo? ¿Que sean un aspecto generalizado de este perfeccionamiento ansioso que toma el puesto de la agresividad reprimida?

En este sentido, saltar la cuerda es típico, donde se pasa de la operación más elemental, que consiste en saltar con los pies juntos, hasta las variaciones más complejas que suponen una remarcable coordinación de movimientos y a menudo una verdadera virtuosidad, puesto que se llega a combinaciones de este tipo: un salto con el pie izquierdo, un salto con el pie derecho, dos saltos con los pies juntos cruzando al mismo tiempo la cuerda por encima de la cabeza, como lo he visto hacer a una niña de ocho años, quien mientras saltaba parecía estar bajo hipnosis. Esta mane-

ra de saltar la cuerda es desconocida por los varones quienes no se arriesgan siquiera, despreciando este juego como "femenino".

Otro juego ritualizado de las niñas y ritualizado hasta la obsesión es el de la pelota contra la pared. En este caso también las variaciones a partir del movimiento principal —lanzar la pelota contra la pared y recogerla— se enriquece de manera extraordinaria: la hace pasar por debajo de la rodilla, la recoge en el aire después de una pirueta, la tira pasándola por la espalda, todo acompañado de una cancioncilla. La "golosa" es otro juego, particular para las niñas, cuyas reglas reposan sobre la fineza, la precisión y la coordinación refinada de los movimientos.

Sería fácil atribuir a alguna misteriosa e improbable razón biológica la escogencia de este tipo de juegos por parte de las niñas, si no se les encontrara también en los varones que han desarrollado una identificación femenina más bien que masculina (siendo sin embargo biológicamente de sexo masculino) y entonces, por imitación, comportamientos femeninos. A la inversa, en las niñas más vivas o simplemente más libres y acostumbradas a jugar afuera, este tipo de juegos es muy escaso: no los practican sino con niñas de la misma edad y probablemente porque desean hacerse aceptar por el grupo; no lo logran tan bien como las otras mientras que son muy hábiles en "los juegos de varones" como por ejemplo trepar árboles, saltar cercos, jugar a la guerra o a los vaqueros, correr como si manejaran un carro y así sucesivamente.

El uso generalizado de los pantalones desde la más temprana edad y la mayor libertad de movimientos que permite, ha hecho seguramente más accesibles ciertos juegos "masculinos" a las niñas que, recientemente, todavía estaban incómodas por las batas; de todas maneras esto ha modificado poco el "código" de los gestos y actitudes permitidas y prohibidas, las que son definidas como "convenientes" y "no convenientes". Si se pusiera una bata y estuviera sentada con las piernas abiertas, se consideraría resueltamente indecente en una niña por encima de una cierta edad, mientras que la misma posición con pantalones se considera completamente aceptable. La "gracia", esta misteriosa emanación de la feminidad "biológica", se revela frágil, como tantos otros condicionamientos cuando llegan de repente a faltar ciertas costumbres sociales. Ocurre a menudo que se ven muchachas acostumbradas a ponerse pantalones, comportarse con la misma desenvoltura que cuando están con minifalda.

Pero, aún con la vestimenta de las niñas, se actúa de tal manera para que nunca se sientan satisfechas, lo que está de acuerdo con su condición. Tendrán siempre frente a los ojos un modelo diferente al cual tratan de escaparse, pero hacia el cual son siempre

remitidas en un estado de perpetua ambivalencia. Así, las niñas acostumbradas a usar pantalones tienen siempre el deseo escondido de llevar una bata con boleros y calados para sentirse realmente "femeninas", el vestido precisamente que les obligará a poner cuidado de no arrugarlo, de no ensuciarlo, o de comportarse con precaución para estar de acuerdo con su traje.

LOS JUEGOS DE MOVIMIENTO

En las relaciones cotidianas entre adultos y niños, el mandato "quédate quieto" es uno de los más frecuentes. Para el niño, es seguro, completamente incomprendible, pues moverse no depende de una decisión que les sería propia, sino de un impulso tan imperioso como la necesidad de comer. Sin embargo no se le ocurriría a nadie quitarle las comidas, porque la correlación entre el alimento y su desarrollo físico es evidente: no sucede lo mismo en cambio con la relación entre movimiento y desarrollo físico e inteligencia. Los adultos ven extraño que el niño, para llegar a ser un sedentario como todos ellos, deba atravesar una larga fase de agitación. Obligados como están a ciertos ritmos, aguantan con aburrimiento la perpetua agitación de los niños, quisieran que éstos llegasen a ser enseguida adultos, que salten de la cuna a la edad madura, es decir, a la inmovilidad máxima. Los padres toleran mal los juegos de movimiento, no los entienden y en consecuencia ordenan al niño "quedarse quieto" o "ir a jugar más lejos".

La motricidad requiere una serie de coordinaciones neuro-musculares delicadas y una actividad cerebral intensa. Cuanto más se mueve el niño, más ocasión tiene para hacer experiencias sensoriales en su medio, más se desarrollan sus células cerebrales y su inteligencia. Un niño que crece en un medio pobre en oportunidades y en libertad, desarrolla menos su mente que otro que vive en un medio más enriquecedor, más variado y más tolerante.

La represión del movimiento en el niño, hay que interpretarla como una negación a aceptarle tal como es: es más acentuada y constante cuando pesa sobre las niñas, precisamente porque se quiere a toda costa que se conformen al modelo preestablecido. Esto significa que la curiosidad y la posibilidad de hacer experiencias son menos satisfechas en las niñas, menos estimuladas y este obstáculo les impide casi totalmente utilizar las oportunidades del medio para desarrollar su inteligencia creadora.

Simone de Beauvoir describe los sentimientos de las niñas a quienes se les impide arriesgarse físicamente en la conquista de objetivos difíciles. Aún cuando esta descripción tiene más de veinte años, guarda todo su valor.

"Envidian doblemente las actividades por las cuales los varones se singularizan: tienen un deseo espontáneo de afirmar su poder sobre el mundo y protestan contra la situación inferior a la cual se les condena. Sufren entre otras cosas de que se les prohíba subir a los árboles, a las escalas, a los techos. Adler nota que las nociones de arriba y de abajo tienen una gran importancia, la idea de elevación espacial implica una superioridad espiritual, como se ve a través de numerosos mitos heroicos; alcanzar una cima, una cúspide, es emerger más allá del mundo dado como sujeto soberano; es entre los varones un pretexto frecuente de desafío. La niña a quien esas proezas son prohibidas y que, sentada al pie del árbol o de una roca, ve por encima de ella a los triunfantes varones, se comprueba cuerpo y alma como inferior. Lo mismo, si es dejada *atrás* en una carrera o un concurso, cuando es tirada al *suelo* en una pelea o sencillamente mantenida aparte" (5).

Qué es lo que impide a las niñas medirse entre ellas o con varones, en esos juegos en los cuales la fuerza y la destreza física tienen una parte tan importante? Si realmente su deseo de hacerlo fuera tan grande, se arriesgaría en estas empresas que les atraen y por las cuales sufren al sentirse excluidas. El hecho es que cediendo a su impulso sienten que se salen de la norma. Los niños no aguantan sentirse diferentes de sus compañeros de la misma edad, pues la diferencia lleva a los otros a juzgarles "raros", a rechazarles, a criticarles. El conformismo les es necesario puesto que necesitan reglas y modelos que les tranquilicen.

La maestra de la escuela maternal de una pequeña ciudad me relataba que una de las alumnas de cinco años era cotidianamente objeto de ataques por parte de su hermano de seis años. Como la niña era grande y robusta, y entonces perfectamente capaz de resistirle y de golpearle, la maestra le sugirió que tratara de golpearle a su turno, pero la niña contestó que su madre no quería "pues él es un varón y sólo papá puede tocarlo". Ni siquiera la madre se atrevía a intervenir cuando se encarnizaba sobre la niña, limitándose a ayudarle y encerrarse, y sustraerse al furor de su hermano. La niña encontraba esto muy natural, porque su madre se dejaba golpear por su padre sin reaccionar, y ella misma se había conformado tanto, a la manera según la cual se concebía el papel femenino en su familia y en el grupo social al cual pertenecía, que ni siquiera sentía ya el impulso espontáneo para defenderse de los ataques de su hermano.

Una mujer joven me contó que, cuando era chiquita jugaba casi exclusivamente con varones de su edad: era casi siempre la admirada espectadora de sus proezas. Los varones le manifestaban a menudo desprecio por su debilidad, le palpaban los brazos para concluir que las niñas no valían nada porque no tenían músculos

y se sentía muy humillada por estas comparaciones. Hasta el día en que habiéndole hecho una maldad uno de los varones, reacciono con furia atacándolo y luchando con él ante los ojos del grupo, le ganó poniéndole los hombros contra la tierra. Esta victoria la llenó de orgullo, pero su triunfo no duró, pues el vencido, como todos los otros varones, en lugar de admirarle por su fuerza física como ella lo esperaba, encontró la forma de humillarla, una vez más, diciéndole que no era una niña sino un varón, porque las niñas no pelean con los varones. Este episodio la hirió profundamente quitándole mucho de su seguridad. A partir de este momento, en sus relaciones con el grupo de los varones, se planteó siempre el problema de su propio comportamiento: quería que se le considerara como una niña, y por este hecho, nunca más participó con ellos en pruebas de fuerza. Pero la conservación de la estima de sí, tan duramente golpeada, exigía un desquite que encontró en el plano de la agresión verbal. Empezó a atacar a los varones con el sarcasmo y el insulto. Desarrolló de este modo una competitividad, no basada ya sobre el juego y la lucha, sino sobre la superioridad intelectual, cosa que logró perfectamente pues era la más inteligente del grupo, y su fuerza era tal que llegó a ser la jefe, el "cerebro". Era ella la que inventaba los juegos, los imponía, los dirigía. Sin embargo, desarrolló con los varones relaciones difíciles, que aún continúan con los hombres.

Cuando una niña viva, creadora, llena de energía, se mide en juegos de fuerza con los varones, siente siempre un leve sentimiento de malestar y de culpa; sabe oscuramente que no es aprobada, que defrauda lo que los otros esperan de ella, tiene siempre ante los ojos el modelo de la niña que nunca llegará a ser. Nadie se alegra de su combatividad, de su valor, de su lealtad, de su independencia: prefieren que sea dócil, conformista, tímida e hipócrita, aunque se le reprochen posteriormente.

El desarrollo femenino puede ser definido como una frustración permanente.

"Es esencial que la personalidad social de cada individuo evolucione de manera que corresponda a su sexo biológico, es decir, que el varón debe tener costumbres de varón y las niñas costumbres de niña. La normalización de los sexos tiende a preparar los niños para su papel de futuros padres. Esta normalización, aunque biológicamente determinada con plena evidencia, se desarrolla en función de comportamientos indiferenciados en la primera infancia. Por ejemplo, los varones aprenderán que no deben pelear con su hermana, que deben pelear con los otros varones de su edad si no quieren que se les trate de mujercitas. Las niñas deben aprender que una muchacha decente no trepa a los árboles, aun cuando los varones lo hagan; los varones deben entender que después de cierta edad, los hombres no

juegan más a las muñecas, a pesar de que jugaran antes. Los varones deben aprender que las lágrimas no son una reacción conveniente en una situación conflictiva, mientras que no se insiste mucho para que las niñas renuncien a este mismo comportamiento. Las niñas deben aprender también a no cruzar las piernas cuando se sientan, mientras que tales precauciones no serán necesarias para los varones. Y esta lista podría prolongarse hasta el infinito; bastará con haber evocado estas modificaciones progresivas en los comportamientos impuestos con el fin de realizar la normalización de los sexos, modificaciones que hay que considerar como frustraciones más o menos grandes. En ciertos casos, en los adultos, las tendencias a rebelarse contra la represión de las formas de comportamiento originario quedan todavía visibles (6)".

Dollard, parece un poquito afanado en su análisis que exige ciertas objeciones: la normalización de los sexos no tiene por meta preparar los niños para su papel de futuros padres, sino preparar las niñas para su papel de esposa y de madre, y los varones para su porvenir de detentadores del poder. La normalización, biológicamente determinada, no lo es sino respecto a la función de la procreación: el resto es cultural, hasta que se pruebe lo contrario.

En el breve repertorio de las normas sociales mencionadas por Dollard, es claro que la balanza de la frustración nacida de la obligación de conformarse al modelo sexual exigido, se inclina decididamente en contra de las niñas. ¿Qué es más frustrante por ejemplo, el hecho de no pelear con las niñas, o la prohibición absoluta de llegar a las manos? Si la frustración, como lo sostienen Dollard, engendra la agresividad, las niñas, mucho más frustradas que los varones, tendrían que desarrollarla más. Eso ocurre probablemente así, excepto que un obstáculo se añade al otro puesto que también la libre expresión de la agresividad les está prohibida. Su condición sería insostenible si no encontraran el medio de expresarla por diferentes formas, tales como la agresividad dirigida contra sí, la agresividad verbal (insultos, maledicencia, chismes), o aún, las reacciones somáticas negativas, inhibiciones, estereotipos (de los cuales hacen parte igualmente los juegos ritualizados apremiantes que hemos examinado), perfeccionismo ansioso y ambivalencia.

Pero esto no basta: a cambio del auto control, se ofrece a las niñas compensaciones en apariencia extremadamente atrayentes, pero que resultan ser verdaderas limitaciones de la realización de sí como individuo: la valorización de la belleza, el cuidado atento y excesivo del aspecto exterior, el estímulo al narcisismo, mayores posibilidades de manifestar su propia emotividad y todo esto falto de autenticidad. Todas las niñas permanecen en el fondo rebeldes impotentes, obligadas a calcular a cada momento si vale mejor en-

tregarse a la rebelión o someterse a la dependencia. Las que tienen más vitalidad combaten más largo tiempo y más dolorosamente que las otras; pero el dilema será el mismo toda la vida cada que haya que hacer una escogencia, y les mantendrá permanentemente en un estado de no compromiso y de espera.

LA LITERATURA INFANTIL

Un grupo de feministas de la ciudad universitaria de Princeton, New Jersey, analizó durante un año quince colecciones de libros para niños y ciento cuarenta y cuatro libros de lectura adoptados en las escuelas primarias. Su estudio revela que los varones son los protagonistas de 881 relatos, las niñas de 344 solamente, que los varones van a acampar, construyen cabañas en los árboles, exploran cavernas, ayudan a papá, mientras que las niñas sobrien, juegan con muñecas y gaticos y hacen bizcochos. Las feministas de Princeton dan este resultado en un ensayo que apenas acaba de ser publicado, revelando que "desde la primaria los niños aprenden que los varones son dominadores y las niñas pasivas". En los 144 textos de lectura para las clases primarias, las madres están en la cocina: "en la realidad, 40% de las madres americanas trabajan en la fábrica o en una oficina".

Las feministas de Princeton se unieron a un grupo de mujeres de New York para redactar un informe nacional sobre los prejuicios sexuales alimentados por los libros para uso de los niños, en los cuales aparece un esquema común: "las actividades apasionantes están reservadas a los varones, mientras que las niñas son presentadas como criaturas deliciosamente incapaces o como nobles subalternas".

Alix Schulman, escritora de New York revela que la imagen más frecuente en los libros para niños es la de la madre-prototipo que se queda en su cocina. En caso de que la madre trabaje, sus ocupaciones son completamente vanales, subordinadas, de poco valor, de las que se consideran como tradicionalmente femeninas: dactilógrafa, empleada de servicio, enfermera, maestra. Un solo libro tiene por protagonista una madre "sabia", pero el marido es un supersabio y, aún en este caso, la relación de subordinación es respetada.

El comité feminista examinó también por su lado mil novelas para niños e imprimió un verdadero índice de los "libros prohibidos" que distribuyó a las bibliotecas, las escuelas, las asociaciones magisteriales y de padres de familia de todos los Estados Unidos. Sobre 1.000 libros examinados, 200 solamente fueron retenidos, y los otros 800 juzgados "irremediamente chovinistas-machistas".

Estas iniciativas tuvieron mucho eco en el congreso siguiente de la Asociación de los autores y editores de libros para niños. Algunos de ellos se defendieron afirmando que publicaban más libros para los varones, porque las niñas leían todo, mientras que los varones no leían los libros destinados a las niñas. Después de las iniciativas de las feministas americanas varios editores comenzaron colecciones dedicadas a mujeres más o menos conocidas y libros cuyas protagonistas son personajes femeninos.

La revista francesa "L'école des Parents" (La Escuela de los Padres) publicó una encuesta de M. J. de Lawe: *L'enfant et son image* (El niño y su imagen), en la cual son analizados los personajes, niños y adultos, representados en la literatura y en las películas francesas para niños y "la percepción y la utilización de estas imágenes por los niños a quienes están destinadas".

"Idealizados, estos personajes encarnan las concepciones de los adultos, los valores propios de la cultura en la cual los niños se inician. Imaginarios, les ofrecen la ocasión de evadirse con ellos, de compensar los límites debidos a su entorno y a su propia personalidad. Perteneciendo a las mismas categorías de edad permiten fácilmente a los niños compararse, hasta identificarse con ellos. Estos personajes son creados por adultos en función de sus propias representaciones y de sus concepciones de la infancia; en función de sus fantasmas respecto al niño".

Entre los textos examinados, los que están destinados a los varones contienen personajes exclusivamente masculinos, los que están destinados a las niñas contienen 57% de personajes masculinos y 43% de personajes femeninos; en los textos destinados a ambos sexos los personajes masculinos predominan ampliamente. Paralelamente, se opera una reducción de los personajes femeninos conocidos que acompañan al héroe principal, con un aumento del número de los padres y una disminución del de las madres.

"Es el malestar de la sociedad con respecto a la mujer que se traduce en estos escritos. Las niñas se encuentran confrontadas con una representación del mundo del cual las mujeres están casi excluidas". Los pocos personajes femeninos constituyen casi todas figuras de segundo plano, puras y sencillas extras que no tienen ningún peso, hechas exclusivamente para servir. Aún cuando son presentados grupos de niños, reposan sobre una estructura autoritaria y el jefe es siempre un varón, nunca una niña. La relación madre-hija es escasa, la relación madre-hijo casi ausente. Al lado de los protagonistas de ambos sexos aparece más a menudo un tío quien frecuentemente asume un papel importante en el relato.

"Este conjunto de hechos traduce la fluctuación de las imáge-

nes de la mujer en nuestra sociedad y puede explicar, al menos en parte, la dificultad de las niñas para identificarse o para aceptar su sexo. En efecto, diversos estudios sobre este tema han mostrado que muchas niñas habrían preferido ser varón mientras que el inverso es excepcional".

La ambivalencia de las niñas respecto a sus sexo es confirmada por la escogencia que hacen del personaje preferido: 45% de las niñas escogen en efecto a un hombre como personaje para admirar y al cual identificarse, mientras que solamente el 15% de los varones admiran personajes de niñas. Cuando en la encuesta se pregunta luego a los niños de ambos sexos si desean llegar a ser un personaje masculino preciso, 95% de los varones contestan afirmativamente, una tercera parte de las niñas también. Los autores de libros para niños se contentan solamente con ofrecerles los modelos a los cuales la familia y el medio social otorgan ya la prioridad. La literatura infantil tiene entonces exclusivamente como función la de confirmar los modelos ya interiorizados por los niños. La transmisión de los valores culturales se organiza al unísono sin disonancias.

Un autor de textos de teatro para niños me contaba que, al haberse arriesgado a escribir un texto que tenía por protagonista a una niña que escapaba a la tradición, una niña voluntariosa, valiente, un "jefe", había encontrado un cierto número de dificultades para conseguirle un lenguaje y acciones adecuadas; el texto había resultado contradictorio, poco verosímil y poco representable a causa de esto y a su modo de ver, esto significaba que para un hombre sobre todo, es necesario un gran esfuerzo para olvidar la realidad social por la cual uno está atravesado y para inventar nuevos valores. Y más en este caso que se limitaba a dar a un personaje femenino butos considerados como masculinos.

No sólo los autores de libros para niños no hacen el esfuerzo de inventar nuevos valores, sino que proponen modelos completamente superados por la realidad social del momento.

En la misma revista francesa, "L'école des Parents" (9), apareció una encuesta de Michele de Wilde, donde se comparan los estereotipos femeninos franceses y americanos. Respecto a la literatura infantil, el autor relata que en los Estados Unidos un catálogo reciente de libros para niños, utilizado por un millar de maestros, presenta dos listas de títulos: una para los varones y otra para las niñas. El vocabulario que acompaña estos títulos es rico en significaciones: los varones "descifran y descubren", "aprenden y se ejercitan" o "son victoriosos" sobre alguien o de algo. Las niñas "luchan", "superan las dificultades", "se sienten perdidas", "ayudan a resolver". Una hasta "aprende a enfrentar el mundo real", o realiza "una adaptación difícil". Los textos utilizados para enseñar a leer ofrecen a los

niños la imagen de una familia americana típica: una madre que no trabaja, un padre que trabaja, dos niños de los cuales el mayor es siempre un varón y dos animales: perros o gatos de la misma edad o del mismo sexo que el de los niños. En estos manuales, los varones construyen cabañas, escalan empalizadas y así sucesivamente; mientras que las niñas van a mercar, ayudan a su madre a cocinar, juegan a la señora o a la muñeca, limpian su cuarto o reparan los daños de los otros. En los pasajes que les conciernen se ilustra a menudo su incapacidad: trátase de patinar o de montar un pony.

Es un hecho que muchas niñas de hoy saben muy bien patinar o montar un pony, pero no se habla sino de las que no saben hacerlo. A pesar de los ejemplos reales que contradicen estos modelos, se sigue proponiendo imágenes de niñas frágiles e incapaces. Los adultos no logran abandonar el mito del eterno femenino. Completamente cerrados a la manera de ser de los niños, que afortunadamente se ha modificado entre tanto, aún cuando se mantiene muy por debajo de lo que se necesitaría, los autores siguen proponiendo imágenes idealizadas y nostálgicas de una infancia hipotética. La extensión de este fenómeno es tal que la operación podría parecer programada. La literatura infantil, en razón de la obstinación de los autores, es realmente la última en poder asumir una función de ruptura con los esquemas convencionales y en proponer valores nuevos, más ricos y variados. Las niñas quienes al mismo tiempo que extremadamente diestras en las actividades deportivas, ven que se les proponen siempre en la literatura infantil modelos idealizados de fragilidad y de ineptitud, no pueden evitar sentir el malestar o la inquietud de los que no saben a qué modelo conformarse.

Aún en Italia la literatura para niños en los libros de lectura para el uso de las escuelas primarias empiezan a ser analizados y criticados en su contenido anacrónico, antihistórico y discriminatorio en cuanto a ambos sexos. Pero la sensibilización frente a este problema se limita a los grupos feministas y algunos publicistas y periodistas, mientras que los que se ocupan de la educación de los niños, padres incluidos, no ven en absoluto el problema.

El cotidiano "Il Giorno" (10) publicó una encuesta sobre libros de lectura utilizados en nuestras escuelas primarias y que conciernen a la manera con la cual se representa la figura masculina o femenina. El artículo estaba ubicado en la página "mujeres": lo que excluía que los hombres reflexionaran sobre esto, puesto que, es bien conocido, juzgan degradante leer la página "mujeres". En los libros de lectura examinados, la familia prototipo obedece a ciertos esquemas: padre, madre, dos niños de los cuales el mayor es siempre un varón. Nada diferente de los que sucede en los Estados Unidos. Cuando están todos reunidos en la casa, el padre lee el periódico con una indiferencia total hacia su mujer y sus

hijos, la madre cose solitaria, puesto que la ociosidad y la lectura evidentemente no le son permitidas; el varón armado de un destornillador monta y desmonta su juego de construcción, y la niña, vestida de un traje clásico de flores, juega con una muñeca tan triste y taciturna como ella misma. O bien la madre se ocupa del recién nacido, un varón en este caso, mientras que la niña la contempla admirada y manifiestamente deseosa de imitarle. Se dedica con tanta atención a dar de comer a sus muñecas y las atiende con un cuidado tan grande que es probable que muy rápido el hermanito le será confiado en todos sus momentos libres, fuera de las horas de clase y de las tareas. Ni una sola madre trabaja fuera de la casa, ni se otorga un descanso merecido, ni se distrae por su cuenta: si está aparte, sentada en un sillón, uno puede estar seguro que está tejiendo o bordando mientras que su niña juiciosa y lista, le mira y aprende. Si dos niños juegan, el varón está acostado en el piso, sus zapatos desparramados aquí y allá, las mangas dobladas, una boina orgullosamente puesta sobre la cabeza, completamente cómodo entre sus construcciones, un balón, un gran camión; la niña no participa de estos juegos apasionantes, se mantiene juiciosamente aparte, bien peinada, irreprochable, con su eterna muñeca en los brazos. Con toda evidencia medita sobre su porvenir de esposa y de madre. La mamá en la casa hace todo por amor, una suave sonrisa en los labios, lo que deja suponer que esto no le cuesta ningún esfuerzo: la verdad es que cuando el hombre ha regresado del trabajo descansa en un sillón y ella no tiene tregua. Hace todo gratuitamente, "logra hacer sola lo que es hecho afuera por varias personas", cosa que el sistema aprueba profundamente, al mismo tiempo que se guarda de reconocerlo abiertamente, por temor a que ella tome conciencia de su propia explotación. En fin, parece justo que sea explotada así, pues sencilla de mente como se la define, seguramente no sabe hacer ninguna otra cosa. El papá es en cambio representado de manera completamente diferente: provee la subsistencia de la familia y además, es la guía moral e intelectual. Enseña extrañas virtudes: no quejarse, no llorar, callarse, despreciar el dolor y lo que no es sino inhibición pasa por noble orgullo. Lo que enseña servirá siempre en la vida, pero sus lecciones están estrictamente reservadas a los varones de la casa; las niñas son excluidas de las lecciones, tendrán que contentarse con las lecciones de su madre o quedarse ignorantes. Es a ellas, en cambio, a quienes se les otorga el privilegio de llevar al padre sus pantuflas y su periódico cuando vuelve cansado de su trabajo.

Una encuesta adelantada por Marisa Bonazzi (11) sobre los libros de lectura en uso en las escuelas primarias, hace resaltar el impresionante cuadro de lo que se propone a los niños como prototipo de la vida familiar. La madre es una figura muda e incansable,

dócilmente al servicio de su marido y de sus hijos. La cooperación no existe. En un pasaje de este libro (p. 69), el padre es definido como "el jefe de la tribu" (una palabra que gusta tanto a la mamá): "es él quien va a la alcaldía para las formalidades (de un nacimiento), a la mutual para las atenciones médicas, el que paga la cuenta en el granero y cuando está en el turno de la noche (trabaja en una fábrica de automóviles), pasa toda la mañana mer-cando". Ante esta eficiencia que nada detiene, está la abuela que teje y la madre cuya actividad no se menciona. El interés del padre está centrado sobre el último niño, un varón claro: "le mira du-rante horas, le coge en sus brazos, le aprieta contra él".

En un pequeño poema, uno se alegra, como si fuera una cosa poética, del hecho de que el agua falte en la casa del campesino. Hay que ir a buscarla al pozo y la esposa no tiene tiempo de demorarse frente al espejo porque está evidentemente rendida de cansancio.

Un pasaje hace elogio de las manos de la mamá que son "úti-les y humildes", amorosas e infatigables. Son útiles pues cumplen muchos trabajos humildes, pues no se niegan nunca a prestar el menor servicio, infatigables porque siempre activas". Descripción de la perfecta esclava de un campesino medieval.

En los libros de lectura para las clases de primaria, la mujer que trabaja fuera de la casa, que goza de prestigio y tiene respon-sabilidades, es totalmente desconocida y se describe exclusivamente a una mujer-madre masoquista que hace todo por amor y contesta a las groserías y a los insultos con una suave sonrisa.

ALGUNOS EJEMPLOS SIGNIFICATIVOS

Si uno va a la búsqueda —muy vana— de libros que proponen personajes nuevos, que sean masculinos o femeninos en el campo de la literatura infantil contemporánea, se enfrenta con obras que lo dejan estupefacto. Dos libros recientes, publicados por un editor especializado en textos de sicología, pedagogía, didáctica, pertene-cen a este tipo de producción. Podría esperarse una escogencia más inteligente en lo que concierne a los textos para los niños. Vale la pena analizarlos (12).

En el primero de los dos libros, *La Mía Famiglia* (Mi familia), dos niños son presentados, Paolo Doni y Lucía Monti, al fin, se ca-sarán, tendrán mellizos, Sergio y Luisa, quienes serán a su turno los protagonistas del segundo volumen, *Io* (yo)... La infancia y la adolescencia de Paolo se desarrolla de la manera siguiente: jue-ga con carritos, con valdecitos y paletas en el mar, "estudió mucho

en la escuela", "aprendió un oficio", "encuentra amigos". Tenemos ahí en cambio, cómo Lucía pasó su infancia y su adolescencia: co-me banano, juega con su papá, con muñecas y animales, va a la escuela, no sola evidentemente, sino "con su hermano y una amiga", tuvo una hermanita y "sabe ya atenderla", "le gusta mucho poner-se linda (y de hecho se le ve frente a un espejo ocupada en pin-tarse), va a excursión con amigos".

¿Cómo se encuentran? "Paolo conocía a muchas muchachas (esto le es permitido a un varón), pero pensaba: creo que es a Lucía la que prefiero". No se menciona la opinión de ella, se le concede solamente el privilegio de ser la escogida, evidentemente. En ningún momento se dice que "Lucía conocía también a muchos muchachos", pues está previsto que no conoce sino a uno: aquel con quien se debe casar. "Paolo y Lucía se encontraban a menudo. Paolo se dijo: es realmente Lucía la que prefiero, la quiero". Es-cuchemos un poco por qué la quiere: "Lucía sonríe a menudo, es una buena ama de casa, tiene un carácter suave". Que las niñas se graven esto: no serán queridas por su vivacidad, a pesar de su lado travieso, exuberante, apasionado, sólo serán queridas si son suaves nulidades. Lucía, como lo hemos visto, no parece haberse planteado problemas: fue escogida y aceptada sin conflicto. Lucía se dijo: "quiero mucho a Paolo. Paolo tiene un buen oficio, Paolo es gentil, Paolo sabe entenderme". Ella también hizo un buen calcu-lito, de pasión no se trata mucho en esta historia. Se comprometen se preparan para el matrimonio, se casan y todo esto según las reglas. Después del matrimonio "cada día Paolo va a trabajar. Lu-cía se queda en casa" y aquí, un asterisco oportuno remite al pie de página, donde el sicólogo Hubbard, que es tan bueno, ubicó una nota: "Se podrá explicar, claro, que pocas esposas trabajan".

Dos mellizos nacen, Sergio y Luisa, los protagonistas del segun-do volumen: *Io*... ya grande, Luisa averigua con su muñeca el lugar de donde salen los niños. Sergio piensa ya, que es probable-mente un asunto de mujeres. Mientras el padre lee un libro a Ser-gio, la madre enseña a Luisa a lavar los trastos, así el uno se ins-truye y la otra se queda ignorante.

Cuando sobreviene la noticia de que pronto nacerá un herma-nito, cada uno de los dos ve su mundo amenazado, pero a su ma-nera: Luisa se preocupa por saber si su mamá seguirá queriéndola, mientras que Sergio se pregunta si su papá tendrá todavía tiempo para leerle libros.

El hermanito ha nacido; es Luisa evidentemente la que lo man-tiene en sus brazos, es evidente que es ella también la que ofrece los bizcochos a los invitados el día del bautizo, mientras que Sergio se burla: es al perro a quien ofrece una galleta.

Como si esta galería de retratos convencionales y esta serie de situaciones groseramente caricaturescas no bastaran, se hace intervenir a la tía Helena, quien "habría querido casarse pero no encontró hombre que le gustara realmente". Puesto que no se casó, no se supone por lo tanto que sea una mujer que ejerza una profesión particularmente libre e independiente, sino que se dice que es maestra de escuela, profesión exclusivamente femenina y que tiene naturalmente mucho tiempo para dedicarle a los otros.

El segundo volumen, *Io...* propone a los niños una serie de reflexiones sobre ellos mismos, sobre su cuerpo, sobre sus relaciones con los otros. Los personajes Sergio y Luisa están siempre vestidos, ella de rosado, él de azul cielo. "Eres la mamá" se dice en la segunda página, "preparas de comer, haces tantas otras cosas (está cargada de canastas para ir a mercar), me tienes a tu cuidado (acuesta al niño), hablas con papá". En esta ilustración elocuente, el papá está sentado en un sillón, piernas cruzadas, los pies en sus pantuflas, con un periódico y una pipa y parece prestar una atención condescendiente a la madre, quien, en cambio, está parada frente a él, la cara tímida e insegura.

El concepto siguiente es: "soy un niño" y se ve a los dos niños jugar a la pelota juntos; pero en la imagen siguiente, sus destinos se apartan profundamente pues la niña dice: "yo, seco los platos" y el varón, sentado en su mesita con libros y cuadernos, dice: "yo, aprendo". El mensaje es claro: las niñas trabajan, los varones estudian.

"Sergio es un varón" se proclama en la página siguiente; en consecuencia tiene una pistola en la mano y cerca de él otros emblemas de su sexo: un balón, un camión, una bicicleta. "Cuando esté grande llegará a ser un señor, un señor puede llegar a ser papá" y se ve al papá que muestra a Sergio una mesa cargada de herramientas de carpintería, símbolo de su futura vida profesional.

Está establecido en la página siguiente que "Luisa es una niña": en efecto, tiene una muñeca en la mano cerca de un vestidito rosado colgado de un gancho, otra muñeca está sentada frente a una mesita donde los trastos están colocados, al lado hay una balanza con cerezas, lo que todavía resume la condición de una niña de ahora. "Cuando esté grande, será una señora, una señora puede tener hijos" Y se le ve en efecto empujar un cochecito con una niña dentro y teniendo de la mano a un varoncito. Se hace un silencio total sobre su futura profesión. En todo el libro, cuando otros niños son presentados, el mayor es siempre un varón

"Para crecer", continúa el texto, "necesito moverme, respirar, pensar, dormir, necesito también aprender" (y efectivamente, se ve al varón sentado en una mesa ocupado en ejercitar su inteligencia

con juegos de construcción). "Necesito también ayudar en la casa" y en esta escena se ve a la niña que, provista de un delantal, atributo del servicio doméstico, recoge la basura armada de una pala y de una escoba. Se deduce de ahí que los procesos biológicos del crecimiento son completamente diferentes para cada uno de los sexos, puesto que el varón necesita abrir su mente por y para el estudio y que la niña debe aprender a barrer y quedarse lo más ignorante posible. "Para crecer", sigue el libro, "Sergio y Luisa necesitan también jugar" (y ahí, por suerte, juegan los dos, pero ella con su eterna muñeca, él con un camión); "dormir" y ahí se ve el rosado y el azul cielo extenderse hasta la pijama, la cobija, las pantuflas, pero Sergio duerme con un gran balón de color cerca de su cama, símbolo de sus juegos dinámicos y Luisa sustituyó a la muñeca, que parece ser el único juguete del cual dispone, por un oso de peluche.

Siempre para crecer "necesito ser querido", "querer" y ahí el mensaje se hace más sutil. ¿Quién debe querer y quién dejarse querer? El varón va con su patineta, muy serio, casi hosco; la niña con una sonrisa melancólica le saluda y le mira pasar, pues manifiestamente es ella quien quiere y quien espera. A todo lo largo del libro los hombres muy escasamente muestran la sonrisa, las mujeres siempre.

Fuera de la necesidad de querer, se necesita para crecer "hablar con los otros", pero en este caso son dos varones los que hablan entre ellos. En efecto la necesidad de comunicar es una necesidad masculina, las mujeres no hacen sino ranear. De todas maneras ¿qué podrían decirse un varón y una niña, puesto que él lee, estudia, juega con objetos más variados, sale por su lado, mientras que ella no lee, no estudia, no juega sino con su muñeca, se queda en la casa, y no sabe sino secar platos?

Se necesita también "ver cosas lindas" y ahí toda la familia se encuentra frente a la chimenea donde el fuego está encendido; pero mientras que el padre está sentado y fuma la pipa, la madre teje, pues claro, que no está previsto que ella también pueda quedarse sentada sin hacer nada. La actitud de los padres es fielmente repetida por ambos niños: el varón está medio acostado en el piso, en contemplación ante el fuego, mientras que la niña atiza las brasas. Hay también que "hacer cosas lindas": el varón pinta, la niña borda. "Necesito estar orgulloso de lo que hago": la niña plancha, el varón hace de jardinero. Una acción que se presenta como difícil, implicando esfuerzo y habilidad, por ejemplo la de tratar de cerrar una caja es asunto exclusivo del padre y del hijo: las mujeres evidentemente son juzgadas incapaces.

La serie de mensajes concluye así: "A veces estoy contento"

y se ve al varón con un gran bizcocho; "orgullosa" y ahí se puede ver a la niña con una pila de toallas bien dobladas sobre los brazos; "a veces refunfuño" y naturalmente es el varón el que refunfuña, la niña siempre está sonriente: "a veces tengo miedo" y ahí naturalmente es la niña que tiene miedo, según las convenciones; "...estoy maravillado" y es el varón el que está encantado con el pez rojo en un estanque. Evidentemente, ciertas emociones intelectuales o estéticas no son otorgadas a las niñas.

En la colección "Prime Avventure" (primeras aventuras) del editor Mondadori, el libro *Prime Avventure nel mondo della Parole* (Primeras aventuras en el mundo de las palabras) de A. Holl deja transparentar el sexismo masculino de los textos precedentes, aunque de manera más difusa. Se puede leer en la página 32: "Volviendo a la casa vimos gente ocupada en actividades variadas: hombres que construían un andamiaje, niños que jugaban, un niño que trabajaba en el campo, una señora que paseaba". ¿Qué otra cosa tendrían pues, qué hacer las señoras sino pasear? Su trabajo fuera de la casa parece inexistente. En la página 37: "puedes realizar numerosas acciones que los animales no pueden ejecutar. Puedes vestirte" y se ve a un varón vestirse, "puedes ayudar a tu mamá" y es seguro que lo hace una niña, pero, al "puedes pintar" es nuevamente un varón quien pinta. En la página 48: "Las palabras ayudan a mamá en su trabajo" y mamá está representada en su cocina, consultando un libro de recetas. Pero esas mismas palabras "sirven a papá" para conocer las últimas noticias y ahí lo tenemos leyendo el periódico de tal manera que los varones aprendan que las mujeres son medio analfabetas, no tienen interés para leer sino cuando eso les permite descifrar recetas de cocina, mientras que los hombres teniendo más intereses, con informes sobre el mundo a través de las palabras.

En otro volumen de esta colección, *Prima Avventure nel mondo delle Forme et dei Signi* (Primeras aventuras en el mundo de las formas y de los signos) de Thoburn y Reit, una página entera muestra numerosos varones que juegan en un parque, mientras que las niñas están en contemplación. Un varón está trepado en un árbol, una niña le mira desde abajo, llena de admiración; al pie de otro árbol un varón está leyendo y tiene frente a él otra gentil pequeña contempladora; otro varón compra y arrastra igualmente detrás de él una pequeña admiradora.

En el volumen siguiente, *Prima Avventure nel mondo della Reflessioni* (Primeras aventuras en el mundo de los razonamientos) de Holl, dos varones construyen con su padre una cabaña en un árbol pero no hay huellas de niñas. En otra página, los hombres cosechan las manzanas y las niñas, según la mejor tradición, recogen flores. Un varón sueña ser mecánico, bombero, pirata, astro-

nauta, vaquero, indio, futbolista, pero no hay sueños equivalentes para las niñas. Está implícito que las niñas no sueñan sobre su porvenir; cuando se les otorga sueños, son sueños de amores, de maternidad, de casas para mantener en orden

Los sueños respecto al porvenir que autorizan a las niñas, son ilustrados en un librito publicado en los Estados Unidos (13) Vale la pena reproducir aquí un fragmento del texto, el mensaje transparente que contiene para reflexionar

"Silba, Mary, silba" sugiere una madre señalando con el índice "v tendrás una vaca"

"No sé silbar, mamá" contesta Mary, "no sé cómo se hace"

"Silba, Mary, silba y tendrás un marrano"

"No sé silbar, mamá, no soy suficientemente grande"

"Silba, Mary, silba y tendrás una oveja"

"No sé silbar, mamá, duermo"

"Silba, Mary, silba y tendrás una trucha"

"No sé silbar, mamá, he perdido un diente"

"Silba, Mary, silba y tendrás una cabra"

"No sé silbar, mamá, tengo dolor de garganta"

"Silba, Mary, silba y tendrás un bizcocho"

"No sé silbar, mamá, tengo la boca seca"

"Silba, Mary, silba y tendrás la luna"

"No sé silbar, mamá, canto falso"

"Silba, Mary, silba y tendrás un muchacho"

"Sí, ahora sé silbar"

Las metas a que deben apuntar las niñas como Mary son explícitas: no son las atracciones del mundo, simbolizadas por los animales, los bizcochos y la luna; reservan su energía para aquel momento que valdrá la pena, mejor dicho para conquistar a un hombre.

Entre Mary que se niega a silbar y todas las imágenes de la Bella Durmiente, de Blanca Nieves, de la Cenicienta, etc., no hay mucha diferencia. Las modas cambian (de hecho no tanto) pero las figuras femeninas son siempre pasivas, incapaces, sin meta y sin ideales, fuera de la conquista de un hombre quien "les hará felices para toda la vida".

Cuando en la literatura infantil, se representa a una mujer quien no es totalmente pasiva e incapaz, se trastorna el personaje hasta volverse una bruja. Es el caso de *La Tarantella di Pulcinella** (La Tarantela de Pulcinella (14)) que da la versión napolitana de

* Personaje de la comedia *Dell'arte*, diferente del Polichinela, más cerca de Pedrito y de Arlequín

la fábula rusa muy conocida del pecesillo de oro. Se trata de una historia francamente misógina: Pulcinella vivía con su mujer, cinco hijos y un gato a su cargo "en una cabaña sin puerta y sin techo —y la paja le servía de cama— en esta cama, dormían los ocho —cinco hijos, su mujer y su gato", pero, a pesar de estas dramáticas condiciones de miseria, Pulcinella se contentaba con pescar, sin ningún resultado y conservaba sin embargo todo su buen genio: "tres días hace que no hemos comido —y mi marido se pone a bailar" y ante esta loca alegría", "la mujer sola, se llena de rabia— parece una bestia enjaulada".

Pulcinella aguijoneado por su mujer vuelve a pescar y atrapa un pez de plata, que a cambio de su libertad le ofrece realizar cada uno de sus deseos. Pulcinella ni siquiera es capaz de aprovechar la ocasión para resolver su dramática situación familiar y se limita a pedir al pez enormes cantidades de espaguetis, sin ver más allá de su nariz. Todos apaciguan su hambre y finalmente, después de haberse atriborrado, cantan en coro. Excepto la mujer que dice: "canten amigos míos, quién va a pensar en el mañana?", preocupada a justo título, angustiada por la miseria crónica y el peso de sus cinco hijos y de su marido irresponsable. Es ella quien pide al pez, por intermedio de Pulcinella una verdadera casa que contenga realmente siete camas. Todo el mundo está feliz de dormir por fin cada uno en su cama, pero ¿quién resistiría a la tentación de pedir lo más que se pueda al pez mágico? La pobre mujer, amargada por sus sufrimientos pasados está decidida a obtener de un solo golpe todo lo que nunca tuvo, no conoce límites: quiere dos sirvientes, un salón barroco, la radio, el televisor, una villa a la orilla del mar, una piel para ella y vestidos para sus hijos, luego exagera francamente y la escalada hacia el bienestar continúa, hasta pedir al pez una absurda corona de reina y el trono para Pulcinella. En un verdadero delirio la mujer acaba exigiendo el pez de plata hervido y sazonado y entonces todo se derrumba y la familia se vuelve a encontrar en su miserable cabaña.

Ugo d'Ascia (15) observa con fineza, a propósito de los personajes negativos de las leyendas: "detrás de las 'pérfidas madrastras', brujas, ogresas, cuyas leyendas son ricas, hay siempre un hombre débil que descarga sobre la mujer los deberes y de las decisiones más ingratas".

LAS VIEJAS LEYENDAS

Si se comparan las imágenes femeninas de la literatura infantil contemporánea con las de las leyendas tradicionales, uno se da cuenta de que pocas son las cosas que han cambiado. Las viejas leyen-

das nos ofrecen mujeres suaves, pasivas, mudas, solamente preocupadas por su belleza, verdaderamente incapaces e inútiles. En cambio las figuras masculinas son activas, fuertes, valientes, leales, inteligentes. Hoy, casi no se cuentan más leyendas a los niños, son reemplazadas por la televisión y las historias inventadas adrede para ellos, pero algunas entre las más populares han sobrevivido y son conocidas por todo el mundo.

La Caperucita es la historia de una niña en el límite de la debilidad mental, enviada por una mujer irresponsable a través de los bosques profundos infestados de lobos para llevar a su abuela enferma canásticas llenas de galletas. Con tales determinaciones, su fin no sorprende mucho. Pero tanto atolondramiento, que nunca se habría atribuido a un varón, reposan enteramente sobre la certidumbre de que siempre hay en el lugar y en el momento requerido un cazador valiente y eficaz listo para salvar del lobo a la abuela y a la niña.

Blanca Nieves es otra palomita blanca que acepta la primera manzana que se le ofrece, mientras que se le había severamente advertido de no confiar en nadie. Cuando los siete enanos aceptan darle hospitalidad, los papeles vuelven a su sitio: ellos irán a trabajar y ella mantendrá para ellos la casa, remendará, barrerá, cocinará esperando su regreso. Ella también vive como el avestruz, la cabeza dentro de la arena, la única cualidad que se le reconoce es la belleza, pero puesto que este rasgo es un don de la naturaleza y no un efecto de la voluntad individual, no le hace tanto honor. Logra siempre ponerse en situaciones imposibles y para sacarla, como siempre, se necesita la intervención de un hombre, el Príncipe Azul * que se casará con ella irremediamente.

La Cenicienta es el prototipo de las virtudes hogareñas, de la humildad, de la paciencia, de la servilidad, del "subdesarrollo de la conciencia" (16), no es muy diferente de los tipos femeninos descritos en los libros de lectura hoy en uso en las clases de primaria y en la literatura infantil en general: ella tampoco mueve el meñique para salirse de situaciones intolerables, se traga las humillaciones y las vejaciones, no tiene dignidad y carece de valor. Ella también acepta que sea un hombre quien la salve, es su único recurso, pero nada nos dice que este último la tratará mejor de lo que estuvo hasta ahora.

Piel de Asno rivaliza en sumisión con la cenicienta. Griseldis la pastora, acepta estar sádicamente atormentada por el príncipe que se casó con ella por haberla encontrado como la mujer ideal: aguantar sin rebelarse todas las vejaciones hace parte de esas virtudes femeninas que se exaltan. Este ideal femenino ha so-

* Príncipe Azzurro.

brevivido, puesto que en los libros de lectura para niños, se representa siempre a la madre como una criatura melancólica y servil, que no deja de sonreír, aún bajo el insulto.

Los personajes femeninos de las leyendas pertenecen a dos categorías fundamentales: las buenas e incapaces y las malévolas. "Se calculó que en los cuentos de Grimm, 80% de los personajes negativos son mujeres" (17). Por mucho que se busque, no existe personaje femenino inteligente, valiente, activos y leales. Aún las hadas buenas no se valen de sus recursos personales, sino de un poder mágico que les fue conferido y que es positivo sin razón lógica, de la misma manera que es maléfico en las brujas. Un personaje femenino dotado de cualidades humanas altruistas, que escoge su comportamiento valientemente y con toda lucidez, no existe.

La fuerza emotiva con la cual los niños se identifican a estos personajes confiere a estos últimos un gran poder de sugestión, que se encuentra fortalecido por innumerables mensajes sociales completamente coherentes. Si se tratara de mitos aislados sobrevivientes en una cultura que se destaca de ellos, su influencia será despreciable, pero la cultura está, al contrario, impregnada de los mismos valores que estas historias transmiten, aun cuando estos valores están debilitados y atenuados.

En la medida en que nuestro análisis no concierne sistemáticamente a la literatura infantil de nuestro país —un análisis tan particular exigiría otro espacio y un método específico— estos ejemplos relatados son significativos y permiten averiguar la existencia, en este mismo campo, de presiones muy fuertes ejercidas sobre las niñas, con el fin de que sigan identificándose a modelos anticuados de "feminidad".

Estas conclusiones no difieren de las de las feministas de Princeton o de las encuestas francesas. Los textos examinados bastan por ellos mismos para poner en cuestión la literatura infantil, que es responsable de un discurso discriminatorio, reaccionario, misógeno y antihistórico tanto más grave cuando tales estafas son destinadas a niños que las asimilan sin ninguna posibilidad crítica. Los modelos propuestos por este tipo de literatura, más que ayudar al niño a desarrollarse y a organizar su futura sociedad, tienen el peligro de mantenerle en un estado infantil. Tales representaciones de la infancia no permanecen sin consecuencias en los adultos mismos, padres o educadores. Lejos de incitarles a imaginar un nuevo tipo de niños, nuevas relaciones con ellos y el estilo nuevo que podrán ocupar en la sociedad, se les remite a viejos modelos que tendrían que ser definitivamente abandonados. En este sentido, la función de la literatura infantil es completamente nefasta y errónea.

NOTAS

1. Jean Chateau, *Le jeu de l'enfant*, en Maurice Debossé, *Psychologie de l'enfant. De la naissance a l'adolescence*, op. cit.
2. Charles Brid, *Les écoliers et les écolieres*, cit. en Maurice Debossé, op. cit.
3. Erik Erikson, *Infancia y Sociedad*, Buenos Aires, Paidós, 1973.
4. Charles Bried, op. cit.
5. Simone de Beauvoir, *El segundo sexo*, Buenos Aires, Pléyade.
6. John Dollard, *Frustration and aggression*, London, Yale University Press Ltd., 1939.
7. En *Panorama*, revista italiana, octubre 28 de 1971.
8. En *L'Ecole des parents*, N.º 3, marzo de 1972.
9. Michele de Wilde, "Les stéréotypes féminins", en *L'Ecole des parents*, No. 7, julio-agosto de 1972.
10. Lorenza Zanuso, "Cenerentole per forza", en *Il Giorno*, febrero 18 de 1972.
11. Marusa Bonzzi y Umberto Eco, *I bambino bugiardi*, Firenze, Guarraldi, 1972. Para análisis semejantes de libros de lectura al uso de las escuelas primarias, ver Egidia Barassi y Stefano Magistretti, *Il leggere inutile*, Milano, Emme 1972, y Alberti, Bini, Del Corno y Rotondi, *I libri di testo*, Roma, Ed. Riunite, 1872.
12. Denise Roques, *La mia famiglia*, Roma, Arman, 1971; Denise Roques y Odile Julien, *Io...* Roma, Armando, 1971.
13. *Whistle, Mary, whistle*, adaptado por Bill Martin Jr., con dibujos de Emanuele Luzzati, Holt, Rinehart y Winston, N. Y. 1970.
14. Emanuele Luzzati, *La Tarantella di Pulcinella*, Milano, Emme, 1972.
15. Ugo d'Ascia, "Onorevolmente cattive", en *Noidonne* No. 50, diciembre 19 de 1971.
16. Enzo Rava, "Se il principe non le avesse baciato", en *Noi Donne* No. 50, diciembre 19 de 1971.
17. Ugo d'Ascia, op. cit.

IV

LAS INSTITUCIONES ESCOLARES:

Las escuelas maternal, primaria y secundaria

*Tengo un sisi para hacer pipi y tú,
tú tienes un lugar para hacer caca y
otro que no sirve para nada".*

(Refrán cantado por un varón de 6 años a una niña de su edad).

La escuela para niños de tres a seis años se llama escuela maternal. La vieja expresión "maternal" no fue exhumada por casualidad, sino después de reflexiones maduras por parte de los que modificaron la ley No. 444 del 18 de marzo de 1968 que instituyó la nueva escuela del Estado para los niños de edad preescolar. Esta denominación, preferida a la de escuela infantil, que había sugerido la investigación sicopedagógica, es un condensado de ideas obtusas, aproximativas, a-científicas, retóricas y melodramáticas sobre la infancia. Una visión falsa y dulzona de la maternidad se añade a una visión también completamente falsa, sentimental y afectada del niño. Se sigue considerando al niño como un pequeño idiota inocente, perpetuamente asombrado y estupefacto por lo que pasa alrededor de él. "Es chiquito, no entiende nada de todas maneras". Espectador de la vida, no se le permitirá ser el protagonista de ella mientras que no haya alcanzado la edad adulta.

Pero el niño es una persona seria. Es un trabajador asombroso, encarnizado, incansable, atento, lúcido y preciso. Apenas llega al mundo, es un explorador insaciable, temerario, curioso, que se sirve de sus sentidos y de su inteligencia como un científico, toda su energía está dirigida hacia el conocimiento. Trata y vuelve a tra-

tar, fracasa y vuelve a empezar con una paciencia infinita, mientras no alcance lo que considera como la perfección; siempre listo para exponerse, para arriesgarse en un mundo de adultos hecho por los adultos, mientras que este mundo le pone trabas en lugar de favorecerle, siendo siempre el blanco de las burlas, de la conmiseración, del paternalismo protector o de la indiferencia, siempre cercano al desánimo o al fracaso, siempre consciente de su propia debilidad, de su impotencia, siempre enfrentándose con personas, objetos, situaciones difíciles, aplastantes, asustadoras. Tiene el instinto del vagabundo, curioso de cualquier cosa y deseoso de vivir toda experiencia en el instante mismo. Está muy fuertemente atraído por sus semejantes y les enfrenta sin rodeos, sin hipocresía y en un todo y por todo. Está irresistiblemente atraído por los otros niños y está listo para enfrentar todos los riesgos, todos los peligros, los más violentos rechazos, los choques más crueles, las batallas más duras, como condición para pasar su tiempo con ellos. Conquistas agotadoras, nunca definitivas, siempre precarias. Pero no presta atención a esto, está listo para volver a empezar, se expone cada vez con temeridad, enfrenta los malos tratos, los golpes, las mordeduras, los arañazos con un valor que no pertenece sino a él y a la gente de su edad, y que es idéntico en ambos sexos. Ningún adulto estaría dispuesto a hacer tanto y a aguantar tanto con el único propósito de establecer o de mantener relaciones sociales; el niño, él, está listo para todo.

Alguien tan intrépido, que vive con una intensidad tal, merecería ser autónomo, estimulado, aprobado, admirado incondicionalmente. Se le debería dar los medios y el material necesarios para sus exploraciones, como se hace con un investigador, se necesitaría también respetarle y dejarle en paz. Se le debería igualmente dar la fuerza de liberarse de los vínculos afectivos familiares con el fin de que pueda abrirse a relaciones sociales más amplias; en lugar de esto, se lo mantiene bajo la merced de sus padres, que viven con el único temor de verle desprenderse de ellos. Cuando empieza a liberarse de los vínculos familiares y sobre todo de su madre natural, —empresa extremadamente difícil porque ella le frena, le desanima, le culpabiliza— se le da otra madre que tiene con él una relación menos afectiva, pero que tampoco está preparada para entender a qué trabajador asombroso, genial, emprendedor, atiende. De la misma manera que la madre es por excelencia la dispensadora de amor y que su forma de amar es por definición la buena, pues está dictada por los vínculos biológicos que tiene con su hijo (aun cuando comete grandes errores a costa de él), las maestras de la escuela maternal son concebidas como las continuadoras de este deber de amar.

Es aquí que triunfa la retórica del amor materno que, si estuviera sometido a un análisis lúcido y despiadado, revelaría hasta

qué punto es represivo, fundado sobre un chantaje que paraliza al niño. Y aun cuando este tipo de amor hubiera sido perfecto desde la primera infancia, sería superfluo y anacrónico hacer de él el modelo de una relación ideal entre las maestras de "escuela maternal" y los niños. A los tres años y aun antes, el niño necesita cultura y no vínculos afectivos asfixiantes.

La única persona que se juzga apta para ocuparse de niños de esta edad es la mujer, precisamente porque es una mujer, lo que implica dotes "naturales" de suavidad, de paciencia, de comprensión, de calma; se piensa también que su situación de madre real o potencial debe sugerirle "por instinto" el comportamiento mejor adaptado a cada circunstancia. ¿Pero, estamos seguros de que esas cualidades son precisamente las que permiten a este explorador extraordinario que es el niño de tres años controlar el mundo y hacerlo suyo? ¿Estamos seguros de que estas dotes puedan estimular su desarrollo y no van más bien a frenarle y mantenerle más tiempo de lo previsto en su posición de dependencia y de impotencia? ¿Quiénes son en realidad, esas maestras a quienes las leyes confían los niños, precisamente en el momento en el cual se debería vivir más intensamente, en la edad que debería ser la más aprovechada, la más fecunda, la edad en la cual las intervenciones educativas son destinadas a dejar la huella más profunda?

La escuela preparatoria de esta profesión es denominada "magistral", se cursa después de las clases de secundaria y dura tres años. El conjunto de los estudios es considerado muy fácil y accesible a las personas aún las más incultas; de hecho, la mayor parte de las graduadas lo son de manera exagerada. Excepto muy pocos casos, el monopolio de "la scuola magistrale" pertenece a las instituciones religiosas. Pero muy numerosas son las graduadas de estos últimos cuatro años que salen de institutos privados irrisorios: el ciclo de estudios dura tres meses como máximo y autoriza a las alumnas, que tienen veintiún años cumplidos, a presentarse a los últimos exámenes como candidatas libres (sin haber asistido a los cursos) y ésto con la sola "licencia elementare".

Desafortunadamente, no se puede esperar que la formación increíble que se les dá a las maestras de escuela maternal sea un fenómeno limitado al presente. Tiene por el contrario un alcance que compromete el porvenir y esto por largo tiempo. En efecto, las graduadas de estos últimos —las que han salido de los cursos regulares y las "aventureras" salidas de los institutos privados— son suficientemente numerosas para responder no solamente a la demanda de las escuelas que funcionan ya, sino también de todas las que se abrirán en el transcurso de los próximos años. Son ellas las que precisamente empezarán a enseñar en las nuevas clases si funcionan, y que seguirán haciéndolo durante los cuarenta años por venir, es de-

cir. hasta la edad de la jubilación (60 años).

Al mismo tiempo que la reforma de la escuela maternal y paralelamente a ella, estaba prevista la de "la scuola magistrale": dos años fueron añadidos a los tres de estudios reglamentarios y el período de práctica se vio prolongado. Fuera del hecho de que esta reforma coja debería haber precedido lógicamente la institución de la escuela maternal del Estado y no haberle sido contemporánea y todavía menos haberle sucedido, esto no habría modificado nada del contenido de esta escuela. Tal vez, sin embargo, habría alcanzado un objetivo, el de desanimar desde el comienzo, a causa precisamente de las obligaciones de estudio diferentes y de su duración, a las candidatas menos preparadas culturalmente, menos dotadas intelectualmente y menos sinceramente atraídas por este tipo de trabajo. La "carrera" de maestra de escuela maternal tiene muchas otras razones para ser atrayente para ciertas muchachas totalmente desprovistas de ambición, de independencia, de deseo de realizarse. La duración de los estudios es excepcionalmente breve y la preparación cultural exigida es mínima. El prejuicio hoy muy difundido, según el cual, si una es mujer, tiene una aptitud particular para atender a los niños, sobre todo niños muy jóvenes, estimula a las jóvenes a escoger una profesión teniendo en cuenta exclusivamente su propio interés. Para las jóvenes salidas de la clase obrera o de la pequeña burguesía, ser maestra de escuela maternal representa todavía una promoción social importante. De hecho, excepto muy pocos casos, las jóvenes salidas de medios más evolucionados se guardan bien de escoger esta profesión que les parece desprovista de encantos. Es una ocupación de tiempo parcial que se estima suficientemente retribuida para una mujer, con relación al número de horas de trabajo (1). Las vacaciones son numerosas durante el año, muy prolongadas en verano y la retribución es regular para todas incluso las suplentes. Escoger esta profesión por estas razones que, sin ser indignas, no son tampoco nobles, parece realmente demasiado peligroso. El hecho esencial a nuestro modo de ver es que una no se prepara para una profesión cualquiera sino para atender a niños de tres años en quienes nuestro comportamiento dejará una huella indeleble, y esto es dejado de lado en esta escogencia. Ninguna se pregunta seriamente si está hecha para este tipo de trabajo. Estamos todavía persuadidos, como en el tiempo en el cual los fenómenos psicológicos eran totalmente ignorados, que cualquiera puede estar en relación con niños y, como son analfabetas, parece normal que las personas que se ocupan de ellos lo sean también.

El problema de la calidad de las maestras está planteado, pero solamente en los límites del problema de los conocimientos y en función de la edad de los alumnos. Así, puede ocurrir que en el liceo o en la universidad, los jóvenes encuentren personas de un

nivel elevado que serían mucho más necesarias en los primeros años de la infancia en los cuales la ausencia de conciencia y la falta del espíritu crítico que de ahí deriva, vuelven al niño infinitamente más vulnerable que cuando está más grande.

Las razones económicas y sociales de la escogencia de la profesión de maestra de escuela maternal son las que hemos examinado, pero si se interroga a las maestras, no las admiten sino escasamente: ya sea que nunca tomaron conciencia de ellas, ya sea que saben que para profesiones de este tipo las motivaciones de pura comodidad no son admitidas. En realidad, casi todas insisten en declarar que se trata de una "vocación". El término "vocación" sobreentiende una llamada de la naturaleza casi mística a la cual es difícil sustraerse, un deseo de volverse útil a la sociedad, un desinterés casi total en lo que se refiere al aspecto económico de esta actividad, altruismo y espíritu de sacrificio, este último sobre todo. (Curiosamente, este término no es utilizado sino para las profesiones que miran a la persona humana en los aspectos considerados, con razón o sin razón, como los más degradantes: la infancia, la vejez, la enfermedad física y mental, la anormalidad, etc...). Ahora bien, el espíritu de sacrificio es siempre muy sospechoso. No se ve por qué motivo una persona sana de mente tendría que escoger espontáneamente sacrificarse en lugar de gozar de la vida lo más posible y esto, no solamente en momentos privilegiados de su existencia, sino cotidianamente, varias horas al día, durante largos años, sin tregua.

Si es así, mejor dicho, si una maestra escoge su profesión con el proyecto malsano de mortificarse sin cesar en el sacrificio, mejor valdría entonces decirle claramente que esta motivación la vuelve automáticamente inapta para esta tarea. Las profesiones deberían ser escogidas porque nos gustan, nos satisfacen, nos hacen felices, nos enriquecen, nos estimulan, aun cuando presentan situaciones momentáneas en las cuales hay que recurrir al "espíritu de sacrificio". Los niños son amables y atrayentes. La conformación de su cuerpo puede seducir y conmovir al adulto, e incitarle a ocuparse de ellos, como lo sostiene Eibl-Eibesfeldt (2). Deberían despertar su ternura, gustarle, divertirlo, suscitar en él sentimientos positivos de simpatía, de interés, de curiosidad y hacerle sentir que está "de su lado", provocar en él una identificación con ellos. Si el adulto necesita llamar "vocación" a la relación educativa es que los niños no le gustan en absoluto, por lo menos no suficientemente o no como debería ser. No hay nada condenable en el hecho de que un adulto encuentre a los niños fastidiosos o antipáticos, es un trastorno psicológico como cualquier otro, pero entonces es preferible que no se ocupe de ellos. Hay tantas profesiones menos peligrosas entre las cuales escoger. Diría además que la utilización del término "vocación" para calificar su profesión, es inversamente proporcional al nivel cultural, profesional y humano de las maestras. Entre las que he observado en

el trabajo y con quienes he hablado, las pocas que tenían una buena relación con los niños eran precisamente las que declaraban sencillamente querer su trabajo porque los niños son simpáticos y no trataban de ninguna manera de hacerlo pasar por una misión. Por el contrario, las que encontraban los niños insoportables y aburridores, sentían la necesidad de ostentar esta "vocación" de diferentes maneras.

Las motivaciones de orden psicológico por las cuales se escoge ser maestra deberían ser sometidas a un examen profundo. Se trata a menudo de personas que tienen dificultades en sus relaciones con los adultos, que no logran establecer vínculos afectivos sólidos y durables con ellos y buscan un sustituto menos difícil y menos frustrante. Sucede de hecho que muchas personas psíquicamente perturbadas, con dificultades en el plano afectivo, social y profesional, pidan con mucha naturalidad poder trabajar con niños, declarando que necesitan "darse", completamente inconscientes en este momento de que no buscan dar, sino por el contrario, recibir.

En la relación con un adulto, uno está obligado a tener en cuenta al otro, adaptarse a él, pactar, manifestar abiertamente sus propias demandas, que precisamente porque son excesivas, inhibidas o desviadas, están destinadas a menudo a ser rechazadas o decepcionadas; en cambio, en la relación con los niños es el adulto quien "dirige" (según la estructura habitual de la relación adulto-niño) y su percepción del niño como un ser dependiente de su juicio y de su aprobación lo lleva a instaurar una relación autoritaria y unilateral donde siente que tiene el papel dominante, sin hacer un esfuerzo excesivo. El éxito está garantizado, el niño "se atará" a él y dependerá de él, pero a qué precio, nadie lo dirá nunca. La necesidad de sacar potencia, cuando a uno le hace falta, de una relación con alguien más débil que uno mismo, nunca es positiva y hasta puede llegar a ser muy peligrosa cuando se trata de niños. La maestra que escoge, concientemente o no, su profesión como refugio, será llevada a verter toda su energía afectiva en su trabajo precisamente porque se le presentan otras escasas posibilidades. Esto podría pasar por una situación ideal. En realidad, ella traslada también ahí una energía que no tiene nada que ver con la relación pedagógica y que haría mejor en gastar de otra manera. Si no lo logra, es que con toda evidencia está inhibida y reprimida; la inhibición como la represión son elementos incompatibles con el hecho de ocuparse de niños, lo que es bien conocido.

La maestra no debería ser alguien al margen de la vida, sino alguien que ha vivido y que vive plenamente. Debería sentirse suficientemente realizada, no una fracasada, debería querer a sus semejantes y no ser hostil o llena de rencor con respecto a ellos. Para la mayoría de los niños la maestra es el primer modelo de adulto

fuera de los padres, para imitar y al cual identificarse: en consecuencia sería necesario que fuera un modelo positivo.

Es bien evidente que las maestras de escuela maternal deberían estar en capacidad de entenderse a sí mismas y entender sus propios comportamientos frente a los niños que educan: es lo que se debería esperar de las escuelas preparatorias para la educación. Las angustias, las defensas, las reacciones a las frustraciones, el sentido de la escogencia de tal o cual profesión, los celos, las preferencias, la agresividad, a veces el sadismo, deberían ser analizados y aclarados, para que la relación de las maestras con los niños sea lo más límpida posible, fuera de las influencias de los problemas personales o de las desviaciones producidas por los métodos de educación que uno tiende siempre a reproducir.

La práctica pedagógica experimenta en el tiempo variaciones mínimas y muy lentas: no faltan la elaboración ni la proposición de nuevas técnicas, pero el educador —padre o maestro— se encuentra incapaz de liberarse y volverse autónomo con respecto a su pasado y tiende a repetir las modalidades y las actitudes de su propia educación. Le es entonces menos indispensable aprender *cómo* tratar a un niño que hacerse un autoanálisis y revisar profundamente sus comportamientos pedagógicos que llegan a ser los comportamientos fundamentales que uno tiene hacia sí mismo y hacia la vida en general.

Desafortunadamente es absurdo esperar que la escuela en su estado actual se muestre escrupulosa sobre este punto y además nunca se trató de esto en esta hipotética reforma de "la scuola magistrale".

¿POR QUE NO LOS HOMBRES?

Si es verdad que las mujeres como los hombres, han recibido una educación autoritaria y represiva, que vierten en su papel de educadores los valores recibidos, también es cierto que este tipo de educación ha pesado más sobre las mujeres.

Los hombres gozan de una libertad y de una consideración social mucho más grandes y por este hecho ponen mucho menos en juego los defectos típicos de los que han recibido una educación represiva. ¿Por qué entonces no proponer que el hombre sea igualmente el educador de los niños? ¿Por qué no permitirle enseñar en la escuela maternal? La ley No. 444 del 18 de marzo de 1968 que instituye la escuela maternal del Estado, no habla sino de inspectoras, directoras, maestras y asistentas de sexo femenino. Se podría esperar de los legisladores que tengan no sólo una visión abier-

ta sobre el porvenir, sino además, que tengan en cuenta la evolución de las costumbres y tengan la voluntad política de dar una orientación correspondiente a la investigación psico-pedagógica; ellos son en realidad tan víctimas de los prejuicios como el hombre de la calle. Lejos de oponerse a ellos, los favorecen, a veces por ceguera, pero sobre todo con el fin de conservar las instituciones pedagógicas tal como están, para que sigan produciendo individuos necesarios a esta sociedad tal como está.

Mientras que se reconoce, sin razón, el "instinto maternal" a todas las mujeres, y, por esta única razón, se les confía la educación de los niños, el instinto paternal está totalmente negado al hombre. Según los prejuicios, el hombre no está llevado "naturalmente" hacia la paternidad, pero conquista lentamente, con esfuerzo (y no en todos los casos) éste forma de sensibilidad, encontrándose casi a su pesar en la situación de tener hijos ya completamente hechos: hijos que permanecen sin embargo ajenos e incomprensibles para él, hasta que logren expresarse de una forma más cercana a la suya, lo que le dá entonces la posibilidad de comunicarse con ellos. Así, los hijos ya grandes harían de cada hombre un padre.

En razón de su "fuerte naturaleza" se considera que el hombre no está en capacidad de sentir ternura como una mujer, desear de protección, interés para los hijos que ha procreado o para los niños en general; el papel que le es impartido es el de proveer sus necesidades materiales. Es sin duda el resultado de un condicionamiento, opuesto al condicionamiento femenino, el hecho de que la paternidad no sea nunca presentada al varón como un acontecimiento importante en su vida, sino como un hecho secundario y accidental, en definitiva como algo extremadamente aburrido. La educación de los niños es entonces "un asunto de mujeres".

Hay que reconocer que existen hombres y mujeres completamente ineptos para la paternidad y para la maternidad, así como existen hombres y mujeres completamente incapaces de asumir el papel de educador escolar a cualquier nivel que sea; pero es falso excluir a priori que puedan existir hombres que estén hechos sobre medida para la profesión de educador de niños. Por el contrario, a causa de los prejuicios sociales que les niegan cualquier papel en el proceso educativo de la pequeña infancia, algunos hombres dotados de las cualidades requeridas para llegar a ser excelentes educadores no piensan siquiera en esta eventualidad. Como las costumbres sociales y culturales y la pretendida "tradición" tienen un gran peso, el valor social de una profesión interviene fuertemente en la escogencia que hace un adolescente: hay alrededor de él demasiadas presiones que obstaculizan u orientan su escogencia. Con el magisterio, uno se choca con el miedo al ridículo (es un "trabajo de mujer"), con el miedo de ver puesta en duda su virilidad, con el te-

mor de encontrarse aislado en un grupo homogéneo perteneciente al otro sexo (la mujer suscita una especie de curiosidad excéptica cuando accede a una profesión masculina, pero su prestigio aumenta; el hombre que hace "un trabajo de mujer" no suscita en cambio sino la burla y conmiseración pues su prestigio disminuye); el riesgo de pasar por excéntrico, o por francamente "anormal" y entonces tener que justificarse de esta escogencia, muestra finalmente cuán débil es la compensación, la cual es juzgada como insuficiente para un hombre. Sin embargo, cuando ciertas profesiones que estaban totalmente en manos de mujeres fueron revalorizadas por varias razones, el hombre entrevió ahí la posibilidad de sacar provechos considerables —como en caso de la obstetricia— y antes de apropiárselos, actuó siempre de tal manera que se revalorizará el prestigio social con anticipación. Sin embargo en lo que concierne a la introducción de una presencia masculina en la escuela maternal, ciertas aperturas están haciéndose. En efecto, los pedagogos y psicólogos se han declarado viva y calurosamente en favor de este proyecto y este hecho de por sí contribuye ya a conferir prestigio a la profesión de educador. La operación siguiente, a saber, la revalorización económica, ocurrirá en el momento preciso en el cual los hombres estén interesados en suficiente número en la cuestión.

En el *Giornale dei Genitori* ("periódico de los padres") de marzo-abril de 1972, se transmite una información sacada del Documento di informazione ed Esperienze ("Documento de información y experiencias") de La Escuela de la Infancia de Modena, de febrero de 1972. Dos hombres maestros de primaria estuvieron oficialmente encargados de la jornada de la tarde en la escuela de la Via Ancona y en la escuela Pestalozzi, con clases de niños de 3 a 6 años. Ambos pasaron el último examen del concurso de admisión para el grado de titular o suplente.

"Por primera vez en Italia, tenemos razones para creerlo, el maestro de sexo masculino hizo su entrada oficial en la Scuola dell'Infanzia (La Escuela de la Infancia), rompiendo así con su exclusión secular de las instituciones escolares para niños, exclusión que no tenía nada de natural, que la mayoría de la gente sostiene hoy todavía, por razones que no tienen absolutamente nada que ver con una evaluación correcta de las necesidades psicológicas de los niños, tampoco con una política pedagógica correcta".

Los dos maestros declaran, dos meses después del comienzo de la experiencia, que la consideran muy positiva:

"... podemos decir que hay que plantear, lo más concienzudamente posible, todos los problemas de una inserción más real del maestro de sexo masculino en la educación del niño desde su más temprana edad,

proponiendo esta presencia no como una alternativa a la presencia femenina, sino como su justo complemento exigido por la vida misma del niño y, más ampliamente, por la de la sociedad. Es posible despreciar la presencia masculina que debe realizar su tarea de preparación y maduración del niño en el seno del medio educativo”.

El empleo de dos maestros por la tarde solamente, no constituye todavía una buena solución a este problema. A nuestro modo de ver, habría que proponer para los dos maestros tiempo completo, para que asuman las mismas tareas que las mujeres. Esto para no reproducir, una vez más, una división nítida de los papeles asumidos por los dos sexos, en perjuicio de los maestros mismos y sobre todo de los niños, que sacarían de ahí, una vez más, la convicción que los hombres deben cumplir con ciertas tareas y las mujeres con otras, que en esta división, las tareas más nobles y prestigiosas son reservadas a los hombres y las menos importantes a las mujeres.

En una intervención hecha en una jornada de estudios sobre los problemas psicológicos de los maestros (Perusa, 22 de mayo de 1968), Giacomo Santucci iniciaba la polémica con un parlamentario quien, durante el debate sobre la institución de la escuela maternal del Estado, se oponía a la introducción de una presencia masculina en la escuela, en estos términos: “No veo cómo un hombre podría limpiar el culo de un niño”, mostrándole que tenía confusión con “...las tareas que incumben a la asistente pero que no logran devaluar, tampoco desclasificar al personaje mismo del maestro y su función”. Poniendo aparte la continua y fastidiosa evocación de las nociones de prestigio, de clase, de valor cuando se trata de un hombre, no es evidente de ninguna manera para nosotros que limpiar el culo de un niño sea una tarea de tan poca importancia que se la deba confiar a un personaje de “segundo plano” como la asistente de escuela maternal, puesto que es así como ella está considerada con respecto a la maestra.

Todo lo que sucede a un niño y todo lo que vive tiene la misma importancia, así se trate de las altas esferas de la cultura y de la creación o de un fenómeno en apariencia puramente biológico, como el de ensuciar sus pantaloncitos. Nos parece que las ciencias psicológicas han demostrado claramente cuán ligados están el psiquis y el cuerpo: nada de lo que ocurre al cuerpo puede ser considerado como sencillamente físico, de la misma manera nada de lo que ocurre a la mente puede ser considerado como simplemente psíquico; realidades aparentemente tan banales y evidentes como lo es el hecho de que la nutrición y la evacuación son también del campo psicológico, tienen una fuerte resonancia emotiva y una influencia profunda, fundamental en el desarrollo síquico del niño. Algunos de los episodios más importantes de la vida de un niño se producen en los sanitarios, sobre todo cuando no son un lugar ri-

gurosamente privado que utiliza una persona después de otra y en la más estricta intimidad, sino, como debería ser en la escuela maternal, un lugar donde se permanece por pequeños grupos de niños de ambos sexos, sin necesitar absurdos permisos particulares, sino cuando se tiene ganas, no a horarios fijos, puesto que cada uno tiene los suyos y no puede modificarlos sin sufrir físicamente. En este lugar, evidentemente más confortable y agradable de lo que es siempre en las escuelas maternas suceden o tendrían que suceder los primeros descubrimientos importantes de las diferencias entre los sexos, descubrimientos que suscitarían las primeras preguntas y que tendrían que obtener, por parte de los que están preparados a darlas, las primeras respuestas. Es precisamente ahí donde a menudo se establecen y se consolidan las relaciones sociales más estrechas y cargadas de emotividad, que se arman diálogos íntimos entre los niños, que se esbozan situaciones muy delicadas y que emergen problemas escondidos. Y en caso de que se necesitara a alguien en este lugar, sería, de los dos maestros previstos para cada clase, el que esté mejor preparado psicológicamente, listo para localizar ciertas tensiones, ciertos conflictos y a intervenir explicándolos y desdramatizándolos.

¿Cuándo se entenderá que es precisamente el comportamiento del adulto hacia lo que “produce” el niño lo que constituye una de las armas más terribles, más mortales de la represión sexual a esta edad? ¿Y que a menudo, a los tres años, el niño ha sufrido ya en la casa, como lo hemos visto, intervenciones represivas innumerables y agotadoras cuyo efecto destructor debería ser corregido por el que está precisamente considerado como el que tiene los medios: el maestro?

En el caso deseable de la presencia de una pareja de maestros (hombre-mujer) en una aula de clase, nunca debería ocurrir que una tarea cualquiera incumba de manera rígida y le esté reservada a uno de los dos; una intercambiabilidad total es indispensable, así como una completa adaptación a las circunstancias y a los acontecimientos de la jornada, además de poder siempre responder a las preferencias y a las escogencias que hace cada niño de tal o cual persona, pues estas escogencias expresan necesidades que no pueden, a veces, manifestarse de otra manera. El varón (o la niña) que sabe, por ejemplo, que puede pedir ser limpiado y cambiado aun al maestro hombre, se lo pedirá si es importante para él y si esto satisface ciertos de sus deseos de llevar relaciones afectivas profundas con una figura masculina. Sin embargo hay que evitar, cuando un hombre y una mujer tienen que hacer juntos el mismo trabajo, que se establezca automáticamente una jerarquía en función de la cual a la mujer se le encarga naturalmente de las tareas estimadas con o sin razón, menos calificadas o sencillamente “femeninas”, dejando las más prestigiosas al hombre, quien espera eso y acepta la

cosa también naturalmente. Si los estereotipos deben ser destruídos, mejor empezar enseguida. Los niños quienes, como lo hemos visto, han asimilado ya perfectamente en ellos los papeles reservados a cada uno de los sexos y la supremacía del sexo masculino, encontrarán en la escuela igualmente la confirmación de este estado de cosas. Podemos también admitir que cambiar el pantaloncito de un niño que se ensució no es una cosa muy agradable (aunque personalmente no sea mi opinión), pero si no es agradable para nadie no lo es más para la mujer maestra.

Una experiencia de este tipo fue probada en Francia y la directora de escuela Lazarine Bergéret, la relata en un artículo publicado en el mensual francés L'École des Parents (La escuela de los padres) de noviembre de 1971 bajo el título "Un homme a la maternelle" (Un hombre en la maternal). El artículo es el informe vivo de un ciclo de estudios hecho en una escuela maternal precisamente, por tres jóvenes "trabajadores sociales" en la búsqueda de una orientación personal, con miras a una especialización en su profesión. Los tres jóvenes se quedaron cada uno a su turno en esta escuela, cada uno por un período de dos meses, fueron acogidos con entusiasmo por los niños de dos a seis años. Las maestras habían constatado antes (y cualquiera que tuvo contacto con una escuela de niños lo puede confirmar) "el interés particular que suscita en los alumnos la presencia de los hombres cuando, por una razón o por otra, franquean el umbral de una escuela maternal": mensajeros entregando paquetes, carteros, jardineros que llegan a podar los árboles, vidrieros reponiendo los vidrios rotos, plomeros arreglando los lavamanos o los sanitarios, cerrajeros para cambiar las cerraduras o para soldar con el soplete, electricistas subiendo con las escaleras "hasta el cieloraso", representantes de ventas para ofrecer artículos, así como el "señor del cine", mejor dicho el operador que proyecta las películas. "El amolador, el vidriero, el zapatero remendón fueron invitados para ejecutar sus trabajos frente a los niños, también músicos: violonchelistas, flautistas y otros".

"Para los alumnos de nuestra escuela, los hombres que ahí llegan no pueden pertenecer sino a dos categorías: o bien ejecutar un trabajo, o bien son papás". Los jóvenes trabajadores sociales, ellos, no hacían ningún trabajo específico pero se ocupaban sencillamente de los niños, lo que no dejaba de maravillarlos y les gustaba mucho. El recuento de este acontecimiento (3) ilustra mejor que cualquier comentario la influencia profunda y benéfica que la presencia de hombres podría ejercer en las comunidades de niños.

"La sola presencia de un hombre en nuestro equipo parecía suscitar, favorecer, pequeños "brotos" en nuestros niños. No podíamos impedirnos soñar lo que habrían sido esos brotes si este hombre hubiera sido un verdadero maestro informado y formado para su tarea. Desde

la primera jornada, desde el primer recreo, constatábamos que los niños que le solicitaban sin parar con mil pretextos (juguetes para arreglar, cierre bloqueado, cordón para atar, técnica de juego para perfeccionar...) eran casi únicamente niños sin padre (ni abuelo, ni tío cercano). Los niños, hijas o hijos de madres viudas o solteras, de parejas desunidas o de familias cuyo padre está siempre ausente con diversos pretextos, no le dejaban.

"Los más pequeños le seguían callados, los más audaces lo tocaban, le jalaban de la chaqueta o de su pantalón. Muy rápido, apenas se sentaba, se le trepaban sobre las rodillas, primero con un pretexto, luego sin moderación... Parecían tener una necesidad real de una relación permanente con él y de su aprobación muy a menudo muda... La placidez del joven, su paciencia, secaban realmente mucho más rápido las lágrimas suscitadas por rasguños o peleas, o tuvimos solamente la ilusión que tranquilizaba mejor que nosotras? Inventamos que los grandes habían ganado en suavidad con los chiquitos, constatando el buen trato de este gran muchacho con ellos?"

Una experiencia muy diferente, pero igualmente comprobadora, es la que hice yo misma en una guardería para niños de menos de dos años. La llegada de cualquier hombre, trátese de un obrero para un trabajo, o de un visitador, era recibida con grandes manifestaciones de alegría. Los niños de los dos sexos se colgaban todos de sus piernas para pedir que les cogiera en sus brazos. Una niña de dos años que no tenía padre corría alegremente hacia todo el mundo anunciando: "Hay un señor, hay un señor!". Cuando un joven amigo de una de las maestras llegó una vez de visita, los niños estaban listos para ir al jardín zoológico, cosa que apreciaban por encima de todo, pero no hubo forma de hacerles salir antes de que el joven hubiera partido.

Por el hecho de su preparación insuficiente y sobre todo de su estructura psicológica, las maestras de escuela maternal devuelven a los niños de ambos sexos un modelo que no es otro que el de su madre y entonces, una imagen antigua, desvalorizada e irritante, que obstaculiza su desarrollo autónomo. A los tres años, los niños están saturados de su relación con su madre y ávidos de nuevas experiencias. La imagen de un hombre que *se quede* con ellos, entregado a ellos, tranquiliza su necesidad perpetuamente insatisfecha de estar con su padre, siempre ausente u ocupado por otros intereses. El hecho que un hombre, personaje fascinante y prestigioso a sus ojos se ocupe por fin de ellos, les estimula, les llena de orgullo, aumenta la estima que tienen para ellos mismos y entonces les equilibra. Para las niñas, la presencia de un hombre que fue formado para la enseñanza tiene una importancia todavía más grande. Observada la relación decepcionante que las niñas tienen con su padre, que les excluye del mundo masculino para proponerles a cambio de este

mundo y por enésima vez, un papel restrictivo y frustrante, una presencia masculina en la escuela maternal podría ser muy estimulante y liberar mucha energía que no puede expresarse.

L. Bergéret sigue:

"Nuestra escuela donde tenemos la preocupación de no "maternar" sino excepcionalmente, debería siempre llamarse "escuela maternal"?, se necesitaría inventar una escuela "paternal" y hacer prevalecer el papel masculino? No sería deseable equilibrar los papeles masculino y femenino permitiendo a los hombres enseñar en nuestras escuelas?"

La presencia de tres trabajadores sociales en esta escuela maternal no había sido solamente útil a los niños y a las maestras, sino que estos jóvenes:

"expresaron lo que llamaban 'su suerte' de haber compartido la vida profesional de mujeres jóvenes, sobre todo el último, criado por abuelos. Decían haber aprendido a conocer nuestra apasionante pero tan agotadora profesión y reconocían, por la noche, estar muertos de cansancio. Reconocían haber descubierto ciertos problemas de las mujeres que trabajan y reconsideraron su propia actitud familiar teniendo en cuenta sus constataciones"

Esto demuestra que si uno se libera de los prejuicios, las consecuencias benéficas que se sacan pueden ser inesperadas, insospechadas y extenderse hasta solicitar a los que están concernidos, a analizar y a revisar bajo una nueva luz, numerosos de sus comportamientos: que ellas no tengan nada que ver con lo que las ha provocado en el punto de partida es una simple apariencia.

El informe de la experiencia en la escuela de L. Bergéret nos invita a otro tipo de reflexión cuando señala que:

"Los niños no tienen mucha ocasión de observar mujeres en el trabajo, excepto aquellas cuya profesión es precisamente estar a su disposición: maestras, trabajadoras sociales escolares, personal de servicio, o las vendedoras, ellas también a su servicio, de las cuales no perciben mucho más que la sola acción de cobrar. ¿Por qué, mujer yo misma, no he estado atraída por presentar a los niños, sino profesiones masculinas? Es por casualidad?"

Y se propone invitar también, como se hizo para artesanos u hombres ejerciendo un oficio, a mujeres que tienen una profesión.

No es un azar si la directora, inteligente y abierta, no presentó a esos niños de dos o seis años sino trabajadores masculinos. Ella también está condicionada por los papeles estereotipados, ella tam-

bién está íntimamente persuadida, como lo están todas las mujeres, de que el trabajo masculino es "el trabajo" por excelencia y que el trabajo femenino tiene una importancia secundaria. Es inevitable que transmita a los niños este prejuicio. Es solamente en un segundo tiempo, mientras reflexiona, que se plantea la cuestión y decide resolverla. Con su capacidad bien particular de captar la esencia real de las situaciones (por lo menos, las que los adultos retienen como reales, aun cuando no sean concientes), los niños han constatado ya desde largo tiempo que el trabajo con una gran T, del cual depende su supervivencia, es verdaderamente el terreno del hombre; mientras que la mujer no realiza un auténtico trabajo productivo, según lo que parece por lo menos, sino que se ocupa sencillamente de ellos.

El padre reduce su autoridad y su relación con los hijos, en la mayoría de los casos, a su contribución financiera; exige, para conservar la propia estima de sí y permanecer fiel a su papel de jefe y sostén de la familia, que su trabajo, con la posibilidad del bienestar que éste les garantiza, esté continuamente presente. Los hombres también pagan muy caro el mantenerse en su papel, pero son incapaces de renunciar a él.

"Conforme al sistema tradicional de los papeles, los hombres asumen toda la carga de mantener a su familia, están privados de todo contacto emotivo con sus propios hijos y están aplastados con responsabilidades que les llevan a menudo a sentir serios trastornos síquicos y psicológicos" (4)

Esta realidad es también percibida por los niños, aun desde muy jóvenes, es raro que se opongan a que su padre salga para "ir a la oficina", mientras que protestan corrientemente si su madre se va, convencidos que el papel del padre es ir a trabajar. La madre, en cambio, vive muy a menudo su trabajo con un fuerte sentimiento de culpabilidad: trabajar, es sustraer su energía, su tiempo y su afecto a los suyos. Frente a las protestas de un niño, que deja en la casa o lleva a la guardería, la madre no contesta con tranquilidad y firmeza: "Tengo que ir a trabajar", sino que reacciona con angustia a la pregunta de su niño, que le parece justificada puesto que todo el mundo le repite que necesita constantemente su presencia para desarrollarse de manera equilibrada (aunque necesite igualmente la presencia paterna).

En la escuela maternal, varones y niñas encuentran entonces una confirmación brillante de la situación social y de la división de los papeles masculino y femenino pues donde se le atiende, los hombres están completamente ausentes. El trabajo de la madre, como el de las maestras, no es percibido como un trabajo propiamente hablando sino como un servicio más o menos autoritario, más o me-

nos benévolo y totalmente gratuito. Esta identificación de las maestras de escuela con la madre se hace a costa de las niñas, pues les empuja a identificarse igualmente a la maestra. En la misma situación, los varones tienen la convicción de que las mujeres son despreciables puesto que no hacen nada prestigioso, sino ocuparse de ellos. Es muy diferente para los hombres, cuyo misterioso y fascinante trabajo por fuera aporta un bienestar a la familia y les confiere prestigio y consideración en el seno de ésta y en el grupo social al cual pertenecen.

La presencia de hombres en la escuela maternal daría a los niños la visión real de una intercambiabilidad afectiva. La rigidez de los papeles masculinos y femeninos sería automáticamente menos fuerte.

Es cierto que hasta los seis años, por lo menos, la mayor parte de los niños están persuadidos de que las mujeres no hacen nada y que las que trabajan fuera de la casa hacen algo tan insignificante que ni siquiera vale la pena hablar de ello. Una prueba de esta imagen del trabajo femenino en los niños de tres a seis años, fue dada por un cierto número de dibujos de niños recogidos en varias escuelas maternales, volveré sobre esto con más detalles posteriormente. En estos dibujos, los niños no representan sino hombres que trabajan y mujeres que se quedan en la casa, mamás; sólo uno entre cien muestra a una mujer que va a su trabajo, pero no se sabe muy bien a dónde va ni lo que va a hacer, mientras que las actividades masculinas están siempre nítidamente caracterizadas.

"Los hombres hacen, todos, cosas peligrosas", dice sentenciosamente un varón de la escuela de L. Bergéret, muy admirado frente a un trabajador que arregla un techo. Y la conclusión podría ser: las mujeres, hacen todas, cosas insignificantes, subrayando así la visión que se da a los niños y que tienen de la realidad del trabajo masculino y femenino.

La mayoría de las maestras de escuela maternal, ya sea por el hecho de su formación, ya en razón de sus cualidades personales, son las últimas en poder proponer un modelo de realización de sí, diferente del que hasta ahora ha sido reconocido como válido. Habiendo recibido ellas mismas una educación conformista, de la cual están satisfechas, ignorantes de ellas mismas y de los problemas del mundo que les rodea, ignorantes del privilegio que representa el

hecho de atender niños y del poder que tendrían para permitirles llegar a ser individuos pensantes y creadores, no teniendo ningún compromiso político o social, teniendo una emotividad y una sexualidad reprimidas, frustradas y a menudo hastiadas del trabajo que hacen, cuyas perspectivas e importancia no sienten, desprovistas de vitalidad, envilecidas, víctimas de la segregación y abandonadas en un ghetto donde no hay sino mujeres que balbucean discursos insensatos, pobres, melancólicos, donde no pasa ningún soplo innovador, olvidadas por los que se ocupan de la escuela y pretenden reformarla partiendo de la cúspide jerárquica y no de la base, encerradas en sus pequeñas vidas tejidas de vanalidades domésticas, arrastran desanimadas sus mañanas con los niños, con la única preocupación de que estén lo más inmóviles y callados posible.

Su reacción frente a la idea de que los hombres puedan enseñar en la escuela maternal, es asombro escandalizado. He aquí su respuesta:

"No es un trabajo de hombre, se necesita mucha paciencia con los niños y los hombres no la tienen". (Oído de una maestra que perdió la paciencia por lo menos una docena de veces en la mañana y reconoce que en su familia su padre tenía mucha más paciencia con sus hijos que la que tenía su madre).

"Es una profesión femenina, los hombres tienen muchas otras entre las cuales escoger"

"En Italia, los hombres no se interesan por los niños, no se ocupan de ellos, llevan el pago a la casa y nada más".

"Los hombres no están hechos para quedarse con los niños, es por culpa de la educación que han recibido" (educación que ellas mismas siguen tranquilamente perpetuando en la casa y en la escuela).

"Las mujeres tienen, por nacimiento, otra capacidad, están mejor hechas para estar con niños".

"¿Y entonces, por qué se llamaría escuela maternal?" (revelando cómo la escogencia de los términos refortalece el prejuicio).

"Es un trabajo de mujer, hay que servir de madre a los niños".

"Tal vez más tarde ocurrirá que también los hombres enseñarán en la escuela maternal, pero el momento no ha llegado actualmente, está en contra de nuestras costumbres" (como si las costumbres no pudieran ser cambiadas). "Poniendo aparte la paciencia, que los hombres no tienen, se necesita mucha intuición para entender a los niños; no les interesa a los hombres entender a los niños".

"Los niños nunca aceptarían tener un hombre por maestro". (Se lo han preguntado alguna vez?).

"Aun cuando fuera justo, ¿cómo se haría aceptar tal cosa a los padres? Los padres no querían jamás enviar a sus hijos a la escuela con un hombre". (El por qué, no está aclarado, pero se siente que hay por debajo delicadas cuestiones morales).

"¿Y por qué deberíamos dejar que los hombres se nos tomen también este trabajo?"

"Si por lo menos fuera para enseñar a los niños gimnasia, o algo de este tipo, iría bien, pero el hombre no está hecho realmente para ser maestro, es un trabajo demasiado *delicado*".

"¿Un hombre con niños? Sería completamente ridículo".

"Los hombres son más autoritarios, darían *miedo* a niños tan chiquitos, las mujeres en cambio son más suaves, son como su mamá".

"He llevado a veces a mi novio a mi salón de clase, quiere mucho a los niños, pero como maestro, verdaderamente, no me lo imagino en absoluto, se cansaría enseguida, la mayor parte del tiempo los niños son muy aburridores y se necesita mucha paciencia".

"Ah, esta historia de hombres enseñando en la escuela maternal, de veras nunca había oído hablar".

LAS MAESTRAS DISCRIMINATORIAS

¿Cómo establecen la relación educativa con los niños estas maestras? Se comportan de la misma manera con los varones y las niñas, o de manera diferente? Y, si es lo último, son concientes o no? ¿Qué esperan de unos y otros? ¿Cómo responden los varones y las niñas a la espera de la maestra? En lo que concierne al establecimiento de la relación con los niños, salvo algunas excepciones, tememos estar lejos del modelo de maestra dado por las "directivas pedagógicas" de la escuela maternal del Estado.

Cuando hablamos con las maestras, o las observamos en su trabajo, tenemos por qué asustarnos. No hay la menor diferencia entre las antiguas, que se jubilarán dentro de algunos meses y las jóvenes que apenas empiezan, tampoco con las practicantes que todavía están "aprendiendo". Una vieja maestra amonesta una niña de tres años que chupa su pulgar y como ésta última, aunque alcanzada por la observación persiste en su "pasatiempo", la amenaza con que un día u otro verá caer su dedo. La misma maestra inter-

viene para separar dos varones que acaban de intercambiar golpes, preguntándoles lo que pasó. Los dos niños contestan al mismo tiempo: "es él" pero probablemente ella siguió el asunto mejor que yo, pues, segura de ella, regaña a uno de ellos diciéndole "Te he visto, eres tú el que ha empezado!"; y como el acusado sigue alegando su inocencia, ella quiere demostrarle su omnisciencia y su omnipresencia: "Roberto, eres un mentiroso, te he visto, eres tú, debes saberlo", sigue ella, alzando la voz y haciendo señas a Roberto para que se coloque frente a ella: "cuando Pinocho decía una mentira, su nariz crecía y se alargaba, se alargaba. Cuando los niños dicen una mentira, les sale una mancha negra en la frente". El niño, preocupado, toca mecánicamente su frente. "Aparta tu pelo!", le ordena la maestra, y volviéndose hacia la clase que no pierde una palabra de este curioso amaestramiento, dice: "niños, vean si Roberto tiene una mancha negra en la frente". Todos los niños templan el cuello para ver, la tensión está al límite, Roberto está a punto de llorar, pero resiste. "Lo sé, lo sé, niños", concluye la maestra con un tono apocalíptico, "no pueden ver la mancha negra en la frente de Roberto porque son niños, pero la maestra la ve, porque las maestras vemos todo". Y satisfecha de su improvisación pedagógica, devuelve a Roberto a su puesto.

Otra maestra ya de edad recuerda a una niña en mi presencia todas sus maldades, luego me dice en voz alta para estar segura de que la niña la oiga: "Sabe, señora, que el otro día Lisetta trató a su mamá de boba? Es una niña muy mala, Lisetta, tiene la lengua bien larga, pero si sigue así un día u otro se le va a caer la lengua y no podrá hablar nunca más". Mientras tanto, Lisetta retuerce nerviosamente una punta de su delantal blanco y se balancea sobre los tacones, dando señas de viva agitación. Una niña mayor que ella se le acerca, la toma por los hombros y trata de alejarla para consolarla, pero la maestra, implacable, interviene: "Déjala!, tiene que quedarse sola para pensar en sus maldades".

Una practicante de diecinueve años está sentada, bien derecha, en su escritorio; es claro que está pensando en sus cosas, alisa su pelo de vez en cuando, espabila graciosamente los párpados, los ojos empalagosamente pintados, y emerge difícilmente, a regañadientes, de sus pensamientos cuando un niño o la maestra le pregunta algo. Interrogada sobre sus proyectos futuros, contesta: "depende de mi novio. Sabe, no quiere que trabaje y como nos vamos a casar el año próximo, no sé, veremos"; respuesta cuya inmadurez da miedo, tanto más cuanto el acento está puesto sobre las palabras "novio" y "casarse", dejando entender cuál es su verdadero proyecto. Me dirijo a otra joven practicante, religiosa, muy activa, alerta, continuamente preocupada por proponer a los niños actividades diversas; pero es imposible no ver, en esta aparente perfección, una disciplina interior pasmosa que le quita toda espontaneidad y toda

libertad. Es esta conformidad a un modelo ideal lo que da precisamente una idea del enorme esfuerzo que tuvo que hacer para reprimirse a todos los niveles y reproducir exteriormente un modelo tal. Tener un comportamiento tal es una cosa, otra es obligarse a él. Su cara de no imponer nunca nada, mientras que impone todo, es un instrumento de dominación infinitamente más sutil, más peligroso y opresivo que otras más autoritarias, pues no permite a los niños ninguna reacción agresiva liberadora, sino que provoca por el contrario una incapacidad de rebelarse y un sentimiento de culpabilidad.

Los ejemplos podrían multiplicarse. Casi todas utilizan los conceptos "juicioso" y "malo". Julieta es juiciosa porque se queda sentada inmóvil en su pupitre según la orden de la maestra. Mauricio es malo porque nunca se queda en su sitio y va continuamente a molestar a sus compañeros, las niñas son juiciosas porque se quedan en fila de a dos, los varones son malos porque rompen continuamente las filas, se dan codazos, etc... El juicio de la maestra sobre el trabajo efectuado por un niño nunca hace referencia al trabajo mismo: "Funcionó bien; esta vez funcionó menos bien", sino a la persona misma del niño: "buen alumno; mal alumno".

Frente a las preguntas directas sobre las diferencias de comportamiento entre varones y niñas en la escuela, las maestras se ponen de acuerdo para reconocer que existen, que están marcadas y todas repiten la misma cosa. Los varones son más vivos, más ruidosos, más agresivos, más peleadores, menos disciplinados, más desobedientes, más mentirosos, más perezosos, menos aplicados, escriben menos bien y menos rápido, son más desordenados, más sucios, menos inteligentes. En compensación, son más autónomos, no necesitan tanto cariño, tanta aprobación y ayuda, son más seguros de sí mismos, más solidarios con los de su sexo, tienen un mayor sentido de la amistad, no son traidores, no hacen chismes y lloran menos. Las niñas son más dóciles, más serviles, más dependientes del juicio de la maestra, más débiles de carácter, más lloronas, más comadronas, más pone quejas, menos solidarias con su sexo, menos alegres. Son más inteligentes, más metódicas, más aplicadas, más ordenadas, más aseadas, más obedientes, más serviciales, más fieles, más cuidadosas, más disciplinadas.

La velocidad con la cual las maestras enuncian los defectos y las cualidades de los varones y de las niñas es reveladora de una costumbre de clasificar a los niños, según su sexo, y, entonces, de un comportamiento discriminatorio que existe a un nivel más profundo. La respuesta correcta, si uno estuviera liberado de los prejuicios o si uno tratara de liberarse de ellos, consistiría en distinguir en el grupo a los individuos más agresivos, más ordenados, más dependientes, etc. sin hacer referencia al sexo, pues hay niñas más

agresivas que ciertos varones y varones más ordenados que ciertas niñas. Pero estos llegan a ser, por el hecho del condicionamiento a estereotipos según el sexo, excepciones, "marginales".

La diferencia profunda entre hombres y mujeres, ya enteramente efectiva a esta edad, refortalece la convicción de que se trata de fenómenos "naturales", de comportamientos debidos a un modo de ser biológico diferente. Puede que la biología tenga algo que ver ahí, pero no podremos saberlo sino cuando los condicionamientos según el sexo hayan desaparecido. Si se les pregunta de qué dependen, según ellas, las profundas diferencias de comportamiento en los niños de ambos sexos, las maestras contestan que se trata de un hecho "natural, hereditario, innato", pero revelan una gran confusión de ideas y una falta total de reflexión sobre este problema; cuando añaden a estos adjetivos consideraciones del tipo: "tal vez dentro de cien años varones y niñas serán todos iguales, porque la educación de ambos sexos está uniformizándose"; o cuando hablan al mismo tiempo de comportamiento innato y de condicionamiento derivado de la educación familiar, reconocen que los padres esperan cosas diferentes de parte de un varón y de una niña; después de esto, dicen que las niñas son "naturalmente" llevadas al matrimonio y a tener hijos, mucho más de lo que lo son los varones. Notan que en clase los varones tienen tendencia a quedarse con los varones y las niñas con las niñas, consideran este hecho como espontáneo y natural. Pero las que han podido hacer comparaciones porque han enseñado en escuelas de sectores muy diferentes socialmente, admiten que el fenómeno es mucho más acentuado en las escuelas de pueblo y en las pequeñas ciudades donde los estereotipos masculino y femenino propuestos como modelos son mucho más rígidos y diferenciados. En resumen, no hacen nada más que dar luz a un fenómeno real que tiene ya todo su valor, pero no lo sienten como un problema educativo, no consideran la situación como cambiable, ni siquiera parcialmente, ni siquiera tratan, ellas que están en el puesto más apropiado para hacerlo, de aliviar las presiones más fuertes, de eliminar las discriminaciones más evidentes.

Prisioneras de contradicciones manifiestas, hablan a la vez de "naturaleza masculina y femenina" y de condicionamientos familiares diferentes para los dos sexos, pero se niegan cualquier responsabilidad declarando: "Les trato a todos de la misma manera". No manifiestan la menor intención de tratar, en los hechos, de cambiar algo. Para ellas, todo está bien así. Están ahí para otras cosas muy diferentes, para mantener la disciplina por ejemplo, o "preparar" a los niños para la entrada a la escuela propiamente dicha, tratando de no dejarles en la ociosidad total, a veces preocupadas por la didáctica y el método, pero solamente en la medida en que esto permite conseguir resultados más brillantes, pero completamente ignorantes de lo que los niños son o podrían ser. Son conservadoras,

en todos los sentidos de la palabra y tienen tendencia a reproducir los esquemas educativos, las relaciones, los valores, las jerarquías, tales como las han recibido, sin modificación, o con modificaciones que no atacan el fundamento de éstas.

En el mejor de los casos, proponen métodos didácticos más modernos, se esfuerzan por ser menos autoritarias y por instaurar relaciones más democráticas con los niños, pero en lo que hacen, no hay el menor esfuerzo de análisis de la relación educativa y de lo que ella implica, ni el menor soplo de revolución. Son las hijas de una sociedad patriarcal y son las hijas menos rebeldes, las que han aceptado plenamente las ideologías de esta sociedad, que sienten con conmiseración cuando se les habla de emancipación femenina, puesto que la relación hombre-mujer les conviene muy bien tal como es y que la sola idea de introducir ahí cambios les aterroriza. Son criaturas miedosas que han escogido una profesión que les mantiene al abrigo de todo lo que pueda ocurrir en la vida, lo traumatizante tanto como lo estimulante y apasionante.

Es precisamente en la escuela maternal que familia y maestras empiezan a devolverse la pelota, tirándose cada una a su turno las responsabilidades de la educación: en esta devolución de fallas verdaderas o supuestas, no se tiene en cuenta esta falla que consiste en ahogar la energía, la creatividad, la vitalidad de las niñas y en favorecer la agresividad y el espíritu de competencia de los varones. ¿Qué significa esto?

¿Hombres y mujeres no fueron siempre profundamente diferentes? No lo llegan a ser de repente, en la edad adulta, sino que lo son ya cuando están chiquitos. Y se sigue contestando: es natural, ¿no deben ser complementarios para entenderse? Si son iguales, hay peligro de que no tengan más atracciones el uno por el otro. Son diferentes físicamente, ¿por qué no deberían serlo también psicológicamente? Luego, sin hacer aparecer las contradicciones, las maestras aceptan como una necesidad todos los límites que se imponen a las niñas, pues está claro que "esto les ayudará cuando tengan ellas una familia", o bien "son más felices así", o todavía "son más débiles y necesitan más protección", "los peligros son más grandes para las niñas que para los varones" (¿cuáles peligros?).

Efectivamente, la primera cosa que impresiona, cuando uno entra en un salón de clase de escuela maternal, es ver a los niños trabajar sentados en sus mesitas, o jugar por grupos del mismo sexo. Como están libres de moverse, de cambiar de puesto, esto podría parecer una escogencia completamente espontánea. Cuando se les pregunta si esta división por sexo está inducida de alguna manera, las maestras interrogadas contestan que precisamente, es completamente espontánea y que desearían, por el contrario, que varones y

niñas se mezclen "para que aprendan a estar entre ellos, pues entonces los varones son menos turbulentos y agresivos y las niñas menos lloronas". Esta afirmación corresponde a la verdad, en la medida en que ninguna maestra en efecto nunca dijo: "los varones deben sentarse en las mesas de la derecha, las niñas en las de la izquierda", tampoco "está prohibido a los varones jugar con las niñas", o viceversa; pero de una manera u otra, comunican a los niños el temor fundamental de que sean demasiado numerosos o que juntos estén demasiado bien, temor que se revela de hecho como el miedo a los juegos sexuales. El objetivo de la separación entre los sexos es alcanzado de mil maneras, pero la primera consiste en considerarles como dos grupos distintos poniéndolos a menudo en rivalidad entre ellos y acentuando las diferencias de comportamientos: "hoy, los varones, estuvieron más juiciosos que las niñas", "miren cómo las niñas han ordenado de bien", "cómo pueden hacer siempre tanto ruido? Miren cómo las niñas son obedientes", etc. Se recurre también a intervenciones con miras a poner los dos grupos, no solamente en posición antagónica sino en actitudes de temor y desconfianza recíprocas, como si fueran enemigos y entonces incapaces de encontrarse y de entenderse. "No vayas a jugar con los varones, sabes muy bien que te van a aporrear". "No vengas a quejarte si te empujan, sabes muy bien cómo son los varones". Los varones que quisieran jugar con las niñas son desanimados de manera todavía más eficaz por el miedo al ridículo, se les hace entender que los juegos femeninos son degradantes para ellos: el objetivo consistente en persuadir a los varones de que las niñas son seres inferiores y despreciables, en persuadir de eso igualmente a las niñas, es alcanzado. A este nivel, la separación es ya irremediable y muy pocos niños se arriesgan a franquear la barrera impuesta; no es solamente una crítica del adulto la que les impide, sino también la de los niños de su edad, quienes habiendo aceptado esta separación como una ley, toman a pecho someterse personalmente a ella e imponerla también a todos los otros por conformismo.

La observación permite comprobar entre los dos grupos diferencias marcadas de comportamiento. Los grupos de varones son francamente más turbulentos, más ruidosos como si estuvieran sometidos a una agitación continua donde van a integrarse las diversas actividades propuestas. Las niñas son más tranquilas y más calladas, a menudo sencillamente ausentes, más dispuestas a ser espectadoras que protagonistas (de lo que sucede dentro de la clase, de lo que hacen los varones). La reacción frente a mí dentro de las clases es característica. Las maestras me presentaron más o menos como a "una señora que se queda con nosotros algunos días" y mientras que los varones me otorgaron una atención distraída, breve, sin comentarios ni preguntas, como si el acontecimiento no les concerniera y volvieron a sus actividades, un murmullo recorrió los grupos

de niñas, una curiosidad y una excitación difícilmente contenidas aparecieron, hechas de largas ojeadas inmediatamente desviadas para no cruzar mi mirada, de comentarios en voz baja sobre mis vestidos, sobre mi aspecto, sobre lo que estaba haciendo: verdaderas comadres en su ventana. Algunas abandonaban inmediatamente el juego que les absorbía para contemplarme, el mentón en la mano, otras rondaban alrededor de mí sin meta aparente, sino la de abordarme luego, después de largas vueltas en el salón de clase para observarme de cerca y ponerse en el campo de mi mirada. En este caso preciso, la diferencia fundamental de comportamiento entre varones y niñas era que los primeros no se planteaban de ninguna manera el problema de gustarme o no, tampoco de averiguar su éxito con respecto a mí, mientras que las segundas estaban empujadas a abandonar lo que estaban haciendo (con algunas excepciones, que revelaron precisamente ser niñas "diferentes", es decir mucho menos "femeninas", más inteligentes y autónomas) para someterse ellas mismas a mi consideración y a mi aprobación. Al fin y al cabo trataban de gustarme, obtener de mí que se lo confirmara. Una vez más, su comportamiento era cómo plantear la pregunta: "¿Cuál efecto estoy produciendo?".

En los niños de las escuelas de la periferia, ciertos comportamientos considerados como típicos de ambos sexos son mucho más acentuados que en las escuelas del centro urbano y esto, muy evidentemente porque los modelos que se le proponen son mucho más diferenciados, nítidos, definidos y mucho más limitados. Por ejemplo, los varones juegan a los "pequeños machos", hacen gestos de amenaza y desafío, las niñas se contonean caminando, se colocan las manos sobre las caderas, sacuden su pelo, pasan horas haciéndose trenzas las unas a las otras, hablan largamente con aires cómplices y satisfechos sobre vestidos y adornos variados, se demoran sobre las descripciones de las cuales sacan un placer narcisista evidente, saben ya sustraer una parte de su energía y de sus intereses a la realidad exterior para concentrarlos sobre los aspectos exteriores de su propia persona, puesto que han aprendido ya cuán importantes son la apariencia y la belleza para las mujeres. De la misma manera, el interés por otra persona, aparentemente más vivo que el de los varones, no es de hecho una curiosidad real, sino una necesidad de examinar los diferentes modelos para imitar los que parecen más deseables. En definitiva, es la manifestación de una falta de confianza en sí y de una necesidad de ser continuamente tranquilizadas. Precisamente porque el yo de las niñas es más débil (se les otorga una autonomía menor, se atribuye menos importancia a los individuos de su sexo, se les pide menos realizarse), necesitan una confirmación continua que venga del exterior, para saber si responden o no, a las expectativas de los otros.

LA SEPARACION POR EL SEXO: LAS NIÑAS AL SERVICIO DE LOS VARONES

En las escuelas maternas tradicionales, antes de tomar la media mañana, viene el rito de los sanitarios. Todos los niños, tengan ganas o no, son acompañados para ir a hacer pipí y el rito comienza con el anuncio hecho por la maestra: "Niños, vamos a los sanitarios, todos en fila de a dos, las niñas primero, los varones detrás", dentro de la clase forma una fila de niños separados según el sexo. La fila se desplaza por el corredor hacia la puerta de los sanitarios, y se envía a los niños a hacer pipí, siempre de a dos y por sexo: las niñas de a dos, hasta que hayan pasado todas, los varones de a dos de la misma manera. Después de los sanitarios, la mediamañana, luego la salida al jardín para el recreo. La fila se hace de nuevo dentro del salón de clase, según las mismas reglas y se dispersa en el jardín donde, con algunas excepciones, los niños juegan por grupos separados según el sexo.

Cuando los niños que van a clase por algunos meses o algunos años, son artificialmente divididos, les es imposible no sentirse clasificados en un grupo, no hacer de esta perpetua división cotidianamente repetida, una ley de hierro a la cual no deben sustraerse, tanto más cuando les estará impuesta o sugerida directa o indirectamente por otros mil hechos de su vida cotidiana.

Después de los tres años, empiezan efectivamente a sentirse más cómodos con niños del mismo sexo, pues estuvieron criados de una manera tan opuesta que *son* efectivamente diferentes y no encuentran una manera satisfactoria de estar juntos. Se quejan cada uno a su turno de sus defectos respectivos y se juzgan insoportables los unos a los otros. No se volverán a encontrar sino después de la pubertad, pero será el único elemento —la diferencia de sexo— el que los unirá, pues por otras mil razones, seguirán sin entenderse y sintiéndose extraños el uno al otro.

La necesidad de catalogar a toda costa los seres humanos utiliza siempre la división más elemental, más evidente (el sexo, la raza, la edad, la religión, etc. . .), la que siempre fue admitida por una tradición milenaria. La primera categoría, la más fundamental, es la del sexo: es una forma de racismo, pero tiene una apariencia tal de natural, que no permite ninguna sospecha sobre su injusticia y su falsedad. Muy lejos de ser un hecho natural es, por el contrario, un hecho cultural indispensable para dejar intactos ciertos privilegios reconocidos a aquel que ha establecido y perpetuado inexactamente en el tiempo, esta discriminación a saber, el hombre con, claro está, la complicidad y la aceptación pasiva de la mujer.

Imaginemos que una sociedad haya clasificado las personalidades hu-

manas sobre la base del color de los ojos más bien que sobre las del sexo o de la raza y que esta sociedad haya establecido que todos los individuos con los ojos azules sean formales, sometidos, sensibles a las necesidades de su prójimo y todos los individuos con los ojos negros sean por el contrario dominadores, arrogantes, egocéntricos.

“Los individuos sufrirían, sin embargo, una mutilación de sus escogencias según su temperamento, puesto que los comportamientos que se les enseñarían dependerían de un dato hipotético, el color de los ojos. Todas las personas con los ojos azules tendrían que ser sumisas y pasarían por deplazadas si presentaran rasgos de carácter admitidos solamente en las personas con los ojos negros... Pero en esta sociedad fundada sobre el color de los ojos no se podrían observar las consecuencias negativas, más graves que cualquiera que pueda sufrir la sociedad, por el hecho de la clasificación de la personalidad en función del sexo. No habría distorsión de las relaciones humanas, más particularmente de las que están vinculadas al sexo.

“Pero una solución de este tipo —sustitución del color de los ojos al sexo como base de la educación dada a los niños, implicando su pertenencia a uno de los grupos de personalidades opuestas— no sería sino la parodia de todas las tentativas hechas por la sociedad humana a lo largo de su historia para definir la pertenencia de los individuos en términos de sexo, o de color, o de fecha de nacimiento o de forma de cráneo” (5).

Como lo hemos dicho, se condiciona a las mujeres para que les guste ponerse al servicio de los hombres y esto debe empezar a tiempo para que dé sus frutos. Este condicionamiento es extremadamente precoz en la familia. Se encuentra fortalecido y estabilizado en la escuela maternal.

Veamos algunos ejemplos. La mediamañana ilustra bien el automatismo con el cual las maestras y los niños mismos obedecen a ciertos esquemas ya asimilados por unos y otros. Teóricamente, cada niño debería ir a coger su canastilla, poner su servilleta y mecato en el lugar que ha escogido en la mesa. En la práctica, pocos varones lo hacen, la mayoría de ellos toman su tiempo vagando de un lugar a otro, mientras que las niñas, disciplinadas, van a coger su canastilla y se sientan en su puesto para comer. La maestra incita a los varones a hacer lo mismo, repite su invitación varias veces, pero la espera se prolonga, el desorden sigue y en lugar de dejar las cosas desarrollarse y aceptar que un niño, poco autónomo y no suficientemente hambriento para hacer solo lo necesario, no coma, ella recurre a una solución más sencilla y más práctica para ella: encarga a una o a varias niñas de “ir a buscar las canastillas de Claudio, Stefano y Paolo, así se sentarán tal vez y estaremos todos en paz”. En esta actitud de la maestra, hay una indulgencia implícita

hacia los varones: “Hay que tomarlos como son”. Las niñas no se hacen rogar: tuvieron ya en la casa innumerables ejemplos de la manera como se vuelve la vida más fácil y más agradable a los varones de la familia. La madre o las hermanas se doblan en cuatro para que la mesa esté puesta en el momento preciso; se les pidió miles de veces, si por casualidad se mostraban recalcitrantes, de conformarse a esta costumbre y se les explicó que sólo sirviendo al hombre podrán un día ser escogidas por él. Las alabanzas son su única recompensa, el efecto que tendrá su comportamiento les preocupa constantemente y necesitan enormemente ser queridas y aceptadas, pues son ya conscientes de su inferioridad. Deben gustar, es un imperativo. La maestra, por su lado, evita intervenir haciendo ella misma lo que los varones se niegan a hacer o hacen de mala gana, pues eso debilitaría su autoridad, pero se sale apoyándose en las niñas. Nadie se escandaliza por tan poquito. El racismo subyacente a un comportamiento tal pasa completamente desapercibido. Las mismas personas que son muy sensibles a otros aspectos del racismo se quedan imperturbables frente a este comportamiento típicamente racista que quiere que un ser considerado como inferior esté al servicio de otro considerado superior. Transformemos la proposición y supongamos que en una clase de niños de tres a cinco años haya niños negros y niños blancos y que se produzca la misma situación: la maestra pide a los niños negros dóciles y sometidos, poner la mesa para los niños blancos. Cada uno estaría horrorizado por esta idea. Reflexionemos ahora sobre el racismo que reina en Italia, e imaginemos que la misma cosa ocurra en una clase compuesta de niños del sur y del norte. Inevitablemente, los niños de los dos grupos sacarían la convicción de que son diferentes, que los adultos no desean que se queden juntos y esperan de ellos comportamientos diferenciados.

El hecho de que las niñas se presten a servicios utilitarios de los cuales se benefician los varones se repite cada vez que se plantea la necesidad de arreglar o de ordenar el material utilizado en clase (mientras que la tarea de distribuirlo es asumida de buena gana por los varones, pues les confiere una autoridad). A veces la maestra ordena a las niñas: “vuelvan a colocar en su sitio los juegos de construcción”. Otras pueden preguntar: “¿quién va a colocar en su puesto los juegos de construcción?” y en este momento se ponen en funcionamiento los reflejos adquiridos: los niños toman la actitud distraída del que está decidido a participar lo menos posible en la tarea y que se toma el tiempo de ver cómo va a acabar esto. Si la maestra, de vez en cuando, exige de ellos que recojan el material utilizado, se levantarán perezosamente con gran ruido de sillas, crearán la confusión más grande posible, se demorarán mucho tiempo y dejarán la mitad de las cosas por todos los lados. El resultado es más bien decepcionante: “lo hacen tan de mala gana y tan mal que acabo por no volvérselos a pedir”, reconoce la maestra. Es lo que querían los va-

rones, es el resultado con el cual contaban. La necesidad que tiene la maestra de ver a la clase funcionar y reinar el orden reposa sobre el grupo de niños dispuestos a colaborar, es decir, las niñas. La maestra, después de estos primeros resultados decepcionantes e incompatibles con su concepción del orden, se dirigirá directamente a las niñas, excluyendo a los varones. Bastará con que se repita una serie de episodios de este tipo para que las niñas intervengan automáticamente. Sin embargo, si la maestra se armara de valor y enunciara claramente que *todo* niño debe ser autónomo y no explotar a los otros, se llevaría la victoria de una vez por todas, inaugurando una manera más justa de convivir juntos en clase.

Este comportamiento se reproduce en otras circunstancias. Un niño que corre a través del aula se cae y se hiere la rodilla. La maestra le pide ir al baño para lavarse y volver luego para ponerle una curita, pero al mismo tiempo, encarga a una niña de acompañarle, pues de otra manera "quién sabe lo que Alberto va a hacer solo en los baños", lo que dice con un tono bastante adulator para Alberto (el tono que nunca se emplea para dirigirse a las niñas), y que sobreentiende que el niño tiene la costumbre de librarse a no se sabe qué pasatiempos y juegos divertidos en un lugar tan poco acogedor. Cuando le pregunto por qué no hizo acompañar a Alberto por otro varón, la maestra contesta que si por ella fuera *ella* le habría enviado, pero que es el director el que no quiere que dos varones vayan solos a los baños porque "acaban siempre peleando y perturbando las otras clases". Entonces por qué no enviar al niño solo? "Es que estoy más tranquila si una niña va, *ellas* son avispadas y prestan de buena gana estos pequeños servicios, se sienten importantes".

De hecho, los "pequeños servicios" pedidos se multiplican. "Ata los cordones de Carletto", mientras que Carletto podría muy bien atarlos solo, si le animara a hacerlo y si nadie fuera en su ayuda. "Da un pañuelo de papel a Stefano para limpiarse la nariz, *su mamá olvidó entregarle uno esta mañana*"; "ve a ocuparte de tu hermanito que llora y límpiale la nariz"; "¿quién es la niña que va a limpiar el charco en el piso?"; "pedazos del juego de construcción se quedaron bajo la mesa de Giorgio; Antonietta quieres recogerlos?" y así sucesivamente.

Lo contrario, es decir, que la maestra encargue a los varones de prestar pequeños servicios a las niñas, es inconcebible. Si tratamos de invertir los papeles en estas historias, tenemos el sentimiento de algo insólito. No se pide a los varones de limpiarle la nariz a su hermanita, limpiar el piso, atar los cordones de los zapatos, etc.

Una niña coge dos canastas para "el algo" (la canasta rosada para las niñas y las azules para los varones) y se prepara a poner

la mesa para ella y su hermanito. "El algo" se compone de una gran porción de pizza que la niña divide en dos partes desiguales, buscando guardar la más grande para ella. El varoncito protesta, quiere todo para él, la maestra interviene ordena a la niña dar la porción más grande a su hermano "porque es más chiquito". La niña no toma en cuenta la observación y empieza a comer impasible, pero la maestra insiste. Entonces decepcionada, cambia de cara, sin una palabra toma un pedazo de su parte y lo da a su hermano, reestableciendo así la justicia. El niño se calma por fin. La maestra comenta: "No eres muy generosa" y la niña se sonroja, mostrando cuanto le dolió la observación. Una vez que ha terminado, se levanta y va a colocar en su puesto la canasta mientras que su hermano ni siquiera tuvo la idea de hacer lo mismo. tan absorbido está por la lectura de un libro de historietas. A mi petición, la maestra va a decir al niño de levantar la mesa y colocar en su puesto la canasta pero el la mira como si se hubiera vuelto loca, rehusa con un "no" categórico y se sume de nuevo en su lectura. Entonces la niña, sin que nadie se lo haya pedido, pero interpretando la demanda en este sentido (por necesidad de responder al deseo de los otros), todavía bajo la influencia en la observación de la maestra, quita rápidamente la mesa y guarda la canasta azul, con esa cara satisfecha que procura la certidumbre de sentirse aprobada. Espontáneamente dos niñas se apoderan de un balde y empiezan a limpiar las mesas sucias con una esponja. La primera pasa la esponja con gestos nerviosos y rápidos, como para dar la prueba de su eficiencia; la otra describe lentamente círculos sobre las mesas, los dientes apretados, obsesionada, poniendo cuidado en no dejar el menor centímetro cuadrado de mesa seco. El cuidado escrupuloso de una niña fóbica. Observando la actividad de las niñas, uno tiene a menudo el sentimiento de que ya no es más un fin en sí, como en los niños más jóvenes, o más a menudo en los varones, sino que ya a este placer de hacer, de actuar, de producir, de ponerse a prueba, ha sido sustituido en parte por el deseo de complacer a los otros. Y es esto lo que quita a toda actividad la parte creativa que debería traer consigo.

Un varón sale para ir al baño y no cierra bien la puerta que queda golpeando. Una niña, después de varias miradas interrogativas hacia la puerta, se levanta, decidida y va a cerrarla. La maestra le agradece. Ninguno de los varones había manifestado la menor reacción viendo golpear la puerta.

La maestra llama a dos niñas a su escritorio para confiarles el material previsto para el trabajo de la tarde. Están muy orgullosas de esta responsabilidad, vuelven a sentarse en su puesto ajustando su falda sobre las rodillas con pequeños gestos entrecortados, e intercambian una mirada satisfecha, de complicidad. Parecen dos viejecitas.

El condicionamiento de las niñas para ponerse al servicio de los varones y de los adultos en general y toda la presión ejercida para que su atención no esté distraída sino que se ate a resolver problemas banales, prácticos y contingentes, desvían una parte importante de su energía vital hacia el provecho de actividades ordinarias y, en consecuencia, las sustraen a cualquier interés creativo, al juego, a cualquier actividad libre que sea un fin en sí, a toda realización de su personalidad. Uno no puede disponer de más energía de la que posee. Se la puede canalizar en direcciones positivas, enriquecedoras o, dispersarla y destruirla. Se puede, además, constatar este fenómeno en muchas mujeres adultas que trabajan y quienes a pesar del entusiasmo, la pasión y la ambición que ponen ahí, ven siempre una gran cantidad de sus energías bloqueadas y prisioneras de las preocupaciones hogareñas (las compras, la organización casera, qué hacer para el almuerzo o la comida, las atenciones a los niños o al marido cuando están enfermos, etc.), tareas que les incumben todas y de las cuales nadie está dispuesto a encargarse en su lugar. Este vaivén continuo del pensamiento y de la energía de un polo al opuesto (que los hombres no conocen) les impide movilizar todas sus fuerzas en una sola dirección. En verdad, tienen que estar hechas, antes que nada, para servir, luego, si les queda suficiente fuerza, pueden siempre utilizarla para realizarse como individuos productivos.

¿Por qué la niña se preocupa de cerrar la puerta que golpea, mientras que el varón ni siquiera se da cuenta? Tal vez, es más divertido e interesante cerrar una puerta que seguir un juego o un dibujo empezado? Seguro que no. Y cómo, si no por un condicionamiento, se llega al hecho aberrante de que una niña de cinco años desvía su atención de lo que está haciendo para levantarse y cerrar la puerta para provecho de todos? Uno debería reprobarla por haber abandonado una cosa realmente importante, por otra que no lo es; por el contrario, se le agradece y se subraya así su condición de inferioridad. Ocurre a menudo también, que las niñas se pongan espontáneamente al servicio de los varones para ayudarles en juegos en los cuales, sin embargo, no participan directamente. Esta actitud revela ya su interés y sus deseos por el mundo masculino del cual se sienten excluidas.

Por ejemplo, una niña que juega con plastilina se preocupa de vez en cuando de amasar la que utiliza su compañero para calentarla y ablandarla. Otra, sin que nadie se lo haya pedido, se levanta y va a llenar de agua un frasco para su compañero que pinta. Una tercera abandona su trabajo para ir a consolar un varón que llora, lo toma cariñosamente por el cuello: "No llores, Bruno". Una cuarta se desliza bajo la mesa para recuperar los pedazos de construcción y los devuelve al varoncito que los dejó caer. Sería mucho más agradable ver a las niñas y a los niños prestarse recípro-

camente estos servicios: pero aún no tuve la ocasión de observarlo. La indiferencia de los varones respecto a todo lo que sucede a las niñas es total; es el síntoma del egocentrismo que refortalece su educación, contrariamente a la de las niñas.

El comportamiento de los varones y de las niñas es también característico cuando quieren obtener algo, los unos de los otros. Un varón se precipita sobre un grupo de niñas, agarra un puñado de plastilina levantando un coro de protestas femeninas, vuelve rápidamente a su puesto.

Una niña, que trabajó hasta ahora con ardor en un juego de construcción, le llegan a faltar elementos de plástico para seguir, se acerca a un grupito de varones y ostentando toda una gama de sonrisas encantadoras, de melindres y de coquetería, consigue un puñado de elementos. La maestra no interviene en ninguno de los dos casos, probablemente no ha observado nada, pero intervendría, tal vez, para reprimir la agresividad del varón y no la seducción y la hipocresía de la niña.

El recurso a la seducción para obtener algo no solamente está aceptado de parte de las niñas, sino estimulado y nunca se piensa en corregirles sugiriéndoles una actitud correcta y digna para cuando soliciten algo.

Del mismo modo las intervenciones destinadas a corregir la agresividad excesiva de los varones son a menudo ambivalentes y revelan la secreta disposición de la maestra hacia ellos: mezcla sutil de complacencia inconciente y de admiración por la audacia de los varones, que la seducen a ella misma. En el fondo, es así como quiere que los hombres sean, decididos e insolentes y se alegra por dentro de que los varones vayan por el buen camino.

Federico, lindo niño lleno de vida, es reprendido por la maestra por haber puesto una zancadilla a otro varón; sin embargo, es el primero en ser llamado al escritorio para la distribución de las hojas de papel para dibujar, lo que en últimas viene a ser como pedirle excusas por los reproches que tuvo que hacerle. Esta actitud contradictoria muestra cuanto se acepta la conducta masculina clásica de la agresividad, que entra perfectamente en las normas.

En las escuelas especiales con orientación metodológica, donde no se hace ninguna diferenciación en lo que concierne a las actividades ofrecidas a los dos sexos (como por ejemplo en las escuelas Montessori) (6), se puede, a pesar de todo, averiguar ciertos fenómenos de discriminación más sutiles, pero no menos alienantes: así, la repartición de las tareas cuando se trata de poner la mesa del almuerzo. En un boletín didáctico para "las actividades constructivas y de vida práctica" (7), titulado "Servir en la mesa" está precisado:

"En este grupo, hay también un *jefe de comedor*, sirvientes y sirvientas, estas últimas se mantienen paradas cerca de la mesa, mientras que los sirvientes *van y vienen* entre las mesas, la mesa de servicio detrás de la cual se mantiene el jefe de comedor y la cocina".

En este caso, el grado más elevado en un trabajo colectivo de este tipo está asignado a un hombre. Y ahí donde hay sirvientes y sirvientas, se asigna a los primeros el papel que consiste en desplazarse, lo que corresponde al hombre activo y que trae consigo la mayor parte de las responsabilidades (se trata de bandejas donde están dispuestos los alimentos) y a las segundas el papel casi inmóvil, que remite a la mujer pasiva y sigue así: "Cada sirviente, después de haber recibido un plato en su bandeja, se dirige hacia una mesa donde le espera la sirvienta". Para quitar las mesas "el sirviente empuja la mesa de ruedas" y la sirvienta se limita a depositar ahí los platos sucios.

De acuerdo, no es muy grave. Pero citamos estos hechos con el fin de demostrar que en las escuelas maternas donde se propone antes que nada, respetar la individualidad de cada niño, se acaba reproduciendo, sin darse cuenta, los modelos habituales del varón activo y directivo y de la niña pasiva y subalterna.

LAS ACTIVIDADES PREFERIDAS Y LAS ACTIVIDADES PROPUESTAS

En el plano de las actividades preferidas por los varones y las niñas, las maestras sostienen que las diferencias son muy marcadas. Los varones, por ejemplo, gustan más de los juegos de movimiento, de los juegos de construcción, de la plastilina, del dibujo; las niñas prefieren coser, recortar papel, jugar a la tendera, pero gustan también de la plastilina, de los juegos de construcción y del dibujo. Sin embargo, se pueden discernir ahí todavía sugerencias venidas de las maestras, aunque ellas nieguen cualquier intervención para guiar las escogencias. Por ejemplo, a los varones que trabajan la plastilina o hacen construcciones, la maestra distribuye figuritas de plástico, indios, vaqueros a caballo, soldados o carritos, misiles con sus astronautas, etc. La maestra no ofrece a las niñas objetos o figuras con qué enriquecer sus trabajos de plastilina; o, si lo hace, no se trata de los mismos objetos, sino de vacas, gallinas, ovejas, perros, niños, árboles, cercos. Para justificarse, la maestra pretende que son los mismos niños los que prefieren una cosa más bien que la otra; ella lo sabe y no hace nada más que satisfacer sus expectativas. Por ejemplo, la actividad que consiste en recortar papel y ensamblar cartoncitos no es propuesta a los varones, sino solamente a las niñas. La maestra no tiene nada contra el hecho de confiar a un grupo de

niñas una gran caja llena de un enredo de cometas y de cadenetras invitándoles a desmenuarlas, pero evita proponer la misma actividad a los varones: "enredarían más!"

Ni hablar de jugar a la tendera, juego que ni siquiera es propuesto a los varones; en el caso de que un varón estuviera atraído por este juego, se le desanimaría francamente, de tomar parte en él. Vale la pena citar aquí la experiencia de Giorgetto, varón suave, con más o menos cinco años, alumno de una maestra de edad y casada. Giorgetto es más juicioso que numerosos varones de su clase, y que algunas niñas también, no es particularmente agresivo pero se defiende. Trabaja constantemente, a menudo en grupo o solo. La maestra declara que a los varones y a las niñas les gusta quedarse cada uno en su grupo, que las niñas prefieren las muñecas y jugar a la señora, mientras que los varones prefieren los carritos o los juegos de construcción que las niñas son siempre excluidas por los varones si tienen alguna veleidat por participar en sus juegos, mientras que muy a menudo están completamente dispuestas a que ellos participen en los suyos. Declara sin embargo no tener nada que ver en este fenómeno y proclama que no ejerce ninguna presión ni en un sentido, ni en otro.

La maestra invita entonces a las niñas a formar un grupo alrededor de algunas mesas y les da lo necesario para jugar a la tendera. Las niñas aceptan con entusiasmo, el grupo de los varones parece desinteresarse completamente de esto, excepto Giorgetto; las manos detrás de la espalda, la barriga adelante, con cara perpleja del que tiene un problema grave, les observa con una cierta distancia sin atreverse a acercarse. Aunque se muere de ganas de participar en el juego de las niñas, sabe ya, por haber hecho, sin duda, el intento o por haberlo observado antes en sus compañeros, que este juego no es considerado como un juego de varón. Sin embargo, no puede impedirse ser irresistiblemente atraído, de manera que se acerca a la maestra y con una voz tan ahogada que no entiende y debe hacerle repetir su pregunta, le pregunta si puede jugar con las niñas. "¿Con las niñas?" contesta la maestra, escandalizada y pasmada. Agarra al niño por los hombros, como llena de súbita vergüenza y lástima por él y le aprieta contra ella. El niño se sonroja, visiblemente presa de un gran malestar y busca salirse con dignidad, precisando con una voz insegura: "Pero quería ser el abastecedor".

Se trata de un acuerdo, del cual se agarra, que le permitiría participar en el juego de las niñas con un papel que pasa por ser masculino. Su carita atormentada refleja claramente el esfuerzo que le cuesta esta tentativa de salvar las apariencias, que le permitiría conservar su propia estima, la de la maestra y sobre todo la del grupo, que le importa probablemente más que la de la maestra. Pero ella se queda obstinadamente prisionera de sus estructuras men-

tales que le obligan a debatirse en una situación muy sencilla que ella misma ha enredado "Tienen va sus abastecedores", contesta a Giorgetto. "Entonces soy yo el que trae los huevos", insiste valientemente Giorgetto. La maestra echa una mirada rápida hacia mi espectadora con el rostro impasible. Ignoro qué conclusión saca de mi expresión, el hecho es que dice, suspirando con una pequeña sonrisa confusa y con el tono de alguien que no solamente espera un rechazo, sino que lo solicita: "niñas, Giorgetto quiere jugar con ustedes, quiere ser el abastecedor". Las niñas, quienes manifiestamente no perdieron una palabra del diálogo, dando la impresión al mismo tiempo de estar ocupadas pesando garbanzos, arvejas y arroz, no se dignan otorgar la menor atención a su pobre compañero

Giorgetto está a punto de llorar, pero su gentileza aparente debe esconder una obstinación, pues se acerca al grupo de las niñas y espera, las manos en los bolsillos de su delantal. Las niñas siguen ignorándolo, está a punto de derrumbarse, esbozando una pobre sonrisa, brincando de un pie a otro, triturando el fondo de sus bolsillos. Por fin, una niña se dirige a él con tono autoritario: "Señor abastecedor, necesito papas"

Giorgetto, de ahí en adelante resignado a lo peor, se sobresalta de sorpresa y de alegría y vuela hacia el fondo del aula de donde vuelve a toda carrera, las manos cargadas de papas imaginarias.

La maestra pasa cerca de mí y comenta: "ha visto cómo es de difícil hacerles jugar juntos? Realmente no lo quieren", inconciente de haber provocado todo, ella misma y convencida, por el contrario, de haber demostrado que se trata de un fenómeno espontáneo

El caso de Giorgetto no debe ser visto como el de un niño de carácter suave que, a los juegos agresivos de su sexo prefiere los de las niñas, más tranquilos. En ciertas escuelas, como por ejemplo las escuelas Montessori, donde se proponen las mismas actividades a ambos sexos (planchar, lavar la ropa o los trastos, barrer, poner la mesa), los que han podido observar las actividades de los niños notaron seguramente que varones y niñas escogen estas actividades con el mismo entusiasmo, sin que esto dé lugar por lo tanto a conflictos y todavía menos a desviaciones sexuales.

Otra maestra da una orden: "niñas, vayan a buscar los dibujos que hicimos ayer por la mañana". Paolo, quien con toda evidencia no captó sino el fin de la frase y no oyó a quién se dirigía, sigue al grupo de las niñas. Pero la maestra riéndose se burla de él: "Paolo, eres una niña tú también?, entonces vamos a ponerte un moño en el pelo". El pobre Paolo se pone colorado, agacha la cabeza, confuso y vuelve a su puesto donde se queda sentado largo tiempo, silencioso y perturbado. Las niñas lo miran riéndose burlonamente, los varones riéndose a carcajadas. A causa del comentario de la

maestra, Paolo ha perdido una gran parte de su prestigio masculino, se ha desclasificado, y las niñas, burlándose de él por su error, reconocen implícitamente su inferioridad.

Poco después, Paolo lloriquea, un compañero le quitó un elemento del juego de construcción: seguramente no habría cedido tan vergonzosamente a las lágrimas si no hubiera experimentado la frustración precedente; pero dos fracasos en algunos minutos, es demasiado. La maestra, implacable, lo hostiga: "Pero qué varón es éste que llora, ni siquiera eres capaz de recobrarlo?" y entonces, Paolo, aplastado por la humillación, se vuelve chiquitico en su silla: se quedará sin hacer nada toda la mañana, a causa del miedo, claro, a exponerse de nuevo.

Los ejemplos de intervenciones de las maestras, para que los varones y las niñas escojan actividades "convenientes" y que la discriminación y la división entre los sexos se perpetúe, podrían multiplicarse hasta el infinito.

A una maestra que declara que respeta completamente la escogencia de los niños, le pregunto qué material conseguiría para la clase si se le pusiera una cierta suma a su disposición. Contesta que arreglaría un rincón de la clase en cocina, para que las niñas puedan tener su rincón bien de ellas. Luego, después de un momento de reflexión, añade que, si los varones quisieran ir, esto *no la molestaría*.

"A su modo de ver, a los varones no les gusta cocinar?"

"Sí, claro, pero no cuando están chiquitos. No lo *hacen* nunca (no se sabe lo que le permite hacer esta deducción). Mi padre es muy buen cocinero, mientras que mi madre cocina muy poco. *Pero aprendió cuando tenía ya una cierta edad*".

Se siente en sus palabras el temor de que permitiendo a los varones arriesgarse a actividades domésticas, les expondrá a perder su virilidad, mito inatacable al cual uno está listo a sacrificar el buen sentido más elemental. Cuando estén grandes, podrán, si tienen ganas, cocinar tanto como quieran, de todas maneras, harán siempre la cocina "como hombres" (lo que significa cuando tengan ganas, recurriendo a la ayuda de las mujeres de la casa para los aspectos desagradables de la cosa); y en ese momento, su virilidad estará establecida desde hace mucho tiempo. De todas maneras, las maestras no tendrán nada más que ver. Pero en el presente, su deber es de velar por hacer de ellos "verdaderos hombres".

Una maestra distribuye a los varones y a las niñas elementos de juego de construcción, con formas, colores, y dimensiones variadas. Los varones ensamblan formas muy articuladas, con las cuales simulan un avión volando imitando zumbido del motor; o bien hacen

carros que lanzan como volidos en las mesas, y muestran sus producciones a la maestra declarando "es un jet, es Ferrari, es Apolo XIII". Cuando una niña construye una estructura compleja y magnífica que no difiere en nada de las de los varones y la muestra a la maestra, esta última, sin esperar su interpretación ni preguntársela, le dice: "está bien, es un niño?". Mientras que éste se parece a todo menos a un niño. La niña se queda un momento perpleja, mira el objeto que tiene en la mano y que para ella representa probable y completamente otra cosa (pero no se le ha dado tiempo para decirlo) y contesta, sí. La niña aprende no solamente qué se espera de ella, que no fabrique sino niños, cochecitos, cocinas y otras cosas de este tipo y que si se arriesga a construir un avión, por ejemplo, la maestra la miraría con ojos de sospecha y con ella el grupo de las niñas y de los varones. ¿Quién tendría el valor de aguantar esta mirada? Cuando uno se siente pertenecer al "segundo sexo", se necesita mucha fuerza y seguridad para aguantar la crítica de todos, y uno se conforma, en consecuencia, a lo que esperan de uno: se hace, se dice, se comporta según el deseo de los otros. Cuando la niña pasa cerca de mí con su estructura de plástico colorado, el rostro todavía preocupado y perplejo, le pregunto: "¿Qué es?" Me contesta, insegura: "no sé".

No es necesario explicar hasta qué punto esta intervención reductora del adulto, que se repite en otras mil circunstancias y de otras mil maneras, es una traba a la creatividad, muy difícil de romper.

En una clase, la maestra propone, como solución a un momento difícil, jugar al "lobo y la oveja". Dos niños se persiguen: el que huye es la oveja, el que persigue es el lobo. Al modo de la maestra, los dos papeles tienen que intercambiarse. La maestra hace sentar a todos los niños en dos hileras de sillas frente a frente, dividiendo otra vez las niñas y los varones. Llama primero a dos varones, luego a otros dos. Las niñas son las espectadoras silenciosas de las proezas masculinas, algunas, tensas y atentas, siguen el juego, otras charlan a media voz; otra rehace cuidadosamente las trenzas de una compañera. Se llama a la tercera pareja de varones. En este momento, el mensaje transmitido por la maestra no deja ninguna duda: sí, es un juego de varones. A pesar de esto, una niña tan valiente como lo había sido Giorgetto se adelanta y pide a la maestra correr con Pirluigi, ella quiere ser el lobo. La maestra se pone a reír, estupefacta, exclamando: "Pero, eres una niña, no puedes perseguir a un varón!"; la niña vuelve a su sitio, decepcionada. En fin, después de una serie de parejas de varones, la maestra hace correr a dos niñas menos veloces que los varones pero más hábiles y más astutas en las paradas y en los fingimientos; para terminar, decide hacer correr un varón y una niña. La niña, en este caso, sale vencida, pero habría sido más justo que, desde el comienzo del juego, cada niño

escogiera su lobo y su oveja con toda libertad. Cada uno habría probablemente escogido por instinto su compañero de juego, evaluando sus propias fuerzas y las del adversario.

Llevando el juego como lo hizo, separando los niños según el sexo, obligando a las niñas a ser espectadoras de un juego activo, la maestra sobreentendía que había que considerarlo como un juego masculino. Rechazando a la única niña suficientemente atrevida y valiente para osar medirse con un varón, proponiendo a las niñas jugar al fin, como si les hiciera una concesión y les tomara por incapaces, manifestando abiertamente para realizar su propio deseo, la maestra reproducía una vez más las intervenciones alienantes que hemos examinado hasta ahora. Una vez más, el hecho de pertenecer a un sexo más bien que al otro ha servido de criterio para establecer *a priori* la capacidad y la aptitud de unos y otros.

No hay que despreciar un aspecto muy importante de este juego, como de tantos otros: la identificación que viven los niños con el personaje interpretado. La libre escogencia de uno u otro de los personajes por los niños, el lobo o la oveja, el cazador o el cazado, el débil o el fuerte, les permite convertir en acto, ciertos de sus problemas inexpresados, y superarlos. Durante el juego, la expresión aterrizada del niño-oveja-perseguido, y el aspecto feroz del niño-lobo-cazador eran explícitos. Vivían el papel de la víctima, o el de su perseguidor, ambos correspondientes a una necesidad profunda en el niño de superar a través de la dramatización del juego, ciertos temores, ciertas angustias o pulsiones agresivas y sádicas de un modo inofensivo que no era por eso menos liberador. En lo que concierne a las niñas, por qué no haber dejado a las que podían sentir la necesidad de afirmar una cierta agresividad y una cierta actividad, la posibilidad de identificarse con toda libertad al personaje del lobo? Es esta libertad la que se debería otorgar: la de escoger a partir de sus necesidades personales singulares, en lugar de exigir de los niños que se adhieran a la fuerza de modelos estereotipados producidos por nuestra cultura, y que sacrifiquen, *sin que sea hacia una meta positiva*, cualidades y energías humanas preciosas, que pueden pertenecer indiferentemente a uno u otro sexo.

LOS DIBUJOS APORTAN UNA CONFIRMACION

El examen de un número considerable de dibujos recogidos en diversas escuelas maternas revelan muy claramente, desde la edad de cinco años, la existencia de un mundo "femenino" de un mundo "masculino". Las maestras que recogieron esos dibujos, fruto de una actividad cotidiana, anotaron al margen el contenido, tal como les fue dado por los niños mismos.

Los dibujos de las niñas cuentan casi exclusivamente hechos ligados a la vida familiar cotidiana, no aparecen sino pocos personajes, cumpliendo gestos insignificantes: son mamás que vuelven a la casa para cocinar, niñas que llevan huevos a la abuela enferma o de buena salud, que van a pasear sin meta, que van a rezar a la iglesia o a jugar donde una amiguita, o aún a recoger flores para ofrecerlas a su mamá, otras niñas cantan cancioncillas o hacen la ronda, vuelven a casa para alcanzar a su hermanita o porque encontraron al gato, juegan al escondite, etc. . . . La casa está siempre presente, siempre en el primer plano: está dentro, acaban de salir de ella, están para entrar. La madre también está a menudo presente, mientras que el padre aparece más escasamente.

Los dibujos de imaginación, más bien escasos, son inspirados con toda evidencia por leyendas que han oído relatar; la bruja que da una manzana envenenada a Blanca Nieves, las flores que se abrieron en la casa de las hadas, el papá Noel que da regalos a los niños. Un mundo muy estrecho, ahogador, una vida familiar, no se puede ser más pobre en acontecimientos, y un universo fantástico y fabuloso igualmente pobre. El conjunto de estos dibujos tiene el sabor de una crónica fiel de las jornadas de estas niñas, jornadas reglamentadas por las costumbres familiares que están ellas mismas reglamentadas por las costumbres del grupo social en el cual viven.

Entre los dibujos recogidos, aquellos cuyo contenido es más pobre, más monótono, son los que están hechos por las niñas que viven en las periferias. En estas familias, las niñas, fuera de frecuentar la escuela maternal (a donde van generalmente acompañadas por su madre aunque las distancias sean irrisorias y los peligros casi inexistentes), son guardadas en la casa "para hacer compañía a mamá". Desde esta edad la ayudan en sus tareas, salen muy escasamente solas, sus salidas se limitan a compras insignificantes en tiendas cercanas de la casa y el tiempo les está medido. Salen casi siempre con su madre, si se les permite ir a jugar afuera, es recomendándoles no alejarse de la casa, no frecuentan grupos, ni siquiera los compuestos únicamente de niñas, sino que van de a dos, con su hermana o una amiguita. Es impensable que se les permita jugar en grupos mixtos y además los varones les rechazarían. Los varones son infinitamente más libres: a la misma edad tienen su barra y se alejan a menudo de la casa sin vigilancia y sin que esto cause preocupación. Su participación en la vida familiar, en lo que concierne a la ayuda en las tareas caseras o las compras, es nula; no se les pide nada de esto. La mayoría de los dibujos de las niñas tienen por tema personajes femeninos, pero más de una tercera parte representan personajes masculinos, los acontecimientos son entonces mucho más ricos y atrayentes. Cuando ocurre algo un poco fuera de lo normal, los protagonistas son varones. Son por ejemplo, el padre y el hijo que van al bar a tomar un tinto, los campesinos que

recogen manzanas, los pescadores que salen al mar, un vaquero a caballo, un agente de policía reglamentando la circulación, un papá que lleva de paseo a su niño (un varón evidentemente) en un cochecito, dos niños (dos varones) que abren un paraguas porque va a llover. No solamente los acontecimientos más fuera de lo normal y más apasionantes son vividos por los varones, sino que ocurren fuera de las paredes domésticas. No encontramos sino un solo caso, entre muchos otros, donde una niña representa un barco en un puerto y una señora que espera embarcarse para partir. Nunca había sucedido a la maestra ver a una niña dibujar un barco, y menos con una señora (una mujer!) lista para embarcarse. Se había quedado estupefacta. La niña autora del dibujo es seguramente una excepción. Aún cuando, en los dibujos de niñas, se ve a policías de tránsito ordenar la circulación y a albañiles reparar los techos de las casas (puesto que estos aspectos de la realidad exterior son también percibidos por ellas, pues, a pesar de su vida mucho más sedentaria y casera, no son ni ciegas, ni sordas), les perciben como extraños, saben que no pertenecen a sus vidas y no pertenecerán nunca. Se limitan a describirles, ninguna de ellas puede imaginar llegar a ser policía de tránsito o albañil, no se identifican en consecuencia con estos modelos. Las niñas delegan al varón todo lo que no les es permitido hacer por el hecho de su condición femenina. Los dibujos son respecto a esto una crónica igualmente fiel de la realidad.

El fenómeno ineluctable de la identificación a la madre, ella sorda y ciega a todo lo que no es de la casa ni de la familia, interviene, como un factor potente para distinguir lo que debe ser o no ser deseado.

Los temas de los dibujos hechos por los varones son mucho más ricos y variados que los de las niñas; escasamente vinculados a la vida hogareña, la mayoría de ellos describen escenas de la vida que tienen por protagonistas choferes, policías, obreros, ladrones, policías de tránsito, pescadores, buscadores de oro, automovilistas, albañiles, indios, pastores, mezclados a personajes imaginarios tales como los príncipes, los hechiceros, los fantasmas. En estos dibujos, los personajes femeninos son muy escasos, de vez en cuando aparece discretamente una madre que busca su niña, cose vestidos para su hijo o acompaña a su hijo a la escuela. Dos niñas: la una vuelve a su casa para comer frutas (va a su casa, qué otra cosa podría hacer una niña?), la otra juega a la ronda. Un solo dibujo representa a una mujer que se apea de un carro y que va al trabajo. Este dibujo único, aislado, de una mujer que va a trabajar, al lado de numerosos dibujos de hombres en el trabajo, es significativo de la manera como los varones y las niñas perciben el trabajo femenino. Para ellos, no existe. Parecería que esos niños de cuatro o cinco años no otorgan sino un mínimo de atención al mundo femenino, puesto que solamente algunos dibujos representan personajes femeninos.

pero al mirar más de cerca el nombre de los autores de estos dibujos, uno se da cuenta que es siempre el mismo niño el que los hizo. El, también constituye evidentemente un "caso". Los dibujos de las niñas representando personajes masculinos jugando, sitúan la acción preferentemente fuera de la casa, lo mismo para los varones. Pero, mientras que los juegos de las niñas se acantonan rigurosamente dentro de los límites permitidos, los de los varones se desarrollan más a menudo en lugares no muy ortodoxos. Un varón juega a la guerra tirando guijarros, otro se deleita pisoteando las flores.

El tipo de juegos de los varones es a menudo definido con exactitud: los varones juegan al policía y al ladrón, el varón se esconde detrás de un árbol, dos varones van a jugar en la cancha de fútbol, juegan a la "chucha", rivalizan jugando a los flippers ("las maquinistas"), dos hermanos juegan al "escondite" en una manga, varón hace funcionar su tren en el jardín, otro va a jugar con guijarros en el jardín, dos varones hacen un partido. En la casa, los juegos son igualmente definidos: carritos, soldados de plomo, construcciones; un varón que construye una casa, otros dos juegan "al avión". Ni la menor huella de varones y niñas jugando juntos.

En los dibujos de las niñas, el tema del juego vuelve con mucha menos frecuencia: es que las niñas juegan menos que los varones. Aún en sus dibujos, los juegos son nítidamente definidos y los protagonistas son varones, mientras que llegan a ser flojos e indeterminados si se trata de niñas, probablemente porque los juegos de las niñas imitan en gran parte la vida familiar (jugar a la señora). Los varones juegan preferentemente "con algo", las niñas juegan "a algo".

A través de estos dibujos, uno entiende cómo las niñas se perciben a ellas mismas, cómo ven a los varones y a la realidad que les rodea. Mientras que los varones ignoran casi completamente a las niñas, éstas últimas por el contrario les observan como espectadores a veces envidiosas de su libertad, de sus proezas, de su supremacía, a veces indiferentes, pues están ya perfectamente adaptadas a su condición. Esta actitud, que se revela en los dibujos, confirma lo que se había observado ya en la escuela maternal.

Si los varones prácticamente no ponen cuidado a las niñas y tienen un desprecio implícito por ellas, la atención de las niñas, para los varones es muy grande y supone admiración y envidia.

A los cinco años, la partida está entonces jugada, la adecuación a los estereotipos masculinos y femeninos está ya realizada. El varón agresivo, activo y dominador está ya modelado. Ocurre lo mismo para la niña, sometida, pasiva y dominada. Pero mientras que el varón se encontró obligado a adaptarse a un modelo que no solamente le permite, sino que le obliga a manifestarse y a realizarse

lo más posible, aun cuando no sea sino en el sentido de la competencia, del éxito, de la victoria. la niña, ella, estuvo obligada a tomar la dirección opuesta, mejor dicho, la de la no realización de sí. A causa de este condicionamiento reductor, la parte más grande de su energía vital se encuentra frenada, bloqueada, luego desviada hacia un "masoquismo femenino" insano, proceso que, según Helene Deutsch, es indispensable para que se realice una "verdadera feminidad". Las mujeres han destruido su propia creatividad, disimulado y mutilado su inteligencia, se han encerrado en la miseria de la repetición cotidiana de acontecimientos mezquinos, destruyéndose ellas mismas por el "placer" de ponerse al servicio del macho. El máximo de protección y de seguridad son la falsa contraparte de lo que les fue sustraído. A cambio de la renuncia y de la sumisión, no han recibido sino la dependencia. Naturalmente es mucho más fácil obtener un condicionamiento satisfactorio cuando uno está al frente de un individuo de sexo femenino que desde ahora está ya provisto de una constitución física débil en energía vital; como el condicionamiento entra en juego desde los primeros días de la vida, no falta sino medir la calidad y cantidad de energía que estará inhibida o desviada para siempre en este preciso período.

Irene Lézine revela, en sus investigaciones ya citadas (8), que las niñas hipertónicas (iracundas, agitadas, muy inquietas, activas, independientes) conservan este temperamento hasta la edad de cuatro años, lo que coincide con su entrada a la escuela maternal. Se puede constatar en esta ocasión que si siguen mostrándose turbulentas en su casa, son capaces de concentrar largo tiempo su atención en la escuela y pueden pasar por niñas absolutamente tímidas y aplicadas. El examen psicológico de su comportamiento en clase revela que son inhibidas, maniacas y escrupulosas. Es evidente que, para la mayoría de ellas, las presiones ejercidas en la escuela maternal son demasiado fuertes porque vienen al mismo tiempo de parte de la maestra, de la estructura misma de la escuela y del grupo de niños de la misma edad. Además, estas presiones exigen que las niñas se conformen rápida y totalmente a lo que les es pedido, bajo pena de experimentar un estado de tensión insoportable. El hecho es que a los cinco años muy pocas niñas lo han logrado. y milagrosamente han aprendido a conservar una buena dosis de energía vital de originalidad, de creatividad, de independencia, de autonomía, de orgullo y de dignidad.

¿Cuándo crees que estaré suficientemente grande para ir a pasear sola sin nadie?" me pregunta una niña que no tenía todavía cuatro años y que me había seguido para dar un paseo en un bosque cerca de su casa. "Es tan aburrido ir a pasear siempre con las personas grandes" Esta niña, de una inteligencia remarcable, logra todavía soñar con paseos aventureros y solitarios, pero por cuánto tiempo todavía? Cuántas niñas a la misma edad, tienen todavía

la imaginación, vitalidad, una necesidad de afirmarse, y suficiente autonomía para ver su porvenir como una conquista del mundo que les rodea? Cuántas de ellas no han estado ya condicionadas, antes de que siquiera estos deseos surgieran en su mente, hasta el punto de que no sientan siquiera la fascinación por esta aventura que es la vida?

INDEPENDENCIA Y CREATIVIDAD

En las niñas de seis años, edad de la entrada a la escuela primaria, la creatividad está definitivamente apagada. Pocas de ellas conservan todavía una débil huella de ésta, y aún tendrán que superar el escollo de la pubertad, el encuentro afectivo con el otro sexo, y el dilema que le sigue: la realización de sí como individuo y la sumisión a las demandas explícitas de la "feminidad" por parte de los hombres que les obligarán a restringir luego su personalidad creadora. Las múltiples razones de la ausencia de creatividad en las niñas pueden ser reducidas a una sola: la dependencia a la cual las niñas están obligadas más que los varones respecto a la educación que sufren, y que es incompatible con la creatividad, pues ésta última supone, por el contrario, una fuerte dosis de libertad para mantenerse y ser productiva.

"La creatividad —escribe Torrance— en su verdadera naturaleza, se caracteriza tanto por una sensibilidad excepcional como por la independencia" (9).

"Actualmente, en la cultura americana, pero también en la nuestra, la sensibilidad es una cualidad exquisitamente 'femenina' y la independencia, por el contrario, es considerada como un rasgo 'masculino'; esta normatización crea una de las 'trabas' sociales más fuertes al desarrollo de la creatividad. De hecho, un muchacho creativo parece demasiado 'sensible' con respecto a sus compañeros (y en consecuencia afeminado) mientras que las niñas tienen a veces intereses que se consideran tradicionalmente como 'masculinos' (la ciencia, la política, etc.), es por eso que los sujetos inhiben muy a menudo su 'proceso creativo' para salvaguardar su 'masculinidad' o su 'feminidad'. Esto explica también en parte por qué las mujeres parecen menos creativas que los varones, la presión de los prejuicios sociales se ejercen más pesadamente sobre ellas. Por ejemplo, una joven que se interesa en temas 'científicos' o problemas políticos pierde a menudo una parte de su encanto a los ojos de sus compañeros masculinos y sus amigas la encuentran 'rara'. Además, una tal conjunción de sensibilidad aguda y de independencia (que a veces puede alcanzar la rebelión) es una constante en estos individuos no solamente antes sino durante la adolescencia y en la edad adulta" (10).

Si la sensibilidad y la independencia son, como lo sostiene Torrance, indispensables a la manifestación y a la realización de la creatividad, llega a ser imposible para la mayoría de las niñas preservarla, precisamente porque su impulso espontáneo hacia una independencia equivalente a la de los varones viene a romperse cuando empieza un tipo de educación que tiene justamente por objeto principal la dependencia. A esto se añade una incitación continua a desviar su atención de los problemas políticos, intelectuales, sociales, artísticos, etc... Para ocuparse de problemas contingentes, mezquinos, insignificantes, operación que constriñe automáticamente el horizonte cultural de las niñas. Para dar libre curso a la creatividad, es necesario tener suficientemente acceso a nuestro patrimonio cultural, hay que poseer la independencia intelectual, la libertad de criticar, de rechazar y de apartarse de los valores recibidos para acercarse a nuevos: hay que ser fuerte.

"Los sujetos creativos presentan una autonomía de juicio bien marcada, una tendencia al anticonformismo, un sentido del humor acentuado, una gran diversidad de intereses en el plano artístico y científico, mientras que les faltan motivaciones 'normales' para el éxito escolar y profesional, lo que representa justamente lo que los otros esperan de ellos" (11)

La dependencia, por el contrario, establece vínculos mucho más fuertes con los valores culturales del medio social en el cual se vive, su aceptación incondicional sin razonamiento crítico, el deseo de poseer al máximo las cualidades reconocidas por este medio y de conformarse a las demandas de otro. Si la aptitud para las ciencias exactas es la señal de la inteligencia "masculina", así como lo revela M. Fattori y si es considerada como indeseable en las niñas, éstas últimas se prohibirán semejantes intereses para conformarse a las cualidades que son las de sus amigas de la misma edad, más "femeninas", para no sentirse excluidas y rechazadas por su grupo. Adler dice: "Hay un prejuicio muy fuerte contra las niñas. Se les dice a menudo que el sexo femenino no está dotado para las matemáticas" (12). Si la pasión de la niña por las ciencias exactas no es devoradora, no solamente no tratará de igualar a los varones, sino que se alineará dócilmente al nivel de la incapacidad de las niñas de su edad. Un pequeño número solamente, empujadas casi a su pesar por la fuerza de su inteligencia y de su pasión, perseverarán en sus intereses de tipo "masculino", pero se les mirará siempre con desconfianza y sospecha y en lugar de aceptarlas por su valor, habrá siempre alguien para volverlas ridículas en el caso de que no hayan conservado de un todo y por todo su "feminidad". No se les otorgará el respeto que se tiene para los individuos geniales, se les tomará por anormales, mujeres que "tienen un cerebro de hombre" o "que tienen algo". Se dirá que su inteligencia y su de-

seo de afirmarse son la expresión de su rivalidad con el hombre; y si no, son lindas, se dirá también que han privilegiado su inteligencia para compensar su dificultad en cosechar éxitos con los hombres. Serán las que "envidian el pene", las "castradoras", culpables de la anomalía de ser más inteligentes que muchos hombres que les detestarán y les evitarán porque han cometido la falta de no ser "objetos".

Para una mujer y todavía más para una niña o una adolescente, las críticas imbéciles de los otros provocan muy fácilmente crisis graves. Como lo observa Simone de Beauvoir:

"Para la joven, por el contrario, hay un divorcio entre su condición propiamente humana y su condición femenina. Lo que hace relativamente fácil la partida del joven hacia la existencia, es que su vocación de ser humano y de macho no se oponen ya su infancia anunciaba este destino feliz... Se ha observado a menudo que a partir de la pubertad, la joven en los campos intelectuales y artísticos pierde terreno. Hay muchas razones. Una de las más frecuentes es que la adolescente no encuentra a su alrededor los estímulos que se otorgan a sus hermanos; muy por el contrario, se quiere que sea *también una mujer* y le toca acumular las cargas de su trabajo profesional con el que implica su feminidad... En efecto no es aumentando su valor humano que ganará precio a los ojos de los machos; es modelándose según los sueños de ellos... Ser femenina es mostrarse impotente, fútil, pasiva, dócil" (13).

Y estúpida. No hay lugar donde las niñas no reciban en todo momento la confirmación de que se les prefiere idiotas, a riesgo de reprocharles luego su idiotez. Aun cuando manifiestan curiosidad e inteligencia, se les desanima continuamente con el desinterés que se muestra por sus preguntas, con respuestas evasivas, aplazadas, falsas o aproximadas o con la afirmación explícita de que no son cosas que debería interesarles: "Harías mejor en..." es la respuesta clásica, y lo que la niña tendría mejor para hacer se encuentra que es, siempre, por casualidad, algo menos importante de lo que habría querido hacer.

"Querida Giovanna", contestaba el director de un periódico para niños, en el correo de los lectores, a una niña de nueve años que preguntaba por qué los ramanos habían utilizado el arco de bóveda en su arquitectura y no los griegos, "has planteado una pregunta muy inteligente para una niña", expresando así la opinión, ampliamente extendida de que las niñas siendo generalmente idiotas, no plantean preguntas inteligentes; y seguía dando una respuesta decepcionante a una pregunta perfectamente justificada.

En alguien que estuvo programado para ser dominado, la inte-

ligencia es una cualidad tan molesta que se hace todo lo que sea posible para desanimarla apenas se manifieste, para quitarle cualquier medio de llegar a ser conciente. Se exalta en cambio la superioridad de la intuición femenina, pues conviene al que domina ver sus propios deseos entendidos antes de que siquiera están formulados y satisfechos por una persona condicionada para considerar las necesidades de los otros antes que las suyas y a menudo yendo hasta en contra de ellas.

La intuición femenina tan exaltada, es universalmente considerada como una emancipación "natural" en un ser biológicamente destinado a la maternidad y a la educación de los niños y entonces dotado "naturalmente" de los poderes adivinatorios que le permiten actuar mejor hacia ellos. Esta intuición es también el producto del condicionamiento a la sumisión y de la necesidad, que de ahí se deriva, de tener en cuenta constantemente las ideas, los humores, las reacciones y los deseos de los que dominan. Allport dice:

"Su papel (el de las mujeres) exige que, desde la más temprana edad, aprendan a ser sensibles a las necesidades y a los comportamientos de los otros. En una sociedad donde existen todavía dos pesos y dos medidas en materia de moral, es prudente para una mujer tener en cuenta el carácter de sus amigos y ser circunspecta respecto a ellos" (14)

Es precisamente esta circunspección forzada, esta necesidad permanente de tomar en consideración lo que piensan y esperan los otros, lo que conviene hacer o diferir, el momento oportuno para preguntar con alguna esperanza de éxito, para interpretar la significación de las mímicas, de los gestos y de la expresión de los otros, lo que determinará su propio comportamiento. Es esta circunspección la que está en el origen de la intuición femenina donde va a desperdiciarse tanta energía que podría ser o estar empleada de otra manera. La intuición es una cualidad defensiva típica en los oprimidos, la prueba es que se desarrolla también en hombres que están en situaciones difíciles en las cuales es esencial proveer la reacción o el humor de otro, como ocurre por ejemplo en la cárcel.

Es verdad que las mujeres son, por su condición, obligadas a desarrollar su intuición y como esta cualidad se afirmó, escogen dirigirse hacia el tipo de profesión que requiere la intuición y este proceso sigue simplemente la ley de la autonomía funcional, según la definición de Allport.

LA DISCRIMINACION SIGUE. UNA MIRADA SOBRE LA ESCUELA PRIMARIA Y SECUNDARIA

En lo que concierne a las niñas, las maestras de la primaria confirman las observaciones hechas por las maestras de escuela maternal. Las niñas son aplicadas hasta la obsesión. Sus cuadernos reflejan el orden, no hay una mancha, ni una huella de dedos, ni un garabato, las letras formando las palabras son derechas, sin temblar, excesivamente legibles y tan poquito marcadas que atestiguan la ausencia de fuerza que caracteriza a las niñas. La composición de sus redacciones es perfecta, con la extensión necesaria para no decepcionar a la maestra, su contenido es lo más conformista que se pueda imaginar. Los conceptos de lo bello, de lo bueno, de lo malo, abundan: si hay que tomar posición, están siempre por el lado de los buenos y atestiguan el desprecio hacia los malos, la vanalidad resalta en cada niña, el homenaje a la autoridad es puesto adelante sin cesar, todo está bañado en un romanticismo enfermizo, lleno de descripciones endulzadas, empegotado en el sentimentalismo, los paisajes y las situaciones improbables.

En las redacciones de las niñas, la preocupación angustiada de querer parecer perfectas, de deslumbrar a la maestra y a sus compañeras con los buenos sentimientos que ostentan en un tono que no tiene nada de espontáneo, es tan manifiesta como en su comportamiento. Los cuadernos de los varones ofrecen completamente otro espectáculo: sucios, arrugados, dañados, testigos visibles de gestos cotidianos en los cuales portafolios, cuadernos y accesorios están tirados en desorden y llevan la huella. En la manera en que los varones mantienen sus cuadernos, el desorden parece la regla: los tachones, las manchas, los errores, las huellas de dedos, la superposición de palabras, las palabras recortadas, las letras al través, la puntuación inexistente o caprichosa, los puntos sobre las "ies" que "se quedan en la pluma", la falta absoluta de organización en la distribución de la página, la ausencia de los principios estéticos más rudimentarios, son características casi constantes. Pero esos cuadernos usados y dañados como lo son también por la participación directa e intensa del varón en la vida extraescolar (puesto que *tiene*, él, una vida extraescolar), están llenos de vitalidad, de invención, de imaginación, aunque caóticos y desordenados. Sus redacciones son siempre demasiado cortas con relación a lo que les pide la maestra, las ideas son afanosamente expresadas, sin concesión al bello estilo y por lo general ni siquiera a la gramática, ni a la ortografía; los juicios son perentorios, también a menudo contradictorios, las descripciones poéticas son escasas, y si se encuentran, uno siente que el primero en no dejarse entrapar es él, el autor quien en el fondo se burla. Si las niñas producen dibujos medidos, graciosos, los varones oponen creaciones más groseras, apasionadas, desprovistas

de medida y de gracia: el color obedece al impulso, sin mucha reflexión, con planos que salen de los contornos: campos y mangas rojas y soles verdes, casas cojas, personajes desproporcionados, y el dibujo que desborda la página invade el dictado o las tareas sin la menor preocupación estética. Cuadernos aventurados, turbulentos, tan libres como sus propietarios.

Las niñas son aparentemente las victoriosas en los primeros años de la primaria. No hay maestra que resista a la atracción de un pequeño cuaderno ordenado contestando a su concepción personal, "femenina", del orden. Los cuadernos de las niñas suscitan alabanzas, parecen ser los productos refinados de una exquisita sensibilidad, mientras que no son sino el fruto de una creatividad apagada para siempre que dejó el sitio a un conformismo melancólico.

Las niñas están siempre atentas, no pierden una palabra de lo que dice la maestra, no olvidan ni su pluma ni su cuaderno en la casa, tienen siempre una hoja o un borrador para prestar, y lo hacen, de tal manera, que atraigan al máximo la atención de los otros; entienden todo, se acuerdan de todo, están sentadas, inmóviles y juiciosas, en su pupitre, las rodillas apretadas, los pies juntos, están irritadas por el ruido que hacen los varones, listas a hacerles callar con un tono quejumbroso si les impide captar las palabras de la maestra. La atención las devora, la necesidad de ser aprobadas las desgarran; lo que pasa por una calma natural de pequeños cuerpos tranquilos es de hecho una autodisciplina feroz y una atención crispada, tensa para captar lo que se espera de ellas antes de que siquiera se exprese. No existe entre las niñas esta solidaridad que existe en cambio en el grupo de los varones: son inclinadas a la maledicencia, a los chismes, acechan sin parar y ponen quejas a la maestra. Tienen ahí los comportamientos de los oprimidos.

La división entre los sexos, ya tan pesadamente instaurada en la escuela maternal, sigue en la escuela primaria y el resultado es evidente: varones y niñas son completamente extraños los unos a las otras, a menudo enemigos. No hay sin embargo peleas entre los varones y las niñas a pesar de las violencias que pueden ser hechas. Las injusticias, reales o supuestas, son contadas a la maestra, quien a menudo no las juzga por su contenido, sino según la manera con la cual se las cuentan. Para ella, es normal que los varones persigan y agredan a las niñas, no ponen en cuestión sino sus métodos demasiado agresivos, les invita a ser "más gentiles", pero invita también a las niñas a ser "menos aburridoras". Sostener que sería mejor que los varones y las niñas estén francamente separados a partir de la escuela primaria, vuelve a subrayar su incapacidad para vivir juntos, pues fueron criados de manera tan opuesta que les es muy difícil encontrar un terreno común. La solución no es separarles porque son diferentes y pueden perjudicarse recíprocamente, la so-

lución es abolir esta diferencia criándoles como individuos y no como pertenecientes a uno o a otro sexo.

Las niñas "quieren más a la maestra" o por lo menos se lo dicen, buscan mostrárselo, quieren abrazarla, le entregan flores o un regalito, le hacen un dibujo, están listas a prestarle cualquier servicio con un placer y un orgullo desmesurados, que se transparenta en sus pequeños rostros preocupados por gustar: abandonan su trabajo en cualquier momento para correr a recoger el estilógrafo de la maestra, para tirar a la canasta el papel de azúcar cuando ella toma su tinto de mediamañana, para abrir la puerta al visitador ocasional que se va o para levantarse ante cualquier persona que entra. Su más grande ambición parece ponerse al servicio de cualquiera que represente la autoridad, están ya listas a la prostitución de la sonrisa forzada para suscitar la misma sonrisa en el otro, sonríen siempre y rien poco (mientras que es lo contrario en los varones), son serviles y faltas de orgullo.

Como en la escuela maternal, si la maestra pide que se ponga orden por ejemplo, serán siempre las niñas las que se precipitarán. Los varones seguirán su táctica que consiste en hacer las cosas mal, a regañadientes y así la maestra les pedirá menos y menos. Las niñas mostrarán una eficiencia perfecta, ni una maestra podrá negarse a hacerles cumplidos: son precisamente estas alabanzas las que debilitarán todavía más la conciencia que tienen de su valor como individuos, para poner el acento, como siempre, sobre su función de personas cuyo deber principal es el de hacerse útiles a los otros.

Se podría esperar que los varones estén humillados con esta confrontación cotidiana con el coraje, el celo y la eficiencia de las niñas, pero es escaso que esto se produzca, pues tienen mil maneras de tranquilizarse en todo momento sobre su valor como hombres. Además, la mayoría de las maestras, si admiten que las niñas son "más fáciles, más calladas, más dóciles", acaban por admitir que "los varones procuran más satisfacciones" y explican esta contradicción aparente por el potencial creativo diferente que les distingue de las niñas. Estas últimas tienen tendencia a reproducir servilmente lo que les es propuesto, los varones, en cambio, tienden a introducir variaciones, a proponer soluciones, discutir, a inventar y todo esto es considerado como más dinámico.

Con el advenimiento de la escuela obligatoria, el hecho de que las niñas, en mayor número que los varones dejarán los estudios después de la primaria para ocuparse de la casa o ir a trabajar, no desapareció, se desplazó simplemente en el tiempo. Ahora todavía, las niñas que dejan los estudios al fin del cuarto año de secundaria son mucho más numerosas que los varones.

Si en una familia no hay sino niñas, es fácil permitir a todas

seguir sus estudios; si hay varones y niñas, excepto si se trata de una familia particularmente acomodada, se escoge para continuar los estudios a los varones, a costa de las niñas. Se puede también escoger para estas últimas una escuela de nivel inferior a la de los varones.

La discriminación entre varones y niñas al interior de la escuela sigue también en la secundaria. Además de los mecanismos psicológicos de los profesores de la secundaria (en su gran mayoría mujeres) (15) quienes, como los de la escuela maternal y primaria, continúan exigiendo a los alumnos que se conformen a los valores admitidos, la discriminación es codificada por el mismo reglamento escolar. Por ejemplo, se impone siempre a las niñas la blusa negra humillante, mientras que los varones se visten como les guste. Tilde Giani Gallino (16), profesor de latín, relata los argumentos que hicieron la unanimidad de los profesores, de su establecimiento contra el abandono de la blusa para las niñas como para los varones (ellos no la llevan más desde el fin de la escuela primaria). Son razones moralistas, represivas, adelantadas por los que no logran ver las niñas como individuos, sino solamente solamente como objetos sexuales susceptibles de despertar el deseo de los varones.

Las clases de gimnasia son dadas por separado a los dos sexos, con el fin de seleccionar los ejercicios físicos en función de su "naturaleza" específica, es decir en función de la fuerza para los varones y de la gracia para las niñas, pero también porque se teme la promiscuidad entre ellos en el momento en que es necesario estar livianamente vestido para las clases.

Pero el triunfo de la discriminación ocurre durante las clases de trabajos prácticos, disciplina introducida con la iniciación de la enseñanza secundaria obligatoria. Los trabajos prácticos están nítidamente divididos en trabajos masculinos y femeninos. Las clases están dadas por un profesor para los varones y una profesora para las niñas. En el caso de clases mixtas, los alumnos están separados en el momento de los cursos

Los programas ministeriales son absolutamente claros en lo que concierne al contenido de esta disciplina:

"Sin establecer limitaciones rígidas, estarán particularmente adaptadas a los varones no solamente por su *naturaleza*, sino también porque responde a sus *intereses*, los trabajos que comportan procesos de transformación de materias primas de uso corriente (ej. madera, metales, materias plásticas etc.) en objetos acabados y en realizaciones de instalaciones someras por medio de elementos apropiados puestos a su disposición: a las niñas convendrán más los trabajos concernientes al amoblamiento, la jardinería, la horticultura, la floricultura" (17)

A diferencia de las otras disciplinas, la escogencia del contenido del programa es dejado a la iniciativa de los profesores. Las profesoras que salen en su mayoría de los colegios técnicos femeninos son prácticamente expertas en economía doméstica. Para ellas, la preparación que recibieron es la única; estas escuelas anacrónicas de las cuales salen las condicionan *a priori* en la escogencia de actividades para proponer a las alumnas. Los profesores de "trabajos prácticos" son de orígenes más heterogéneos, son a menudo arquitectos, ingenieros, expertos en trabajos públicos, en agronomía, en industria, etc. La relación entre la preparación particular de los profesores, en general, y las orientaciones de los programas ministeriales da sus frutos: resulta de estas horas de clase, por el lado de las niñas, trabajos de aguja y de crochet, bordados, costura, tejido y no muchas otras cosas. Además, los trabajos hechos a mano son los más inservibles y frustrantes. Para los varones, trabajos de recorte, de carpintería, de pequeñas instalaciones eléctricas. Tiempo perdido para ambos sexos, de acuerdo, pero el hecho es que las niñas miran con envidia las clases de "trabajos prácticos" de los varones pues sienten muy bien que se les juzga incapaces aún para estas modestas realizaciones, que se les reduce a los mortificantes trabajos de crochet, y los varones por su lado miran con desprecio los trabajos de las niñas. Como siempre, los dos sexos se encuentran en posición antagónica, se decide *a priori* lo que es apropiado al uno y al otro, impidiéndoles escoger libremente las actividades que más les convienen. Teniendo conciencia de la total inutilidad de tales actividades, durante las horas de "trabajos prácticos" en una escuela secundaria con orientación técnica, se había buscado actividades más estimulantes y mientras que se equipó para los varones un laboratorio atrayente, para las niñas todavía pequeñas se pensó en instalar un rincón de la sala con una cuna, una bañerita, una mesa con pañales para que se ejerciten en la puericultura. Un profesor hizo notar que una discriminación tal en las actividades de los alumnos fundada sobre el sexo, era absolutamente perjudicial y que la escogencia entre todas las actividades posibles debía ser dejada a los niños. El coordinador y el cuerpo de profesores, después de haber reflexionado el problema con calma, y haber admitido que era justo preocuparse concluyeron que se debía sin embargo hacer entender a las niñas que tendrían que evitar "por su bien" ponerse en situaciones embarazosas y ridículas y en consecuencia habría que aconsejarlas suavemente seguir las clases de puericultura y no las otras. No era necesario explicar nada a los varones, pues se estaba convencido *a priori* de que ninguno de ellos habría manifestado el menor interés por el aseo y las coladas de los recién nacidos. Esta sugestión paternalista y benevola constituía uno de esos argumentos de peso puesto que dejaba entender que la niña que no hubiera hecho esta escogencia sino otra de tipo "masculino", habría manifestado una tendencia anormal en relación con el modelo admitido.

¿Que niña tendría el coraje, a una edad en la cual se busca difícilmente su propia identidad, conformándose a menudo y a costa de grandes esfuerzos a los estereotipos femeninos, de hacer una escogencia tan desviada y anticonformista? Una aspiración por auténtica que sea, puede ser ahogada por una presión de este tipo

Un profesor de "trabajos prácticos" en una escuela especializada donde la separación de las clases había sido evitada y donde varones y niñas disponiendo de un solo laboratorio podían escoger cualquier actividad y hasta estaban empujados a hacerlo, relata que cuando había propuesto una serie de ejercicios con un soplete entre 54 alumnos que habían participado en el nuevo trabajo, había por lo menos 36 niñas. Tuvo que reconocer que no solamente estaban más entusiasmadas que los varones, sino que eran también más hábiles. El mismo profesor admitía sin embargo que cuando los jóvenes habían proyectado construir un gran velero, lo que suponía tallar madera y confeccionar velas, había el mismo sugerido a los alumnos dividir las tareas según las diferentes capacidades, confiando a las niñas la responsabilidad de coser las velas. Las niñas, por su lado, habían recurrido a los varones para hacer cambiar las hojas usadas del serrucho para recortar cosa que le había parecido completamente natural y que le había permitido entender que más hubiera valido, de una vez por todas, enseñar a las niñas cómo se cambia una hoja y a los varones cómo se hace funcionar una máquina de coser.

A lo largo de las últimas prácticas de formación pedagógica, pude obtener una muestra de las opiniones de las profesoras de "trabajos prácticos" sobre la discriminación derivados de la separación entre varones y niñas y sobre las diversas actividades que se desarrollaron durante estas horas de clase. El problema había sido tratado por una de las maestras que participaba en la práctica, contra la opinión de otra profesora, una mujer joven que daba clases de enseñanza doméstica y que sostenía que esta división era necesaria porque los hombres y mujeres son diferentes y tienen intereses diferentes "por naturaleza". Su opinión encontró una aprobación unánime en el grupo de las maestras, todas mujeres de veinticinco o cincuenta años que afirmaban que la "gracia femenina" tenía que ser salvaguardada, que hacía parte del deber de las maestras vigilar que el comportamiento de las niñas sea conforme a estos principios, que esta atención escrupulosa debía dar por resultado que las niñas "no se sintieran mal en su pellejo y luego en la vida" y que todo esto era "por su bien".

La pregunta de principio "es justo discriminar las actividades de los jóvenes en función de su sexo?" fue apartada con esta observación "los programas ministeriales lo prevén también" como si estos últimos representaran la esencia de la verdad y de la justicia.

y no pudieran ser sometidos a la crítica para ser revisados. Nos damos cuenta que las mujeres eran incapaces de ver en la situación en cuestión un acto discriminatorio y entonces injusto, que contribuía a deformar la conciencia de los jóvenes; y como en tantos otros casos análogos, defendieron posiciones conservadoras en detrimento de su propio sexo.

NOTAS

- 1 Hoy, en las escuelas maternas del Estado, los horarios son de cuatro horas y media más o menos; en el caso de que se prevea una cafetería, las horas de más están aseguradas por otras maestras. La nueva ley prevee por el contrario un horario continuo, extendiéndose sobre seis o siete horas por lo menos, y asegurado por la misma maestra.
- 2 Irenaus Eibl-Eibesfeldt, *Haic-Angriff*, op. cit.
- 3 En "Vita dell'infanzia" No. 7, abril de 1972.
- 4 B. Linner, *What does equality between the sexes imply?*, ensayo presentado en el congreso anual del American Orthopsychiatric Association, Washington, D.C. 1971. Relatado por Tilde Giani Gallino, *Scuola e emancipazione femminile*, en "Scuola e città", No. 5, mayo de 1972.
- 5 Margaret Mead, *Sexo y temperamento en las sociedades primitivas*, Ediciones de Bolsillo.
- 6 Grazia Honegger Fresco, *I bisogni della prima età nelle case dei bambini*, en *La via Femile*, No. 1, diciembre de 1968.
- 7 Obra ya citada No. 7 de "Vita dell'infanzia", abril de 1972.
- 8 Irene Lézine, *Le développement psychologique de la première enfance*, op. cit.
- 9 Paul E. Torrance, *Guiding creative talent*, Prentice Hall Inc., Englewood Cliffs 1962. Citado por Marta Fattori, *Creatività e educazione*, Laterza, Bari, 1968.
- 10 Marta Fattori, op. cit. p. 40.
- 11 *Ibid.*, p. 39.
- 12 Alfred Adler, *L'enfant difficile*, Paris, Petite Bibliothèque Payot, Vol. N. 15.
- 13 Simone de Beauvoir, *El Segundo Sexo*, Buenos Aires, Pléyade.
- 14 Gordon W. Allport, *Structure et développement de la personnalité*, cit.

- 15 Para un análisis de las opiniones de las maestras de primaria, ver Mario Barbagli y Marcello Dei, *Le vestali della classe media*, Bologna, Il Mulino, 1969.
- 16 Tilde Giani Gallino, *Scuola e emancipazione femminile*, cit.
- 17 Ministerio de la Educación Nacional, *Orari e programmi d'insegnamento per la scuola media statale*, Instituto Polygráfico de Estado, Roma 1963.

**TITULOS PUBLICADOS POR LA CORPORACION
EDUCATIVA SAN PABLO**

Serie " . . . echando a andar" (sobre la cultura).

No. 1 Liberación Nacional y Cultura.

*No. 2 - 3 Primer Seminario Nacional de Educación
de masas.*

Serie "Sol y Pluma": (literatura)

No. 1 Poesía para la nueva vida.

Nosotras, las niñas . . . "

INSTITUTO VENEZOLANO DE INVESTIGACIONES LINGÜÍSTICAS Y LINGÜÍSTICAS

Impreso y hecho en Colombia por:
Litografía Cespa
Cra. 51D No. 59-72
Tel. 42-25-71
A.A. 50564
Medellín



Cómo se produce ésto que es lo femenino y ésto que es lo masculino?

Cómo se producen estos dos términos mutuamente excluyentes?

Y cómo esta diferenciación de funciones, sentimientos, estructuras síquicas, gustos, modos de ser, esta diferenciación tan apegada a nuestra cotidianidad, aparentemente tan natural, tan necesaria, como si careciera de tiempo, de lugar, de historia, y POR QUE esta diferencia implica, además, un poder que se establece, una relación de dominio, en que lo femenino se subordina a lo masculino?

Es acaso por el papel diferente que jugamos en la reproducción, o por "tenerlo" o "no tenerlo"? O será más bien una diferenciación necesaria a órdenes sociales que como el nuestro cuenta para su funcionamiento, con esta exclusión fundamental entre lo masculino y lo femenino; lo de afuera y lo de adentro; lo público y lo privado y que funda sobre la mutua exclusión de estos términos la supremacía de lo uno (lo masculino, lo de afuera, lo público) Sobre lo otro (lo femenino, lo de adentro, lo privado)?



CORPORACION
EDUCATIVA
SAN PABLO

Cra. 51D No. 59-72
Tel. 42-25-71
A.A. 50564
Medellín Colombia