

Universidad Nacional del Litoral

Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales

Licenciatura en Trabajo Social

**El papel de lo lúdico Infantil en la construcción de la Identidad de
Género**

Tesista: Silvia Chianalino

Teléfono: 3426988742

Correo electrónico: silviachiana@hotmail.com

Directora: psicóloga Mg. Lía Bentolila

Febrero de 2025

Índice General

Agradecimientos-----	3
Resumen -----	4
Introducción-----	5
a) Construcción del problema-----	5
b) Delimitación del problema-----	7
1- Estado del Arte -----	9
2-Estrategia Metodológica-----	12
2.1-Las Razones de la opción Metodológica y de los Relatos de Vida-----	13
3-Contexto conceptual-----	17
3.1-Orígenes del Sujeto-----	17
3.2- Procesos de Simbolización – Representaciones Sociales -----	26
3.2.1- Procesos de Simbolización -----	27
3.2.2-Representaciones Sociales-----	30
3.3- Lo Lúdico y el juego -----	29
3.4- Identidad -----	35
3.5- Género -----	37
3.6-Lo Público y lo Privado -----	38
4- Las emociones-----	44
4.1- Enfoque social -----	44
4.2-Sentimientos queer -----	46
5- Ámbitos de lo lúdico. Recortes de las entrevistas -----	49
5.1-Experiencias en el Ámbito Privado -----	50
5.2-Experiencias en el Ámbito Público -----	53
5.3-Experiencias en el Espacio de la producción propia -----	59
6- Reflexiones finales -----	63
7- Referencias -----	69
8- Anexo: Transcripción de las Entrevistas -----	72

Agradecimientos

A la Universidad Nacional del Litoral, institución pública que generosamente me abrió sus puertas, convirtiéndose en un espacio amigable y mi segundo hogar durante varios años.

A mi directora de tesina, Lía Bentolila, por su paciente y constante guía y acompañamiento.

A mis docentes, por su compromiso con la enseñanza y su apuesta a un mundo más solidario y equitativo. Especialmente a las trabajadoras sociales Candelaria, Nanci e Indiana, quienes respectivamente me recibieron y despidieron amorosamente, mostrando que son compatibles la rigurosidad y exigencias con el afecto y empatía.

A mis compañeros y compañeras, por compartir tantos momentos y experiencias, acogiéndome como un par más pese a la diferencia generacional.

A mis hijos Facundo, Tamara y Fermín, por su estímulo y apoyo ante cada nuevo desafío que me planteo.

A mis nietos, Julián y Vera, por ser el amor más puro y mostrarme la inocencia, fantasía y bondad del ser humano.

A mi madre y mis tres hermanas, por el apoyo incondicional.

A mis amigos y amigas, especialmente a Chichí, mi entrañable compañera de charlas, viajes y aventuras.

A Giuliana, amiga entrañable ganada en este transitar universitario.

Y especialmente a mis entrevistados, quienes generosamente abrieron su corazón y compartieron sus infancias.

El Papel de lo Lúdico Infantil en la Construcción de la Identidad de Género

Resumen

Esta investigación tiene como temática la identidad de género y analiza el papel que desempeña lo lúdico en la niñez, específicamente el lugar de éste, en la construcción de la identidad de género de un sujeto.

Las acciones lúdicas infantiles son un importante factor estructurante de la subjetividad, en tanto vehiculizan procesos de simbolización. Es por ello que nos interesa analizar si dichas acciones producen representaciones que, de alguna manera, afectarán a la construcción de la identidad de un sujeto y, por ende, a la construcción de la identidad de género.

El objetivo general de la investigación es analizar, a partir de las narrativas de adultos trans, el lugar que ocupó lo lúdico en la construcción de la identidad de género. Se busca indagar cómo dichos sujetos, a través de sus relatos, evocan y resignifican las experiencias lúdicas de sus infancias.

Como objetivos específicos, nos proponemos, por un lado, identificar la presencia de acciones lúdicas ligadas a representaciones de género culturalmente establecidas, ofertadas por los adultos. Y, por otra parte, indagar si en la infancia existieron juegos y otras acciones lúdicas que contribuyeron, en mayor o menor medida, en la construcción de identidad de género.

Se utilizó una metodología cualitativa y la recolección y análisis de la información se efectuó a partir de los relatos de vida obtenidos mediante la técnica de la entrevista semiestructurada.

El trabajo de campo se realizó en el año 2023, en la Dirección de Mujeres y Disidencias de Santa Fe.

Summary

This research focuses on gender identity and analyzes the role of play in childhood, specifically its role in the construction of a subject's gender identity.

Children's play activities are an important structuring factor in subjectivity, as they facilitate processes of symbolization. Therefore, we are interested in analyzing whether these activities produce representations that, in some way, affect the construction of a subject's identity, and consequently, the construction of gender identity.

The general objective of the research is to analyze, based on the narratives of trans adults, the role that played in the construction of gender identity. It seeks to investigate how these subjects, through their stories, evoke and resignify the playful experiences of their childhoods.

As specific objectives we propose, on the one hand, to identify the presence of playful actions linked to culturally established gender representations offered by adults. And on the other hand, to investigate whether there were games and other playful activities in childhood what factors, to a greater or lesser extent, to the construction of gender identity.

A qualitative methodology was used and the collection and analysis of information was carried out based on life stories obtained through the semi structured interview technique.

The fieldwork was carried out in 2023 at the Directorate of Women and Dissidents of Santa Fe.

Introducción

a) Construcción del Problema

La presente investigación está enmarcada en el Seminario de Tesina, de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional del Litoral.

El objetivo general es analizar, a partir de narrativas de adultos trans, el papel que tuvo lo lúdico infantil, en la construcción de la identidad de género. Indagamos específicamente, desde los relatos de adultos trans, por un lado, la presencia de acciones lúdicas ligadas a representaciones de género culturalmente establecidas, ofertadas por los adultos. Y, por otro lado, si en la infancia hubo juegos y otras acciones lúdicas que contribuyeron en mayor o menor medida, en la construcción de la identidad de género.

Constituyen un motivo de nuestra preocupación las infancias, lo que genera nuestro interés por la temática de lo lúdico y el juego, puesto que estos desencadenan múltiples procesos en un sujeto infantil. Es nuestra inquietud indagar el impacto que, en la construcción de la identidad de género, pueden tener las ofertas lúdicas y las reacciones de los adultos, especialmente aquellos con quienes los niños construyen vínculos afectivos.

A partir de pensar que, en un niño, lo lúdico vehiculiza procesos de simbolización, indispensables para la construcción identitaria, nos abocaremos a analizar cómo se ven influenciadas las representaciones sociales que se construyen desde las simbolizaciones, en una sociedad patriarcal y heteronormativa.

Como primera aproximación diremos que, cuando hablamos de lo lúdico, nos referimos a cualquier acción ligada a lo placentero. Por lo tanto, englobamos tanto al juego como a otras múltiples acciones tales como el baile, la música, el dibujo, la literatura, la escritura, etc.

El trabajo de campo se realizó durante el año 2023 en la Dirección de Mujeres y Disidencias de Santa Fe. Esta dependencia municipal, comenzó a funcionar en el año 2014 en la calle 25 de mayo 2021 y dependía del Área de la Mujer y Diversidad

Sexual. En el año 2019, dicha Área se transforma en la Secretaría de Políticas de Cuidado y Acción Social, y la Dirección se traslada a su nuevo y actual edificio, situado en calle Las Heras 2883. Hasta fines del año 2023, durante nuestro trabajo de campo, la Dirección Mujeres y Disidencias contaba con dos Subdirecciones, la de Protección Integral y la de Ampliación de Derechos. La primera, con el objetivo central de brindar atención y acompañamiento a mujeres en situación de violencia de género. La segunda, asistiendo específicamente a personas disidentes. A partir de diciembre de 2023 y con la nueva gestión, la por entonces Secretaría de Cuidados y Acción Social, pasa al rango de Subsecretaría, dependiente de la Secretaría de Políticas Sociales (secretario, H. Marchetti), quedando la Dirección de Mujeres y Disidencias, bajo la órbita de la Subsecretaría de Políticas de Cuidado (subsecretaria, M. Castellvi). La anterior Dirección de Mujeres y Disidencias, hoy se denomina, Dirección de Género y Disidencias (directora, M. Cordero). En la misma, funcionan actualmente, el Departamento de Promoción de Derechos para la Igualdad (Coordinadora, V. Bertona) y el Departamento de Intervención Interdisciplinaria (Coordinadora, P. Arias).

A partir del año 2021, en que fue sancionada la Ley N° 27636¹ se implementa el Cupo Laboral Trans. Como efecto del mismo, en la Dirección de Mujeres y Disidencias, se fueron incorporando personas del colectivo LGTBIQ+ en diversos puestos administrativos y de maestranza. Algunos de estos trabajadores, fueron los entrevistados para esta investigación, relacionada al lugar de lo lúdico infantil, en la construcción de la identidad de género.

Se utilizó una metodología cualitativa y la técnica privilegiada, fue la entrevista. De las narraciones de los entrevistados, emergieron los relatos de vida que constituyeron nuestro material de análisis.

¹ Esta ley establece que el sector público nacional (en los tres poderes del Estado) debe reservar, al menos, el 1% de sus cargos y vacantes, para personas travestis, transexuales y transgénero. La normativa implica la inserción y estabilidad laboral, en base a principios de igualdad y no discriminación, a los fines de garantizar el derecho al trabajo.

b) Delimitación del Problema

En la construcción de la identidad intervienen múltiples factores. Nuestro interés específico radica en analizar dicha construcción, concretamente desde las acciones lúdicas² y los juegos infantiles.

Partimos de considerar que la identidad es una construcción social y cultural y, por ende, subjetiva y relacional. Godoy (2018) afirma lo siguiente:

Todo sujeto construye su identidad de género en colaboración con las/os otras/os, a partir de un trabajo permanente de negociación del reconocimiento del género autopercebido. Dichos procesos de construcción se enmarcan en los patrones de género y en las nociones de identidad vigentes en la cultura, que condicionan la negociación de reconocimiento de la identidad de género (p. 57).

El niño, para ir construyendo su identidad, se vale entre otras cosas y de manera privilegiada, de acciones lúdicas, que constituyen estrategias que remiten a los primeros vínculos afectivos. A través de ellas, puede conocer su mundo interno, crear representaciones y vincularse con el mundo externo.

Lo lúdico produce las primeras formas de simbolización de un sujeto (donde se articulan lo social, contextual e histórico con lo singular y particular; lo que profundizaremos en el capítulo 3, punto 2), por lo que es fundante en su construcción subjetiva e individual. Es un medio de socialización fundamental y posibilita la producción y reproducción de identidades de género.

“Nos construimos a partir de la interacción lúdica, dentro de la comunidad, sociedad y cultura en la que estamos inmersos, siendo el género uno de los rasgos

² En el capítulo 3 (Contexto Conceptual), apartado 3.3 denominado Lo Lúdico y el Juego, explicitamos las características, particularidades y relaciones entre acciones lúdicas y juegos.

distintivos que nos representan subjetivamente, social y culturalmente” (Lesbegueris, 2018, p.79).

Lo lúdico, en tanto suceso social, estructura subjetividad y construye posibles roles para ese sujeto en constitución; y en tanto proceso psíquico, pone de manifiesto la diferencia sexual anatómica (Litardo, 2011).

Esta investigación tiene como propósito brindar aportes desde el Trabajo Social, que permitan visibilizar cómo lo lúdico articula en un sujeto, representaciones que son sociales y culturales, con procesos subjetivos singulares. Nos interesa abordar, cómo se imbrican lo social y lo individual, lo público y lo privado; puesto que en el centro y en el medio de estos, está el sujeto.

Capítulo 1: Estado del Arte

Para pensar la construcción de la identidad de género a partir de la participación de acciones lúdicas en las infancias, podemos considerar los procesos de simbolización y sus efectos en la construcción de la identidad, específicamente, de la identidad de género. Para ello, una de las estrategias de abordaje fueron las acciones y experiencias lúdicas de la población entrevistada, en tanto participan y dan cimiento a las funciones simbólicas desde los primeros años de vida.

Para la tarea propuesta, hemos utilizado un valioso material de diversas investigaciones existentes. Las mismas abordan los procesos que generan las acciones lúdicas y que inciden en la construcción identitaria. Para ello, tuvimos en cuenta aportes relacionados con nuestro objeto de investigación, centrándonos en las producciones de diversos autores que analizan lo que provoca en el otro adulto lo lúdico infantil y lo que ese otro le devuelve al niño, quien simboliza y crea sus propias representaciones.

Del texto de E. Litardo *Infancia Trans. Las marcas del juego* (2011) rescatamos, a los efectos de esta investigación, su análisis acerca de la política del género binario y su incidencia en el juego. El autor sostiene que el binarismo genérico se ha institucionalizado en múltiples y diversas prácticas sociales, dentro de la familia, escuela y espacios de recreación. Plantea que los objetos de juego y su asociación con las identidades de género constituyen un claro ejemplo de reproducción cultural de estereotipos vinculados con estigmatizaciones de lo que es considerado como femenino o masculino, siendo dicha reproducción, inherente a subjetividades normalizadas. Los juegos para la infancia suelen portar prejuicios al estar asociados a un sexo. Es el adulto quien le otorga un sentido al objeto del juego y se lo transmite al niño. Litardo (2011) plantea mediante las acciones lúdicas, la posibilidad de no sólo acatar, sino también de transgredir imposiciones y mandatos culturales. La

transgresión es así, “una respuesta de oposición ante la imposición de normas sociales que tienen el potencial de coacción y sanción sobre los cuerpos, conductas e identidades que escapan a las lógicas de normalidad” (Litardo, 2011, p.67).

En este punto, siguiendo a M. Álvarez Seara en su libro *El juego infantil en la infancia desde una perspectiva de género y diversidad sexual* (2016) coincidimos con el planteo de que los juegos infantiles reproducen patrones heteronormativos y de desigualdad de género. Sostiene que “el juego no es algo neutro o bueno, sino por el contrario, puede dejar marcas indelebles y difíciles de borrar en los cuerpos de los niños, fruto de una cultura fuertemente marcada por la heterosexualidad normativa” (Álvarez Seara, 2016, p.46). Expresa que paradójicamente, el juego también tiene potencial transformador, ya que permite al niño transgredir y rebelarse a los dispositivos del poder y huir de los estereotipos.

Es de interés para nuestra investigación, el texto de G. C. Godoy (2018) denominado *La Identidad de Género Trans: una construcción Relacional y Contextualizada*. En él, el autor sostiene que toda identidad necesariamente es relacional y que todo sujeto construye su identidad de género en colaboración con los otros, a partir de un trabajo permanente de negociación del reconocimiento del género auto percibido. Dicho proceso de construcción y de negociaciones, se enmarca y condiciona por los patrones de género y nociones de identidad vigentes en cada cultura y momento histórico.

La sicóloga Valeria Paván ha atendido y acompañado a Luana, primera niña trans en el mundo que logra el reconocimiento de su identidad de género a los 6 años, sin recurrir a un fallo judicial. En su texto *Niñez trans* (2019) narra la importancia de acciones lúdicas como el juego y el dibujo, como vehiculizadores de procesos de simbolización en la infancia. Relata que, para la niña, sus juegos, uso de disfraces y dibujos se convirtieron en causa de dolor, retraimiento y enfermedades, a consecuencia de lo que generaba en los otros. Debido a las reacciones

descalificadoras y punitivas de familiares, vecinos y miembros de la escuela, empezó a fingir. Sabía que en determinados ámbitos (escuela, barrio) debía ser y comportarse como varón, mientras que en otros (hogar, familia) podía ser y jugar como una niña. Nos resulta curiosa la diferenciación que hace la psicóloga, con respecto a la libertad o restricciones que tenía Luana para las acciones lúdicas, en función de si se trataba del barrio y escuela o de su hogar. Intentaremos abordar en nuestra investigación, si algo similar ocurrió con nuestros entrevistados, indagando lo que para ellos acontecía, en el ámbito público y privado.

Consideramos valiosos los aportes del libro *Mariconcitos, Feminidades de niños, placeres de infancia*. Los autores, Theumer y Burgos (2017) reproducen relatos de vida de infancias feminizadas. Los narradores, relatan sus vivencias, sentires y reacciones de los otros, atribuyéndole a las acciones lúdicas infantiles, un papel protagónico en sus niñeces. En algunos casos, ellas constituyeron un espacio de libertad y placer; en otros, generaron respuestas de hostilidad, reproches, burlas y castigos, esencialmente, por parte de adultos.

Luego de la recuperación de los aportes brindados por los autores mencionados, es de nuestro interés, situar el tipo de metodología empleada, el método escogido y la técnica utilizada para recabar la información.

Capítulo 2: Estrategia Metodológica

A partir de un diseño flexible, se utilizó el método cualitativo que, tal como afirma Vasilachis (2019) parte de supuestos que conciben al investigador como parte de la realidad social que investiga y a los actores sociales como centrales. Dichos actores poseen saberes y previamente han interpretado su realidad, dotándola de sentidos y significaciones. El investigador realiza una interpretación de segundo orden, sin neutralidad ni distanciamiento con los investigados, produciéndose un conocimiento cooperativo. No se pretende generalizar los resultados o conclusiones ni efectuar predicciones.

Para la recolección y análisis de datos, nos valimos del método biográfico o historia de vida. Meccia (2019) propone diversos estilos posibles. El que utilizamos es el que el autor denomina “microhistorias”, en el que la fuente principal de datos es el sujeto, quien, con su testimonio, liga sus experiencias con otros actores y acontecimientos sociales.

La técnica privilegiada implementada fue la entrevista semiestructurada. Al plantearse de antemano el tema a indagar, el entrevistador elabora algún disparador. Esto permite combinar el rigor en los tópicos tratados con la flexibilidad del intercambio, profundizar puntos específicos y recoger opiniones y comentarios (Vasilachis, 2019).

Nos propusimos indagar, las experiencias infantiles de los entrevistados, en torno a acciones lúdicas. Nuestra unidad de análisis fue entonces, el conjunto de relatos o historias de vida de personas adultas trans³.

³ Todas ellas, trabajan actualmente en la Dirección Mujeres y Disidencias de Santa Fe, desempeñando diversos trabajos y habiendo ingresado en función de la Ley de cupo trans.

La muestra, acorde a la propuesta de Piovani (2007) fue no probabilística, ya que el criterio consistió en que resultara significativa y no numéricamente representativa, por lo que los resultados no pueden generalizarse. En cuanto al tipo, fue una muestra intencional o por juicio. Ello implicó una apreciación previa de que los sujetos escogidos cumplían con ciertos requisitos (ser adultos, mujeres y varones trans, dispuestos a ser entrevistados) para brindar la información requerida, acorde a los objetivos planteados en la investigación. La selección de los entrevistados y concreción de las entrevistas, fueron facilitadas por un informante clave de la Institución (quien propuso a los entrevistados, obtuvo su conformidad y nos brindó el espacio para concretar las entrevistas).

En cuanto al contexto espacio-temporal, realizamos el trabajo de campo en la Dirección de Mujeres y Disidencias de la Municipalidad de Santa Fe, durante el año 2023. Allí, fueron entrevistadas mujeres y varones trans, adultos, quienes evocaron sus acciones lúdicas infantiles.

2.1-Las Razones de la Opción Cualitativa y de los Relatos de Vida

En el Trabajo Social, es importante la contribución de la investigación cualitativa, ya que posibilita una lectura y análisis de la coyuntura social y política de la realidad en la cual se interviene. Este tipo de investigación, también estimula la producción de nuevas prácticas profesionales y al brindar conocimiento sobre la realidad, permite superar límites interventivos que imponen las instituciones (Carballeda, 2016).

El Trabajo Social debe ser considerado como una totalidad que contempla la relación teoría-práctica. En dicha relación e implicancia recíproca, la producción de conocimiento retroalimenta la intervención, permitiendo la renovación y creación de prácticas innovadoras y originales, que se distancian de prácticas reiterativas y mecánicas (Parra 2018).

El trabajador social realiza su práctica en ámbitos de la vida cotidiana de los sujetos, intervención que no es independiente ni puede prescindir de las múltiples determinaciones que constituyen la realidad. “La investigación cualitativa se presenta como el camino fecundo para aproximarnos al descubrimiento, conocimiento y valorización de los sujetos histórico-sociales, con los cuales construimos nuestra práctica profesional” (Bautista, 1992, p.48).

El optar por una investigación cualitativa, implica adoptar un posicionamiento que prioriza las historias de vida y experiencias de los sujetos de la intervención, considerándolas plenas de significados e interpretaciones. Nos permite redescubrir al ser social, como ser político e histórico y aproximarnos a las condiciones en que se da la construcción del vivir histórico de los sujetos (Martinelli, 1994). Por ende, la investigación cualitativa posibilita situar al sujeto como núcleo central de la práctica profesional, aproximarnos a su historia, a su cotidianeidad, a sus experiencias, valores, sentimientos y significados.

Al centralizar nuestro interés, en las experiencias lúdicas infantiles, nos valimos de los Relatos de vida, aporte de Ricoeur (2014), quien sostiene que, a través de ellos, los entrevistados reviven su pasado desde el presente. El autor deja en claro, que un relato de vida no es objetivo, ni tampoco pretende serlo, principalmente por ser una situación artificial, provocada por el investigador.

Con los relatos, no se buscan hechos, sino significados sobre los hechos. Es justamente, nuestro interés investigativo, privilegiar el lugar de lo subjetivo en el relato de cada entrevistado, quien recupera sucesos y vivencias de su pasado.

Los relatos de vida, utilizados para nuestra investigación cualitativa, permiten visualizar la conducta humana, lo que las personas dicen y hacen, en función de su cosmovisión de mundo. Forman parte del método biográfico, constituyendo una narración acotada al objetivo de estudio del investigador, por lo que se centran en un aspecto particular de la vida del sujeto. En nuestra investigación, nos focalizamos en

indagar las experiencias lúdicas infantiles de los entrevistados, en el ámbito privado y público.

Mediante los relatos de vida, se recogen eventos y experiencias significadas por los propios sujetos y sus apreciaciones sobre su propia vida y su realidad social.

Tanto la vida social, como el conocimiento que se construye en torno a ésta, tienen la estructura de un relato. Los seres humanos construyen sus prácticas a través del uso del lenguaje, otorgando significados a los fenómenos sociales. Toman los relatos que otros han creado y que discursivamente se transmiten, para comprender, interpretar el mundo y dotar de sentido las prácticas sociales (Blumer, 2016).

La historia oral se presenta siempre como una historia en construcción e inconclusa, que contiene la posibilidad de nuevos significados y reconstrucciones. Nos permite develar los valores culturales, las experiencias y desentrañar la subjetividad del entrevistado. Al relatar su historia de vida, un sujeto, puede construir y reconstruir su identidad narrativa, al hacerse cargo de sus propias palabras y asumir una posición subjetiva. Todo Relato de vida muestra el dinamismo de una historia que siempre cambia al contarse, ya que, si bien los hechos del pasado no pueden alterarse, si puede modificarse la posición que se tiene frente a ellos desde el presente. Todo relato de vida implica una creación novedosa; es único e irrepetible. Por ello, el sujeto no repite su narración de manera idéntica, ya que ésta está ligada a su actualidad y a la relación con quien escucha.

A partir de los relatos de vida, analizamos las narraciones, que nos posibilitan develar los procesos y fenómenos ocultos en los individuos y grupos sociales. Ello nos permite como investigadores, identificar patrones, temas y conexiones en las historias que siempre son singulares. Es así la narratología, nuestro método para la interpretación de los datos que emergen, en tanto nos permite articular relato e historia y analizar las relaciones entre los elementos, para identificar los significados.

La narración es un modelo triádico, en la que se puede identificar la historia (entretejido de hilos, conjunto de acontecimientos que se cuentan), el relato (resultado del proceso narrativo y con un orden cronológico) y la narración (proceso a través del cual se enuncian los contenidos de la historia del relato). En todo relato existe un narrador y hay personajes, un tiempo, un espacio y acciones, que conforman una trama. Así, la narración es el acto de contar una historia y el relato es la historia en sí (Genette, 1980).

Capítulo 3: Contexto Conceptual

Hemos escogido categorías que consideramos centrales para nuestro objetivo de indagar el papel de lo lúdico infantil, en la construcción de la identidad de género. Dichas categorías son: Orígenes del Sujeto, Procesos de Simbolización-Representaciones Sociales, lo Lúdico y el Juego, Identidad, Género y lo Público y lo Privado.

3.1- Orígenes del Sujeto

Para analizar al sujeto histórico, con su subjetividad y singularidad, tal como nos propusimos, consideramos pertinente abordar los orígenes del sujeto psíquico. De este modo, intentaremos imbricar lo social y lo individual, en la construcción de la identidad de género, a partir de los relatos compartidos en esta investigación por los entrevistados.

Tomamos pensadores del psicoanálisis, como Freud, Winnicott y Bleichmar, para introducirnos a la temática de la constitución subjetiva.

Comenzaremos por tratar al sujeto, desde la perspectiva psicoanalítica freudiana.

A Freud le interesa principalmente, cómo se constituye el aparato psíquico, por lo que elabora un aparato psíquico como modelo o ficción⁴ y plantea la existencia de una organización interna, con funciones o lugares psíquicos específicos, con un orden prefijado y una sucesión temporal.

En función de nuestros objetivos de investigación, nos interesa especialmente su texto “Tres ensayos para una teoría sexual” en el que Freud (2015 [195]) realiza una sistematización de sus ideas, hipótesis y tesis sobre la sexualidad. Allí, analiza las

⁴ El primer modelo lo describe en paralelo a la Teoría de las Pulsiones, basada en el principio placer-displacer. El segundo modelo, es paralelo al de pulsiones de vida y de muerte.

pulsiones sexuales y sostiene que, en la infancia, estas no están ausentes, pero no tienen que ver con la genitalidad sino con todas las sensaciones que producen placer.

Freud (2015) desarrolla una teoría acerca del desarrollo psicosexual. En primer lugar, define a la pulsión, sus objetos y metas sexuales. La pulsión es la representante psíquica de una fuente de excitación (estímulo) en constante fluir. Esta excitación tiende, según lo planteado por Freud, (2015) a ser descargada.

Cuando Freud (2015) plantea el funcionamiento del aparato psíquico sostiene que el ser humano siempre tiende al placer y a descargar el displacer. A los fines de este trabajo, es interesante este planteo, pues nos sirve para reflexionar en relación a lo lúdico infantil en torno a qué resultó más ligado a lo placentero en las infancias de los actuales sujetos adultos y pensar cuánto de la intervención del otro, posibilitó u orientó la construcción de la identidad de género de las personas entrevistadas.

Retomando a Freud (2015), éste plantea que “la fuente de la pulsión es un proceso excitador en el interior de un órgano, y su meta inmediata consiste en eliminar o cancelar ese estímulo” (2015, p. 32). Es decir, la carga energética de un estímulo produciría displacer para el sujeto y éste tendería a descargarlo, eliminarlo. Cabe señalar que, en nuestras palabras, el niño/a tiende en los primeros años de su vida a obtener placer de manera autoerótica. De allí que, como plantea Freud (2015), objeto y meta pulsional coinciden, como, por ejemplo, cuando un niño se chupa el dedo. Freud (2015) dice: “Llamamos objeto sexual al ente (una persona por lo general) del que parece partir la atracción sexual y meta sexual, a la acción hacia la cual presiona o empuja la pulsión” (2015, p.9).

En la infancia, la pulsión sexual está compuesta de elementos procedentes de diversas fuentes, que son las zonas erógenas.

La meta sexual de la pulsión infantil consiste en suscitar y producir placer mediante la estimulación apropiada de la zona erógena que se ha escogido, tal como mencionamos anteriormente con el chupeteo del dedo. Así es que, las zonas erógenas

son sectores de piel o mucosa, cuya estimulación provoca sensaciones placenteras. La propiedad erógena se adhiere prominentemente a ciertas partes, ya que existen zonas erógenas predestinadas (oral, anal y genital). Sin embargo, cualquier sector de piel o mucosa puede constituirse en zona erógena y proporcionar satisfacción, mediante la adecuada excitación de la zona erógena.

Lo que queremos remarcar con estas referencias psicoanalíticas, es que la sexualidad se constituye conjuntamente con la persona y que, específicamente en la infancia, la pulsión sexual escapa y se desvía del fin sexual (zona genital, meta de la procreación mediante el coito) y se ve arrastrado a todo tipo de transgresiones, debido a que aún no se han erigido los diques anímicos contra los desbordamientos sexuales.

En la infancia, previo a la etapa genital, donde sí la meta sexual son los órganos sexuales de una persona, existe una etapa denominada pregenital. En ella, la vida sexual infantil tiene un predominio ejercido por las zonas erógenas no genitales, lo que no significa la no intervención placentera de otros, pero que en nada se relaciona con metas sexuales genitales.

El niño, previo a la conformación de los diques psíquicos, carece de vergüenza y pudor, pudiendo mostrar su cuerpo y hasta mostrarse erogeneizando su propio cuerpo y genitales sin sentir vergüenza. Es la intervención de los otros adultos, quienes señalan que esa práctica no está permitida socialmente. Así puede encontrar satisfacción en mostrar la micción, defecación como acciones no prohibidas socialmente.

La vida sexual infantil se caracteriza, entonces, por ser esencialmente autoerótica (su objeto se encuentra en su propio cuerpo) y por la presencia de pulsiones parciales que aspiran a lograr placer, cada una por su cuenta, desconectadas y aisladas entre sí.⁵

⁵ Freud llama "pregenitales a las organizaciones de la vida sexual en que las zonas genitales todavía no han alcanzado su papel predominante y hegemónico" (2015, p.51.). En las etapas pregenitales, la zona

Así es como, durante las etapas pregenitales, existen diversas fuentes de excitación. Por un lado, las fuentes directas, que implican excitaciones de las superficies sensibles (piel y órganos de los sentidos) y la estimulación de las zonas erógenas, mediante estímulos térmicos, mecánicos y actividad muscular. Pero, además, existen otras fuentes de excitación sexual, que son los procesos afectivos intensos, que desbordan sobre la sexualidad. El efecto de excitación sexual provocado por muchos afectos en sí displacenteros, como el sentir intenso dolor, angustiarse, el estremecerse de miedo o el espantarse, se conserva a lo largo de toda la vida. Finalmente, la concentración de la atención en una tarea intelectual y el esfuerzo mental, provoca en algunas personas una excitación sexual concomitante.

Hemos hecho referencia a textos psicoanalíticos para dar cuenta de la importancia que tiene para un sujeto la construcción psíquica y social. Y, remarcar que estos textos psicoanalíticos nos muestran la articulación entre lo individual y los efectos de la cultura en la constitución de un sujeto; específicamente en la constitución sexual de un sujeto. Si hemos mencionado las etapas de la organización sexual infantil es a los fines denotar que la sexualidad se constituye más allá de la genitalidad y que está en consonancia con todas las sensaciones placenteras de un sujeto⁶.

genital, aún no ha alcanzado su papel predominante y hegemónico, sucediéndose dos etapas, que anteceden a la latencia. En la segunda etapa, anal, ya se ha desplegado la división en opuestos, que atraviesa la vida sexual; pero aún no se puede hablar de femenino o masculino, sino de activo y pasivo. En esta fase ya encontramos la polaridad sexual y el objeto externo, pero falta aún la organización y subordinación a la función reproductiva. Hacia el tercero o cuarto año, el niño empieza a hacer la diferencia sexual anatómica; tanto el niño como la niña, ven que sus cuerpos son anatómicamente distintos a los del otro sexo.

⁶ En cuanto a las manifestaciones de la sexualidad infantil, el chupeteo es el modelo de las exteriorizaciones sexuales infantiles, en la etapa oral (autoerotismo) y en la anal, la micción, defecación y masturbación. Luego de las etapas pregenitales, sobreviene una progresiva sofocación, constituida por el período de latencia. "En esta etapa se constituyen los poderes anímicos que más tarde, se opondrán a la pulsión sexual, se presentarán como inhibiciones en el camino de la pulsión sexual y angostarán su curso a la manera de diques (el asco, el sentimiento de vergüenza, los reclamos ideales en lo estético y en lo moral" (2015, p. 39).

La elección de objeto se realiza en dos oleadas. La primera, entre los dos y cinco años, se caracteriza por la naturaleza infantil de sus fines sexuales. La segunda sobreviene con la pubertad y determina la conformación definitiva de la vida sexual (Freud, 2015, p. 53).

En los procesos de la pubertad lo más llamativo es el desarrollo manifiesto de los genitales externos y el desarrollo de los genitales internos.

La pulsión sexual, que era predominantemente autoerótica hasta ahora, se enfrenta en esta etapa a la falta de un objeto exterior. Las pulsiones parciales y las zonas erógenas singulares, que independientemente unas de otras buscaban placer en calidad de única meta sexual, ahora viran a una nueva meta sexual. Las zonas erógenas se subordinan a la supremacía de la zona genital y todas las pulsiones parciales cooperan. La nueva meta sexual asigna a los dos sexos funciones diferentes y coinciden las corrientes tierna y sensual. La pulsión sexual se pone al servicio de la reproducción y debido al desarrollo de los genitales externos y a que los genitales internos están preparados para emitir y recibir material genésico, puede concretarse el coito. “En la niña la zona erógena rectora se sitúa sin duda en el clítoris, y es por tanto homóloga a la zona genital masculina, el glande” (Freud, 2015, p. 66).

El punto de culminación del desarrollo sexual lo constituye la vida sexual del adulto. Esta se caracteriza por la consecución del placer puesta al servicio de la procreación y por la subordinación de las pulsiones parciales, bajo la supremacía de una única zona erógena que busca como meta un objeto ajeno. Las zonas erógenas, ahora, están al servicio del placer preliminar al acto sexual; el placer final o de satisfacción implica la relajación completa, mediante la descarga propiamente dicha que provoca el orgasmo.

El recorrido que hemos realizado hasta aquí, respecto a Freud, el aparato psíquico y la organización sexual infantil, es para aproximarnos a la concepción de

sujeto psíquico, ya que es importante desde la perspectiva teórica que hemos adoptado, poder consolidar la idea de que un sujeto se constituye al mismo tiempo, de manera social y singular. Si bien siempre hay otro que interviene y es miembro de una cultura compartida, los impactos que dichas intervenciones provocan en cada sujeto (al igual que la represión y las defensas) son siempre singulares y particulares.

También nos resulta de sumo interés, el desarrollo de Freud acerca de la importancia de los diques de la pulsión: asco, pudor y vergüenza, emociones que serán analizadas en el capítulo 5, por Amhed (2015), pero desde un enfoque social.

Freud (2015) analiza las barreras pulsionales o diques⁷ de contención que se instalan en el sujeto. Dichos diques, respecto de las pulsiones sexuales, nacen apuntalándose en las pulsiones de autoconservación y su fundamento pulsional es aquello traumático que velan. Se instalan en la etapa de latencia del desarrollo psicosexual, como diques de la represión, el asco, el pudor y la vergüenza. Estos tres diques remiten a tiempos o momentos constitutivos distintos: el asco se podría asociar a la etapa oral más temprana, el pudor a la anal y la vergüenza a la uretral.

El asco se asocia al rechazo de un objeto que es la cosa. Lo que se reprime es el objeto parcial; hay así un objeto que satisface la pulsión y uno que, al ser repudiado por el asco, es rechazado.

En el caso del pudor, la cuestión tiene que ver más claramente con la mirada del otro, con los límites de uno y del otro. Se efectúa aquí una primera operación subjetiva de diferenciación. Se impone un velamiento y lo que los sentidos atrapan ya

⁷ Los diques pulsionales que se instauran, hacen que la energía de la pulsión sexual, se desvíe del uso sexual y se aplique a otros fines, acorde a lo que la cultura propone como ideales estéticos y morales. La pulsión sexual se orienta hacia nuevas metas, a partir del mecanismo de sublimación, ya que “en el niño las mociones sexuales serían inaplicables porque las funciones de reproducción aún no han aparecido todavía. Por otra parte, las pulsiones serían perversas en la medida en que partirían de zonas erógenas y se sustentarían en pulsiones que, dada la dirección del desarrollo del individuo, sólo provocarían sensaciones de displacer” (2015, p.39). Por ello, para sofocar el displacer, se suscitan fuerzas contrarias o reactivas, cuya construcción tiene como propósito, sofocar el displacer. Con el advenimiento de la pubertad, se introducen cambios que paulatinamente, llevan la vida sexual a su definitiva conformación (etapa genital).

es otra cosa que la cosa. La mirada cubre un más allá de lo visto ya que el registro se da más bien en lo imaginario. Hay una relación de intersubjetividad y un semblante de objeto sexual que se instala y se reprime por pudor.

Finalmente se instala el dique de la vergüenza, donde lo que se reprime es algo del orden moral, que tiene que ver con los otros. Cuando este dique actúa, ya se distingue claramente a los otros de uno. Aquí, la represión es desde un sujeto hacia un objeto y ante los otros. Es claramente la represión del incesto que da cuenta de la castración, de la incorporación de la ley como un tercero que prohíbe. Esto supone un sujeto adscrito a la cultura, sirviéndose de la palabra, por lo que implica un claro ingreso en lo simbólico.

Es así posible distinguir en Freud (2015), los tres diques de la represión, tanto en la secuencia de su aparición como en la relación que establecen respecto a la constitución subjetiva que se establece en torno al lenguaje. Represión que opera como diferencia en el asco, como separación en el pudor y como corte en la vergüenza. Los tres constituyen modos que barran al significante⁸ de distinta manera y que determinan la entrada del sujeto al lenguaje.

Para continuar con esta línea conceptual, recuperamos los aportes de Silvia Bleichmar (2008) quien aborda al sujeto como sujeto del inconsciente y analiza la constitución del sujeto psíquico. La autora afirma que el inconsciente no está presente desde los orígenes del sujeto, sino que es efecto de la represión y producto de la impronta de la cultura. Sostiene que, en los orígenes del aparato psíquico, el objeto parcial es anterior al objeto total. “El objeto parcial de la pulsión, se constituirá por derivación y complementariedad del objeto amoroso” (Bleichmar, 2008, p.146).

⁸ Lacan sostiene que el sujeto no tiene relación directa con lo real del mundo, por lo que, para hacerlo, depende directamente del lenguaje. El significante es un elemento básico del lenguaje, que generalmente es una palabra, pero también puede ser un fonema, frase o cualquier elemento susceptible de encadenarse a otros significantes. El significante es entonces, “algo que representa algo para alguien”

La madre, al sexualizar al niño con los cuidados que le proporciona, desprende junto a la leche que lo alimenta, el pecho, con el cual se constituirá el objeto de la pulsión. La madre ofrecerá una parte de sí (el pecho) a una boca que se fusionará con el propio pecho, y que retornará alucinatoriamente en el autoerotismo. Cuando la madre asiste a su bebé, se presentifican además de su propia subjetividad, los marcos de referencia de su medio sociocultural (valores, creencias y objetos valorados), que permitirán la salida de lo endogámico a un mundo exogámico con ofertas sustitutivas.

Estos aportes nos interesan en función de nuestra investigación, puesto que hacen hincapié en el papel de la cultura como constitutiva del sujeto psíquico, por ende, de su importancia desde la primaria relación del niño con el otro materno.

En la constitución de la sexualidad, se dan para Bleichmar (2008) tres movimientos. En el primer tiempo hay un retorno sobre la persona propia y la pulsión se instaaura en el sujeto psíquico, inscribiéndolos como objeto externo-interno atacante. Existe una actividad ligada al orden vital y a la autoconservación, que coloca al niño en un estado de pasividad, sometido a los cuidados de la madre. Así, el niño es objeto de la seducción materna (intromisión del semejante). El segundo tiempo, es el de la constitución de la pulsión. Lo externo sexual materno, se inscribe como interno-externo excitante. Se produce un doble clivaje; entre el sujeto de la autoconservación y el de la pulsión sexual y, con respecto al objeto, una escisión en objeto bueno y objeto malo. En el tercer tiempo, la constitución del yo plantea un equilibrio entre lo pasivo y lo activo. La represión originaria se constituye separando definitivamente al inconsciente del preconscious y consciente, y al yo del ello. “En este tercer tiempo, definido por la constitución de la represión originaria, lo activo y lo pasivo no son ya cualidades diferenciales del sujeto y del objeto, sino que están definidas por la escisión del sujeto mismo” (Bleichmar, 2008, p.81).

Bleichmar (2008) nos brinda importantes fundamentos teóricos para dar cuenta de nuestro objetivo de investigación. Nos interesa indagar en las infancias de los

entrevistados, si existieron por parte de los adultos ofertas lúdicas ligadas a representaciones de género culturalmente establecidas y cómo éstas pueden haber incidido en la construcción de la identidad de género.

Bleichmar (2008) analiza cómo en la producción de subjetividad, la cultura ocupa un lugar primordial e instituyente, en tanto determina las formas en que se constituyen sujetos que pueden integrarse y ocupar lugares que se les otorgan. La subjetividad se constituye entonces, en función de tramas intersubjetivas, en la relación e intercambio entre sujetos que comparten la cultura en la que están inmersos.

Además de los aportes de Freud (2015) y Bleichmar (2008), nos interesan particularmente para nuestra investigación, los de Winnicott (2017), quien centró sus estudios en la relación madre-lactante, y la evolución posterior del sujeto a partir de tal relación.

Durante el primer año de vida, la díada madre-infante constituye una unidad, siendo la madre el primer entorno del infante. Ella, en un principio debe ilusionar al bebé, para luego desilusionarlo paulatinamente. Al producirse la ruptura de la unidad madre-hijo, el niño va logrando independizarse mediante espacios, fenómenos y objetos transicionales (sustitutivos de la madre).

Winnicott (2017) sitúa así lo más propio de lo humano en un espacio tercero, no determinado por leyes físicas externas ni por leyes psíquicas internas. Describe la existencia de una zona que se construye en la articulación de una paradoja con respecto a dos clases excluyentes: adentro-afuera. Es la zona intermedia de experiencia, lo transicional por excelencia, donde se origina la posibilidad de ingreso al orden simbólico y, por ende, de constituirse como sujeto.

El objeto transicional emerge como evidencia del espacio transicional y es la primera posesión “no-yo” del infante; representa al pecho materno u objeto de la primera relación. Es anterior al establecimiento de la prueba de realidad y en él se

advierte el paso del dominio onnipotente y mágico al dominio por manipulación (lo cual implica un erotismo muscular y placer por la coordinación). Es un objeto concreto que el niño elige porque posee determinadas cualidades, como las de suavidad y movimiento y suele ser difícil de ser sustituido por otro.

El espacio transicional es una zona neutral e intermedia entre subjetividad y objetividad y es necesaria para el inicio de una relación entre el niño y el mundo exterior. En este espacio entre la ilusión y la desilusión, se funda el jugar.

El objeto transicional que representa a la madre, le permite al infante separarse de ella, dándose el pasaje del cuerpo propio al universo de lo simbólico y al uso del objeto. Es la primera posesión “no yo”, objeto que se transforma en una defensa fundamental contra la angustia y refugio que posibilita separarse de la madre. Es un objeto amado y odiado a la vez, mimado y mutilado.

3.2- Procesos de Simbolización – Representaciones Socialesⁱⁱ

Planteamos nuestros objetivos investigativos a partir de la elección de pensar al sujeto, tal como proponen Freud (2015), Bleichmar (2008) y Winnicott (2017), como quien se constituye en función de instancias psíquicas y culturales. En este sentido, nos proponemos indagar la existencia de acciones lúdicas ligadas a representaciones de género culturalmente establecidas, ofertadas por los adultos, y detectar si existieron en la infancia acciones lúdicas que contribuyeron, en mayor o menor medida, en la construcción de la identidad de género. Para ello, nos interesa analizar los procesos de simbolización, por parte de los entonces niños/as, de aquellas representaciones sociales compartidas por los adultos, puesto que conducen a la construcción de representaciones sociales en los adultos y en los niños.

En los adultos, nos interesa indagar qué representaciones sociales construidas y reproducidas culturalmente fundamentan las ofertas lúdicas a los niños. En los niños, abordamos cómo las reacciones de los adultos frente a sus acciones lúdicas generan

simbolizaciones que conducen a elaborar representaciones sociales, que son singulares e influyen en la construcción identitaria.

3.2.1-Procesos de simbolización

En función de los objetivos que nos planteamos, recuperamos para este tema, los aportes de Bleichmar (2018) y de Winnicott (2017), quienes respectivamente analizan los procesos de simbolización desde el psiquismo y a partir de los fenómenos transicionales.

Para S. Bleichmar (2018) los procesos de simbolización son una importante base para la producción de subjetividad. En el psiquismo se articulan dos ejes simultáneos e interrelacionados: la producción de subjetividad y la producción psíquica. “La producción de subjetividad está ligada al modo en el que las sociedades determinan las formas con la cuales se constituyen sujetos plausibles de integrarse a sistemas que le otorgan un lugar” (Bleichmar, 2018, p.24). Esta producción es constituyente e instituyente y se refiere a los elementos que conducen a producir un sujeto histórico y social. Incluye aquellos aspectos relacionados con la producción y reproducción ideológica, articuladas a variables espacio-temporales particulares.

La producción de subjetividad se articula con la producción psíquica, estando esta última conformada por la defensa y la represión. Ambas exceden lo contextual e histórico y tienen que ver con el modo que se constituye el sujeto singular. No obstante, ambas producciones se imbrican con lo singular individual y lo particular social.

Por lo tanto, un sujeto social se construye como resultado del entrecruzamiento entre lo universal de la constitución psíquica (producción psíquica) y las condiciones histórico-sociales particulares (producción de subjetividad). Bleichmar (2018) sostiene:

El sujeto tiene que ver con las formas de representación que cada sociedad instituye para la conformación de sujetos aptos para desplegarse en su interior y las maneras en que cada sujeto construye su singularidad, en un tiempo y espacio social (p. 29).

Por su parte, Winnicott (2017) sostiene que los procesos de simbolización en la infancia requieren de fenómenos transicionales. Tanto los objetos como los fenómenos transicionales constituyen un área intermedia de experiencia, que se da entre la subjetividad del niño y el reconocimiento del mundo exterior. Los objetos transicionales son un vínculo entre fantasía y la realidad, y desempeñan un importante papel en el proceso de individuación.

Cuando el niño juega (fenómeno transicional), emplea el simbolismo, lo que implica que ya distingue entre la fantasía y hechos, entre los objetos internos y los externos. Con su creatividad primaria, comienza a reconocer diferencias y semejanzas. Al simbolizar y representar al objeto ausente, logra el pasaje del dominio omnipotente al dominio de la manipulación.

El bebé, para hacer frente a la ausencia materna (no siempre presente ni dadora) y otros objetos satisfactorios, se vale del autoerotismo, de recuerdos y fantasías. Es así que, ante experiencias de frustración, alucina, haciendo reales los objetos ausentes deseados.

Mediante los procesos de simbolización, se construyen representaciones. El niño percibe al objeto en forma objetiva, pero la visión que tiene del mismo es subjetiva. Mediante la simbolización se apropia de objetos que pertenecen a la realidad externa, pero están ausentes y pone las representaciones de éstos al servicio de su realidad interna (Winnicott, 2017).

A partir de estas consideraciones generales, luego de que analicemos las entrevistas, nos abocaremos a indagar las representaciones sociales, producto de

procesos de simbolización, que han estado ligadas a las acciones lúdicas infantiles de los entrevistados.

3.2.2- Representaciones Sociales

Las representaciones sociales son una construcción, producto de los procesos de simbolización. Están presentes y se cristalizan en la vida cotidiana de las personas y de la sociedad. Las mismas se elaboran, por un lado, con elementos simbólicos y por otro, con las prácticas que producen dichos simbolismos. Poseen una estructura que integra una faz figurativa (imagen) y una faz simbólica (significado) poco disociadas, por lo que se atribuye a toda figura un sentido y a todo sentido una figura.

Dichas representaciones son huellas que se nutren de opiniones socialmente valoradas a las que los individuos adhieren y de imágenes o impresiones mentales grabadas acerca de objetos y personas. Ellas guían y remodelan acciones: “la representación social constituye una preparación para la acción, que además de guiar el comportamiento, remodela y reconstituye los elementos del medio en el que el comportamiento debe tener lugar” (Moscovici, 2018, p.29). Las representaciones sociales proporcionan teorías y traducen escalas de valores de un individuo o comunidad, determinando y regulando conductas admitidas y deseables para la vida colectiva. Para su construcción se lleva a cabo un proceso de relación recíproca entre la percepción (lo sensorial y presente) y el concepto (lo intelectual/simbólico de lo ausente).

En función de estas consideraciones teóricas, analizaremos en los relatos de los entrevistados si en las acciones lúdicas y juegos infantiles ofertados por los adultos podemos detectar representaciones sociales de género, culturalmente construidas, establecidas y reproducidas.

3.3- Lo Lúdico y el Juego

Para analizar la construcción identitaria a partir de la simbolización que posibilita lo lúdico, pensamos que es fundamental considerar la participación de los adultos. Por ello, nos abocamos a indagar la representación que conlleva el objeto lúdico para el sujeto infantil y cómo dicho objeto es considerado y comprendido por el sujeto que lo ofrece. Esto es, cuál es el lugar y representación que el adulto tiene del objeto lúdico que ofrece al niño; qué repuestas manifiestan los adultos ante las acciones lúdicas del niño y qué provocan dichas reacciones en el sujeto infantil.

Consideramos importante esclarecer qué entendemos por acciones lúdicas y qué relación tienen éstas con el juego.

Recuperamos los aportes de Buitrago y Bohórquez Olaya (2018) quienes marcan la especificidad y diferencias entre acciones lúdicas y juego. Lo lúdico entrecruza fundamentos con el juego y la actividad del juego se conjuga en expresiones lúdicas. El juego, generalmente la actividad central en la niñez, puede sostener la acción lúdica, o bien alejarse de lo lúdico en tanto proporciona displacer, angustia o dolor. Puede, entonces, ser o no una acción lúdica y, por otra parte, las acciones lúdicas pueden incluir, además del juego, a otras múltiples manifestaciones, tales como la escritura, lectura, danza, plástica, música, deporte, uso de instrumentos musicales, etc.

El juego es una actividad, en tanto posee características de elección voluntaria, uso de espacios destinados a él, temporalidad y reglas. En cambio, lo lúdico, escapa de esos elementos puesto que es pasión, entretenimiento y diversión, siendo su característica esencial, que produce satisfacción y placer. Así, entonces, el juego es una acción y lúdica la actitud inherente al ser humano que experimenta placer y satisfacción en una actividad que realiza. Por ende, actividad y actitud, juego y acción lúdica pueden converger o distanciarse. No todo juego es lúdico en tanto puede no ser placentero y la actitud lúdica no se limita exclusivamente al juego. Hay momentos en

los que ambos conceptos (lúdica y juego) se unifican, puesto que convergen actitudes y espacios de esparcimiento, acogimiento y placer. En síntesis, lúdica y juego pueden conjugarse (la acción es acompañada de la actitud) o distanciarse (hay acción, pero sin estar acompañada de actitud).

Cada sociedad tiene una concepción de lo lúdico y de los comportamientos esperables de los niños respecto a las acciones lúdicas e interacción con los juguetes u otros objetos empleados.

Todo lo que el niño utiliza para jugar puede ser considerado juguete, ya que juega tanto con su cuerpo como con juguetes, otros objetos y personas. Por ello, el juguete puede ser reemplazado por cualquier otra cosa. Los juguetes y los juegos no tienen género y, por ende, no son indicadores de éste.

Las acciones lúdicas en la niñez son estructurantes de la identidad. Convocan a un tercero que responde y reacciona, interviniendo, mirando, reconociendo, habilitando o sancionando. Ocupan en la infancia un papel importante en la construcción identitaria, al provocar en el otro una mirada o vínculo amoroso, acompañamiento, intercambio y reconocimiento o bien descalificación, prohibición, penitencias o castigos.

Dentro de las acciones lúdicas, el juego suele ser la actividad lúdica central y más significativa en la vida de los niños, por lo que indagamos específicamente sus características y funciones.

El juego⁹ es “uno de los dispositivos de socialización que ordena cuerpos, transmite mandatos y tradiciones, pero también brinda la posibilidad de luchar y rebelarse frente a condiciones opresivas impuestas socialmente” (Camels, 2019, p.67).

⁹ No incluimos en este trabajo, por no relacionarse con nuestro objeto de investigación, los importantes aportes de Piaget. Este autor, analiza las particularidades del juego, en los diversos estadios del desarrollo de la inteligencia. Por igual motivo, tampoco hemos recuperado, aportes de M. Klein o Ana Freud, acerca de la importancia del juego en la terapia psicoanalítica con niños.

El juego produce las primeras formas de simbolización de un sujeto, por lo que construye procesos que son fundantes en la constitución subjetiva e individual.

El juguete o tipo de juego escogido es anecdótico, ya que sólo es instrumento mediador y no un indicador de género. Por ello, más allá de lo que el niño utiliza para jugar o a qué juega, nos interesa captar las reacciones de los otros frente a sus acciones lúdicas, las que cumplen un papel esencial como facilitador u obstaculizador de los procesos de simbolización y construcción de representaciones sociales.

Los procesos de simbolización siempre son situados, ya que se efectúan en un contexto espaciotemporal. La simbolización es algo absolutamente singular del sujeto, pero no se constituye sino a partir de un universo de símbolos que la cultura ofrece (Almagro, 2017).

Winnicott analiza al jugar como fenómeno transicional. Afirma que entre la realidad psíquica interior (persona unitaria, con delimitación adentro-afuera) y la realidad exterior (con relaciones y usos de objetos) existe una zona intermedia, donde se ubica el jugar. Esta zona de juego no es una realidad psíquica interna, se encuentra fuera del individuo; pero no es tampoco el mundo exterior. “En ella, el niño reúne objetos o fenómenos de la realidad exterior y los usa al servicio de la realidad interna o personal” (Winnicott, 2017, p.18).

El autor sitúa en el bebé un estado intermedio entre su incapacidad para reconocer y aceptar la realidad y su creciente capacidad para ello; entre lo que percibe en forma objetiva (proceso secundario, basado en la prueba de la realidad) y lo que se concibe subjetivamente (creatividad primaria). Dicha zona intermedia, en la que juega un papel esencial la ilusión, es necesaria para la iniciación de una relación entre el niño y el mundo.

El jugar, como fenómeno transicional, es universal y posibilita, mediante el simbolismo, que el objeto real sea representado. Es el origen de la experiencia cultural del hombre y nacimiento de la función simbólica y del pensamiento. Implica placer,

libertad y requiere orden, espacialidad y temporalidad. Es espontáneo, desinteresado, irreal y provoca comunicación (Winnicot, 2017).

La actividad de jugar es sorpresiva, en tanto, es imposible anticipar o prever lo que sucederá durante su desarrollo. Tiene un sentido sociocultural y transmite tradiciones, por lo que es parte de la historia de una sociedad. Es fantasía e imaginación, permitiendo experimentar momentos ajenos a la cotidianidad.

Mediante el jugar, se construye, refuerza y reproduce estereotipos, ya que contiene representaciones de lo masculino y lo femenino y desarrollan culturalmente, modos de despliegue corporal. “Hay un mandato y un recorrido posible del juego, destinado a los cuerpos leídos como femeninos o masculinos” (Camels, 2019, p.39).

Jugar es un acto performativo, ya que las expresiones de género no son libres sino acciones repetidas y reconocidas por la convención y la tradición. La performatividad de género encuentra así en los juegos un escenario posible de encarnación. Lo lúdico hace explícitas normas sociales, delimitando espacios y tiempos para aquello que los cuerpos pueden o no hacer. Mediante la acción de jugar, se reproducen formas de hacer y hacerse niños o niñas, de acuerdo a lo que cada época y cultura espera, designa y manifiesta para ellos (Butler, 2017).

Los juegos no son neutrales; condensan discursos, valores, ideas y expectativas sobre lo femenino y lo masculino. “Portan relatos y significaciones imaginarias con efectos de verdad, que normatizan las condiciones de productividad de los cuerpos para que sean funcionales a la sociedad a la que pertenecen” (Lasbegueris, 2017, p.69).

Jugar constituye un medio que posibilita la socialización. Da lugar a interacciones sociales y genera vínculos. Constituye un saber social que consolida órdenes y tradiciones, construye consensos y ordena los cuerpos. Pero, paradójicamente, también permite al niño luchar y rebelarse contra condiciones

opresivas impuestas. “Al jugar, el niño transforma su realidad y construye una micropolítica donde placer y deseo se expresan” (Lesbegueris, 2017, p.72).

Además de favorecer los procesos de socialización, cuando un niño juega, crea y vehiculiza cultura. Es a su vez, un residuo de ésta, puesto que funciones que tuvieron un sentido en el pasado permanecen como recuerdo en formas de juego y de jugar. El jugar “es actividad paralela, independiente, separada, y a la vez inseparable de la vida social; imprime estructuras abstractas, modelos para las instituciones y formas de conducta en la cultura” (Caillois, 2017, p.94). El niño al jugar, va incorporando roles, valores y costumbres propios de la cultura, de la sociedad en la que está inserto.

En el sujeto en constitución, se va dando un proceso de desarrollo que va de los objetos transicionales al juego solitario, de éste al juego compartido, y de él, a las experiencias culturales (espacio de intercambio entre el individuo y su ambiente). La experiencia cultural posibilita el comienzo de un vivir creador, cuya primera manifestación es el juego (Winnicott, 2017).

El jugar brinda placer y permite fantasear, imaginar y desear. Es esencialmente, un acto creativo; una creación natural y universal que, además de ubicar al niño en tiempo y espacio, le permite rebelarse y desobedecer.

Para Freud (2015) jugar es terapéutico ya que en los niños está al servicio de la realización de deseos y se vincula al principio del placer. Al jugar, se transforman objetos y circunstancias imaginadas en elementos visibles y tangibles del mundo. El niño convierte en juego sus vivencias dolorosas, por lo que se constituye en un tratamiento de lo traumático. Mediante éste, puede elaborar traumas. Al jugar, el niño compensa o neutraliza aspectos traumáticos de la realidad; “el niño puede vivir activamente lo que en la realidad sufrió pasivamente y consigue dominar acontecimientos, pasando de una actitud pasiva a controlar la realidad” (Freud, 2015, p.106).

Como nuestro objetivo general es indagar el papel que desempeña lo lúdico infantil en la construcción de la identidad de género, nos resulta necesario delimitar qué entendemos por identidad y por género.

3.4- Identidad

Es nuestro objetivo general indagar el papel de lo lúdico en la construcción de la identidad de género, teniendo en cuenta que la misma no se limita sólo a la genitalidad.

Nos detenemos a historizar el concepto de identidad, ya que durante mucho tiempo se consideró que se conformaba de una vez y para siempre, permaneciendo inmutable. Por ello, hemos recuperado aportes de diversos autores que plantean que la identidad no es natural sino una construcción social; que en ella intervienen siempre los otros; que la misma se va moldeando acorde a lo que la cultura ofrece, permite, alienta, sanciona y prohíbe y que está signada por permanentes cambios, por lo que nunca es definitiva. En consecuencia, nos interesan los análisis de los autores escogidos, puesto que resaltan el papel esencial de la cultura, con relación a los procesos identitarios. La construcción de la identidad, si bien es personal y singular para cada persona, requiere indispensablemente de los otros; de lo social y cultural.

La identidad es una construcción y es fluida. No es definitiva ni se construye de una vez y para siempre; no es un núcleo estable ya que hay constantes cambios de direcciones y replanteos; es flexible y cambiante; siempre incompleta y abierta. “Se construye con el afuera, por lo que se ligan los cambios personales con los sociales” (Bauman: 2018, p.49).

Nunca la identidad se sostiene idéntica durante toda la vida, ya que carece de coherencia y permanencia (Butler, 2017).

En la primera Modernidad, la identidad constituía un núcleo estable del yo y estaba ligada a mandatos propios de la pertenencia obligatoria e impuesta a un grupo social. En cambio, en la actual Modernidad líquida (fluida, cambiante y plena de incertidumbres) hay constantes procesos de incrustación y desincrustación del sujeto, con permanentes afiliaciones y desafilaciones, encrucijadas, cambios de direcciones y replanteos (Bauman, 2018).

La identidad es un reaseguro que constituye una forma de defensa ante las sociedades contemporáneas, en las que hay incertidumbres y pérdida de confianza en las instituciones que habían sido pilares del mundo moderno industrializado. Por ende, cada sujeto va construyendo su propia biografía, la que se va modificando a lo largo de su existencia (Beck 2017).

Podemos considerar a la identidad como un “Patchwork” (costura o diseño, mediante la unión de trozos, para formar un patrón) en nuestro mundo globalizado. Guiddens (2017) sostiene que hoy nos enfrentamos a la paradoja de que la globalización conduce a una cierta universalización y homogeneización, mientras que procesos de individualización producen desarrollos personales que se caracterizan por la diferenciación entre las personas. En la contemporaneidad, hay abandono del orden tradicional y centralidad de los procesos de reflexividad. Emergen inseguridades, incertidumbres y elecciones múltiples, en medio de cambios veloces y experiencias mediatizadas. “Las identidades son cambiantes y flexibles, frente a un amplio abanico de posibilidades y opciones, produciéndose procesos constantes de reapropiación, capacitación, despojo y pérdida” (Guiddens, 2017, p.75).

La identidad constituye un tejido de lazos complejos y variables, es psiquismo más cultura. No está predeterminada, sino que se va construyendo dentro de las estructuras del lenguaje y su desarrollo está ligado a un mundo de sensaciones, imágenes y representaciones. “Es la instancia de la individualidad que requiere para constituirse, del Otro para identificarse” (Bleichmar, 2018, p.68).

3.5- Género

Dentro de la identidad, nos interesa específicamente analizar la identidad de género, que es la vivencia interna e individual del género, tal como cada persona la siente, la cual podrá corresponder o no con el sexo asignado al nacer (Butler, 2017).

“La identidad de género se asienta en el núcleo del yo, establecido previo a la conciencia de binarismo sexual; es impuesto de modo cultural y sostenido por ideologías y prácticas patriarcales que avasallan las identidades que no se identifican con la propuesta heteropatriarcal” (Bleichmar, 2018, p.77).

El género es una construcción y es performativo¹⁰. Existe la ilusión de que hay un género femenino y uno masculino, ligados al sexo que es el asignado al nacer (varón o mujer). Es así que el sujeto guía sus acciones en función al supuesto sexo y va moldeando su identidad a partir de asignaciones y con atributos propios al género asignado. Hay expectativas, rituales y repeticiones que sostienen al cuerpo culturalmente, ya que “hay una sociedad con necesidades naturalistas y una cultura que necesita estabilidad y linealidad entre conceptos de sexo, género y deseo, para hacer inteligibles los cuerpos e identidades. Pero siempre hay fallas y desvíos, lo que muestra que nadie habita un género completamente” (Butler, 2017, p.103).

La Teoría Queer propone dejar de lado la categoría normativa de heterosexualidad, el pensamiento falocéntrico y el binarismo. Es una de las teorías que plantea que sexo y género no son naturales sino construcciones socio-históricas, por lo que el ser de género no responde a una fenomenología ni una ontología (Butler, 2017).

Esta teoría posmoderna, líquida y flexible, postula que no solamente el género es una construcción, sino que también el concepto de sexo es un constructo cultural (Aldekoa, 2020).

¹⁰ El término performativo, lo utiliza Butler para hacer referencia al hecho de que el género no es natural, sino que se construye mediante la repetición de actos y comportamientos, en función de normas sociales que determinan cómo ser y actuar si se es hombre o se es mujer.

El género es una escritura y es protésico. El paso del régimen disciplinario clínico de comienzo de la Modernidad, a otro propio del neoliberalismo, al que P.B. Preciado (2008) denomina fármaco-pornográfico, produce el control de los cuerpos, ya no desde el exterior, sino desde el interior, para producir subjetividades. “El sistema sexo-género es un sistema de escritura y catalogación de los cuerpos basado en una hegemonía de la genitalidad por sobre el resto de la superficie corporal” (Preciado, 2008, p.61). Se busca imponer así una identidad de género ligada al sexo/genitalidad. El cuerpo no es exclusivamente lo biológico dado, sino que incluye prótesis, transformaciones e incorporación de elementos para el placer. El poder interactúa con el cuerpo y los individuos son producidos como sujetos, a través de un conjunto de técnicas políticas y sociales. En esta era del capitalismo, el cuerpo se convierte en plataforma y lugar de inserción de tecnologías de poder. Pero, también, ese mismo cuerpo posibilita la transformación social y política, siendo espacio de rebelión y lucha (Preciado, 2008).

El género habilita múltiples identidades. Existen diversas identidades de género y la categoría “personas trans” se usa de modo amplio para englobar a travestis, transexuales y transgéneros, habiéndose convertido en una herramienta conceptual para elaborar una crítica al binarismo genérico (Farji Neer, 2017).

Las personas trans son aquellas con géneros no inteligibles, que muestran una falta de coherencia y continuidad entre género, práctica sexual y deseo (Butler, 2017).

3.6- Lo Público y lo Privado

Como fuimos expresando a lo largo de las páginas anteriores, la cultura es el sostén de las producciones subjetivas, especialmente al referirnos a la identidad, al género y también al lugar de lo que se constituye como público o privado en el mundo de las personas.

En función de nuestros objetivos y para indagar la existencia de acciones lúdicas infantiles, ligadas a representaciones sociales de género culturalmente establecidas, ofertadas por los adultos, vamos a referirnos a los conceptos de público y privado. Ello, luego nos permite poder reflexionar, en la medida que tengamos el material necesario de los entrevistados, respecto del papel de estos mundos en las vidas de las personas. Y si en alguna medida estos mundos-espacios condicionan, posibilitan o imposibilitan a los sujetos constituir sus identidades.

Para que un sujeto se constituya como tal, debe estar inserto en el campo social, pero sus primeras escenas como sujeto se desarrollan en el ámbito de la familia, que es un ámbito íntimo y cerrado, situado en un espacio privado. En dicho ámbito, las primeras figuras que aparecen están vinculadas a funciones de protección y amparo (función materna), así como a la inserción de ese sujeto en el mundo, junto a otros, que estará mediada por leyes y prohibiciones¹¹ que son necesarias para una vida con otros.

Hemos sostenido, desde los aportes del psicoanálisis, que no existe un sujeto dado desde sus orígenes, sino que éste adviene, se construye y constituye mediante complejos procesos.

Karol (2018) analiza la constitución subjetiva, a partir de las funciones materna y paterna (espacio privado, lugar esencial de la familia).

En un recién nacido, existe una imposibilidad estructural de sobrevivir sin la presencia del Otro, que es condición y posibilidad para que devenga un sujeto. Ese Otro introduce algo radicalmente distinto de lo biológico y se torna motor para la constitución subjetiva (Bleichmar, 2008).

El sujeto incorpora al mundo, a partir de ser ofertado por otro. El mundo es presentado al infante por otros, y es presentado primeramente por contactos.

¹¹ La función paterna se refiere a la presencia de un tercero que limita el deseo de la madre, escindiendo la unidad que inicialmente forman la madre y el infante. Permite al niño ingresar en la cultura, en tanto la función paterna, ejercida por un tercero, transmite la ley desde Otro.

Los contactos maternos producen la instauración de la sexualidad, ya que se trata de placer, de la pulsión y de las exigencias de trabajo que ésta produce. La sexualidad será el motor de complejización psíquica y una exigencia de trabajo para el psiquismo incipiente (Karol, 2018, p.5).

El semejante hace circular algo que no se reduce a la autoconservación, sino que se relaciona con algo que tiene que ver con la sexualidad, en tanto representaciones ligadas al placer (Bleichmar, 2008). La función materna libidiniza al bebé, le ofrece recursos para la descarga de la excitación producida por los estímulos y codifica lo que le sucede al bebé. “La palabra materna crea sentido, anticipándose a la capacidad del infante de reconocer su significación y retomarla por cuenta propia” (Aulagnier, citada por Karol, 2018, p.7).

La función paterna, como adelantamos en párrafos anteriores, también es indispensable para la constitución subjetiva; su función es simbólica. Es el representante de la ley y cumple la función de corte de la originaria relación madre-hijo. Introduce lo extrafamiliar y anticipa el mundo exogámico, puesto que es agente de los otros y portador del discurso del conjunto. Ofrece objetos sustitutos al niño, para que la pérdida de la relación primaria no lo deje sin referentes.

La ley que porta el padre posibilita entonces, la terceridad y tiene carácter estructurante, ordenador y constitutivo del psiquismo. Es además garante de que sus exigencias y prohibiciones no son arbitrarias, ya que se adecúan al discurso cultural, del cual él tiene el derecho y el deber de transmitir.

A medida que la/la niña/o crece y los muros del mundo privado dejan de ser los únicos que intervienen en la constitución subjetiva de aquellos/as, dando lugar a la intervención de otras instituciones como ser el jardín maternal, etc. El mundo privado da lugar al mundo público comenzando a convertirse en modelador de los sujetos infantiles.

Dentro del ámbito público, nos interesa especialmente la escuela, por ser para un niño la institución de mayor peso fuera de la familia. Por ello analizamos su función social.

La escuela es una institución fundamental en la vida de los niños, ya que permite el pasaje del mundo de lo privado, al de lo público. En ese pasaje se ponen en juego, por un lado, aspectos de la constitución psíquica del niño y, por otra parte, la continuidad de lo social (Karol, 2018).

La institución escolar es quien asegura el tránsito de lo endogámico a lo exogámico, para lo cual no debe ni reproducir lo que el niño trae de su familia, ni ser algo totalmente ajeno al bagaje que trae de su hogar. Posee sus propias reglas y normativas, es portadora de una legalidad distinta a la familiar y suele operar en los niños, como ordenadora y como ley (Aulagnier, citado en Karol, 2018).

La historia por la cual un sujeto se reconoce y asume como tal requiere de la palabra y de los testimonios de los otros, que le narran sus primeros años, tiempo que él vivió pero que no recuerda. Es primordial ese relato e historización por parte de los otros significativos, para que el niño vaya construyendo su propia historia. La identidad es el relato que nos hacemos de nosotros mismos y para ir construyéndola, son necesarios la cultura y el campo social, en tanto estructurantes y constitutivos de la subjetividad del niño (Aulagnier, citado por Karol, 2018). Podemos decir entonces que un sujeto se constituye como tal a partir de la presencia de un otro y al mismo tiempo que es necesario que ese otro se encuentre enlazado a otros.

Lo anteriormente escrito, nos remite a sostener la importancia de lo social como inscripción subjetiva en una persona. Karol sostiene que: “Los individuos devienen lo que son, absorbiendo e interiorizando las instituciones” (Castoriadis, citado por Karol, 2018, p.10). Dichas instituciones, entre las que ocupa un lugar central la escuela, deben ser importantes y significativas para el niño, permitiéndoles reemplazar sus objetos privados por otros que son socialmente valiosos.

La institución escolar oferta, propicia y facilita objetos públicos que garantizan el pasaje de objetos primarios y privados, a objetos públicos y compartidos.

El discurso social, propio de una cultura, fundamenta la relación sujeto-sociedad y psique-cultura, por lo que es fundante tanto para el sujeto singular como para el conjunto social. Posibilita al sujeto las renunciaciones primarias y garantiza a la sociedad su continuidad, en tanto transmite el discurso que fundamenta su existencia. Dicha relación, de prestación recíproca, torna al sujeto ciudadano. Éste reconoce y transmite la importancia y función de la sociedad; prioriza sus instituciones y las recrea, asegurando la continuidad de lo social.

La escuela debe entonces aparecer en el discurso social como un objeto de placer, que posibilite la construcción de un proyecto futuro. Para que la transmisión cultural se concrete, el niño debe hacerla propia, lo que implica que transmita la necesidad de lo social, repita, recree y cree. Lo social no es algo estanco ni fijo, sino que es dinámico y da lugar a continuas negociaciones.

El ingreso a la escuela confronta al niño con una legalidad diferente a la del grupo primario y se constituye en el lugar por excelencia, de oferta de objetos sustitutivos. El docente es para el niño y su familia una figura de investimento y depositario del acervo cultural. Su palabra se convierte en referente y representante del discurso social y de lo público. Lejos de reproducir lo familiar, ofrece otra cosa distinta a la oferta familiar. En la relación docente-alumno, el conocimiento aparece como el lugar de la terceridad. La palabra del docente, sin imponerse coercitivamente, puede ofrecer significaciones sociales, para que el niño pueda construir sus propias significaciones (Karol, 2018).

La escuela debe lograr el difícil equilibrio entre la recuperación y respeto de la singularidad y la transmisión de lo universal (Bleichmar, citada en Karol, 2018). La realidad es que a veces facilita y otras obstaculiza el vínculo entre el sujeto y lo social, en tanto puede o no asumir la diversidad y respetar o no lo singular y particular.

Lo social tiene entonces, la función de construir sujetos y colocarlos en el desafío de crear y reinventar nuevos emblemas de lo social (Aulagnier, citada en Karol, 2018). Dichos emblemas son elementos visibles que representan simbólicamente a un grupo, institución o comunidad, transmiten valores, generan identificaciones y contribuyen a la construcción de identidades.

Como trabajadores sociales, en esta investigación, haremos hincapié en los discursos y expresiones sociales/comunitarias, a partir de los relatos de sujetos particulares.

Capítulo 4: las Emociones

Consideramos importante abordar el tema de las emociones debido a que cumplen un importante papel en la construcción subjetiva de un sujeto y en sus relaciones vinculares. Por otra parte, nos interesan ya que, tal como veremos, están significativamente presentes en los relatos de los entrevistados (Anexo).

4.1-Enfoque Social

Si bien en esta investigación hemos adoptado un enfoque psicoanalítico, consideramos oportuno recuperar los aportes de Amhed (2015). Hemos analizado en el Capítulo 3, en el apartado acerca de los orígenes del sujeto psíquico, la importancia de la conformación de los diques de la pulsión (Freud, 2017). Esta autora nos posibilita ahora abordar diversas emociones desde una perspectiva social, ya que analiza la circulación o “socialidad” de las mismas. Asocia a las emociones, no con personas individuales (estados internos, carácter o calidad de los objetos), sino con signos que trabajan con y sobre los cuerpos. Ellas “funcionan para moldear las superficies de los cuerpos individuales y colectivos” (Ahmed, 2015, p.18). Propone entenderlas desde lo macro o la política y las caracteriza por una economía de acumulación de valor, que no reside en los objetos en sí, sino que son efecto de la circulación. Las emociones remiten a normas sociales con densidad histórica (patrones valorativos compartidos y transmitidos) y funcionan para moldear las superficies de los cuerpos individuales y colectivos.

Toda emoción es una forma de política cultural o de construcción del mundo, en el que los sujetos se involucran en estructuras particulares.

El *dolor* es tristeza y sufrimiento; implica experiencia y reconocimiento e involucra vínculos con los otros. La experiencia del dolor puede ser solitaria pero

nunca privada. El sujeto siempre da a conocer el propio y se entera del dolor ajeno. Si bien una persona no experimenta el dolor del otro, sí lo reconoce, lo interpela y le provoca alguna respuesta.

El *miedo* envuelve a los cuerpos que lo sienten y a la vez construye dichos cuerpos como envueltos por él. Involucra relaciones de proximidad que son cruciales para establecer la distancia de los cuerpos. La repetición de estereotipos, de unos otros peligrosos, convierte a dichos sujetos en un sitio de inseguridad. La falta de residencia del miedo (no hay objetos predeterminados) permite que éste se deslice de un signo a otro y entre los cuerpos. Constituye a los otros como temibles en tanto se tornan amenazantes e implica anticipación de un daño o herida (proyección a futuro). Construye fronteras, estableciendo objetos de los cuales es posible huir. Funciona para contener algunos cuerpos de modo que ocupen menos espacio, alineando el espacio corporal con el espacio social. A nivel social, el miedo se sostiene en el temor al castigo y es esencial para la formación de colectivos. Genera restricciones para algunos, al establecer distinciones entre los que amenazan y quienes son amenazados.

La *vergüenza* es una sensación intensa y dolorosa ligada con el modo en que se siente el propio yo; es un sentimiento que el cuerpo siente en él mismo. Genera el deseo de ocultarse ya que la persona siente que está expuesta ante algo malo que ha hecho. La sensación se intensifica cuando otros la reconocen como tal, son testigos y dan la espalda al sujeto que la siente. Implica un doble rechazo: de sí mismo y del otro que es testigo. Ese otro, previamente ha suscitado amor, por lo que su opinión le interesa mucho al sujeto. La persona siente que es un fracaso, debido a la mirada descalificadora de un otro ideal. Es esencial para el desarrollo moral y está ligada a normas sociales, tornándose un sentimiento domesticador. Cuando se experimenta, la persona siente culpa por haberse apartado de las normas sociales. Suele producir sentimientos melancólicos, por haber fallado a quienes se ama, por no estar a la altura

de lo que de él se espera y dar lugar a pedidos de disculpa (que se lee como admisión de responsabilidad y deseo de reparación).

La *repugnancia* para Ahmed (2015) implica algo ofensivo para el gusto. Esta emoción está relacionada a impresiones que nos hacemos de los otros y sus cuerpos. La repugnancia, al mismo tiempo que nos repele y distancia por provocar asco y repulsión, causa nuestra atención. Debido a que existe algo que amenaza, se construyen objetos fronterizos; el sujeto siente que un objeto es repugnante, por lo que lo expulsa.

Socialmente, cuando determinados cuerpos se vuelven repugnantes, se tornan esenciales para las relaciones de poder, dándose una jerarquización de los espacios y los cuerpos. A estos cuerpos-sujetos repugnantes, se los construye casi como no humanos, situados por debajo de los cuerpos de los demás, de quienes sienten hacia ellos repugnancia.

El *odio* es la emoción que conduce a una lectura emocional de los otros como detestables. El odio compartido es dirigido a unos otros que son contruidos como peligrosos, por lo que causan temor y aversión. Ese otro peligroso que amenaza y lastima, se torna odiado, impuro y, por ende, imaginariamente carente de derechos. El odio delimita fronteras entre un nosotros constituido por semejantes que se aman, son puros y deben reproducirse, y los otros peligrosos a los que se odia por constituir una amenaza. Esta separación de otros en cuerpos que pueden ser amados u odiados es parte del trabajo de la emoción, no preexiste a ella, sino que es su efecto o consecuencia.

4.2-Sentimientos Queer

En torno a la reproducción de la vida, existe un ideal social que genera temor ante ciertas amenazas por parte de determinados otros considerados diferentes. Lo

que subyace al ideal social es la idea de reproducción social, cultural y global, garantizada por la familia (Amhed, 2015).

La heterosexualidad obligatoria moldea lo que es posible que hagan los cuerpos, a partir del establecimiento de normas que se repiten en el tiempo. Se nutre de la superficie de los cuerpos, determinando hacia quiénes acercarse legítimamente y de quiénes alejarse, en función al objeto de deseo (orientación sexual). La negativa a cumplir con la narrativa de la heterosexualidad obligatoria es vista como desobediencia y genera en quienes “desobedecen” costos y daños psíquicos y sociales. Hay quienes habitan un cuerpo que no puede reproducir un ideal social y estas personas suelen tener sentimientos ligados a lo queer (Amhed, 2015).

La palabra *queer* se ha utilizado para designar a aquellas personas cuyas conductas sexuales se apartan de la norma. Inicialmente era usada como insulto para nombrar a sujetos gays, lesbianas y transexuales. En la década del 90, movimientos de liberación LGTB hicieron suyo este concepto. Reapropiarlo condujo a resignificarlo, lo que hizo que el insulto pasara a ser un signo o seña de identidad; es decir, una palabra que se utiliza para reivindicar la diversidad (Aldekoa, 2020).

El sentirse queer implica una autopercepción que, si bien está ligado a lo corporal, también significa adoptar un nombre, que personifica un no ser, un no acatamiento de normas y un distanciamiento del ideal social (Amhed, 2015).

La política heterosexual posee un poder de funcionamiento que no sólo impone normas e ideales, sino que también, a través de las emociones, moldea los cuerpos y los mundos.

La heterosexualidad obligatoria se sostiene en presupuestos, emociones sentimientos y ceremonias que producen en los sujetos confort y tranquilidad; hay una normatividad cómoda en quienes pueden acatarla, puesto que adoptan el ideal social. Las personas queer, en cambio, experimentan incomodidades, lo que implica un sentimiento de desorientación ya que el cuerpo se siente como inquieto y fuera de

lugar. Esta incomodidad aparece en los relatos de nuestros entrevistados, cuando expresan lo siguiente: “le dije a la directora: yo tengo esta condición sexual, no quiero que me llamen por mi nombre, sólo por mi apellido” (J); “uno siente que no puede mostrarse como lo que uno siente que es” (T); “nunca me gustaron los juegos que tienen que ver con el deporte ya que me generaba ansiedad tener una corporalidad notoriamente distinta a la de los demás varones”, “siempre tuve una especie de ansiedad social; “me sentía diferente a todos los niños que conocía”; tenía vergüenza y miedo de que me dejaran de querer” (G); “en la primaria faltaba a las fiestas infantiles porque me sentía incómoda” (J).

Muchas veces sucede que la sociedad termina aceptando a la comunidad queer, pero imponiéndole normas ideales, análogas a las heterosexuales, tales como matrimonio o parejas monogámicas (Amhed, 2015).

Capítulo 5: Ámbitos de lo Lúdico. Recortes de las entrevistas¹²

Hasta acá, analizamos conceptos que consideramos centrales para la reflexión en torno a las acciones lúdicas infantiles y sus procesos de simbolización, en tanto producen y/o reproducen representaciones sociales que tienen efectos sobre la construcción de las identidades de género. Luego, situamos a las emociones, desde una perspectiva social y desde un enfoque psicoanalítico (diques de contención de las pulsiones). Ello nos permite entonces, abocarnos ahora al análisis e interpretación del material empírico (relatos efectuados por los entrevistados), obtenido mediante el trabajo de campo. En función de nuestros objetivos, hemos de indagar, por un lado, si existieron acciones lúdicas ligadas a representaciones de género culturalmente establecidas, ofertadas por los adultos y en qué ámbitos se dieron. Y, por otro lado, si existieron acciones lúdicas y juegos que contribuyeron en mayor o menor medida, en la construcción de la identidad de género

Hemos implementado la técnica de la entrevista semiestructurada para obtener relatos de vida de mujeres y varones adultos trans.

Nuestra elección metodológica para contenido de las entrevistas es, tal como fuera oportunamente mencionado, la narratología, en tanto esta metodología nos permite articular relato e historia.

En la narratología, el narrador describe, ensambla, secuencia eventos y les otorga significados. Esto es muy importante para nuestra investigación, ya que el relato que rescatamos de las entrevistas, está cargado de la historia y rememoración de aquel sujeto infantil devenido adulto. Por lo tanto, hay un rescate oral por parte del adulto, de su propia historia subjetiva infantil.

¹² Hemos seleccionado cuatro entrevistas, ya que consideramos que las mismas son las que nos brindan la información más relevante para los objetivos de nuestra investigación. Dichas entrevistas fueron realizadas a dos mujeres trans y a dos varones trans, cuyas edades oscilan entre 28 y 54 años. Todos desempeñan funciones en la Dirección de Mujeres y Disidencias, habiendo sido contratados a partir de la implementación de la Ley N° 27636, conocida como ley de cupo trans.

El diseño narrativo es un esquema de investigación, pero también brinda al narrador la posibilidad de comprender su propia historia y procesar cuestiones desde una posición distinta a cuando vivieron las experiencias narradas (Creswell, 2005). Los entrevistados, en varias ocasiones, marcaron una distancia y diferencias entre lo que vivieron y sintieron en sus experiencias infantiles y lo que piensan y sienten hoy, con otra madurez y herramientas. Hubo así, una resignificación del pasado, que, si bien es imposible modificar, brinda la posibilidad de ser releído y reinterpretado.

De las narrativas, abordamos vivencias ligadas a diversos ámbitos. El primero, es el mundo o ámbito privado, esencialmente la familia. El segundo, el mundo público, centralmente la escuela, puesto que es una institución de gran peso e importancia en la vida de los niños y debido a que emergió en las entrevistas con protagonismo. Y, en tercer lugar, analizamos el ámbito de la producción propia, ligado a acciones lúdicas creativas, espacio que no habíamos considerado al diseñar las entrevistas.

En los relatos, los entrevistados fueron expresando sus vivencias, experiencias, sentimientos y emociones infantiles. Si bien en cada narrativa emergen elementos singulares y subjetivos, nos es posible situar una lógica inter-caso o transversal. Es así que, desde el conjunto de los relatos obtenidos, pudimos detectar ejes temáticos y analíticos relevantes, teniendo en cuenta vivencias compartidas y elementos que se reiteran.

5.1-Historias vinculadas al Ámbito Privado

En el ámbito privado, los entrevistados manifestaron que eran escasas las prohibiciones, negativas o sanciones relacionadas con algún tipo de juego o uso de determinados juguetes. Transcribimos fragmentos de relatos de los entrevistados, que evidencian el grado de libertad que experimentaron en sus hogares, en torno a los juegos y otras acciones lúdicas.

Mi primer recuerdo jugando, es cuando mis tías miraban una telenovela, yo jugaba a ser la actriz principal junto a mis tías que eran chicas; las dos eran un poquito más grandes que yo. Nos divertíamos mucho (C).

Cuando jugaba en casa de mi mamá con muñecas, no había problema (J)

En casa todo bien. Mi mamá fue la que me compró la ropa de mujer cuando le dije que yo ellos, ningún problema (J). quería ser una nena y no un nene. Al otro día me despierto y me dice; ahí tenés, empezá. Con mis hermanos, yo era la mayor y ellos siempre me vieron como la hermana mayor, con

Mi infancia no fue: no te pongas esto o no hagas aquello. Quería jugar a la pelota, lo hacía; quería jugar con autitos, lo hacía. (T)

Tenía juguetes, pero no estaba encariñado con ninguno. Lo que más me gustaba, era poder usar los de Nico, mi primo, que tenía un balde lleno de Rastis con los que se podían armar estaciones de bomberos, muñequitos y helicópteros. En casa no controlaban a qué jugábamos, nos dejaban elegir lo que quisiéramos (G)

Mientras mamá limpiaba la casa, yo tenía como una rutina: comenzaba en la tele Cartoon Network Franklin la tortuga y yo los veía en la cama. Por la noche, me gustaba ver "Oye Arnold". Iba a jugar a la casa de Cami, cuando estaba al cuidado de sus abuelos. Tenían una habitación en el fondo del patio en la que nos dejaban estar solos y hacíamos juegos de roles. Yo siempre era el papá en los juegos, y ella me ayudaba a poner el pelo dentro de una gorra para que se vea corto (G)

En casa, siempre me permitieron el uso de cualquier juguete que estuviera rondando en la casa. Mis padres pasaban mucho tiempo en el trabajo, fuera de la casa y no estaban muy atentos a lo que hacíamos los niños en nuestras horas de recreación. (G)

Era la época de la mujer maravilla y a mí me encantaba. Mi mamá me hizo el disfraz y andaba todo el día en casa vestida de mujer maravilla. Sólo me sacaba el disfraz para ir a la escuela (C).

En estos trechos de entrevistas podemos observar que, aunque en algunos no se mencionan a las figuras parentales, cuando las indican hay una clara referencia a la madre. La madre permisiva, la madre que ampara, que cuida, no visualizándose la figura paterna, la interdicción, la prohibición, la ley.

En este ámbito privado, los entrevistados manifestaron escasas prohibiciones, limitaciones o sanciones relacionadas con el uso de juguetes, juegos y otras acciones lúdicas, que en el ámbito público sí fueron consideradas como “inadecuadas” para su género.

En general, hubo coincidencias en el hecho de que las madres aceptaban y apoyaban las elecciones de sus hijos e hijas. (“Mamá, fue mi ídola”; “Mamá fue como mi salvavidas”; “Cuando jugaba en casa de mi mamá con muñecas, no había problema”; “Mi mamá fue la que me compró ropa de mujer cuando le dije que quería ser nena”; “Mi mamá me hizo el disfraz y andaba todo el día vestido de mujer maravilla). Expresaron, en cambio, que hubo mayor dificultad para ser aceptados por parte de los padres y otros familiares varones (“El drama fue a los 16, cuando mi papá me echó; “Mi padrastro me castigaba”).

El rechazo suele ser una actitud frecuente en mucha gente, debido al miedo casi inconsciente de tener en la familia a un miembro con orientación homosexual. Es un temor de enfrentarse a esa posibilidad, debido al conjunto de prejuicios, mitos, ideas, sistema de creencias y valoraciones que establece la cultura. En una sociedad patriarcal y en una cultura machista, el percibir que un hijo es o puede ser homosexual, puede provocar un shock. La homosexualidad puede ser vista socialmente como una debilidad, enfermedad o vicio y la primera reacción suele ser la negación, a la cual a veces, sigue el rechazo. Algunas familias se cuestionan en qué se equivocaron o hicieron mal; a veces los padres experimentan una herida narcisista en relación a ese hijo que no es el deseado. Muchos familiares experimentan sorpresa, frustración, vergüenza y miedo a los prejuicios, homofobia, rechazo, hostilidad y estigma social. Por el contrario, la aceptación del niño y joven que manifiesta alguna disidencia con una sociedad predominantemente heterosexual, es de suma importancia. Implica actitudes de afecto, empatía, respeto, compromiso y acompañamiento. Los vínculos familiares amorosos promueven el bienestar en el niño

y le brindan protección, minimizando riesgos en su salud física y mental (Montiel, 2016).

Claro está que este trabajo no pretende abordar las cuestiones psicológicas o las maneras en que los sujetos construyeron psíquicamente sus imagos parentales, pero sí podríamos indicar la potencial necesidad de reflexión interdisciplinaria para pensar las maneras en que se construyen los vínculos entre las figuras maternas, paternas y la construcción de la identidad de género en las personas.

Consideramos que el material recopilado puede ser un potencial insumo para futuros trabajos interdisciplinarios que profundicen la relación entre identidad de género y funciones maternas y paternas (como articulaciones necesarias en pos de pensar vínculos que fortalezcan la libertad de la orientación de género de las personas con presencias de funciones paternas).

Lo que podemos pensar a prima facie es que la construcción de la identidad de género no fue inhibida en el ámbito privado y que se observa en líneas generales cierta ausencia de la función paterna.

5.2-Historias Vinculadas al Ámbito Público

En el ámbito de lo público, todos los entrevistados dieron cuenta de haber padecido en la escuela imposiciones, falta de libertad y hostilidad, siendo un espacio con reglas inamovibles.

La escuela aparece como institución rígida y cerrada, que liga representaciones de género sexistas a juegos y juguetes y culturalmente refuerza y transmite estereotipos sexistas. Por los decires de los entrevistados, la institución escolar limita y reproduce funciones vinculadas a la identidad de lo femenino y lo masculino desde el punto de vista cultural.

La escuela es una institución fundamental en la vida de los niños, que posibilita el pasaje del mundo de lo privado al mundo de lo público. Como ya lo mencionamos anteriormente, una de sus funciones básicas es asegurar el tránsito de un mundo endogámico a uno exogámico.

La posibilidad de que un sujeto desarrolle libremente un proyecto identificador, se relaciona con ese lugar otro, que es el de la cultura y el campo social, que van estructurando la subjetividad del niño. Éste va interiorizando modos de pensamiento, acción, normas y valores que son significativos en la sociedad en la que vive.

La escuela oferta objetos que son propiciatorios y forman parte de lo público y compartido. Conduce al niño al ingreso a una legalidad diferente a la de su grupo primario. Es el lugar por excelencia de oferta de objetos sustitutivos, siendo el maestro el depositario del acervo cultural e institucional. La palabra de éste posee para el niño el lugar de un referente y representante del discurso social (Karol, 2018).

Recuperamos los siguientes extractos de los relatos de los entrevistados:

En cuarto grado, una maestra me retaba; me decía por ejemplo que no tenía que ser tan maricón. Lo que más me molestaba era que me lo decía delante de todos mis compañeros. Algunos compañeros se burlaban de mí (C).

Fui a la escuela del barrio, era pública y había varones y mujeres. En la primaria no me sentía bien, estaba como excluida porque siempre tuve mi parte femenina y se notaba. Siempre era el puto, el maricón. Se burlaban de mí. (J).

En la escuela primaria, cuando había actos escolares, faltaba siempre y le decía a mi mamá llorando que no quería disfrazarme de indio, por ejemplo; chochísima capaz, si me decían disfrazarme de dama antigua. Lloraba tanto que mi mamá me dejaba quedarme en casa. (C).

En la escuela, no me dejaban jugar a la pelota, y tampoco, lo que me encantaba, que era ir a carpintería. Antes carpintería era sólo para hombres y corte y confección para mujeres. Obviamente que tampoco hice corte y confección (T).

En la escuela, nunca me gustaron los juegos que tengan que ver con el deporte ya que me generaba ansiedad tener una corporalidad notoriamente distinta a la de los demás varones. (G).

Los maestros o la profesora de música obligaban a los varones a ser caballeros o negritos o vendedores y yo no quería. Yo quería ser la dama antigua o la negra pastelera. (C).

En general, con respecto a los disfraces, esos momentos fueron de mucha ansiedad para mí. Me sentía incómodo con los disfraces que nos hacían usar en la escuela para actos patrios, porque me obligaban a usar "pollerín" y muchas cosas que desataban crisis emocionales, no sólo en la escuela si no también en casa. Por eso no me gustaba salir en fiesta. (G).

En los actos escolares no salía porque te exigían papeles de mujer. Yo quería salir del que llevaba las velas o de caballero con la galera, pero no permitían. Tampoco jugaba, porque la maestra determinaba los juguetes o juegos que podíamos usar (T).

En la escuela los juguetes eran separados para varones y mujeres y sí o sí era así. Yo lloraba porque nunca me gustó jugar a la pelota; fue horrible y lo pasaba tan mal por eso en educación física. (J).

Me gustaba mucho la matemática y odiaba educación física porque te hacían jugar a la pelota y a mí no me gustaba (C).

Me gustaba jugar a las muñecas, le sacaba las muñecas de mis compañeras. Me retaban y decían puto o pendejo maricón (J)

En la escuela los rincones estaban divididos: los de nena y los de varones. Yo quería usar los juguetes de varones, pero era imposible. No me dejaban, y si lo hacía, me ponían en penitencia o me gritaban (G).

Lo que no me gustaba era salir disfrazada, porque los maestros o la profesora obligaban a los varones a ser caballero, negrito o vendedor y yo no quería. Yo quería ser la dama antigua o la negra pastelera. (C).

Antes, carpintería era sólo para hombres y corte y confección para mujeres. (T).

En los recortes transcritos, podemos reconocer una separación entre las acciones y las actitudes, una disociación entre juego y lúdica. Además del juego, otras acciones ligadas al deporte, dibujo, teatralización, etc, tampoco adquirieron para estos

sujetos, la característica de ser lúdicas. Lejos de producir placer, fueron productoras de angustia y displacer.

El niño se mueve en una realidad que es imaginaria, en un marco de relaciones especulares intersubjetivas. Está inserto en un universo preexistente, pleno de significaciones, que son líneas de fuerza iniciales o marcas que se le imponen. Hay significantes previos a que un sujeto se constituya como tal; un universo plagado de valoraciones, aprobaciones y descalificaciones. Al ingresar a la escuela, el niño se encuentra con un universo estructurado, organizado y pautado que, muchas veces, como en el caso de nuestros entrevistados, contraría sus deseos.

Los procesos de simbolización vehiculizados por lo lúdico, son esenciales para la construcción de representaciones sociales que inciden en la construcción de la identidad de género. Las representaciones que el niño va construyendo se nutren de opiniones socialmente valoradas, que van a modelar y guiar sus acciones (Moscovici, 2018). Identificamos en los relatos una escuela que valora a aquellos sujetos cuyas acciones lúdicas están ligadas a lo que se espera pertinente a su sexo biológico. Aparecen descalificaciones, burlas, agresiones y castigos hacia aquellos que contrarían la norma.

La producción de subjetividad, que conjuntamente a la producción psíquica, se articulan en el psiquismo, está ligada a un contexto sociocultural e ideológico particular (Bleichmar, 2018). Los entrevistados forman parte de una sociedad que instituye normas y valores para construir sujetos aptos, en la que hay imposición de un modelo heterosexual, con normas basadas en premisas de diferenciación entre lo femenino y masculino.

Todo sujeto, en nuestro caso todo niño, demanda a otro del que espera siempre una respuesta. Lo simbólico, el Otro del lenguaje, determina la forma de los lazos sociales. Los entrevistados fueron denominados como maricones o putos,

siendo objeto de burlas y penitencias y ante esas respuestas, experimentaron angustia, miedo, vergüenza y sentimientos de soledad.

Nos resulta pertinente el planteo de Goffman (2018), quien sostiene que, en la sociedad, cuando un individuo realiza un acto o da una respuesta, involucra siempre uno o más marcos de referencia o esquemas interpretativos, a los que llama primarios (ya que no dependen de ninguna otra interpretación anterior). Un marco de referencia primario es aquel que dota de sentido a algo, que de otro modo no lo tendría. Estos esquemas a veces están organizados como un sistema de postulados y reglas. Otras veces no tienen una forma articulada visible, constituyendo sólo una tradición, enfoque o perspectiva. “Cualquiera que sea su grado de organización, todo marco de referencia primario permite a un sujeto percibir, identificar y etiquetar un número de sucesos concretos, en sus términos y aplicarlos en su vida cotidiana” (Goffman, 2018, p.20).

Los marcos de referencia primarios, como sostiene Goffman (2018), proporcionan una base de entendimiento de los acontecimientos, guiando los actos humanos, por portar criterios orientadores y valoraciones sociales. Posibilitan la comprensión y dan lugar a correcciones frente a “desviaciones”.

Generalmente los sujetos se guían por varios marcos interpretativos primarios, adquiriendo, algunos, mayor preeminencia que otros. Considerados en su conjunto, los marcos de referencia primarios de un determinado grupo social, constituyen un elemento central de su cultura, en la medida en que posibilitan grupalmente la comprensión de conductas y acontecimientos. Constituyen así para una sociedad, su sistema de creencias.

Teniendo en cuenta la existencia de estos esquemas interpretativos primarios, podemos identificar que uno de ellos, es que las acciones lúdicas se diferencian y organizan escolarmente de acuerdo al sexo biológico. Lo que transgrede esta clasificación, debe “reorientarse o corregirse”.

También podemos detectar, a partir de lo relatado por uno de los entrevistados, otro esquema interpretativo de nuestra sociedad, que es la clasificación jerárquica de la población.

Desde los inicios de nuestro Estado-Nación, existió la polarización civilización y barbarie; hombres blancos cultos e inteligentes versus indios, negros y gauchos, considerados sujetos inferiores e ignorantes (situados en un lugar de subalternidad). Este sistema valorativo, continúa circulando y explica por qué uno de nuestros entrevistados, se negó a personificar a un indio. Dicho personaje fue rechazado para ser representado por el niño, por un doble motivo: por sentirse identificado con lo femenino y desear ser una dama antigua y debido a que el personaje indio ocupa imaginariamente, un lugar devaluado y menospreciado.

Identificamos que estereotipos vinculados a lo femenino o masculino tuvieron importante presencia e impacto en el ámbito público, esencialmente en la escuela. Encontramos que la construcción de la identidad de género está mucho más estigmatizada por las instituciones, lo social, y el ámbito de lo público, que por el ámbito privado.

En sus relatos, los entrevistados coincidieron en que existieron esencialmente, tres situaciones escolares generadoras de angustia y dolor, por estar justamente ligadas a representaciones de género culturalmente establecidas. En primer lugar, las fiestas patrias escolares, en las que se les imponía el uso de disfraces que no eran los que deseaban, ya que eran otorgados por su sexo, pero no acorde a su autopercepción (“deseaba ser la negrita pastelera o dama antigua y tenía que ser vendedor de velas”; “no quería ser indio y si, chochísima, si me decían disfrazarme de dama antigua”; “en las fiestas escolares me obligaban a usar pollerín y otras cosas que me generaban crisis emocionales”). En segundo lugar, con relación a materias especiales, relatan que eran obligados a participar en determinadas actividades que detestaban (“deseaba hacer carpintería y tenía que estar en clase de manualidades”; “el deporte me generaba ansiedad, por tener una corporalidad

notoriamente distinta a la de los demás varones”; “faltaba los días que teníamos educación física porque teníamos que jugar al fútbol y yo no quería”). Y, en tercer lugar, resultó conflictiva la tajante y excluyente división de juegos y juguetes según el sexo (“en la escuela los juguetes eran separados para varones y mujeres; y sí o sí era así”; “le sacaba las muñecas de mis compañeras, me retaban y decían puto”; “en la escuela los rincones estaban divididos: los de nenas y los de varones; yo quería usar los juguetes de varones, pero era imposible y si lo hacía me ponían en penitencia o me gritaban”).

Todas estas situaciones vividas evidencian una ausencia de acciones lúdicas, placenteras, tan importantes para la construcción identitaria. Problematicamos estas situaciones y nos preguntamos qué simbolizaciones y representaciones sociales pueden construir niños que, ante la manifestación de sus deseos, se enfrentan a permanentes reacciones descalificadoras y agresivas por parte de los otros.

La escuela, tal como hemos visto en el apartado de lo público y lo privado (contexto conceptual), se aparta de su función social. Esta debe ofertar, propiciar y facilitar objetos sustitutos a los primarios, los que deben ser causa y motor de placer. Debe, además, ser inclusiva y respetar las singularidades y diversidades.

Los docentes constituyen figuras de investimento y son referentes y representantes del discurso social. Sus palabras descalificadoras han dejado profundas huellas en los entrevistados.

5.3-Historias Vinculadas al Espacio de la Producción Propia: las Acciones Lúdicas Creativas

Vamos a detenernos a identificar en los relatos obtenidos acciones lúdicas creativas, que aparecen cotidiana y libremente realizadas en el ámbito privado.

Las acciones lúdicas creativas aparecen teniendo un lugar central y protagónico en la infancia de los entrevistados, por lo que las consideramos especialmente en este apartado. Esta producción propia (juegos inventados,

representación de personajes de novelas, tocar un instrumento, escribir canciones, disfrazarse y actuar como personajes de historietas, dibujar libremente, leer, etc.) se dio en gran medida y casi exclusivamente, en el espacio privado. Los entrevistados dieron cuenta de esta producción, al rememorar sus infancias.

Yo, por una cuestión de que mamá no quería que me ensucie, jugaba adentro y sola. Buscaba cosas en mi casa y en el patio, jugaba con tarritos, latitas de duraznos, picadillo, tomate etc. (C).

Jugaba a cosas de nenas siempre; hacía comidas. También me imaginaba que tenía un almacén y vendía productos, siendo invisibles los clientes. (C)

Me encantaba leer. A veces (con mi única amiguita, otra niña trans) inventábamos que una era la bibliotecaria y la otra una alumna que iba a buscar libros con historias de amor (J).

A veces actuaba, diciendo poesías. Lo que a mí me gustaba era decirla gesticulando, como actuar la poesía. (C)

Me gustaba, estaba enamorada de mi patio, que era inmenso y tenía árboles. Yo armaba mi casa. En el patio; cada árbol era algo. Cada uno representaba una cosa. Uno con una rama larga era mi auto. (T).

Mi primer recuerdo jugando siempre lo cuento, cuando empiezo a sentir algo, siempre me sentí niño. Comencé a jugar arriba de un sauce. Ese sauce era mi moto de la que subía y bajaba a la siesta. (G).

Hacíamos juegos de roles. Yo siempre era el papá. (G).

Mi infancia fue muy linda, muy rica y libre. Yo me armaba las cosas y lo que quería lo tenía, por ejemplo, la pelota, y si quería jugar con autitos, los fabricaba. En realidad, no tenía juguetes, pero bueno, yo me imaginaba. ¿Sabés que eran mis juguetes? Las semillitas del árbol de espinillo. Ellas eran mi ganado, mi auto y mi casa (T).

Me gustaba comprar tizas y pintar mi propia pista de autos en el patio e inventar los semáforos con piedritas o armar un lavadero de coches con una manguera. (G).

A veces inventábamos que una era la bibliotecaria y la otra una alumna que iba a buscar libros con historias de amor. (C).

Me gustaba dibujar y escuchar música. A los 6 años mi papá me regaló una guitarra y nunca paré de tocar. Tuve mi primera banda a los 12 años (G).

Siempre me gustó el teatro. Participé una vez en una fiesta de fin de año. Hicimos toda una coreografía que inventé yo. Lo que a mí me gustaba, era decir poesías en los actos patrios; recitarlas gesticulando, como actuarlas. Lo que no me gustaba y no hacía, era salir disfrazada (C).

En mis ratos libres me gustaba inventar juegos que tenían que ver más con imaginación inventaba historias y las escribía, trepaba los árboles de la cuadra; me gustaba andar en bicicleta y salir a caminar por el barrio a la siesta, haciendo “investigaciones” secretas (G).

Mis juegos preferidos siempre tenían que ver con inventar cosas nuevas, hacía experimentos con lo que iba encontrando en la heladera, en la casa y en el patio. Siempre estuve muy ligado a lo que tenga que ver con lo artístico, me gustaba comprar tizas y pintar mi propia pista de autos en el patio e inventar los semáforos con piedritas o armar un lavadero de coches con una manguera (G).

En el patio de casa, jugaba con tarritos, latitas de duraznos, picadillo, tomate etc. Jugaba a cosas de nenas siempre, hacía comidas. También me imaginaba que tenía un almacén y vendía productos, siendo invisibles los clientes (C).

Me gustaba salir a caminar por el barrio a la siesta, haciendo “investigaciones secretas” (G).

Nunca me gustaron los deportes., sí me sentía feliz escuchar música, ya que ella siempre me ayudó a canalizar mis sentimientos. También me entretenía leer y escribir; lo que siempre me gustó hacer. Pasaba horas en silencio leyendo libros en mi habitación. Me divertía mucho pintar, hacer experimentos, tocar la guitarra, cantar, escuchar la radio y mirar televisión. (G).

Ese sauce era mi moto, de la que subía y bajaba a la siesta (T).

En este espacio de acciones lúdicas creativas, podemos reconocer la unidad de juego y lúdica, de acción y actitud, que conduce a experiencias transformadoras y placenteras. Las prácticas lúdicas abren un camino de búsqueda e identificación continua y dan lugar a procesos de subjetivación que incluyen emocionalidad, alteridad y aprendizajes. Estas experiencias movilizan el pensamiento y los sentimientos y resultan importantes para transformar interacciones y vínculos.

Las acciones lúdicas creativas potencian espacios de reconocimiento y de autoconstrucción y es posible ampliarlas a diferentes campos, entre ellos, los espacios escolares.

La escuela puede, si se lo plantea, favorecer el desarrollo de experiencias lúdicas que permitan valorar y favorecer la construcción de saberes y vínculos de afecto y empatía. Y que se lleven a cabo en un ámbito de apoyo, seguridad y confianza, para cada niño que está en un proceso de construcción de su identidad de género.

Reflexiones Finales

Nuestra investigación no pretende convertirse en un estudio sobre el juego infantil o sobre infancias trans, tampoco arribar a conclusiones que puedan generalizarse. Nuestro objetivo ha sido efectuar una investigación situada, relativa al papel, importancia y valor de lo lúdico infantil, para la construcción de la identidad de género, en personas que hoy se definen como adultos trans.

Nos hemos interesado en recabar e interpretar información obtenida a través de los relatos de vida, brindados por los entrevistados en sus narraciones.

Recuperamos de Álvarez Seara (2016) su planteo de considerar que las acciones lúdicas no son neutrales ni sin consecuencias; pueden dejar marcas indelebles en los niños, en tanto reproducen patrones normativos y de desigualdades de género. Por ello, pueden reforzar y reproducir estereotipos y ser generadoras de soledad, angustia, marginación o exclusión para algunas infancias. Pero también convertirse en espacio de placer, libertad y creación.

Hemos analizado cómo un sujeto se constituye desde sus orígenes, bajo reglas sociales; así, la producción de subjetividad tiene que ver con elementos ideológicos, valoraciones y pautas socioculturales vigentes (Bleichmar, 2018). Todo sujeto, desde sus orígenes, se inserta en una estructura cultural y universal que lo precede. Ingresa a un registro de lo simbólico y de un lenguaje pleno de significantes. Por lo tanto, los contenidos culturales, la rigidez o flexibilidad de normas, mandatos, posiciones y opciones que oferta la sociedad para sus sujetos, serán fundamentales al momento de construir representaciones sociales que inciden en la identidad de género.

Lo lúdico en la infancia no es simple recreación o entretenimiento. Es vital puesto que nos construimos a partir de la interacción lúdica dentro de una comunidad, siendo el género un rasgo distintivo que nos representa. En dicha comunidad, lo lúdico produce las primeras formas de simbolización de un sujeto, por lo que es fundante

para su constitución subjetiva e individual (Lesbegueris, 2018). Las acciones lúdicas articulan entonces en un sujeto, representaciones que son sociales y culturales, con procesos subjetivos singulares.

Deseamos que esta investigación constituya un aporte desde el Trabajo Social, que problematice y conduzca a profundizar esta y otras temáticas relacionadas a la construcción identitaria desde la infancia. Son numerosas las líneas posibles de futuras investigaciones, teniendo en cuenta que todo sujeto se encuentra en la intersección y entrecruzamiento entre lo individual/singular y lo social; entre lo público y lo privado.

El Trabajo Social interviene en las manifestaciones de la cuestión social, tal como se expresan en la vida cotidiana de los sujetos (Rozas, 2012). Son múltiples sus ámbitos posibles de intervención, tales como en el diseño y ejecución de Políticas Públicas o la participación en equipos interdisciplinarios insertos en instituciones (escuelas, hogares de niños, CAPS, CAFS, etc.).

Pensar como trabajadores sociales al niño, en tanto actor central, implica un abordaje e intervenciones que contemplen el papel de lo lúdico, en tanto lugar central en los procesos de constitución subjetiva e identitaria. Toda acción lúdica puede tornarse posibilitadora de procesos constitutivos de la identidad de género. Por ello, se requiere desde una ética profesional, repensar tanto sus funciones e importancia en la cotidianeidad de los niños, como las ofertas lúdicas que como adultos y como sociedad les brindamos.

La investigación que hemos realizado fue avanzando en la medida en que focalizamos nuestra mirada en ir respondiendo a los objetivos que nos planteamos.

A lo largo de toda nuestra investigación, mantuvimos nuestro interés por indagar cómo se articulan e imbrican lo individual y singular con lo social, en los ámbitos públicos y privados.

Nuestro primer objetivo específico fue identificar la presencia de acciones lúdicas ligadas a representaciones de género culturalmente establecidas, ofertadas por los adultos.

Respecto de este objetivo descubrimos una relación no hipotetizada entre las acciones lúdicas en el mundo privado y en público. Así como identificamos presencias y ausencias respecto de las funciones maternas y paternas, tan estructurantes psíquica y socialmente.

Nuestro segundo objetivo específico fue identificar si existieron juegos y otras acciones lúdicas que contribuyeron en mayor o menor medida en la construcción de la identidad de género.

Todas las acciones lúdicas son importantes en la infancia para la construcción identitaria. La existencia de terceros que dan respuestas amorosas y empáticas o bien descalificadoras, represivas o punitivas, parecen haber marcado las infancias de los entrevistados.

Las acciones lúdicas creativas, inventadas por los propios sujetos, son las que se presentan en nuestra investigación como las de mayor impacto. Constituyeron, para nuestros sujetos, la posibilidad de fuga de los juegos estereotipados, siendo espacios de libertad e intersticios de creación e imaginación. Por ello, resultaron esenciales para el proceso de construcción de sus identidades de género.

En la construcción de la identidad, existe una relación entre lo imaginario y lo simbólico. Lo imaginario se relaciona con imágenes, fantasías y representaciones sociales que conducen a la percepción de sí mismo y de los demás. Lo simbólico se refiere al universo de símbolos y significados compartidos. Constituye el orden del lenguaje, la cultura y la ley. El mundo simbólico estructura nuestra realidad, la comprensión del mundo y las formas de nuestras interacciones sociales, en la medida en que sanciona leyes, regula normas sociales y crea instituciones.

La imagen que cada uno construye de sí mismo estará influenciada por la mirada del otro y por los significados y normas sociales compartidas por una sociedad. En toda construcción identitaria, existe una internalización de símbolos culturales e identificaciones con modelos valorados en la comunidad de pertenencia.

La ley e instituciones son fundamentales para la construcción y mantenimiento del orden simbólico. Las instituciones (entre otras la familia y escuela) son mediadoras entre el individuo y el orden simbólico más amplio. Conforman organizaciones que aplican y ejecutan la ley simbólica en diversos ámbitos como gobierno, educación, salud y justicia y generan procesos para la socialización y regulación del comportamiento.

Las personas cuyas identidades de género no coinciden con las asignadas al nacer, se enfrentan, a veces, a contradicciones entre los símbolos de género vigentes en la sociedad y su autopercepción genérica.

Para algunos sujetos, se generan conflictos ante las normas sociales y roles de género tradicionales establecidos. Pueden entonces enfrentarse a una encrucijada, al no coincidir su autopercepción con las normas, mandatos sociales, expectativas culturales e imposiciones relacionados al género, encarnadas en las diversas instituciones sociales. Generalmente las instituciones se organizan y funcionan en torno a criterios binarios de género. Los niños que están construyendo su identidad de género y se distancian del género asignado, enfrentan muchas veces estigmas y discriminaciones, lo que puede manifestarse en trato desigual, acoso, dificultades para ser reconocidos en su identidad autopercebida o acceso a determinados bienes.

Es un compromiso ético del Trabajo Social, involucrarse con la creación e implementación de políticas públicas que reconozcan y respeten la diversidad de identidades. Es imperativo que el Estado, mediado por las instituciones y sus políticas públicas, garantice el efectivo acceso y ejercicio de derechos y oportunidades para todos, en igualdad de condiciones, cualquiera sea su identidad de género. Es preciso

que las instituciones públicas y privadas potencien y creen ámbitos seguros, inclusivos y amigables desde la niñez, con relación a la familia, educación, salud, recreación, y sistema legal, para que cada niño sin presiones ni angustia, pueda ir construyendo su identidad de género. Ello requiere apartarse de intenciones normalizadoras y homogeneizantes, posibilitando crecer respetando la diversidad y colaborando en la construcción identitaria de sujetos con particularidades y diversidades. Apostamos a que los niños transiten su existencia sin experimentar dolor, miedo o vergüenza, en tanto no sean blanco de odio y rechazo.

Es necesario el acompañamiento, cuidado y protección para todas las infancias, pero especialmente para quienes están construyendo una identidad de género distinta a la asignada. Ello implica el respeto, validación y apoyo de la identidad de género del niño desde temprana edad, con la creación de entornos seguros para el pleno desarrollo, bienestar y salud. A nivel social, este acompañamiento requiere generar debates y aportar conocimiento en pos de una sociedad más respetuosa e inclusiva de la diversidad de identidades de género. Es preciso respeto y validación; escucha activa de las necesidades, deseos y dificultades del niño; apoyo familiar; acceso a servicios apropiados de salud; ambientes educativos inclusivos; acceso a redes de apoyo comunitarias y contención social. De este modo, será posible que lo diverso no implique diferencias jerárquicas, con rechazos y marginaciones.

Bregamos por la existencia de espacios que garanticen respeto, libertad y estimulen la creatividad y la autoestima.

Es responsabilidad de toda la sociedad, de sus instituciones y actores sociales, proponer, concretar y consolidar cambios que eviten arbitrariedades, estigmatizaciones y discriminaciones. Y particularmente, es un compromiso ineludible del Trabajo Social, en tanto su horizonte de sentido y guía son los derechos humanos (transversales a toda práctica o intervención social), exigir que todo sujeto sea titular pleno de derechos y pueda ejercerlos efectivamente. Porque el Trabajo Social debe,

según nuestro entender, propiciar los derechos y sostener el deseo de aquello que fuimos, somos o podríamos ser.

Referencias

- Achilli, E. (2020). *Investigar e intervenir. De articulaciones y desafíos*. Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Universidad Andrés Bello.
- Aldekoa, I. (2020). *La deconstrucción del género*. Anagrama.
- Almagro, F. (2017). *El juego en la clínica psicoanalítica con niños: revisión de los fundamentos teóricos*. [Acta Académica IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología]. UBA.
- Álvarez Seara, M. (2015). *El juego infantil en la infancia desde una perspectiva de género*. UNLP.
- Ahmed, S. (2016). *La política cultural de las emociones*. Universidad Autónoma de México.
- Barbancho, J.R. (2021). *Cicatrices en la memoria. Testimonios de infancias LGTB robadas*. Egales.
- Bauman, Z. (2018). *Modernidad líquida*. FCE.
- Bautista, N. (1992). *Proceso de la Investigación Cualitativa*. Manual moderno.
- Beck, U. (2017). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Paidós.
- Bleichmar, S. (2008). *En los orígenes del sujeto psíquico. Del mito a la historia*. Amorrortu.
- Bleichmar, S. (2018). *La Subjetividad en Riesgo*. Topía.
- Blumer, H. (2016). *El interaccionismo simbólico*. Prometeo.
- Bohórquez Olaya, P. y Buitrago, C. (2018). *Lúdica y juego: tensiones entre la actividad y la actitud*. Dialnet.
- Butler, J. (2017). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Planeta.
- Caillois, R. ((2017). *El Hombre y lo Sagrado*. FCE.
- Camels, D. (2019). *El juego corporal*. Paidós.

- Damián, D. (2021). *Sumate- Infancias trans en México*. Cuidado editorial.
- Droppelmann Petrinovic, P. (2019). *El asco, el pudor y la vergüenza, los diques de la represión en lo infantil*. PDF.
- Freud, S. (2015). *Tres ensayos de teoría sexual*. Amorrortu.
- Freud, S. (2016). *Ello, Yo y Superyó*. Amorrortu
- Genette, G. (1980). *Fronteras del relato. Análisis estructural del relato*. Literary Somnia.
- Godoy, G. (2018). *La Identidad de Género Trans: una construcción Relacional*. Commons.
- Goffman, E. (2018). *Los marcos de la experiencia*. Siglo XXI.
- González Saibene, A. y Martino, S. (2020). *De la política al campo, del campo a lo político. Investigaciones e intervenciones en Trabajo Social*. UNR Editora.
- Karol, M. (2018). La constitución subjetiva del niño en Carli, S., Lezcano, A., Karol. M. y Amuchástegui, M. (2018). *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Santillana.
- Lesbegueris, M. (2017). *Géneros y Psicomotricidad. Las corporeidades en clave feminista*. Amorrortu
- Litardo, E. (2011). *Infancia trans. Las marcas del juego*. UBA.
- Martinelli, G., Ledesma Prietto, N. y Valobra, A. (1994). *Historia y Metodología: aproximaciones al análisis del discurso*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Meccia, E. (2019). *Biografías y Sociedad. Métodos y perspectivas*. Ediciones UNL
- Montiel, S. (2016). *Por primera vez se reconoce en términos políticos, sociales y culturales la existencia de la comunidad LGBTI*. Cuaderno Jurídico y Político: Vol.1, (4). Universidad Politécnica de Nicaragua.
- Moscovici, S. (2018). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul
- Parra, G., Netto, J., Carballedas, A., Coraggio, J., Aquín, N., Elías, M., Eroles, C. y
-

- Clemente, A. (2018). Nuevos escenarios y práctica profesional: una mirada crítica desde el Trabajo Social. Espacio.
- Paván, V. (2019). Niñez trans. UNGS.
- Piovani, J., Marradi, A. y Archenti, N. (2007). Metodologías de las Ciencias Sociales. Emecé.
- Príncipe Cotillo, G. (2022). El método triádico de Gérard Genette. Revista EDUCAUMCH, (19), 88-103.
- Reif, L. (2013). *El factor hu-mano (Winnicott con Lacan)*. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, Noveno encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. UBA, Facultad de Psicología.
- Ricour, P. (2014). *Tiempo y narración*. Siglo XXI
- Rodríguez Rendo, M. (2020). *Lo inconsciente de Freud a Lacan*. Siglo XXI.
- Rozas Pagaza, M. (2012). *La intervención profesional en relación a la cuestión social*. Siglo XXI
- Suárez Vaca, M. (2018). *Lúdica e infancia: tejidos de pensamiento*. Editorial UPTC.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2019). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Winnicott, D. (1998). *Objetos transicionales y fenómenos transicionales*. Paidós.
- Winnicot, D. (2017). *Realidad y juego*. Gedisa.
-

Anexo: Entrevistas

Entrevista 1: C, Mujer Trans de 54 años

Mi familia estaba formada por papá, mamá, dos hermanos varones una hermana mujer y yo. La mayor era mi hermana, después venían los dos varones y último yo. Después de 15/16 años tuve una hermana más. Soy nacida en San Francisco (Córdoba). Tenía tres años cuando nos vinimos a Santa Fe. A los 16 años, cuando tomé la decisión de ser una mujer trans, me fui de mi casa porque mi papá me echó. Viví con amigas hasta los 17/18 años, cuando mi papá me buscó de vuelta porque entendió. Viví con ellos hasta que fallecieron. Con mis hermanos y sobrinos tengo relación, me veo con ellos.

Mi primer recuerdo jugando, es jugando sola. La historia era así: mi mamá me ponía de punta en blanco y no quería que jugara con mis hermanos varones, que jugaban a la pelota o a cosas de varones y venían todo sucios. Yo, por una cuestión de que no quería que me ensucie, jugaba adentro y sola. Buscaba cosas en mi casa y en el patio, jugaba con tarritos, latitas de duraznos, picadillo, tomate etc. Jugaba a cosas de nenas siempre, hacía comidas. También me imaginaba que tenía un almacén y vendía productos, siendo invisibles los clientes

Tenía una amiguita, que hoy también es una mujer trans. Nos juntábamos las dos y nos poníamos a leer; me gustaba mucho leer. A veces inventábamos que una era la bibliotecaria y la otra una alumna que iba a buscar libros con historias de amor. Sólo nos veíamos los fines de semana, por la escuela. Me gustaba estar y jugar sola.

Mi familia veía como algo natural mis juegos. Una vez escuché a mi mamá que hablaba con una vecina, la que le decía a mi mamá que se fije en mis juegos. Mi

mamá le dijo que, “es natural porque está aburrido, juega con lo que tiene”. No me prohibían nada en casa. Mi vieja, hasta que murió, fue mi ídola.

Yo creo que nada me aburría porque era y sigo siendo muy chispa, eléctrica y buscaba cosas para hacer para no aburrirme. Cuando me portaba mal y me ponían en penitencia, me aburría porque no me dejaban hacer nada, sólo estar encerrada en mi pieza. Era cuando le hacía algo a mis hermanos. Yo pensaba que como era la más chica, me iban a defender mis padres. Me creía que era intocable porque era la menor.

Mamá fue ama de casa hasta que nosotros fuimos adolescentes y nació mi hermana menor. Hacía falta en mi casa que entrara un sueldo más, por lo que empezó a trabajar en casas de familias. Papá era ferroviario.

Lo que pedía me lo compraban. Era la época de la mujer maravilla y a mí me encantaba. Mi mamá me hizo el disfraz y andaba todo el día en casa vestida de mujer maravilla. Sólo me sacaba el disfraz para ir a la escuela. Mi papá no me hacía ningún drama. El drama fue cuando fui mayor y decidí mi transición.

Iba a una escuela pública, mixta. Ahí primero me sentía discriminada. Después fue una cuestión, creo, de adaptación mía y de los maestros y compañeros. Siempre tuve modales de nena.

Me gustaba mucho la matemática y odiaba educación física porque te hacían jugar a la pelota y a mí no me gustaba.

Fui de jardín hasta sexto a una escuela, pero hice séptimo en otra porque nos mudamos. Las maestras me trataban bien. Una sola, se ve que no aceptaba, en cuarto grado. Me retaba; me decía por ejemplo que no tenía que ser tan maricón. Lo que más me molestaba era que me lo decía delante de todos mis compañeros. Algunos compañeros se burlaban de mí. Otros eran mis mejores amigos

Siempre me gustó el teatro. Participé una vez en una fiesta de fin de año. Hicimos toda una coreografía que inventé yo. Lo que a mí me gustaba era decir

poesías en los actos patrios; recitarlas gesticulando, como actuarlas. Lo que no me gustaba y no hacía, era salir disfrazada, porque los maestros o la profesora de música obligaba a los varones a ser caballero o negrito vendedor y yo no quería. Yo quería ser la dama antigua o la negra pastelera.

No me gustaba jugar afuera de mi casa, ni en la vereda, ni en la plaza, ni en lo de mis vecinos. Me gustaba, estaba enamorada de mi patio, que era inmenso y tenía árboles. Yo armaba mi casa; en el patio cada árbol era algo. Cada uno representaba una cosa. Uno con una rama larga era mi auto. Los fines de semana que venía mi amiga, jugábamos juntas en el patio.

A veces jugaba con mis primos, pero sólo en las vacaciones, porque eran de Córdoba. Íbamos de visita porque mi mamá tenía a su madre allá.

No iba a ningún club ni a ningún lado fuera de la escuela. Pero en ese tiempo, las escuelas tenían colonias de vacaciones y yo iba.

Nunca me sentí diferente a otros chicos. Yo siempre me sentí mujer y lo veía muy natural en mí. Yo era una nena y creía, en mi inocencia, que todo el mundo me veía como una nena; pero no era así. Igual, el único problema fue esa maestra de cuarto. Pero mi mamá fue, conversó con ella y como que lo entendió.

El drama fue a los 16 cuando mi papá me echó. Mi mamá me defendió en todo momento. Ella lo aceptó y dijo que, consciente o inconscientemente, ellos sabían desde muy chiquito. Incluso me compraban juguetes de nena. Ella le quería hacer entender a mi papá, pero mi papá nunca lo entendió. Era un tipo machista, para él el hombre es hombre y la mujer, mujer. Él decidió echarme y mi mamá no pudo hacer nada porque él era el sostén de la casa. A los 18 cuando me buscó fue porque lo sentaban entre mi mamá y mi hermana mayor y lo hablaban. Le hicieron entender muchísimas cosas y entonces pidió que me buscaran. Hasta el día de su partida, estuvo junto conmigo.

Entrevista 2: J, Mujer Trans de 32 años

Nací en Buenos Aires, Capital Federal. Mi familia estaba formada por mi mamá, mi papá, yo y dos hermanitos. Vivimos ahí hasta mis 4 años, y mucho no recuerdo. Nos vinimos ahí a Santa Fe, a casa de mi abuela materna y mis padres se volvieron a Buenos Aires, por lo que yo quedé con mi familia materna y con mis hermanos. No sé de qué trabajaban, nunca les pregunté, porque no había ese diálogo. Sé que mi mamá trabajaba en casas haciendo limpieza.

A mi papá no lo vi nunca más. Hasta que mi mamá volvió, no tuve más noticias de ellos. Antes no había celulares ni computadoras.

Cuando tenía 6 años volvió mi mamá. A mi papá lo volví a ver en la adolescencia.

Mi primer recuerdo jugando, es cuando mis tías miraban una telenovela, yo jugaba a ser la actriz principal junto a mis tías que eran chicas; las 2 eran un poquito más grandes que yo.

Me gustaba jugar a las muñecas, le sacaba las muñecas a mi hermana y tías. Me retaban y decían puto o pendejo maricón.

A los 6 años volvió a buscarnos mi mamá y nos fuimos a vivir solos. Ella tenía una pareja, pero yo hacía de mi vida lo que quería, porque mi mamá no se metía. Cuando me decían puto, ella les decía: ¿y qué si es puto?, y si lo es, es mi puto. Me decía que yo haga lo que quiera, y que nadie tiene que meterse. Mamá fue como mi salvavidas.

La pareja de mi mamá era una persona agresiva. Yo tenía que tener todo excelente en los estudios, no podía bajar ni una nota. Mi mamá trabajaba todo el día de empleada doméstica y él abusaba físicamente, nos golpeaba. A mí, si no hacía lo que él quería, me re cagaba a golpes. Todo eso sufrí yo cuando era niña. Me pegaba

si no sacaba una buena nota, Cuando me anoté a básquet, me dio una paliza y me dijo que por eso yo había bajado la nota en historia. Pero no era por eso, sino simplemente porque no me gustaba. Lo pasé bastante feo hasta los 11 años, que ya era adolescente y tuve mi primer novio; allí es como que me rebelé con él. A los 13, le dije a mi mamá que yo quería ser una chica y no un chico. Ella no tuvo ningún problema. Él ya no vivía con nosotros. Recuerdo que cuando me rebelé, le pegué una patada en las partes bajas y otra en la cara. Me fui por 5 días. Cuando mi mamá me fue a buscar, él ya no estaba porque mi mamá lo echó a la mierda.

Cuando jugaba ya en casa de mi mamá con muñecas, no había problema. Me gustaba mucho mirar televisión, los canales de música. A los 11 ya estaba prácticamente todo el día con mi novio. Estábamos mucho en casa; a mí me encanta y siempre me gustó estar en mi casa

En lo de mi abuela recuerdo que yo quería una muñeca y me daban un auto. Yo me quejaba, no es que me quedaba callada. Con mi mamá lloraba cuando le pedía un videíto y no me lo compraba, pero porque no tenía plata.

Con la pareja de mi mamá, no sólo que me cagaba a palos, sino que también vivía encerrada y no me dejaba jugar con tierra.

Fui a la escuela del barrio, era pública y había varones y mujeres. En la primaria no me sentía bien, estaba como excluida porque siempre tuve mi parte femenina y se notaba. Siempre era el puto, el maricón. Se burlaban. Las maestras en cambio, siempre trataron de contenerme porque si me decían algo y mi mamá se enteraba, iba a la escuela y hacía quilombo. Así que se cuidaban.

En la primaria tenía un amigo que siempre estaba conmigo y me defendía. No le gustaba que me dijeran nada. También me llevaba bien con una chica. Yo siempre fui súper inteligente y ella también. Las dos nos comíamos los libros y éramos las mejores alumnas.

Lo que más me gustaba era la matemática; lengua también. Dibujo, no.

En la escuela los juguetes eran separados para varones y mujeres y sí o sí, era así. Yo lloraba porque nunca me gustó jugar a la pelota; fue horrible y lo pasaba tan mal por eso en educación física.

En el secundario fue diferente. Yo ya tenía 13 años. Primero fui a una escuela técnica, pero me vivía rateando, así que casi no fui y repetí. Volví a primer año y de entrada pedí hablar con la directora y le dije: mire, yo tengo esta condición sexual, no quiero que me llamen por mi nombre, sólo por mi apellido. Ese primer año igual me obligaron a hacer educación física con los hombres. Les dije que, simplemente, yo no quería hacer educación física. Les dije que no iba a hacer más con los hombres, que no me importaba si repetía. Entonces me dieron la oportunidad de hacer con las mujeres. Después de eso, ningún problema. Yo desde la secundaria ya me vestía como mujer.

En casa todo bien. Mi mamá fue la que me compró la ropa de mujer cuando le dije que yo quería ser una nena y no un nene. Al otro día me despierto y me dice; ahí tenés, empezá.

Con mis hermanos, yo era la mayor y ellos siempre me vieron como la hermana mayor, con ellos, ningún problema.

Con respecto a fiestas, en la primaria faltaba siempre porque como te dije, me sentía incómoda con mis compañeros. En la secundaria sí iba a fiestas, recuerdo muchas de 15.

En la escuela primaria, cuando había actos escolares, faltaba siempre y le decía a mi mamá llorando que no quería disfrazarme de indio, por ejemplo; chochísima si capaz me decían disfrazarme de dama antigua. Lloraba tanto que mi mamá me dejaba quedarme en casa.

Iba al club Piquete Las Flores que estaba enfrente de la escuela a jugar básquet hasta que se enteró mi padrastro y nunca más hice deportes. De chica éramos muy pobres y donde iba a la copa de leche, había cursos de capacitación y a

escondidas de mi padrastro y con la excusa de ir a la copa, hacía computación. Me encanta, desde siempre, todo lo que es aprender.

Entrevista 3: T, Varón Trans de 47 años

Mi familia estaba formada por padre, madre, hermanos. Tenía padrastro porque mi mamá estaba separada de mi papá. Éramos 5 hermanos, después tuve más por parte de mi papá y también había otros por parte de mi mamá, anteriores a nosotros. Cuando ellos se juntaron, era yo sólo, después nacieron los otros.

Mi primer recuerdo jugando, siempre lo cuento. Cuando empiezo a sentir algo, siempre me sentí niño, comencé a jugar arriba de un sauce. Ese sauce era mi moto, de la que subía y bajaba a la siesta.

Mi infancia no fue: no te pongas esto o no hagas aquello, no, no. Quería jugar a la pelota, lo hacía; quería jugar con autitos, lo hacía. En realidad, no tenía juguetes; pero bueno; yo me los imaginaba. ¿Mis juguetes, sabés que eran? Las semillitas de los árboles de espinillo, ellas eran mi ganado, mi auto, mi casa. Por eso digo que mi infancia fue muy linda, muy rica y libre. Yo me armaba las cosas y lo que quería lo tenía.

Jugaba mucho con mis hermanos y tenía amigos, no tenía problemas para relacionarme.

De la escuela me aburría la matemática. Iba a una escuela pública, mixta. Bien con mis maestras y compañeros. A pesar de ser chico, uno siente que no puede mostrarse como lo que siente que es. Tampoco es que actuaba como una niña ya que siempre actué como varoncito.

Nunca tuve burlas ni problemas. Me gustaba la parte de ejercicios, me dejaban jugar a la pelota. Lo que no me dejaban, y me encantaba, era ir a carpintería. Antes

carpintería era sólo para hombres y corte y confección para mujeres. Obviamente que tampoco hice corte y confección.

Nunca fui un niño problemático.

Fiestas escolares no recuerdo. Sí tengo grabado un cumpleaños. Mi papá (padrastro) era pescador. Para que yo vaya a ese cumpleaños, no me voy a olvidar nunca, gastó todos sus ahorros, que era para la comida nuestra de todos los días. Lo usó en un vestido. Entonces, yo no usaba vestidos, mi mamá no me compraba vestidos. Él lo compró como un gesto, para que yo vaya linda. Yo me sentía re mal y le dije a mi mamá que no me lo iba a poner. Mirá qué bien lo que me dice mi mamá, sin retos ni nada: bueno, entonces hacé como que vas a una fiesta de disfraces. Mirá qué lúcida; no sabía leer ni escribir, pero mirá cómo me dio vuelta la cosa y supo cómo solucionar y darle el gusto a mi papá. Para mí padre es quien cría y él era mi papá y le di ese gusto.

En los actos escolares no participaba porque te exigían papeles de mujer. Yo quería salir del que llevaba las velas o de caballero con la galera, pero no me lo permitían.

No iba a ningún club ni a otra cosa fuera de la escuela. Mis padres no tenían recursos, mamá era ama de casa y papá pescador.

Tuve una infancia feliz y la transición la hice de grande, a los 42. Soy papá gestante, mi hija vive conmigo. Ella supo aceptar lo que es mi transición; pasó todo esto conmigo sin que le genere ningún conflicto.

¡Ah! Mis programas favoritos eran el llanero solitario (no sé si te acordás), Superman y el hombre nuclear. Yo los representaba, por eso, cuando me enviaban a hacer mandados y tardaba como tres horas. Imaginate, hacía todo el acting.

Así de rica, como te dije, fue mi infancia.

Entrevista 4: G, Varón Trans de 28 años

Mi familia estaba formada por dos hermanas mayores, mamá y papá. También compartíamos la casa con abuelos, tíos y primos que habían venido junto con papá desde Italia a crear una nueva vida en la Argentina.

En mis ratos libres me gustaba inventar juegos que tenían que ver más con la imaginación, inventaba historias y las escribía, trepaba los árboles de la cuadra, me gustaba andar en bicicleta y salir a caminar por el barrio a la siesta, haciendo “investigaciones” secretas.

A pesar de que en la escuela tenía amigas, (iba a una escuela de mujeres), las familias de estas compañeritas nunca estuvieron de acuerdo con que pudiéramos mantener un vínculo, Supongo que tenía que ver con mi expresión de género, al verme como un niño trans. No solían invitarme a sus casas, ni a sus cumpleaños.

En el barrio no tenía amigos, era un barrio de gente más bien adulta, así que jugaba con mis primos, que me llevaban solo unos años. Poníamos horarios para salir a jugar, a la siesta o a la tarde. Después cada uno se sentaba a cenar con sus papás. Éramos casi como hermanos, estábamos mucho tiempo juntos ya que nuestras casas se dividían sólo con una escalera.

Mis juegos preferidos siempre tenían que ver con inventar cosas nuevas, hacía experimentos con lo que iba encontrando por la heladera, tanto en la casa como en el patio.

Siempre estuve muy ligado a lo que tiene que ver con lo artístico. Me gustaba comprar tizas y pintar mi propia pista de autos en el patio e inventar los semáforos con piedritas o armar un lavadero de coches con una manguera. Nunca me gustaron los juegos que tengan que ver con el deporte ya que me generaba ansiedad tener una corporalidad notoriamente distinta a la de los demás varones.

Tenía juguetes, pero no estaba encariñado con ninguno. Lo que más me gustaba era poder usar los de Nico, mi primo, que tenía un balde lleno de rastis con los que se podían armar estaciones de bomberos, muñequitos y helicópteros.

Miraba TV. Me gustaba mucho mirar dibujitos, sobre todo los sábados por la mañana. Había en casa una especie de rutina. Mientras mamá limpiaba la casa, comenzaba en la televisión viendo Cartoon Network y “Franklin la tortuga”; yo los veía en la cama. Por la noche me gustaba ver “Oye Arnold”.

En general, con respecto a los disfraces, esos momentos fueron de mucha ansiedad para mí. Me sentía incómodo con los disfraces que nos hacían usar en la escuela para actos patrios, porque me obligaban a usar “pollerín” y muchas cosas que desataban crisis emocionales, no sólo en la escuela si no también en casa. Por eso no me gustaba salir en fiesta.

Me gustaba dibujar y escuchar música. A los 6 años mi papá me regaló una guitarra y nunca paré de tocar. Tuve mi primera banda a los 12 años.

Siempre tuve una especie de “ansiedad social”, que no me permitía sentirme cómodo conociendo niños nuevos. Me gustaba jugar con amigos, siempre y cuando sean conocidos. Cuando se sumaban a nuestros juegos amigos de fútbol de mis primos o de otros espacios, se podría decir que me transformaba en un niño mucho más vergonzoso que lo habitual.

Iba a jugar a la casa de Cami, cuando estaba al cuidado de sus abuelos. Tenían una habitación en el fondo del patio, en la que nos dejaban estar solos y hacíamos juegos de roles. Yo siempre era el papá en los juegos, y ella me ayudaba a poner el pelo dentro de una gorra para que se vea corto.

En mi casa, siempre me permitieron el uso de cualquier juguete que estuviera rondando en la casa. Mis padres pasaban mucho tiempo en el trabajo, fuera de la casa y no estaban muy atentos a lo que hacíamos los niños en nuestras horas de recreación.

No me gustaba la escuela, a pesar de haberme hecho algunas amigas en ella. No jugaba porque la maestra determinaba los juguetes o juegos que podíamos usar.

Nunca me gustaron los deportes; sí me sentía feliz al escuchar música, ya que ella siempre me ayudo a canalizar mis sentimientos. También me entretenía leer/ escribir, que es lo que siempre me gustó hacer. Pasaba horas en silencio leyendo libros en mi habitación.

La mayoría de los juguetes que me hubiese gustado tener no los pedí por vergüenza, como los Max Steel, helicópteros con soldaditos o los rastis de bomberos.

Me divertía mucho pintar, hacer experimentos, tocar la guitarra, cantar, escuchar la radio y mirar televisión. Me aburrían el baile y los deportes.

Me sentía diferente a todos los niños que conocía y no le contaba a nadie lo que me pasaba ni las cosas que sentía o quería. Tenía vergüenza y miedo de que me dejaran de querer. En todos mis cumpleaños, pedía como deseo, despertarme al otro día siendo varón. En casa no me retaban ni me castigaban.
