

Victoria Ayelén  
Rodríguez Spinker

Bárbara  
Otamendi Emaar

Camila  
Barros Palma

# Les Chiqueras andan diciendo



Ilustraciones por  
Emiliano Atuel Aramburú



## **FACULTAD DE PERIODISMO Y COMUNICACION SOCIAL**

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

### **MEMORIA DE TRABAJO INTEGRADOR FINAL**

**Nombre y apellido:** Camila Barros Palma

**Legajo:** 25046/3

**DNI:** 39.337.769

**Correo electrónico:** cbarrospalma@gmail.com

**Nombre y Apellido:** Bárbara Otamendi Emaar

**Legajo:** 24825/9

**DNI:** 38.679.064

**Correo electrónico:** barbaraotamendiemaar@gmail.com

**Nombre y Apellido:** Victoria Ayelén Rodríguez Spinker

**Legajo:** 25079/2

**DNI:** 37.564.309

**Correo electrónico:** victoriaayelen.rs@gmail.com

**Dirección:** Lic. Silvina Allegretti (FPyCS, UNLP)

**Co- dirección:** Lic. Eleonora Spinelli (FPyCS, UNLP - BID - FOMIN)

**Asesoría:** Periodista Cristina López (FPyCS, UNLP)

La Plata, diciembre de 2019

Honorable Consejo Directivo  
Facultad de Periodismo y Comunicación Social  
Universidad Nacional de La Plata

Nos dirigimos a ustedes a fin de acompañar con nuestro aval la presentación del Trabajo Integrador Final (en adelante TIF) realizado por las estudiantes Camila Barros Palma, Bárbara Otamendi Emaar y Victoria Ayelén Rodríguez Spinker titulado Les chiques andan diciendo, libro ficcional impreso para niñas.

Las estudiantes presentan un material de lectura que aborda las infancias trans, los estereotipos y la composición de las diversas familias a través de relatos breves - organizados en capítulos- atravesados por la comunicación, el género y la literatura.

La producción comunicacional cuenta además con ilustraciones y una memoria impresa que da cuenta del recorrido pedagógico, las experiencias personales y el proceso de aprendizaje vinculante al TIF. Asimismo, recupera herramientas de escritura, conceptos teóricos y antecedentes que pueden leerse como un aporte concreto al proceso de construcción colectiva de un estado del arte que contemple la lucha simbólica (y, por tanto, política) del lenguaje por el reconocimiento de las identidades diversas desde la infancia.

A razón de lo expuesto en los párrafos precedentes, se deja constancia de que este trabajo cumple con los requisitos mínimos planteados por el nuevo plan y con la reglamentación vigente sobre el TIF de esta casa de estudios.

Por último, sugerimos invitar a las docentes Cynthia Díaz, Débora Arce y Analía Rodríguez Borrego en calidad de jurado para la instancia de coloquio.

Sin otro particular, saludamos atte.



Silvina Allegretti



Eleonora Spinelli



Cristina López

## **AGRADECIMIENTOS**

En primer lugar, a mi mamá por estar al pie del cañón en las buenas y sobre todo en las malas y a mi hermana Guadalupe, querida compañera de ruta, que formó parte en cada paso que di en este proceso. A mi familia que me brindó palabras de aliento y apoyo a la distancia. A mi pareja que me ayudó en momentos de crisis con amor y contención. Por último, a mis amigos que dieron cada paso al lado mío, sobre todo a Bárbara y Victoria con quienes emprendí esta aventura.

***Camila***

A mi familia, en especial a mi papá y mi mamá, por su amor, el apoyo incondicional y la oportunidad que me dieron de estudiar en la Universidad. También, a mis abuelas por acompañarme en cada momento de mi vida. A Aníbal, mi compañero de todos los días por su contención y amor. A mis amigos, por ser un gran sostén y la familia que puedo elegir.

***Bárbara***

En principio, a mi madre y padre por haberme brindado la posibilidad de estudiar una carrera universitaria y, en especial, a mi hermano Germán por su apoyo incondicional, sus palabras y por todas esas charlas que hemos tenido durante estos años. Finalmente, se lo dedico a mis abuelas María Julia y Eleonor por el aliento e incentivo que me han dejado para crecer.

***Victoria***

A la Universidad Nacional de la Plata, por brindarnos educación pública, gratuita y de calidad, asimismo por permitirnos crear vínculos a través de los diversos espacios que constituye.

A la Facultad de Periodismo y Comunicación Social por darnos las herramientas para una formación con una mirada democrática, inclusiva y de género, además ser el lugar en el que pudimos encontrarnos.

A Silvina, por su predisposición, tiempo y acompañamiento en este proceso. A Eleonora y Cristina por formar parte.

Al ilustrador, Emiliano, por su compromiso y creatividad con este proyecto.

A les niños que nos rodean por ser nuestra inspiración. Y les deseamos a las futuras infancias que puedan crecer felices y libres en la diversidad.

***Nosotras***

## **Resumen**

Les chiques andan diciendo es un libro impreso para niñas de entre seis y diez años con temáticas vinculadas a la perspectiva de género que aborda la infancia trans, los estereotipos de mujeres cis y hombres cis y la composición de las diversas familias. Su extensión es de treinta y tres páginas -sin contar la tapa y la contratapa-, está organizado por capítulos breves -con títulos, protagonistas y escenarios diferentes- y cuenta con ilustraciones vinculadas con la situación narrativa.

## **Palabras clave**

Infancia – Género – Diversidad - Estereotipos – Literatura Ficcional infantil

## **Objetivo general**

Realizar una producción literaria ficcional en formato papel para un público infantil que aborde los estereotipos de mujeres cis y hombres cis, infancias trans y la composición de diversas familias.

## **Objetivos específicos**

Dar cuenta de la posibilidad del tratamiento del género durante la infancia mediante la escritura, lectura e interpretación de relatos ficcionales breves.

Trabajar sobre la construcción de personajes, escenarios y conflictos a través de herramientas literarias para comenzar a deconstruir las identidades heteronormativas estandarizadas.

Diseñar y materializar una producción comunicacional que interpele los modelos apprehendidos -de las familias, los estereotipos de mujeres cis y hombres cis y las infancias trans- y sea de posible circulación en los espacios formativos vinculados con la niñez.

## **Índice**

<b>Palabras introductorias</b>	<b>6</b>
<b>Contexto de la producción comunicacional</b>	<b>8</b>
<b>Antecedentes</b>	<b>13</b>
<b>Herramientas teóricas y conceptuales</b>	<b>20</b>
<b>La producción comunicacional</b>	<b>29</b>
<b>Palabras finales</b>	<b>34</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>36</b>

## Palabras introductorias

Antes de imaginar, diseñar y concretar nuestro proyecto de TIF ya habíamos resuelto -sin oposición- el uso del lenguaje inclusivo para cualquiera de las posibilidades futuras.

Esta decisión se convirtió en la primera certeza conceptual. Entendemos el lenguaje como una construcción simbólica en permanente lucha por el reconocimiento y a través de la cual se nombran las identidades, pero antes como la capacidad de las personas para expresar pensamientos y sentimientos en un sistema y en un contexto de usos y principios establecidos, que el llamado “lenguaje inclusivo” parece interpelar.

Si desde un punto de vista primario el lenguaje sirve para comunicar experiencias a otros, la complejidad de esa otredad no puede reducirse a secuencias (sonoras y gráficas) expresamente binarias.

Ya en cuanto a su desarrollo el lenguaje puede estudiarse desde dos puntos de vista clásicos y complementarios, uno referido al proceso de adquisición (la ontogenia) y el otro, al estudio de la evolución del uso (la filogenia), de modo que negar o resistirse a esta variante (en nuestro caso, utilizamos la letra e pero reconocemos en idéntica relevancia alternativas como la equis) es desconocer los rasgos definitorios de la palabra.

Nos resulta fundamental entonces retomar las nociones explicitadas en las palabras clave (diversidad, estereotipos, literatura, ficción, etc.) para vincularlas con la posibilidad de la metáfora (Jakobson, 1974) al considerar que todo lenguaje está estructurado desde una metáfora adulta (que el autor llama paterna/materna) que fundamenta el imaginario, el principio de realidad y un lenguaje articulado -coherente y heurístico- para los niños, quienes se encuentran restringidos según el apego, los recursos y las construcciones que la realidad de las personas mayores les imponen. Y la literatura de ficción es -muchas veces- una repetición de registros que excluyen fantasías, ingenio y e inventivas de la diversidad. Por otra parte, Chomsky (2015) sostiene que los niños (el autor no usa la e, pero aclara “cualquiera sea su sexo”) poseen la capacidad innata del lenguaje verbal sin previa información externa y que, a los dos años de su nacimiento, por ejemplo, pueden aprender una nueva palabra durante cada hora de vigilia, capacidad que habría surgido hace setenta mil años. Esto quiere decir que para lograr “plena competencia lingüística” las personas deben nutrirse desde los primeros momentos y compartir con otros relatos y conceptos, entre los que la literatura es un vehículo fundamental.

Para ello, creemos en la generación de productos que contemplen -de una manera pedagógica y dinámica- las diversidades, especialmente las que se vinculan con la composición familiar, pues este núcleo juega un rol central de identificación y permanencia en la infancia.

En nuestro país, además, la Ley de Educación Sexual Integral (ESI, 26.150/2006) garantiza que todos los niños, niñas y adolescentes accedan a información y conocimientos sobre identidad de género, relaciones afectivas y sexuales de un modo integral que articule aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos, batalla que les corresponde directamente al lenguaje y a la literatura. El derecho (ley 26.743/ 2012) considera la identidad de género “a la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente, la cual puede corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo” en una clara lucha por el reconocimiento del poder de decisión y acción en la sociedad. Y aquí, otra vez, la literatura debe dar cuenta de ello. Los protagonistas de los textos de nuestro TIF representan situaciones de deconstrucción de la heteronormatividad para un público de entre seis y diez años que transita o comienza a integrarse en un sistema educativo regido por la norma patriarcal que debe ser problematizada.

Las categorías ficcionales (infancias trans e inclusión, estereotipos de hombres cis y mujeres cis desde la infancia y conformación de las diversas familias) se sostienen en tres relatos que abordan de un modo integral cuestiones género, familia, identidad y representaciones sociales en el ámbito de la escuela pública.

Así, El primer día, Alfonsina estrena sonrisa y Familias de todas las formas y colores recrean situaciones ocurridas en el aula y en el patio durante tres momentos del ciclo lectivo: el inicio de clases luego de las vacaciones de verano, el regreso después de las vacaciones de invierno y una celebración a fines del mes de octubre.

Los personajes infantiles tienen continuidad y comparten el segundo grado de su formación primaria con la señorita Marisa, figura adulta que actúa como mediadora cuando aparecen los conflictos. Así, acompañado de un modo respetuoso y afectivo, cada personaje expondrá su particularidad, aquello que lo hace único y que, sin embargo, llama la atención o genera un apuro que requiere ser observado y puesto en común.

Alfonsina, por ejemplo, ha cambiado su DNI durante el receso estival y está ansiosa por compartir la noticia con sus compañeros, Inti y Máxima son mellizos cuyo parecido se limita a los cuerpos y las familias de Vera y Estani parecen distintas, pero al final no tanto. Será el lenguaje -construcción y herramienta de niñas y adultos- el que les permitirá el reconocimiento de la otredad y, a partir de esto, la posibilidad de nombrar y nombrarse, de expresar lo que sienten y piensan en torno de sus identidades.



## Contexto de la producción comunicacional

En nuestra infancia y adolescencia atravesamos diferentes ámbitos en los que la perspectiva de género no estaba presente. A partir de nuestro recorrido académico en la universidad pública y gratuita pudimos acceder a información, adentrarnos en debates y comprender las luchas de los colectivos diversos, entre los que el feminismo cobra particular relevancia.

El movimiento feminista en nuestro país comenzó a fines del siglo XIX e inicios del siglo XX, a partir de la pelea por el voto femenino, el reconocimiento político de las mujeres y la lucha contra la violencia doméstica. Así, la defensa de los derechos de las mujeres se unificó al reclamo por los derechos de la comunidad LGTTTBIQ (Lesbianas, gay, travesti, transgénero, transexual, bisexual, intersexual y queer entre otras disidencias).

En 2002, gracias a diversas organizaciones como la Comunidad Homosexual Argentina, la Legislatura de Buenos Aires promulgó una ley que permitía uniones civiles para parejas del mismo sexo, siendo la primera ciudad en América Latina en lograrlo. Esto comenzó a garantizar el acceso a la obra social y visitas hospitalarias, pero no la adopción. En mayo de 2010 la Cámara de Diputados modificó el Código Civil con la aprobación de la Ley 26.618 que permitió el matrimonio entre personas del mismo sexo; en el senado fue aprobado el 15 de julio de 2010.

El nuevo Código Civil y Comercial de la Nación, que entró en vigencia el 1º de agosto de 2015, establece que “Ninguna norma puede ser interpretada ni aplicada en el sentido de limitar, restringir, excluir o suprimir la igualdad de derechos y obligaciones de los integrantes del matrimonio, y los efectos que éste produce, sea constituido por dos personas de distinto o igual sexo”<sup>1</sup>.

Por lo tanto, todos los derechos y obligaciones que derivan de la unión marital ya no dependen de la orientación sexual o composición de la familia.

Entendemos la infancia como un proceso transformador en el que el contexto social, histórico y cultural interpela a los chicos de una manera particular e implica la primera aproximación a las nociones que configuran a la sociedad. Si hablamos de recuerdos, podríamos remitirnos a esa etapa y a ciertos objetos que nos fueron construyendo como sujetos.

La Ley de Educación Sexual Integral (ESI) sancionada el 4 de octubre del 2006 garantiza, como ya dijimos, que todos los niños, niñas y adolescentes accedan a información y conocimientos sobre identidad de género, relaciones afectivas y sexuales.

---

<sup>1</sup><<https://identidadydiversidad.adc.org.ar>>.

El artículo 1 establece que “Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. A los efectos de esta ley, entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos”<sup>2</sup>.

Otra de las profundas batallas del movimiento LGTTTBIQ fue por el derecho a la identidad de género para todas aquellas personas que no se identifican con su sexo biológico. De ese reclamo emerge la ley 26.743, sancionada y promulgada en mayo de 2012, que define la identidad de género como “la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente, la cual puede corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo”<sup>3</sup>.

Esto, a su vez, se vincula con la certeza -tan resistida como el lenguaje inclusivo- de que la interrupción voluntaria del embarazo por definición antepone y asegura la salud y la vida de las mujeres y las personas con capacidad de gestar. La Campaña Nacional por el Derecho al Aborto legal, Seguro y Gratuito articula y recupera la lucha por el poder de decisión y acción en la sociedad mediante argumentos científicos, sanitarios, legales y bioéticos<sup>4</sup> explícitos para la aprobación del texto de ley que se presentó por primera vez en 2007, fue rechazado en ocho oportunidades y lleva catorce años de trabajo colectivo. Educación sexual para decidir/ Anticonceptivos para no abortar/ Aborto legal para no morir es la síntesis consignataria de un colectivo intergeneracional, multidisciplinario y federal integrado por más de setecientas organizaciones sociales, de derechos humanos, académicas, científicas, religiosas, culturales, artísticas, sindicales y políticas.

Al igual que sus antecesoras, busca el bienestar físico, mental y social sin distinción de origen, nacionalidad, estado de tránsito, residencia y/o ciudadanía de la persona. Asimismo, obliga a los profesionales de la salud a acompañar todo el proceso y a todas las obras sociales, sistemas de salud y prepagas a asegurar la práctica de manera gratuita y obligatoria; garantiza el acceso a una información pertinente, precisa, laica, actualizada y científica -en el idioma o lengua de la persona gestante se comuniquen y en formatos accesibles-; apela al consentimiento informado como único requisito para acceder a la práctica y debe incluirse en los contenidos de la ESI como derecho, al igual que la formación de los docentes y profesionales de todas las áreas.

Por último, desde de la primera convocatoria Ni Una Menos (3 de junio de 2015) en la Argentina se introdujo de manera masiva la problemática de la violencia de género en la agenda mediática hegemónica. Esta consigna nació ante “el hartazgo por la violencia

---

<sup>2</sup> <<http://servicios.infoleg.gob.ar>>.

<sup>3</sup> <<http://servicios.infoleg.gob.ar>>.

<sup>4</sup> <<http://www.abortolegal.com.ar>>.

machista, que tiene su punto más cruel en el femicidio (...) y es la manera de sentenciar que es inaceptable seguir contando mujeres asesinadas por el hecho de ser mujeres o cuerpos disidentes y para señalar cuál es el objeto de esa violencia”<sup>5</sup>.

El colectivo (y sus expresiones regionales) se vincula de manera permanente con los núcleos participantes de cada Encuentro Nacional de Mujeres, la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto legal, seguro y gratuito, las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo, los movimientos LGTTTBIQ, varios sindicatos y organizaciones de mujeres migrantes, indígenas y afrodescendientes para la ampliación de derechos. Este movimiento quiere permear las bases de la desigualdad, y transformarla. El debate comenzó a resonar en distintos ámbitos sociales y las universidades no fueron la excepción. La Facultad de Periodismo y Comunicación Social propone espacios de construcción e interiorización en torno a la cuestión de las identidades y el género.

Como estudiantes transitamos por materias que definieron la elección de nuestro TIF entre las que podemos destacar: Comunicación y Educación y su articulación con género, Lingüística y Métodos de Análisis Lingüístico -especialmente, el análisis discursivo sobre el caso de Belén, quien en 2014 fue condenada a ocho años de prisión en la provincia de Tucumán luego de tener un aborto espontáneo- y Comunicación y Teorías, a través del estudio de un objeto de la infancia como delimitador de las construcciones socio-culturales. A su vez, nuestra Facultad ofrece espacios de crecimiento y progreso para nuestras narrativas a través de los talleres de Comprensión y Producción de Textos I y II, Producción Gráfica I y II, Escritura Creativa, Narrativa Ficcional y del seminario de Escrituras y Lecturas entre otras.

Tanto la escritura como la lectura son actos políticos y la importancia del acto de leer “implica siempre percepción crítica, interpretación y reescritura de lo leído” (Freire, 1991:7). Comprendemos que el género es una construcción social en la cual nos vamos configurando como sujetos y, por consiguiente, desarrollando nuestra identidad. A pesar de las tensiones que operan en lo cotidiano y de las disputas sociales, la identidad se conforma de manera particular y diversa para cada persona.

“Así, promover ciertos juegos durante la infancia y desestimular otros, corregir conductas a partir de frases como *sentate como una señorita* o *los nenes no lloran* [...] se constituyen en mecanismos a través de los cuales la sociedad va imponiendo cierto repertorio de conductas posibles y/o deseadas para cada persona en función del sexo”. (Cavina, Díaz, Sambucetti, Spinelli; 2018:20)

---

<sup>5</sup> <<https://niunamenos.org.ar>>.

Nuestra intención es que, a través de relatos ficcionales, puedan reconfigurarse conceptos y nociones que no operan desde la inclusión y la diversidad o bien permanecen acotados al cisgénero, esto es: relatos infantiles con protagonistas cuya identidad de género es concordante con su género biológico.

Lo “cis” refiere a los aspectos socialmente atribuidos a un individuo, diferenciando lo masculino de lo femenino, en base a sus características biológicas. Es decir que es lo que las sociedades esperan que piense, sienta y actúe alguien por ser varón o por ser mujer. Así, el género condiciona los roles, las posibilidades, las acciones, el aspecto físico y la expresión de la sexualidad, corresponda o no con el sexo asignado al nacer.

El conjunto de características biológicas (pene, vagina, hormonas, etc.) sólo determina la asignación de sexo al nacer. El resto, se construye en torno a cómo nos mostramos -nuestro nombre, cómo nos vestimos, nos comportamos, interactuamos, etc.-, qué personas nos atraen -emocional, afectiva, física y espiritualmente<sup>6</sup>-, etc. Entonces las construcciones simbólicas – y la ficción entre estas- deben dar cuenta de esas tramas vinculares con protagonistas del mismo género, del género opuesto, de ambos géneros, trans género, etcétera.

La ley de identidad -incorporada en el Código Civil y Comercial- garantiza que en todos los documentos que acrediten identidad se reconozca el género auto percibido, permite el cambio del sexo, el nombre de pila y la imagen sin exigir ninguna intervención quirúrgica u hormonal, ni tampoco la realización de tratamiento médico o psicológico. El trámite es gratuito y sin intermediación. En el caso de personas menores de edad (niños y adolescentes que no hayan cumplido los 18 años), la solicitud debe realizarse a través de sus representantes legales, a partir de los criterios de capacidad progresiva e interés superior del niño, que deberá contar con asistencia legal (abogado). Por otro lado, la Ley garantiza el acceso a tratamientos integrales para adecuar el cuerpo a la identidad de género auto percibida, prestaciones deben asegurarse en los centros de salud públicos y de gestión privada o a través de las obras sociales o de medicina prepaga y están incluidas en el Plan Médico Obligatorio y a los que niños y adolescentes deben acceder.

Asimismo, la Ley 26.618/2010 iguala los derechos maritales de las parejas del mismo sexo con las de diferente sexo, reemplaza las palabras que indiquen que el matrimonio es entre una mujer y un varón por términos neutros como cónyuges o contrayentes e implica que las parejas del mismo sexo que contraen matrimonio acceden a los derechos vinculados a cobertura de salud, la toma de decisiones de salud conjunta, herencia y adopción.

Sin embargo, que el derecho determine que toda persona goza de tales garantías no implica que la comunidad en la que se encuentra opere en consecuencia o, al menos, sin conflicto.

---

<sup>6</sup> <<https://www.huesped.org.ar>>.

En la Argentina el artículo 1 del Código Civil sostiene que las leyes son de cumplimiento obligatorio para todos los habitantes del Estado sin importar si son ciudadanos, extranjeros, tengan o no domicilio en el territorio nacional pero esta obligatoriedad no se traduce en ámbitos cotidianos como la salud, la educación o, sencillamente, la interacción entre pares.

La generación de materiales concretos que visibilicen estas cuestiones es, en parte, responsabilidad de las ciencias de la comunicación, en tanto disciplinas fundantes del estudio, análisis y discusión de ciertos fenómenos sociales, entre los que la identidad tiene un lugar central. Entendemos que el sistema de intercambio de información, saberes y percepciones está vinculado directamente con el conocimiento y que este conocimiento modula las opiniones, preferencias y conductas individuales y colectivas, los procesos organizativos y los comportamientos sociales. En tal sentido, creemos que la concreción de un producto facilita el encuentro interpersonal (quien lee, por ejemplo, pone en juego su voz y sus capacidades para que la ficción tenga una llegada efectiva y afectiva mediada por la palabra escrita, la oralidad, los gestos, las ilustraciones, etc.), en ciertas organizaciones o grupos (la escuela, la biblioteca, los espacios de aprendizaje no formales, la familia nuclear y la familia ampliada, etc.), en el auspicio del respeto por la diversidad (la edad, el género, la fe y las creencias religiosas, etc.) y también en la profundización de los estudios culturales (en tanto campo de investigación interdisciplinario de las formas de producción de significados y su difusión a través de discursos reguladores de las prácticas significantes).

La elección del público responde a las consideraciones sobre la infancia como etapa fundamental en la construcción de la identidad de género, la comprensión de la diferencia con la otredad y punto de partida para una deconstrucción de los parámetros socialmente impuestos en relación a la forma de identificarse a uno y a los demás.

El lenguaje inclusivo finalmente (para la producción y para la memoria) tiende, entre otras intenciones, a recuperar la filogenia como argumento en favor de las adaptaciones evolutivas que hacen posibles la relación y el entendimiento entre personas y colectivos, vínculos que los materiales de lectura deben atender para dar cuenta de esas transformaciones y participar de las nuevas formas de comunicación.



## Antecedentes

Nuestro TIF pretende dar cuenta de las distintas construcciones de identidades de género y la diversidad sexual, expresados en una producción literaria ficcional dirigida a un público que abarca las edades de seis a diez años.

La realizamos en soporte papel, cuentos cortos con imágenes ilustrativas para los que los materiales que se mencionan a continuación sirvieron de referencia. Entre ellos hemos seleccionado tres TIF de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP - dos de ellos sobre análisis discursivos y uno de producción ficcional-; artículos pertenecientes a las Revistas Chasqui, Punto Género y Revista Chilena de Pediatría, entre otros.

### Ser Princesa: Análisis discursivo de la construcción de la mujer en las películas de Princesas de Disney

*Mariana Lozano y Juliana Simiele, 2016*

Las autoras realizan un análisis discursivo de la figura de las mujeres en siete películas del conglomerado Disney estrenadas entre 1937 y 2010. El TIF abarca las categorías de *estereotipos* y *violencia de género* para reflexionar sobre la construcción de lo femenino como débil, indeciso, incapaz de alcanzar la liberación autónomamente y en una posición de perpetuo objeto o posesión.

Compartimos con este trabajo parte del contexto histórico, puntualmente la problematización de la situación actual de las mujeres tanto en la violencia que se ejerce contra ellas como en la necesidad de la deconstrucción de estereotipos que Disney y otras empresas perpetúan y fomentan. También existe afinidad en el recorrido temporal del movimiento feminista internacional – y en la Argentina – y en la mención de las disputas presentes; en la recuperación de materiales producidos durante las ediciones del Encuentro Nacional de Mujeres (ENM), el Consejo Nacional de la Mujer, la Conferencia Mundial de la Mujer y la ONG Las Mirabal de la ciudad de La Plata.

Además, nos resultó útil el marco regulatorio: Ley 26.485/2010 de Protección Integral a las Mujeres, la reforma constitucional de 1994 que reconoce el acto de discriminación hacia las mujeres y, finalmente la Ley 5.109/1986 Electoral o de otorgamiento de derecho al voto.

Campeonas y príncipes. Un análisis discursivo sobre los estereotipos de género reproducidos por la marca Huggies en su campaña publicitaria

*Sheila Daiana Castagna y Mariela Emilse Pasquet, 2017*

Este TIF analiza todas las instancias productivas y discursivas de un concurso lanzado por la empresa pañalera Huggies (Kimberly-Clark Corporation) para una campaña publicitaria que distingue a las niñas como princesas y a los niños como campeones.

Las autoras observaron desde del cuestionario para la participación hasta el relato de las historias para concursar. En la inscripción usaron las fotos de sus mascotas en lugar de imágenes de niños para resguardar cualquier tipo de identidad real; además, invirtieron los roles de nena/nene y anotaron a Lola como “campeón” y a Mollo como “princesa”, desafiando de alguna manera los discursos de estereotipos de género capaces de atravesar los primeros años de vida de las personas.

Esos patrones se reproducen en el uso del color rosa y el azul para “distinguir” al campeón de la princesa, de los adjetivos e incluso las representaciones de la mujer en la cocina y el hombre aventurero que sale de la casa.

El anexo de entrevistas (a especialistas en género y publicidad) y el recorrido bibliográfico ofrecen conclusiones sobre los medios de comunicación, el marketing y la publicidad como reproductores constantes de imágenes y discursos estereotipados.

Retomamos de las autoras la consideración sobre la infancia como una etapa breve en tiempo, pero extensa en cuanto a cómo los niños descubren y aprehenden del mundo.

Además, parte del análisis lingüístico nos resultó útil para que la escritura de nuestro trabajo no recayera en errores que encasillan el género en hombre/mujer porque esta dualidad genera visión del mundo limitada y binaria.

Cuatro historias pringlenses

*Florencia Di Paolo, 2017*

Este e TIF entiende la ficción como un género que se enmarca dentro de la comunicación y da cuenta del proceso de escritura en un marco de referencia, con sus dificultades y conflictos.

Se trata de un libro impreso que presenta cuatro historias narradas desde diferentes puntos de vista cuyo elemento en común es el lugar en el que ocurren (Coronel Pringles). El primer relato, titulado *Quisiera analizar esta escena que, por más sencilla que parezca, está cargada de intensidad*, recurre a las cámaras de video y a un antropólogo como las voces conductoras de los hechos. Los siguientes relatos (el segundo reproduce una entrevista

realizada por un periodista que viaja a Pringles para encontrarse con los escritores que residen en el pueblo) se sirven de la tercera persona gramatical e incluyen la voz activa y el monólogo. Por último, en *El velorio*, la historia queda a cargo del personaje que está adentro del ataúd.

La particularidad de este TIF es su memoria: un documento en idéntico tono ficcional que se sirve del diálogo, la primera persona y expresiones coloquiales para dar cuenta del proceso de producción, sus conflictos y las adaptaciones metodológicas necesarias para la construcción de su trabajo de grado.

Además, reflexiona sobre la importancia de desnaturalizar la cotidianidad y de tener una mirada crítica respecto a lo que se quiere contar. En nuestro caso, para poder hablar sobre diversidad de género, es necesario romper con los estereotipos y las condiciones heteronormativas con las que crecimos y poder explicar, de una forma pedagógica y didáctica, las diferentes concepciones que pueden tener los niños sobre sí. Consideramos que una manera de abordar la dimensión comunicacional en la infancia es la literatura, ya que invita a construir desde el lenguaje nuevas formas de concebir el mundo.

#### Comunicación, educación y género: una perspectiva crítica para el análisis de experiencias territoriales

*María Emilia Sambucetti, Florencia Actis y Eleonora Spinelli, 2017*

Este artículo se encuentra incluido en el N°135 de la Revista Latinoamericana de Comunicación Chasqui y plantea la articulación entre comunicación, educación y género mediante el desarrollo de las prácticas educativas – modalidad taller - a partir de dos experiencias – trabajos territoriales – realizadas por las investigadoras.

La primera, un Taller de Comunicación, Arte y Género en la Unidad Penitenciaria Femenina Nro. 8 de Los Hornos y la segunda, de igual modalidad, en la Escuela Popular de Género (EPG) – mujeres cooperativistas – de Ensenada.

Las autoras reconocen la doble vulnerabilidad que padecen las mujeres con las que trabajaron, atravesadas por su clase y por su condición de género. Retomamos de esta publicación parte del marco conceptual, en el cual el género es tratado como dimensión transversal y base epistemológica. Además, resulta muy interesante la propuesta metodológica para articular comunicación, educación y género mediante estrategias que se van configurando con cada investigación y son acordes a las particularidades de estas.

#### Nicolás tiene dos papás

*Leslie Nicholis (texto) y Ramón Gómez (ilustraciones), 2014*



Este libro fue producido y editado por MOVILH (Movimiento de Integración y Liberación Homosexual) de Chile, una agrupación que defiende los derechos cívicos y la no discriminación de gays, lesbianas y trans en colaboración con la Fundación Triángulo de España, que promueve la integración en la sociedad de gays, lesbianas, transexuales y bisexuales y luego fue financiado por la Unión Europea y la Embajada de los Países Bajos, la Junta Nacional de Jardines Infantiles (Junji) y la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile (Facso).

Se trata de un cuento breve sobre un niño (Nicolás) que narra la cotidianidad de su vida junto a Sebastián y Pablo, sus dos padres, que forman parte de una sociedad curiosa pero no discriminatoria al menos por este hecho.

El vínculo familiar se construye sobre el respeto, la protección y la igualdad de derechos. Si bien se puede ver la diversidad en la homoparentalidad, también aparece una figura materna y femenina, lo cual, a nuestro parecer, resulta innecesario, aunque reconocemos que existen padres del mismo sexo que tienen un vínculo con la mujer gestante o incluso con la donante de óvulos.

Sin embargo, predominan padres y madres que eligen no involucrar a la otra figura porque para la conformación de una familia no es necesaria la participación de ambas partes (las familias pueden componerse por madre, hijo y padre; papá e hijo; mamá e hijo; papá, hijo y papá; mamá, hijo y mamá; nieto y abuelos, entre otros).

Asimismo, decidimos no crear secuencias que inciten a la burla o la discriminación en ninguna etapa de la vida pero menos en la infancia, pues en esta etapa se forman los primeros valores y aprendizajes; en este punto, *Nicolás tiene dos papás* incluye una página en la que el protagonista está dibujando un retrato de su compañera mientras el resto de la clase se burla y ella se ve triste.

Desde su lanzamiento, el libro continúa generando controversia (social, política y religiosa) en diversos sectores que cuestionan la forma en que los niños son educados sobre la inclusión y el respeto por las llamadas minorías.



Niñez en construcción. Herramientas para pensar el trabajo con niñas y niños desde una mirada de género

*Ana Elisa Sartoris y Helena Harnan, 2017*

Coordinado por la Subsecretaría de Género y Diversidad Sexual dependiente de la Secretaría de Derechos Humanos de la provincia de Buenos Aires, *Niñez en construcción...* es un manual de herramientas para la educación y el aprendizaje en cuestiones de género.

Ya en sus objetivos, sostiene que la información sobre el tema puede y debe pueda atravesar todas las áreas del Estado provincial, de los municipios y la sociedad en general. Asimismo, hace una distinción entre la infancia y la niñez, las diversas identidades de género (incluye una breve descripción explicativa de la Ley N° 26743) y de las distintas orientaciones sexuales.

Aborda la construcción histórica de la niñez, la heteronormatividad (masculino, femenino, cisgénero, heterosexualidad), la diversidad corporal, los estereotipos de hombre cis y mujer cis y las relaciones, exclusiones y desigualdades que se dan en la sociedad respecto a estas cuestiones. Además, advierte sobre la valorización que debe otorgársele a tales perspectivas, que deben incorporarse desde la infancia y tender a comprender, desnaturalizar, identificar, visibilizar y desplazar lo que socialmente impuso el patriarcado durante siglos, aunque no hace uso del término “patriarcado”. También sugiere estrategias para generar vínculos más libres y sin encasillamiento binario.

Sin embargo, el manual solo utiliza las denominaciones “niña/s” y “niño/s” o niñas/os, dejando afuera otras identidades. Tampoco define, como adelantamos, patriarcado, machismo ni feminismo.

Retomamos para la memoria de nuestro TIF la categoría y la diferenciación entre infancia y niñez para centrar nuestro público en la infancia, comprendida desde el nacimiento hasta los doce años. De manera análoga, nos servimos de la definición de estereotipos para el relato puntual sobre el tema.

#### Del derecho a la identidad al derecho de las identidades. Un acercamiento conceptual al género y el desarrollo temprano de la infancia

*Raúl Mercer, Dalia Szulik, María Carlota Ramírez y Helia Molina, 2008*

Este artículo, publicado en la Revista Chilena de Pediatría, retoma la importancia de la relación entre género e infancia en los programas y políticas de salud infantil.

Resulta pertinente para nuestro TIF porque profundiza algunos conceptos que fueron guía para la construcción de nuestro marco teórico; los autores sostienen que “el género se constituye como una de las relaciones estructurantes que sitúan al individuo en el mundo y determina a lo largo de su vida, oportunidades, elecciones, trayectorias, vivencias, lugares e intereses” (Mercer et ál., 2008), afirmación que postula las diferencias de género como constructos sociales que se dan a lo largo de la vida y pueden ser modificados.

Tal vez por el contexto de publicación, el trabajo no aborda las identidades transgénero, transexual, ni otras y se limita al desarrollo de las identidades femeninas o masculinas basadas en las producciones sociales y culturales en las cuales se inscriben las personas.



Coincide con Chomsky (a quien anticipa) en que lo que aprendemos durante la infancia determina nuestra identidad de género y los roles que la identifican y esto afecta la manera en la que participamos en el reparto de poder y en la toma de decisiones en los distintos ámbitos en los que transcurren nuestras vidas.

A través de la construcción de los estereotipos de género se conforman roles, preferencias y valoraciones sociales en una persona. Existen tres factores que establecen un orden de género que es reproducido por la sociedad: las estructuras -que engloban las reglas establecidas y definen así los alcances, posibilidades y limitaciones de las experiencias de las personas según su género-, las prácticas -que incluyen los comportamientos cotidianos y procesos que le dan sustancia a la estructura- y las personas, que actúan e interactúan reproduciendo las prácticas que se dan en un contexto institucional y personal. En cuanto al factor de las instituciones, es relevante para nuestro TIF porque también hace referencia directa al ámbito escolar y a otros ámbitos de desarrollo donde les niños ven marcada su identidad según lo considerado "normal" para la concepción de género binaria que reproduce la sociedad.

La familia es la entrada del sujeto al mundo social, en ella ocurre primera socialización y, por lo tanto, es un referente fundamental en la construcción de la identidad individual y social. Esta institución reproduce las reglas sociales vigentes en el contexto histórico, social y cultural que forman las relaciones de género predominantes y que, a través del lenguaje, construyen una imagen del mundo exterior y ordenan las experiencias del infante.

La división sexual durante la crianza conlleva una distribución de tareas y recursos para varones y mujeres que demuestra una desigualdad de poder: a las niñas se les enseñan tareas y juegos relacionados con la esfera doméstica (la cocina, la limpieza el cuidado) mientras que los niños son preparados para la esfera pública y para proveer dinero al hogar. Los medios de comunicación, los programas de televisión y los materiales educativos también refuerzan los estereotipos: autitos, pelotas, armas por un lado y cocinas de plástico, muñecas y productos de belleza por otro.

Por último, la publicación pone en debate a las instituciones escolares, que dan forma a las identidades de género a través de las pautas y reglas formales que definen su estructura. Así, los hombres deben llevar pantalones largos y las mujeres pollera, deben ir al baño dependiendo de su sexualidad biológica y se agrupan en la formación o actividades como educación física dependiendo si son niños o niñas.

Niños y niñas transgéneros: ¿nacidos en el cuerpo equivocado o en una sociedad equivocada?

*Ximena Toro, 2015*

El artículo publicado en la revista Punto Género de la Universidad de Chile se centra en el desarrollo de niños transgénero en ambientes donde se desconoce la diversidad y se les obliga a inscribirse en los parámetros binarios heteronormativos niño-niña predominantes. La autora explica que son insuficientes y limitantes las teorías de la psicología del desarrollo para poder comprender y trabajar la diversidad en niños y adolescentes, que hay una falta de equipos de investigación hispanoamericanos abocados a cuestiones de género vinculadas a la diversidad sexual y a la identidad de género, que el tema suele ser invisibilizado, negado o incluso desconocido para los niños que se encuentran en plena construcción de su identidad, sus familias y las instituciones que deben acompañar el proceso y que, sin embargo, no cuentan con las herramientas y recursos. Cada una de estas dificultades fue comprobada -y repetida- cuando planteamos nuestras preguntas de investigación y comenzamos a construir el estado del arte.

Retomamos la concepción de las identidades de género desde la mirada patriarcal que impone la clasificación binaria hombre-mujer fundamentada por el sexo biológico con el cual una persona nace y la definición de género como una compleja relación de los rasgos físicos con el sentido interno de cómo se concibe la persona, que puede coincidir tanto con su sexo como no: “El género es entendido como un principio básico de organización de la vida social y para la asignación de deberes, derechos y poderes” y la existencia de los niños transgéneros es considerado un tabú. La cultura, nuestra crianza, los medios de comunicación, la comunidad en la cual nos desarrollamos, etc. inciden en nuestra comprensión del género y determinan un aspecto central en la conformación de la identidad. “Las personas transgéneros se dan cuenta que su identidad de género no coincide con su sexo biológico generalmente en la primera infancia”, comparte la autora y expone el caso de María, quien a partir de los tres años comenzó a percibirse y autodenominarse Mario<sup>7</sup>, reproduciendo comportamientos y modos de ser que no coincidían con lo que la sociedad consideraba normal para su sexo biológico. Su madre al principio intentó inculcarle ideas, actividades y formas de vestir denominadas femeninas pero luego dejó que el niño eligiera y recibió críticas de sus parientes, del entorno escolar y -el colmo- los terapeutas consideraron que su disforia de género era un problema mental. Esto dio como resultado una baja autoestima, discriminación y conductas violentas tanto del infante como de la familia.

---

<sup>7</sup> Durante el análisis nos referiremos a le infante con el nombre con el que percibe su identidad de género.

Este caso dio lugar a una de las historias de nuestro TIF, ficción que representa la vida de Alfonsina, una niña que comienza a percibir que su identidad de género difiere de su sexo biológico y actúa en consecuencia.

La autora propone, por último, pensar la teoría humanista como posibilidad para acompañar el desarrollo en pleno reconocimiento de la propia naturaleza y en la aceptación de la diversidad. Retoma de Carl Rogers la noción de que “los seres humanos tienen una tendencia inherente hacia el crecimiento, el desarrollo y el funcionamiento óptimo” (Nash, 2008; de Toro 2015) y que, con la ayuda de las distintas instituciones y con las herramientas adecuadas, los niños transgénero tendrán la posibilidad de conocerse y aceptarse tal cual se conciben y podrán desarrollarse de una manera óptima mediante un proceso de liberación del ser.

### **Herramientas teóricas y conceptuales**

Para desarrollar este punto fue imprescindible no perder de vista los términos o palabras clave que nos guiaron tanto en la producción como en la construcción reflexiva de esta, traducida en la memoria. Ya en la formulación del plan establecimos un mapa conceptual que atravesaba la literatura (y a través de ella el lenguaje y antes la palabra como territorio de lucha), la infancia, los estereotipos y el género.

En cuanto a la elección de la **literatura** de ficción como herramienta fundamental para esta producción, retomamos a Andruetto (2008): “Los lectores vamos a la ficción para intentar comprendernos, para conocer algo más acerca de nuestras contradicciones, miserias y grandezas, es decir, acerca de lo más profundamente humano. Es por esa razón, que el relato de ficción sigue existiendo como producto de la cultura, porque viene a decirnos acerca de nosotros de un modo que aún no pueden decir las ciencias ni las estadísticas. Un relato de ficción es por lo tanto un artificio, algo por su misma esencia liberado de su condición utilitaria, un texto en el que las palabras hacen otra cosa. Las palabras llegan por lo que dicen, pero también por lo que no dicen”.

Si en un sentido restringido o clásico las obras literarias poseen un mérito artístico en oposición al lenguaje ordinario -con menos intención estética que práctica-, nosotras creemos que la literatura debe designar también el conjunto de prácticas, variaciones de la lengua, regionalismos, épocas e incluso género. En todos los casos (y tiempos) la literatura refiere a un conjunto de actividades que utilizan la escritura como medio de expresión (para

las ciencias, los ensayos, las cartas, la poesía, etc.). Para llegar esta definición, que no es unívoca ni fija, siempre se debe dar relevancia al contexto que la define.

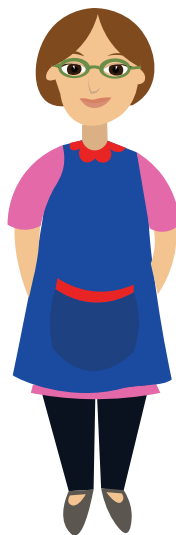
Será Jakobson (2010) uno de los encargados de plantear que la literatura, entendida como mensaje, tiene particularidades que la diferencian de otros discursos entre el que destaca el interés por la forma (función poética y voluntad de estilo) y la combinación de dos elementos: analogías (redundancias, recurrencias o repeticiones rítmicas formales y de contenido semántico) y anomalías (desvíos de la norma para alejarse del lenguaje común, causar extrañeza, renovar, activar la imaginación y la memoria). Este segundo elemento del lenguaje literario le otorga una trascendencia particular, muchas veces sustentada en el libro impreso, destinada a la perdurabilidad.

Castagnino (1992) también indaga sobre el concepto y cómo se extiende a realidades como la escritura, la historia, la didáctica, la oratoria y la crítica y que los intentos de delimitar el significado, más que una definición, constituyen una suma de adjetivaciones limitadoras y específicas. Según los “medios expresivos y procedimientos”, el autor sostiene que la literatura tiene como formas de expresión el verso y la prosa y sus realizaciones se manifiestan en géneros literarios, universales que se encuentran, más o menos desarrollados, en cualquier cultura (lírico, épico, dramático y didáctico), siendo este último el que mejor representa nuestra producción: un libro de relatos que expresan sentimientos personales para la comprensión (e, idealmente, la empatía) de situaciones colectivas.

Juan José Saer (2014) agrega que la literatura es ficción, que lo que leemos no tiene por qué tener una referencia directa en el mundo real y tal vez solo existe en relación con el texto en el cual aparece. Pero, aunque resulte paradójico, la literatura construye algo profundamente verdadero para hablar de lo real sin el propósito de tergiversarlo.

Dos de nuestros últimos referentes conceptuales para este punto son conocidos y siempre acordes para el abordaje comunicacional: Roland Barthes y Tzvetan Todorov. Barthes (1986) negará la literatura en tanto corpus de obras o categoría intelectual para situarla como una práctica de escritura, como texto que produce un desplazamiento de la lengua y como una suma de saberes (en la que cada saber particular tiene un lugar indirecto que hace posible un diálogo con su tiempo): “La ciencia es vasta, la vida es sutil, y para corregir esta distancia es que nos interesa la literatura”. Recupera, asimismo, el sentido restringido o clásico de las obras cuyos saberes no son completos ni finales: la pieza literaria solo sabe algo de la inmensa diversidad del lenguaje y se sirve del del ejercicio de escritura para la reflexión y transmisión de signos.

Tzvetan Todorov (2008) propuso una categorización moderna que estudiara la literariedad en lugar de la literatura (formalismo). Así, redefinió el objeto de investigación lejos de la obra y cerca de las virtualidades del discurso literario que la hicieron posible mediante el sentido y la interpretación. En otras palabras, para acceder al discurso literario debemos



aprehenderlo en dos direcciones: entrando en correlación con otros elementos de esa misma obra y en su totalidad (sentido) y también con la personalidad, la posición ideológica, la época y el contexto de producción y recepción de la obra (interpretación).

“Cada texto lleva en sí un cierto concepto de la literatura, del lenguaje, de lo simbólico, a la vez en el modo de significación que ejemplifica y, muy a menudo, en una discusión de estos problemas” (Todorov, 2008).

La literatura es una de las formas de la ficción y dentro de esta, el cuento repite esa condición porque simula una acción que nunca ocurrió que sí ocurrió pero moldeado, intervenido. Según Anderson Imbert (1982) en el proceso real del lenguaje el uso discursivo y el uso poético coexisten pero es más cómodo -y no demasiado arbitrario- señalar dos funciones diferentes: una comunicativa, que es más conceptual y sirve a las ciencias y otra expresiva, más intuitiva (sin tantas abstracciones de lo público, común, lógico y universal del referente empírico), más cercana a la experiencia concreta, viva, completa, diversa, privada. “Toda la literatura es ficción. El goce estético consiste en que, al expresarnos, nos sentimos libres” (Anderson Imbert, óp. Cit.). El contexto académico de nuestra producción comunicacional no limita de modo alguno ese supuesto en primer lugar porque no hubo limitantes en la elección de posibles temas para el TIF ni para los cuentos: todas las experiencias que compartimos pudieron (y pueden) convertirse en literatura. Enriquecemos y nos enriquecemos a través de la generación de materiales académicos, didácticos, etc. que van conformando el estado del arte en las cada vez más diversas disciplinas de las ciencias sociales.

Para definir **lenguaje**, retomamos, en principio los rasgos que propone Hockett (1970) para la comprensión de una lengua que llamará “natural”. Entre los más definitorios están la arbitrariedad (de la relación entre el signo y el significado, en la que no existe vínculo directo o dependencia entre los elementos de una lengua y la realidad a la que se refieren aunque existan excepciones esporádicas como las onomatopeyas), la productividad (que permite producir nuevos e infinitos mensajes con un reducido número de elementos), la estructura jerárquica (las lenguas humanas poseen reglas o principios sintácticos y gramaticales, por lo que las producciones no son aleatorias), el desplazamiento (los mensajes pueden referirse a hechos alejados del tiempo y del espacio en que se produce la situación comunicativa, pueden hacer referencia a otros lugares, al pasado y al futuro), la reflexividad (en tanto capacidad que posee el sistema de referirse a sí mismo), la diferenciación de unidades (el número acotado de elementos -sonidos- que contrastan claramente entre sí y constituyen unidades discretas que no portan significado pero son percibidos por los receptores como unidades diferenciadoras) y, finalmente, la doble articulación (las unidades

discretas se combinan entre sí para formar monemas -secuencias mínimas- y fonemas -secuencias complejas-).

El lenguaje de las personas no es instintivo sino adquirido por contacto o transmisión con otras personas, especialmente durante los primeros años de vida, etapa en la que elegimos situar nuestro público. La estructura de las lenguas naturales, que son el resultado concreto de la capacidad humana de desarrollar lenguaje, permite comunicar ideas y emociones por medio de un sistema de sonidos articulados, de trazos escritos y/o de signos convencionales, mediante los cuales se hace posible la relación y el entendimiento entre individuos. Saussure (1983) acuerda con Hockett en que el lenguaje posibilita la expresión del pensamiento y la exteriorización de los deseos y afectos mediante signos. Nosotras acordamos con Hockett y con Saussure en el uso de la comunicación verbal como la adecuada para ordenar palabras (en tanto representaciones del pensamiento y el sentir) y compartirlas más allá del esquema de emisor (productor, locutor) mensaje, contexto, canal (soporte, medio), código, interferencias y destinatario (receptor, público, etc.).

Asimismo, consideramos progresión de las lenguas naturales (primero el habla, luego la escritura y finalmente la comprensión y definición de la gramática) para explicar el **lenguaje inclusivo** desde un punto de vista material, social e histórico que da cuenta de las mutaciones a las que todo idioma debe atenerse si no quiere ser categorizado como lengua muerta. Cualquier idioma vivo opera reajustes continuos y se considera a través de la sincronía (uso contemporáneo del lenguaje) y de la diacronía (continua modificación del lenguaje).

Para el lenguaje también resulta fundamental la posibilidad de la metáfora (Jakobson, 1974), esto es: substituir una imagen por otra semejante, aunque no haya relación de contigüidad. Para Jakobson, la metáfora paterna establece el imaginario, el principio de realidad y la expresión articulada y coherente que luego los sujetos reproducirán porque esta continuidad les remite al lugar de apego y a los registros reales, imaginarios y simbólicos que acompañaron su trayecto vital.

Noam Chomsky (2015) contribuye a esta afirmación cuando explica que los niños poseen la capacidad innata del lenguaje verbal pero que para lograr plena competencia lingüística deben tener acceso a recursos y vínculos afectivos que estimulen el pensamiento y, en consecuencia, los conceptos y el lenguaje. Esto nos lleva sin dilaciones a otro término clave: la infancia.

“La **infancia** es un tiempo corto y extenso a la vez. Son los años durante los cuales niños y niñas internalizan hábitos y costumbres, reglas sociales, adquieren de su entorno inmediato los valores dentro de los cuales comenzarán a transitar sus vidas. Un poco más adelante desde el jardín y la escuela, adquirirán los conceptos de ética y moral; [...] en fin,



los primeros años de vida son fundamentales en los modos de descubrir y aprehender el mundo” (Castagna y Pasquet, 2017).

Técnicamente, se trata de término amplio aplicado a los seres humanos que se encuentran entre el nacimiento y la adolescencia y que precisan de una estructura familiar para alcanzar el crecimiento físico, definir vínculos, adquirir habilidades, comunicarse, experimentar emociones, etc.

Según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) es la época en la que los niños y niñas tienen que estar en la escuela y en los lugares de recreo, crecer fuertes y seguros de sí mismos y recibir el amor y el estímulo de sus familias y de una comunidad amplia de adultos que garantice que vivan sin miedo, sin violencia y lejos de los malos tratos y la explotación<sup>8</sup>. La infancia implica un espacio delimitado y seguro, separado de la edad adulta, que los estados del mundo reconocieron en 1989 durante la Asamblea General de las Naciones Unidas que aprobó la Convención sobre los Derechos del Niño, primer tratado internacional de derechos humanos que contiene las normas universales relativas a la infancia y considera los derechos de la niñez como una exigencia con fuerza jurídica obligatoria. El documento reconoce a los niños y las niñas como titulares de sus derechos con facultades para participar en su propio desarrollo.

En mayo de 2002 una Sesión Especial de la Asamblea General de las Naciones Unidas en favor de la Infancia obligó a 190 países a acelerar los progresos en el desarrollo de la infancia, promover el mejor comienzo en la vida y una buena salud para los niños y las niñas, ofrecer una educación de calidad, proteger a las niñas contra los malos tratos, la explotación y la violencia y luchar contra el VIH/SIDA. Estos compromisos se refieren enteramente a la niñez en categorías binarias, omitiendo otras identidades tan reales como invisibilizadas.

Lo innovador del documento radica en la mención expresa de la confianza, la empatía, la generosidad y la conciencia de sí y de los otros como sentimientos cruciales para el desarrollo de las relaciones. Además, indica que los padres o cuidadores serán quienes deban construir un contexto amoroso para confortar, proteger, motivar y ofrecer recursos para que les niños puedan experimentar y regular las emociones, establecer vínculos sanos y explorar y aprender su cultura y las de los demás.

La construcción de la personalidad está atravesada por las experiencias (físicas y afectivas) de los primeros años de vida y por las relaciones sociales en los años posteriores y cualquier deficiencia afectivas, nutricional, sanitaria y de otra índole afecta el presente y el futuro de los niños.

---

<sup>8</sup> Texto completo disponible en: <<https://www.unicef.org>>.

Elegimos la etapa que va de los seis a los diez años porque -en términos ideales- ya existe coordinación compleja de movimientos (vista, tacto, capacidad de desarmar y construir objetos), apropiación de la metáfora (usar objetos con un propósito figurado, como empujar un bloque de plástico simulando que es un vehículo o acceder a un relato como si el contenido fuera real), posibilidad de clasificación simple (agrupar ciertas situaciones bajo conceptos o construcciones simbólicas), habla, cierta competencia en la lectura y la escritura, posibilidad de expresar el goce (en este caso de la escucha y la lectura de cuentos y la posible participación en la trama a través del contacto con los elementos -lanas, cintas, etc.- que completan las páginas) y un vocabulario que se amplía a medida que se le ofrecen recursos acordes.

La infancia también es el momento en el que el género comienza a constituirse como parte de nuestra identidad.

Entendemos el **género** como un sistema que implica la diferenciación de las personas desde una construcción social, cultural e histórica de las identidades individuales y colectivas. Según la antropóloga mexicana Marta Lamas (2007), se trata del conjunto de creencias, prescripciones y atribuciones que se construyen socialmente tomando a la diferencia sexual como base. Esta construcción social funciona como una especie de 'filtro' cultural con el cual se interpreta al mundo y también como una especie de armadura con la que se constriñen las decisiones y oportunidades de las personas dependiendo de si tienen cuerpo de mujer o cuerpo de hombre. Todas las sociedades clasifican qué es 'lo propio' de las mujeres y 'lo propio' de los hombres y, desde esas ideas culturales, se establecen las obligaciones sociales de cada sexo, con una serie de prohibiciones simbólicas.

La imposición de estas normas se da a partir de los distintos procesos de socialización y a partir de los sentidos comunes que operan en cada uno de ellos. El género, por tanto, no está dado por la naturaleza, sino que es una construcción social y cultural.

Retomando a Lamas, ella destaca que hay una posibilidad de cambio si se consiguen ciertas coincidencias: "Solo con una confluencia de personas críticas y radicales comprometidas en construir una sociedad menos desigual y más equitativa es que avanzará el objetivo central del feminismo: que la diferencia sexual no se traduzca en desigualdad social" (Lamas, 2012).

El género es, sin embargo, una perspectiva necesaria para entender las relaciones humanas en todas sus categorías, las acciones cotidianas y las representaciones sobre distintos temas que refieren a la construcción de las identidades. Está claro que dentro de esta división binaria son las diversidades las más perjudicadas por las presiones sociales y culturales. Hablar de género es nombrar a relaciones de poder basadas en una jerarquización que presenta lo masculino como dominante y lo femenino como subordinado



y esta lógica expresa formas de concebir al mundo que son legitimadas en diferentes entornos, y el ámbito escolar no está para nada exento.

Así, “el género se constituye como una de las relaciones estructurantes que sitúan al individuo en el mundo y determina a lo largo de su vida, oportunidades, elecciones, trayectorias, vivencias, lugares e intereses” (Mercer et ál., 2008). Existen tres factores que establecen un orden de género que es reproducido por la sociedad: las estructuras -que engloban las reglas establecidas y definen así los alcances, posibilidades y limitaciones de las experiencias de las personas según su género-, las prácticas -que incluyen los comportamientos cotidianos y los procesos que le dan sustancia a la estructura- y las personas, que actúan e interactúan reproduciendo las prácticas que se dan en un contexto institucional y personal.

Nuestra producción comunicacional se centra en el segundo factor- las instituciones-, puntualmente en la creación del ámbito de la ficción, que representa el trayecto escolar de niñas cuya identidad parece alejarse de lo considerado “normal” en la concepción binaria que la educación formal reproduce.

La familia también tiene un rol fundante en lo identitario en tanto entrada del sujeto al mundo social y responsable de la primera socialización y, por ende, referente básico. Si este grupo reproduce las reglas sociales vigentes, acentuará la división sexual durante la crianza y habilitará una distribución de roles que hará más profunda la desigualdad de poder entre niñas y niños (tareas vinculadas con la esfera doméstica, el cuidado y la belleza para ellas y la esfera pública, el trabajo y la provisión de bienes y divisas para ellos), omitiendo a la vez otras identidades.

Los medios de comunicación, la literatura, los grupos de pertenencia, los materiales educativos, la publicidad, los juguetes, etc. también refuerzan las categorías dominantes de género y las expresan mediante estereotipos.

Un **estereotipo** es una construcción limitada (sin relieve, simplificada) sobre una persona o colectivo según la percepción de ciertas características comunes, en general mediadas por el prejuicio, que se traducen en esquemas de pensamiento compartidos por otras personas o comunidades (Herrero, 2012).

Amossy y Herschberg Pierrot (2001) postulan la existencia de tres componentes clave para empezar a desentrañar el funcionamiento de los estereotipos. Primero, hay que identificar el factor cognitivo, que es el que nos permite reconocer un estereotipo porque encuadra con conocimientos previos que ya tenemos para individualizar fácilmente a ciertos grupos. Luego está el componente afectivo, que pone en juego los sentimientos que experimentamos frente a ese estereotipo (pueden ser positivos o negativos). Finalmente, hay un factor comportamental que supone llevar a la práctica acciones consecuentes con

los sentimientos experimentados ante el estereotipo. Estos componentes pueden aparecer juntos o separados y pueden traducirse en hostilidad, nuevos prejuicios y discriminación.

Las ideas, actitudes, creencias y opiniones preconcebidas e impuestas por el medio social y cultural que se aplican de forma general a todas las personas pertenecientes a una categoría, nacionalidad, etnia, edad, sexo, orientación sexual, procedencia geográfica, etcétera pueden ser categorizadas como estereotipos.

La literatura infantil también reproduce estos clichés a través de personajes y situaciones: desde los primeros relatos (la mitología, las leyendas, la tradición oral) se ensaya una respuesta moral (patriarcal y dominante) ante cada conflicto que se va presentando. Según los rasgos de época, varían los estereotipos del bien y del mal, de los ejemplos para imitar o repudiar, de héroes y villanos. Sin embargo, las brujas, las madrastras y las princesas tienen continuidad en la representación de lo oculto, lo destructivo y la indefensión (la necesidad de protección o rescate por su condición femenina) respectivamente mientras los piratas, vaqueros, guerreros y príncipes se configuran como protagonistas adecuados para resolver el conflicto y recibir el premio (que, muchas veces, incluye a los personajes femeninos como objetos).

Los medios de comunicación por su parte cumplen un rol fundamental en la construcción y la reproducción de estereotipos mediante contenidos propios y ajenos (ficciones, publicidad, noticias, etc.). Según Amossy y Herschberg Pierrot, “La visión que nos hacemos de un grupo es el resultado de un contacto repetido con representaciones enteramente construidas o bien filtradas por el discurso de los medios. El estereotipo sería principalmente resultado de un aprendizaje social”. Lo que percibimos cotidianamente también se sirve de conocimientos e ideas previas y todo lo que observamos está moldeado por la cultura a la que pertenecemos y desde la que percibimos la realidad.

La palabra estereotipo refiere a moldes más o menos sólidos pero figurativos. Las ciencias sociales toman esa acepción para referirse cualquier fenómeno o referente empírico que se repita o sea identificable y como una imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad (concepción popular) sobre otro un grupo que constituye una forma de categorizar de acuerdo a las apariencias, comportamientos y costumbres y una manera de emitir un juicio de valor (Quin y McMahon, 1997).

“Uno de los esquemas que más se repiten es el de las mujeres asociadas con el cuerpo, y los hombres con la cabeza (...). Cuando la mujer aparece en imágenes, lo hace en muchas ocasiones representado a ciertos estereotipos que han resistido al paso del tiempo y que siguen estando presentes en la mayoría de las sociedades. Así, nos podemos encontrar con la mujer en el papel de seductora, aludiendo a conceptos relacionados con la belleza, el erotismo, y la provocación, o como serpiente tentadora. En definitiva, en el sujeto convertido en objeto” (Serrano ,1995). Si este es el destino de las mujeres adultas, no es

difícil imaginar el lugar de las personas trans, de las infancias y de las infancias no binarias. Ninguno.

La publicidad (García Oyarzun, 2014) no sólo nos acerca al estereotipo mediante la venta de determinado producto, sino que promueve el éxito o la competitividad que tal estereotipo representa. A través de diversas estrategias comunicacionales, establece modelos de conducta y de consumo mediados, principalmente, por el sexo que es utilizado para todo tipo de mercancías (incluso las que no tienen nada que ver con él). El rol de la mujer en la publicidad se limita en este sentido al objeto de deseo del varón y como parte del consumo del objeto publicitado. Las personas trans o no binarias ni siquiera son parte del discurso mientras que les niños son convocados para la reproducción de los roles de género masculino y femenino, correspondiendo al primero la inquietud, la rebeldía, los emprendimientos, las aventuras, la construcción, los automóviles e incluso la guerra y al segundo, la delicadeza, el orden, las responsabilidades del hogar, la cosmética, la maternidad y la familia. La construcción de lo femenino ajustado al canon de belleza desplaza también a las mujeres mayores y a las que no responden al canon, quienes ocupan roles secundarios o se ven relegadas a personajes poco trascendentes.

El fomento de estereotipos resulta especialmente negativo durante la infancia ya que tiende a convertirse en condicionante para el desarrollo libre y pleno.

Tanto la literatura, como los medios y las ciencias sociales en general tienen por delante un arduo trabajo para representar el pluralismo de imágenes y discursos que operan en las sociedades, tan diversas como los sujetos que forman parte de ella. Las organizaciones, entre las que la escuela juega un papel preponderante, deben fomentar las relaciones positivas y continuas para dar lugar a las llamadas minorías, sensibilizar a los públicos, generar debates y contrastar los perfiles establecidos para así permitir la convivencia de todas las personas.

El lenguaje particularmente opera como una construcción social e histórica que determina nuestra percepción de la realidad y en esto radica su importancia para diversificar las fuentes, dar voz a perspectivas nuevas y entender cada colectivo a partir de sus diferencias, relieves, creencias, formas de vida, etcétera.

Sostenemos, por último, la palabra como herramienta que nos permite narrar realidades, vivencias, deseos y verdades en un contexto en el que las voces de los colectivos más relegados empiezan a llenar nuestras calles e instituciones aún marcadas por la heteronorma. La elección del formato ficcional de nuestro TIF tampoco fue ingenua: elegimos, a través de recortes o escenas de la realidad, reflexionar sobre la vida de aquellos que plantan bandera contra la opresión y la discriminación en una sociedad patriarcal.



## La producción comunicacional

Nuestro proyecto implicó la creación de relatos ficcionales breves atravesados por conceptos, intelecciones y construcciones flexibles que representaran subjetividades con un anclaje en la realidad de las situaciones abordadas.

Queríamos explorar la vida, las experiencias, los valores y la estructura simbólica de los protagonistas que difieren o se alejan de las lógicas tradicionales de familia.

Elegimos la ficción porque los cuentos “recrean la imaginación, la creatividad y posibilitan la existencia de un mundo de oportunidades y de respuestas para el niño(a), de acuerdo con la experiencia pedagógica realizada, donde la solidaridad, la igualdad, la equidad y el respeto constituyen una filosofía grupal” (Ortiz, 2014). Asimismo, el público definido -niños entre seis y diez años- habilita este género literario y nos permite abordar temas como el género, los estereotipos cis y las familias diversas de manera simple y dinámica. “La ficción no es la exposición novelada de tal o cual ideología, sino un tratamiento específico del mundo, inseparable de lo que trata” (Saer 2014:12).

Los cuentos infantiles desarrollan acciones dentro de límites de tiempo, espacio y sentidos con un orden visible; utilizan reglas libremente aceptadas por fuera de las necesidades materiales; dan predominio al arrebató y al entusiasmo como estados de ánimo; y permiten que las acciones se acompañen de sentimientos de tensión que conducen a desenlaces alegres o positivos.

*Alfonsina estrena sonrisa*, además de la autopercepción, aborda la empatía sin nombrarla: la presencia de un adulto (la maestra) colabora en la necesidad de ponerse en el lugar del otro, de intentar comprender que todas las personas merecen respeto y reconocimiento.

*El primer día* trata de desentrañar las imágenes falsas y simplificadas que se construyen en torno de los hermanes mellizos para vindicar la particularidad de cada niño, más allá de su pertenencia a un grupo y los modelos de conducta establecidos para cada cual.

*Familias de todas las formas y colores*, por último, promueve la puesta en debate de los estereotipos de familia limitados a determinadas características. Estas generalizaciones entran en crisis durante una fecha en particular (el día la madre) que obliga además a repensar el lugar de la mujer, del hombre, de los adultos mayores, etc. “Hay familias con un papá y una mamá, hay familias con un papá solo o una mamá sola, con dos papás o dos mamás, hay familias donde algunos hijos son criados por la abuela, hay familias con hijas e hijos adoptivos, hay familias sin hijos y muchas otras más. Ninguna de estas familias es

mejor o peor que otras, lo más importante en ellas es la relación de amor que une a sus integrantes<sup>9</sup>.

Que los tres relatos tengan lugar en la institución escolar supone además que las pautas y reglas formales que definen el comportamiento se estructuran en torno de roles: la educadora, los compañeros, madres, padres y abuelas participan aleatoriamente del relato y de la construcción de lógicas que trasciendan lo binario.

Si “las personas transgéneros se dan cuenta que su identidad de género no coincide con su sexo biológico generalmente en la primera infancia” (de Toro, 2015), las distintas instituciones por las que transitan los niños deben contar con las herramientas adecuadas para conocerse y aceptarse tal cual se conciben y desarrollarse libremente. La literatura es un recurso fundamental en estos ámbitos.

En el proceso de escritura, por otra parte, se evidencian nuestras percepciones del mundo: “En este movimiento hacia la literatura, ninguna elección es inocente. Cuando optamos por un tipo de vínculo con el texto y no otro, cuando elegimos determinados textos, cuando aceptamos que no siempre cantidad de lectura es igual a calidad, o que el contacto de un niño con un cuento no se puede medir ni pesar en el momento, nos estamos definiendo ideológicamente” (Devetach, 2008).

Etimológicamente, la palabra **cuento** deriva de contar en sentido numérico: calcular, enumerar objetos y sucesos. Luego fue adquiriendo las particularidades y matices que hoy conocemos e identificamos: el relato de situaciones reales o fingidas, el contenido específico, la narrativa común, la extensión, la alusión a esquemas orales, etc.

La brevedad de la trama fue a la vez decisión y condicionante de los relatos. La extensión limitada nos obligó a no perder de vista el tema, a quitar interferencias o dilaciones (descriptivas, de acción, acotaciones escénicas) y a sostener el tema central designio preestablecido para que cada palabra fuera coherente en el inicio, el transcurso y el final del cuento. Debíamos buscar el modo de que convivieran actividades habituales (racionales, identificables, convivenciales, artísticas) y sentimientos (intuiciones, expresiones, instantes de la intimidad familiar) en un texto corto y expresivo para niños. Según Anderson Imbert (1982) la fuerza del cuento está en que tiene la forma de los impulsos de la vida, que también son breves y se dan en un entramado complejo. En todas las literaturas se distinguen dos momentos: el primero, cuando el cuento se mezcla con funciones narrativas tales como la historia, la epopeya, el drama, la poesía, la oratoria, etc. y el segundo, cuando el narrador adquiere conciencia de estar escribiendo algo autónomo dentro de un género. “Así como todos los seres humanos llevamos la marca de nuestro

---

<sup>9</sup> Ministerio de Educación, 2011, texto completo disponible en: <<http://repositorio.educacion.gov.ar>>.

nacimiento, que es el ombligo, los primeros cuentos del mundo llevan la marca de su nacimiento, que es la conversación de donde salen. El cuento, en sus orígenes históricos, fue una diversión dentro de una conversación; y la diversión consistía en sorprender al oyente con un repentino *ex cursus* en el curso normal de la vida” (Anderson Imbert, óp. cit.). Luego irá ganando territorio para establecer que la conversación -el diálogo- era apenas un marco: lo importante es lo que ocurre dentro de la ficción. El cuento entonces es un género autónomo, aunque aparezca en un tomo combinado con otros.

La brevedad, además, no debe atender contra la atención del niño, que entre los seis y los diez años distingue perfectamente cuando -dentro y fuera de la ficción- las acciones se ven interrumpidas. Esas interrupciones tienen un valor narrativo central en los relatos.

En *Familias de todas las formas y colores*, por ejemplo, la estructura principio, medio y fin está determinada cronológicamente dentro de la ficción y no precisa que lo expliquemos (el narrador no lo hace) para relacionarlo con circunstancias externas. La breve acción del nudo está a cargo de los personajes, que funcionan como dependientes del conflicto. Lo importante es lo que le pasa al personaje porque esto puede ocurrir también a las personas. Y en este punto, también retomamos a Imbert para definir a los **personajes** como voluntades que encuentran resistencias. Dos de los tres relatos se acotan a esa premisa que implica partir de un punto (el cambio de género en el DNI, la preparación de una fiesta) para llegar a otro (el reconocimiento y la aceptación de ese cambio, los nuevos planes en torno de la celebración). Los personajes representan entonces luchas humanas identificables en las que los protagonistas se ven enredados y de las que buscan salir triunfantes.

En los actos de escribir y de leer entran en juego el interés, la atención, la curiosidad, la duda, la expectativa, la imaginación, la memoria, la contradicción, etc. que perduran aunque la palabra (oral o escrita) remita al pasado.

La **voz narrativa** que estructura los tres relatos es singular (una), omnisciente, anónima y se sirve de la tercera persona tanto -del singular como del plural- para referir o caracterizar a los personajes y presentar situaciones. No forma parte de las historias y no despliega ni pone en conocimiento su identidad, no tiene nombre ni coincide con las características de los protagonistas (niños ni adultos)

A veces toma una posición interna respecto a los eventos narrados e interviene en la identificación del argumento y su estructura. No se trata de un narrador protagónico en tanto no cuenta su propia historia ni adopta un punto de vista subjetivo y tampoco de un narrador testigo (personaje secundario que cuenta la historia en la que participa) aunque observa de los hechos y marca los tiempos de la ficción mediante descripciones (temporales y locales).





Elegimos la omnisciencia porque esto permite la anticipación y la presencia en cada acción sin crear un nuevo personaje: "En literatura, no oímos al narrador y, por tanto, debemos estar atentos a otros índices de su actitud" (Anderson Imbert, 1982).

Nuestras voces -como escritoras- sobrevuelan cada texto y el libro desde el momento en que elegimos narrar, desde nuestro particular punto de vista, situaciones escolares vinculadas con la identidad, la infancia, el género y los estereotipos utilizando lenguaje inclusivo, que implica una decisión (política y emocional) hacia el argumento y hacia los protagonistas.

La voz narrativa se focaliza siempre sobre la acción (la invitación al juego, la llegada a la escuela) y es referida o transmitida brevemente para dar entrada a otra, a veces hostil o en conflicto con las siguientes. Sobre esta se apoyan las descripciones y diálogos de los personajes en la misma dimensión imaginaria, aunque -como autoras- se deslicen en los cuentos experiencias vividas.

Elegimos una voz narrativa omnisciente que no se limita a ver: también escucha, huele, siente, percibe. Se trata de una figura inventada que cuenta -desde una posición definida-, los acontecimientos internos del relato alejándose de nosotras (como tesisistas y escritoras) y asumiendo la responsabilidad de la historia. Esta persona ficticia es la que ordena las acciones y establece una distancia mínima frente a lo narrado pues es permanente (en cada relato y a lo largo de los tres relatos), testimonial (no forma parte de la acción pero la auspicia) y exógena (como testigo omnisciente de lo que les pasa a los personajes).

Esta última característica justifica a su vez el uso de la tercera persona y ciertas intervenciones -discretas- en la acción narrada: desde afuera analiza cuanto sucede dentro del cuento sin limitaciones de tiempo ni espacios, capta lo sucesivo y lo simultáneo, las causas y los fines, se refiere a acontecimientos que no han sido presenciados por lectores ni personajes y selecciona libremente el cuadro que desea mostrar. Puede aparecer de un modo objetivo o generar una tensión momentánea para que los personajes se observen sí mismos y a otros y para que quienes leen interpreten las emociones gracias a su información.

Para que una obra literaria exista alguien tiene que escribirla y alguien (otro) tiene que leerla. La obra alcanza una existencia colectiva o social cuando se establece relación entre esta y su **público**. Consideramos que la experiencia de esta lectura en particular no tiene por qué ser extraordinaria en tanto es análoga a ciertas situaciones de la vida cotidiana.

Focalizamos en lectores de entre seis y diez años que interpretan, reaccionan, critican y comparten sus clasificaciones del mundo. Apuntamos a niños en edad y contexto de alfabetización capaces de expresar juicios, significados e identificaciones con la palabra impresa que tal vez remitan a experiencias originales.

La proyección de este lector nos permitió arraigar los cuentos en un espacio conocido (la escuela) que le compromete a retomar el texto (las temáticas, los sucesos) luego de una primera lectura (individual o a cargo de otra persona) y de volver a leerlo todas las veces que necesite hasta agotar sus muchos niveles de significación.

Si consideramos la lectura como un gesto amoroso, también celebramos la concepción de Imbert (1982) sobre la escritura: "Escribir es un acto de amor. Con amor, pues, el escritor imagina a un lector real a quien conoce y respeta o a un lector ideal cuyos plácemes desea. El lector, pues, está ya presente en la gestación del cuento; se halla en el pellejo del escritor" (Anderson Imbert, óp. cit.).

Para nosotras, escribir y leer fueron tareas simultáneas.

El **libro** *Les chiques andan diciendo* tiene 33 páginas sin numeración, ya que el orden en que se leen no altera las historias. Se pensó para que les niñas puedan transportarlo en su mochila, teniendo en cuenta la medida de una hoja A4 en orientación vertical dividida a la mitad, más específicamente 10.5 x 14.85 cm. Además, dentro de la practicidad que se busca se decidió que la encuadernación sea con anillado para facilitar el traspaso de las hojas y permitir que no se desprendan rápidamente las mismas. El tipo de papel es Ilustración de espesor 150gr para las páginas y las tapas son Ilustración de 300gr para lograr una mejor protección del producto. El estilo de la tipografía es Roboto Medium y el tamaño 14.

Los cuentos se enmarcan dentro del ámbito escolar porque creemos que es y fue un espacio fundamental de vinculación, aprendizaje y enseñanza en nuestras infancias. Los mismos se titulan *Un presente inesperado* - que narra las vivencias de dos mellizas que rompen con los estereotipos de géneros binarios-, *Alfonsina estrena sonrisa* -es la historia de una niña trans que se reencuentra con sus compañeros luego de realizar el cambio de su DNI - y *Familias de todas las formas y colores* -muestra la importancia que les niñas le dan a la composición de las diversas familias-.

Las **ilustraciones** de los personajes se inspiraron en Paka Paka, ya que consideramos que recuperan nuestras raíces latinoamericanas dentro de las diferencias que pueden existir entre todas las personas que la habitamos. Los colores que se usaron para los cuentos como así también para la portada y contratapa son pasteles, es decir, no saturados con blanco. Se empleó una variedad de colores porque expresa la intencionalidad del libro, es decir, la diversidad presente en cada identidad ya que los colores no tienen género.

Los cuentos se pueden distinguir debido a sus respectivas portadas. A su vez, cada uno está compuesto por un elemento interactivo - bandera para colorear, carta para redactar,

renglones para describir - dirigida a los lectores lo que permite una relación con la lectura desde una mirada más creativa y motivadora.

Al final, el libro incluirá una página que contendrá información de cada una de las escritoras e ilustrador. En la contratapa del libro, hay un dibujo de la parte de atrás de escuela acompañada con una frase de la autora de cuentos, poesía y música infantil María Elena Walsh *“Sólo me interesaba que los chicos se animaran a jugar con el lenguaje, a abordar la realidad de una manera creativa.”*



### Palabras finales

Como sugerimos en el comienzo de esta memoria, nuestro TIF fue un desafío: queríamos realizar una producción comunicacional feminista acerca de la infancia. Generar narrativas para a un público de entre seis y diez años nos permitió reconocer nuestras propias vivencias y emociones respecto de aquel tiempo, además de amigarnos con nuestras niñas interiores que muchas veces dejamos olvidadas.

Este trabajo es una revalidación de nuestro compromiso con la comunicación desde una perspectiva social e inclusiva, conociendo y entendiendo las diversas realidades coexistentes. Una de estas realidades -que urge desarticular- nos encuentra en un contexto de violencias machistas: nos violan y nos matan, nos encarcelan por besarnos, por ser mujeres, trans, travestis y otras identidades, nos juzgan los deseos, nos vulneran derechos adquiridos mientras el Estado (amparado o inútil frente a las operaciones del Poder Judicial) ofrece medidas perimetrales fantasmas y destina al día once pesos por mujer<sup>10</sup>.

En este contexto, ¿qué sentido tiene un libro impreso? ¿Sigue de moda? ¿Cómo podemos escribir para niñas sin ser niñas? ¿De qué manera interpelar a un público al cual no pertenecemos? ¿Cómo deconstruir conceptos que se inscriben en el mundo adulto? ¿Por qué el lenguaje inclusivo y qué lugar ocupa en la niñez?

Entendemos a la lectura como un acto amoroso que permite estrechar vínculos entre la voz narradora y el oyente, de manera que el sentido no queda sólo en la palabra escrita, sino que se construye a partir de la interpretación y los ambientes que esta propicia tanto dentro del libro como en el mundo de la no ficción.

---

<sup>10</sup> El gobierno nacional destinó en 2019 234,3 millones de pesos al Instituto Nacional de las Mujeres (INAM), organismo encargado de la aplicación de la Ley N° 26.485 de Protección Integral a las Mujeres. Este monto equivale a \$11,36 por mujer. El boleto de colectivo básico urbanos cuesta alrededor de veinte pesos.

Para poder narrar cuentos infantiles tuvimos que hacer una retrospectiva hacia aquellas historias que nos contaban cuando éramos chicas. Nos reencontramos con la literatura infantil que problematiza los conceptos hegemónicos de belleza, actitud, personalidad y acción. La historia de Caperucita Roja fue reemplazada por la de Juana Azurduy y el príncipe azul ya no quiere ser el héroe de todas las aventuras. Por eso consideramos el género como un eje transversal y constitutivo de nuestra cotidianeidad que nos permite construir una sociedad más libre e igualitaria.

Para empezar a deconstruir los prejuicios sobre el género y la diversidad tuvimos que entender que esos conceptos no surgen desde los chiques, sino que se asientan en el mundo adulto y el foco entonces debe estar puesto sobre el camino, sobre aquello que nos llevó a mirar con otros ojos a quien no comparta nuestras características.

A su vez, consideramos que el lenguaje está vivo, es decir, que no es estático y va cambiando a medida que las nuevas generaciones adoptan otras formas de expresarse. Por eso planteamos este libro con el uso del lenguaje inclusivo: para que les niñas puedan naturalizar estos cambios culturales, sociales y políticos que buscan visibilizar las identidades no binarias.

En este sentido, la literatura no puede funcionar como una repetición de registros que invisibilicen la diversidad ni subestimar las competencias les niñas, sujetos de derecho que construyen día a día su mirada sobre el mundo.

Es fundamental contar durante la infancia y la adolescencia con información integral que articule aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos para crecer en libertad, sin necesidad de estereotipos y en espacios diversos libres de violencias.

## Bibliografía

Aguiar e Silva, V. M. (1972), *Teoría de la literatura*, Madrid, Editorial Gredos S.A.

Amossy, R. y A. Herschberg Pierrot (2001), *Estereotipos y clichés*, Buenos Aires, Eudeba.

Anderson Imbert, E. (1982), *Teoría y práctica del cuento*, Barcelona, Ariel.

Andruetto, M.T. (2008), "Hacia una literatura sin adjetivos", *Jornada de Literatura Infantil y Juvenil de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires*, disponible en: <<https://imaginaria.com.ar/>>.

Ángel, M. (2015), *¿Para qué sirven los estudios literarios?*, Barcelona, Anthropos.

Arias, M. L. (2016), *Significatividad: trama comunicacional en ficción escrita*, Tesis doctoral de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.

Aullón de Haro, P. (2016), *Idea de la Literatura y teoría de los géneros literarios*, Salamanca, Universidad de Salamanca.

Ávila, R. (1977), *La lengua y los hablantes*, México, Trillas.

Barthes, R. (1986), *Placer del texto y lección inaugural*, México, Siglo XXI.

Benveniste, É. (1982), "Comunicación animal y lenguaje humano", en *Problemas de la lingüística general*, México, Siglo XXI.

Castagna, S. y M. Pasquet (2017). *Campeonas y príncipes. Un análisis discursivo sobre los estereotipos de género reproducidos por la marca Huggies en su campaña publicitaria (Trabajo Integrador Final)*. Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP, La Plata.

Castagnino, R. (1992), *¿Qué es la literatura? La abstracción «Literatura, naturaleza y funciones de lo literario»*, Buenos Aires, Nova.

Cavina, P.; Díaz Villa, G.; Sambucetti, M. E. y E. Spinelli (2018), *Planificación y gestión de procesos y proyectos con equidad de género*, Buenos Aires, Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, disponible en: <<https://www.argentina.gob.ar>>.

de Toro, X. (2015), “Niños y niñas transgéneros: ¿nacidos en el cuerpo equivocado o en una sociedad equivocada?”, *Revista Punto Género*, Santiago de Chile, Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

Devetach, L. (2008), *Literatura e ideología. La Construcción del camino del lector*, Buenos Aires, Comunicarte.

Eagleton, T. (1988), *Una introducción a la teoría literaria*, Bogotá, Fondo de Cultura Económica.

Escalante, D. T. y R. V. Caldera (2008), “Literatura para niños: una forma natural de aprender a leer”, *Educere*, vol. 12 No. 43, Venezuela, Universidad de los Andes Mérida.

Fokkema, W. y E. Ibsch (1981), *Teorías de la literatura del siglo XX*, Madrid, Cátedra.

Freire, P. (1991), *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México, Siglo XXI Editores.

García Oyarzun, A. (2014), *Sobre sexismo en los medios de comunicación: enfoque pragmático-discursivo*, Universidad Complutense de Madrid, disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es>>.

Garrido Gallardo, M.A. et ál. (2009), *El lenguaje literario. Vocabulario crítico*, Madrid, Síntesis.

Gómez de Silva, G. (1999), *Diccionario internacional de literatura y gramática*, México, Fondo de Cultura Económica.

Guiraud, P. (1996), *La semiología*, México, Siglo Veintiuno Editores.

Greimas, A. J. y J. Courtés (1990), *Semiótica: Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*, Madrid, Gredos.

Herrero Cecilia, J. (2006), "La teoría del estereotipo aplicada a un campo de la fraseología: las locuciones expresivas francesas y españolas", disponible en: <<http://www.biblioteca.org.ar>>.

Hockett, Ch. (1970), "El puesto del hombre en la naturaleza", *Curso de lingüística moderna*, Buenos Aires, Eudeba.

Jakobson, R. (2010), *Teoría de los formalistas rusos*, México, Siglo XXI Editores.

Jakobson, R. (1974), *Lenguaje infantil y afasia*, Madrid, Ayuso.

Jiménez Ortiz, M. L. (2004), "El Cuento Infantil: Facilitador de Pensamiento desde una Experiencia Pedagógica", *Praxis & Saber* Vol. 5. Núm. 10, Colombia, disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es>>.

Kayser, W. (1992), *Interpretación y análisis de la obra literaria*, Madrid, Gredos.

Lyons, J. (1984), *El lenguaje y la lingüística*, Madrid, Teide.

Mercer, R.; Szulik, D.; Ramírez, M. C. y H. Molina (2008); "Del derecho a la identidad al derecho de las identidades. Un acercamiento conceptual al género y el desarrollo temprano de la infancia", *Revista Chilena de Pediatría*, disponible en: <<https://scielo.conicyt.cl>>.

Moliner, M. (1988), *Diccionario de uso del español*, Madrid, Gredos.

Quin, R. y B. McMahon (1997), *Historias y estereotipos*, Madrid, Ediciones de la Torre.

Rodrigo Alsina, M. (1999), *La Comunicación Intercultural*, Barcelona, Anthropos.

Saer, J. J. (2014), *El concepto de ficción*, Buenos Aires, Seix Barral.

Sartoris, A. E. y E. Harnan (2017), *Niñez en construcción. Herramientas para pensar el trabajo con niñas y niños desde una mirada de género*, Buenos Aires, Subsecretaría de Género y Diversidad Sexual dependiente de la Secretaría de Derechos Humanos de la provincia de Buenos Aires, disponible en: <<https://perio.unlp.edu.ar>>.

Sartre, J. P. (1950), *¿Qué es la literatura?*, Buenos Aires, Losada.

Saussure, F. (1983), *Curso de lingüística general*, Madrid, Alianza Editorial.

Todorov, T. (2008), *Las categorías del relato literario*, Barcelona, Círculo de Lectores.

Todorov, T. (2009), *La literatura en peligro*, Barcelona, Galaxia Gutenberg.

### **Sitios, páginas y documentos en línea**

Ley 26. 150/2006 de Educación Sexual Integral,  
<https://identidadydiversidad.adc.org.ar/normativa/ley-26-150-de-educacion-sexual-integral-2006-2009/>

<http://www.abortolegal.com.ar/objetivos/>

Ley 26.618/2010 de Matrimonio Civil

<https://identidadydiversidad.adc.org.ar/normativa/ley-26-618-matrimonio-igualitario-2010/>

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/195000-199999/197860/norma.htm>

<https://www.afda.org.ar/>