

# Entre el aula segregada, las muñecas glotonas y los rostros maquillados. Un ensayo acerca de las representaciones generizadas de “la niña”



Santiago Zemaitis

Universidad Nacional de La Plata/CONICET.

Fecha de recepción: 30 de septiembre de 2020.

Fecha de aceptación: 15 de noviembre de 2020.

## Resumen

En este artículo<sup>1</sup> nos interesa enfatizar la dimensión genérico-sexuada que ha tenido y tiene la infancia. Propondremos para ello algunas reflexiones que gravitan entre los aportes de la pedagogía, la filosofía y la historia de la educación, para problematizar los modos por los cuales la cultura representa las normas de género a través de diferentes imágenes. Se trata de un ejercicio de revisión de cómo las agencias socializadoras (la familia, la escuela y el mercado) imprimen sobre la dimensión genérico-sexual de las identidades infantiles “femeninas”. Nos detendremos en tres imágenes de distintas épocas, pero que están unidas en dicha construcción de las identidades, en particular en aquellas que representan y/o interpelan a las niñas y a la construcción de la feminidad, en tanto una de las primeras y más elementales normas del género. La primera imagen es un salón de clase de una escuela unisexual de niñas en los finales de la década de 1930; la segunda remite a la publicidad de la muñeca “Grasita” que data de mediados de la década de 1960; y, por último, mucho más reciente, una tercera imagen, compuesta por una serie de fotografías publicitarias, aparecidas en la revista de moda francesa *Vogue* en 2011.

A través de estas representaciones de la infancia, iremos desglosando el argumento referido a que el discurso pedagógico moderno, como también la publicidad y el mercado, han resultado ser fuertes agencias de interpelación a la formación de las conciencias y los cuerpos infantiles, aludiendo a mensajes y guiones generizados y sexualizados, que atribuyen así a rasgos “naturales” las supuestas diferencias entre los dos —y solo dos— sexos: esto es la atribución de una identidad de género según la condición biológica (hombre = masculino/mujer = femenina): una feminidad “resguardada” de la proximidad con otros varones (“escuelas unisexuales”).

**Palabras clave:** infancia, representación de roles de género, escuela femenina, publicidad.

<sup>1</sup> El autor agradece la lectura de una versión preliminar de este escrito al Dr. Ariel Martínez (UNLP). También desea agradecer las lecturas, los comentarios y los aportes sustantivos que realizaron los evaluadores de la revista y que ayudaron a mejorar sustancialmente el escrito.

## Between the segregated classroom, the gluttonous dolls and the made-up faces. An essay about gendered representations of “the girl”

### Abstract

In this article we are interested in emphasizing the generic-sexed dimension that childhood has had and still has. For this, we will propose some reflections that gravitate between the contributions of pedagogy, philosophy and the history of education, to problematize the ways in which culture represents gender norms through different images. It is an exercise in reviewing how socializing agencies (such as the family, the school and the market) print on the generic-sexual dimension of children's identities. We will stop at three images from different eras, but which are united in this generic-sexual construction of identities, particularly those that represent and/or challenge girls and the construction of femininity. The first image is a classroom of a unisexual girls' school in the late 1930s; the second refers to the advertising of the doll “Grasita” dating from the mid-1960s; and finally, much more recently, a third image, made up of a series of advertising photographs, which appeared in the fashion magazine *Vogue* in 2011.

Through these representations of childhood, we will break down the argument that modern pedagogical discourse, as well as advertising and the market, have turned out to be strong interpellation agencies for the formation of children's consciences and bodies, alluding to messages and scripts genderized and sexualized, which they attribute to “natural” traits to the supposed differences between the two —and only two— sexes: this is the attribution of a gender identity according to the biological condition (man = male/woman = female).

**Keywords:** childhood, gender role representation, female school, advertising.

### Introducción

La infancia como categoría de análisis, más que hablar de las vidas particulares de lxs niñxs, refiere a las formas históricas que toman las ideas sociales y políticas sobre lxs niñxs. Se trata de las representaciones que pautan las maneras en que lxs adultxs damos la bienvenida al mundo a lxs niñxs, las actitudes y disposiciones hacia ellxs, los modos en que socializamos, es decir hacemos ingresar al orden del lenguaje y la cultura a los “recién llegadxs”, al decir de Hannah Arendt (2016 [1954]). Nos interesa en este artículo enfatizar la dimensión genérico-sexuada que ha tenido y tiene la “feminidad” infantil, en tanto expectativa cultural y adulta. Para ello, propondremos algunas reflexiones que gravitan entre los aportes de la pedagogía, la filosofía y la historia de la educación, para problematizar los modos mediante los cuales la cultura construye, representa y difunde las normas de género a través de diferentes espacios, imágenes y objetos. En todo caso, se trata del ejercicio de revisar cómo las agencias socializadoras (como la familia, la escuela y el mercado) imprimen sobre la dimensión genérico-sexual de las identidades infantiles.

Particularmente, nos interesa plantear cómo la construcción de las identidades de género hegemónicas comienza a gestarse como norma social desde los primeros años en la niñez, incluso desde antes del nacimiento mismo, bajo el mito de la fabricación adultocéntrica, modeladora de las infancias en deseos y expectativas futuros. Nos

detendremos para ello en tres imágenes de distintas épocas, pero que están unidas en dicha construcción genérico-sexual de las identidades, en particular en aquellas que representan y/o interpelan a las niñas y a la construcción de la feminidad. La primera imagen es un salón de clase de una escuela unisexual de niñas en los finales de la década de 1930; la segunda remite a la publicidad de la muñeca “Grasita” que data de mediados de la década de 1960, y se trata de un producto de una fábrica española de juguetes; y, por último, mucho más reciente, una tercera imagen, compuesta por una serie de fotografías publicitarias, aparecidas en la revista de moda *Vogue* en 2011.

Este escrito continúa, de algún modo, lo aportado por las varias líneas de investigación que desde hace décadas colaboraron en estudiar las articulaciones que entre infancia, mercado y consumo, y cómo las prácticas socioculturales como los juegos, las situaciones de compras, la captación de la publicidad a las subjetividades infantiles, etc., moldean en buena medida modos de ser y de percibir el mundo por parte de lxs niñxs. Interpelados por las publicidades y estrategias de *marketing*, estos grupos se han convertido en las últimas décadas, en verdaderos consumidores y agentes económicos activos. Se trata de ensayos e investigaciones empíricas que se han centrado en las complejas interacciones que se dan entre relaciones sociales (familiares, pedagógicas, económicas, comerciales, etc.) y que intervienen en el vínculo que van aprendiendo lxs niñxs sobre sus gustos en los juguetes, como los clásicos estudios sobre la televisión, hasta las exploraciones actuales de lxs niñxs y las tecnologías, etc. Esto se ha observado en el estudio de las preferencias, elecciones y deseos de compra, pero también, en los procesos de socialización e incorporación de mandatos de roles de género, plasmados en los juegos y juguetes, como en otra gran variedad de situaciones cotidianas de la cultura infantil (Zires, 1983; Albero, 1996; Duek, 2003, 2012, 2013; Minzi, 2003; Martínez y Vélez Cea, 2009).

Estas interacciones han sido estudiadas como *políticas culturales*, es decir como interacciones que producen y transmiten, de forma masiva, estereotipos de género, diferencias y jerarquías patriarcales y sexistas. Siguiendo a Curia (2003), las lógicas mercantiles en tanto prácticas culturales, inciden en la construcción identitaria de sus consumidorxs; así fueron entendidas al menos en los estudios culturales y las corrientes críticas de la teoría pedagógica contemporánea. Se genera así un *currículum cultural* particular, por fuera de la escuela, ámbitos de interacciones que se vuelven *lugares pedagógicos* ya que juegan un rol fundamental en los procesos de socialización primarios (Curia, 2003: 306-307). Algunos de esos lugares pedagógicos donde se juegan en los procesos de construcción subjetiva están marcados por las relaciones diferenciadas y desiguales entre niños y niñas. Investigaciones empíricas vienen mostrando que tanto niños como niñas, de entre tres a siete años, tienden a relacionar los juguetes con su género (tesis que ya había sido conocida por las investigaciones psicológicas de Jean Piaget en los inicios de los años 1960). Sin embargo, actualmente se sabe también que no se trata de una mera y simple imposición del mercado, que de forma directa llega a lxs niñxs, sino que hay otras mediaciones sociales y educativas que posibilitan y colaboran activamente en lo que podríamos llamar, la aun insistente “ideología de los mundos separados entre niñxs según el sexo asignado”. Indagaciones recientes enfatizaron la necesidad de atender a los *usos* y los *significados* que a esas interacciones se imprimen sobre lo que es *para* y *de* los nenes y lo que es *para* y *de* las nenas, atribuciones que provienen de lxs adultxs que rodean a las niñeces y que producen “efectos tradicionales y de género” que lxs niñxs “adquieren en el seno familiar, pues marcan su aptitud ante los juguetes” (Martínez y Vélez Cea, 2009: 143).

Partimos entonces de la consideración de que, tanto la educación segregada por género, como el mercado y la publicidad, y la industria del juguete, etc. funcionan como agencias e instancias socializadoras que transmiten mensajes y guiones generizados y sexualizados, y que han caído en buena medida en presuponer ciertos rasgos “naturales”

a las supuestas diferencias entre los dos —y solo dos— sexos. Dicho en otros términos, lo que sigue se trata de una reflexión en torno a los procesos de atribución de una identidad de género según la condición biológica (hombre = masculino/mujer = femenina). Esto lo haremos notar en la construcción en torno a “la niña”, representada como: separada de “el niño” (en las escuelas unisexuales), como futura madre que aprende a jugar con juguetes de “su propio rol”, y como un objeto de deseo y consumo; esto último, como veremos, es el resultado actual de las relaciones entre el capital, la distinción de clase y la pornificación de la cultura.

## Entre el tiempo y la política: el nacimiento de la identidad de género

Antes de avanzar con el planteo, conviene iniciar esta reflexión con algunas notas en torno a la infancia, la dimensión de la temporalidad y la política, que nos sirven como categorías lentes para analizar luego las imágenes y representaciones sugeridas.

A mediados del siglo XX, Hannah Arendt, desde la filosofía y la teoría política, pensó en torno a la crisis de la educación moderna a partir de considerar la dimensión temporal que entrelaza los tiempos del niñx/joven y el de lxs adultxs y viejxs. Así, plantea la tensión entre lo nuevo y lo viejo, el lugar del pasado (tradición) en el tiempo presente, que finalmente es la pregunta por lo que se debe renovar y lo que se debe cambiar, abandonar o dejar atrás. De este modo, Arendt se interroga por lo *esencial de la educación*, es decir aquello que es del orden de la condición humana y coloca en el centro el fenómeno inaugural: el nacimiento. En su planteo, la “llegada de los nuevos” es el advenimiento de nuevas vidas; lxs recién nacidxs, al ser lxs “recién llegadxs”, traen potencialmente consigo lo novedoso, y así cada nacimiento abre la posibilidad de revisar el mundo que lxs recibe. Y de allí que, en cuanto a lxs adultxs, lxs interpela con la noción de responsabilidad por lxs recién llegadxs y por este mundo.<sup>2</sup>

Esta noción arendtiana de responsabilidad nos lleva a considerar entonces que los vínculos *intergeneracionales* entre niñxs y adultxs son, ante todo, vínculos y relaciones políticas, entramados de poder, donde lx niñx se vuelve “sujeto de generación”. Tal como sugiere Sandra Carli: “Los *niños evocados como generación* son todos dotados de un tiempo que atiende el presente pero se proyecta hacia el futuro, se desplaza de la edad cronológica para proyectarse en un tiempo imaginario” (Carli, 2003: 23). Interesa el planteo entre la infancia y lo político porque al tratarse de vínculos sociales generacionales, los mismos se dan en tiempos distintos de las experiencias de la niñez y de lxs adultxs. Carli sostiene, en esta línea, que la infancia se da en dos temporalidades: la del mundo político y el educativo, y entre esos dos campos es que se constituyen las experiencias concretas de las niñeces. Lo político se interesa por el presente de la infancia pero para pensar el futuro de la sociedad, a partir del presente de lxs niñxs y la construcción social de la infancia en un momento determinado. La relación entre infancia y política entonces tiene el rasgo de la temporalidad, una relación (¿tensión?) entre presente y futuro; así, “La política y la pedagogía resultan ser sedes privilegiadas de este pasaje, de esta tensión en la que lxs adultxs operan sobre el presente infantil a la vez que delimitan el futuro social” (ibídem: 23). En términos de Paul B. Preciado,

<sup>2</sup> El argumento completo que presenta Arendt es que la “crisis de la autoridad” que sufren los sistemas educativos occidentales, como toda la educación intergeneracional (niñxs/jóvenes-adultxs, alumnx-maestrx/docente), encuentra sus problemas contemporáneos en la fuente de su legitimidad que es, ya no el saber, sino la responsabilidad. Según su planteo, tenemos para con lxs niñxs entonces una responsabilidad pedagógica, (vinculada con la transmisión del saber), y otra ética, cuidar y proteger a lxs nuevxs. Es por este mismo motivo que, ya anunciadas “la crisis de la familia” y las “transformaciones en los vínculos intergeneracionales”, no se puede renunciar a esa responsabilidad en el proceso de crianza y formación, porque de hacerlo, perderíamos los “espacios comunes”, como formas de (re)encuentro intergeneracional.

“la infancia no es un estadio pre-político sino, por el contrario, un momento en el que los aparatos biopolíticos funcionan de manera más despótica y silenciosa sobre el cuerpo” (Preciado, 2009: 165).

En la filosofía de la educación, también encontramos otros argumentos fértiles para revisar cómo una sociedad se proyecta en sus recién llegadxs. A partir de esta reflexión de Hannah Arendt sobre la cuestión del nacimiento, Jorge Larrosa (1998) reflexiona sobre este hecho que si bien parece muy natural, en tanto momento de reproducción de la especie, abre una oportunidad para reflexionar qué lugar le da la cultura a cada unx de lxs pequeñxs recién llegadxs al mundo, qué esperamos de ellos desde nuestra posición de adultxs y cuánto se depositará sobre ellxs en relación al futuro mismo de la sociedad.

La vulnerabilidad del recién nacidx, su absoluta fragilidad y su imposibilidad de resistencia hacen que nuestro poder sobre estx sea absoluto sin que pueda ejercer algún tipo de oposición. Larrosa señala sobre lx recién nacidx que:

(...) sin ninguna resistencia, proyectamos en él nuestros deseos, nuestros proyectos, nuestras expectativas, nuestras dudas o nuestros fantasmas (...) podemos vestirlo con nuestros colores, rodearlo con nuestras palabras, llevarlo al lugar que le preparamos en nuestra casa y mostrarlo como algo totalmente próximo y familiar, como algo que nos pertenece. (Larrosa, 1998: 73) (traducción propia).

Ahora bien, ¿cómo vincular estas tesis filosóficas en torno al tiempo, la política y las relaciones intergeneracionales con las relaciones de género y sexualidad? La filósofa contemporánea Judith Butler (2018) nos recuerda que incluso, antes de haber nacido, el dato que más interesa saber de nosotrxs es el género, para así comenzar a seleccionar nombres, objetos y colores, en síntesis, las formas del mundo mismo que nos espera. El interés por la identificación de género que supone, de forma binaria, si es varón o mujer. Es la primera proyección que el mundo adulto hace sobre lxs recién nacidxs.

Esta ansiedad (¿primera proyección?) de conocer, en la mayoría de los casos, cuál es el sexo de la criatura en cuestión, implica la asignación y el reconocimiento en la ubicación binaria de hombre/mujer.<sup>3</sup> Se dice “¡Es una niña!”, cuando ese cuerpo recién nacido presenta determinados rasgos en sus órganos sexuales. Sin embargo, esa frase en el presente del nacimiento expresa mucho más que una simple descripción visual: incluye en sí misma una proyección generizada de futuro, una expectativa política de comportamientos, de atribuciones y de valores sociales, que están en la base de la transmisión intergeneracional. En última instancia, implica la asignación, no solo de un sexo sino también de una identidad de género, que supuestamente describe cierto rasgo esencial de ese nuevo ser y que luego reforzarán otras agencias (la familia, la escuela, el mercado, la publicidad, el Estado).

El nacimiento es entonces el momento fundacional de un aspecto de la identidad crucial como lo es la dimensión del género. Además de ello, aquí hay que situar un mito, fuertemente cuestionado por las pedagogías contemporáneas: el de la inmutabilidad de la identidad, o para ser más precisxs, el de la inmutabilidad de la propia autoadscripción genérico-sexual. Entonces, las relaciones intergeneracionales son también relaciones mediadas por normas y expectativas acerca de los géneros. En esta línea, podemos

<sup>3</sup> En Youtube, se pueden encontrar miles de videos familiares donde madre y padre (no hay otras opciones familiares) preparan de modo sorpresivo objetivos y sorpresas para dar a conocer el “género” del hijx que está en camino. El ritual en cuestión es romper una piñata o hacer explotar un globo, abrir una caja con una sorpresa, etc. y esperar a ver el color que identifica a los géneros, rosa o azul. Los videos tienen millones de reproducciones en internet y más recientemente hay compilaciones de estos rituales que anunciarían de qué género será lx próximx integrante de esas familias, en la plataforma TikTok. Un ejemplo puede verse en: <https://www.youtube.com/watch?v=FZTRRIRzko>

afirmar que ya antes del nacimiento mismo, estamos capturadxs por enunciaciones de la heteronormatividad obligatoria (Butler, 2007) que pretende una continuidad entre el presente (la asignación de un sexo: varón o mujer) y un futuro (la identificación con un género: masculino o femenino). Esa pretensión, que es adultocéntrica, nunca es individual sino producto de convenciones y normas sociales que dan reconocimiento e inteligibilidad a partir de la encarnación en reiterados actos performativos (Butler, *ibidem*) y, como dice Larrosa, podemos vestirxs... de azul o de rosa. Es por ello, que los nacimientos intersexuales despiertan tanta ansiedad médica como miedos familiares; como también se polemiza actualmente en las infancias trans, identificaciones de niños y niñas con roles y atributos distintos al sexo que les fue asignado de nacimiento.<sup>4</sup>

Allí, se puede pensar que el “ideal regulatorio del sexo” (Foucault, 2002; Butler, 2003), ese ideal adulto o expectativa social hecho carne, rompe y desquebraja por tanto la noción de “futuro sexuado” que se le asignó a esas infancias en el momento del nacimiento. Quizás pensar el nacimiento y la infancia en clave de género sea una invitación, o bien un argumento más, para revisar ese mito moderno de la fabricación del otro según los propios deseos, los propios miedos como señalaba Larrosa. Deberíamos pensar entonces, que no hay poder adulto que logre modificar, intervenir ni tallar los deseos profundos de experimentar el cuerpo y sus identificaciones con lo masculino y lo femenino.

En esta misma línea de revisión de las posiciones adultocéntricas, vale mencionar el mito de la “fabricación”, que han señalado pedagogs contemporáneos como Philippe Meirieu. Se trata de considerar un modo de entender la socialización y la educación como si lxs adultxs, por el mero hecho de estar a cargo de la educación de lxs niñxs, tuvieran el poder absoluto de tallar o dar forma a esos destinos, según sus propios deseos y en el marco de las expectativas sociales que superan toda individualidad. La educación debería esforzarse en lograr la relación de ese sujetx-niñx con el mundo y que sea capaz de comprender el presente e inventar el futuro (Meirieu, 2003). Nuevamente, la cuestión de la temporalidad es central en este punto, el presente del nacimiento indicaría un futuro preciso, premeditado y planificado.

Asimismo, si bien suele aún pensarse la niñez<sup>5</sup> como asexuada, los discursos y las disciplinas científicas han colaborado mucho en la normalización de los cuerpos y las subjetividades de niños (como fuertes, emprendedores, masculinos, constructores) y niñas (como débiles, sumisas, dedicadas con “amor” a la ayuda doméstica). Estas viejas representaciones siguen vigentes y las podemos considerar como una verdadera *biopolítica* de la infancia, en los términos que lo plantea Eduardo Bustelo, en tanto “mecanismos que regulan y controlan la vida, el cuerpo y la subjetividad, con estrategias del biopoder, como el control que invade las profundidades de las conciencias de lxs adultxs y de los cuerpos de la infancia” (Bustelo, 2011: 51). El género en la infancia, como también en la adolescencia, ha sido un ámbito de preocupación disciplinaria y biopolítica, por ejemplo cuando analizamos el pasado de la escuela moderna, su formato fundacional y su construcción generizada de la infancia. Pasemos entonces a revisar una primera imagen.

<sup>4</sup> Un ejemplo contrapuesto puede pensarse con la experiencia en la Argentina de la madre de la niña Lulu, en su relato “Yo niña, yo princesa”. Lulu nació asignada como varón pero luego, en su infancia, se identificó con una identidad de género distinta a ese sexo asignado, es decir una identidad femenina (ver Mansilla, 2014).

<sup>5</sup> Seguimos aquí la distinción conceptual que especifica Sandra Carli entre “niñez” e “infancia”. La niñez, refiere a la experiencia subjetiva y social de lxs niñxs, mientras que la infancia es una condición sociopolítica e histórica y que muta según las relaciones culturales específicas entre adultxs y niñxs. Mientras la niñez indica a lxs niñxs concretos que pasan su vida en un momento histórico específico, la infancia, en cambio, referencia a las expectativas sociales que el mundo adulto hace sobre exs niñxs; se trata de las condiciones sociales, políticas y económicas que definen la relación con los niñxs (Carli, 1994).

## Un aula solo de niñas o el orden corporal escolar generizado

Remontémonos entonces al pasado, a las primeras décadas de expansión de los sistemas educativos modernos, a través de esta primera imagen. Para contextualizar, debemos indicar que la instrucción estatal en la Argentina, como en otros países de la región, ha tenido desde sus inicios un fuerte mandato civilizador, la misión republicana de la formación de ciudadanxs adaptadxs a las demandas y necesidades sociales, políticas y económicas entre los años que corren desde su fundación, hacia los finales del siglo XIX, hasta la mitad del siglo XX.



Revista Caras y Caretas, marzo de 1939. Archivo General de la Nación. Datos extraídos de: Gvirtz y Augustowsky (2018: 25).

Esxs ciudadanxs tendrían roles diferenciados, por tanto, eso explica que inicialmente, fuera común la segregación escolar según el sexo. La escuela moderna, en su formato pedagógico institucional, junto con la producción de discursos disciplinares (pedagógico, médico, psicológico) se ha construido sobre una matriz de pensamiento heterosexual y sexista, resultando ser uno de los mecanismos sociales más importantes y potentes que regularía la distribución de rasgos y características diferenciales y desiguales a varones y a mujeres, conformando así un “orden corporal escolar generizado y heterosexualizado”, a partir de la delimitación de ciertas reglas, prácticas y saberes (Scharagrodsky, 2007).<sup>6</sup>

Siguiendo esta línea, una de las características más salientes de dichos mandatos fue el armado sexuado del sistema educativo nacional: escuela para varones y escuela para mujeres.

La imagen en cuestión es la de un salón de clases de una escuela de niñas en los finales de la década del treinta, y escenifica, de algún modo, los debates en torno a la

<sup>6</sup> Pablo Scharagrodsky (2006) ha señalado que entre los siglos XVII y XIX, las grandes figuras del discurso pedagógico moderno como Rousseau, Comenius, Lasalle y Pestalozzi, entre otras, han tenido una participación central en la configuración de un *orden generizado* sobre el cual la jerarquía y la exclusión fueron el común denominador.

educación diferenciada o segregación educativa.<sup>7</sup> En un sentido general, la fotografía nos remite de inmediato a la historia misma de las formas de organización escolar en la Modernidad. Los análisis actuales sobre la historia de las escuelas mixtas como las unisexuales muestra que, mientras para algunxs, la agrupación conjunta de ambos sexos en una misma aula ha sido un beneficio ligado a la historia de las reivindicaciones feministas por la igualdad, otrxs observan que la expansión y sostén de esta modalidad ha respondido más bien a factores de tipo económico (Gordillo, 2014). Como sugerimos en un trabajo anterior (Zemaitis, 2018), recorrer las argumentaciones sobre coeducación, educación mixta, escuelas unisexuales, etc., permite visibilizar los rasgos heteronormativos en el discurso pedagógico moderno, como también indicar que los debates político-pedagógicos de dichas modalidades se inscriben en argumentos y explicaciones en torno a la sexualidad infantil y la educación sexual de los escolares, y a una forma particular de entender las relaciones (desiguales) entre los sexos.<sup>8</sup>

Ahora bien, ¿qué nos dice esa fotografía escolar sobre dichas relaciones? Las fotografías en las escuelas, salones de clase o rituales de actos patrióticos son una fuente posible desde donde mirar el devenir histórico de la infancia y los discursos e instituciones que la han ido moldeando atribuyéndole significados. La fotografía escolar, así vista, en tanto objeto semiótico, se convierte entonces en un “anizador” para captar relaciones entre las prácticas, los saberes e incluso las tradiciones pedagógicas en una época.<sup>9</sup> Y cuando se trata de imágenes de niños y niñas habrá que detenerse, como sugiere Carli, en “la tensión entre la realidad infantil y la construcción visual, entre la niñez y su representación” (Carli, 2011: 45).

Marcando de manera directa la luz y los elementos claros y oscuros, la imagen suscita una sensación de quietud, de orden y silencio. Los cuerpos inmóviles posan con la misma postura y expresión facial. La homogeneidad, como criterio estetizante, se hace evidente entre las sombras y las luces del aula. Además, esa homogeneidad es visible a partir de la blancura que sobresale de los guardapolvos, siendo este el uniforme distintivo de la escuela estatal pública argentina desde los inicios del siglo XX, volviéndose así un “signo universal” (Carli, 2011). Por otro lado, la estética de ese espacio escolar, al igual que los cuerpos, presenta su pulcritud, pues no cuelgan de sus paredes las producciones de las alumnas ni material visual didáctico, como un rasgo estético y pedagógico, que hoy sería infaltable en la mayoría de los jardines de infantes y las escuelas primarias. El orden del aula pareciera tener una continuidad en el orden de la gestualidad de los cuerpos, así como en el detalle de los brazos y manos sobre los pupitres.

El aprendizaje de la norma, lo hegemonícamente femenino, quizás no esté plasmado con algún signo específico en la foto de forma directa, pero la ausencia de niños varones da cuenta de los procesos de segregación sexual, en tanto educación diferenciada, a los cuales estuvieron destinadas las niñas, jovencitas y mujeres dentro de la educación formal. Debemos recordar en este punto que la fotografía permite mostrar también, más que información o signos explícitos en una escena capturada por la cámara, su

7 “Escuela coeducativa”, “modalidad mixta”, “coenseñanza”, “educación simultánea”, “modelo coeducacional”, “enseñanza coeducativa”, han sido algunos de los términos a partir de los cuales se han planteado en el debate pedagógico desde finales del siglo XIX y con mayor énfasis en los primeros tramos del XX, las posiciones y argumentos de defensa sobre una modalidad pedagógica que incluyera tanto a varones y a mujeres en las mismas instituciones educativas y bajo las mismas modalidades didáctico-pedagógicas.

8 En el mencionado trabajo, analizamos cómo figuras centrales de los debates pedagógicos de finales del siglo XIX y principios del XX (como Juan Manuel Estrada, Juana Manso, Raquel Camaña, Víctor Mercante, Rodolfo Senet, solo por tomar algunos ejemplos) se han pronunciado y posicionado en torno a estos formatos. Allí conjeturamos al menos tres posicionamientos relativamente distintos: a) la coeducación como sistema que asegure la igualdad entre ambos sexos, b) la coeducación como agrupación física de varones y mujeres, pero con un tipo de educación que respete las “diferencias naturales” entre los sexos, y c) la educación coeducativa como un artefacto que haría peligrar tales diferencias “naturales”, asumiendo un temor al “contagio” o “confusión” de los géneros (Zemaitis, 2018).

9 Se juega siempre una elección y un encuadre determinado en el acto fotográfico y es por ello que se debe sospechar de cierta “transparencia de lo sucedido” (Sontag, 2003).

lado oculto (Fernández, 2006); lo excluido, lo que está fuera del foco de la lente de la cámara, lo que no quiere ser mostrado y por tanto queda así desechado, ya que en toda matriz de lo visual está inscripto aquello que no puede ser visto (Fishman, 2006).

Al respecto, entre los argumentos de defensa de la educación diferenciada (es decir no mixta) se remitía a la peligrosidad que implicaba la “mezcla” de niños, niñas y jóvenes sin diferenciación en el mismo espacio compartido. José Manuel Estrada, el líder laico de fines del siglo XIX y gran defensor de la segregación educativa entre escuelas para mujeres y escuela para varones, sugería en sus *Memorias sobre la educación común en la provincia de Buenos Aires*, “(...) Que los sexos deben ser separados en las escuelas elementales y superiores. (...) Que por tanto (...) los programas de las escuelas elementales y superiores de varones deben ser modificados para aplicarlos a las escuelas de mujeres, de modo que respondan a las necesidades peculiares del sexo (...)” (2011 [1870]: 124). Separar y alejar el encuentro entre niñas y niños colaboró a enaltecer las supuestas diferencias de unas y otros; la diferencia sexual, en este caso, se piensa con finalidades pedagógicas, no solo a partir de la distancia sino también a partir de la jerarquía, en pos de asegurar esas necesidades que ambos públicos en apariencia requerían.

### Aprender a jugar, a consumir y a identificarse

Avancemos unas décadas más adelante para ver ahora la representación de la feminidad en el mundo de los juguetes. El juguete como industria es también un objeto de producción, circulación y consumo que porta en su materialidad valores e ideologías referidos a los sexos y, por tanto, una normalización de los géneros. En la imagen publicitaria de “Grasitas”, muñecas fabricadas por la famosa fábrica española Onil, se observa una imagen ya muy familiar en la industria del consumo masivo para la infancia: una niña jugando a ser madre con la manipulación de una muñeca.



Figura 2. “Grasita”, Fábrica de juguetes Onil (España), s.f.

El mito de la fabricación que mencionamos puede hacerse visible si observamos con mayor detalle la semejanza construida entre la niña y la muñeca a partir de tener el mismo peinado.

Podemos considerar a los juguetes como la continuidad de la norma del género en la medida en que acostumbran a lxs niñxs a utilizar (tocar, manipular, conocer, asimilar) ciertos objetos culturales como inherentes a sus gustos, es decir a su género “propio”. Para dar información sobre el producto (que la muñeca “come”), el mensaje que se ubica como pensamiento de la niña encubre también otro discurso y norma de género muy difundidos: que las mujeres (niñas y adultas) deben ser delgadas y amables, al contraponer las adjetivaciones de “glotona” y “simpática”.

En la historia del mundo de los juguetes que ha investigado Esteban Levin, las muñecas resultan ser los objetos infantiles más tradicionales y que más se han mantenido a pesar de la transformación de la industria juguetera (de los juguetes de madera como artesanías antes del siglo XIX, los juguetes mecánicos y de plástico con el correr del siglo XX). Los juguetes como producción mercantil han pasado por minuciosos estudios científicos, llegando a considerarse como verdaderos materiales didácticos, “bajo el objetivo de realizar actividades homogéneas aplicables para cualquier niño de una determinada edad (...). De este modo, se ‘normalizan’ en el niño y el juguete y con ellos, se establece la universalización uniforme del desarrollo infantil” (Levin, 2007: 24).

En tanto que el juego es crucial para el desarrollo infantil, como la manipulación y el juego con objetos, juguetes, herramientas o símbolos, estos tratan de mediaciones con artefactos pero también son mediaciones cognitivas y corporales, por las cuales se socializan, transmiten y performan estereotipos de género. Así lo han demostrado estudios recientes interesados en conocer si los juguetes y los juegos propuestos para niñxs contienen o no rasgos normativos y qué efectos tendrían en los procesos de socialización y comunicación. Para Luis Ramos (2008) los juguetes son, en su mayoría, “símbolos de los estereotipos sexistas” en nuestra sociedad; pero llama la atención sobre el hecho de que esos símbolos y significados atribuidos (como son los de género), se pueden modificar, porque no importa tanto el objeto en sí mismo, sino su uso. En esta línea, Carolina Duek también señala la importancia de considerar que los juguetes y los juegos son instancias en donde se proyectan las miradas de lxs adultxs: “el adulto tiende a canalizar, en los objetos que pone a disposición de los más chicos, sus expectativas, su mirada y sus aspiraciones” (Duek, 2018: 113).

Por otro lado, el acceso diferencial/desigual a estos bienes de consumo entre lxs niñxs que pueden acceder y lxs que no marca los deseos y los efectos que provoca la desigual distribución de los mismos: sabiendo de su existencia, no puede acceder a ese consumo, a ese juguete que se publicita en diversos y masivos medios (vidrieras, publicidades televisivas, carteles callejeros, festejos de cumpleaños). La imagen del juguete es el medio por el cual el mercado hace su producto deseable. Al respecto, François Soulages (2015) ha señalado que las personas pueden sufrir por las imágenes, por ejemplo, con estas imágenes publicitarias, al indicar que estas marcan la feroz distancia entre “el hombre soñado y el hombre real”. La imagen publicitaria es, según el autor, una imagen hecha para ilusionarnos. En este análisis, ilusiona objetos con rasgos marcados en torno a la identidad de género: la niña-madre y su hija-objeto.

Además, los juguetes y las publicidades para su venta se pueden articular también con la noción de temporalidad. Prometen, en este caso, el futuro de la vida maternal feliz, se puede leer la sonrisa de la niña dando cuenta de esto; generan una idea de futuro, afectos y emociones: un supuesto apego al objeto-muñeca que lo experimenta como propio, como de su responsabilidad y cuidado (como el hecho de dar de comer). *Grasitas* es una fotografía publicitaria que data de 1966. Este dato puede ayudar a pensar sobre los reales

y políticos impactos que han tenido las experiencias denominadas como “revolución sexual” durante la década de los años 1960. Si bien la liberalización erótica del cuerpo de la mujer y el desnudamiento de la “sexualidad” y la “reproducción/maternidad” se hicieron evidentes como experiencias, no se asumieron como práctica hegemónica en la medida en que en esta revolución no se pusieron en cuestión ciertos patrones y estéticas hegemónicas del género femenino.

### Pornificación de la cultura, ¿pornificación de la infancia?

Es por todo ello que algunxs investigadorxs en la temática adviertan sobre los actuales procesos de *mercantilización del deseo infantil y una adultización de la infancia* (Dotro, 2007), como una forma de interpelación a lxs niñxs, considerándolxs como verdaderxs consumidorxs de un mercado diseñado para ellxs, un mercado específico que data ya desde las décadas de 1920 y 1930 (Bontempo, 2012; Scheinkman, 2018). Abonamos a estas tesis que sostienen que dicha mercantilización del deseo y la adultización que muchas veces se produce (niñxs que quieren y desean actuar, jugar, vestir y hacer “cosas de grandes”), están marcadas por las representaciones hegemónicas de los géneros.

Al respecto, una industria ya muy expandida destinada también al sector infantil, es la indumentaria. El cambio de la moda infantil fue influenciado por el constante cambio de la producción y uso de la ropa adulta, que surgió como industria masiva durante el siglo XX. Así lo ha sugerido Katerin Gallegos (2008), para quien la indumentaria infantil femenina en el siglo XXI es el resultado de un cambio de la imagen adulta: en las modas, en las tendencias, etc. Gallegos hace notar que, al igual que en otros momentos de la historia, se debe reconocer la influencia adulta como un factor detonante que sigue direccionando el desarrollo de la moda infantil (Aldave Musayon, 2019).

Observemos estas significaciones en su expresión más brutal acontecida hace unos años con una tercera imagen.



Figura 3. Revista Vogue (2011).

Estas imágenes provienen de Francia, de los estudios fotográficos de la famosa revista de moda parisina *Vogue Paris Cadeaux*, y fueron tomadas para la edición que salió en diciembre/enero de 2011. En esta sesión, posaron niñas vestidas y maquilladas con una estética del modelaje femenino adulto; con poses o *performances* de cuerpos que aparentaban llevar con naturalidad los productos de venta. En las imágenes, que fueron propuestas y captadas por el prestigioso fotógrafo Sharif Hamza, se observa a niñas de 5 y 7 años vistiendo prendas de adultas, en poses que las misas modelos adultas de esas marcas representan, con la misma ostentación de joyas y lujo. Lo más impactante es la sexualización que suponen las imágenes a partir de las poses de las niñas y las sugerencias de los arreglos de las prendas que visten, o más bien, que dejan ver.

A diferencia de *Grasita*, la publicidad dirigida a las niñas pareciera aquí no reducirse ya a la venta de “objetos para niñas”, sino que directamente ofrece y genera el deseo de consumir prendas e ideales adultxs. Si *Grasita* invitaba a dar de comer y cuidar, los accesorios y atuendos que presenta *Vogue* para las familias y niñas de la elite europea invitan a la delgadez como un ideal del cuerpo infantil, al rostro maquillado como una desfiguración del tiempo de la niñez, a cuerpos diminutos que van aprendiendo cómo mostrarse ante lxs otrxs. Entonces, cuando la adultización se vuelve así de brutal, ya no queda brecha entre el tiempo presente (las niñas concretas) y el futuro (el consumo de prendas de las adultas); ya no hay distancia temporal ni proyección, en la medida en que el tiempo de la infancia queda resquebrajado, en tanto momento vital específico, para ser ocupado por el tiempo adulto. Se aproximan así la representación visual y lo real, la representación de la infancia pudiente en este caso, y expuesta comercialmente a las miradas en “el mundo de la moda y la belleza”, y lo real, esto es la producción mercantil de prendas y accesorios a la talla de cuerpos infantiles.

¿Cómo leemos estas imágenes de las niñas en el marco de procesos de pornificación y sexualización de la cultura y de los cuerpos en la era capitalista? Como ha criticado el feminismo desde hace tiempo, las industrias culturales y la cultura en general, han generado proceso de sexualización del cuerpo femenino, subordinando a las mujeres al deseo masculino. Para Eva Illouz, esto se debe al proceso de mercantilización del cuerpo sexualizado que termina conformando una “pornificación de la cultura” (2016: 77). En los inicios del siglo XX, la expansión de las industrias de la cosmética y la moda —venta de perfumes, maquillajes, cremas, etc. en el marco de la masificación de la industria cinematográfica y la publicidad—, fueron generando “nuevos modos de exhibir el cuerpo, poner el rostro en primer plano y erotizar la carne” (ibídem: 63). Illouz postula que “las mujeres fueron incorporadas a la cultura del consumo como agentes sexuadas y sexuales mediante el ideal de la belleza sexualizada promovido activamente por ese conjunto de sectores económicos que requerían y construían una identidad basada en lo erótico” (ibídem: 63-64). Contemporáneamente, la sexualización del cuerpo pareciera no tener límites etarios. El cuerpo adulto ya no es suficiente para la interpelación consumista, ahora son también lxs niñxs (especialmente las niñas) quienes son mostradxs como cuerpos deseables. En suma, la imagen de *Vogue* es una muestra atroz y violenta de cómo el mercado ya no sugiere tanto “jugar a ser madres” con muñecas, es decir encarnar en el juego un rol adulto, sino directamente ser mujeres adultas, y mujeres que posan, que se maquillan y que comparten un mundo feminizado, que no les es propio pero que, al mismo tiempo, parecen habitar. Su publicación provocó fuertes críticas de otras marcas de diseño de la alta costura europea y le terminó costando el puesto a su entonces jefa de edición Carinne Ruatfelt.

## Reflexiones finales

La perplejidad no nos inhibe de plantear algunos interrogantes que creemos urgentes: ¿estaremos societalmente ante una nueva mutación de los “sentimientos de la infancia” que ya había planteado Ariès en los años 1960, cuando la primacía del mercado se volvió dominante en tal transformación? La juvenilización de la sociedad, de la cual lxs niñxs forman parte, junto con la producción del deseo de ser vistxs y mostradx como una forma de valía y existencia social, ¿son los procesos dominantes que están caracterizando las nuevas concepciones en torno a lxs niñxs?, ¿será entonces que la infancia y las experiencias de lxs niñxs concretxs están cada vez más cerca del mundo joven o adulto, al punto que comencemos a pensar que el tiempo infantil es cada vez más reducido? Y, finalmente ¿qué responsabilidad ética le cabe a lxs adultxs a cargo de la bienvenida al mundo de los niñxs en el marco de esta pornocultura y de los, cada vez más acelerados, procesos de sexualización donde las normas del género se vuelven imperantes?

Quedan abiertas estas preguntas para futuras reflexiones, que creemos que no pueden ignorar las relaciones renovadas que hay entre la infancia, las normas de género y la producción capitalista, o entre la producción de deseos consumistas infantiles de ser “niños” y “niñas” en determinados guiones generizados y las relaciones económicas y sociales que colaboran a ello.

Como señalamos, las imágenes al mismo tiempo que muestran también ocultan. Debemos pensar qué infancias quedan entonces en esta operación semiótica, qué identidades no vemos. Pensamos entonces en una cuarta imagen que aún está en blanco, una imagen que todavía no existe, que se debe producir, inventarse y poner a circular. Estamos pensando quizás en más de una imagen, en imágenes de las infancias que se escapan al control del biopoder, de la normalización social, médica, pedagógica o comercial, esas infancias que están por fuera de los regímenes de lo visible, por lo tanto de lo inteligible (Dussel, 2006). Nos referimos a las infancias trans, las infancias intersexuales... cuerpos recién nacidos o cuerpos infantiles que por el poder del género como norma social, no conocemos, no se nos hacen visibles.

Deberíamos pensar en perspectivas políticas y pedagógicas de las infancias que tengan la voluntad de hacer una inclusión real de las concepciones sobre los cuerpos y las subjetividades, es decir que se vuelva real el tan mencionado título de “nuevas infancias” ¿o acaso no son también estas infancias trans o intersexuales “nudas vidas” al decir de Agamben (1978), es decir vidas despojadas de todo valor, de sentido ciudadano, de cuidado y de reconocimiento?

Lo que estamos sugiriendo es que como profesionales de la educación y como agentes del campo académico, cuando mencionamos “las nuevas” infancias, estamos produciendo categorías de reconocimiento que luego son utilizadas (por ejemplo en las políticas o acciones de políticas públicas o de programas sociales, etc.) para dar nombre, para dar visibilidad y viabilidad a experiencias concretas, a existencias de niños y niñas en situaciones específicas. Es por ello que debemos pensar entonces en una totalidad de las infancias (y no en el mero esbozo de un título sobre lo políticamente correcto, como si se tratara de una moda discursiva del momento), ya que lo que la categoría no nombra, es decir, lo que no alcanza a incluirse en ella, no es convocado luego para legitimar, para dar visibilidad a esas existencias.

## Referencias

- » Agamben, G. (1978). *Infancia e historia: sobre la destrucción de la experiencia*. Versión digital Disponible en: [http://www.usfx.bo/nueva/vicerrectorado/citas/SOCIALES\\_8/Historia/Giorgio%20Agamben.pdf](http://www.usfx.bo/nueva/vicerrectorado/citas/SOCIALES_8/Historia/Giorgio%20Agamben.pdf)
- » Albero, S. M. (1996). Televisión y contextos sociales en la infancia: hábitos televisivos y juego infantil. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, vol. 6, N° 6: 129-139, marzo.
- » Aldave Musayon, G. M. (2019). Influencia de los elementos visuales de Disney en el diseño de la indumentaria infantil para niñas de 8 a 10 años de edad en Lima durante la última década. Trabajo de Investigación. Bachiller en Diseño y Gestión en Moda. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10757/648704>
- » Arendt, H. (2016 [1954]). *Entre el paso y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona, Península.
- » Bontempo, P. (2012). Los niños de Billiken: las infancias en Buenos Aires en las primeras décadas de siglo XX. *Anuario del Centro de Estudios Históricos "Prof. Carlos S. A. Segreti"*, N° 12 (12): 205-221. Disponible en: [https://cehsegreti.org.ar/archivos/FILE\\_00000408\\_1457723346.pdf](https://cehsegreti.org.ar/archivos/FILE_00000408_1457723346.pdf)
- » Bustelo, E. (2011). *El recreo de la infancia*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- » Butler, J. (2003). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires, Paidós.
- » ----- (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Buenos Aires, Paidós.
- » ----- (2018). *Pensar con Judith Butler*. Video documental. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=jKn9nFYLm4g>
- » Carli, S. (1994). Historia de la infancia: una mirada a la relación entre cultura, educación, sociedad y política en Argentina. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, año 3, N° 4. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras/ Miño y Dávila.
- » ----- (2003). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- » ----- (2011). *La memoria de la infancia. Estudio sobre historia, cultura y sociedad*. Buenos Aires, Paidós.
- » Curia, M. (2003). Pequeños consumidores: algunas reflexiones sobre la oferta cultural y la construcción de identidades infantiles. En Carli, S. (comp.). *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires, Paidós.
- » Dotro, V. (2007). *La infancia: entre la inocencia y el mercado*. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Disponible en: [http://www.me.gov.ar/curriform/publica/sunshine\\_Dotro.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/sunshine_Dotro.pdf)
- » Duek, C. (2003). Infancia, fast-food y consumo, o cómo ser niño en el mundo McDonalds. En: Carli, S. (comp.). *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires, Paidós.

- » ----- (2012). El juego infantil contemporáneo: medios de comunicación, nuevas prácticas y clasificaciones. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 34(3): 649-664. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/S0101-32892012000300009>
- » ----- (2013). *Infancia entre pantallas: las nuevas tecnologías y los chicos*. Buenos Aires, Capital Intelectual.
- » ----- (2018). Muñecas y autitos. En *El Atlas de la revolución de las mujeres*. Buenos Aires, Capital Intelectual/Le Monde Diplomatique.
- » Dussel, I. (2006). Educar la mirada, Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente. En Dussel, I. y Gutiérrez, D. (comps.). *Educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires, Manantial.
- » Estrada, J. M. (2011 [1870]). *Memorias sobre la educación común en la provincia de Buenos Aires*. La Plata, Edición UNIPE. Editorial Universitaria.
- » Fernández, L. (2006). Las instituciones educativas. En Dussel, I. y Gutiérrez, D. *Educar la mirada: Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires, Manantial.
- » Fishman, G. (2006). Las fotos escolares como analizadores en la investigación educativa. *Educación y Realidad*, N° 31: 79-94, julio-diciembre. Disponible en: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6846>
- » Foucault, M. (2002). *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- » Gallegos, K. (2008). Pequeños a la moda. Tesis de grado de la Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación. Buenos Aires. Disponible en: [http://fido.palermo.edu/servicios\\_dyc/blog/alumnos/trabajos/16122\\_15747.pdf](http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/blog/alumnos/trabajos/16122_15747.pdf)
- » Gordillo, E. G. (2014). Historia de la educación mixta y su difusión en la educación formal occidental. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(25): 107-124. Disponible en: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=So122-72382015000200007&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So122-72382015000200007&lng=en&tlng=es)
- » Gvirtz, S. y Augustowsky, G. (2018). *Imágenes de nuestra escuela argentina. 1900-1960*. Buenos Aires, Santillana.
- » Illouz, E. (2016). *Por qué duele el amor. Una explicación sociológica*, 2ª ed. Buenos Aires, Katz.
- » Larrosa, J. (1998). O enigma da infancia ou o que vai do impossível ao verdadeiro. En Larrosa, J. y Pérez de Lara, N. (orgs.). *Imagens do Outro*, pp. 67-86. Persépolis, Vozes.
- » Levin, E. (2007). *¿Hacia una infancia virtual? La imagen corporal sin cuerpo*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- » Mansilla, G. (2014). *Yo nena, yo princesa. Luana, la niña que eligió su propio nombre*. Los Polvorines, Ediciones UNGS.
- » Martínez R., M. del C. y Vélez Cea, M. (2009). Actitud en niños y adultos sobre los estereotipos de género en juguetes infantiles. *Ciencia Ergo Sum*, vol. 16, N° 2: 137-144, julio-octubre. Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México.
- » Meirieu, Ph. (2003). *Frankestein educador*. Barcelona, Laertes.
- » Minzi, V. (2003). Los chicos según la publicidad: representaciones de la infancia en el mercado de productos para niños. Tesis de Maestría en Educación. Buenos Aires, Universidad de San Andrés.
- » Preciado, B. (2009). Terror anal: Apuntes sobre los primeros días de la revolución sexual. En Hocquenghem, G. *El deseo homosexual*, pp. 135-174. Barcelona, Melusina.

- » Ramos, L. (2008). ¿Azul o rosa? ¿niño o niña? Educación no sexista. Disponible en: <http://mujer.terra.es/muj/articulo/html/mu210172.htm>
- » Scharagrodsky, P. (2006). Masculinidades valuadas y devaluadas. Tensiones, límites y posibilidades en el ámbito escolar. En Baquero, R.; Diker, G. y Frigerio, G. *Las Formas de lo Escolar*. Buenos Aires, Del Estante.
- » Scheinkman, L. (2018). Publicidades de golosinas, consumo y felicidad infantil (Argentina, 1930-1943). *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, 18 (1). Disponible en: <https://doi.org/10.24215/2314-257Xeo68>
- » Sontag, S. (2003). *Sobre la fotografía*. Buenos Aires, Paidós.
- » Soulages, F. (2015). *Estética de la fotografía*. Buenos Aires, La Marca.
- » Zires, M. (1983). El discurso de la televisión y los juegos infantiles. *Revista Comunicación y Cultura en América Latina, Ciudad de México*, vol. 10, N° 10: 109-136, agosto.
- » Zemaitis, S. (2018). “Educar las “diferencias naturales” de los sexos. Argumentos y debates sobre el modelo coeducacional en el pensamiento pedagógico (Argentina, inicios del siglo XX). Ponencia presentada en: “Nature and Education”, 40° International Standing Conference of History of Education (ISCHE). 29 de agosto al 1° de septiembre. Berlín, Humboldt University.

### Santiago Zemaitis

Doctor en Ciencias de la Educación, Especialista en Nuevas Infancias y Juventudes, Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Ayudante Diplomado, cátedra Problemática Educativa Contemporánea, Universidad Nacional de La Plata. Becario Posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (2021-2023). Investigador en formación en el Programa de investigación: “Escolarización. Perspectivas históricas, pedagógicas y políticas de la educación” del Instituto de Investigaciones en Ciencias Humanas y Sociales-CONICET en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y en el Programa “Discursos, prácticas e instituciones educativas”, Universidad Nacional de Quilmes.  
zemaitis.santiago@gmail.com