



Tipo de documento: Tesis de Maestría

Título del documento: Sabiondas y solidarias : experiencias menstruales de chicas de entre 12 y 15 años de sectores medios de CABA y el conurbano bonaerense

Autores (en el caso de tesis y directores):

Magdalena Rohatsch

Karina Felitti, dir.

Datos de edición (fecha, editorial, lugar,

fecha de defensa para el caso de tesis: 2020

Documento disponible para su consulta y descarga en el Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
Para más información consulte: <http://repositorio.sociales.uba.ar/>

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 4.0 (CC BY 4.0 AR)



La imagen se puede sacar de aca: https://creativecommons.org/choose/?lang=es_AR





Universidad de Buenos Aires

Magdalena Rohatsch

Sabiondas y solidarias.

**Experiencias menstruales de chicas de entre 12 y 15 años de sectores medios
de CABA y el conurbano bonaerense**

(Volumen 1 de 1)

Tesis para optar por el título de Magíster en Comunicación y Cultura

Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Buenos Aires

Directora: Dra. Karina Felitti

Buenos Aires

2019

RESUMEN

Esta tesis se llevó a cabo con el propósito máximo de realizar un aporte original a la construcción de conocimiento respecto a los modos en que se configuran las experiencias menstruales tanto a nivel social como individual. Esta investigación indaga en las experiencias menstruales de adolescentes de entre 12 y 15 años de edad –residentes en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y sus alrededores, y pertenecientes a los sectores medios– para conocer cuáles son los procesos sociales que moldean esas experiencias. Es decir, se busca conocer cómo son las experiencias menstruales de las chicas y cómo se conforman, en la intersección con discursos sociales más amplios producidos desde la perspectiva de la biomedicina tradicional y desde los activismos menstruales contemporáneos de tipo feminista y/o espiritualista.

El método de investigación utilizado es el de los relatos de vida (específicamente en este caso, de relatos de experiencias) recogidos mediante entrevistas narrativas. El análisis de estos relatos se pone en relación con otros discursos sociales sobre la menstruación que operan en distintas áreas del campo social: el mercado de productos de gestión menstrual, las políticas públicas en materia de sexualidades, las editoriales educativas, el activismo menstrual y la información sobre el tema que circula por Internet. De ese modo, esta investigación intenta vincular las experiencias individualizadas de los sujetos con las dinámicas estructurales de la sociedad.

De la investigación surge que el tipo de información (biologicista, médica, feminista, espiritualista, etc.) que reciben las niñas afecta el modo en que experimentan la menarca y las sucesivas menstruaciones. En líneas generales, esas explicaciones se centran en los aspectos fisiológicos del ciclo menstrual, que muchas veces son difíciles de aprehender para las chicas, por lo que resultan informativas más que formativas.

De acuerdo con la literatura existente y con los relatos de las entrevistadas, una formación menstrual integral exige, además, poner en juego los sentimientos, las sensaciones, las preguntas y, sobre todo, los saberes experienciales de las niñas relativos al ciclo. En este sentido, del análisis surge que valorar los conocimientos que las chicas adquieren con la práctica –y en el vínculo con las amigas/pares– les permite resignificar la experiencia menstrual en términos de autonomía y agenciamiento, lo que constituye una manera de combatir el estigma

que aún pesa sobre el ciclo menstrual.

ABSTRACT

This thesis has the maximum purpose of making an original contribution to the construction of knowledge regarding the ways in which menstrual experiences are constructed both, socially and individually. The investigation looks into the menstrual experiences of middle class adolescents between 12 and 15 years old –residents of the Autonomous City of Buenos Aires and its surroundings– to know what are the social processes that shape those experiences. It is sought to know how the girls' menstrual experiences are and how they are formed, at the intersection with broader social discourses produced from the perspective of traditional biomedicine and from contemporary menstrual activism.

The used method is the life story method with narrative interviews. The stories are analyzed in relation to other social discourses on menstruation that operates in different areas of the social field: the market of menstrual products, the public policies regarding menstruation, the educational publishers, the menstrual activism and information on the subject that circulate on the Internet. In that way, this research tries to link the individualized experiences of the subjects with the structural dynamics of society.

The results of the research indicate that the type of the information (biological, medical, feminist, spiritualist) that girls receive affect the way they experience menarche and subsequent menstruations. In general, this information focuses on the physiological aspects of the menstrual cycle, which is often difficult for girls to apprehend. As a result, girls receive information about menstruation, but not education. Comprehensive menstrual education also requires paying attention to feelings, sensations, doubts, and, above all, the experiential knowledge of girls related to the menstrual cycle.

From the analysis it appears that valuing the knowledge that girls acquire with practice –and in the bond with peer friends– allows them to resignify their menstrual experience in terms of autonomy and agency, which is a way to fight against menstrual stigma.

RESUMO

A presente tese foi realizada com o intuito de fazer uma contribuição original à construção do conhecimento a respeito dos modos como as experiências menstruais são construídas social e individualmente. A pesquisa indaga nas experiências menstruais de adolescentes de 12 a 15 anos –de classe média e residentes na Cidade Autônoma de Buenos Aires e arredores– para saber quais são os processos sociais que moldam essas experiências. Nesse sentido, procura-se conhecer como são e como se formam as experiências menstruais das meninas, no cruzamento com discursos sociais mais amplos produzidos a partir da perspectiva da biomedicina tradicional e dos ativismos menstruais.

O método de pesquisa utilizado são as histórias de vida (especificamente, neste caso, histórias de experiência) coletadas por meio de entrevistas narrativas. A análise dessas histórias é colocada em relação com outros discursos sociais sobre menstruação que agem em diferentes áreas do campo social: o mercado de produtos menstruais, as políticas públicas sobre sexualidade, as editoras educacionais, o ativismo menstrual e informação que circula na Internet. Dessa forma, a pesquisa procura vincular as experiências individualizadas dos sujeitos com a dinâmica estrutural da sociedade.

Os resultados da pesquisa sugerem que o tipo de informação (biológica, médica, feminista, e/ou espiritualista) que recebem as meninas afeta a maneira de elas experimentarem a menarca e as menstruações subsequentes. Em geral, essas informações se concentram nos aspectos fisiológicos do ciclo menstrual que, muitas vezes, são difíceis de serem apreendidos pelas meninas. Assim, elas recebem informação menstrual, mas não educação, e isso têm consequências diretas na maneira em que os ciclos menstruais são vividos. A educação menstrual integral exige dar atenção também aos sentimentos, às emoções, às dúvidas e, acima de tudo, ao conhecimento experiencial das meninas relativamente ao ciclo menstrual. Nesse sentido, os resultados da análise indicam que valorizar o conhecimento que as meninas adquirem com a prática –e no relacionamento com as amigas e colegas– permite ressignificar a experiência menstrual em termos de autonomia e agência, que é uma maneira de lutar contra o estigma menstrual.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	7
INTRODUCCIÓN	8
EL CONCEPTO DE DISCURSO	12
EL CONCEPTO DE EXPERIENCIA.....	14
EL RELATO DE EXPERIENCIAS (MENSTRUALES).....	19
ALGUNAS CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS.....	23
LA ESTRUCTURA DE LA TESIS.....	33
CAPÍTULO 1. DISCURSOS SOBRE LA MENSTRUACIÓN	34
1.1 DESDE LA PERSPECTIVA TRADICIONAL DE LA BIOMEDICINA	34
1.2 DESDE LA PERSPECTIVA DEL FEMINISMO Y LAS ESPIRITUALIDADES	45
CAPÍTULO 2. DISCURSOS MENSTRUALES EN MATERIALES PEDAGÓGICOS	53
2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS: CUADERNILLOS DEL PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL.....	54
2.2 LAS EDITORIALES EDUCATIVAS: MANUALES ESCOLARES.....	57
2.3 EL MERCADO: CAMPAÑA EDUCATIVA DE <i>JOHNSON & JOHNSON</i>	60
2.4 ALTERNATIVAS ESPIRITUALES: LIBROS ROJOS.....	62
CAPÍTULO 3. DISCURSOS SOBRE LA MENSTRUACIÓN EN INTERNET	69
3.1 REVISTA <i>TKM</i>	71
3.2 <i>YOUTUBERS</i>	75
CAPÍTULO 4. RELATOS DE EXPERIENCIAS. EL CICLO MENSTRUAL SEGÚN LAS ENTREVISTADAS	87
4.1 PRESENTACIÓN DE LAS ENTREVISTADAS	87
4.2 PREMENARCA: (IN)FORMACIÓN Y EXPECTATIVAS.....	91
4.2.1 (In)formación escolar	94
4.2.2 Apoyo emocional y acompañamiento: el rol de las madres	97
4.2.3 “Hacerse señorita” y sufrir: expectativas y temores premenarcas.....	101
4.3 MENARCA: SABERES PREVIOS Y EXPECTATIVAS A LA LUZ DE LA EXPERIENCIA	103
4.3.1 El rito de pasaje: no tan distintas	105
4.3.2 Celebración de la menarca: la fiesta ajena	107

4.3.3 Cosa de mujeres: el rol paterno en la menarca	110
4.4 POSMENARCA: SABERES EXPERIENCIALES PROPIOS Y DE LAS OTRAS	114
4.4.1 El tabú menstrual	117
4.4.2 Desafíos y resistencias al tabú menstrual	119
4.4.3 Saberes experienciales y oportunidad de empoderamiento	124
4.4.4 La transmisión de saberes experienciales: padre proveedor.....	127
4.4.5 Comunidad de apoyo: el rol de las amigas-pares	130
CONCLUSIONES	137
BIBLIOGRAFÍA	144

AGRADECIMIENTOS

Mi primer agradecimiento es para cada una de las chicas que entrevisté: Romina Castro, Clarice, Fernanda, Denise, Aiden, Hermione Hiddlestone, Cami, Nadia, Tutu, Franca, Joli, Reni, Ana, Ashion, Lali, Male, Azul, Vale, Cande y Ro. A cada una le agradezco por aceptar ser entrevistada, pero, sobre todo, por poner entusiasmo y compromiso en esa conversación, que todas las veces disfruté mucho. Fue un placer inmenso trabajar con ellas.

Gracias a Karina Felitti por guiarme con gran dedicación durante el largo proceso de gestación que me llevó esta tesis. Su mirada aguda y su lectura atenta enriquecieron indefectiblemente esta investigación. El agradecimiento es también por su inmensa generosidad académica y por hacer el esfuerzo de adaptarse a mis tiempos de tesista. Más de una vez tuvo que trabajar contrarreloj para que yo pudiera cumplir con los plazos burocráticos.

A las mujeres que compartieron conmigo sus experiencias menstruales cada vez que les contaba mi tema de investigación. A todas las personas que, a lo largo de estos años, me hicieron llegar materiales de todo tipo que me ayudaron a tener una visión más completa del campo de investigación.

Gracias a Micaela Kohen por el intercambio de ideas y materiales. Pero, sobre todo, por celebrar cada avance de esta investigación. A Silvia Elizalde, que se tomó el trabajo de hacerme una devolución rigurosa del proyecto. Sus aportes y sugerencias fortalecieron el abordaje del tema.

A Celia Fontes Silva, a quien consulté cada vez que el marco teórico me ahogaba. Me sentí un poco más iluminada –y mucho más tranquila– después de cada intercambio con ella.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación indaga en las experiencias menstruales de adolescentes de entre 12 y 15 años de edad –residentes en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y sus alrededores, y pertenecientes a los sectores medios– para conocer cuáles son los procesos sociales que moldean esas experiencias. Es decir, me interesa conocer cómo son las experiencias menstruales de las chicas y cómo se conforman, en la intersección con discursos sociales más amplios (como el de la biomedicina, el del mercado de productos de gestión menstrual, el de la Educación Sexual Integral, y el de las espiritualidades femeninas).

En función de este objetivo, entonces, el corpus está compuesto por dos grandes grupos de materiales: relatos de experiencias en primera persona y una selección de discursos sociales sobre la menstruación que se plasman en los manuales escolares, los materiales del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, los libros producidos por los activismos menstruales y en contenidos que circulan por Internet.

La selección de estos discursos la realicé teniendo en cuenta los relatos producidos por las chicas durante las entrevistas. Allí aparecen con fuerza la referencia al discurso escolar y del mercado sobre la menstruación y a distintos contenidos que circulan por Internet. Aunque los materiales con contenidos de tipo espiritualista –que promueven una visión holista del ciclo– no fueron mencionados en las entrevistas, decidí incorporarlos al corpus en tanto dan cuenta de nuevas sensibilidades en torno al ciclo que, además, son retomadas por el mercado de productos de gestión menstrual.

Los relatos de experiencias los recojo mediante entrevistas narrativas con la población antes definida. Allí, además de la narración de prácticas concretas ligadas al ciclo menstrual, aparecen también saberes experienciales, puntos de vista, temores, y resistencias.

Por su parte, los discursos sociales sobre la menstruación fueron organizados en dos grandes categorías (producidos desde la perspectiva tradicional de la biomedicina y desde la perspectiva de los feminismos y las espiritualidades) y recuperados de distintas fuentes (una serie de materiales pedagógicos y contenidos publicados en Internet). Específicamente, analizo: manuales escolares de Biología y Ciencias Naturales para nivel secundario; cuadernillos del

Programa Nacional de Educación Sexual Integral; videos de la “campaña educativa” de la empresa *Johnson & Johnson*; libros informativos para niñas producidos por el activismo menstrual ligado a las espiritualidades femeninas; videos creados por *youtubers* latinoamericanas; y artículos de la revista digital para adolescentes *TKM*. En estos dos últimos casos doy atención también a la participación de las consumidoras en las secciones de comentarios. Más adelante volveremos sobre esto para dar mayor precisión respecto a la selección de materiales y a la operación analítica que los vincula.

En esta investigación, el término *menstruación* no hace referencia exclusivamente a los días en que se produce el sangrado, sino a todo el ciclo menstrual, en sus diferentes etapas. De la misma manera, las *experiencias menstruales* no se limitan a las prácticas de gestión del sangrado sino que abarcan también los saberes, los sentimientos y las expectativas que las chicas ponen en juego respecto a todo el ciclo.

Por otra parte, sostengo que si bien la experiencia menstrual tiene un cierto carácter íntimo, no deja de estar rodeada de aspectos socioculturales más amplios. De hecho, el modo en que concebimos la menstruación es una construcción social (Fingerson, 2006), y que aún persista el tabú menstrual con carácter de estigma refleja el anclaje de género que tiene la experiencia. Porque los cuerpos de mujeres y varones tienen una valoración social distinta, la sangre menstrual se considera desagradable mientras que el semen sólo presenta connotaciones positivas: es vida, es energía, es potencia (Bourdieu, 2000). Como explica una de las adolescentes que participó de esta investigación, se celebran las erecciones de los varones mientras que las chicas son juzgadas (e incluso a veces humilladas) por sus descargas menstruales. Lo que aparece allí no es una mera comparación, sino una valoración en la que lo masculino es la medida de todo. Según la definición social de los órganos sexuales (y, por ende, de los cuerpos generizados), el pene y la vulva, el semen y la sangre son comparables pero nunca equivalentes (Bourdieu, 2000). No se los piensa en tanto que particularidades no comparables. Por eso consideramos aquí que el tabú menstrual tiene carácter de estigma: la menstruación no sólo debe permanecer oculta, sino que además funciona como una marca, una huella que simboliza la condena de tener útero.

En un mundo donde “el dominio patriarcal es la norma (...) el tema está íntimamente ligado a la condición de las mujeres” (Thiébaut, 2017: 15). Sin ir más lejos, los productos de gestión menstrual no son considerados de primera necesidad y por eso debemos pagar sobre ellos el impuesto al valor agregado. Como muestra la organización *Economía Femini(s)ta*¹, en Argentina las mujeres no solamente tenemos mayores niveles de desempleo y mayor precarización laboral, sino que además percibimos menores ingresos: en la actualidad, la brecha salarial promedio entre varones y mujeres es del 27%. En este contexto, acceder a productos de gestión menstrual se vuelve un desafío cuando no directamente un imposible. Así las cosas, se profundiza la brecha de género por “desigualdad menstrual” (Thiébaut, 2017). De la misma manera, la asociación mujer-menstruación continúa tan vigente (se dice aún que con la menarca las chicas “se hacen señoritas”) que resulta difícil no preguntarse por el modo en que esta asociación influye tanto en la construcción de la identidad generizada como en la propia experiencia menstrual. Se trata de una asociación que insinúa la entrada a un mundo sexual que, hasta ese momento, parecía vedado en la vida de la niña (y también de los niños). La primera menstruación marca la posibilidad (y el peligro) de un embarazo. Así, se construye una cadena significativa que liga los términos *mujer-menstruación-madre* y que, además, desconoce las experiencias de personas trans que menstrúan².

Durante el proceso de investigación –y en las instancias de presentación de resultados en jornadas académicas y charlas públicas– pude comprobar que a pesar de las limitaciones impuestas por el tabú-estigma, las mujeres (adolescentes y adultas) sienten necesidad de hablar de sus ciclos menstruales. Lo que es más: tienen deseos de hacerlo y encuentran placer en esa conversación. Por ejemplo, en las jornadas, congresos y coloquios en los que participé con esta investigación, siempre –y sin falta– al menos una mujer se me acercó luego para contarme cómo había sido su experiencia con la menarca. Una conversación que derivaba en comentarios acerca de cómo esas limitaciones y concepciones sobre el ciclo menstrual afectaban sus experiencias cotidianas. En uno de esos encuentros, realizado en 2018 una Universidad pública, una de las participantes, de larga trayectoria en esa casa de estudios, comentó: “nunca me hubiera imaginado que iba a estar hablando de mi menarca en este aula”, y otra agregó:

¹ <https://economiafeminita.com/economia/> [Último acceso: marzo 2019].

² En esta tesis, el término *mujeres* refiere a mujeres cisgénero, siempre que no se indique otra cosa.

“cuántas veces menstrué acá sin decir nada”. Nos enseñan desde niñas que debemos mantener la menstruación en secreto, que debemos menstruar en silencio. Pero hablar del tema, mencionarlo, decirlo en voz alta, llamarlo por su nombre, compartir nuestras experiencias nos hace bien. Es la manera más primaria de comenzar a romper las ataduras del estigma-tabú.

Yo misma experimenté esa transformación durante el proceso de investigación y esto, a su vez, repercutió en mi estudio. Como plantea Esteban (2004), hacer consciente y explícita la interconexión entre la experiencia corporal propia y la investigación (a partir de la auto-observación, del auto-análisis) repercute en la forma que tenemos de entender a las otras personas. De niña no se hablaba de menstruación en mi casa. Jamás les pedí una toallita a mis amigas del colegio. Durante el período universitario compartí un monoambiente con una amiga de la infancia: nunca supimos siquiera cuando a la otra “le venía”. Y me ponía incómoda cuando mis compañeras de trabajo decían abiertamente que tenían “dolor de ovarios”. Así llegué a mi primer intento por analizar experiencias menstruales adolescentes. En aquel momento, me daba vergüenza tener que explicar mi tema de investigación. Sobre todo a los varones. Seis años después, de tanto hablar del tema, mi compañero (varón cisgénero) sospecha que sus antojos de chocolate son hormonales y, por las dudas, los registramos en mi calendario menstrual para tratar de encontrar regularidades.

Sin dudas, hablar de la menstruación, compartirlo con otras personas, escuchar a otras mujeres hizo que me “amigara” con mis ciclos, que se suceden desde hace más de veinte años. Tal vez, si lo hubiera hecho antes, hubiera tenido una trayectoria menstrual más feliz. Esta reflexión personal se repite en mucha de la literatura consultada y en estos encuentros informales, pero significativos, con mujeres adultas. Por eso me parece tan necesario abrir el espacio de intercambio a las adolescentes, escuchar lo que tienen para decir y conocer sus puntos vista. Puede ser un primer paso para comenzar a construir otra manera de vivir la menstruación y, por lo tanto, de ampliar las miradas sobre la sexualidad, las relaciones de género, el binarismo sexual, los mandatos y estereotipos de género y la maternidad, entre tantos otros elementos que van más allá de la experiencia menstrual propiamente dicha.

EL CONCEPTO DE DISCURSO

En esta investigación utilizaré el concepto de discurso definido como prácticas sociales producidas en contextos determinados (lingüísticos, cognitivos, socioculturales) y por las que los sujetos dotan de sentido a la realidad (Ruiz Ruiz, 2009; Calsamiglia y Tusón Valls, 1999). Partiendo de esta definición, entiendo, primero, que abordar un tema en cuanto discurso requiere observar el marco en el que ese discurso se produce y circula y, en segundo término, que analizar discursos es una manera de conocer los sentidos subjetivos que los sujetos les dan a sus prácticas. Sentidos que, sin embargo, no son individuales sino sociales.

Michel Foucault (1973) define las prácticas discursivas como relaciones sociales en las que se activan procesos de dominación, poder y resistencia. En toda sociedad, dice el autor, existen procedimientos de control, selección y exclusión de los discursos: qué puede decirse y qué no, de qué manera, en qué momentos, quiénes pueden decirlo. En este sentido, analizar discursos sociales no implica ir hacia un supuesto núcleo de significación sino observar sus condiciones externas de posibilidad.

Marc Angenot (2012) retoma esta visión de Foucault y define los discursos sociales como los repertorios tópicos que organizan lo decible y lo pensable en una sociedad dada y en un tiempo determinado. Para este autor, en toda sociedad existe una “hegemonía discursiva”, a la que entiende como “un conjunto complejo de reglas prescriptivas de diversificación de lo decible y de cohesión, de coalescencia [y] de integración” (2012: 24). Tal hegemonía no refiere a la predominancia de determinados tópicos o esquemas discursivos, sino al conjunto de reglas que hacen que determinados discursos ocupen un lugar de prestigio y sean aceptados por el conjunto de la sociedad: “puede suceder que, para abreviar, se diga que tal temática, tal fraseología, tal conjunto discursivo son ‘hegemónicos’. Esto es manifestar en términos simplificados el hecho de que estas entidades aprovechan la lógica hegemónica para imponerse y difundirse” (Angenot, 2012: 30). Dicho de manera simplificada: un discurso es hegemónico no sólo cuando se repite en varios lugares, sino cuando genera regímenes de aceptabilidad y legitimidad sobre una hegemonía cultural más amplia. En este sentido, la hegemonía discursiva funciona como un instrumento de control social que establece “quién puede decir qué y en qué circunstancias” (Angenot, 2012: 32) y que impone, por ejemplo, determinados tabúes. Los

discursos menstruales –y el conjunto de prácticas y valores a los que esos discursos refieren– están regulados por esa hegemonía (discursiva y cultural) que administra lo decible y lo aceptable: qué conductas son (in)apropiadas, de qué manera debe mostrarse u ocultarse la sangre menstrual, y quiénes/cómo/dónde/cuándo pueden mencionar sus experiencias menstruales, etc. En términos de Foucault (1973) podríamos decir que los discursos sociales (hegemónicos) legitiman determinadas prácticas, e incluso, determinados sujetos (varón, blanco, heterosexual, adulto, amenstrual). Por eso, “el discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual, se lucha; aquel poder del que quiere uno adueñarse (Foucault, 1973: 12).

Pierre Bourdieu ([1979] 1998), por su parte, señala que existe una desigual distribución de discursos y agentes en el campo, que se produce en función del capital económico y cultural que se posea. Estas posiciones en el campo, a su vez, están asociadas a determinados *habitus* (condicionamientos sociales) que dan cuenta de una unidad de estilo en las prácticas y los bienes de los agentes. Sin embargo, el *habitus* no sólo marca diferencias, también las clasifica: lo que es correcto o incorrecto, lo distinguido y lo vulgar, lo valioso y lo insignificante. Así, por ejemplo, mientras que el discurso biomédico tradicional sobre la menstruación cuenta con un régimen de aceptabilidad y legitimidad (y es reproducido por los manuales escolares, los medios masivos de comunicación y el mercado), las voces de las chicas surgen de los márgenes: son mujeres, adolescentes, que se expresan sobre sus cuerpos en cuanto sangrantes. El discurso biomédico, entonces, es el que produce la medicina científica y que

desde fines del siglo XVIII han logrado establecer como subalternas al conjunto de prácticas, saberes e ideologías teóricas hasta entonces dominantes en los conjuntos sociales, hasta lograr identificarse como la única forma de atender la enfermedad, legitimada tanto por criterios científicos como por el Estado (Menéndez, 1998: s/p.).

La biomedicina tradicional explica muchos de los procesos vitales (el nacimiento, la enfermedad, la gestación, el ciclo menstrual, etc.), pero lo hace desde un enfoque fisiológico, desarticulado de los factores culturales y sociales (género, etnia, raza, edad, estilo de vida, tipo de inserción en el mercado laboral, etc.) y sin tener en cuenta las experiencias personales de cada sujeto, que pueden variar (y de hecho lo hacen) respecto de la generalidad (Esteban, 2006). Esas explicaciones, además, se presentan como verdaderas, neutrales y objetivas. En esta

tesis denominaremos “menstruación científica” a esta perspectiva biomédica sobre ciclo menstrual. Como contraparte, llamaremos “menstruación consciente” a la perspectiva del activismo menstrual que enriquece el discurso científico con una mirada política sobre el ciclo menstrual y que da atención también a los aspectos emocionales, personales y culturales de la experiencia. En este sentido, no debemos perder de vista que la perspectiva de la “menstruación consciente” no rechaza el discurso biomédico sino que busca construir otros saberes legítimos, a partir de las experiencias de las personas que menstrúan pero (muchas veces) también recurriendo a los saberes científicos.

EL CONCEPTO DE EXPERIENCIA

La posición teórica global desde la que abordaré esta investigación es aquella que sostiene que es posible partir de los individuos para luego “ascender” hacia la comprensión del “sistema social” (Dubet, [1994] 2010 y 2011; Martuccelli, 2010 y 2013). Desde la perspectiva de Danilo Martuccelli (2013), se trataría, en todo caso, de singularizar el análisis, de partir de las experiencias individuales para comprender “la sociedad”, de poner en relación las dinámicas estructurales con las experiencias personales. Este abordaje resulta adecuado para el objetivo de analizar las experiencias menstruales particulares de las adolescentes para luego interpretar cuáles son los factores sociales que dan forma a esas experiencias y de qué modo lo hacen.

Martuccelli (2010, 2013) defiende la tesis que ha dado en llamar “de la singularización”, según la cual, en la actualidad, los grupos humanos atravesamos una serie de fenómenos estructurales que nos producen como individuos singularizados, diferentes unos de los otros. Por ejemplo –sostiene–, las instituciones (la médica, la escolar, la judicial...) exigen que los individuos se hagan responsables de sus propias biografías (de sus éxitos y sus fracasos) al mismo tiempo que los sujetos les reclaman a esas instituciones una atención personalizada. Desde la perspectiva de Martuccelli (2007, 2010, 2013) ya no es posible sostener que las conductas de los individuos son resultados normativos absolutos de sus condicionamientos de clase. Por el contrario, los individuos se inscriben en un régimen de desigualdades múltiples (Dubet, 2011) desde las cuales producen experiencias que son, así, individualizadas, singularizadas.

Esta es la razón por la que resulta tan importante recuperar la perspectiva del actor. Al singularizarse las experiencias es preciso también individualizar los análisis para comprender cómo suceden los fenómenos sociales “a escala de los individuos” (Martuccelli, 2013). Pero, además, enfocarse en las experiencias de los actores permite también dar credibilidad al análisis, a la interpretación que se hace de este recorrido que “asciende” desde las experiencias singularizadas hacia las dinámicas sociales. François Dubet (2011) sostiene que cualquier explicación o interpretación que genere el/la investigador/a sólo puede adquirir verdadera fuerza y verosimilitud si encuentra eco en las experiencias que relatan los actores. Es decir, si los sujetos con los que estamos trabajando se sienten, al final del camino, reflejados en los resultados de nuestra lectura; si se sienten representados en los fenómenos que estamos interpretando. Esto no significa, por supuesto, que el/la investigador/a deba “ver el mundo” como lo ven los sujetos de la investigación, sino que debe ser capaz de crear una interpretación de esas experiencias que sea “creíble”, “aceptable” para los actores en tanto puedan reconocerse en ella.

Sin embargo, en esta necesidad de hacer foco en las experiencias singularizadas de los individuos no debemos perder de vista “el vínculo entre [estos] y las dimensiones estructurales de la sociedad –so pena de reducir la [investigación] a una galería ilimitada de retratos individuales” (Martuccelli, 2010: 20). Es decir, las experiencias individuales diversas de los sujetos son el punto de partida necesario del análisis, pero nunca su punto de llegada. El propósito final de este tipo de abordaje es comprender las estructuras globales que conforman la cartografía social.

Por otro lado, sostener –como hice hace un momento– que las conductas de los sujetos no son el resultado normativo absoluto de su socialización no quiere decir, de ninguna manera, que exista total libertad de acción. Por el contrario, los condicionamientos sociales e históricos continúan existiendo. Lo que sucede es que allí donde antes estaba la clase social como categoría analítica exclusiva que explicaba las conductas de los individuos, ahora aparecen también el género, la etnia, el grupo etario, la zona geográfica, entre otras, que ayudan a comprender las experiencias de los sujetos. De ahí la importancia que ha adquirido en las

últimas décadas el concepto de *interseccionalidad* para dar cuenta de las múltiples relaciones de poder que atraviesan las experiencias de los sujetos. Mara Viveros Vigoya sostiene que:

... la apuesta de la interseccionalidad consiste en aprehender las relaciones sociales como construcciones simultáneas en distintos órdenes, de clase, género y raza, y en diferentes configuraciones históricas que forman (...) “realizaciones situadas”, es decir, contextos en los cuales las interacciones de las categorías de raza, clase y género actualizan dichas categorías y les confieren significado. Estos contextos permiten dar cuenta no solo de la consustancialidad de las relaciones sociales en cuestión, sino también de las posibilidades que tienen los agentes sociales de extender o reducir una faceta particular de su identidad, de la cual deban dar cuenta en un contexto determinado (Viveros Vigoya, 2016: 12).

Desde esta perspectiva, entonces, el sujeto es entendido como una configuración, como un agente que produce sus propias experiencias singularizadas (Dubet, [1994] 2010, 2011; Martuccelli, 2013; Martuccelli y Araujo, 2010) de las cuales se desprenden conocimientos situados (Haraway, 1995) y cotidianos (Code, 1995). El objetivo principal desde esta posición teórica es, en definitiva, poder describir de manera singular el efecto que las dinámicas sociales tienen sobre los individuos, a partir del trabajo que ellos mismos elaboran, y que expresan subjetiva y críticamente en sus relatos.

Esto implica reconocerle al sujeto la capacidad de construir su propia experiencia de manera única, a partir de su trabajo sobre las condiciones objetivas de existencia. Así entendida, la experiencia no se limita a una simple descripción de “aquello que fue vivido” sino que se trata de “una actividad cognitiva, normativa y social que debemos aprender a analizar cuando la programación de las funciones sociales y el juego de los intereses no permiten dar cuenta de ella de forma cabal” (Dubet, 2011: 125).

A su vez, como plantea Angenot (2012), lo decible tiene una historicidad. No es un dato menor que en el transcurso de este trabajo se dieron importantes movilizaciones de mujeres y feministas en diversos países y especialmente en la Argentina –Movimiento *Ni Una Menos* (2015), debate parlamentario y social por la legalización del aborto (2018), difusión de ideas y consignas feministas– que han tenido efectos en los modos de construir un discurso sobre las experiencias menstruales de las mujeres y, en particular, de las adolescentes, como veremos más adelante.

En definitiva, desde la perspectiva de Dubet ([1994] 2010) la experiencia no se reduce a la acción, en tanto que no se reduce a comportamientos normados, aprendidos, automatizados, sino que en las prácticas de los actores existe una instancia de decisión, hay elección y combinación de recursos y posibilidades. El actor social se convierte en sujeto-agente y comprender su punto vista permite entender también el modo en que esas experiencias son moldeadas por las dinámicas sociales generales.

De alguna manera, esta propuesta de Dubet puede ser pensada como una respuesta posible a la preocupación de Joan Scott ([1992] 2001) por el modo en que la experiencia de los actores es considerada como el lugar donde se produce conocimiento y la base indiscutible sobre la que el/la investigador/a construye su análisis.

Scott sostiene que, cuando en las ciencias sociales se considera la visión del sujeto individual como evidencia de “eso que pasó” (“¿qué podría ser más verdadero, después de todo, que el relato propio de un sujeto de lo que él o ella ha vivido?” (Scott, [1992] 2001: 47), se olvidan las preguntas por el modo en que tal experiencia es construida; por los procesos que hacen diferente una experiencia de otra; por el anclaje sociohistórico de su construcción. Como vimos, en la propuesta de Dubet ([1994] 2010) estos aspectos no son olvidados desde el momento en que se considera a la experiencia singularizada indefectiblemente ligada a la lógica social y a las condiciones de posibilidad que son impuestas a los sujetos.

Sin embargo, una distancia insalvable separa ambas propuestas. Mientras Dubet considera a los sujetos como agentes creadores de sus experiencias, Scott concibe a los individuos como constituidos por la experiencia (lo cual no quiere decir que no tengan agencia). En esta definición, la experiencia ya no es el punto de partida del análisis, sino su punto de llegada: es sobre ella que se produce conocimiento. Y, puesto que los sujetos son constituidos discursivamente, ya no tendría sentido considerar a la experiencia como separada del discurso. Para Scott, la experiencia es un evento lingüístico que se desarrolla dentro de los significados establecidos, aunque esto no significa que esté absolutamente condicionada, puesto que existen contradicciones en los sistemas discursivos (no hay un orden cerrado de significados posibles).

Desde esta perspectiva, el estudio de las experiencias de los sujetos debería ser reemplazado por el análisis discursivo, del lenguaje. De hecho, como afirma Silvia Elizalde (2008), para Scott el trabajo principal debería “apuntar a deconstruir no sólo la naturaleza discursiva, ficcional, de toda representación, sino los presupuestos ideológicos que están en la base de cualquier producción lingüística” (Elizalde, 2008: 21). Si la experiencia se reduce a un hecho lingüístico, entonces sólo podemos llegar a ella y analizarla a través del lenguaje. El análisis discursivo de las experiencias tiene sentido bajo estas condiciones. “Sin embargo, si el lenguaje no agota el mundo significativo, la experiencia, entonces, incluyendo siempre la percepción del fenómeno, necesita ser tomada en cuenta” (Alcoff, 1999: 129).

¿Cómo sería posible limitar la experiencia a lo discursivo en un tema como el que estamos estudiando aquí, donde el cuerpo tiene un lugar central? ¿Es posible olvidar el cuerpo cuando nos referimos al ciclo menstrual? Si bien entiendo que el análisis de las experiencias es discursivo en cuanto accedo a ellas a través del relato que las chicas elaboran, también creo que los componentes de la experiencia no se agotan en el discurso. Allí está involucrada una corporalidad.

En este sentido, Linda Alcoff (1999) rescata, desde un punto de vista fenomenológico y feminista, la importancia de la experiencia corporal en la producción de conocimiento. Para ella, la experiencia va más allá del lenguaje. El discurso no podría nunca ser la condición de inteligibilidad de cualquier experiencia, puesto que existen algunas que no pueden “decirse”, que el lenguaje no logra articular. Alcoff sostiene que si la condición para que una experiencia sea significativa se limita al hecho de que pueda ser expresada en forma de discurso, entonces estamos dejando de lado “lo inarticulado del reino del conocimiento y las formas de opresión susceptibles de ser borradas que no pueden expresarse bajo los regímenes reinantes del discurso” (1999: 127). La propuesta sería, entonces, pensar que el discurso y la experiencia se encuentran íntimamente relacionados, aunque siempre existan puntos de desencuentro.

Por otro lado, mientras que Scott ([1992] 2001) le resta importancia a las consecuencias de hacer visibles las experiencias, para Alcoff (1999) esto puede convertirse en una herramienta fundamental para hacer frente y discutir con las ideologías dominantes. Conocer las experiencias particulares de los sujetos, hacerles lugar a sus voces y conocimientos puede ser

una manera de resquebrajar los discursos hegemónicos. En este sentido, escuchar los relatos de experiencias menstruales de las adolescentes es también asumir el compromiso político de dar valor a sus conocimientos, a partir de los cuales es posible construir un discurso menstrual que las tome en cuenta, en el que ellas puedan sentirse evocadas.

En definitiva, lo que intento defender aquí es la postura epistemológica que, desde el feminismo, reivindica el aspecto cognoscitivo de las prácticas (Bach, 2010). A este respecto, Lorraine Code (1995) propone una “epistemología de la vida cotidiana” que entiende a los sujetos como agentes cognoscentes, productores de conocimientos en sus prácticas de la vida diaria. En pocas palabras, podríamos decir que para esta epistemología las personas “saben cosas”, “aprenden cosas” de las actividades que desarrollan todos los días y de sus relaciones con los/as otros/as. Se trata, claro, de un conocimiento subjetivo aunque no por esto menos válido. La epistemología propuesta por Code (1995) deja de lado la pretendida objetividad y neutralidad que exige la ciencia para la producción de conocimientos válidos y, en cambio, sostiene que el par subjetivo-objetivo siempre va de la mano, que uno no puede ser sin el otro. Sin ir más lejos, un/ investigador/a que se dice “científico/a” nunca genera conocimiento desde la nada. Por el contrario, siempre mira desde algún lugar, desde su propia interseccionalidad: su posición de clase, su identidad de género, su edad; a partir de su trayectoria; según su lugar de pertenencia; de acuerdo a sus intereses, etc. Todas estas posiciones interfieren en la manera de abordar y analizar el objeto de estudio. Así, nunca hay conocimiento absolutamente neutral y objetivo. La subjetividad siempre está presente (Code, 1995).

EL RELATO DE EXPERIENCIAS (MENSTRUALES)

El método utilizado en esta investigación es el de los relatos de vida, recogidos mediante entrevistas narrativas (Bertaux, [1997] 2005). Este método supone asumir determinadas posturas teóricas e incluso epistemológicas. Considero que esto es así por varias razones. En primer lugar, porque el método de los relatos de vida (o, más específicamente en este caso, de relatos de experiencias) supone que conociendo las prácticas podemos comprender los contextos sociales más amplios en los que dichas prácticas surgen y se reproducen. En segundo término, desde esta perspectiva los sujetos son valorados como agentes de sus prácticas. Es

decir, son productores de sus propias experiencias, son capaces de tomar distancia de las situaciones en las que se encuentran involucrados para poder evaluarlas críticamente. En tercer lugar, e íntimamente relacionado con el punto anterior, trabajar con este tipo de relatos significa reconocer que en las experiencias cotidianas las personas producen conocimientos válidos. Finalmente, este método requiere que se le otorgue a las narraciones elaboradas por los sujetos-agentes el estatuto epistemológico que merecen: en estas producciones narrativas podemos encontrar el punto de vista de las personas, las explicaciones que ellas mismas elaboran desde sus circunstancias particulares. Es decir, podemos encontrarnos, por fin, con la perspectiva del actor. Esto es especialmente relevante en el caso que nos ocupa. Sobre todo si tenemos en cuenta que partimos de un escenario donde se nos exige a las mujeres que mantengamos la menstruación en secreto; y donde, además, las voces de las chicas no siempre encuentran eco en los discursos menstruales “hegemónicos” (Angenot, 2012). Como señalé antes, porque son mujeres-adolescentes-hablando de menstruación, las chicas sólo pueden producir discursos desde los márgenes del espacio social (Bourdieu, [1979] 1998).

Por otro lado, trabajar con relatos de experiencias implica abandonar aquel estilo de ciencia que exige distancia y objetividad con respecto a aquello que se estudia. Es poner en suspenso la pretensión de establecer cuáles son los determinantes de las conductas para interesarse también por analizar el sentido que las personas atribuyen a sus actos y a su entorno. Entiendo que “quien se pone a contar una historia, se pone a evaluarla, es decir, a anexarle reflexiones éticas para ordenarla y darle sentido” (Meccia: 2016: 34).

Desde esta posición, los relatos son considerados una herramienta poderosa para indagar en los pliegues subjetivos de la persona que narra (Sautu, 2004; Guber, 2005; Bolívar y Domingo, 2006; Gorlier, 2008 y Connelly y Clandinin, 2009). Esto es así en cuanto el método narrativo permite entrelazar “eso que pasó” con el sentido que el actor le da (retrospectivamente) a dicha experiencia. En los relatos no sólo aparecen las prácticas sino también los sentimientos, los deseos, los propósitos, las motivaciones de quien habla; de manera tal que eso que se cuenta está filtrado por las creencias y valores del actor en cuestión (Golby, 1997 *apud* Sautu, 2004). Para comprobarlo basta aceptar el desafío propuesto por Ernesto Meccia (2016) de intentar

“contarnos sin narrarnos”, es decir, limitándonos a enumerar los hechos en su desarrollo cronológico:

No nos vamos a aguantar. Enseguida comenzaremos a presentar interpretaciones sobre los hechos, a jugarlos con “hipótesis” y, sobre todo, a introducir valoraciones sobre lo sucedido, si está “bien” o “mal”, si es “justo” o “injusto”. Sin valor no hay narración; contamos para dar nuestra posición al respecto, estemos o no conscientes de ello (Meccia, 2016: 41).

La valía del relato está allí, en la significación que el actor da a su experiencia luego de haber reflexionado sobre ella. No importa si eso que se cuenta sucedió, de hecho, tal como es relatado, sino que lo valioso es la reflexión sobre la experiencia y las explicaciones que se generan en torno a ellas. Es eso lo que el actor transmite con su relato y es también eso mismo lo que justifica el uso de las narrativas como materia prima de la investigación. Es decir, el relato que las chicas hacen sobre sus experiencias menstruales me interesa en cuanto transmiten su punto de vista sobre el tema. Lo importante no es que eso que se cuenta sea verdadero, sino que sea testimonial. A su vez, el peso subjetivo y emocional que presenta el relato no invalida el contenido de verdad de esas experiencias que son relatadas (Sautu, 2004). En ese sentido, los criterios de validez aptos para el método narrativo podrían ser “la claridad, la verosimilitud y la transferibilidad” (Connelly y Clandinin, 2009: 32).

Lejos de la fórmula positivista según la cual el punto de vista de los actores puede confundir al/a la investigador/a haciéndole creer cosas que no son verdaderas, trabajar con relatos de experiencias es priorizar la perspectiva de los sujetos bajo la creencia de que los fenómenos sociales no pueden comprenderse completamente si se deja de lado la reflexividad, el modo en que los individuos explican sus comportamientos, sus relaciones, sus circunstancias y su entorno (Guber, 2005). Y esto atendiendo a un hecho fundamental: esas explicaciones no se elaboran de la nada. Son el resultado de nuestra posición en la sociedad, de los condicionamientos que las dinámicas sociales continúan imponiéndonos en nuestras prácticas singularizadas.

De lo dicho hasta aquí se desprende que el método narrativo (de relatos de experiencia, en este caso) permite al narrador expresar su punto de vista y exige al *narratario* (entendido como “quien escucha”) que interprete esa subjetividad que se expresa en el relato de las vivencias.

Ahora bien, ¿qué significa exactamente *interpretar* un texto?, ¿cómo interpretar esa subjetividad sin pretender “decodificarla”?

A partir de los debates epistemológicos del feminismo sobre la importancia de recuperar la experiencia de las mujeres y sobre la superación de la relación dicotómica entre sujeto y objeto, Sandra Harding (1987) propone que ambos elementos de la relación se coloquen en el mismo “plano crítico”. Más específicamente, es el *sujeto* quien debe colocarse en ese punto respecto del *objeto*. Esto implica que, a la hora de acercarse a su objeto de estudio, el/la investigador/a debe poner en juego tanto su propia subjetividad como su posición en el campo, debe hacer explícita su mirada (género, etnia, clase, rasgos culturales) y el modo en que esa posición puede afectar su investigación. De esta manera, la subjetividad de quien investiga pasa a formar parte de la evidencia empírica, al tiempo que se difuminarían los límites: ya no se trata de un sujeto objetivo frente un objeto que se explica a sí mismo, sino del encuentro de dos subjetividades interesadas en comprenderse (García Fernández y Montenegro Martínez, 2014; Bach, 2010). También Gorlier (2008) señala la importancia de que el/la investigador/a confíe en su subjetividad para acercarse a las experiencias que intenta comprender, sin dejar de lado ningún aspecto de su “personalidad” al momento de encarar la lectura de un texto.

El supuesto detrás de esta perspectiva es que, reconociendo las características e implicancias de mi propio rol como investigadora, podría acercarme a las chicas y sus relatos en mayor condición de igualdad. Esta condición resulta especialmente interesante en esta investigación, en la que indago en una experiencia que comparto con las chicas: yo misma soy parte (objetiva y subjetivamente) del fenómeno que estoy analizando.

Sin embargo, ¿cómo unir mi punto de vista (como investigadora) con el punto de vista de los actores sociales involucrados (específicamente, las chicas entrevistadas)?, ¿es posible *comprender* lo que las chicas dicen?, ¿cómo saber si eso que estoy *interpretando* es *correcto*?

Desde una posición filosófica, Hans-Georg Gadamer (1998) entiende que la interpretación es una relación social que afecta al vínculo entre los seres humanos y con el mundo. A partir de allí, el autor sostiene que para comprender los relatos que el otro construye acerca de su propia experiencia es necesario que se ponga en juego una “compresión dialógica”, esto es, que exista

un acuerdo con el/la otro/a que me ayude, a través del diálogo, a llegar a una comprensión mutua.

De alguna manera, cercano a esto se encuentra el concepto de *voluntad* de Jacques Rancière (1987), según el cual el único modo de *traducir* el pensamiento ajeno en palabras propias es a través de la voluntad de comunicarse, de entenderse. No hay nada por fuera del relato que diga cómo debe ser interpretado. Es sólo la voluntad la que permite el encuentro y la comprensión. Pero, además, la riqueza está en que no hay una sola lectura posible: cada relato puede ser leído de maneras distintas y todas pueden ser válidas, puesto que cada lectura despliega infinidad de otras ideas, de otros discursos, de otros pensamientos que, a su vez, vuelven a ser multiplicados a partir de las lecturas de los/as otros/as.

Ya más cercana al trabajo específico con narrativas, Arnaus (2009) destaca cómo este tipo de investigación no busca presentar hechos para que sean analizados y verificados, sino que se trata de un método que habilita el surgimiento de realidades abiertas, contradictorias, discutibles, comparables, pasibles de ser compartidas y de generar identificaciones. Así, el mundo que despliegan los relatos son mundos dialogados en los que se negocia y se llega a acuerdos entre quien cuenta y quien escucha. Lo mismo sostienen Antonio Bolívar y Jesús Domingo (2006) cuando subrayan que los relatos, además de hacer surgir el “mundo interior” y subjetivo de quien relata, también ponen de relieve todo un mundo de “interrelaciones y cogniciones” que intervienen para que sea posible la comprensión de la historia que se está contando. Así, ya no se trata de un monólogo, de una persona que cuenta y otra que escucha, sino de un diálogo, de una negociación de sentidos entre ambas partes. El resultado de esta negociación es la creación de un nuevo saber compartido entre el/la narrador/a y el/la investigador/a.

ALGUNAS CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

En función de las consideraciones hechas hasta aquí, la herramienta de recolección de los relatos de las chicas fue la entrevista narrativa, semiestructurada y en profundidad.

Las chicas seleccionadas para las entrevistas debían cumplir con los siguientes requisitos: a) tener entre 12 y 15 años cumplidos; b) haber tenido la menarca; c) residir en la Ciudad

Autónoma de Buenos Aires o el conurbano bonaerense; d) pertenecer a los sectores medios; e) estar escolarizadas en el sistema educativo público o privado, en nivel secundario.

El recorte etario se estableció en función de la edad promedio estimada de aparición de la menarca en niñas urbanas de Argentina: los 11,6 años (Rubinstein, Rahman, Risso y Ocampo, 2017)³. En el extremo opuesto, se decidió un límite de 15 años cumplidos por ser una edad que, en el caso de las mujeres, marca socialmente un ritual de paso de la niñez a la madurez (Chervin y Gordillo, 2016).

Por su parte, el recorte geográfico responde, en primer lugar, a una cuestión de accesibilidad. Pero, además, la mayoría de los trabajos sobre juventudes, salud sexual y reproductiva en adolescentes y sobre educación sexual integral se han realizado con población de la Provincia y la Ciudad de Buenos Aires, lo que permite mayor disponibilidad de datos para contextualizar la presente investigación y ponerla en diálogo con producciones de otros campos de estudio.

Respecto a la pertenencia de clase, uso aquí el término *sectores medios* en el sentido que propone Ezequiel Adamovsky:

Allí donde existe, la “clase media”, más que una clase social unificada por sus propias condiciones *objetivas* de vida, es un conglomerado de grupos diversos que han adoptado una identidad *subjetiva* “de clase media”, es decir, que piensan de sí mismos que pertenecen a la “clase media”. Más que nada, “clase media” es una *identidad*; con ese sentido usaremos la expresión (reservando “sectores medios” (...) para nombrar a la variedad de grupos sociales que no son trabajadores manuales ni ricos, tengan la identidad que tengan) (Adamovsky, 2010: 13). [Destacados en el original].

Aunque no se seleccionaron casos *a priori* por conformación familiar, en el análisis se tuvieron en cuenta las diversas formas de familia y residencia. Además, al tratarse de chicas urbanas de sectores medios, no fueron tenidas en cuenta las particularidades que la antropología feminista advierte para experiencias de niñas indígenas y migrantes (Tola, 2006; Gómez, 2006; Citro, 2008; Hernández, 2015). Por otro lado, los relatos recogidos son de chicas cisgénero. Abordar experiencias menstruales de personas trans implica un debate

³ Es importante llamar la atención sobre la ausencia de estudios locales relativos al ciclo menstrual. Tal como señalan desde la organización *Economía Femini(s)ta*, en Argentina el Estado no produce datos ni estadística, por ejemplo, respecto a la edad promedio de aparición de la menarca, al ausentismo escolar y laboral por falta de acceso a métodos de gestión menstrual, ni sobre las consecuencias para la salud por el uso prolongado de toallitas y tampones industriales. Esta carencia tiene como consecuencia directa la falta de políticas públicas vinculadas al ciclo menstrual y la salud de las personas menstruantes.

epistemológico y la profundización en un campo teórico (Radi, 2019) que, por el momento, supera las posibilidades de esta tesis.

La cantidad de casos se fijó según criterio de saturación de la información. Es decir, cuando el material cualitativo dejó de aportar datos nuevos. Sin embargo, la (escasa) disponibilidad de recursos materiales para llevar adelante la investigación fue un factor de innegable influencia al momento de construir la muestra. A pesar de ello, se vigiló la validez de la investigación con relatos de experiencias que, según explica Daniel Bertaux ([1997] 2005), reside en la capacidad de encontrar puntos de equilibrio entre la homogeneización de sujetos pertenecientes a la categoría de investigación y la variedad de testimonios posibles.

El abordaje de las entrevistas –y sólo con fines analíticos– se estructuró a partir de tres momentos: premenarca, menarca y posmenarca. Al mismo tiempo, al interior de cada uno de esos momentos di especial atención a: los saberes puestos en juegos; los actores principales que aparecen en el relato de cada momento; y las expectativas y sentimientos que las chicas reportan en cada una de esas instancias. Entiendo aquí a esos tres momentos como *marcas* en las trayectorias vitales (Denzin, 1989) de las chicas. Sin embargo, en este caso, esas marcas no serán entendidas como puntos de inflexión en sus trayectorias, sino como momentos de transición en los que se producen cambios graduales (en las percepciones, los sentimientos, las expectativas, los saberes, los vínculos, etc.). De esta manera, por ejemplo, aunque la biomedicina define la menarca como un evento (incluso el diccionario de la Real Academia Española la define como la “aparición de la primera menstruación”), en esta investigación la abordaremos como un período de márgenes difusos que abarca los primeros ciclos menstruales y, por ende, las primeras experiencias.

Tanto la construcción de la herramienta de recolección de los relatos como el posterior análisis del material se hizo teniendo en cuenta una primera ronda de entrevistas realizadas en el año 2013 con el objetivo de ejercitar la metodología. En ese primer acercamiento al campo de estudio entrevisté a nueve chicas.

Ya en el 2018 realicé una segunda ronda de entrevistas, esta vez con otras once chicas. En la presente tesis analizo todas las entrevistas de la segunda etapa y sólo incluyo cuatro relatos de la primera, que serán debidamente identificados. El motivo por el que no se incluyen todas las

entrevistas de 2013 es que se trató de un primer acercamiento al campo de estudio, que apuntaba, principalmente, a diseñar un instrumento de entrevista con preguntas orientadoras y a ejercitar la metodología. De ahí que no en todas las entrevistas haya logrado la profundidad de la segunda ronda ni podido incorporar preguntas que llevan a otras dimensiones de análisis. Asimismo, el material recolectado durante 2018 permite considerar, por comparación con el anterior y a partir de los relatos de las propias chicas, algunos alcances de la masificación del movimiento de mujeres y los feminismos en Argentina.

En ambas etapas de entrevista las chicas fueron convocadas mediante contactos personales y a partir de una red empujada principalmente por mujeres que hicieron de puente entre las chicas y yo. En todos los casos el contacto fue iniciado con las madres. A ellas les expliqué el marco y los objetivos de investigación, y el modo en que se haría la entrevista. Una vez que las mujeres adultas autorizaban la entrevista, les solicitaba que hablaran con sus hijas para saber si estaban de acuerdo. En todos los casos, al inicio de cada encuentro me tomaba un momento para comentar con las chicas el marco de la investigación.

Cada una de las participantes fue entrevistada una vez. La conversación fue grabada en audio y luego desgrabada en su totalidad. A partir de ahí, armé dos versiones de texto: una versión larga (que incluía toda la entrevista e incorporaba las anotaciones hechas por mí durante la charla) y una versión corta (con formato de pregunta-respuesta y que incluía un recorte de los momentos de la entrevista que consideré más significativos en ese primer momento de análisis). A cada entrevistada le envié por correo electrónico esta versión corta para que pudiera introducir en el texto las modificaciones que considerara necesarias (cambios, correcciones, aclaraciones, agregados, etc.). Esta decisión se sustentó en la posición teórica antes descrita. Que las chicas pudieran revisar sus relatos y, sobre todo, mi intervención sobre ellos, es una manera de reconocerlas como agentes de sus prácticas con la capacidad de distanciarse de sus experiencias para analizarlas (Berteaux, [1997] 2005). Pero, además, la lectura de las chicas significó una contribución a la validez de la investigación. Como señala Dubet (2011), el análisis narrativo encuentra su legitimidad (y su sentido último) en la posibilidad de que los sujetos involucrados puedan sentirse identificados, reflejados en el análisis de quien investiga. Finalmente, que las chicas tuvieran la posibilidad de intervenir el texto fue también una manera

de abrir el diálogo, de generar con ellas una comprensión dialógica de los relatos (Rancière, 1987; Gadamer, 1998; Arnaus, 2009).

Tal como recomienda Bertaux ([1997] 2005) para esta metodología de investigación, cada entrevista fue analizada por primera vez inmediatamente después de su realización, para poder incorporar ese análisis a la entrevista siguiente. De esa manera, la guía de entrevista fue enriqueciéndose a medida que se sumaban nuevos casos.

Por otro lado, la realización de las entrevistas también implicó una serie de decisiones que apuntaban a facilitar la expresión de ideas y opiniones por parte de las adolescentes. En primer lugar, fueron ellas quienes eligieron el lugar donde se realizaría la entrevista. Así, por ejemplo, una de las chicas eligió el cuarto de juegos de su casa; y otra un parque de la ciudad al que define como su “lugar en el mundo” y donde todas las tardes realiza distintas actividades físicas. En segundo lugar, propuse a las entrevistadas que eligieran un seudónimo para la presentación de sus relatos en el informe final de la investigación. En todos los casos la propuesta les resultó divertida y la elección del seudónimo fue un momento de juego en el marco de la entrevista. Sólo una de ellas prefirió utilizar su nombre real. Finalmente, durante los encuentros yo también compartí con las chicas algunos aspectos de mi propia experiencia menstrual, no solamente como forma de facilitar el diálogo sino también de democratizar (al menos en parte) la instancia de entrevista.

Como dije antes, el análisis de los relatos de experiencias se complementa con el análisis de discursos sociales más amplios sobre el ciclo menstrual. Para construir el corpus, el primer paso fue organizar esos discursos sociales en dos grandes categorías: aquellos producidos desde la perspectiva tradicional de la biomedicina y aquellos producidos desde el activismo menstrual (feministas y/o espiritualistas). El paso siguiente fue recuperar las dos perspectivas en las distintas áreas en las que esos discursos operan: el mercado de productos de gestión menstrual, las políticas públicas en materia de géneros y sexualidades, las editoriales educativas que producen textos escolares y el activismo menstrual (agrupados todos como materiales pedagógicos); y en algunos contenidos que circulan por Internet. Específicamente trabajé con las siguientes fuentes:

- Manuales escolares: lejos de pretender hacer un análisis exhaustivo de estos materiales, analicé, a modo de muestra, manuales de Ciencias Naturales y Biología para el nivel secundario publicados por editoriales escolares reconocidas en años posteriores a la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral N° 26150. Los títulos analizados fueron: *Biosfera 2. Biología*, de SM (Hurrell et al., 2010); *Biología 2. Origen, evolución y continuidad de los sistemas biológicos*, de Mandioca (Adranga et al., 2011); y *Biología para pensar. Interacciones, diversidad y cambios en los sistemas biológicos* de Kapelusz (Antokolec et al., 2015). Se trata de manuales que se corresponden con la escolaridad de las entrevistadas, aunque no necesariamente son los que ellas utilizan. En ese sentido, estos títulos funcionan como una muestra de la categoría. Otras investigaciones (Kohen y Meinardi, 2018; Kohen, 2018) que avanzan en esta línea no muestran diferencias relevantes respecto al modo en que otros manuales de Biología y Ciencias Naturales explican el ciclo menstrual.
- Cuadernillos producidos por el Ministerio de Educación de la Nación en el marco del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, destinados a nivel primario y secundario, para docentes, en todas sus asignaturas, como también el material elaborado para las familias. Analicé los cuadernillos *Educación sexual integral para la educación primaria: contenidos y propuestas para el aula* (Marina, 2009a); *Educación sexual integral para la educación secundaria: contenidos y propuestas para el aula* (Marina, 2009b); y *Educación sexual integral: para charlar en familia* (Marina, Hurrell, Lavari y Zalarallán, 2011).
- Videos de la “campaña educativa” de la empresa *Johnson & Johnson*, disponibles en la página web de la empresa y pensados tanto para nivel primario como secundario. Aunque existen otras empresas de este tipo que ofrecen charlas en escuelas, *Johnson & Johnson* es la de más larga trayectoria en Argentina y la más referenciada por las entrevistadas.
- Libros informativos (Garralón, 2013) de formación y acompañamiento de la menarca (aquí denominados “libros rojos”), producidos desde un sector del activismo menstrual y que se enfocan, sobre todo, en los aspectos emocionales de la

experiencia menstrual y en sus implicancias individuales y sociales. En estos libros se construye una mirada holista del ciclo que se relaciona con las espiritualidades Nueva Era (Carozzi, 2000). El análisis abarca los títulos *Las Lunas* (De Aboitiz, 2014); *Mi primer libro rojo* (Del Río, 2015); *Amuletos de tierra y luna: Un cuento sobre la naturaleza cíclica* (Mallagray, 2016); *Te acompaño* (Del Río, 2018) (producidos en Argentina); *El vestido de Blancanieves se ha teñido de rojo* (Ramírez Vásquez, 2016) (editado en Colombia); *Mamá me vino...* (Serrano, 2012); *El tesoro de Lilith. Un cuento sobre la sexualidad, el placer y el ciclo menstrual* (Trepas Casanovas, 2012); y *El libro rojo de las niñas* (Romero y Marín, 2014) (de edición española). Todos los títulos están disponibles en Argentina y, aunque todavía encuentran dificultades para insertarse en los principales circuitos editoriales, los temas vinculados a los géneros y las sexualidades están cada vez más presentes en la literatura para las infancias (Larralde, 2017; Felitti y Rohatsch, 2018). Como sostuve antes, aunque estos libros no son mencionados directamente por las chicas en las entrevistas, sí expresan un clima de época. Además, la mirada integral sobre el ciclo que presentan estos libros de alguna manera aparece también en los relatos de experiencias que las chicas elaboran.

- Artículos publicados en el sitio web de *TKM* entre 2015 y 2018, en las secciones “Género” y “Vos y yo”; y las intervenciones de las lectoras en la sección de comentarios. *TKM* es la revista argentina para adolescentes que más alcance tiene en la actualidad. Según informa el propio medio, la comunidad digital de *TKM* cuenta con 17 millones de usuarios. Su página de *Facebook* tiene 7.9 millones de seguidores y el perfil de *Instagram*, más de 200 mil. En 2015, el sitio web de la revista fue rediseñado y también cambiaron algunos contenidos, que comenzaron a incluir perspectiva de género y temas de la agenda feminista.
- Videos en español de *youtubers* latinoamericanas publicados entre los años 2014 y 2018. Aunque las jóvenes que producen los videos pertenecen a distintos países, sus producciones tienen un amplio alcance en la región, incluso en Argentina, donde son conocidas por el público (pre)adolescente al que apuntan (Duek y Pérez, 2016). Para

la selección de casos, primero identifiqué a las *youtubers* con mayor cantidad de suscriptores y que hubieran producido algún video vinculado al ciclo menstrual. Luego, incorporé otras *youtubers* que, aunque tienen menor cantidad de suscriptores, aportaban alguna información que, en ese primer momento de análisis, consideré que podría resultar valioso tener en cuenta. En cualquier caso, ninguno de los canales tiene menos de 2 millones de suscriptores. Específicamente, trabajé con los videos producidos por: Yuya (México, 24 millones de suscriptores); Caeli (México, 15,9 millones); Mariale (Venezuela, 12,3 millones); Miku (México, 3,66 millones); Yarissa (República Dominicana, 3,53 millones); Sophie Giraldo (Colombia, 3,21 millones); Dai Hernández (Argentina, 2,99 millones); Mica Suárez (Argentina, 2,91 millones); y Maqui015 (Colombia, 2 millones). En este caso, también tuve en cuenta para el análisis las intervenciones del público en la sección de comentarios. El período 2014-2018 no responde a un recorte temporal analítico establecido *a priori* sino que es, simplemente, el momento en el que fueron publicados los videos sobre estas temáticas por las *youtubers* antes caracterizadas.

El objetivo principal de esta investigación es conocer cómo son las experiencias menstruales de las adolescentes y, luego, intentar comprender cuáles son los procesos sociales que moldean esas experiencias. Para este segundo objetivo recupero los discursos sociales sobre la menstruación, dado que nos permiten comprender el contexto con el que dialogan los relatos de las chicas. Aunque ellas no siempre refieran expresamente a estas fuentes puntuales que componen el corpus, esos materiales son parte de la hegemonía discursiva (Angenot, 2012). Es decir, conforman los regímenes de lo pensable y lo decible en este momento sociohistórico. Los relatos de las chicas se inscriben, entonces, en un entramado más amplio de textos que siempre dejan su huella. En este sentido, la operación analítica consiste en identificar ausencias, resistencias y (dis)continuidades entre esos discursos y esos relatos. Se trata, en definitiva, de un intento por vincular las experiencias individualizadas con las dinámicas estructurales (Martuccelli, 2013). En la tesis, sin embargo, la exposición analítica la hacemos en sentido inverso: primero se presenta el análisis de los discursos sociales y luego los relatos de

experiencias de las chicas. Esto responde a dos razones: en primer lugar, al tratarse de un tema poco abordado en ámbito local, conocer primero los discursos sociales sobre la menstruación nos permite comprender mejor el escenario en el que se inscriben los relatos de las chicas. Es decir, habilita una mirada contextual necesaria. En segundo lugar, aunque se trate de vincular lo individual con lo estructural, el diálogo entre ambas categorías nunca es unidireccional. Por el contrario, se produce una retroalimentación constante.

La selección de materiales en los que analizo esos discursos responde a un esfuerzo por construir una muestra inacabada de lo decible. Para construir el corpus, identifiqué las distintas áreas en las que operan estos discursos sociales sobre la menstruación y luego seleccioné algunos de los textos en los que esos discursos se materializan. Como resulta imposible abarcar todo lo que se dice sobre este tema –y sobre ningún otro–, la creación de categorías y áreas en las que esos discursos aparecen operan como constructos representativos. Así, por ejemplo, entre todos los libros (disponibles en Argentina) de impronta pedagógica sobre sexualidad orientados a niños, niñas y jóvenes, prioricé aquellos que se enfocan exclusivamente en el ciclo menstrual.

Por otra parte, la decisión de trabajar con contenidos publicados en Internet responde a tres motivos fundamentales. Por un lado, son intervenciones que presentan registros discursivos más informales que los materiales pedagógicos y en los que, además, conviven concepciones ligadas tanto a la perspectiva biomédica tradicional como a la perspectiva del feminismo y las espiritualidades. En segundo lugar, abordo ambas plataformas como “espacios públicos” (Lange, 2008) en los que se habla de menstruación en un momento histórico caracterizado, como dije antes, por el protagonismo público de las adolescentes, la masificación de las consignas feministas y la expansión del activismo menstrual. En tercer término, estas fuentes permiten retomar, al menos en parte, las voces de las chicas. En los canales de *YouTube* porque son las jóvenes quienes producen, consumen y comentan los videos; y en el caso de la revista *online* para adolescente *TKM*, porque las lectoras tienen posibilidad de interactuar con los contenidos en la sección de comentarios. Incluir en el análisis estos comentarios implica un pacto de lectura: no podemos asegurar que sean, efectivamente, chicas adolescentes quienes escriben esos comentarios. Pero eso aquí no es relevante puesto que, en este caso, lo que nos interesa

no son los sujetos empíricos, sino las posiciones en el discurso:

Todo discurso construye dos “entidades” enunciativas fundamentales: la imagen del que habla (que llamaremos el *enunciador*) y la imagen de aquel a quien se habla (que llamaremos el *destinatario*). El enunciador no es el emisor, el destinatario no es el receptor: “emisor” y “receptor” designan entidades “materiales” (individuos o instituciones) que aparecen respectivamente como fuente y destino “en la realidad”. Enunciador y destinatario son entidades del imaginario: son las *imágenes* de la fuente y del destino, construidas por el discurso mismo (Sigal y Verón, 2014: 23).

Por otro lado, considero aquí a las revistas como lugares de condensación de la doxa de una época (Uzin, 2013). En el cruce con la perspectiva de género, además, McRobbie (1999) señala que, por el vínculo que crean con sus lectoras, estos medios resultan muy eficaces a la hora de transmitir información sobre temas vinculados a la salud sexual.

Respecto a los canales de *YouTube*, siguiendo a Roxana Morduchowicz (2012), Carolina Duek (2013), y Krishma Carreira (2016), los analizo como medios participativos que habilitan un tipo especial de intervención de los/as adolescentes. Allí, ellos/as pueden hablar de temas que tal vez no se animen a abordar en otros espacios y, además, pueden hacerlo en sus propios términos, con cierta independencia de los/as adultos/as (Morduchowicz, 2012).

Por último, esta investigación dialoga con trabajos realizados en salud y género (Checa, 2003, 2005; Esteban, 2006; Rustoyburu y Eraso, 2018); juventudes, géneros y sexualidades (Elizalde, 2015a, 2015b, 2018a, 2018b; Reguillo, 2012; Jones, 2010); educación y aprendizaje en la cultura globalizada (Elizalde, 2018c; Carreira, 2016; Duek, 2013; Carli, 2006); y los avances y propuestas para la aplicación de los lineamientos curriculares de la Educación Sexual Integral (Kohen, 2018; Kohen y Meinardi, 2014, 2016, 2018; Faur 2007, 2018; Morgade, 2011, 2016; González del Cerro y Busca, 2017; Fainsod y Busca, 2016). Respecto al cruce con los estudios de juventudes/adolescencias, vale decir que sólo de manera reciente se ha encarnado allí la perspectiva de género (Elizalde, 2018c). En líneas generales, además, las investigaciones en el campo se enfocaron, primero, en embarazo adolescente (Checa, 2003) y, ahora, en violencias (Palumbo, 2017). El ciclo menstrual continúa siendo un tema poco abordado por investigaciones locales.

LA ESTRUCTURA DE LA TESIS

El capítulo 1 inicia con un breve recorrido histórico por la constitución y difusión de la concepción biomédica tradicional de la menstruación. Además del discurso biomédico doy atención a la narrativa cultural que se apoyó en ese discurso y que colaboró en la construcción de una feminidad (menstrual) normativa. En la segunda parte, presento los principales lineamientos del activismo menstrual (a nivel local e internacional) e indago en el concepto de *menstruación consciente*.

En el capítulo 2 analizo ambas perspectivas (*menstruación científica* y *menstruación consciente*) en una serie de materiales pedagógicos en los que esos discursos se plasman. Mientras que la concepción científica de la menstruación aparece, sobre todo, en los manuales escolares y en la “campaña educativa” de *Johnson & Johnson*, también lo hace –en alguna medida– en los materiales del Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Por su parte, la concepción de la “menstruación consciente” circula a través de libros informativos para niñas producidos por el activismo menstrual, en su rama espiritualista, que se conecta con premisas y prácticas de las espiritualidades femeninas, la cultura Nueva Era y el ecologismo.

En el capítulo 3 presento el análisis de discursos sobre la menstruación que se producen y circulan en Internet. En la primera parte, trabajo con notas publicadas por *TKM* (revista *online* para adolescentes) en la que se tratan distintos aspectos de la experiencia menstrual y, luego, analizo una serie de videos producidos por *youtubers* latinoamericanas. En ambos casos doy atención también a los comentarios que dejan las lectoras/seguidoras de estas plataformas. En cierta medida, en este capítulo comienzan a aparecer las adolescentes en el lugar de la enunciación.

Finalmente, en el capítulo 4 nos adentramos en el análisis de los relatos menstruales elaborados por las entrevistadas. Luego de una breve presentación de las chicas y de algunos aspectos de sus trayectorias, introduzco el análisis de sus relatos estructurados a partir de los tres momentos ya señalados: la premenarca, la menarca y la posmenarca.

CAPÍTULO 1. DISCURSOS SOBRE LA MENSTRUACIÓN

1.1 DESDE LA PERSPECTIVA TRADICIONAL DE LA BIOMEDICINA

En 1530 Erasmo de Rotterdam escribe *De la urbanidad en las maneras de los niños*, un breve manual de modales destinado al pequeño Enrique de Borgoña, distinguido hijo de Adolfo, príncipe de Veere, “no porque tú de tales dictámenes tengas mayor falta –aclara el autor en la dedicatoria de la obra– criado (...) desde la cuna entre cortesanos (...) sino a fin de que con más grado aprendan estas cosas los niños todos por el hecho de que estén dedicadas a un niño de la más larga fortuna y de las más altas esperanzas” ([1530] 2006: 15).

Lejos de lo que podría parecer a simple vista, el manual de Erasmo no dicta las leyes de las “buenas maneras”, sino que tan solo describe unas normas que ya rigen para las elites y que les permite distinguirse de los campesinos y los aldeanos. “Escupe volviéndote de lado, no vayas a escupir sobre alguno o salpicarle. Si algo un tanto gargajiento se hubiere arrojado a tierra, refriéguese, como ya he dicho con el pie (...)”, le indica Erasmo a los niños ([1530] 2006: 27). Y más adelante agrega: “... contra decoro, algunos colorean los ribetes de ropillas o camisas con tintura de orina; o delantera y mangas (...) con moco de narices y boca”, lo que resulta indecente ([1530] 2006: 39).

Como se ve, ya en el siglo XVI Erasmo daba cuenta de la necesidad de adecuar los cuerpos a determinadas pautas de comportamiento. Que la violación de muchas de esas normas, en el marco de la cultura occidental contemporánea, nos parezca improbable, y hasta ridículo, demuestra hasta qué punto las hemos incorporado. Lo que observa Norbert Elias ([1939] 2016) en su lectura crítica de la obra de Erasmo es que esas pautas de comportamiento requirieron de una “cruzada civilizatoria” para imponerse como normas entre los grupos sociales dominantes y, luego, como imperativo universal en la cultura occidental. Es decir, aquellas pautas destinadas a que la nobleza se distinguiera de la plebe en sus modales progresivamente pasaron a ser un

modelo de conducta para otros grupos sociales⁴. De ahí aquella aclaración que Erasmo incorpora en la dedicatoria del libro y que repite como advertencia al final de la obra:

A quienes les tocó la suerte de ser de buena cuna, deshonoroso les es no responder a su linaje con sus maneras; aquellos que Fortuna quiso que fuesen plebeyos, de condición humilde y aun campesina, con más empeño aún les toca afanarse [para] que aquello que la suerte les rehusó lo compensen con la elegancia de sus maneras. Nadie puede para sí elegir padres o patria; pero puede cada cual hacerse su carácter y modales ([1530] 2006: 75).

Para Elias el proceso civilizatorio no sólo introdujo cambios en los hábitos, sino también una “transformación paulatina de las emociones (...) esto es, un avance de los límites de los escrúpulos” ([1939] 2016: 159), de manera tal que algunas costumbres que estaban permitidas comenzaron a ser reprimidas por considerarse vergonzosas e incluso desagradables. Por ejemplo, en el siglo XV todavía era aceptable sonarse la nariz con los dedos (siempre que fuera con la mano izquierda y se reservara la derecha para servirse la comida de la fuente común), pero dos siglos después, con el uso generalizado del pañuelo de bolsillo entre las clases altas, la exposición y el contacto con las mucosidades debió ser reprimida.

Por otro lado, Elias también señala cómo, con el avance del proceso civilizatorio, las coacciones externas que limitan los comportamientos van convirtiéndose en autocoacciones. Esto es, los modales que para Erasmo eran necesarios como muestra de respeto a los iguales o superiores en la jerarquía social, en el siglo siguiente comenzarían a ser juzgados en sí mismos y no sólo en relación con los demás, de modo tal que generan desagrado, culpa y vergüenza aun cuando se está en soledad.

De la misma manera se modifican también los criterios que demarcan lo permitido y lo prohibido. Según la lectura de Elias, a fines del siglo XVIII las “buenas maneras” ya no son tales sólo porque las practican las elites sino que lentamente comienzan a aparecer los argumentos médicos, que señalan determinados comportamientos como perjudiciales para la salud, al punto de ligar la higiene a la civilidad. De esta manera, el saber de los especialistas –con su pretendida validez y objetividad– se erige también como una guía para los comportamientos socialmente aceptables, para la civilidad del cuerpo, con base en la racionalidad científica (Le

⁴ Esto no implica, sin embargo, que el movimiento no pudiera darse también en sentido inverso. Por ejemplo, De Carvalho (2010) cuenta cómo, durante el siglo XV y buena parte del XVI el uso de “harapos” como símbolo de indisciplina se estableció como moda en la nobleza y la corte europea. Se trataba de jirones de tela que se conseguían a alto precio en los mercados y que imitaban esmeradamente los harapos de los campesinos.

Breton, 2002).

De la conjunción de todas estas dimensiones surge lentamente la figura del sujeto moderno productivo y preocupado por representar en público el ideal hegemónico de respetabilidad, para lo cual era necesaria la adopción de determinados valores tanto estéticos como de higiene corporal. Hábitos como el cepillado de dientes, el lavado del cuerpo y el cambio regular de la ropa se convirtieron en prácticas difundidas entre aquellas personas que podían afrontarlos económicamente (Ehrenreich y English, 2005). La necesidad de trabajar sobre el aspecto físico respondía también a la exigencia de ajustarse a un modelo dominante de cuerpo moderno definido como aquel que era controlado, sin pérdidas, sin humedad, sin olores, siempre eficiente y predecible. Un modelo de cuerpo que, en el caso específico de las mujeres, se presentaba como imposible debido a las molestias menstruales, los dolores del parto y la menopausia (Ehrenreich y English, 2005).

Respecto a la lectura diferenciada que propone la medicina sobre los cuerpos femeninos y masculinos, Diana Maffía (2007) sostiene que la ciencia, desde sus orígenes, ha legitimado la superioridad masculina a partir de un método que consiste en: señalar el dimorfismo sexual; jerarquizar las diferencias conceptualizando como inferiores las características femeninas; y utilizar la supuesta inferioridad biológica para justificar el lugar social de las mujeres. Esta operación aparece con claridad en el análisis que Thomas Laqueur (1994) realiza sobre algunas publicaciones médicas del siglo XIX. En una de ellas, por ejemplo, el médico Claude Martin Gardien afirmaba que “las mujeres deben su forma de ser a los órganos de la generación y en especial al útero”. De esta manera, afirma Laqueur, fue conformándose la sinécdoque según la cual la mujer es sus ovarios:

Esta radical naturalización, la reducción de las mujeres al órgano que ahora, por primera vez, marcaba una diferencia inconmensurable entre los sexos, y que supuestamente propiciaba un comportamiento de un tipo no encontrado en el hombre, no imponía lógicamente ninguna posición concreta sobre el lugar social o cultural de las mujeres. Lo que importaba era la propia forma del argumento, el traslado del sexo al género, del cuerpo a la conducta, de la menstruación a la moralidad (Laqueur, 1994: 367).

También Pierre Bourdieu (2000) realiza una lectura de este tipo cuando se refiere a la construcción social del cuerpo. Para el autor, lo masculino se presenta a sí mismo como lo “Uno”, lo no marcado, lo neutro. En definitiva, como la medida de todo. Y es a partir de allí que

los órganos sexuales femeninos y masculinos son construidos como dos esencias sociales jerarquizadas. Esto, dice Bourdieu, explica por qué los anatomistas de comienzos del siglo XIX encuentran en el cuerpo biológico de las mujeres las causas “naturales” que justifican el estatuto social que les ha sido otorgado. En definitiva, se trata de poner en evidencia que los saberes producidos por la biomedicina no son neutrales (Kohen y Grotz, 2018). Por el contrario, la construcción médica del cuerpo hormonal –y, por ende, del cuerpo femenino inferior y enfermo– responde también a influencias socioculturales (Eraso, 2008; Rustoyburu y Eraso, 2018).

Sobre esa base la medicina construyó el ciclo menstrual –con sus consecuencias físicas y psicológicas– como un proceso esencialmente femenino, que diferenciaba de manera definitiva a los varones de las mujeres, quienes permanecían esclavas de sus cuerpos impredecibles y sangrantes (Laqueur, 1994). Al mismo tiempo, muchas veces para las propias mujeres la sangre menstrual estaba cargada de mitos que también se desprendían del discurso médico: nadar –e incluso bañarse– podían provocar enfermedades al cortar el sangrado. También el sexo durante “estos días” podría resultar riesgoso para la salud de las personas involucradas y especialmente para el varón. Además de ser inmoral, claro (Freidenfelds, 2009).

A fines del siglo XIX surgió en Estados Unidos –para luego expandirse transnacionalmente– una manera “científica” (Vostral, 2008) o “moderna” (Freidenfelds, 2009) de entender la menstruación. El proceso implicó la aparición de un discurso que explicaba el ciclo menstrual en términos médico-científicos –funcionamiento de los órganos, finalidad reproductiva, síntomas físicos y psicológicos, etc.–, junto con el surgimiento y consolidación de una industria de productos destinados a la “efectiva” gestión del sangrado. De esta manera, y en sintonía con el argumento que sostienen Laqueur (1994), Bourdieu (2000) y Maffía (2007), la difusión del discurso que explicaba en términos biomédicos el funcionamiento del ciclo menstrual estuvo acompañada de otra narrativa de carácter social y cultural que utilizaba los argumentos médicos para delinear (y justificar) los contornos de la feminidad normativa: “lavarse, cambiarse frecuentemente los paños y descansar fueron consejos e indicaciones para proteger el cuerpo femenino de gérmenes y malestares, cuidándolo para lo que se consideraba su función principal: la maternidad” (Felitti, 2016: 177). Así, el discurso médico reforzó un ideal de cuerpo femenino

fecundo ajustado a determinados valores de género: maternidad abnegada, sacrificada y entregada a los hijos (Eraso, 2008).

Con el avance de la perspectiva científica sobre la menstruación fueron surgiendo nuevas ideas que reemplazaban antiguos tabúes ligados a la sangre menstrual, que dejó de ser entendida como un desecho nocivo que el cuerpo debía eliminar y pasó a ser concebida como un proceso fisiológico perfectamente normal y saludable; se dejó de pensar en el ciclo como un evento debilitante y, por el contrario, se sostuvo la importancia de hacer “vida normal” durante todo el mes; y, finalmente –y en contra del secretismo más absoluto–, se insistió en la necesidad de educar a las niñas a este respecto, incluso antes de la menarca (Freidenfelds, 2009).

Sin embargo, esta visión científica del ciclo que insistía en su “normalización” no significó un cambio en la consideración del cuerpo menstrual como cuerpo abyecto (Butler, 2012). Es decir, la menstruación (en especial el sangrado) podía ser considerada “normal” al mismo tiempo que debilitante o desagradable, por ejemplo. Esto queda reflejado en los discursos de la naciente industria de la “protección femenina” que, por aquellos años, comenzó a publicar materiales informativos para mujeres. En ellos, además de explicar el ciclo menstrual en términos biomédicos, también se daban consejos de gestión del sangrado de acuerdo con una feminidad normativa y se promocionaban productos puntuales para lograrlo de manera “eficiente”. Es decir, en función de una serie de comportamientos socialmente (in)adecuados respecto a esta experiencia. Por ejemplo, en un folleto publicado en Estados Unidos por *Kimberly-Clark* en 1940 y titulado *As One Girl to Another*, se explicaban “los sí y los no” para “esos días”. Bailar era una de las actividades permitidas siempre que se tomaran algunos descansos entre una pieza y otra. El material sugería usar como excusa el dolor de pies para no tener que develar el estado menstrual a la pareja de baile. Y si bien era aceptable (y hasta esperable) que las chicas quisieran practicar deportes como tenis y básquet, lo mejor era suspender esas actividades durante los días de sangrado (aunque no se explicaban las razones) (Freidenfelds, 2009). En el folleto, las jóvenes son presentadas como mujeres modernas que asisten a bailes y practican deportes. Si bien podemos pensar que esas actividades representan un avance respecto a los permisos que tenían generaciones anteriores de mujeres, en el folleto permanece oculto un corte de clase. La recomendación de tomar descansos durante los días de sangrado menstrual

difícilmente pudiera ser implementada por las obreras, que debían sostener el ritmo de trabajo durante todo el mes.

En un aviso publicado en 1928 en la revista *Redbook*, la marca *Kotex* presentaba las nuevas toallas perfumadas como la solución al olor menstrual que podía resultar “ofensivo para los otros”⁵. Al año siguiente repitieron el mismo argumento en *Holland’s Magazine*: “La vergüenza que viene con el conocimiento de esta grave ofensa social finalmente se termina. Se resuelve una fase importante del problema higiénico más antiguo de las mujeres”⁶ (Vostral, 2008). Resuenan aquí algunos de los elementos presentados por Elias ([1939] 2016) cuando explica el proceso civilizatorio. En este caso, el olor menstrual es presentado como un problema higiénico, pero además como una ofensa para los otros. Los cuerpos modernos no deben oler y cualquier incumplimiento de esa norma es motivo de humillación. El aviso ofrece, entonces, un producto que enmascara los olores íntimos, un tema que “provoca culpa porque hace del cuerpo un lugar que normalmente huele mal [y que] apunta más a las mujeres” (Le Breton, 2002: 118).

En el caso de Argentina, en las primeras décadas del siglo XX, esa feminidad normativa – entendida como pautas de comportamiento esperables en las mujeres– estaba marcada por el matrimonio, la domesticidad y la maternidad (Adamovsky, 2010). Una maternidad que se esperaba biológica y para la cual la menstruación regular era necesaria en tanto reflejaba la capacidad reproductiva de las mujeres (Tarzibachi, 2016).

María Soledad Pessi (2010) analiza publicidades gráficas de productos menstruales publicadas en Argentina entre los años 1930 y 1955 para detectar las estrategias discursivas que les permite a los anunciantes vender sus productos sin tener que mencionarlos directamente. Encuentra, por ejemplo, un aviso de la marca *Evanol* en la que se presenta como analgésico “de suave pero efectiva acción calmante completa, especialmente indicado para el delicado organismo femenino”. Y otro en el que describe a su público como “la dueña de casa que vela por su bienestar y tranquilidad” y que con el producto puede “quitar[se] esa pesadilla de encima”. Tal como sucedía en Estados Unidos, en Argentina las toallas con desodorante también

⁵ “Shaped to fit, --softened to ease, --deodorizes to protect, The Improved Kotex” – Ad* Access BH0015. Disponible en: <https://repository.duke.edu/dc/adaccess/BH0015> (Último acceso: abril de 2018). Traducción propia.

⁶ “Amazing--so many women must learn this from others” – Ad*Access BH0025. Disponible en: <https://repository.duke.edu/dc/adaccess/BH0025> (Último acceso: abril de 2018). Traducción propia.

se publicitaron haciendo referencia al temor al mal olor. La marca *Modess*, por ejemplo, creó anuncios que titulaban “Se le conoce en la cara que está nerviosa” y “Se le conoce en la cara que no está ‘en carácter’”. En un anuncio de 1937 la marca se presentaba como “La solución moderna a un viejo problema femenino” y prometía que, con *Modess*, la usuaria podría “conservar (...) esa tranquila seguridad de sí misma que es el secreto del encanto” (Tarzibachi, 2016)⁷.

Sin embargo, también en el ámbito local el “modelo de mujer” debió adaptarse a los cambios sociales y económicos de la época: las luchas feministas por los derechos de las mujeres, la mayor participación femenina en el mercado de trabajo y la evolución de la sociedad de consumo dieron lugar a la figura de la “mujer moderna”, que podía estudiar, trabajar y hacer deporte, siempre y cuando no descuidara su feminidad. Es decir, mientras no perdiera su sensibilidad y su cuota de inocencia, ni abandonara sus principales deberes como madre, esposa y sostén de la respetabilidad y la buena moral de todo el grupo familiar (Adamovsky, 2010).

Un ejemplo de esta tensión entre tradicionalismo y modernidad en la construcción del modelo de feminidad de la época se encuentra en los contenidos de la revista *Para Ti* (Bontempo, 2011). Allí, la “mujer moderna” es la “profesional del hogar”, aquella que lleva una contabilidad estricta de la economía doméstica y que conoce los avances en materia de puericultura y psicología infantil. “Así, el concepto de ‘mujer moderna’ afirmó el orden doméstico tradicional pero, al mismo tiempo, lo revistió de actualidad” (Bontempo, 2011: 156).

Otro ejemplo es el programa de “gimnasia femenina” de Ruth Schwarz de Morgenroth. Desarrollado en Argentina desde mediados de la década del treinta, el programa defendía la importancia de la cultura física femenina como herramienta para mejorar la calidad de vida de las mujeres. Schwarz entendía que la educación física redundaba en embarazos más saludables, partos más fáciles y mejores capacidades corporales para desarrollar las tareas del hogar. Sin embargo –y a pesar de basar el diseño de su programa en las necesidades y experiencias de las mujeres con las que trabajaba–, Schwarz no cuestionaba el mandato de la maternidad ni aprobaba cualquier tipo de gimnasia para ellas, sino sólo aquella que no modificara la forma

⁷ Aunque no vamos a profundizar aquí en la historia de los dispositivos de gestión menstrual (Vostral, 2008; Freidenfelds, 2009; Tarzibachi, 2016), vale la pena aclarar que, en ese desarrollo, están presentes los discursos del mercado y la biomedicina, pero también el de las mujeres que demandaban un producto de gestión menstrual superior de los paños de tela. Volveremos brevemente sobre esto más adelante.

“naturalmente femenina” del cuerpo (Reggiani y Scharagrodsky, 2016). Respecto al ciclo menstrual, Schwarz se distanciaba del discurso médico de la época que consideraba a la menstruación como una patología⁸. Por el contrario, ella afirmaba que podía ser un momento crítico y difícil pero debido a las cargas morales que soportaba y no por razones físicas (Reggiani y Scharagrodsky, 2016).

Las características de este modelo de “mujer moderna” continuaron desarrollándose durante todo transcurso del siglo XX. “El periodo de entreguerras significó, sin duda, un quiebre de los moldes arquetípicos de la moral sexual femenina y (...) se distendieron las fórmulas más circunspectas que dictaban el modo de ser femenino” (Barrancos, 2008: 112). Se acortaron las faldas, se acentuaron los escotes y se difundió el uso del pantalón, al mismo tiempo que se ampliaron los espacios de socialización femenina por fuera del hogar: “Se hizo común distanciarse de la familia para encontrar amigas en confiterías, hacer paseos y tomar vacaciones, aunque había que cuidar las apariencias” (Barrancos, 2008: 128).

En una lectura atenta de este contexto de transformaciones, la industria del “cuidado femenino” –desde 1930 y con un auge en las décadas del cuarenta y el cincuenta en Argentina– presentó a las toallas, y luego a los tampones, como productos para la “mujer moderna”, que, gracias a esta intervención tecnológica, podía mover su cuerpo *a pesar de* la sangre menstrual (Tarzibachi, 2016, 2017). En este sentido, esos nuevos productos también pueden ser considerados como tecnologías menstruales “del hacer como si”⁹ (Vostral, 2008) o de “desmentida efectiva del cuerpo menstrual” (Tarzibachi, 2017). Es decir, como productos destinados a eliminar cualquier evidencia del ciclo menstrual y, sobre todo, del sangrado, de manera tal que las mujeres puedan presentarse ante la mirada ajena como habitantes de un

⁸ José Borda, doctor en Medicina y Cirugía, y cuyos trabajos fueron de gran influencia a nivel regional, sostenía en su tesis de doctorado que la llegada de la menarca facilitaba la aparición de trastornos mentales en las mujeres. En la obra *Simulación de la locura* (1903), José Ingenieros incluía como diagnóstico la “locura menstrual con impulsos cleptómanos” y se interesaba en poder distinguir aquellos casos en que se trataba de una simulación (Ver más en NAVARLAZ, V. y JARDON, M. (2010): “Los diagnósticos y las historias clínicas de mujeres en los hospicios de Buenos Aires entre 1900-1930”, en: *Anuario de investigaciones*, vol. 17, pp.393-400). Durante la década de 1930, la revista *Anales de Eugenesia y Medicina Social* publicó varios artículos del endocrinólogo italiano Nicola Pende para quien las mujeres eran más susceptibles que los varones al comportamiento de sus hormonas. En este sentido, para Pende la menarca y la menopausia provocaban desequilibrios hormonales que llevaban a las mujeres a un estado cercano a la enfermedad (Ver más en RUSTOYBURU, C. (2012): “Infancia, hormonas y género. Un análisis histórico de los discursos de la biotipología en Argentina en los años 1930”, en: *Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana*, 11, pp. 9-36.).

⁹ Traducción propia. En el texto original la autora utiliza el término “technologies of passing”.

cuerpo controlado y sin pérdidas. O, lo que es lo mismo, les permite “hacer como si” no menstruaran.

Desde esta perspectiva, si bien el desarrollo de productos menstruales industriales más cómodos pudo haber significado una mejora en la vida cotidiana, el discurso biomédico y las empresas fabricantes de la industria farmacéutica generaron un discurso de cuerpo femenino liberado, no limitado por la menstruación, pero sólo a partir de la intervención tecnológica. Por fuera de ella persistió “la abyección cultural sobre el cuerpo menstrual” (Tarzibachi, 2017). Discursivamente, de acuerdo con Eugenia Tarzibachi (2017), la operación consistió –en Estados Unidos y sólo en menor medida en Argentina– en retomar valores del feminismo (como el derecho de las mujeres a estudiar, trabajar, acceder a lugares de poder, hacer deporte y divertirse sin que su biología les fuera presentada como limitante) al mismo tiempo que se reforzaban narrativas de género tradicionales. Esto es: las mujeres pueden hacer todo eso y más porque sus cuerpos ya no son un límite... gracias a la intervención tecnológica (Tarzibachi, 2017). Esta misma tensión se produjo luego con la difusión de la píldora anticonceptiva (otra intervención farmacológica sobre el cuerpo de las mujeres), que pudo ser interpretada “como una respuesta a las demandas del feminismo y de las mujeres que deseaban controlar su fecundidad con un método propio y de esa manera desvincular el coito de la reproducción, o una contestación directa al problema ‘de la explosión demográfica’ y su amenaza al sistema capitalista” (Felitti, 2012: 11).

Más allá del claro sustento que tengan estas y otras críticas que el feminismo ha presentado al avance de la medicina sobre la menstruación y a la búsqueda de beneficios económicos que de ella han hecho las empresas fabricantes de productos (Houppert, 2000), también existen estudios sobre estos períodos que nos permiten señalar algunos aspectos positivos en este proceso de conformación de la concepción científico-moderna del ciclo menstrual.

En primer lugar, y tal como sostiene Lara Freidenfelds (2009), usualmente las mujeres nacidas en los últimos años del siglo XIX alcanzaban la menarca sin ningún tipo de formación al respecto, lo que transformaba a la menstruación en un evento traumático, además de vergonzoso. Al no ser un tema que se hablara con las madres y al no haber material educativo disponible, las chicas no tenían posibilidad de entender qué era la menstruación, cómo

funcionaba ni por qué aparecía y se repetía. A ellas, afirma Freidenfelds (2009), el surgimiento y difusión del discurso científico sobre el ciclo les permitió comprender lo que pasaba en sus cuerpos en términos médicos, y esto les daba la seguridad en tanto era un “conocimiento válido”.

Además, les permitió que luego pudieran educar a sus hijas en el tema y así tratar de evitarles el impacto de ver sangre por primera vez en su ropa interior sin ninguna idea previa. Por otra parte, sostiene la autora, la amplia aceptación que tuvo entre las mujeres el modo moderno de gestionar el sangrado (a partir de los productos reutilizables, el ibuprofeno y las pastillas anticonceptivas utilizadas también para regular el ciclo) puede explicarse, en parte, por el hecho de que haya sido un modo “liberador”. Muchas mujeres encontraron en estos productos una manera más cómoda y confiable de atravesar los días de sangrado sin tener que renunciar a sus actividades cotidianas. Por ejemplo, en la protesta que realizaron algunos grupos feministas en 1968 durante la final del concurso de belleza Miss América, las mujeres arrojaban al *freedom trash can* (basurero de la libertad) aquellos objetos que consideraban opresivos: corpiños, fajas, pestañas postizas, zapatos de taco. No se arrojaron allí, sin embargo, tampones ni toallas. Tal vez porque en ese momento para las feministas estadounidenses –y para las mujeres en general– esos productos todavía eran sinónimo de liberación (Bobel, 2010; Felitti, 2016).

Muy pronto, sin embargo, el Movimiento por la Salud de la Mujeres comenzaría a considerar a los productos de gestión menstrual como un tema importante de su agenda, a partir de los casos de mujeres que perdieron la vida o tuvieron graves problemas de salud debido al Síndrome de Shock Tóxico (SST) que se asoció al uso de tampones. Con origen en Estados Unidos a fines de la década de 1960 –pero de rápida expansión hacia Europa y algunos países de Latinoamérica durante los años setenta (Murphy, 2012)–, este Movimiento comenzó con distintos grupos de mujeres (sobre todo blancas y de clase media) que se reunían para estudiar y discutir sobre menstruación, embarazo, parto, anticoncepción y aborto. En un proceso que cuestionaba el sesgo androcéntrico de la medicina y los intereses económicos de la industria farmacéutica, estos grupos tenían como objetivo restituir a las mujeres el control sobre sus cuerpos y sus vidas reproductivas a partir de comprender y difundir con otra perspectiva el

discurso médico sobre la salud de las mujeres (Morgen, 2002). Sin embargo, estos encuentros no se limitaban a difundir información teórica. Por el contrario, era importante “poner el cuerpo” –en el sentido literal de la expresión– para aprender técnicas de autoexamen y así desmitificar el propio cuerpo. Con la ayuda de otras mujeres, un espejo, un espéculo y recostadas en el piso, sobre un sillón o en una mesa, examinaban y palpaban los genitales, el cérvix y el útero propio y de las otras (Murphy, 2012).

Esta manera de reapropiarse (y de enriquecer) el discurso biomédico y de comprender el conocimiento como una fuente de empoderamiento está presente también en lo que se conoce como “activismo menstrual”. Se trata de un movimiento (diverso, transnacional y con múltiples matices) que, además de construir una valoración positiva de la menstruación, cuestiona el avance del capitalismo sobre los cuerpos de las mujeres, propone productos ecológicos para la gestión del sangrado menstrual, exige la quita de impuestos para los productos industriales, demanda su distribución gratuita (por ejemplo, en cárceles, centros de salud, ámbitos educativos, refugios y otros espacios comunitarios), y refuta la asociación mujer-menstruación-feminidad (Bobel, 2010; Fahs, 2016; Felitti, 2017). Algunas veces más ligado a los feminismos y otras a las espiritualidades femeninas que retoman premisas de la cultura de la Nueva Era (Carozzi, 2000)¹⁰, el activismo menstrual “rechaza la construcción de la menstruación como un problema que necesita una solución” (Bobel, 2010: 7) y busca visibilizar las experiencias de las mujeres respecto al ciclo menstrual.

¹⁰ María Julia Carozzi (2000) caracteriza al movimiento Nueva Era como un espacio donde se conjugan diversas terapias alternativas (yoga, Tai Chi, tarot, meditación, astrología, etc.) ofrecidas por maestros/as o “guías”, ya sea de manera individual y personalizada como a través de organizaciones e instituciones (algunas de ellas internacionales). Los/as usuarios/as de estos servicios son principalmente personas de clase media que habitan en centros urbanos de Occidente. El movimiento Nueva Era ofrece una visión multidisciplinaria y holística de la persona y propone una transformación de la escena terapéutica tradicional. En los circuitos de servicios Nueva Era el/la terapeuta pierde protagonismo y funciona únicamente como una guía para que el/la paciente recorra su propio camino de autoconocimiento, autosanación, autotransformación, etc. En este proceso, lo racional ocupa un lugar secundario respecto a lo emocional y lo intuitivo, y resulta fundamental el trabajo sobre uno/a mismo/a. En esta línea, María del Rosario Ramírez (2014: 159) analiza el surgimiento de las espiritualidades alternativas nueva era en el contexto mexicano y las caracteriza como “religiosidades alternativas, no institucionalizadas y reinterpretadas (...) que conviven muchas veces a nivel práctico con las religiosidades institucionalizadas”. Esas prácticas se condensan en los llamados “círculos de mujeres”: “espacios de contención, cocreación y aprendizaje” (Ramírez Morales, 2015: 130) en los que se reconocen las capacidades femeninas tradicionalmente relegadas y desvalorizadas por el patriarcado. “La idea principal de los círculos es generar un espacio que permita a las mujeres el autoconocimiento al compartir lo colectivo, pero también la generación de una conciencia individual en la cual la mujer se reconozca en el ámbito social, espiritual y biológico –relacionado particularmente con sus ciclos hormonales (Ramírez Morales, 2015: 130).

1.2 DESDE LA PERSPECTIVA DEL FEMINISMO Y LAS ESPIRITUALIDADES

Así como en el siglo pasado surgió y se difundió el discurso de la “menstruación científica” – caracterizado, como vimos recién, por su sustento biomédico tradicional y androcéntrico–, en el siglo XXI se expandió lo que aquí llamo el discurso de la “menstruación consciente”. Consciente en dos sentidos fundamentales. Primero, en tanto busca visibilizar las implicancias políticas, sociales y económicas del ciclo menstrual en la vida cotidiana de las mujeres (o, más específicamente, de “las personas menstruantes”); y, en segundo término, porque promueve el conocimiento profundo del propio ciclo como una forma de autocuidado y una herramienta de empoderamiento para las mujeres. Ambos sentidos implican cierto activismo menstrual.

En Estados Unidos, el activismo menstrual surgió en la década de 1970, de la mano del Movimiento por la Salud de las Mujeres, el ambientalismo y las organizaciones por los derechos de los consumidores. En ese primer momento, los principales reclamos se centraban en la necesidad de que el Estado estableciera controles y estándares de seguridad a los productos de la llamada industria del “cuidado femenino” (*FemCare*). Ya en el inicio el siglo XXI, el activismo menstrual en aquel país aparece dividido en dos ramas: las feministas radicales y las feministas espiritualistas (Bobel, 2010). Las primeras centran sus esfuerzos en combatir a la industria del *FemCare*, a la que consideran responsable de dañar el medioambiente, perjudicar la salud de las mujeres y reforzar el tabú menstrual (Fahs, 2016). Para esto, proponen abandonar el uso de productos menstruales industriales y en su lugar recurrir al *free bleeding* (sangrado libre) o a productos reutilizables, considerados más saludables y ecológicos, como pueden ser las toallas de tela y la copa de silicona. En este sentido, la propuesta no es –como en la década de 1970– controlar y reformar a las corporaciones, sino directamente darles la espalda. Por otro lado, esta rama del activismo menstrual cuestiona también la asociación mujer-menstruación y elige, en cambio, hablar de “personas menstruantes” para dar visibilidad a los cuerpos no menstruantes que se autoperciben como mujeres y a las experiencias de quienes menstrúan pero no se identifican como mujeres (Bobel, 2010).

Por su parte, las espiritualistas (en Estados Unidos y en otros países) comparten la necesidad de combatir el tabú menstrual (Ramírez Morales, 2015, 2016), pero ponen el foco en la

importancia de conocer el propio ciclo como herramienta de empoderamiento y como camino para tener experiencias más saludables (Bobel, 2010). En este sentido, retoman ciertos valores del Movimiento por la Salud de las Mujeres al reapropiarse de los saberes médicos y enriquecerlos con elementos provenientes de las experiencias de las mujeres.

Miren Guillo (2014) analiza de qué manera resignifican la menstruación algunas mujeres jóvenes de contextos contraculturales del País Vasco. En su trabajo, encuentra que estos grupos dan lugar a lo que ella denomina “contraculturas menstruales”, esto es: “aquellas prácticas e ideologías que cuestionan [la] hegemonía menstrual influida directamente por la biomedicina, que convierte la menstruación en un símbolo de la otredad, de la subordinación femenina (...)” (Guillo, 2014: 146). A través de prácticas, reflexiones y producciones artísticas, políticas y culturales, las mujeres de su estudio cuestionan la concepción hegemónica del ciclo menstrual y “propician nuevos imaginarios y vivencias menstruales (...)” (Guillo, 2014: 146).

En esta misma línea se inscribe, por ejemplo, la comunidad *Soy1Soy4*, que nació en España en 2015 como “la única comunidad educativa, en el mundo, sobre el ciclo menstrual” y que fue creada por Erika Irusta, autodenominada primera pedagoga menstrual y *cuntwriter* (coño-escritora). Desde una posición que combina feminismo con elementos de la cultura Nueva Era (Carozzi, 2000), la comunidad se propone como un espacio “para comprobar que entre todas podemos hacer de este mundo *mierder* un entorno más tierno y de cuidado que considere nuestra realidad cíclica como un plus en lugar de como una maldición o como ‘algo a superar’”¹¹.

Desde esta posición, ser conscientes de los ciclos menstruales es sinónimo de poder. Sólo conociendo cómo se comporta químicamente el cuerpo a lo largo del ciclo se puede atender a lo que necesita, sentimental y emotivamente, y así cuidarnos a nosotras mismas, en nuestros propios términos (Irusta, 2016). En este sentido, se acepta que las mujeres somos cíclicas, aunque eso no nos hace locas ni histéricas. Por el contrario, el problema reside en la lectura cultural que se hace del cuerpo menstrual. Es decir, se trata de un cuerpo cíclico que a veces está cargado de energía y creatividad y otras veces necesita descansar. Sin embargo, esto no es esencialmente negativo sino que adquiere ese carácter a partir de la mirada normativa

¹¹ Sitio web: www.elcaminorubi.com [Último acceso: julio 2018].

(patriarcal, androcéntrica, heterosexual y cisgénero) que clasifica ese cuerpo cíclico como irracional (Irusta, 2016).

Este discurso de la menstruación consciente también ha tomado fuerza en México, ligado a las espiritualidades contemporáneas y a un tipo de feminismo místico (Ramírez Morales, 2014, 2015, 2016). Para algunas de estas nuevas corrientes espiritualistas, las mujeres toman especial relevancia como sujetos del cambio: son ellas –con la sensibilidad que le es propia y a partir de sus saberes ancestrales– quienes tienen la capacidad de transformar la sociedad, regida por valores masculinos, para “generar relaciones más armónicas entre hombres y mujeres” (Ramírez Morales, 2016: 136). Desde esta perspectiva, las mujeres son consideradas diosas cuya sacralidad se inscribe, principalmente, en sus cuerpos: lugar de conexión con el universo, la Naturaleza, y los/as otros/as. Es en ese cuerpo sagrado de la mujer diosa donde reside la capacidad de transformación personal y colectiva, en tanto se considera que una mujer debe sanarse a sí misma para poder sanar a otras y vincularse mejor con su entorno.

Ramírez Morales (2015, 2016) señala que, en este contexto, los círculos de mujeres –que recuerdan aquellos encuentros del Movimiento por la Salud de las Mujeres de la década de 1970– funcionan como espacios de contención donde las participantes comparten experiencias, aprenden unas de las otras y potencian sus capacidades creativas. A partir de estos discursos –que entretengan nuevas concepciones de lo sagrado, la espiritualidad y la consciencia corporal– se crean nuevos modelos de feminidad que, muchas veces, van en contra de los modelos culturales hegemónicos. En este mismo movimiento, se resignifican también las experiencias menstruales y de la menarquía:

En la actualidad (...) las mujeres intentan –tanto dentro de los círculos como en el ámbito de lo subjetivo y cotidiano– transformar esta idea de contaminación, considerando la sangre menstrual como un elemento purificador no sólo del cuerpo, sino también como un fluido esencial y sagrado. Es justamente este proceso lo que permitiría afirmar que, desde la noción del sagrado femenino y desde la menstruación consciente, se presenta una especie de nueva clasificación donde aquellos elementos que se consideraban contaminantes encuentran un sitio y un espacio nuevo de significación, desde donde son tomados como un medio de transformación de la idea de lo femenino más allá de las concepciones dicotómicas tradicionales (Ramírez Morales, 2015: 140).

Aquí, la menstruación ya no es un límite, sino un lugar de posibilidad, de conexión con nuestros “dones creativos, sexuales y espirituales”, tal como promete Miranda Gray (2010) en

Luna roja..., un libro sobre ciclo menstrual, de amplia circulación en estos espacios y muy presente también en las ferias de libros feministas de la Argentina (Felitti, 2018a). Para identificar y aprovechar tales dones, se pone en juego un sistema de símbolos donde las cuatro fases biomédicas del ciclo (menstrual, preovulatoria, ovulatoria, y premenstrual) se equiparan a los ciclos de la naturaleza: de sus cuatro elementos (agua, tierra, fuego, aire); de la luna (nueva, creciente, llena, menguante); y de las estaciones del año (primavera, verano, otoño, invierno). De la misma manera, la “mujer diosa” es representada a partir de diferentes arquetipos (La Bruja, la Virgen, la Madre y la Hechicera) que simbolizan las cuatro mujeres que habitan a cada mujer en las distintas etapas del ciclo (de ahí también el nombre de la comunidad *Soy1Soy4*, que mencionamos antes). Según Gray (2010), estos arquetipos establecen un paralelismo entre los cambios cíclicos de la Naturaleza y las transformaciones que experimentan las mujeres cada mes. Así, la Bruja representa la fase menstrual, caracterizada por un gran poder intuitivo; la Virgen simboliza la fase preovulatoria, donde se potencia la necesidad de independencia y libertad; la Madre encarna la etapa ovulatoria y su capacidad de cuidado y protección; y, finalmente, la Hechicera aparece en la fase premenstrual y simboliza una etapa de transformación y potencial creativo. Es decir, cada elemento de este sistema de símbolos funciona en tanto genera una consciencia respecto a las distintas etapas del ciclo y su vinculación con distintos tipos de energía que potencian determinadas acciones.

También en Argentina está presente esta rama del activismo menstrual. Se trata de grupos de mujeres –principalmente de clase media, de centros urbanos– preocupadas por alcanzar una vida más sana y respetuosa de la naturaleza, e interesadas en desarrollar (para ellas mismas y para sus hijas) prácticas de empoderamiento femenino (Felitti, 2016). Aquí también aparece la vinculación entre la Naturaleza y lo sagrado, la importancia de recuperar los linajes femeninos, y la celebración de los ciclos menstruales como herramienta de empoderamiento para las mujeres (Felitti y Rohatsch, 2018).

Tal como sucede en otros países, desde esta rama del activismo menstrual se incentiva el uso de productos reutilizables para la gestión del sangrado, como las toallas de tela, la esponja marina y la copa de silicona. Estas opciones –frente a los productos industriales desechables, que dañan el medio ambiente y potencialmente también la salud de las usuarias– son

presentadas como opciones ecológicas y más saludables. Además, tanto la copa como las toallas reutilizables permiten otro tipo de contacto con la sangre menstrual, que se puede medir, tocar, oler e incluso probar, como también utilizar para regar las plantas o como tintura. En este sentido, recurrir a estos productos muchas veces implica, no solamente una exploración del propio cuerpo, sino también una reflexión respecto a los significados de lo femenino y de la construcción cultural de la menstruación (Felitti, 2016).

Estas propuestas de la *espiritualidad femenina* (ligada a lo sagrado, lo femenino, y el cuerpo biológico en la construcción de la identidad) han sido criticadas desde algunos feminismos, que las consideran esencialistas. Sin embargo, algunas de ellas –interpeladas por un contexto local marcado por la Ley de Identidad de Género N° 26743 (2012), la visibilidad del activismo trans y la tematización de la niñez trans– discuten los binarismos y cuestionan la vinculación mujer-menstruación (Felitti y Rohatsch, 2018)¹². En este sentido cabe señalar que, durante el 2018, el debate parlamentario y social en torno al Proyecto de Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE), presentado por la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito, reforzó el acercamiento entre el feminismo y las mujeres espirituales. Esto, a su vez, dio lugar a una versión actualizada del feminismo espiritual (ya presente en otros períodos), con mucha presencia en las redes sociales.

El tema estuvo presente, por ejemplo, en el taller “Cosas de chicas: recursos para trabajar la menstruación con chicos, chicas y adolescentes”, organizado por Laura Canals y con la participación de la escritora Violeta del Río, autora de *Mi primer libro rojo* y *Te acompaño*. El taller –realizado el 19 de mayo de 2018 en un centro cultural del barrio porteño de San Telmo– contó con la presencia mayoritaria de mujeres cisgénero del campo de la docencia y la psicopedagogía. El encuentro estuvo estructurado a partir de dos líneas: por un lado, Del Río compartió con las asistentes las principales premisas del activismo menstrual espiritualista (importancia de conocer y amigarse con el ciclo menstrual; de recuperar los linajes femeninos; y combatir el estigma menstrual); mientras que, en un segundo momento, Canals presentó los contenidos teóricos del taller a partir del libro *Cosas de mujeres*, de Tarzibachi (2017), lo que

¹² El caso de Luana –la primera niña trans del mundo en tener un DNI acorde a su identidad de género autorpercibida– es retomado por facilitadoras de círculos de mujeres que conocen el libro *Yo nena, yo princesa. Luana, la niña que eligió su propio nombre* (2016) en el que Gabriela Mansilla, madre de la pequeña, registró la lucha de ambas (Felitti y Rohatsch, 2018).

además explica el título del taller. Tal como se explicitaba en el programa, uno de los núcleos temáticos del encuentro consistía en abordar la menstruación desde una perspectiva de género para “despegar[la] de la idea de mujer y de la reproducción” e incluir a “quienes no se identifican como mujeres y mujeres trans”¹³. De esta manera, en el taller se trasvasaron algunos de los límites del esencialismo del que los feminismos acusan a las espiritualistas. Sin embargo, las tensiones continúan presentes: aunque el objetivo del encuentro era cuestionar la asociación “mujer-menstruación”, el título del taller volvía a unirlos.

Actualmente más cercanas a algunos feminismos, quienes forman parte del activismo menstrual espiritualista lo hacen desde una posición en la que convergen “la defensa del medio ambiente; nociones de (...) subjetivación que caracterizan a la espiritualidad Nueva Era; premisas de empoderamiento femenino que remiten a la figura de la diosa y a la naturaleza, y consignas feministas de autonomía corporal y cuidado de la salud” (Felitti, 2017: 37).

En Argentina, algunos sectores del feminismo han puesto también su atención en la menstruación. Ejemplo de esto es la campaña MenstruAcción, impulsada por la organización *Economía Femini(s)ta* –creada en 2015 con el objetivo de producir datos, contenidos e información que visibilicen la desigualdad de género–. Según explica Agostina Mileo (2018), coordinadora de la campaña, a los reclamos feministas por la desigualdad económica, los estándares de belleza, la violencia obstétrica, los femicidios, las muertes por abortos clandestinos, etc., debemos sumar el reclamo por el fin del estigma menstrual. Este estigma – que señala a la menstruación como un evento vergonzante y limitante que debe permanecer oculto– provoca, entre otras cosas: carencias y fallas en la educación menstrual; desigualdades debido al alto costo económico de los productos industriales para la gestión del sangrado; vulnerabilidad entre las mujeres que no pueden acceder a esos productos y ausentismo escolar entre las niñas en la misma situación. La campaña MenstruAcción comenzó como una colecta de productos menstruales (durante la movilización del 8 de marzo de 2017) que serían donados a quienes no tuvieran acceso a ellos. Sin embargo, la campaña rápidamente ingresó también en la agenda política.

Entre 2017 y 2018 se presentaron distintos proyectos de Ley –en algunas provincias y en el

¹³ La difusión del taller se realizó a través de la página de *Facebook* de “Poner en juego”: <https://www.facebook.com/events/591548957850348/> [Último acceso: mayo de 2018].

Congreso Nacional– que apuntan, principalmente, a eliminar el Impuesto al Valor Agregado a todos los productos de gestión menstrual (considerados productos de primera necesidad), y a garantizar la provisión gratuita de estos productos en ámbitos educativos, de salud, carcelarios y en comedores y refugios (Mileo, 2018). Aunque durante la colecta realizada en 2017 se recibieron copas menstruales y toallas reutilizables, queda abierta la pregunta respecto al modo en que el Estado haría frente a tal provisión. Es decir, si bien es necesario asegurar el acceso a los productos de gestión menstrual como forma de reducir determinados factores de vulnerabilidad, también es probable que el Estado atienda a esta demanda recurriendo a los productos industriales, desde hace décadas cuestionados por ser potencialmente dañinos para la salud de las mujeres.

Finalmente, es necesario inscribir el activismo menstrual en un contexto local de mayor visibilización de las luchas impulsadas por los feminismos (Programa Nacional de Educación Sexual Integral, Ley de Parto Humanizado, movimiento *Ni Una Menos*, discusión del proyecto de Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo, etc.) (Felitti, 2017) y en un escenario, tanto local como internacional, en el que el ciclo menstrual comienza a ser un tema más ampliamente tratado en público (Bobel, 2015) y donde se ponen de relieve sus implicancias políticas, sociales, económicas y culturales. En los últimos años, mientras esta investigación tomaba forma, la artista Rupí Kaur expuso su sangre menstrual en *Instagram* (y fue censurada), la maratonista Kiran Gandhi la exhibió durante una carrera en Londres; la cantante adolescente Madison Beer mandó a que “sacaran la cabeza del culo” todos aquellos que la criticaron por haber manchado con sangre su bikini blanca; la actriz Laia Manzanares también publicó en *Instagram* una foto de su ropa interior manchada con sangre (esta vez no hubo censura); y dibujantes como Julieta Arroquy, Agustina Guerrero y Lía Copello la incluyeron en su cuadros de humor, al mismo tiempo que se estableció el Día Mundial de la Higiene Menstrual; se activaron campañas en distintos países para la quita de impuestos a los productos industriales; se reabrió la discusión respecto al establecimiento por Ley del “día femenino”; y en las movilizaciones de mujeres de las que participé (como las del 8 de marzo y las organizadas por el movimiento *Ni Una Menos*) pude ver en las calles consignas como “Todo lo que ustedes pueden hacer, nosotras podemos hacerlo sangrando”, “Imaginate si la violación causara el mismo rechazo que la menstruación” y

“La única sangre que debería correr es la menstrual”. Estos hechos, entre tantos otros que pusieron en escena a la menstruación, demuestran que “ha estado asociada mucho tiempo al tabú, al ocultamiento, a las tecnologías para controlar e invisibilizar el sangrado [pero también] invitan a los cuerpos menstruantes a recuperar una vivencia que les fue arrancada (...)” (Felitti y Ramírez Morales, 2017: 216). Poco a poco va tomando fuerza y estado público el cuestionamiento al estigma menstrual.

Como vimos a lo largo de este capítulo, entonces, el discurso científico y moderno de la menstruación (Vostral, 2008; Freidenfelds, 2009) que surgió a fines del siglo XIX construyó un saber “verdadero” sobre el ciclo menstrual que a muchas mujeres les permitió comprender lo que pasaba en sus cuerpos y preparar mejor a sus hijas. Sin embargo, este discurso biologicista hegemónico (Angenot, 2012) también construyó una concepción del cuerpo menstrual abyecto: la menstruación es “normal”, pero desagradable, y ubica a las mujeres en un lugar de desventaja (Tarzibachi, 2017).

En la actualidad, esta perspectiva convive con otra mirada que pugna por su legitimidad. Sin rechazar la perspectiva científica, el activismo menstrual promueve una concepción del ciclo libre de estigma. Como sostiene Irusta (2016), es importante conocer los cambios hormonales que se producen a lo largo de las cuatro etapas del ciclo para entender qué necesitamos a nivel emocional y así poder cuidarnos y respetarnos a nosotras mismas. En este sentido, el activismo menstrual enriquece el discurso biomédico al ponerlo en relación con los aspectos sociales, políticos, culturales, ambientales y económicos que influyen en las experiencias menstruales.

CAPÍTULO 2. DISCURSOS MENSTRUALES EN MATERIALES PEDAGÓGICOS

En el año 2006 se creó en Argentina el Programa Nacional de Educación Sexual Integral a partir de la Ley N° 26150 que, en su artículo 1°, establece, para todos los niveles educativos, la enseñanza obligatoria de educación sexual, que articula “aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos”. La noción de integralidad comprende a la sexualidad más allá del modelo biomédico, que la despolitiza, la reduce a la actividad genital y la concibe en términos higienistas y preventivos (Morgade, 2011). Como parte de esta política, en los años que siguieron a la sanción de la Ley, el Ministerio de Educación de la Nación elaboró una serie de materiales pedagógicos (afiches, folletos, cuadernillos) destinados a asistir y acompañar a los/as docentes y las familias en la implementación de la educación integral de la sexualidad con los/as estudiantes (Faur, 2007).

Algunos análisis recientes señalan los avances logrados en estos años, y también los obstáculos y lecciones aprendidas (Faur, 2018). En estos estudios se mencionan las dificultades para alcanzar la transversalidad de la perspectiva de género y el abordaje integral de la sexualidad en los contenidos para aplicar en el aula. Esto, debido a la persistente asociación entre sexualidad y sexo; y entre educación sexual y prevención de ITS, VIH y embarazos no intencionales (Fainsod y Busca, 2016; Morgade, 2016; González del Cerro y Busca, 2017)¹⁴.

En parte como resultado de estas deudas de transversalidad, la educación menstrual que reciben las niñas (y los niños) escolarizadas continúa basándose en el discurso biomédico de la “menstruación científica” (Felitti, 2016). Tal como sucede con la ESI en general, una educación menstrual desde un abordaje integral debería dar cuenta también de los aspectos sociales, emocionales y culturales de la experiencia. La menstruación no es una mera cuestión orgánica. Como venimos viendo, las maneras en que experimentamos el ciclo dependen también de los

¹⁴ A estas dificultades se les suman muchas otras, como consecuencia del fuerte desfinanciamiento que sufrió el Programa durante la gestión del macrismo. Según un informe elaborado por el Observatorio de Derechos Humanos, desde 2016 se despidió parte del personal del equipo ESI del Ministerio de Educación, se recortó el presupuesto destinado al desarrollo del Programa, se redujo la cantidad de materiales producidos y distribuidos en las unidades educativas de todo el país, se eliminaron instancias de capacitación docente y se redujeron las jornadas formativas para estudiantes en las escuelas. Al mismo tiempo, el debate público por la legalización del aborto reactivó una embestida de poderosos grupos evangélicos y católicos que se oponen públicamente a la ESI y señalan el derecho de los padres (y su prioridad por sobre las instituciones del Estado) a decidir qué tipo de educación sexual deben recibir sus hijos/as (Rohatsch, 2018).

contextos en los que vivimos y de los recursos de los que disponemos. Por eso es importante, cuando hablamos de menstruación, dar lugar a las emociones, cuestionar el estigma, fomentar el autoconocimiento (del ciclo, pero también del propio cuerpo), recuperar los saberes experienciales (como también los miedos y las dudas), y reflexionar acerca del modo en que las construcciones culturales sobre el ciclo menstrual intervienen en la vida cotidiana de las personas.

2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS: CUADERNILLOS DEL PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

Los conceptos de transversalidad e integralidad que promueve la Ley se apoyan en el supuesto de que la educación sexual “está en todas partes”. Es decir, la sexualidad no se reduce a las relaciones sexuales y la educación sexual, aunque no sea explícita, consciente o planificada, es una práctica pedagógica constante (Faur, 2007). Como explica la docente Marta Busca, “si un varón y una chica están insultándose y el profesor le dice a la chica que no puede decir eso porque es una señorita, está dando educación sexual” (Herrera, 2016). En este sentido, los materiales y recursos propuestos por el Programa ESI apuntan a trabajar la sexualidad desde todos los campos disciplinares y en todos los contenidos curriculares; no como un tema aparte, que se trata en una clase especial, sino como perspectiva que atraviesa toda(s) la(s) asignatura(s).

Si bien los materiales elaborados por el Ministerio de Educación abordan temas como la identidad de género autopercebida y las parejas del mismo sexo –con mayor amplitud a partir de la sanción de las leyes N° 26618 de Matrimonio Igualitario (2010) y N° 26743 de Identidad de Género (2012)–, en el caso de la menstruación, reproducen las limitaciones que antes señalamos para los manuales de las editoriales escolares. Esto es, el contenido se explica desde una perspectiva casi exclusivamente fisiológica y sólo en el área de Biología/Ciencias Naturales. Por ejemplo, el cuaderno de ESI para educación primaria, destinado a docentes, señala la importancia de promover “que los niños y las niñas valoren positivamente su cuerpo y construyan sentimientos de confianza y seguridad en sí mismos/as” (Marina, 2009a: 70). En el nivel primario, muchas de las chicas están próximas a alcanzar la menarca o bien están ya

pasando por sus primeras menstruaciones, ambas experiencias de gran relevancia en sus vidas (Ruble y Brooks-Gunn, 1982; Kissling, 1996b; Brumberg, 1999; Stein y Kim, 2009). No obstante esto, el cuaderno de ESI (Marina, 2009a) se limita a explicar cómo y por qué se produce fisiológicamente la menstruación, cada cuánto tiempo, y cuáles son los cambios en el cuerpo. Así, cuando se trata de pensar el cuerpo menstrual, aquel objetivo de promover la valoración positiva de los cuerpos queda suspendido o a discreción de cada docente (generalmente mujeres que, según sus edades, tienen sus propios mitos y tabúes sobre el tema).

En el cuaderno de ESI para secundaria (Marina, 2009b) se trabajan un poco más profundamente algunos mitos relacionados con el ciclo y con la sangre (en “esos días” las mujeres “no pueden quedar embarazadas”, “no pueden bañarse”, “se ponen más irritables”). Aunque, una vez más, se deja de lado la construcción de la menstruación como estigma, como algo vergonzante y desagradable. Es decir, se señala que es algo “normal” y “natural”, pero no se problematizan las razones y las consecuencias de la persistencia del estigma. La reflexión sobre este tema y sus consecuencias en la vida de las personas menstruantes puede estar acompañada, luego, por prácticas concretas en el espacio escolar. A partir de las experiencias que relatan las chicas en las entrevistas realizadas para esta tesis podemos pensar, por ejemplo, que las/os estudiantes podrían trabajar con las dificultades que se presentan a la hora de gestionar el sangrado en la escuela (falta de productos de gestión menstrual en los baños, falta de papel higiénico, ausencia de tachos de basura en los baños, puertas de los cubículos que no cierran, pedidos para salir del aula en hora de clase, etc.). Esta sería también una manera de enfrentar uno de los desafíos más importantes de la ESI para Ciencias Sociales: incorporar la dimensión de la vida cotidiana allí donde la educación tradicional se refiere sólo a las dimensiones económicas, territoriales, políticas y ambientales de las sociedades (Marina, 2009b). Además, sería también una manera de incorporar la perspectiva de género en el diseño curricular a través de la revalorización de los saberes que las mujeres producen en sus prácticas cotidianas (Code, 1995; Bach, 2010). Al mismo tiempo, este enfoque en la vida cotidiana puesto sobre las experiencias menstruales permite también hablar sobre las distintas opciones de gestión del sangrado y qué implicancias tiene su uso para la salud. Llama la atención que ninguno de los materiales escolares analizados incluye información sobre estos productos. Sólo

en las “campañas educativas” de la firma *Johnson & Johnson* se da esta información que, como veremos en el próximo apartado, responde a intereses económicos específicos.

Por otro lado, en las propuestas para nivel secundario todavía se sostiene el vínculo mujer-menstruación y no se mencionan siquiera las experiencias de personas trans. Ni una sola vez se habla de “cuerpos menstruantes” aunque, como se vio en los debates por la legalización del aborto, muchas/os adolescentes han adoptado el concepto de “cuerpos gestantes” en lugar de “mujeres gestantes”, por mencionar un solo ejemplo. Se trata de una fórmula incorporada recientemente al dictamen y que muchos/as adolescentes han incorporado a su vocabulario. Es notable, entonces, que los materiales escolares –incluso los del Programa ESI– relegan las experiencias menstruales trans al currículum nulo. Esto es, aquellos saberes despreciados, devaluados, que no vale la pena abordar (Da Cunha, 2015). En términos de Blas Radi (2019: 31), “... la inclusión teórica de las personas trans* en el proceso de producción de conocimiento no las reconoce como portadoras de ningún saber relevante, sino como objetos e instrumentos de análisis”. En el mismo sentido, la interculturalidad respecto a las experiencias menstruales está excluida de los contenidos. Las concepciones y prácticas en torno a la menarca y la menstruación de los pueblos originarios (Gómez, 2006; Hernández, 2015), por ejemplo, también conforman ese currículum nulo. Difícilmente las niñas indígenas puedan sentirse representadas en los discursos menstruales de los materiales escolares que aquí estamos analizando.

En el cuadernillo *Para charlar en familia* (Marina, et al., 2011) la asociación mujer-menstruación aparece directamente reforzada cuando se afirma que “la primera menstruación (...) es una de las señales físicas de que se están convirtiendo en mujeres” y “[es algo que] a todas las chicas les pasa”. Tras explicar cómo se produce el sangrado menstrual, el texto recomienda: “Durante la menstruación, o en los días anteriores, las chicas pueden sentir cambios físicos y emocionales. Los dolores menstruales son bastante comunes y pueden deprimirse o irritarse con facilidad o estar más nerviosas o sensibles”. Como vemos, aunque se mencionan los aspectos emocionales vinculados a esta etapa del ciclo menstrual, se desconocen respecto a las otras etapas. Además, las emociones que sí se mencionan responden al estereotipo: enojo y nervios. Luego, se dice que los dolores menstruales son comunes, pero no se indica qué duele ni cómo se puede aliviar el dolor.

2.2 LAS EDITORIALES EDUCATIVAS: MANUALES ESCOLARES

En líneas generales, los manuales de Ciencias Naturales y Biología perpetúan los modos tradicionales de abordar el cuerpo y la sexualidad, en los que predomina una mirada mecanicista (Kohen y Meinardi, 2018). Allí se pone el foco en el “aparato reproductor”, el coito heterosexual y la prevención de embarazos y enfermedades, mientras se dejan fuera los deseos, las emociones, los vínculos y las relaciones no heterosexuales y las prácticas no coitales –que, en el mejor de los casos, son referidas de manera muy acotada (Morgade, 2011; Faur, 2018; Kohen, 2018).

Si bien se entiende que es fundamental conocer los aspectos biomédicos de la sexualidad, este tipo de (in)formación no es suficiente. Implementar una mirada integral significa, además, formar en valores, en sentimientos, en el respeto por las diferencias y el cuidado de uno mismo y las/os demás, como también implica orientar y facilitar el acceso a los servicios de salud pública (Faur, 2007; González del Cerro y Busca, 2017).

Cuando se refieren a la menstruación, los manuales escolares que analizamos aquí –de Ciencias Naturales y Biología para nivel secundario– presentan la misma limitación biologicista que en el abordaje que hacen de la sexualidad. Sólo ofrecen información sobre hormonas, procesos y “órganos reproductores internos”. Los genitales externos, en cambio, no aparecen ni siquiera en dibujos, aunque un manual menciona al clítoris (sin mostrarlo) como “(...) la parte más sensible de los órganos sexuales femeninos y [que] se asocia al placer sexual” (Adranga *et al.*, 2011). El material se olvida de resaltar que el clítoris es el *único* órgano eréctil dedicado *exclusivamente* al placer, como tampoco muestra dónde está ubicado, lo que refleja, además, la ausencia del discurso del placer y la desvalorización del deseo erótico.

Por otro lado, en estos manuales, todas las explicaciones referidas a la menstruación se enfocan en la química corporal y en el funcionamiento de los distintos órganos involucrados en el ciclo menstrual, que además tienen una función en la reproducción. Por ejemplo, aunque se menciona el estrógeno y la progesterona, su intervención aparece limitada a “estimular el engrosamiento del endometrio” y “preparar[lo] para una posible fecundación”. No brindan información sobre el modo en que estas hormonas influyen sobre el resto del cuerpo, el deseo

sexual, el estado de salud en general, etc. De hecho, en la sección de actividades propuestas por el *Manual de Biología 2* de la editorial Mandioca, una de las preguntas es “¿Cuántos días pasan entre la ovulación y la menstruación?, ¿qué sucede en el cuerpo de la mujer en esos días?” (Adranga *et al.*, 2011: 125). Si las respuestas deben buscarse en la información que brinda el libro, entonces, lo único que sucede en el cuerpo de “la mujer” durante la fase folicular es que “el óvulo comienza a madurar” y “la capa interna del útero se engrosa”. No se explica, ni siquiera, cómo cambia el flujo vaginal durante esas etapas. Una consigna similar, aunque más restringida todavía, propone el manual *Biosfera 2. Biología* de la editorial SM, cuando pide a los/as estudiantes que “describan los cambios que suceden en el aparato reproductor femenino durante el ciclo menstrual” (Hurrel *et al.*, 2010). En este caso, la atención ni siquiera está puesta en todo el cuerpo sino simplemente en el sistema genital al que, además, denomina “aparato reproductor”. Esta noción reduce los genitales internos y externos a una finalidad reproductiva, cuando también están involucrados “en el placer, en el orgasmo y la interrupción del embarazo” (Kohen y Grotz, 2018: 12).

Por su parte, el manual *Biología para pensar* de la editorial Kapeluz (Antokolec *et al.*, 2015) muestra un gráfico que representa el comportamiento de las hormonas ováricas a lo largo de todo el ciclo; y otro que muestra los cambios en el tejido endometrial. Los gráficos, sin embargo, no están acompañados de ningún tipo de información que permita leer estas variaciones en un contexto más general (ni corporal, ni cultural). Esto responde, en parte, a la lógica que reduce la menstruación a los días de sangrado. Recordemos que desde la perspectiva de la menstruación consciente –en su versión espiritualista– se valora al ciclo en sus cuatro etapas. De esta manera, se abre la posibilidad de pensar las experiencias menstruales ancladas en la vida cotidiana y más allá de los límites corporales. Para la visión que reproducen los manuales, en cambio, los días que transcurren entre un sangrado y otro sólo son importantes en términos de fertilidad y regularidad. Es decir, debemos prestarles atención para conocer en qué momento del mes somos más fértiles y si tenemos (o no) menstruaciones regulares. Se trata de una visión que reduce la menstruación al sangrado y a un evento fisiológico y que la liga indefectiblemente a la maternidad, sin considerar a las mujeres que no tienen relaciones sexuales (en general, pero también a quienes no las tienen con varones).

Finalmente, es necesario señalar que, además de estas ausencias y restricciones en el modo en que abordan la menstruación los manuales de Ciencias Naturales/Biología, existe también otra limitación: en la escuela, el ciclo menstrual sólo se explica desde los libros de esa disciplina. Un abordaje integral de la educación menstrual requiere que el tema sea tratado también desde otras materias, como Ciencias Sociales, Formación Ética y Educación Física. Por ejemplo, podría estudiarse y debatirse cómo es habitar el espacio escolar durante los días de sangrado, cuáles son las dificultades que se presentan a la hora de gestionar el sangrado en la escuela y qué estrategias se implementan para hacerles frente; cómo se construye (y por qué persiste) el estigma menstrual y su relación con la construcción social del cuerpo; cómo influyen los cambios hormonales en el cuerpo, pero también en las emociones, los ciclos de sueño, la energía, la libido, etc. De esta manera, se ampliarían los espacios y las perspectivas para pensar la menarca y la menstruación como experiencias que superan ampliamente el ámbito de lo personal, lo íntimo y lo meramente biológico. Por otro lado –y como veremos en el análisis de las entrevistas–, muchos de esos aspectos de la experiencia menstrual son parte del currículum oculto o implícito (Da Cunha, 2015). Cuando las chicas van juntas al baño, se prestan en secreto productos de gestión menstrual, comparten analgésicos que las instituciones escolares no pueden ofrecerles y se excusan de la clase de gimnasia, están aprendiendo sobre menstruación. “Es decir que en los recreos, en los patios, en los baños y en situaciones de clase diversas, se ponen en juego modos [negativos] de significar la menstruación, sin estar explicitados como contenidos o propósitos de enseñanza, pero que sin embargo dejan huella en lxs sujetxs” (Kohen y Grotz, 2018: 20). La potencia de ese currículum oculto es que –sin decirlo expresamente, a través de gestos, actitudes y de manera casi inconsciente– transmite valores y apreciaciones y reproducen estereotipos (Da Cunha, 2015). “Por eso es fundamental, cuando se enseña ‘ciclo menstrual’, incluir un espacio para problematizar los modos de vivir la menstruación” (Kohen y Grotz, 2018: 20). Como veremos en el análisis de las entrevistas, cuando las chicas evalúan la formación escolar sobre la menstruación, señalan como una limitación que las explicaciones se reduzcan a los aspectos fisiológicos de la experiencia porque, para ellas, los ciclos menstruales influyen sobre múltiples aspectos de su vida cotidiana.

2.3 EL MERCADO: CAMPAÑA EDUCATIVA DE JOHNSON & JOHNSON

El enfoque higienista y preventivo (que liga el ciclo menstrual a la reproducción y reduce la menstruación al sangrado) aparece una vez más en los materiales de la “Campaña Educativa” de *Johnson & Johnson*. La empresa, fabricante entre otras cosas de productos menstruales, desarrolla charlas informativas en escuelas de todo el país desde 1960. Según informa en su página web¹⁵, los materiales didácticos son elaborados por la médica ginecóloga María Eugenia Roggero y presentados en los establecimientos educativos que solicitan el servicio.

La campaña tiene dos versiones: una para primaria y otra para secundaria, ambas sostenidas en material audiovisual. Para los/as más chicos/as, los videos explican “qué significa crecer” y cómo son los “órganos reproductores” de varones y mujeres. A los/as más grandes, *Johnson & Johnson* les habla de las relaciones sexuales, los métodos anticonceptivos (regulares y de emergencia) y las enfermedades de transmisión sexual.

En el video sobre los cambios físicos aparecen dos niños y una niña explicando que el cuerpo de varones y mujeres es distinto y que ambos cambian durante la pubertad. Sin embargo, al momento de describir los genitales, el discurso es conducido por la voz en *off* de una mujer adulta que da las explicaciones a partir de un dibujo. Es decir, se produce un doble desplazamiento: desde los/as niños/as a los/as adultos/as y de la imagen real al dibujo. Ambos cambios generan distancia respecto a la información y, de esta manera, se figura la neutralidad y la asepsia de lo que se está diciendo. Además, el uso de dibujos en la enseñanza del cuerpo humano no hace más que negar la materialidad de los cuerpos (González del Cerro y Busca, 2017); mientras que cambiar la voz de los/as niños/as por la de una adulta marca una posición de poder: son los/as adultos/as quienes poseen el saber y quienes tienen la capacidad de transmitirlo a los/as más jóvenes. Si bien esto último sucede con la mayoría de los temas que se abordan en las escuelas, en este caso la diferencia radica en que es probable que las estudiantes tengan sobre el tema una experiencia personal que no es retomada.

En este material, la menstruación es descripta como “el cambio más importante para una adolescente” y su aparición significa que es necesario prestarle más atención al cuerpo y que “algún día, cuando estés preparada también psicológicamente, vas a poder elegir quedar

¹⁵ <https://www.injarg.com/johnson-johnson/nuestro-compromiso/campana-educativa> [Último acceso: julio 2018].

embarazada, tener un bebé y ser mamá”. Una vez más, si es una adolescente quien afirma que la menarca es una experiencia relevante, luego esa voz es desplazada para que una médica (adulta y científica) marque los límites de la *maternidad autorizada* (Felitti, 2011). El intercambio entre chicas se produce luego cuando una adolescente le explica a otra chica más joven que, para saber cuándo “le va a venir de nuevo”, ella va “calculando, anotando cuándo te viene y cuándo se te va”, y que el sangrado “a veces dura cuatro días y otras veces, siete”. Frente a este último dato, la niña más joven mira espantada a cámara. Aunque se trate de un guiño que quiere ser gracioso, el gesto de espanto de la chica cuando le hablan de siete días de sangrado no hace más que reforzar la idea de que la menstruación es incómoda y el cuerpo femenino, abyecto. Toda la supuesta neutralidad que quiere sostener el video (utilizando dibujos simples de los órganos sexuales, fondos blancos que representan la asepsia del laboratorio, y la presencia de una ginecóloga) se derrumba con esta reacción guionada de la niña que, en cambio, deja en evidencia que el discurso biomédico está plagado de preconceptos androcéntricos (Laqueur, 1994).

Más adelante el video retoma la voz de la médica para asegurar que “es muy importante usar buenos productos para protegerte y sentirte tranquila”. Luego dedica varios minutos a describir los diferentes tipos de toallas que comercializa la marca y que “te harán sentir cómoda, libre y protegida”. Sin embargo, no aclara cómo una toallita puede brindar libertad ni contra qué es que protegen. Además, sería interesante saber qué son, para la empresa, esos “buenos productos” que recomiendan usar. Sobre todo teniendo en cuenta que, desde hace décadas, las mujeres exigen –sin resultados positivos– que las empresas fabricantes de toallas y tampones informen de manera fehaciente qué químicos y en qué cantidades se utilizan en la elaboración de estos productos (Thiébaud, 2017).

El video de la campaña cierra con una última indicación de la médica: la toallita debe ser cambiada cada tres horas (aparentemente esto es así en todos los casos, a lo largo de todo el período). En el aula serán los/as representantes de la empresa quienes repartirán *merchandising* entre las alumnas que participan de la charla. Este mensaje de la empresa que, atendiendo a sus intereses económicos, insiste en la necesidad de utilizar la mayor cantidad posible de productos menstruales para evitar la humillación de manchar la ropa, consigue dos

resultados: primero, convierte la menstruación en un ritual económico (y ya no social) (Brumberg, 1999) y, en segundo término, refuerza la concepción cultural del cuerpo menstrual como cuerpo fuera de control, que debe ser contenido (Tarzibachi, 2017).

Si en los videos para estudiantes de escuela primaria no se menciona el tampón como opción disponible para la gestión del sangrado, el tema sí aparece en los videos para secundaria bajo el título “El mito del tampón”. Allí, la misma médica de antes explica que es falso que el tampón pueda “romper” el himen y que, por lo tanto, las chicas pueden usarlo incluso antes de tener relaciones sexuales (que, por supuesto, se asumen como heterosexuales y con penetración). En este mismo sentido, el video no problematiza la simbiosis entre el himen y la virginidad sino que se limita a asegurarles a las chicas que “como el himen es un tejido flexible, es imposible que un tampón lo rompa”. Es decir –insinúa la ginecóloga– es imposible que por un tampón pierdan la evidencia de su virginidad.

2.4 ALTERNATIVAS ESPIRITUALES: LIBROS ROJOS¹⁶

En paralelo a los materiales escolares hasta aquí analizados, circulan, sobre todo por ferias del libro feministas y de crianza holista, textos de formación y acompañamiento de la menarca producidos desde la perspectiva de la “menstruación consciente”. Promocionados por *Facebook*, mencionados en notas de prensa¹⁷ y con cada vez más presencia en las librerías comerciales, estos libros para niñas explican el ciclo menstrual haciendo especial hincapié en sus implicancias emocionales, individuales y sociales. Aunque su circulación está ampliándose, estos libros todavía encuentran algunas dificultades para ingresar a los circuitos centrales de difusión. En su mayoría son editados por las mismas autoras y los ejemplares circulan casi siempre a través de mujeres comprometidas con la “menstruación consciente” y que se convierten en revendedoras de libros, copas de silicona, toallas de tela, huevos vaginales, fulares, etc. Apoyándose en las redes sociales y las tiendas virtuales ellas consiguen promocionar y poner a circular estos materiales en circuitos específicos.

¹⁶ Parte de este análisis fue incluido en el artículo Felitti y Rohatsch (2018): “Pedagogías de la menarquía: espiritualidad, género y poder”, en: *Sociedad y Religión*, 28 (50), pp. 135-160.

¹⁷ Un ejemplo es la nota titulada “Libros rojos: literatura y menstruación”, que se publicó en el suplemento “Las12” (*Página/12*), el 14 de agosto de 2015: <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/las12/13-9962-2015-08-16.html> (Último acceso: julio de 2018)

Los clasificaremos aquí como libros informativos, aunque en muchos casos exista cierta hibridación, un cruce entre la ficción, la instrucción y la información. Ana Garralón (2013) caracteriza a los libros informativos como aquellos que son considerados de “no ficción” y que apuntan a la transmisión de conocimiento, pero utilizando estrategias narrativas. Además, son libros que ofrecen información estructurada, ayudan a comprender el mundo, invitan a reflexionar sobre temas cotidianos y habilitan el autoaprendizaje. En la producción local, podríamos señalar como libros informativos de impronta pedagógica a los títulos *¿Qué es esto? La sexualidad explicada para niños; ¡Sin vueltas! Nos animamos a hablar de sexualidad;* y *Cuido mi cuerpo. Una guía para vivir la pubertad en plenitud.*

En lo que hace a la producción de los libros de preparación para la menarca, existen títulos editados dentro y fuera del país (en especial en España, pero también en Uruguay, Chile, México y Colombia). Algunos de ellos son, por ejemplo, *Mamá me vino* (Serrano, 2015) y *El libro rojo de las niñas* (Romero y Marín, 2014), producidos en España; *Las Lunas* (de Aboitiz, 2014) y *Mi primer libro rojo* (del Río, 2015), de escritoras locales; y *Menarquía: mi primera menstruación*, publicado como *zine*, sin firma autoral, sin sello editorial y disponible para la descarga gratuita en Internet.

La aparición y difusión de estos libros se da en un contexto en el que los contenidos sobre sexualidades y con perspectiva de géneros comienzan a aparecer de manera cada vez más recurrente en la literatura para niños y niñas. En los últimos años en Argentina ha crecido de manera sostenida la producción de historias de familias homoparentales y de infancias que no se ajustan a los estereotipos de género (Larralde, 2014, 2017, 2018). La presencia de estos temas en el debate público, a partir del estallido del movimiento *Ni Una Menos* (2015) y de la marea verde (2018), convoca cada vez más a las grandes editoriales. La colección “Zona Libre” de Editorial Norma, por ejemplo, incluye títulos como *Una delgada línea rosa*, que habla de un embarazo no intencional y la alternativa del aborto; *La chica pájaro*, sobre la violencia de género; y *Elisa, la rosa inesperada*, que aborda la trata de mujeres y la violencia sexual. Dentro de la gran variedad disponible en el mercado local también encontramos colecciones como *Antiprincesas* (que rescata las historias algo olvidadas de mujeres que fueron relevantes en distintos ámbitos); su contraparte *Antihéroes* (de varones que se alejan de la masculinidad

normativa); y *Érase dos veces* (que propone una reescritura con perspectiva de género de cuentos clásicos como *Caperucita Roja* y *Cenicienta*). Dentro de esta última categoría podríamos incluir también el cuento *El vestido de Blancanieves se ha teñido de rojo*, de Carolina Ramírez Vásquez. En este cuento –que se consigue únicamente a partir del contacto personal con la autora en sus visitas al país, o a través de su círculo cercano–, Blancanieves ha comenzado a menstruar y ya no está acompañada por los siete enanitos, sino por la Diosa Artemisa, que la guía en el inicio de su ciclicidad.

En cuanto a los contenidos, los libros de preparación para la menarca son cuentos que buscan transformar la concepción negativa de la menstruación. Para esto, las distintas historias hacen foco en la importancia de la educación-preparación; la compañía y el amor de otras mujeres durante esta experiencia; y el abordaje del ciclo menstrual como una fuente de empoderamiento femenino. En una entrevista para la web *Menstruar en voz alta*, Ramírez Vásquez cuenta que concibió el libro *El vestido de Blancanieves...* como una herramienta que sirva “a las familias y cuidadoras para acompañar a las niñas en el tránsito a la menarquía [y para] desmitificar la menstruación, dejando de verla como algo malo, incómodo que se tiene que ‘soportar’”.

Desde este punto de partida, en todos los cuentos se dice que la menarquía merece ser celebrada: porque significa el ingreso a un círculo de hermandad femenina; y porque es el inicio de un proceso de empoderamiento que surge de conocer el propio cuerpo cíclico. La mamá de Ana, protagonista de *Mi primer libro Rojo*, le dice a su hija: “Hoy es un gran día, hermosa Ana. ¡Es un día para celebrar! (...) Lo que estás viviendo es nuestra propia naturaleza, Ana, es la puerta al universo femenino (...) Todas las mujeres somos hermanas de sangre. Bienvenida, hija”. La niña de *Mamá me vino*, por su parte, no se asusta cuando ve la mancha amarronada en su ropa interior porque “sabía que pasaría y que sería motivo de ALEGRÍA” [destacado en el original].

La celebración que proponen los libros se plantea como un ritual íntimo y entre mujeres. Sin embargo, esto no significa que la menstruación deba ser ocultada a los varones, que son invitados a acompañar amorosamente a las chicas en este proceso de crecimiento: “¡Mamá, me vino la menstruación! –grité– Todos aplaudieron. (...) hasta mi hermano pequeño aplaudía como

loco” (Serrano, 2015). En esta escena, las protagonistas son la niña y la madre, pero el resto de la familia comparte el momento en la cocina durante el desayuno. En *El vestido de Blancanieves...* es el padre quien administra el cuidado de la niña: “Cada tarde [él] enviaba a las cuidadoras para traer de regreso a la casa a Blancanieves...” (Ramírez Vásquez, 2016). Y el cuento *Te acompaño* (del Río, 2018) está directamente dirigido a los varones. Es Ramiro quien acompaña a Ana. A él le llaman la atención algunos comportamientos de su amiga, que “a veces en los recreos parece que le molestan los ruidos”, “hay días que se va antes de la escuela (...) pero no está enferma” y “cuando está así se olvida las cosas”. La maestra, entonces, le explica a Ramiro qué es la menstruación y le aclara que cada niña vive el proceso de manera distinta, a su propio ritmo, y que es una etapa en que las chicas están (re)conociéndose como personas cíclicas. “Podés acompañarlas respetando lo que sienten y necesitan”, le sugiere la maestra a Ramiro.

En estas historias, se asume que conocer de manera detallada las características del propio ciclo es importante como medio para que las niñas adquieran seguridad y confianza y así se sientan más cómodas con sus menstruaciones. “Comprender lo que te pasa durante estos cambios [físicos de la pubertad] y durante tu ciclo te va a dar fuerza y confianza. ¡Bienvenida!”, le dice a sus lectoras la autora de *Las Lunas*. Luego las invita a un juego de autoexploración: “con tranquilidad, amor, respeto y un espejito podés mirar y sentir las diferentes texturas y sensaciones en la vulva y la vagina” (de Aboitiz, 2014).

Como vimos antes, desde esta perspectiva, lo central de la menstruación no se reduce al promedio de cinco días que dura el sangrado, sino que se consideran igual de importantes las cuatro etapas del ciclo. Cada fase despliega diferentes potencialidades y necesidades y reconecta a las mujeres con el ritmo de la naturaleza. En el cuento *Amuletos...*, la autora cuenta que “en cada fase de la luna, la energía de una estación se hacía presente en los úteros de las mujeres, en sus ciclos menstruales y así no todo les daba igual, ni cada día era lo mismo” (Mallagray, 2016). Ya que en cada etapa “todo cambia dentro y fuera de ti” (Romero y Marín, 2014), conocer esas mutaciones es una manera de respetarse y cuidarse adaptando los hábitos a las distintas necesidades del cuerpo: “Conecta de nuevo contigo –recomiendan las autoras de *El Libro Rojo de las Niñas*– y con lo que de verdad te importa y necesitas. Y, por encima de todo,

OBEDÉCETE” [destacado en el original]. Para esto, se sugiere el uso del calendario lunar (o diario menstrual) para realizar un registro detallado de cada experiencia cíclica. A Ana, la mamá le explica que “es importante que anotes en tu cuaderno la fecha en la que llega tu sangre cada mes (...). Vos tenés que empezar a conocer tu ciclo” (del Río, 2015). Al final del libro la autora incluye algunas páginas diseñadas como un diario menstrual con espacio para que las lectoras anoten características de sus ciclos.

Por otro lado, en estas historias se destaca la importancia del vínculo de acompañamiento y aprendizaje con otras mujeres: se aprende de las mayores, que cumplen el rol de guía de quienes recién comienzan su “aventura menstrual”. Así, la menarca se convierte en la puerta de entrada a un proceso de autoconocimiento y de conocimiento con y de las otras. Dos procesos que resultarían empoderadores. Esto es evidente, sobre todo, en *Mamá me vino* (Serrano, 2015), donde la mamá de la protagonista organiza una fiesta a la que invita “a las mujeres de la familia”. Por la tarde, llegan a la reunión de celebración la abuela, las tías, las primas, la vecina y la mejor amiga de la protagonista. “Todas cantan mientras se acercan a besarme y a abrazarme. SOY una más del círculo” [destacado en el original]. La niña tiene muchas dudas pero sabe que “en la reunión de mujeres podré preguntar todo lo que quiera” (Serrano, 2015).

Luce Irigaray (1992) –una de las máximas referentes del feminismo de la diferencia– subraya la importancia de recuperar la genealogía femenina, entendida como el vínculo que nos une a otras mujeres. Vínculo de sangre (abuelas-madres-hijas), pero también sociohistórico (las mujeres que nos han precedido en la lucha por nuestros derechos). Para Luisa Muraro (2002: 17), “dar forma a la relación madre-hija es una cuestión (...) de orden simbólico y social. No se trata (...) de tener una relación buena o mala con la propia madre, sino de inscribir esta relación en las formas de la vida social, desde el lenguaje hasta el derecho.” Para Irigaray (1992), recuperar la genealogía de mujeres significa hacernos herederas de aquellas que nos han precedido, reconociendo sus trayectorias y sumándonos al camino. En este sentido, es fundamental la transmisión intergeneracional de los saberes femeninos. En el cuento *Amuletos...* (Mallagray, 2016) madres y abuelas son las encargadas de formar a las más pequeñas: “cuenta la leyenda [que] cuando todos vivíamos en el bosque sabíamos escuchar a nuestras guías y guardianas: la abuela luna y la madre tierra. Ellas eran las encargadas de

mostrarnos la naturaleza cíclica de la vida con respeto y amor”. Y en *El tesoro de Lilith* (Trepas Casanovas, 2012) se invita a las madres-guías-cuidadoras a (re)conocer sus propios genitales para luego enseñar a las niñas. Si De Aboitiz (2014) proponía un juego de autoexploración a las chicas, Trepas Casanovas (2012) se los dice a las adultas: “es bueno enseñar a las niñas a mirar su vulva a través de un espejito para que se conozcan, se acepten y se cuiden. Usa un espejo para mirar tu vulva. ¿Qué emociones vienen a ti cuando la miras? (...) pon las manos sobre tu vulva y simplemente dile desde lo más profundo de tu ser que es inocente”.

Finalmente, en estos libros se explica que la sangre menstrual es sagrada y poderosa porque “[durante esos días] podés oír y ver cosas que los demás no pueden” (Serrano, 2015); porque “es la sangre de la vida y te permite reciclar tu cuerpo, tu mente, tus emociones, tu energía y tu espíritu” (Romero y Marín, 2014); y porque “está repleta de nutrientes y [al usarla para regar las plantas] abonará la tierra en vez de contaminarla. Esto te conecta con la tierra, y puede ser tu ofrenda hacia ella” (de Aboitiz, 2014).

Dice Graciela Montes que las historias para niños/as triunfan “y también educa[n] en un sentido profundo cuando satisface[n] necesidades vitales” (1977: 12), esto es, cuando refieren a situaciones de la vida cotidiana que ellos/as pueden reconocer. En este sentido, la literatura es también una manera de relatar la propia experiencia, de ponerle palabras, al mismo tiempo que delimita qué se puede decir y qué no, de qué manera se puede nombrar y qué queda no dicho (Larralde, 2018). “La magia de los cuentos y las metáforas –afirma Trepas Casanovas (2012) – reside en que te transmite la información que necesitas en ese preciso momento de tu vida”. Estos “libros rojos” de preparación para la menarca resultan un aporte fundamental en un contexto en el que las principales voces que se refieren a la menstruación lo hacen desde la perspectiva de la “menstruación científica”. Aquí, en cambio, la menstruación no es sólo un evento fisiológico, sino que se entiende como proceso complejo y empoderador que conecta a las mujeres entre sí y con sus linajes; mientras que los genitales no son dibujos abstractos explicados por una médica sino que forman parte de la materialidad de un cuerpo que se invita a explorar.

En este sentido, en el contexto actual de masificación de las consignas feministas y de difusión de términos como agenciamiento, sororidad, empoderamiento, autocuidado, y gestión

de sí, circulan también algunos discursos sociales que amplían la mirada sobre el ciclo menstrual. Tal como vimos también en el capítulo 1, la información científica que presentan los manuales escolares, los materiales de *Johnson & Johnson* y los cuadernillos del Programa ESI – que ponen el foco en los cambios hormonales y los procesos fisiológicos– convive con otra mirada más amplia sobre el ciclo que se plasma, por ejemplo, en los denominados “libros rojos”. Allí, los saberes sobre el ciclo se construyen, principalmente, a partir de las experiencias propias y de las otras y en el cruce con la vida cotidiana (Code, 1995). En diálogo con este entramado de discursos sociales sobre la menstruación –y a partir de sus propias experiencias– las chicas producen también sus propios relatos sobre el ciclo menstrual. Como veremos en los próximos capítulos, ese diálogo puede ser a veces de continuidad y a veces de ruptura. En ocasiones, además, pueden aparecer allí elementos novedosos.

CAPÍTULO 3. DISCURSOS SOBRE LA MENSTRUACIÓN EN INTERNET

En el libro *Cultura y compromiso*, Margaret Mead (1971) analiza el surgimiento de la juventud como nuevo actor social a la luz de las revueltas estudiantiles acontecidas en París en mayo de 1968. En este marco, describe tres tipos de culturas históricamente situadas (postfigurativa, cofigurativa y prefigurativa) que implican distintas formas de aprendizaje entre generaciones. En la cultura postfigurativa –sostiene Mead– los jóvenes son formados a imagen y semejanza de los abuelos, siguiendo las mismas tradiciones y patrones de conducta. En la cofigurativa, en cambio, se habilitan a los jóvenes ciertos espacios para introducir cambios en los modelos de conducta. En este caso, los individuos ya no aprenden de los adultos sino de los pares. Finalmente, la cultura prefigurativa –aquella que Mead ve surgir– se caracteriza por producir un cambio en el valor y la concepción de la experiencia. Si para sus abuelos la experiencia implicaba una acumulación de saber, para los jóvenes es la capacidad de vivir situaciones novedosas y aprender de ellas. Ahora los adultos también deben aprender de los jóvenes:

... el desarrollo de las culturas prefigurativas depende de que se entable un diálogo continuo en el curso del cual los jóvenes gocen de libertad para actuar según su propia iniciativa y puedan conducir a sus mayores en dirección a lo desconocido. Entonces la vieja generación tendrá acceso al nuevo conocimiento experimental, sin el cual es imposible trazar planes significativos. Sólo podemos construir el futuro con la participación directa de los jóvenes, que cuentan con ese conocimiento (Mead, 1971: 122).

Me interesa recuperar la propuesta de Mead para pensar qué sucede con los discursos sobre menstruación cuando empiezan a cruzarse con las posiciones enunciativas de las chicas.

En páginas anteriores describimos el escenario actual como un momento en el que el sangrado menstrual comienza a ser mencionado (a veces, incluso, mostrado) en el espacio público, en un contexto de visibilización de las luchas feministas, de ampliación de los debates públicos sobre temas de géneros y sexualidades y de expansión del activismo menstrual. Como parte de este proceso, también se habla de la menstruación en canales de *YouTube* gestionados por chicas jóvenes y en sitios de Internet (como por ejemplo, en las páginas web de las revistas para adolescentes). Se trata de dos espacios en los que aparecen las voces de las jóvenes, que hablan de la menstruación en sus propios términos, a partir de y sobre sus propias experiencias.

Autoras como Roxana Morduchowicz (2012), Carolina Duek (2013), y Krishma Carreira (2016)

caracterizan a las redes sociales y los medios participativos como espacios que permiten un tipo especial de intervención por parte de los/as jóvenes y adolescentes –que son los casos que aquí nos interesan– en tanto que actores sociales. En primer lugar, porque los modos de vinculación que propone Internet (distancia con el/la otro/a, cancelación del encuentro cara a cara y conversación diferida) facilitan la comunicación y el intercambio sobre asuntos que tal vez sean más difíciles de abordar fuera del espacio virtual. En segundo término, porque en el mundo *online* ellos/as encuentran un espacio donde pueden producir sus propios discursos (Duek, 2013) con cierto grado de independencia y autonomía respecto de los/as adultos/as (Morduchowicz, 2012). Y, por último, porque en los medios participativos prima la conversación. Incluso los contenidos se producen a partir de ese diálogo en el que el público participa activamente, no sólo celebrando o criticando aquello que se publica sino también solicitando el tratamiento de determinados temas (Carreira, 2016).

Estas características del espacio virtual no implican, sin embargo, que los discursos producidos allí por los/as adolescentes y jóvenes sean absolutamente libres ni absolutamente resistentes. Como toda creación, las conversaciones que se producen *online* también dependen de sus condiciones de producción (Morduchowicz, 2012). Por ejemplo, en el caso de las *youtubers*, varias de ellas reproducen discursos hegemónicos sobre la menstruación (e incluso determinados estereotipos y mandatos) que, otras veces, sin embargo, son balanceados y hasta discutidos desde una perspectiva que podríamos considerar más o menos feminista.

Cuando Mijaíl Bajtín ([1979] 1999) analiza el discurso novelesco renacentista define como “dialogismo” a esta “interferencia” de voces en el discurso: una capacidad expresiva por la que el autor (discurso que refiere) incluye en su narración las voces de los personajes (discurso referido). En el análisis propuesto por Bajtín, dice Julia Kristeva (1997: 2), “la ‘palabra literaria’ no es un *punto* (un sentido fijo), sino un *cruce de superficies* textuales, un diálogo de varias escrituras: del escritor, del destinatario (o del personaje), del contexto cultural actual o anterior”. Kristeva propone hablar de *intertextualidad* para graficar los múltiples diálogos que se producen en toda superficie textual. En primer lugar, las vinculaciones con otros textos que se activan en la instancia de producción, luego el diálogo entre el sujeto de la enunciación y el sujeto del enunciado y, finalmente, las relaciones que despliega el receptor cuando “lee” ese

texto. O, en palabras de Kristeva (1997: 3): "... el eje horizontal (sujeto-destinatario) y el eje vertical (texto-contexto) coinciden para revelar un hecho mayor: la palabra (el texto) es un cruce de palabras (de textos) en el que se lee por lo menos otra palabra (texto)".

Como veremos en lo que sigue, cuando las chicas ocupan el lugar de la enunciación, la intertextualidad incluye la referencia al discurso de la "menstruación científica" e, incluso, también al discurso de la "menstruación consciente". Al mismo tiempo, ambas perspectivas recuperan algunos puntos de vista de las adolescentes. Tal como vimos en el capítulo 1, por ejemplo, los discursos de la industria del *FemCare* van adaptándose a los cambios en la percepción social sobre las sexualidades, la agencia de las mujeres, las adolescencias, los feminismos y la menstruación. Esta "intertextualidad" de discursos menstruales, sin embargo, no se da de manera simétrica, sino que existe una desigual distribución de discursos en el campo social (Bourdieu, [1979] 1998). Esto es, mientras el discurso de la "menstruación científica" es considerado hegemónico (Angenot, 2012), las voces de las chicas surgen desde los márgenes: son mujeres, adolescentes, hablando de sus cuerpos sangrantes. En ese sentido, escuchar las voces de las más jóvenes –como proponía Mead en los años setenta– es fundamental para tener una visión más completa de los aspectos socioeconómicos, políticos, culturales y emocionales de la experiencia menstrual. Pero, además, escuchar lo que ellas tienen para decir es aprender también qué cosas necesitan/quieren saber y cuál es la mejor manera posible de hablar con ellas para comenzar a romper el estigma menstrual. Y sobre todo, escuchar esas voces es casi una obligación dado el contexto actual de protagonismo que han conseguido las jóvenes adolescentes en el espacio público (Elizalde, 2018a, 2018b; Fink y Rosso, 2018; Peker, 2019).

3.1 REVISTA *TKM*

A fines de la década de 1990, Ángela McRobbie (1999) señalaba que las revistas estadounidenses para mujeres jóvenes estaban cambiando las representaciones sobre la feminidad. Según su perspectiva, en estas publicaciones comenzaban a aparecer "nuevas sexualidades" que rompían con el modelo anterior de feminidad, que ya no se limitaba a la moda, la belleza y las preocupaciones domésticas, sino que comenzaba a tratar temas como el

sexo y el orgasmo femenino.

Más de una década después, Ana Blanco García y Daniele Leoz (2010) analizaron revistas españolas para adolescentes y, en cambio, encontraron que allí persistían estereotipos de género tradicionales. Según las autoras, este tipo de publicaciones cumplen un rol importante en el proceso de socialización de las adolescentes, que recurren a esos medios en busca de “elementos que les ayuden en su desarrollo sobre ciertos aspectos interrelacionados de índole sexual, social, física, psicológica, moral, ideológica y vocacional (...)” (2010: 149). Sin embargo, sostienen, esta función social queda subsumida a la finalidad comercial del medio de comunicación que vende ideales de belleza inalcanzable y refuerza los estereotipos y roles de género tradicionales.

Juan Sánchez Plaza (2009), por su parte, se ubica en un punto medio entre ambos análisis. Sostiene que las revistas para mujeres adolescentes son fuente de información y referencia, incluso en temas vinculados a la sexualidad, en general, y al sexo, en particular. Pero, aunque han sabido adaptarse a los tiempos y presentan nuevos discursos sobre la sexualidad femenina (algunas incluyen temas como la masturbación y el sexo oral, por ejemplo), todavía persisten elementos tradicionales que, al mismo tiempo, ligan el sexo al amor romántico y a los peligros (embarazos no deseados, enfermedades, etc.). En este sentido es interesante la caracterización que hace Uzin (2013) de las revistas para mujeres cuando afirma que

... nos muestran algo más que estereotipos, mujeres bonitas, amas de casa, vestidos extravagantes y recetas de cocina: son, como parte del discurso social y de la doxa, un campo de batalla entre lo viejo y lo nuevo dinámico y cambiante, donde lo que aparece como un avance va acompañado de la manifestación de resistencias ancestrales (2013: 249).

En este sentido, resulta interesante analizar cómo habla de menstruación la revista *TKM*, un medio digital dirigido a adolescentes que pueden interactuar con los contenidos: ¿aparecen aspectos novedosos relativos a la experiencia menstrual?, ¿con qué términos se habla del tema?, ¿qué cosas se resisten y qué se reproduce de otros discursos que analizamos hasta ahora?

En el año 2015, la productora VI-DA discontinuó la versión impresa de la revista y rediseñó el

sitio *online*¹⁸. En la nueva versión cambiaron los nombres de algunas secciones. Por ejemplo, las notas sobre menstruación que analizaremos a continuación se encontraban agrupadas en las secciones “Tema tabú” y “Entre nos”, que fueron renombradas como “Género” y “Vos y yo”. También variaron algunos contenidos: la revista en versión digital incluye notas referidas a la agenda de género, como las marchas del colectivo *Ni una Menos*, el debate por el Proyecto de Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo (2018) y la consecuente discusión sobre la modificación de la Ley de Educación Sexual Integral. Cabe pensar que estos cambios responden a la necesidad de la revista de adaptarse al nuevo escenario planteado por la llamada “revolución de las hijas” (Peker, 2019).

En el sitio, entonces, suelen aparecer notas en las que se aborda el ciclo menstrual desde sus aspectos biológicos, sociales, culturales, económicos e, incluso, políticos. Por ejemplo: en una nota cuentan las dificultades que enfrentan las niñas de distintos lugares del mundo que no pueden acceder a productos de gestión menstrual; en otra, presentan opciones reutilizables como las toallitas de tela y la copa de silicona; también reflexionan sobre el caso de un varón transgénero que menstrúa; recuperan los datos creados por *Economía Femini(s)ta* respecto al costo de los productos de gestión menstrual y lo que este gasto representa en los ingresos de las mujeres; se discute acerca de los nuevos anticonceptivos orales de supresión del sangrado; e incluso se habilita la posibilidad de mantener relaciones sexuales (con sexo oral incluido) durante el sangrado. Si bien estos temas no son abordados en profundidad (son notas cortas, en un sitio web de entretenimiento) y algunas veces, incluso, incurren en algunos errores o falta de corrección política, lo cierto es que los temas son planteados y puestos a disposición de las chicas, a quienes se les da lugar para opinar y discutir.

Aunque muchas veces la revista construye una concepción de la menstruación principalmente negativa (como unos “días fatales” de “dolor desgarrador [que da] ganas de dejar de existir un rato”, como una “hemorragia de feminidad” e incluso como algo “diseñado para que quedes embarazada”), se convierte también en la excusa para hablar de otros temas como el sexo, los anticonceptivos, el vínculo con otras mujeres por la sincronización de los ciclos e, incluso, la discusión acerca del establecimiento del “día femenino” (día mensual de descanso

¹⁸ <https://www.mundotkm.com/> [Último acceso: octubre 2019]

de las trabajadoras).

Además, al construirse como un tema de mujeres, que podemos hablar cómodamente “Entre nos” o “Vos y yo”, la experiencia común de menstruar da lugar a la risa. Así, por ejemplo, en diciembre de 2015 la revista publicó en el sitio una compilación de *tweets* donde mujeres jóvenes y adolescentes cuentan chistes sobre la menstruación. En la sección de comentarios, las lectoras no solamente celebran los chistes, sino que además suman otros (“Típico: te vas a dormir en sábanas blancas y te despertás en la bandera de Japón”) o dicen sentirse identificadas (“yo soy igual”, “re que sí”, “me dio mucha risa”). En mayo de 2016 apareció una nota titulada “8 cosas que los chicos jamás van a entender sobre la menstruación”, en la que listan una serie de preguntas que supuestamente se hacen los varones, que “aunque crean que se las saben todas, a veces fallan de una manera increíble”. El artículo tiene un tono jocoso y se ríe del desconocimiento de los varones, que –se supone– querrían conocer algunos secretos de la experiencia menstrual (si las mujeres tienen un código secreto para hablar de la menstruación en público, si usan como excusa el dolor menstrual para no hacer gimnasia en la escuela y cómo lo distinguen de un dolor de panza). La nota tiene casi 1.500 *clicks* en el ícono “hahaha”, lo que podríamos leer como un indicador de que las chicas la encontraron graciosa. El tono de burla aparece también en los comentarios: “los hombres no aguantarían ni un día el dolor que soportamos nosotras”, “mis amigos no entienden nada de esto”, “mandás a tu novio a comprar toallitas y vuelve llorando” y “Maldita sea. Los hombres ya saben lo que significa ‘Andrés’... necesitamos una nueva palabra super secreta para hablar en clave entre chicas”.

En este sentido, y aunque en principio sea sólo una posibilidad teórica, la menstruación podría ser considerada como una fuente de poder para las chicas: como se trata de una experiencia única, vedada a los varones cisgénero y sobre la que ellos sienten curiosidad, entonces la experiencia menstrual podría colocar a las chicas en un lugar de privilegio. Ellas saben algo que a los varones les gustaría saber pero que les resulta inaccesible (Fingerson, 2006). Por otro lado, en este caso también puede entenderse el uso del humor como arma contra el estigma. El chiste con perspectiva de género “no invisibiliza las desigualdades, ni impone su aceptación, no aligera las cargas de género. Pero sí (...) consigue destrabar la vergüenza y generar complicidades” (Peker, 2017: 206).

En otra nota, publicada en agosto de 2015, cuentan el caso de Kiran Gandhi, quien decidió participar de una maratón cuando estaba menstruando, sin usar ningún producto de contención del sangrado, por lo que se vieron sus ropas manchadas. Frente a este relato, en la sección de comentarios las chicas discuten sobre el sangrado libre. Aunque muchas chicas dicen que les resulta asqueroso el contacto y la visión de la sangre menstrual, muchas otras celebran la decisión de la maratonista: “Eso sí es ser valiente. La amé”; “Yo, por mí, si la sociedad no fuera tan prejuiciosa no usaría NADA”; “Me ofende que digan qué asco, porque las mujeres estamos con eso cada mes”. Otras reflexionan: “claro, pero ella sería como una ‘estrella’, por así decirlo. Si yo salgo a la calle en mis días, sin protección, se me ríen de por vida” o “qué incómodo tener esa sangre ahí y encima correr. No por algo estético sino porque es incómodo sentir algo que te roza”. Y, finalmente: “Sí, sí, todas dicen que es algo natural y bla bla, bla. Cagar también es natural pero no ando con el mojón colgando del culo”. En este caso, las chicas retoman una discusión que se da en un ámbito más amplio y fijan posiciones. Pero además, en una dinámica de intercambio entre pares y donde son ellas las que toman la posta discursiva, se discuten aspectos de la experiencia menstrual que ni siquiera son esbozados en los discursos que analizamos antes (ni en los provenientes de la “menstruación científica” ni en aquellos que sostienen la perspectiva de la “menstruación consciente”). Así, las chicas encuentran en la web una oportunidad para expresarse y opinar sobre temas que son relevantes para ellas y que afectan su vida cotidiana. Una posibilidad que puede ser leída en términos de empoderamiento (Morduchowicz, 2012) en cuanto las chicas se representan a sí mismas en una discusión que las tiene como protagonistas. Al mismo tiempo, y durante el intercambio entre pares, se habilita la posibilidad de nuevos comportamientos, que los otros discursos –sobre todo el biomédico– no contemplan: el sangrado libre, las relaciones sexuales durante el sangrado, el humor y la risa frente al desconcierto de los varones, etc.

3.2 YOUTUBERS

La caracterización de Mead (1971) de la cultura prefigurativa como un momento en el que los adultos deben también aprender de las nuevas generaciones ha motivado debates en el campo de la Educación. Allí, la discusión gira en torno a las posibilidades de intercambio entre adultos y

jóvenes en una cultura globalizada y mediatizada que erosiona los espacios de encuentro. Frente a esta preocupación, Sandra Carli (2006) propone la creación de nuevos espacios que surjan del reconocimiento de las diferencias intergeneracionales y de la construcción de una identidad en común. En este sentido, los canales de *YouTube* –tanto en la producción de los videos como en la sección de comentarios– pueden abordarse analíticamente como una ventana a través de la cual mirar el mundo de niños/as y adolescentes para conocer qué temas les preocupan, qué asuntos los/as convocan, de qué hablan y en qué términos lo hacen (Tomaz, 2016) y, a partir de allí, poder pensar nuevos puntos de encuentros intergeneracionales.

De manera especial, en esta plataforma ocupan un lugar de relevancia los/as adolescentes y jóvenes que producen contenido y que, incluso, pueden convertirse en celebridades en función de la cantidad de “seguidores” que consigan en sus canales. Desde ese lugar generan identificación con su público (principalmente a partir de compartir experiencias personales comunes (Duek y Páez, 2016) y se convierten en fuente de información a la que los/as adolescentes recurren porque confían en ellas/os y las/os saben accesibles. De este intercambio público que se produce en la plataforma surgen conocimientos y saberes construidos de manera colaborativa (Crook, 1998). Es decir, de la interacción entre pares, a partir de la reflexión sobre las propias opiniones y en función de los conocimientos de los/as otros/as, se activan nuevos procesos de pensamiento y creación conjunta. Por ejemplo, la *youtuber* colombiana Sophie Giraldo¹⁹ dice que el video sobre menstruación “es uno de los más pedidos en el canal” y que decidió hacerlo especialmente para aquellas niñas que, al igual que ella, “apenas están empezando en esto”. Dice que los *tips* que comparte los tomó “de [su] mamá y de lo que [ella misma ha] experimentado” e invita a las chicas a que compartan estrategias y trucos con el objetivo de “ayudar[se] entre todas”. En la sección de comentarios aparecen decenas de consejos que las chicas intercambian pero que también discuten o corrigen en función de sus propias trayectorias o de información que han recabado en otros espacios. En conjunto, aparecen allí saberes de una experiencia “íntima” que va construyéndose a partir de la conversación con las pares en un espacio público. Estos intercambios de saberes y experiencias

¹⁹ Nació en 2005 y sube videos a *YouTube* desde 2014. Hoy su canal cuenta con más de dos millones y medio de suscriptoras/es. El video que comentamos aquí se titula “Diez tips para el período. Edición teens”: <https://www.youtube.com/watch?v=cRl2ik4fny8> (Último acceso: abril de 2018).

de alguna manera se asemejan a las prácticas del Movimiento por la Salud de las Mujeres de los años 1960 y 1970, y recuperan el rol de los linajes femeninos que plantean las espiritualistas desde la perspectiva de la “menstruación consciente”.

En uno de sus videos, Mariale dice que “aunque yo comparto con ustedes muchísimo sobre mi vida, casi todo, hay cosas que nunca he hablado. Hoy voy a hablar de una de ellas”²⁰. A continuación cuenta que, cuando era chica, su mamá le había recomendado no cambiar tan seguido la toallita y que una vez, en quinto grado, se le manchó con sangre el uniforme porque fue a la escuela con la misma compresa que había usado durante la noche. En los quince minutos que dura el video, la *youtuber* cuenta en detalle cómo fue aquella experiencia que califica de “humillante”. De hecho, dice que al día de hoy se siente responsable por lo sucedido: “yo sé que fue culpa mía, por ser una maldita asquerosa (...) la persona más sucia del universo, que le estaba haciendo caso a su mamá”. Al final del video dice que nunca le había contado esto a nadie, pero que compartirlo le hizo bien: “ahora que se los conté a ustedes (...) uff, ya lo saqué al mundo”. Les pregunta a sus “seguidoras” si les ha pasado algo similar y las invita a contarlo, cosa que varias de ellas hacen en la sección de comentarios.

Lo interesante de este video es que, aunque Mariale no cuestiona que manchar la ropa deba ser humillante, y aunque lo califique como un comportamiento irresponsable y de persona sucia, sí cuestiona el consejo que le había dado su mamá. Con el paso de los años y mirando su propia experiencia Mariale juzga como equivocado aquello que le habían enseñado y se lo dice a su público. Pero, además, admite que, aunque le da vergüenza lo que le pasó aquella vez, siente alivio de haberlo compartido. A partir de esto, muchas otras chicas se animan a contar experiencias similares y tanto Mariale como sus “seguidoras” reciben mensajes de apoyo de otras chicas: “a mí también me pasó y encima soy más grande”, “te entiendo”, “a todas alguna vez nos pasó”, “pobre de ti, pero lo bueno es que ya pasó”. Ellas conforman una comunidad de apoyo en la que, finalmente, manchar la ropa es algo común, que le puede suceder a cualquier persona que menstrúa. Se trata de una experiencia que, aunque incómoda, es recurrente y por

²⁰ *Youtuber* venezolana. En su canal, que cuenta con 12,3 millones de seguidoras/es, se combinan reflexiones sobre la vida cotidiana con consejos para ajustarse a la feminidad normativa. Habla también de eventos personales (mudanza, boda arruinada) y de situaciones graciosas de la vida cotidiana (fantasía versus realidad con los exámenes, la primera cita, las redes sociales, etc.). El video al que hacemos referencia se titula “El colegio: mi peor momento más asqueroso” y fue visto más de 2 millones de veces. <https://www.youtube.com/watch?v=8K6AJMNY6zM> (Último acceso: 23 de marzo de 2018).

lo tanto despierta sentimientos de solidaridad. Por otro lado, en videos de otras *youtubers* –que explican cómo quitar la mancha de la ropa interior o en *sketches* de situaciones en que las chicas manchan la ropa– de hecho se ponen en escena prendas con “sangre”, lo que de alguna manera habilita la exposición pública del flujo menstrual. Si en la vida *offline* manchar visiblemente la ropa es motivo de vergüenza, en el espacio virtual –entre pares, durante una conversación– esa mancha no sólo se hace visible sino que además se toma con naturalidad. Una vez más las chicas reafirman públicamente que “a todas nos puede pasar”.

De alguna manera, las chicas recrean *online* los espacios de encuentro del Movimiento por la Salud de las Mujeres donde lo personal era pensado como político y en el que las experiencias personales eran compartidas y resignificadas colectivamente. Al mismo tiempo, se replica en esta plataforma el testimonio como recurso para la sanación, tal como sucede en otras redes sociales con los relatos de violencias de género y abortos clandestinos.

Aunque con distintas características –propias de cada contexto histórico–, podemos encontrar algunos antecedentes del relato testimonial. En 1971, un grupo de mujeres francesas, destacadas en las artes y las ciencias, publicó un documento titulado “Manifiesto de las 343 salopes” (traducido al español como atorrantas, putas o guarras) en el afirmaban haber abortado y reclamaban la legalización de esta práctica y el libre acceso a métodos anticonceptivos. Retomando este modelo, en septiembre de 1997, la revista brasileña *Veja* publicó los relatos de decenas de mujeres (actrices, cantantes e intelectuales, pero también operarias, empleadas domésticas y amas de casa) que habían pasado por abortos clandestinos. El título de la nota era “Nosotras nos hicimos abortos”. Unos meses después, la revista argentina *Tres Puntos* replicó la estrategia con la publicación del informe “Por primera vez veinte mujeres se atreven a decir: Yo aborté” (Bellucci, 2014). En 2004, apareció una vez más el relato testimonial del aborto en una campaña organizada por la Red Informativa de Mujeres de Argentina. En este caso, la invitación era abierta a todas las mujeres que quisieran compartir sus testimonios de abortos clandestinos, que debían ser enviados por correo electrónico y luego fueron publicados por la organización. En 2018, dos días antes de que el proyecto de legalización del aborto fuera tratado en el Senado, el *hashtag* #YoAborté se convirtió en tendencia en *Twitter* cuando miles de mujeres lo utilizaron para relatar públicamente sus

experiencias (y las de sus amigas, familiares, vecinas, colegas y conocidas).

En los últimos años, además, el uso del relato testimonial se extendió también a los casos de violencias de género, que rápidamente se difunden y multiplican en las redes sociales. Un ejemplo es la campaña #MeToo con la que las actrices de Hollywood denunciaron acosos y abusos machistas en el ámbito laboral. En la misma línea se inscribe el libro *Yo te creo, hermana*, de la periodista Mariana Carbajal y la novela *Por qué volvías cada verano*, de Belén López Peiró. En estos casos, el testimonio de experiencias violentas funciona como forma de aliviar el dolor, de sentirse acompañadas y para animar a otras personas víctimas de violencia machista a contar sus experiencias. En el marco que describimos antes de reverberación y masificación de las luchas feministas, la difusión de este tipo de relatos testimoniales es también una manera de afirmar que “ya no nos callamos más”. Es decir, se trata de una forma de sanar, pero también de hacer público lo privado.

Aunque este tipo de relatos es, en muchos sentidos, muy diferente a los testimonios publicados en *YouTube* referidos al estigma menstrual, sí comparten su carácter sanador. En ambos tipos de relatos testimoniales hay una expectativa de alivio (muchas veces explícita) y una confianza en los lazos de solidaridad y sororidad que se activan al compartir algo que había permanecido oculto.

Yuya²¹, por ejemplo, dice que con sus videos intenta combatir el tabú menstrual, nombrándolo en público e insistiendo en que no debería ser un tema incómodo de abordar. En 2017 publicó –en la sección “Mi vida íntima”– un video contando su experiencia con la copa menstrual, recomendando el producto e invitando a las chicas a compartir sus dudas con ella. La revista *TKM* comentó el video en su sitio web en una nota que tituló “Yuya habló de uno de sus momentos más íntimos y todo el mundo la amó por esto”. En su trabajo con videos producidos y publicados por mujeres, Patricia Lange (2007) analiza la exposición pública de la intimidad más allá de la vulnerabilidad que conlleva (riesgo de ser acosadas, humilladas de forma pública, agredidas emocional o físicamente, etc.). En esta lectura, tal exposición –de experiencias personales, reflexiones, inquietudes– es entendida como una posibilidad para “promover

²¹ En su canal, Yuya tiene más de 24 millones de suscriptores/as. Publica nuevos videos dos veces por semana, en los que ofrece *tips* de belleza, cuenta asuntos de tu vida personal (mudanza, relaciones, trabajo, etc.) y situaciones graciosas de la vida cotidiana. El video “¡Mi experiencia con la copa menstrual!” tiene más de siete millones de visitas: <https://www.youtube.com/watch?v=hdn0BlnU5Rk> (Último acceso: 14 de junio de 2017).

discursos públicos sobre temas incómodos, desagradables o difíciles”²² que otros medios no tratan (Lange, 2007: 5). Al generar en sus canales un clima de intimidad y hablar de sí mismas, las chicas facilitan el diálogo y el intercambio de ideas con su público. Incluso sobre temas que pueden resultar incómodos en otros ámbitos.

En este caso, Yuya habla de su experiencia con la copa de silicona y la muestra a cámara. Una vez más, no muestra *una* copa, muestra *su* copa, y se encarga de aclararlo. Les dice a sus “seguidoras” que, ahora que tiene una experiencia personal con el producto, aconseja su uso y lo describe como “una joya” que le “cambió la vida”. Restándole importancia al argumento ecológico de las marcas fabricantes de copas de silicona, Yuya aclara que no lo usa necesariamente para cuidar el medio ambiente. La prefiere porque es más saludable, porque la encuentra más cómoda que un tampón, porque la puede usar de noche y sólo tiene que vaciarla cada doce horas. Sin embargo, dice, a veces sigue usando productos industriales. Además, señala una complicación evidente que los/as fabricantes eluden: pasadas esas doce horas, necesita estar en un baño privado para poder vaciar y enjuagar la copa antes de volver a colocarla. Tal operación es difícil de hacer en baños públicos donde muchas veces ni siquiera están garantizadas las condiciones mínimas de higiene, tal como señala Thiébaud (2017) en su ensayo sobre la situación menstrual en Francia. En el video, Yuya cuenta que investigó sobre la copa antes de animarse a usarla y que miró en Internet “800 mil videos” donde se explicaba cómo funcionaba. Es decir: ella también aprende de otras *youtubers*, de otras mujeres con las que se encuentra a través de las pantallas. Al igual que Yuya, algunas de las chicas entrevistadas relataron haber buscado en *YouTube* videos sobre cómo colocarse un tampón.

Además de Yuya, muchas otras *youtubers* hacen videos en los que explican y muestran a cámara cuáles son los distintos productos disponibles en el mercado para gestionar el sangrado. Esto suele estar ausente de materiales pedagógicos que analizamos en el capítulo anterior. Acá, sin embargo, no sólo se mencionan sino que, además, las *youtubers* exhiben y recomiendan los productos que *ellas mismas usan*. Por ejemplo, Yarissa presenta la toalla nocturna y dice que la

²² Traducción personal. El texto original dice: “... to promote increased public discourse about formerly uncomfortable, distasteful, or difficult topics (...)”.

ama porque de noche puede descansar mejor, sin miedo a manchar la cama²³. Miku, por su parte, cuenta que usa toallas regulares durante los primeros días del sangrado y luego, cuando ya casi no tiene pérdidas, prefiere usar protectores diarios que le resultan más cómodos porque son pequeñitos y puede cambiarse con menos frecuencia²⁴. Esta experiencia personal que Miku comparte, contrasta con la recomendación de *Johnson & Johnson* que insiste en la necesidad de usar toallitas la mayor cantidad de días posibles. Como vimos, la empresa recomienda empezar a usarlas desde los días previos al sangrado (por si se adelanta) y continuar usándola algunos días después de su finalización (por si se produce alguna pérdida).

En ese video, y apoyándose en términos médicos, Miku también explica de qué se trata el ciclo menstrual. Sin embargo, como otras *youtubers* –pero al contrario de los discursos hegemónicos–, ella insiste en que la experiencia menstrual es diferente para cada mujer, tanto en lo que respecta a la edad de la menarca, como a la regularidad, la duración, los síntomas, la cantidad y el color del flujo, etc. De todas las *youtubers* analizadas, ella es la única que relaciona la menstruación con el inicio de la fertilidad –argumento recurrente en la perspectiva de la “menstruación científica” y que aquí ocupa un lugar secundario–. A este respecto, Miku les dice a sus seguidoras que, si así lo desean, ella puede investigar sobre métodos anticonceptivos y luego hacer un video para contarles lo que pudo averiguar. Aunque funciona como una fuente de información, no se presenta como voz de autoridad. Por el contrario, ofrece informarse ella misma primero y luego compartir el saber con sus seguidores/as, en función de los pedidos le dejen en el canal y de lo que sus seguidoras le cuenten.

Otras *youtubers* hacen videos sobre el ciclo menstrual dirigidos a los varones, pero no para explicarles cómo “funciona”, sino para contarles cómo es la experiencia de menstruar. Caeli, por ejemplo, les cuenta por qué algunas mujeres se irritan en determinados momentos del ciclo; cómo manejan las molestias y dolores; cuáles son las actitudes deseables en ellos frente a estas

²³ Yarissa es dominicana y en el video “¿Qué usar durante la menstruación?” hace un repaso de los distintos productos menstruales disponibles: los muestra a cámara, explica cómo usarlos y define sus atributos. Sin embargo, en ningún momento promociona una marca en particular, sino que hace recomendaciones generales a partir de su experiencia personal: <https://www.youtube.com/watch?v=VtixFfkWx4> (Último acceso: 14 de junio de 2017).

²⁴ Miku es mexicana, tiene 23 años y el video al que hacemos referencia se titula “Mi experiencia con la menstruación y sexualidad”: <https://www.youtube.com/watch?v=yJat0mMhr94> (Último acceso: 14 de junio de 2017). En su canal publica videos sobre maquillaje, ropa, primera cita y cómo besar.

situaciones; y cómo las chicas cambian el tipo de ropa que usan durante los días de sangrado²⁵. Cuando las *youtubers* les hablan a los varones lo hacen con la intención de que ellos puedan conocer cómo es la experiencia y, en función de eso, puedan acompañar activamente a las chicas: no sólo les piden que no se burlen de ellas sino que colaboren con su comodidad. Las chicas no quieren sentirse juzgadas, ni objeto de burlas y escrutinios. En ese sentido, la participación de los varones es importante.

También Mica Suárez²⁶ pone en escena los vínculos intergeneracionales en la experiencia menstrual. En el video “Cuando nos viene” actúa una serie de respuestas “resistentes” frente a determinadas actitudes de los varones. Por ejemplo, una chica se harta de su pareja y le dice que es un pelotudo. El novio, entonces, la disculpa porque sabe que está “indispuesta” y ella le contesta que “no hace falta estar indispueta para darse cuenta de que sos un pelotudo”. En otra escena, un docente no entiende las indirectas de la alumna y no la deja salir de clase para ir al baño. Frente a esto, la adolescente le dice: “mirá, hijo de puta, me sangra la concha, me chorrea el bife, ¿cómo querés que te lo diga?, necesito ir al baño a cambiarme la maldita toallita, ¿tanto te cuesta entenderlo?”. En este último caso, además de dar una respuesta “resistente”, Mica pone en escena el curriculum oculto o implícito (Da Cunha, 2015). Como vimos en el capítulo anterior, la educación menstrual escolar no tiene en cuenta los modos en que pensamos, experimentamos y significamos el ciclo (Kohen, 2019). Mica, en su canal, hace explícita una situación que puede ser recurrente en la vida cotidiana de las adolescentes, tal como relatan también las chicas entrevistadas.

Daiana Hernández²⁷, por su parte, publicó un video en el que su padre debía contestar

²⁵ El video titulado “Estoy en mis días (disculpe las molestias que esto le ocasiona)” cuenta con más de un millón y medio de visitas: <https://www.youtube.com/watch?v=o0-HoSpT1q0> (Último acceso: junio de 2017). Caeli nació en México en 1994 y su canal de *YouTube* tiene más de 15 millones de suscriptores/as. En sus videos aborda temas como el amor y las relaciones (separaciones, reencuentros, engaños); el sexo (la primera vez, tipos de caricias con su pareja, cómo besar); consejos de belleza (depilación, ropa sexy, cómo seducir al chico que te gusta) y retos varios a cumplir en el espacio público.

²⁶ Nació en Buenos Aires en 1996. Administra su canal desde hace ocho años y actualmente tiene 2,9 millones de suscriptores/as. El video “Cuando nos viene” tiene más de dos millones de reproducciones: <https://www.youtube.com/watch?v=ufC2S86InmE> (Último acceso: julio de 2018). Durante las entrevistas realizadas para esta investigación, Aiden (13) y Hermione Hiddlestone (13) hicieron referencia a este video. Ambas contaron que les había resultado gracioso porque podían identificarse en las situaciones representadas por la *youtuber*.

²⁷ *Youtuber* argentina nacida en 1991. Su canal tiene 2,9 millones seguidores/as y es considerada una de las *youtubers* más influyentes del país. En 2016 fue elegida para entrevistar a Michelle Obama como parte de la

“preguntas menstruales” que las/os seguidoras/es del canal habían enviado a través de la aplicación *Snapchat*. Alguien le pregunta, entonces, qué toallitas nocturnas usa Daiana y, como el padre no lo sabe, lleva la cámara al baño y empieza a mostrar todos los paquetes, tratando de encontrar la versión “nocturna”. Más adelante, una adolescente le pregunta si alguna vez vio u olió una toallita usada. El papá de Daiana cuenta que algunas veces las ve en el tacho de basura, cuando está limpiando. Daiana se sorprende al saber que vio sus toallitas usadas, cree que es “un horror”, pero su papá le dice “que es normal”.

Este caso tiene varios elementos interesantes. En primer lugar, funciona como ejemplo de lo que mencionamos antes: la experiencia menstrual puede colocar a las chicas en una posición de poder respecto a los varones, en cuanto son ellas quienes tienen un saber que surge de su propia experiencia (Fingerson, 2006). Daiana desafía a su papá y lo evalúa no sólo respecto a cuánto conoce de su experiencia particular, sino también de la menstruación en general. Y cuando el padre no sabe algo, Daiana se lo explica. En segundo lugar, el video muestra la inclusión concreta de los varones en la conversación. Las chicas del público le hacen preguntas a un varón, que no se limita a demostrar cuánto sabe (que es poco) sino que también ofrece su punto de vista respecto a la experiencia y se muestra comprensivo y dispuesto a acompañar a su hija y a su esposa (el padre de Daiana insiste varias veces a lo largo del video en que la sangre menstrual no le da asco y que, según su opinión, la menstruación no pone a las chicas histéricas ni de mal humor). Finalmente, este video habilita la charla menstrual con la figura paterna. Cuando los otros discursos invitan a los varones/padres a participar, Diana lo pone en escena. Lo que es más, habilita que las chicas (y algunos chicos) le hagan preguntas a su papá, en tanto que padre (y no solamente como varón).

En resumen, los videos sobre menstruación que se publican en distintos canales de *YouTube* se constituyen como una fuente inagotable de información y consejos prácticos: desde cómo combatir dolores (con fármacos y remedios caseros) hasta cómo fabricar una compresa de emergencia, o qué ropa es mejor usar para estar cómoda, glamorosa y segura de no tener “accidentes”. Incluso algunas *youtubers* cuentan experiencias vergonzosas que tuvieron con la

promoción del programa *Let Girls Learn* (Que las niñas aprendan). El video que analizamos aquí se titula “Preguntas menstruales con mi papá” y tiene 866 mil visitas: https://www.youtube.com/watch?v=6KUgCr_OjoM (Último acceso: julio de 2018).

menstruación, se ríen de eso y explican cómo lo solucionaron, cómo se sintieron, y hacen hincapié en restarle importancia a lo sucedido: si bien en el momento sintieron vergüenza, ahora pueden reírse porque entendieron que la menstruación “es algo normal”²⁸. Muchas *youtubers* que producen videos sobre este tema insisten en la necesidad de combatir el tabú y el estigma menstrual y señalan la importancia de los varones en ese proceso.

En este recorrido por distintos canales encontramos, además, un elemento que se destaca: aquí los relatos están estructurados a partir de las experiencias personales comunes. Al contrario de lo que sucede, por ejemplo, con el discurso biomédico, cuando las chicas hablan de menstruación ponen de relieve el saber que surge de la experiencia. Si entendemos que, a partir de las prácticas, los sujetos producen saberes válidos (Bach, 2010), entonces podemos considerar que los videos analizados resultan pedagógicos. Las chicas también aprenden sobre menstruación a partir de la propia experiencia corporal y de su articulación con los relatos de las otras. Como dice Alcoff (1999: 135): “no sólo que el conocimiento se transmite a través de la experiencia, sino que la experiencia produce conocimiento”.

Por otra parte, ese intercambio de experiencias se produce no solo entre cada *youtuber* y su público, sino también entre las seguidoras (en la sección de comentarios), y entre distintas *youtubers*. Rossana Reguillo (2012) denomina *navegación errática* al tipo de circulación en Internet que lleva a los/as usuarios/as de un video a otro. *Errático* no significa que sea carente de sentido ni irracional. Se trata, más bien, de una navegación no planificada que permite un tipo especial de aprendizaje. Las chicas, en este caso, cuando navegan por *YouTube* arman sus propios guiones, activan un proceso de aprendizaje “al que se accede ‘perdiéndose’ y dejándose llevar en una deriva constante sin itinerario previsto” (Reguillo, 2012: 157). Ellas pueden pasar de un video que explica qué es la menstruación a otro que enseña a fabricar toallas de tela, a otro que propone remedios caseros para aliviar dolores menstruales, a otro que habla de anticonceptivos e incluso a otro más en el que una chica cuenta situaciones vergonzosas que vivió con su menstruación pero que ahora le resultan graciosas. De esta manera se produce un

²⁸ Es el caso de María Alejandra, una joven colombiana residente en Estados Unidos que, bajo el pseudónimo de “Maqui015”, utiliza el canal de *YouTube* para contar cosas de su vida cotidiana e historias graciosas de cuando era más chica. En algunos videos aparecen también consejos de maquillaje, peinado y vestimenta. En el video “Peores osos con la regla”, cuenta situaciones bochornosas que vivió en la escuela en relación con la menstruación: <https://www.youtube.com/watch?v=C71MmEfYZv8> (Último acceso: 14 de junio de 2017).

intercambio transversal –de un video a otro, y entre pares– que resulta educativo. Las chicas aprenden de las experiencias cotidianas propias y de las otras (Code, 1995) y se animan a hablar allí de temas que en otros ámbitos difícilmente puedan surgir (Morduchowicz, 2012). Para Michele Polak (2006), en las conversaciones sobre menstruación que mantienen en Internet, las chicas desafían el mandato de ocultamiento y discreción y proponen nuevas maneras de hablar del ciclo menstrual. Desde su punto de vista, en esos espacios las jóvenes y adolescentes crean una nueva “narrativa menstrual”. En este sentido –y en un contexto de expansión de Internet donde los límites de la privacidad se definen en función de la capacidad individual para decidir qué mostrar y qué no (Vaidhyanathan, 2011 *apud* Carreira, 2016)–, resulta interesante pensar estos videos más allá de la vulnerabilidad de la exposición de la intimidad (Lange, 2007). Siempre que se habla de los/as adolescentes en Internet se pone el foco en los peligros que los/as acechan, o bien en el carácter improductivo o banal de esa navegación (Felitti, 2018b). Pocas veces se piensa también en las posibilidades que este tipo de ciudadanía ofrece. Sería válido pensar que el intercambio que sucede *online* genera entre los/as adolescentes reflexiones distintas a las que se dan en el mundo *offline*. Es posible, entonces, que, con estos videos, las chicas aprendan cosas de la menstruación que no aprenden en otros espacios, al mismo tiempo que encuentran allí un lugar donde expresarse con mayor distensión, como sucede en las conversaciones entre pares.

Por otro lado, en estos videos se evidencia el dialogismo (Bajtín, [1979] 1999) y la intertextualidad (Kristeva, 1997) que definimos antes. Por ejemplo, Yuya hace referencia a otros videos de *YouTube* que usó como fuente de información antes de usar la copa de silicona; Miku ofrece investigar sobre métodos anticonceptivos y luego compartir lo aprendido; Mariale discute los consejos maternos respecto al modo de uso de las compresas; y Daiana abre el espacio para que las/os “seguidoras/es” hagan preguntas a su papá. Al mismo tiempo, y porque los discursos producidos por los/as adultos/as dialogan poco con los saberes experienciales de las chicas, encontramos aquí elementos novedosos: la exposición pública de la sangre menstrual, la solidaridad entre las chicas, la discusión sobre el sexo durante el sangrado, el desafío a los saberes masculinos, el lugar de los varones en la vida (sexual) de las chicas, y las exigencias de ellas respecto a los comportamientos de los varones. Para la investigadora

Breanne Fahs (2016), incluir estos asuntos en la educación menstrual formal es un desafío al pánico moral que despierta la menstruación. Pero, además, (re)conocer estos elementos en los discursos de las chicas es un camino que se abre para empezar a conocer cómo son las experiencias menstruales de las adolescentes. Al mismo tiempo que nos permite vislumbrar qué aspectos de la experiencia menstrual son relevantes para ellas, cuáles son algunas de sus inquietudes y de qué forma su punto de vista puede enriquecer los discursos sobre el ciclo menstrual.

CAPÍTULO 4. RELATOS DE EXPERIENCIAS. EL CICLO MENSTRUAL SEGÚN LAS ENTREVISTADAS

En este cuarto y último capítulo nos encontramos con los relatos menstruales producidos por las chicas en el marco de esta tesis. Durante las entrevistas, luego de recordarles de qué se trataba la investigación y cuáles eran sus objetivos principales, iniciábamos la conversación hablando de algunos aspectos biográficos y de la vida cotidiana de las chicas. Esto nos permitió no solamente generar el clima para la entrevista y empezar a sentirnos cómodas, sino también conocer parte del contexto personal de las entrevistadas en el que estos relatos fueron producidos. Luego iniciaba la entrevista propiamente dicha preguntándoles a las chicas qué era, para ellas, la menstruación, cómo la definirían. La pregunta implicaba no dar por sentado lo que ellas sabían (o no) sobre el tema. Y, por otro lado, apuntaba a lograr una primera definición elaborada en el momento y a partir de lo primero que quisieran destacar de la experiencia menstrual. Esas primeras definiciones fueron luego matizadas, reelaboradas o incluso cuestionadas por las propias entrevistadas a lo largo de la conversación. Es de destacar, sin embargo, la claridad que tuvieron las chicas para elaborar esas definiciones espontáneas. Durante el proceso de realización de las entrevistas no tuve en cuenta lo difícil que era lo que les estaba proponiendo. Sólo tiempo después –cuando me hicieron la misma pregunta en el marco de un taller– caí en la cuenta de lo complejo que resultaba elaborar una definición de la menstruación que me resultara satisfactoria. Por aceptar el desafío les debo también un agradecimiento a todas ellas.

4.1 PRESENTACIÓN DE LAS ENTREVISTADAS²⁹

- Romina Castro tiene 12 años y le encanta hacer deporte. Natación es lo que más le gusta. Entrena en una pileta pública varias veces por semana y lo describe como “una pasión”. Además, hace gimnasia artística y Tai Chi. Esta última actividad la hace con su papá, en un grupo de adultos/as. Durante un tiempo estudió danza clásica y danza jazz. Romina es la hija menor: tiene dos hermanos varones varios años más grandes que ella. Vive en el barrio de Boedo (CABA) con su papá (comerciante), su mamá (que trabaja en un local de comida) y uno de sus

²⁹ Todos los datos aquí presentados (edad, actividades que realizan, lugar de residencia, etc.) corresponden al momento en que se realizó la entrevista. Cada entrevistada pudo elegir el nombre con el que quería ser identificada en esta tesis.

hermanos. Va a una escuela primaria pública de jornada simple, que queda cerca de su casa. Tuvo la menarca a los 12 años. Dice que la menstruación “es una situación normal que le pasa a las chicas”.

- Clarice tiene 12 años y gran talento para el dibujo. Es hija única y vive en Parque Chacabuco (CABA) con su mamá (dueña de un salón de belleza) y su papá (transportista). Va a una escuela primaria pública de jornada simple y en sus ratos libres le gusta dibujar y aprender a usar programas de diseño y dibujo. Quiere cursar la secundaria en una escuela pública de arte, pero su padre y su madre no comparten la idea. Tuvo la menarca a los 11 años. Dice que la menstruación “es algo normal, pero después ya pensás ‘no quiero tenerlo más, yo estaba mejor antes’”.
- Fernanda tiene 12 años. Además de ir la escuela, estudia danza clásica, comedia musical y danza jazz. Cuenta que su gusto por la danza lo “heredó” de su mamá –que también hizo clásica– y que se terminó de convencer cuando vio el dibujo animado *Angelina Bellerina*. Vive en el barrio de Villa Ortúzar (CABA) con su mamá (docente de nivel secundario), su papá (lutier) y su hermanito menor (que cursa segundo grado de la escuela primaria). Asiste a una escuela primaria pública de jornada completa y planea hacer la secundaria en una escuela de danzas. El año pasado, cuando el profesor de educación física no las dejaba jugar el fútbol, Fernanda y sus amigas exigieron (y consiguieron) que en las clases se formaran equipos mixtos. Tuvo la menarca a las 11 años, poco tiempo antes de nuestra charla.
- Denise participó de la primera ronda de entrevistas, en 2013. En ese momento tenía 13 años y asistía a una escuela secundaria pública de jornada simple. Vivía en el barrio de Flores (CABA) con su mamá (directora de escuela) y su hermana mayor (estudiante universitaria). También pasaba algunos días a la semana en la casa que su papá compartía con la pareja mujer (en CABA). Le gustaba escuchar música y leer revistas para adolescentes. Había tenido la menarca a los 11 años.
- Aiden tiene 13 años y vive en Gerli (Provincia de Buenos Aires) con su papá (que repara celulares). También pasa algunos días en la casa que su mamá comparte con la pareja varón en Valentín Alsina (Provincia de Buenos Aires). La mamá de Aiden (astróloga y reikista) realiza

círculos de mujeres y talleres de astrología y de celebración de la menarquía para madres y jóvenes preadolescentes (de los que Aiden nunca participó). Asiste a una escuela privada confesional de jornada simple y tiene planeado retomar sus clases de patín o empezar a practicar hándbol. Los días que está con mucha energía le gusta jugar con la pelota y correr. Tuvo la menarca a los 11 años. Dice que la menstruación “es hacerse mujer y, entre comillas, madurar”.

- Hermione Hiddlestone tiene 13 años. Vive en Florida (Provincia de Buenos Aires) con su mamá, su papá y su hermana de 9 años. Asiste a una escuela privada confesional de jornada simple matutina, aunque algunos días tiene también clases por la tarde. A la salida pasa algunas horas en la casa de su abuela materna. Además de concurrir al colegio, toma clases particulares de inglés, practica patín y al momento de la entrevista estaba haciendo un curso en inglés de actuación. Su mamá y su papá trabajan en la misma empresa: ella en el sector de ventas, y él, en el de producción. Tuvo la menarca a los 12 años. Dice que la menstruación es “la tortura mensual, el problema del mes, la parte más incómoda del mes”.
- Cami tiene 13 años. Va a un colegio privado confesional de jornada simple y toma clases particulares de inglés. Dos veces por semana, junto con una amiga, tienen clases en el parque con una *personal trainer*. Es hija única, vive en el barrio de Villa Urquiza (CABA) con su mamá (investigadora y docente universitaria) y también pasa algunos días a la semana en la casa de su papá (investigador y docente universitario), que vive en el mismo barrio. En 2016 fue con su mamá al Encuentro Nacional de Mujeres que se realizó en Rosario y también participaron juntas de las concentraciones frente al Congreso Nacional en apoyo al tratamiento del Proyecto de Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo. Cami tuvo la menarca a los 11 años. Dice que la menstruación “es un cambio porque a partir de eso te das cuenta de que podés tener un bebé, empezás a tener cambios hormonales, (...) cambios en todo el cuerpo”.
- Nadia participó de la primera ronda de entrevistas, en 2013. En ese momento tenía 14 años y vivía en el barrio de Floresta (CABA) con su mamá (empleada de comercio), su hermanito menor y la pareja varón de su mamá (comerciante). Iba a una escuela secundaria pública, de jornada simple, que quedaba cerca de su casa. A veces le gustaba ir al parque a hacer ejercicio con su mamá. Había tenido la menarca a los 11 años.

- Tutu tiene 14 años. Nació en Nicaragua y llegó a Argentina cuando tenía cinco años. Vive en Recoleta (CABA) con su mamá (ingeniera industrial), su papá (ingeniero agrónomo) y su hermano menor. Cuenta que fue ella quien le explicó a su hermano qué es la menstruación. Su casa es punto de reunión habitual de sus amigas. Dice que en su familia no se acostumbra a conversar ni pasar demasiado tiempo juntos/as. Va a un colegio confesional de jornada completa. Tuvo la menarca a los 13 años. Para ella la menstruación “es la semana más difícil del mes”.
- Franca tiene 14 años y asiste a un colegio secundario preuniversitario. Vive en Parque Chabuco (CABA) con su mamá y su hermana menor, que había tenido la menarca poco tiempo antes de la entrevista. También pasa algunos días en la casa de su papá (en CABA). La mamá es kinesióloga y osteópata y el papá configura sistemas en Bolsa. Tuvo la menarca a los 11 años. Dice que la menstruación “es crecer, es una responsabilidad más”.
- Joli tiene 14 años y juega al hockey. Va a una escuela privada confesional de jornada completa. Vive en el barrio de San Telmo (CABA) con su hermana menor, su mamá (vendedora) y su papá (bancario). Cuenta que se pelea mucho con su mamá, aunque sus amigas dicen que es “una copada”. Tuvo la menarca a los 13 años. Su hermanita todavía no menstrúa. Para ella la menstruación “es normal, pero incómoda”.
- Reni participó de la primera ronda de entrevistas. En ese momento tenía 15 años. Vivía en Vicente López (Provincia de Buenos Aires) con su mamá (abogada) y su papá (contador). Asistía a un colegio privado confesional y jugaba al jockey en un club. Allí pasaba la mayor parte de su tiempo libre. Decía que era “muy unida” con sus amigas del club (con algunas de ellas eran también compañeras de colegio) y que se contaban todo sobre la menstruación. Había tenido la menarca a los 14 años.
- Ana también tenía 15 años cuando participó de la primera ronda de entrevistas. Vivía en Tigre (Provincia de Buenos Aires) con su mamá (docente de escuela secundaria) y su hermana mayor. Decía que estaba buenísimo tener una hermana más grande porque la ayudaba “en todo”. Le prestaba toallitas si a ella le faltaban y le daba consejos y recomendaciones. Pasaba los fines de

semana en la casa de su papá (también en el conurbano). Ana iba a un colegio privado confesional de jornada completa. Había tenido la menarca a los 14 años.

- Ashion tiene 15 años y vive en el barrio de Flores (CABA) con su mamá y la pareja varón de su mamá. Los/as tres participan en un grupo *boy scout*, actividad que Ashion realiza desde los ocho años y que disfruta mucho. Cursó la primaria en un instituto privado del barrio. Está en tercer año de una escuela secundaria de Bellas Artes. Al mediodía va sola al colegio, pero a la noche generalmente la busca la mamá, excepto en verano, que anochece más tarde y entonces tiene permiso para volver sola. Ashion se entusiasma cuando habla de las materias de arte que tienen en la escuela, aunque la que menos le gusta es escultura. En su tiempo libre dibuja y a veces sale con las amigas. Tuvo la menarca a los 13 años. Dice que la menstruación “es dolor de vida. Cada mes tenés que preocuparte por ponerte una toallita... agghh ¡basta! ¡quiero ser hombre!”.
- Lali tiene 15 años. Va a un colegio privado confesional que queda cerca de su casa, en el barrio de Balvanera (CABA). Vive con su mamá y su papá (que son hoteleros) y su hermano mayor. Juega al hockey en un club y hace poco fue federada. Cuenta que su prima –que es más chica que ella– se asustó cuando tuvo la menarca porque nadie le había dicho lo que era, y que ella fue la encargada de explicárselo. Lali tuvo la menarca a los 11. Dice que “la menstruación es hacerse señorita”.

4.2 PREMENARCA: (IN)FORMACIÓN Y EXPECTATIVAS

Diversos estudios han señalado la relevancia que tiene la formación menstrual en el modo en que las chicas experimentan la menarca y las siguientes menstruaciones. Uno de ellos, ampliamente difundido, fue realizado por Jeanne Brooks-Gunn y Diane Ruble (1982) en Estados Unidos. Allí, las investigadoras encontraron que las niñas menos preparadas presentaban más actitudes negativas ante la menstruación que aquellas que habían recibido educación al respecto. Este vínculo entre formación menstrual y actitudes menstruales fue luego confirmado por Pérez *et al.* (1995) en un estudio realizado en España. Algunos indicios de este vínculo aparecieron también en las primeras entrevistas que realicé cuando iniciaba esta investigación (Rohatsch, 2013). En esa primera ronda de entrevistas, dos chicas relataron haber llegado a la menstruación sin ninguna preparación. Ambas participaron de las charlas que la empresa

Johnson & Johnson había dado en sus escuelas. Sin embargo, como en aquella oportunidad no lograron comprender con claridad de qué les estaban hablando, se olvidaron del tema hasta el día de la menarca:

... cuando me di cuenta pensé que me había lastimado con algo (...). Ahí le conté a mamá y me dijo que estaba todo bien, pero al principio me asusté (Ana, 15).

Yo me acuerdo que me asusté. Eran vacaciones, después de cumplir once. Fue horrible. Yo no sabía qué era eso. No entendí por qué me salía sangre de ahí. ¡Qué asco! (Denise, 13).

En términos de Brooks-Gunn y Ruble (1982), tanto Ana como Denise tuvieron “actitudes negativas” frente a la menarca, producto de la falta de preparación para enfrentar el evento. Ambas sintieron miedo, pero además, Denise lo vivía con desagrado. Le parecía “un asco” que le saliera sangre por la vagina. En 2018, durante el segundo ciclo de entrevistas, conocí a Fernanda, de 12 años. Como ya dije, el contacto para la entrevista lo inicié con la mamá, a quien le explique mi proyecto. También, como en todos los otros casos, le pedí que consultara con su hija para asegurarnos de que estuviera dispuesta a charlar conmigo. Ella me aclaró que, si bien Fernanda era una nena muy extrovertida, a veces le daba vergüenza hablar de la menstruación, porque hacía muy poco que había tenido la menarca. Sin embargo, me dijo, Fer había aceptado ser entrevistada.

El día pautado, cuando estaba llegando a la casa de ellas, donde haríamos la entrevista, recibí un mensaje de la mamá en el que me aclaraba que no le había dicho claramente a su hija sobre qué tema discurriría la charla. En lugar de decirle “sobre la menstruación” le dijo “sobre el crecimiento de las nenas”. Con esta información, decidí, en el momento, dedicarle más tiempo en el inicio de la entrevista a hablar de otros aspectos de la rutina de Fer. Hablamos de sus actividades, del vínculo con sus amigas, de la escuela y de las clases de educación sexual. Cuando le pregunté si en esas clases habían hablado sobre la menstruación me contestó:

En la escuela mucho no hablamos de eso. Yo me enteré por mis amigas. Pero no me gusta hablar del tema (Fernanda, 12).

Cuando más adelante intenté abordar el tema otra vez, sólo conseguí que me contara algo relacionado a la experiencia de una amiga antes de que volviera a cambiar de tema rápidamente, repitiendo que no quería hablar de eso. Por supuesto, no volví a insistir.

Después de la entrevista, la mamá de Fer volvió a contactarse conmigo y me contó que a su hija la menarca “la sorprendió” a los once años. Me contó también que ella había empezado a menstruar a los 14 años y medio y que, basándose en esa experiencia, había demorado las explicaciones a su hija pensando que comenzaría a menstruar más tarde. Y agregó: “estamos aprendiendo juntas”.

Me interesa retomar este caso como ejemplo del estrecho vínculo que existe entre la formación menstrual y la experiencia menstrual (Brooks-Gunn y Ruble, 1982). En el relato de Fer podemos observar que la información recibida en la escuela le resultó escasa y que su principal fuente de información fueron las amigas (que no sabemos si ya menstruaban o no). A lo largo de la entrevista Fernanda me contó muchas cosas sobre esas amigas: qué les gustaba hacer, cómo se divertían y de qué cosas charlaban habitualmente. Sin embargo, cuando le pregunté si alguna amiga le contaba, por ejemplo, cuando estaba menstruando, Fernanda me contestó que no hablaba de “eso” con sus amigas. Sólo una de ellas le contaba cuando tenía dolores menstruales fuertes. Según este relato, Fernanda evita hablar de la menstruación, incluso con sus amigas. Ella recibió la menarca en silencio, y así mantiene sus siguientes experiencias menstruales.

Por otro lado, es interesante observar también el rol de la mamá respecto a este silencio. Ella percibe que la falta de información influyó en el modo en que Fernanda recibió la menstruación. De hecho, siente la necesidad de explicarme por qué no había preparado a su hija antes de la menarca. Sin embargo, cuando tiene que contarle a Fer de qué se trata la entrevista, no menciona directamente la menstruación. Le dice que es sobre el “crecimiento de las nenas”. Múltiples investigaciones (Madrid Cuevas, 2003; García Yañes 2004; González y Montero, 2008; Chandra-Mouli y Patel, 2017) han señalado a las madres como principal figura de referencia para las niñas: porque son quienes les explican qué es la menstruación y cómo debe gestionarse, pero también porque son “modelos” de conducta menstrual (Koff, Rierdan y Flaherty, 1983). Daniela Fernández Olgún (2012) analiza el funcionamiento de los tabúes ligados a las experiencias menstruales y afirma, por un lado, que estos son reforzados por la ausencia o precariedad de la información al momento de la menarca y, por otro, que el modo en que las madres transmiten (o no) información menstrual a las niñas también es una manera

de transmitirles mandatos sociales y familiares sobre cómo debe comportarse la niña respecto a la menstruación. En el caso de Fernanda resulta significativo cómo la actitud evasiva de la madre frente al tema se repite luego con la hija. En esta misma línea, Gun Rembeck, Margareta Möller y Ronny Gunnarsson, (2006) señalan que las niñas que no han sido advertidas sobre la menstruación luego están menos dispuestas a discutir asuntos referidos a la experiencia, en comparación con aquellas niñas que sí han recibido información.

4.2.1 (In)formación escolar

Cuando la mamá de Fernanda dice que ellas “están aprendiendo juntas”, no hace otra cosa que poner sobre la mesa la pregunta acerca de cuál es la mejor manera de explicarle a una niña qué es la menstruación. En este sentido, si volvemos a los relatos de Ana y Denise que compartimos al principio, vemos otro dato interesante. Ambas dijeron haber alcanzado la menarca sin formación previa, *a pesar* de haber participado en las charlas de *Johnson & Johnson*. Desde su punto de vista, la información que recibieron no fue útil. Para ellas se trató de una charla informativa, pero en ningún caso formativa. Y no son las únicas que lo sienten así:

Yo me enteré lo que era [la menstruación] por una charla que dieron en la escuela los de *Johnson & Johnson*. En quinto grado fueron. Me acuerdo que nos mostraron un video y que yo no entendí nada (...) Con mi mamá no lo hablé (Denise, 13 años).

[Los de *Johnson & Johnson*] primero nos mostraron un video de los chicos y después uno de las chicas. Yo miraba y no entendía nada. Después una compañera me explicó qué era eso y ahí entendí un poco más (Nadia, 14 años).

Me enteré (...) lo que era la menstruación cuando fueron a darnos una charla (...). Eran de *Nosotras* (...) nos mostraban cómo ponernos una toallita. Practicamos con el brazo. Y al final nos regalaron un paquete de toallitas con un folletito y un calendario. No me acuerdo qué más hablaron en esa charla (Ashion, 15 años).

Uno de los objetivos de la educación sexual integral consiste en poder enseñar sobre el cuerpo y la sexualidad desde una perspectiva que vaya más allá del biologicismo. Sin embargo, como vimos en el capítulo 2, tanto los manuales escolares como las charlas de *Johnson & Johnson* y *Nosotras* a las que recurren algunas escuelas ofrecen una educación menstrual

enfocada en los aspectos biológicos. Esta información, abstracta e impersonal (Koff y Rierdan, 1995), desligada de la materialidad de los cuerpos (González del Cerro y Busca, 2017) y de la experiencia emocional (González y Montero, 2008), a las chicas les resulta insuficiente. En algunos casos, tan insuficiente que se vuelve nula. Enseñar sobre procesos corporales de manera descontextualizada, “sin establecer vínculos con las emociones, las experiencias o los modos en que la cultura los significa (...)” tiene un impacto en los aprendizajes (Kohen y Meinardi, 2018: 3). Por eso algunas chicas consideran que llegaron a la menarca sin ningún tipo de formación *a pesar* de haber recibido información. Por otro lado, quienes estuvieron a cargo de estas charlas eran personas desconocidas para las alumnas. Esa distancia genera otra barrera en el proceso formativo. Para las chicas, la menstruación es un evento íntimo (o, por lo menos, con una fuerte carga íntima). Por eso, hablar sobre menstruación requiere de un determinado contexto de seguridad y comodidad que, según podemos inferir del relato de las entrevistadas, no suele suceder en las charlas que brindan las empresas. Y, como las chicas no se sienten en confianza con las personas que las dictan, no se animan a hacer preguntas ni a pedir más explicaciones sobre los aspectos que no entienden. Más adelante esas explicaciones llegarán, para algunas de ellas, de la mano de las madres o de las compañeras de curso, mientras que otras sostendrán la confusión hasta el día de la menarca, lo que sin duda influirá en el modo en que la experimenten.

Pero ¿qué cosas sí recuerdan las chicas de la educación menstrual que recibieron en las escuelas?:

En la escuela primero nos habló una psicopedagoga del colegio y después tuvimos un taller en el que nos vino a hablar una desconocida para nosotras, pero que era maestra del colegio desde hacía muchos años. Nos separaron a los varones de las nenas (...) nos dijeron que la panza donde iba a estar el bebé ya no servía y por eso se desechaba (Hermione Hiddlestone, 13).

[En la escuela] me dijeron lo básico: qué era, por qué me venía. Que me venía porque el óvulo no se había fecundado. Sólo me dijeron eso (Tutu, 14).

En la escuela nos hablaron no sólo de este tema [ciclo menstrual], sino también de las precauciones que debíamos tener para... o sea... para evitar embarazos y todo eso. En esos

casos nos decían “si no te llega la menstruación un mes es porque estás embarazada” (Clarice, 12).

En la escuela el año pasado hablaron sobre la menstruación en la clase de Biología. La profesora dijo todo científicamente (...). Dijo que en el momento en el que nos baja ya estamos en un momento que podemos reproducirnos. Pero si no nos reproducimos, si no entra un espermatozoide en el útero para juntarse con el óvulo, no se fertiliza, no se puede armar un feto y entonces es como que ese óvulo se disuelve y se convierte en sangre y es lo que baja por la vagina el día que nos toca (...) (Aiden, 13).

Como vemos en estos pasajes, para las chicas hay un dato que se destaca en la formación que recibieron en la escuela: la posibilidad de quedar embarazadas. Aiden y Tutu recuerdan que la menstruación es “ausencia de gestación”, Hermione Hiddlestone que es “un embarazo fallido”, algo que “no sirve” y por eso “se deshecha”, y para Clarice la falta de menstruación es alerta de embarazo. De esta manera, la menstruación (y en especial la menarca) se construye como símbolo de las dos funciones que históricamente le han sido asignadas a las mujeres: la sexual y la reproductiva. Esta asociación puede generar miedo y ansiedad en las chicas. Tal vez por eso todas la recuerdan especialmente. Ahora son también responsables de evitar un embarazo no deseado:

Del tema de que podía empezar a tener hijos no lo hablé con [mi mamá]. De eso hablé en el colegio. En la materia Salud y Adolescencia hablé de esas cosas (...) Ahí me di cuenta de un montón de cosas. Me di cuenta de que estaba preparada para tener hijos (Ana, 15).

Yo no quería que me viniera [la primera vez] (...) Me dijeron que me iba a hacer señorita, que podía tener hijos y eso me dio miedo. Siempre pensaba en eso. Era una mezcla de cosas (...). A mí lo que me parecía raro (...) era lo de ser mamá. Eso era lo más raro. Tenía todo el tiempo eso en la cabeza (Lali, 15).

Lali no solamente dice que tuvo miedo cuando le dijeron que a partir de la menarca podía ser mamá. También dice que “era una mezcla de cosas”. Y lo dice porque para ella la menstruación era también “convertirse en mujer”, “madurar”: “y yo siempre quise ser más grande”, cuenta. Lo que a ella le parece raro es la doble asociación que se construye culturalmente alrededor de la menarca: es, al mismo tiempo, la puerta de entrada a la

condición de mujer y a la maternidad. Ese doble significativo es lo que genera en Lali sentimientos ambivalentes. Para ella, el placer de “convertirse en mujer” se transformó rápidamente en miedo a quedar embarazada (Porter, 2006).

La menarca como inicio de la edad fértil muchas veces se usa como respuesta a la pregunta por la finalidad de la menstruación. Y lo cierto es que, al día de hoy, nadie puede decir *a ciencia cierta* por qué se produce (Thiébaud, 2017). Y las chicas se lo preguntan:

Me hubiera gustado saber para qué sirve [la menstruación]. Porque esto sigue, sigue, y sigue ¿y para qué sirve? No sé (Cami, 13).

Cuando la única respuesta que reciben es que la menstruación sirve “para poder tener hijos” muchas de las chicas sienten –y tienen argumentos para hacerlo– que no habría entonces necesidad de menstruar antes de haber tomado la decisión de ser madres:

Yo sigo pensando que a esta edad no lo necesito (...) cuando sea más grande es re lindo, porque si querés tener hijos, para eso te sirve. Pero por ahora no quiero saber nada (Reni, 15).

Mi mamá, cuando me habló de eso, me dijo que cuando me viniera iba a dejar de ser una nena y me iba a convertir en mujer. También me dijo que me iba a tener que empezar a cuidar más porque ya podía tener hijos. Y yo le decía “mami, no pienso tener hijos así que no te preocupes” (Nadia, 14).

Al mismo tiempo, en una sociedad patriarcal, donde los cuerpos de niñas y mujeres son violentados cotidianamente, la asociación menarquía-fertilidad y la necesidad de “cuidarse más” instala en algunas chicas el temor a la violación seguida de embarazo (Felitti, 2018b). Así, al pánico de ser víctimas de una violación se suma, además, el temor de quedar embarazadas.

4.2.2 Apoyo emocional y acompañamiento: el rol de las madres

De todos los relatos que las chicas hicieron de su formación menstrual escolar, el de Cami presenta algunos elementos diferentes:

En el colegio [lo hablamos] en 6° y en 7°. Hablamos de los cambios hormonales en varones y mujeres, cuántos eran aproximadamente los días del ciclo, cuánto tendrías que esperar

más o menos para el próximo, cuánta [sangre] te caía cada día (...). Fue en las clases de Naturales porque estaba en el libro de Naturales (Cami, 13).

Ella es la única que no menciona la asociación menstruación-embarazo y que dice haber aprendido otras cosas. Recuerda que en la clase la docente hizo referencia a aspectos más amplios de la experiencia menstrual, como la cantidad de sangre que expulsa el cuerpo, los cambios hormonales (también en los varones) y el concepto de “ciclo” menstrual. Posiblemente, esto responda también a otras trayectorias en la vida de Cami. Hija de una académica que investiga temas relacionados a los derechos sexuales y (no) reproductivos, Cami se conectó con el ciclo menstrual a través del trabajo de su mamá: participaron juntas de un taller de celebración de la menarquía (Cami dice que fue “por obligación” y que “siente que no sirve” pero también piensa que “estuvo bueno” y “estuvo bien”); miraron videos sobre menstruación en Internet (“[Mamá] los estaba viendo y yo fui de curiosa a ver qué era”); y hablan del ciclo menstrual más allá de los aspectos biológicos y prácticos ligados a la gestión (“hay una aplicación [de seguimiento del ciclo] que crearon unas amigas de mi mamá (...). Mi mamá me dijo que la usara”).

El interés de la mamá por los distintos aspectos que hacen al ciclo menstrual y la decisión de incluir a su hija en esas instancias le dieron a Cami una formación menstrual más compleja, que va más allá de las explicaciones “científicas” –muchas veces difíciles de comprender– y que le permite vincularse a la experiencia de otra manera. Es posible que esa sea una de las razones por las que ella hace un relato distinto de lo que sucedió en su clase. Está claro que no podemos saber cómo fueron *efectivamente* las clases de Biología/Ciencias Naturales de las chicas. Podemos suponer que a todas ellas les explicaron la relación menstruación-ovulación-embarazo y que a todas les hablaron de la duración del ciclo y los cambios hormonales. Pero no interesa aquí comprobarlo. Lo relevante para nuestro análisis es lo que ellas *dicen* que les enseñaron en la escuela. Lo que destacan de esas clases. Y el relato que hace Cami es distinto. Probablemente porque ella tiene otra trayectoria de formación menstrual.

Como cualquier fenómeno del ciclo vital de los seres humanos, la menstruación no es experimentada como un mero evento biológico (Sardenberg, 1994). Esa es sólo una parte. Es “sólo lo básico” como dice Tutu cuando recuerda la información que recibió en la escuela. A esa

formación biológica es necesario sumarle formación experiencial y apoyo emocional para poder acompañar a las niñas en las experiencias cotidianas ligadas a la menstruación. En este sentido, el relato de Clarice resulta muy revelador:

Yo me enteré qué era la menstruación sobre todo por mis amigas de la escuela, que me iban contando. En tercero o cuarto grado ya hablábamos de eso. Yo sabía que era algo que les venía a las personas más grandes, pero mucho no entendía. Recién a fines del año pasado, en las clases de Ciencias Naturales, entendí mejor de qué se trataba (...). Mi mamá no me lo explicó. Yo pensaba que [cuando me viniera] me iba a morir [se ríe]. Porque hubo un caso... una amiga me contó que cuando le vino, ella estaba durmiendo. Se destapó y ocurrió eso [vio la sábanas manchadas con sangre]. Entonces ella se asustó tanto que dijo “¡mamá, se me rompió la concha!”. La madre le explicó y después ella me lo dijo a mí. Pero a mí me agarró miedo porque pensé que me iba a pasar lo mismo que a ella y que se me iba a romper la... bueno... (Clarice, 12).

En la premenarca Clarice tuvo dos fuentes de información: las amigas, que le fueron dando algunas informaciones esporádicas y desordenadas y, luego, las clases de Ciencias Naturales donde, por fin, pudo “entender mejor” de qué se trataba la menstruación. Tal como sostiene Freidenfelds (2009) al analizar el surgimiento del discurso científico de la menstruación, el saber “biológico” es importante en la formación menstrual. En este caso, a Clarice le sirvió para ordenar y entender mejor eso que sus amigas le contaban de manera informal. Ella siente que su formación comenzó realmente en aquellas clases de Ciencias Naturales. Sin embargo, cuando avanza en su relato queda claro que esa formación no es suficiente. Ella tenía miedo de morir. Se imaginaba la menstruación como una explosión, como una herida (en un área tan sensible como los genitales, además). En una investigación realizada a principio de los años ochenta, Koff, Rierdan y Flaherty (1983) ya señalaban la necesidad de complementar la información biológica sobre la menstruación con información sobre la propia experiencia y sobre sus aspectos emocionales. Investigaciones posteriores (Koff y Rierdan, 1995; Kissling, 1996b; Madrid Cuevas, 2003; González y Montero, 2008; Marván y Molina, 2012) muestran que, en líneas generales, son las madres quienes brindan ese apoyo emocional en la etapa premenarca:

Mi mamá me fue explicando poco a poco [qué era la menstruación]. Cuando yo estaba en tercer grado, ya sabía lo que era. A partir de ese momento ya empecé a probar cosas (...) Mi

mamá me dijo que era... bueno, que nos salía... por la vagina, que era algo normal, que nos pasaba a todas, que era algo común y que me iba a ir acostumbrando de a poco. Me dijo que no me preocupara, que me iba a llegar a su debido tiempo (Romina Castro, 12).

Yo tenía diez años cuando mi mamá me explicó lo que era [la menstruación]. Hablé con mi mamá, que si no me decía nada me iba a asustar [cuando pasara]. La vi a mi mamá con la copita y le pregunté qué era. Ahí me dijo “Aiden, vamos a hablar de menstruación” y me dijo que hay un momento cuando nosotras ya menstruamos, que ya podemos reproducirnos y tener un bebé (Aiden, 13).

Mi mamá, un día, cerca de la fecha, me dijo “mirá que en algún momento te va a empezar a salir sangre, no te asustes, avísame”. Principalmente me remarcó que no me asustara y que ella me iba a ayudar con eso. En ese momento no me dijo para qué servía. Eso me lo explicó después, cuando ya me pasó (Hermione Hiddlestone, 13).

La primera vez que hablé de eso con mi mamá fue cuando yo tenía seis o siete años. Ella se estaba cambiando la toallita y yo le pregunté por qué hacía eso y por qué yo no lo hacía. Me explicó que era algo que les venía a las mujeres una vez al mes y que a mí me iba a venir de más grande (...). Esa vez fue eso nada más porque yo no tenía demasiada curiosidad sobre el tema. Pero sentí que si le pasaba a mi mamá, entonces estaba todo bien (Franca, 14).

Como vemos en estos relatos, en la etapa premenarca el apoyo emocional que brindan las madres consiste, sobre todo, en asegurarles que la menstruación (específicamente el sangrado) es algo “normal”, “natural”, “que les pasa a todas las mujeres”. Es decir, en esta etapa, el objetivo principal es informar a las niñas para evitar que se asusten al momento de la menarca. Para eso, además de transmitirles tranquilidad, las madres también se ofrecen como guías. La mamá de Hermione Hiddlestone le dice “no te asustes, avísame” y le promete que va a ayudarla cuando comience a menstruar. Por su parte, la mamá de Romina Castro le asegura que poco a poco va ir acostumbrándose a la menstruación. Es decir, aunque a la niña pueda parecerle extraño sangrar por la vagina, la mamá le asegura que es una experiencia que acabará naturalizando.

Esta figura de apoyo cristalizada en el rol de la madre aparece de manera muy nítida en el relato de Franca. De todas las entrevistadas, ella es la que más temprano se enteró de la

menstruación y a partir de un contacto directo con la experiencia de la madre: la vio cambiándose la toallita y le preguntó por qué lo hacía. Cuando la mamá le dijo que Franca también tendría que hacerlo cuando fuera más grande, ella sintió “que si le pasaba a [su] mamá, entonces estaba todo bien”. En este caso el apoyo de la mamá no pasa sólo por decirle que la menstruación es “normal” y que le sucede a “todas las mujeres”, sino que a Franca la mamá le *muestra* que la menstruación le pasa a *ella misma*. Y es eso lo que le da tranquilidad a la niña. Freidenfelds (2009) sostiene que una de las características de la “manera moderna” de hablar sobre menstruación es la apertura que algunas madres comenzaron a tener para tratar el tema con sus hijas. En este marco, sostiene la autora, las niñas que aprendieron sobre menstruación viendo menstruar a sus madres, viendo su sangre y el modo en que usaban los productos de gestión, aprendieron también a ver el evento con menos ansiedad. De alguna manera, ese acercamiento directo a las experiencias maternas les sirvió a las niñas premenarcas para naturalizar más fácilmente la ocurrencia de la menstruación y sentir menos miedo frente a la expectativa de la menarca.

4.2.3 “Hacerse señorita” y sufrir: expectativas y temores premenarcas

A veces tenía ganas de que me viniera [por primera vez] y a veces, no. [Pensaba] “no, no quiero ser mujer, me va a doler” (Aiden, 13).

Yo no quería que me viniera [la primera vez] porque me habían dicho que me podía doler. Me dijeron que me iba a hacer señorita, que podía tener hijos, y eso me dio miedo (Lali, 15).

... no tenía ganas de que me viniera porque pensaba que no me iba a poder meter a la pileta y todo eso. Me imaginaba que no iba a poder hacer esas cosas. Sí me daban ganas para poder charlar con mis amigas. Un verano, cuando todavía no me venía, fui a un club al que iban unas amigas a las que ya les había venido y ellas hablaban todo el tiempo de eso y yo me quedaba afuera. No entendía nada. En ese momento capaz me daban ganas para poder hablar con ellas (Joli, 14).

En la primaria ya le había venido a la mayoría de mis amigas y a mí no. Y me parecía raro porque yo tengo un cuerpo más desarrollado que el de otras chicas de mi edad. Y no me venía. Después, más adelante, me enteré que a algunas mujeres les puede venir mucho

antes o mucho después. Pero en un momento llegué a pensar “¿y si no me viene porque no tengo ovarios?”, o si había algo mal conmigo. (...) Llegué a pensar “¿y si nunca me viene?”, porque hay chicas a las que nunca les viene por problemas hormonales (Franca, 14).

Mis amigas son todas exageradas. Me decían que me iba a re doler. Me volvían loca [porque todavía no menstruaba], me decían “ay, sos bebé” y yo me sentía una boluda: “no soy ningún bebé, tengo la misma edad que vos” (Reni, 15).

Mi mamá me decía que era horrible. Yo le decía que quería que me viniera y mi mamá me decía “no digas eso, es horrible, es horrible”. Me vino y yo le decía “es horrible, es horrible” (Nadia, 14).

En estos relatos vemos que las expectativas de las niñas respecto a la menarca son “multidimensionales”. Por un lado, porque se construyen a partir de diferentes factores, como la educación recibida y las creencias y actitudes de su entorno. Y, por otro lado, porque esas expectativas no pueden simplificarse en “positivas” o “negativas”, sino que presentan matices. Es decir, la misma persona puede tener, al mismo tiempo, sentimientos positivos y negativos y en distintos grados sobre un mismo asunto (Brooks-Gunn y Rubble, 1980; Lu, 2001). Por ejemplo, en la etapa premenarca, Joli concebía la menstruación como un evento limitante (“pensaba que no me iba a poder meter a la piletta”), al mismo tiempo que habilitante (“me daban ganas de [empezar a menstruar] para poder charlar con mis amigas”). Ese verano, en el club, Joli consideraba un alivio no tener que preocuparse por perder días de piletta al mismo tiempo que hubiera deseado tener experiencia menstrual para poder pertenecer realmente al grupo de amigas. Mientras tanto, las amigas de Reni se quejaban de los dolores menstruales pero consideraban la menstruación como un signo de madurez. De manera similar, Aiden cuenta que tenía ganas de empezar a menstruar porque significaba “ser mujer” al mismo tiempo que asociaba esa condición al dolor (“No quiero ser mujer, me va a doler”), una situación similar a la que analizamos antes en la experiencia de Lali para quien la menstruación representaba tanto la condición de mujer (“y yo siempre quise ser más grande”) y el potencial de gestar (“me dijeron que podía tener hijos y eso me dio miedo”). Ya en el caso de Franca, lo que le provoca temor es la ausencia de la menstruación, pero no como señal de embarazo sino como signo de salud. Para ella la menstruación es un indicador de “normalidad” y de buena

salud. Por eso, cuando se compara con sus amigas siente que ya debería haber comenzado y teme que algo esté “mal” con ella.

Finalmente, en los relatos también aparecen distintos factores que hacen a la construcción de esas expectativas. Por ejemplo, varias de las chicas hacen referencia a la menstruación como signo de madurez o, lo que es lo mismo, a la concepción sociocultural de la menarca como ingreso a la condición de mujer. También la expectativa de una experiencia dolorosa o molesta se construye a partir de lo que las chicas escucharon decir a otras mujeres (madres o amigas). El relato de Nadia constituye el ejemplo más claro de esto.

4.3 MENARCA: SABERES PREVIOS Y EXPECTATIVAS A LA LUZ DE LA EXPERIENCIA

Distintas investigaciones han señalado la relevancia de la menarca en la vida de las niñas, tanto a nivel personal como social (Brooks-Gunn y Ruble, 1982; Yeung, Tang y Lee, 2005; González y Montero, 2008), cuya ocurrencia puede afectar sus sentimientos respecto a su cuerpo, su sexualidad y su identidad de género (Koff, Rierdan y Jacobson, 1981; Delaney, Lupton y Toth, 1988; Brumberg, 1999; Uskul, 2004). Desde este punto de partida, Elizabeth Kissling (1996b) sostiene que es fundamental atender al modo en que las chicas aprenden acerca del ciclo menstrual, sin perder de vista las distancias que puedan existir entre lo que las/os adultas/os creen que están enseñando y lo que las chicas consideran que están aprendiendo. En su investigación sobre las experiencias con la menarca, Kissling (1996b) entrevistó a un grupo de adolescentes y a sus madres. Mientras que a éstas les preguntó por el modo en que habían instruido a sus hijas sobre el ciclo menstrual, a las adolescentes les consultó cómo habían aprendido sobre el tema, cómo evaluaban la información recibida, y si se habían sentido preparadas al momento de la primera experiencia. Entre los principales resultados arrojados por su investigación surge que la mayoría de las adolescentes entrevistadas dijo no haberse sentido adecuadamente preparada al momento de la menarca.

En el apartado anterior vimos que, en la etapa premenarca, las niñas reciben información principalmente de tres fuentes: la escuela (en las clases de Ciencias Naturales o en talleres que brindan algunas empresas), las madres y las amigas. Vimos, además, que esa información se enfoca principalmente en los aspectos biológicos del ciclo y que las chicas recuerdan, sobre

todo, la vinculación entre la menarca y la capacidad de gestar. Al preguntarles cómo había sido el día de la menarca, muchas de ellas recuperaron la formación que habían recibido y revisaron esos saberes a la luz de la experiencia:

Cuando iba al baño, miraba la bombacha y veía algo marrón, entonces pensaba que me estaba haciendo caca encima. Un día cuando estaba en el baño se lo dije a mi mamá. Me miró la bombacha y me dijo “no, no, esto es sangre, es la primera menstruación” (Cami, 13).

Me había levantado, fui al baño y estaba manchada. La mancha marrón. La llamé a mi mamá y le pregunté “¿qué es esto?, ¿qué pasó?”. Me dijo: “te vino” (...) Mi mamá me había explicado que era sangre que te bajaba. Pero la primera vez que me vino era algo marrón. No parecía sangre. Entonces mi mamá me explicó que eso era así las primeras veces y que después sí ya se iba a ver como la sangre (Franca, 14).

Estaba en casa, después del colegio, preparándome para ir al club. Ese día yo había comido remolacha y viste que cuando comés remolacha el pis te sale de color rojo, pero no te queda en la bombacha. (...) Bueno, yo había hecho pis rojo, medio violeta. Entonces la llamé a mi mamá y le pregunté. Ella me miró la bombacha y como tenía rojo ahí, me dijo que no era la remolacha, que me había venido (Lali, 15).

Tenía 11 años. (...) Fui al baño a la mañana, cuando me levanté, me bajé los pantalones y vi una mancha gigante de sangre en la bombacha. Ese día estaba en la casa de mi mamá, por suerte. (...) Le dije: “mamá, me salió algo de abajo”, “¿qué es?”, “sangre”, “¡Ay, Aiden!, ¡te vino!” (...). [Antes de la menarca] pensaba que era un cosito que te bajaba un día y ya está, que no existía más. Pero no, te viene cada mes. (...) También me había imaginado que era sangre como la que te sale del dedo cuando te cortás, no más oscura, más fuerte, más... [hace el gesto de pegajosa] (...) (Aiden, 13).

Antes de que me viniera yo pesaba que [el sangrado] duraba sólo un día (Ashion, 15).

En estos pasajes vemos que una de las mayores confusiones que tienen las chicas al momento de la menarca es respecto a la apariencia de la sangre menstrual. Durante la formación premenarca las chicas aprendieron –por decirlo rápidamente– que la menstruación es sangre que sale por la vagina. El día de la menarca, sin embargo, ninguna de ellas vio sangre en el flujo que encontraron en su ropa interior. Cami pensó que se estaba “haciendo caca

encima”, Lali creyó que era pis teñido por la remolacha, y las otras chicas simplemente descubrieron algo extraño en su ropa interior y les preguntaron a sus mamás de qué se trataba. Incluso Franca, que de pequeña había visto la sangre menstrual de su mamá, no reconoció como tal su primer flujo menstrual. Todas ellas, tal como lo explica Aiden, se habían imaginado la sangre menstrual como la que sale de cualquier otra parte del cuerpo. Por otro lado, aun sabiendo de qué se trataba la menstruación, algunas de las chicas no tenían del todo claro algunos aspectos básicos. Ashion, por ejemplo, pensaba que el sangrado duraba un solo día. Lo mismo creía Aiden, quien además dudaba de que se repitiera todos los meses. Para ella era “un cosito que bajaba un día y no existía más”.

4.3.1 El rito de pasaje: no tan distintas

Además de esta comparación entre los saberes teóricos y la primera práctica, la menarca es también un momento de confrontación entre las expectativas previas y la experiencia concreta:

Lo que pasó fue distinto a lo que me habían contado. Me sentí más grande, más mujer, pero no fue que me sentí tan distinta, que empecé a usar tacos o a maquillarme. [Sentí] que tenía más responsabilidades en el sentido de que me tenía que ocupar de una cosa más además del estudio. Algo nuevo se sumaba y se iba a extender en el tiempo (Franca, 14).

Yo pensaba que a partir de ese momento me iban a empezar a tratar como una persona más madura, pero no, me siguen tratando como siempre (Clarice, 12).

Me puse feliz porque ya era mujer, pero la verdad no cambió mucho a lo que es ahora (Aiden, 13).

Fue una gran experiencia. Fue uno de los días más lindos que tuve. Sentí una emoción grande porque estaba creciendo. Pero también tuve una sensación de tristeza porque quería quedarme chiquita (Romina Castro, 12).

Me sentí distinta en mi forma de pensar, porque podía ser mamá. Pero yo distinta, no. Mi cuerpo no lo sentí distinto. Me gustaba que me dijeran que me había hecho señorita pero porque yo siempre quise ser más grande de lo que era. Pero la verdad es que no me sentía más grande (Lali, 15).

En los relatos de las chicas, “convertirse en mujer” se vuelve un significante vacío. Aiden se puso feliz porque le habían dicho que ahora era mujer, aunque no encuentra ningún referente concreto donde poder confirmarlo. Si ellas pensaban que con la menstruación iban a sentirse más maduras y más cercanas a la imagen estereotipada de mujer (asociado al uso de maquillaje, por ejemplo), el día de la menarca descubren que no se sienten distintas y que los demás tampoco las ven así. Como explica Clarice: “me siguen tratando como siempre”. Resulta, entonces, que aquella promesa de “ser mujer” a partir de la menarca no se traduce en ningún lugar de privilegio. En todo caso, tal como dice Franca, es una nueva responsabilidad, una cosa más de la que deben ocuparse.

La contracara de esta experiencia son aquellas chicas que no veían en la menarca una señal de crecimiento. Para ellas, ser felicitadas por haberse transformado en mujeres es una forma de exposición que encuentran violenta:

Me decían que me había hecho señorita y yo me sentía muy incómoda con eso. No me gustaba. No me sentía así. Yo estaba igual que antes (Tutu, 14).

No me gustaba que me saludaran por eso. No entendía qué pasaba. Era raro, ¿felicidades por qué? (Ashion, 15).

La primera vez me decían “me hice una señorita”, que para mí no tiene sentido porque siempre fuiste una señorita, desde que naciste. Tenés aspecto de ser una chica, así que ya sos una chica (Cami, 13).

La escritora y periodista francesa Élise Thiébaud (2017) explica el desagrado que sintió de pequeña, cuando su padre la felicitó por la llegada de la menarca diciéndole que “ya era mujer”:

Me acuerdo que durante esa cena [de celebración de la menarca] algo me hacía hervir interiormente, sin que pudiera decir qué. Hoy sé que esa publicidad alrededor de un acontecimiento íntimo es en realidad una violencia para con las jóvenes, que de pronto dejan de pertenecerse. No existe ningún ritual moderno que celebre las primeras poluciones nocturnas de los hombres, que llevan el dulce nombre de espermarquía. A nadie se le va a ocurrir reunir una cena de familia para decirle a un joven adolescente: “¿Así que ayer eyaculaste? Genial, te hiciste varón, ya llegó el momento de que te laves las sábanas solo, soñaste muy fuerte anoche” (Thiébaud, 2017: 33).

Delaney, Lupton y Toth (1988) afirman que la menarca –más allá de las variaciones culturales– es siempre interpretada como el ingreso a la vida sexual y a la función procreativa

(altamente valorada para la vida y el bienestar de la sociedad). Rembeck, Möller y Gunnarsson (2006), por su parte, señalan que en las sociedades occidentales contemporáneas la menarca está cada vez más asociada a la madurez sexual y menos a la maternidad. Tal vez por eso algunas chicas se sienten incómodas cuando otras personas las señalan como “señoritas”: un estadio intermedio entre “niña” y “mujer”, que evidencia el potencial sexual de quien aún no ha mantenido relaciones sexuales (Guadagnucci y Grohmann, 2016). De alguna manera se sienten marcadas como objeto de deseo sexual en una sociedad patriarcal en la que las mujeres y sus cuerpos son considerados inferiores, incompletos, de menor valor (Jackson y Falmagne, 2013). Tal vez por esta misma razón, y como sostiene Thiébaud (2017), a los varones no se les dice que se “hicieron varones”, porque se asume que ellos sí lo son desde el nacimiento³⁰.

Por otro lado, el relato de Cami deja entrever también un cuestionamiento a la asociación mujer-menstruación. Para ella, ser o no ser señorita responde a una socialización de género desde el nacimiento que nada tiene que ver con la menarca³¹. Como señalamos antes, es probable que la perspectiva de género y las reflexiones de la agenda feministas que Cami comparte con su mamá le den una visión distinta de la experiencia. Esto le permite cuestionar ciertos elementos de la narrativa menstrual que otras chicas viven con incomodidad o impotencia pero que no pueden terminar de explicarse.

4.3.2 Celebración de la menarca: la fiesta ajena

En los relatos sobre el día de la menarca son principalmente las madres quienes celebran el evento. Una felicidad que las chicas no consiguen comprender:

³⁰ En todo caso se “hacen hombres” a partir de alguna prueba de virilidad, como puede ser la primera relación sexual. En su trabajo sobre sexualidades adolescentes, Daniel Jones encuentra que “cuando un varón supera la edad socialmente esperada para debutar sin haberlo hecho, debe justificar esta falta mediante una causa, y no por una decisión. (...) reconocer que no debutaron por decisión propia (...) se opone a la expectativa de disponibilidad sexual permanente, según la cual los varones deben estar siempre dispuestos y con ganas de tener relaciones” (Jones, 2010: 41). Las chicas, en cambio, se “hacen mujeres” –o, más específicamente, “señoritas”, lo que conlleva una carga normativa más evidente– a partir de un evento que no pueden controlar.

³¹ Respecto a este comentario de la entrevistada es interesante hacer referencia al trabajo terapéutico que Fahs (2016) realiza con varones trans. La autora señala la importancia de deconstruir las nociones binarias de cuerpos femeninos y masculinos. Para ella, dar atención a las narrativas menstruales de varones trans es también una poderosa oportunidad para resignificar los simbolismos en torno a la menstruación y así poder pensarla más allá de las identidades.

[Mi mamá] estaba sentada en el bidet y se puso a llorar. Yo me sentí como... ¿por qué te ponés a llorar?, no entiendo por qué te parece tan emotivo, ¿cuál es la gracia de esto? Ahí me empezó a explicar “yo me acuerdo de mi primer período”, “me siento re feliz”, “estuve esperando tanto este momento”. Ella fue la primera persona que lo supo (Cami, 13).

Ese día me levanté a la mañana, fui al baño, me senté y cuando miré para abajo tenía todo lleno de sangre. Le pedí ayuda a mi mamá y cuando ella me vio se puso re contenta “¡ay, qué felicidad! (...)”. Ella estaba tan feliz y yo no entendía por qué “¿qué te pone tan feliz?” Me felicitó y les contó a mis dos abuelas, creo que le contó a toda mi familia. (...) Mis abuelas me felicitaron también. A mí me daba vergüenza. No entiendo por qué me felicitan (Hermione Hiddlestone, 13).

Le dije que me había venido y mi mamá me abrazó. No llegó a decirme nada, me abrazó. Yo no entendía nada. No entendía por qué me abrazaba. No tenía ganas de que me abrazara (Joli, 14).

Yo quería que me llegara y cuando me llegó lo re sufrí. Fui corriendo a contarle a mi mamá. Me felicitó pero yo no entendía. Me quedé *shoqueada* porque no sabía por qué me felicitan. Ese día estaba triste porque me dolían mucho los ovarios (Reni, 15).

Como vimos en capítulos anteriores, para el activismo menstrual espiritualista, la menarca es un hito que marca el paso de niña a mujer. Sin embargo, en este caso, esa transformación tiene una connotación especial. No se trata de ser mujer en tanto que identidad sexualizada sino como ser cíclico íntimamente ligado a los ritmos de la naturaleza. La menarca sería, en todo caso, el despertar de la mujer sabia que toda niña lleva en su interior y el inicio de un lazo de hermandad que une a madres e hijas. Tal vez, lo que celebran las madres de las entrevistadas es la menarca como hito de pasaje al mundo de las mujeres (Marván, Chrisler, Gorman y Barney, 2017). Algunas autoras, incluso, señalan esa celebración como un desafío al estigma menstrual, en tanto implica romper los mandatos de la civilidad menstrual que demandan silencio y ocultamiento (Sosa Sánchez, Lerner y Erviti, 2014). Al mismo tiempo, la menarca de las chicas puede constituirse también como una oportunidad de resignificación de la historia menstrual de las madres. En muchos casos, al evaluar sus propias vivencias con la menarquía, las adultas buscan mejorarlas para sus hijas, ofreciéndoles una formación y un tipo de acompañamiento que ellas hubieran deseado recibir (Freidenfelds, 2009).

Que las chicas no compartan los motivos de alegría y celebración muchas veces tiene que ver con las molestias que implica la efectiva gestión del sangrado. Y este es otro elemento de comparación entre expectativas y realidad que aparece en los relatos. La madurez que algunas chicas esperaban a partir de la menarca se convierte, en cambio, en una mayor responsabilidad, en un trabajo sobre todo destinado a no manchar la ropa:

Al principio yo quería tener la primera experiencia pero después como que me cansó porque era demasiado: no quería mancharme, manchaba la cama, la toallita se corría. Ya era como... quiero que pasen estos cinco días horribles y volver a mi mes en paz (Cami, 13).

El día que me vino estuve muy paranoica de que me manchara, muy paranoica. Después me di cuenta de que no te manchás todo el tiempo. (...) Pero al principio estaba todo el tiempo pidiéndoles a mis amigas que se fijaran si me había manchado (Franca 14).

A mí me gustaba no tener que preocuparme [por gestionar el sangrado] cada mes durante toda una semana (Ashion, 15).

Me puse contenta y le dije a mi mamá que era grande porque me había venido y mi mamá me festejó, me abrazó. Ese momento fue como re emocionante, pero después se fue todo, porque ya me empezaron a doler los ovarios y ya se pasó lo lindo (Nadia, 14).

Frente a estas molestias de la primera experiencia es también la madre quien aparece como figura de apoyo para ayudar a las chicas:

El primer año siempre le avisaba a mi mamá cuando me venía y le pedía ayuda. Ella me ayudaba a ponerme la toallita, cómo hacerlo bien, y todo eso (Franca, 14).

Mi mamá me enseñó cómo poner las alitas porque al principio me quedaban sueltas [se ríe] (Joli, 14).

[Mi mamá] Me explicó más o menos qué podía usar. O sea, si toallitas o tampones y cosas así (Ana, 15).

Además de brindar apoyo emocional, en esta etapa (que abarca los primeros ciclos) las madres también les ofrecen a las hijas un saber técnico ligado al uso de productos y gestión del dolor. Como veremos en el siguiente apartado, a medida que las chicas van ganando

experiencia personal, la figura de referencia a la que se recurre para pedir consejos o intercambiar vivencias personales ya no es la madre sino que son, principalmente, las amigas.

4.3.3 Cosa de mujeres: el rol paterno en la menarca

El otro actor que aparece mencionado en los relatos del día de la menarca es el padre. Si en la etapa premenarca los padres están completamente ausentes en los relatos de las chicas, el día de la menarca surgen como una semi presencia: son informados, pero mantienen distancia del evento. Luego serán las chicas las encargadas de interpretar las actitudes de sus padres frente a la noticia de la primera menstruación:

[Mi mamá] fue la primera persona que lo supo. Después se lo dije a mi papá pero él no es muy.... Cuando se lo conté estaba en la casa [de él] y le dije que me había venido mi primera menstruación. Me dijo que estaba orgulloso, pero él no es muy emotivo. Es todo lo contrario a mi mamá. No le cambió nada (Cami, 13).

Ese día estaba en la casa de mi mamá, por suerte. (...) Al otro día que ya estaba con mi papá le conté y fue como “¡Ay, Dios mío!” No lo podía creer (Aiden, 13).

Mi mamá le contó también a mi papá pero él no me dijo nada. Se quedó como duro, tenía cara de “qué está pasando”. No creo que haya entendido mucho lo que pasaba, por qué mi mamá estaba feliz (Hermione Hiddlestone, 13).

Llam[é] a mi mamá y le di[je] “ma, me vino”. Ella re contenta. Pero cuando se enteró mi papá dijo “¿¡quéeee?!”. Mi mamá le contó a él. Me dijo “no es una buena noticia” (...) (Romina Castro, 12).

En estos relatos vemos a los padres asumiendo distintas actitudes, aunque ninguna es claramente positiva. El papá de Cami dijo sentirse orgulloso, aunque no lo demostró en una manera concreta. Ella lo compara con la actitud de su mamá, que lloró de emoción cuando estaban juntas en el baño, y siente que él “es todo lo contrario”, que “no es muy emotivo”. En este caso, mientras que la mamá se emociona con la noticia, el papá demuestra un sentimiento más ligado a la masculinidad: el orgullo. El papá de Aiden se sorprendió, “no lo podía creer”. Ella dice que su papá “no entiende nada [de la menstruación] y además le da vergüenza”. Hermione

Hiddlestone también siente que su papá “no entiende mucho” del tema. Dice que “se quedó duro”, como si la noticia no le hubiera gustado demasiado, al mismo tiempo que no comprende del todo la felicidad de la mamá de Hermione. Ya el papá de Romina Castro muestra una actitud más claramente negativa. Le dice que “no es una buena noticia”.

A Romina le encantan los deportes. En especial, la natación y, dice, “no pienso perderme un día de pileta por [estar menstruando]”. Por eso quiso empezar a usar tampones desde el primer momento. Al día siguiente de la menarca fue con su mamá a la pediatra para consultar si podía usarlos:

Cuando fuimos a la doctora mi papá le dijo a mi mamá que ya que íbamos que también preguntáramos por el chip anticonceptivo (Romina Castro, 12).

Para el papá de Romina, la menarca de su hija no es una buena noticia porque significa la posibilidad del inicio de la vida sexual de la niña y el riesgo de un embarazo no intencional. Para él, la menarca la ubica a Romina en la doble función sexual y reproductiva que mencionamos antes, al mismo tiempo que en un lugar de peligro y vulnerabilidad.

De las 15 adolescentes entrevistadas, sólo Cami y Aiden –hijas de mujeres ligadas al activismo menstrual– manifestaron haberles contado a sus padres de la menarca. Las otras prefirieron que fueran sus mamás quienes se encargaran de transmitir la noticia, porque a ellas les daba vergüenza hacerlo:

Sólo se lo dije a ella. Mi papá ese día estaba de viaje así que mi mamá lo llamó por teléfono para contarle. A mí me daba vergüenza. Yo a mi papá ni en pedo le decía (Joli, 14).

A mí papá ni loca se lo decía. Se lo dijo mi mamá, porque a mí me daba vergüenza (...) (Tutu, 14).

Cuando me vino por primera vez mi mamá se lo contó a mi papá. Me llegó un mensaje [de él] que me decía “Felicitaciones” y yo me quería matar. No sabía qué hacer. No le respondí ni nada (Ana, 15).

Esa vez no lo hablé con mi papá. Me dio un poco de vergüenza contarle, porque no es mujer. Se lo dijo mi mamá. Él a mí no me preguntó nada (Franca, 14).

Mi mamá se lo contó a mi papá y a mi hermano. Mi papá vino después a preguntarme y le dije que sí, que me había venido (Lali, 15).

En estos fragmentos aparece otra actitud de los padres frente a la noticia de la menarca: el silencio. Así como a Hermione Hiddlestone el papá no le dice nada, tampoco lo hace el papá de Franca. Y el de Lali simplemente le pregunta si es cierto que tuvo la menarca. Ella no relata que su papá la haya felicitado ni brindado ningún tipo de apoyo emocional. Sin embargo, muchas de ellas relatan sentirse incómodas con la participación del padre. De hecho, Ana no supo qué hacer cuando su papá la felicitó. Lo resolvió no contestándole nada, ignorando esa participación. Joli y Tutu dicen que “ni loca” y “ni en pedo” compartían la noticia con sus padres. Y Franca agrega algo que es fundamental: le da vergüenza decírselo al papá “porque no es mujer”.

Para las chicas, la menstruación es un tema de mujeres. Por eso Aiden, que vive con su papá, se alegra de haber estado en la casa de su mamá cuando tuvo la menarca. Esta construcción cultural de la menstruación como un tema exclusivamente “femenino” se da desde el momento en que los varones no son incluidos en la formación menstrual. Una de las cosas que señala García Yañes (2004), cuando analiza las actitudes hacia la menstruación entre niños y niñas de Cholula, es que las madres no suelen explicarles a sus hijos qué es la menstruación. En la primera ronda de entrevistas para esta investigación –realizadas en 2013, cuando la Ley de Educación Sexual Integral (2006) tenía apenas unos años– muchas chicas relataron que en la escuela habían sido separadas de los varones cuando les explicaron acerca del ciclo menstrual. Incluso, algunas de las chicas de la segunda ronda de entrevistas recordaron que en sus escuelas primarias la formación menstrual escolar había sido sólo para las estudiantes. Si bien es probable que muchas chicas, en principio, se sientan más cómodas hablando del tema en un espacio de intimidad, sólo de mujeres, también es importante –según lo que vemos en los relatos de las chicas– incluir a los varones en la formación menstrual para comenzar a combatir el tabú menstrual.

Katherine Allen, Christine Kaestle y Abbie Goldberg (2010) afirman que la falta de formación menstrual tiene consecuencias en el modo en que los varones conciben el evento y que resultan en actitudes sexistas para con las chicas. A esto habría que agregar que esa falta también afecta el modo en que ellas experimentan la menstruación: como algo que debe permanecer oculto a los ojos de los varones, quienes “no entienden” de qué se trata. En este

sentido Fingerson (2006) considera que la menstruación puede resultar una experiencia frustrante incluso para aquellas chicas que la esperaban con la expectativa de ingresar a un mundo de mujeres porque, de repente, ese símbolo de feminidad debe ser ocultado en público. Las chicas se enfrentan, así, a una paradoja. Se las felicita porque se convirtieron en mujeres al mismo tiempo que se les enseña a mantener esa condición en secreto (Bobel, 2010).

Como mencionamos hace un momento, en las entrevistas analizadas hay dos casos que marcan la diferencia: Cami y Aiden hacen partícipes a sus padres. Cami, incluso, se lo cuenta a su abuelo. Ambas son, además, hijas de mujeres que tienen un interés especial en el conocimiento del ciclo menstrual. De cierta manera, tanto la madre de Cami como la de Aiden participan del activismo menstrual que busca visibilizar las experiencias menstruales y resignificar la concepción cultural del ciclo. Sus hijas son afectadas por este activismo y sienten la seguridad suficiente como para mencionar la menarca a sus padres. El caso de Romina Castro también es interesante en este punto. Ella no le cuenta a su papá que comenzó a menstruar, pero sí se lo dice a su hermano. A pesar de la actitud negativa del papá, ella y la mamá tienen otra visión del ciclo. Para Romina la menarca implicaba crecer, aunque no necesariamente convertirse en mujer. Recordemos que ese día ella sintió “una emoción grande porque estaba creciendo” al mismo tiempo que tuvo “una sensación de tristeza” por dejar de ser “chiquita”. Al contrario de lo que sucede con otras chicas, Romina no vio opacada esa alegría por las molestias de gestión del sangrado (y porque, además, tampoco tuvo dolores). Apenas tuvo la menarca decidió comenzar a usar tampones, porque los creyó más cómodos para poder continuar con su rutina de ejercicios, que es lo que más le gusta hacer. Esa actitud positiva hace que ella pueda celebrar su menarca y compartirla con otros miembros de la familia:

Mi mamá se puso re contenta desde el principio. Después me tuvo que bancar porque yo estaba re contenta. Todo el mundo se enteró de que me había venido, mi hermano también. Al día de hoy, cuando me indispongo lo cuento. No hay por qué ocultarlo (Romina Castro, 12).

4.4 POSMENARCA: SABERES EXPERIENCIALES PROPIOS Y DE LAS OTRAS

Si en la formación premenarca predomina el saber biomédico y en la menarca destaca el saber técnico que ofrecen las madres sobre el uso de productos, ya en la etapa posmenarca aparece con fuerza el saber experiencial. Un tipo de saber que surge no solamente de la propia trayectoria menstrual, sino también de manera colaborativa (Crook, 1998) en el intercambio con las amigas-pares.

Hablar de *saber experiencial* implica entender que existe una estrecha vinculación entre la experiencia y el conocimiento; así como revalorizar el saber cotidiano, al que se considera de igual categoría que el conocimiento producido por la ciencia (Bach, 2010). Las teorías feministas han desarrollado una extensa bibliografía relativa a los modos de producción del conocimiento que, desafiando los límites androcéntricos de las ciencias, tienen en cuenta las experiencias de las mujeres. Recuperar la dimensión cognoscitiva de esas experiencias es vital para el análisis social. Sólo así pueden generarse explicaciones *desde* la perspectiva de las mujeres sobre los fenómenos sociales que las afectan y les interesan (Harding, 1987). Se trata no sólo de una decisión metodológica sino, sobre todo, política (Code, 1995). En este caso, el saber experiencial que surge de los relatos de las chicas hace referencia tanto a los saberes ligados a la gestión del sangrado como a los saberes sobre el cuerpo en las distintas etapas del ciclo. Tal como vimos en el análisis de los canales de *YouTube*, en los relatos de las chicas también aparecen elementos novedosos que no son tenidos en cuenta por los discursos menstruales que analizamos en el capítulo 2:

Cuando estoy menstruando uso bombachas especiales. Ponele, tengo distintas bombachas: tengo tangas, tengo bombachas sin elástico, que no son cómodas [para usar la toallita]. Pero tengo otras que tienen elástico, son ajustadas y que te sirven más para cuando usás toallitas (Cami, 13).

... a la noche, como yo me muevo un montón, lo que hago es ponerme dos [toallitas] de las que usa mi mamá: una para cada lado. Uso las dos juntas. Así queda mucho más grande y más larga que las nocturnas y me cubre bien (Franca, 14).

Mi abuela no tiene toallitas, por obvias razones. Cuando estoy en [su] casa agarro un pedazo de algodón gigante y le pongo papel higiénico. Porque si te ponés solamente

algodón se te pega todo, entonces lo envuelvo en papel higiénico y uso eso. Mi abuela me enseñó a usar algodón pero yo le agregué lo del papel higiénico (Ashion, 15).

Cuando me empieza a venir poquito, uso protectores. Cuando ya sé que no se me va a traspasar (...), ahí digo “bueno, uso un protector para no gastar una toallita”. Pero eso no lo hice yo por decisión propia sino porque mi mamá vio que yo agarraba toallitas toda la semana y me retaba: “¿por qué no usás el protector diario, que para algo está?” (Tutu, 14).

Cuenta Freidenfelds (2009) que los primeros modelos de compresas industriales que se comercializaron en Estados Unidos no siempre resultaban cómodos o apropiados para las mujeres, que los adaptaban, por ejemplo, redondeando las puntas para que fueran más suaves. Algo similar sucede al día de hoy cuando las chicas fabrican sus propias compresas de emergencia o modifican el modo de uso de los productos industriales para ajustarlos a sus necesidades. De la misma manera, para poder moverse con más comodidad y disminuir la probabilidad de manchar la ropa, las chicas también modifican la manera de vestirse: bombachas más apretadas, calzas cortas debajo del uniforme, remeras largas, etc. Son conocimientos que van adquiriendo a partir de las experiencias propias y de las otras. Como vimos en el apartado anterior, y como muestran los relatos de Tutu y Ashion, muchas de las estrategias de gestión las aprenden de sus madres y /o abuelas:

Con mi abuela aprendí que el calor también sirve para calmar el dolor. Una de las primeras veces que me quedaba con mi papá, justo me había venido y habíamos ido a lo de mi abuela. Ella es una señora grande, ya está en la menopausia, no tenía toallitas ni pastillas. Entonces ella agarró unas gasas, esas largas, las dobló, las envolvió como en un rectángulito, las puso encima del fuego para sacarle todo y me las dio para que la usara de toallita. Después me dio una bolsa de semillas calientes para que me pusiera en la panza, por el dolor. Me sentí en el siglo pasado, pero no importa [se ríe] (Franca, 14).

[Si tengo dolor] con acostarme boca abajo ya se me pasa. Eso me lo dijo mi mamá. (...) Mi abuela me enseñó también a ponerme calor si me duele, pero no lo hago. Me da fiaca tener que calentar la bolsa de agua caliente (Hermione Hiddlestone, 13).

Me acuerdo de tener la experiencia de estar menstruando y meterme a la pileta. Mi mamá me había dicho “cuando estás en el agua, no sale [sangre]”, o sale poco. No es que va a quedar el mar rojo. Entonces me metía, ya fue (Cami, 13).

Para el activismo menstrual espiritualista, este intercambio intergeneracional es una manera de revalorizar los saberes de las mujeres, al mismo tiempo que fortalece el vínculo de hermandad entre adultas y niñas. En los relatos de las chicas vemos que, aunque ellas no siempre adopten estos saberes al pie de la letra (Ashion modifica la técnica de su abuela y Hermione Hiddlestone no sigue el consejo porque le “da fiaca”), sí los reconocen como válidos e, incluso, útiles. Una vez más son saberes experienciales que las chicas no encuentran en los manuales escolares, ni en el material del Programa ESI, ni en las charlas de *Johnson & Johnson*, por mencionar algunos ejemplos.

Sin embargo, estas estrategias de gestión muchas veces resultan agotadoras para las chicas, a pesar de la destreza que van adquiriendo con la experiencia. Es decir, a medida que van pasando los ciclos aprenden a gestionar la menstruación de manera eficiente, lo que no siempre se traduce inmediatamente en una mayor comodidad. Para ellas, evitar el desborde de la sangre menstrual es un trabajo, una responsabilidad:

... en enero me fui de viaje y me agarró justo en el medio del viaje. (...) Me acuerdo que manchaba las sábanas del departamento, era un quilombo. Mi mamá tenía que lavar las sábanas todos los días. Era horrible, ¿entendés? (Cami, 13).

... el último día [de sangrado] igual, por miedo, me la dejo [a la toallita] un día más. Por las dudas. Me da miedo mancharme (...) (Ashion, 15).

[Durante el sangrado] no podés usar colores claros, no podés usar blanco, tenés que tener cuidado que no se note [la toallita a través de la ropa] (Tutu, 14).

Lo malo es que estás incómoda, que tenés que ir constantemente al baño a ver si no estás por desbordar (...) (Hermione Hiddlestone, 13).

Te tenés que estar revisando todo el tiempo [para no manchar la ropa]. Con la pollera del uniforme no es tanto porque es oscura y no se nota tanto, pero con el pantalón es imposible [porque es de color claro]. Encima estás dos horas sentada... (Joli, 14).

Para las chicas no solo es fundamental evitar la mancha visible de sangre, sino que, además, muchas de ellas sienten que deben ocultar los productos de gestión. Que queden a la vista de otras personas (sobre todo de los varones) es motivo de vergüenza porque revelan el estado menstrual. Por lo tanto, tener y transportar las compresas

también requiere de energía para implementar determinadas estrategias de ocultamiento:

Yo llevo [toallitas a la escuela] en la mochila, en un bolsillito, tapado, precavida, debajo de todo para que no se vea, sino alta vergüenza. Nosotras siempre somos muy discretas. La pasamos escondida para que no se vea, o esperamos el recreo (Aiden, 13).

En la escuela con mis amigas nos prestamos toallitas, pero parece que estamos pasando droga [se ríe] (Ashion, 15).

Incluso, algunas de las entrevistadas mantienen oculto el dolor menstrual:

Lo peor es el dolor. Es lo que más trato de manejar para que no se note (Romina Castro, 12).

A veces me duele en la escuela (...). Yo intento acomodarme bien en la silla y disimular (Clarice, 12).

Es cierto que, a mayor experiencia menstrual, menos aflicción produce su gestión. Quiero decir: podríamos pensar que, a medida que pasa el tiempo, vamos aprendiendo a gestionar más eficazmente los ciclos o, por lo menos, a hacerlo con menos ansiedad. Sin embargo, en los relatos de las chicas aparecen otros elementos que hacen al modo en que experimentan la menstruación y cuya influencia va más allá del conocimiento de los propios ciclos. Tutu, por ejemplo, habla de prescripciones sociales: cuando estás menstruando hay cosas que no se pueden hacer, como usar ropa de colores claros o de telas livianas en las que se marque la toallita. Clarice y Romina Castro mencionan la carga que supone tener que aguantar en silencio (y disimulando) los dolores menstruales. Y Aiden relata todas las medidas que toma con sus amigas para manejar los productos menstruales con discreción. Casi como si fueran ilegales, acota Ashion.

4.4.1 El tabú menstrual

Durante un congreso en el que presenté un avance de esta investigación, el único varón cisgénero que participaba de la mesa puso en duda la pervivencia del tabú menstrual. Desde su punto de vista, eso “era cosa del pasado” ya que las mujeres podían hablar públicamente de la

menstruación. Antes de que pudiera presentarle argumentos que lo refutaran, una de las mujeres presentes contó que en su lugar de trabajo escondía los tampones cuando iba al baño a cambiarse; otra dijo que no sentía la libertad de hablar de sus dolores menstruales en grupos mixtos; y una tercera señaló que manchar visiblemente la ropa con sangre es motivo de vergüenza. Estos ejemplos ilustran cómo la pervivencia del tabú menstrual –que tiene, además, carácter de estigma– afecta el modo en que las chicas (y las no tan chicas) experimentamos la menstruación. Para Buckley y Gottlieb (1988), el tabú menstrual no es único ni universal. Por el contrario, los simbolismos sobre la conducta menstrual varían de una sociedad a otra (e incluso al interior de ellas), por lo que sus significados pueden ser ambiguos y polivalentes. Por ejemplo, en las sociedades industriales occidentales el aislamiento menstrual se interpreta como opresión o castigo, mientras que para las mujeres de Mogmog³² que lo practican es un período de encuentro con las otras y de descanso de las pesadas tareas cotidianas (Kissling, 2003). En la misma línea, Mariana Gómez (2006) encuentra que en las comunidades tobas del oeste formoseño ya no se practica la reclusión y el aislamiento de las niñas durante la menarca, aunque los significados que se despliegan alrededor del evento continúan vigentes. Las niñas ya no son aisladas durante este período, pero perviven algunas limitaciones (como la ingesta de determinados alimentos) y obligaciones (trabajar en el tejido). Es decir, la menarca continúa siendo un evento de peso en el proceso de socialización del rol de las mujeres, aunque se hayan modificado sus prácticas de ritualización.

En las sociedades occidentales contemporáneas –afirma Kissling (2003)–, el tabú menstrual aparece, por ejemplo, en la ansiedad que provoca hablar de menstruación. Aun cuando muchas mujeres estén comenzando a sacar a la menstruación del closet –tal como vimos que sucede con el activismo menstrual y en los canales de *YouTube*–, en otros sectores sigue siendo un tema incómodo. Las madres de Denise, Clarice, Ana y Fernanda no hablaron con sus hijas antes de la menarca. Hermione Hiddlestone y Aiden dicen que sus padres se ponen incómodos cuando se trata el asunto. Y algunas mujeres adultas prefieren no mencionarlo en presencia de varones. Por otra parte, las prescripciones que menciona Tutu también nos hablan del tabú.

³² La Isla Mogmog se encuentra en Yap, uno de los cuatro estados de los Estados Federados de Micronesia.

Para ella, la *etiqueta menstrual*³³ indica que tanto la sangre como los productos menstruales deben permanecer ocultos. Para Ashion, la prohibición de hablar públicamente de la menstruación es explícita:

Me gustaría que fuera un tema más normal, que no tuviera que ser todo tan a escondidas (...). [Para eso] en la charla de la primaria no tendrían que separar a los varones cuando van a hablar de eso. Y ahí decir que es un tema normal, que a todas las mujeres les pasa. Bueno, no a todas. Pero es un tema normal y no tendría que tratarse así. Igual ya de chiquita te van diciendo que no lo vayas diciendo en voz alta y ya te agarra como cosa (Ashion, 15).

Ella aprendió de chiquita que no podía hablar en voz alta de la menstruación. Ese mensaje fue reforzado cuando en la escuela primaria la formación menstrual estuvo destinada exclusivamente a las chicas. Cuando a esto se le suma que la formación que reciben en la casa está a cargo de la madre, sin ningún tipo de participación de los varones, y en una charla especial, entonces se instala la sensación de que la menstruación es un secreto (Kissling, 2003). En definitiva, se refuerza el tabú. Esto, por supuesto, no significa que las prohibiciones sean exactamente iguales que en décadas pasadas. Hoy las adolescentes tienen más espacios que sus abuelas en los que hablar de menstruación. Sin embargo, esos espacios no son suficientes. Muchas de ellas todavía sienten que deben ser discretas en el manejo de los productos menstruales y que deben disimular si sienten dolor.

4.4.2 Desafíos y resistencias al tabú menstrual

A pesar de esta persistencia del tabú, las chicas quieren y necesitan hablar de sus experiencias menstruales. Para hacerlo sin romper abiertamente las normas que marca la etiqueta menstrual, ellas implementan estrategias comunicativas basadas, principalmente, en la no mención explícita del objeto al que se está haciendo referencia (Kissling, 1996a):

³³ Sophie Laws (1990 *apud* Young, 2005) define la *etiqueta menstrual* como un conjunto de normas que regulan los comportamientos menstruales en el ámbito público. Determina cómo deben comportarse las mujeres y qué lenguaje deben utilizar para asegurarse de que cualquier indicio de sus ciclos permanezca oculto e invisible para los otros. Según Young (2005), la etiqueta menstrual también indica qué tipo de productos deben utilizarse para gestionar eficientemente el sangrado; y cómo deben ser adquiridos, transportados y guardados.

En el salón tenemos un código que es “lapicera roja” [que refiere a las toallitas]. Vamos corriendo la voz entre las chicas sin que se enteren los varones, para que no empiecen a joder. Decimos “chicas, lapicera roja para tal” y vamos pasándonos [la toallita] por atrás del banco, disimuladamente (Romina Castro, 12).

Para hablar entre nosotras hacemos este gesto como que te chorrea algo [hace el gesto con la mano]. Eso siempre nos funciona porque los chicos no nos entienden [se ríe]. (...) Todas sabemos ese código. Está bueno porque es como una cosa secreta. También decimos “el pasto de la cancha se está regando”. Porque si decís “cancha” así [apretándote la boca] suena “concha” (Cami, 13).

... una amiga llama... bueno... a lo que le viene, lo llama Michael. No sé por qué [se ríe]. A mí me dio risa y yo también le quise poner un nombre (...) Le digo Pancracio. (...) La otra vez estábamos hablando y ella me dice “ya me llegó Michael” y yo la miro y le digo “a mí Pancracio todavía no me llegó”. Y se empezó a reír. Llegó un momento en que la profesora nos preguntó quién era Michael. Y nosotras nos miramos y dijimos “es el primo de ella” [de la amiga] [se ríe] (Clarice, 12).

En estos casos, los rodeos lingüísticos no se limitan –como señalaba Kissling (1996a) en su investigación– al uso de circunloquios y deícticos eufemísticos del tipo “estar venida” y “lo que te viene”. Las chicas crean códigos de comunicación que les permiten, por un lado, conformar un grupo selecto, con un conocimiento particular, del que están excluidos los varones (y muchas veces también los/as adultos/as). Y, por el otro, estos rodeos les permiten utilizar –solapadamente– modos de hablar que no tendrían permitidos. Así como no pueden hablar abiertamente de sus experiencias menstruales, ellas tampoco están habilitadas a mencionar sus genitales, y menos aún si no usan los términos técnicos. Cuando Cami y las amigas inventan una manera secreta de hablar de la menstruación y de la “concha”, lo que consiguen es quebrar esos dos límites.

Cuando realicé la primera ronda de entrevistas, en el año 2013, las chicas me contaron que los varones se referían a la menstruación con una expresión que a ellas les resultaba desagradable:

... mis amigos hay veces que nos preguntan pero más como burla o como jodiendo. Nos preguntan qué se siente... es muy guarango... nos preguntan “qué se siente que te chorreé el churrasco” (Mariana, 15).

... usan términos asquerosos para decirle a una chica. Dicen “te chorrea el bife”. A mí nunca me lo dijeron, pero a otra chica, pobrecita, se lo dicen siempre (Reni, 15).

En las entrevistas realizadas en 2018 la expresión volvió a aparecer, pero de otra manera. Aunque algunos varones todavía la utilizan para burlarse de las chicas e insultarlas, son principalmente ellas quienes recurren a la expresión para hablar de la menstruación de manera secreta:

Ahora decimos “me chorrea el bife” cuando estamos indispuestas. La primera vez que escuché esa expresión fue una vez que [mi amiga] se sentía mal y el ibuprofeno no le hacía efecto. Estábamos con unos amigos y ella se sentía muy mal. Estaba con una cara de culo y un humor muy feo. Ellos le preguntaron “che, ¿qué te pasa?” y ella les dijo “¡me chorrea el bife!, jeso me pasa, pelotudo!” Fue muy gracioso. Ellos no entendieron al principio, “¿cómo que te chorrea el bife?” (...) (Franca, 14).

... decíamos “me chorrreea el biiiiife”, así lo decíamos, y los chicos tampoco te entienden cuando lo decís (Cami, 13).

Mis compañeros no dicen eso de “te chorrea el bife”. Yo lo escuché en una canción muy rara que dice “la que no hace palmas no le viene” (Ashion, 15).

La canción que menciona Ashion (“Me chorrea el bife”, de Ordinarias Krew³⁴) dice, además, “me chorrea el bife e igual salgo de joda” y “que levante las manos otra vez la que vino con Andrés”. Desafiando al tabú, la letra de la canción juega con la posibilidad de declarar abiertamente el estado menstrual para demostrar que se es parte de un grupo selecto. Aunque la letra de la canción es un guiño a las chicas (que entienden y comparten el uso de esas expresiones), en el video que acompaña la canción se muestran toallitas. En este contexto de desafío a las normas, la expresión “*me chorrea el bife*” (con ese cambio pronominal del *te* al *me*) adquiere otro significado. Las chicas se apropian de una expresión peyorativa y la usan a su favor: ahora son los varones los que no pueden participar del chiste porque no lo entienden. Si

³⁴ Video oficial disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=oMOU2LpoOwM> [Último acceso: julio 2018].

bien las chicas no cuestionan la connotación sexista y peyorativa de la expresión (que compara los genitales femeninos con un pedazo de carne sangrante que se come), sí subvierten el estigma menstrual. Resulta significativo que este desvío se haya producido entre la primera y la segunda ronda de entrevistas, período en el que se expandió –sobre todo entre las más jóvenes– el movimiento social de mujeres a partir del nacimiento de *Ni Una Menos*, en 2015. Si bien no es posible establecer una conexión directa entre ambos factores, tampoco podemos desconocer esa expansión como marco en el que se produce la segunda ronda de entrevistas, con adolescentes, en la Ciudad de Buenos Aires y el Conurbano bonaerense, epicentros de “la revolución de las hijas” (Peker, 2019).

Tal vez el caso de Cami pueda servir como ejemplo para ilustrar lo que estamos diciendo. En 2016 ella participó junto a su mamá del Encuentro Nacional de Mujeres. Cuenta que durante la marcha de cierre le llamaron la atención las pintadas de las paredes, y que confundió con una palta el dibujo de una vagina: “mi mamá me explicó que no, que era una vagina con la vulva y los labios”, dice. En 2018 también estuvieron juntas en las vigias frente al Congreso Nacional durante la votación de la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo. Ella es alumna de una escuela confesional y este tema también se trató en clase. Sin embargo, para Cami el aborto “es un tema, primero, de tu cuerpo y, segundo, si es una Ley lo tiene que tratar el Congreso, no el cura”. Como vimos hace un momento, cuando en la entrevista hablamos de la expresión “me chorrea el bife”, Cami contó que a veces la usa con sus amigas como una manera de hablar de la menstruación usando códigos. Y explicó:

A veces ellos dicen “se me paró la pija” y todo el mundo se ríe, lo toman como un chiste, pero yo llego a decir “me salió un coágulo” y empiezan “qué asco, qué olor a pescado” (Cami, 13).

Con esta reflexión ella ilustra tanto la pervivencia del tabú menstrual como la doble valoración de los cuerpos femeninos y masculinos. Ella sabe que para hablar públicamente de la menstruación tiene que usar un código para no ser agredida o rechazada. Y al mismo tiempo percibe que existe una valoración cultural que considera valioso al semen y desagradable a la sangre menstrual. Algo que también percibe Clarice:

Los varones nos cargan con esto. Nos dicen (...) algo así como “a ustedes no se les para nada, sólo les baja algo” (Clarice, 12).

El empoderamiento, la revolución de las hijas, es también la toma de consciencia por parte de las adolescentes de que lo personal es político, de que sus cuerpos son un campo de batalla y es necesario replantear los sentidos sociales y culturales dominantes que ubican a las mujeres en un lugar de subordinación (Elizalde, 2018b). En el proceso, el uso de expresiones secretas para mencionar esa sangre funciona como un desafío al tabú y como una estrategia de poder frente a los varones, que quedan excluidos. De la misma manera, ellas se resisten a las burlas:

Los chicos a veces cuando una chica está enojada le dicen “¿estás venida?” Malditos. Nos dicen “seguro te llegó” y nosotras les decimos “callate la boca, boludo” o los mandamos a la mierda todas juntas (Clarice, 12).

Hay un video de Peter Capusotto que dice “si ves que estoy enojada, no le echés la culpa a mi menstruación. Yo menstrúo cuatro días al mes, vos sos un forro todo el año” [se ríe] (Hermione Hiddlestone, 13).

El novio de mi mamá nos dice “ay, loco, están insoportables, ¿les vino?”. Aggg, ¿tenés algún problema con eso? Me hace enojar. No me gusta que me diga eso. Mi mamá lo manda a cagar (Ashion, 15).

Una vez estaba en el *locker*, revoleando los libros porque estaba re caliente con un maestro. Un amigo me ve y me dice “¿qué te pasa?, ¿estás venida?”. No, un maestro es mi problema (Tutu, 13).

A mí me han abierto la mochila y me han visto las toallitas, pero bueno, ¿qué esperabas? Tengo 14 años. Ya es obvio [que menstrúo], ¿de qué te vas a burlar? (Tutu, 14).

Como muestran estos fragmentos, la burla más común de parte de los varones tiene un tono sexista: el enojo de las chicas es siempre explicado por el ciclo menstrual. Retomando antiguos discursos médicos profundamente arraigados en la narrativa cultural, los varones descalifican a sus compañeras y desconsideran los motivos de su enojo al atribuirles una causa hormonal pasajera e infundada. Pero además, este tipo de comentarios refuerza la idea de que está mal expresar enojo en determinada etapa del ciclo. Una parte del activismo menstrual deconstruye la asociación menstruación-histeria y afirma que, en determinados momentos del ciclo, algunas

mujeres están más dispuestas a expresar los malestares que habitualmente callan. Es decir, aquello que para algunos varones es histeria, para algunas mujeres es un momento de canalización y de expresión de ira, algo que no estamos autorizadas a hacer. Efectivamente, si una mujer expresa abiertamente su enojo –no importa cuánta razón tenga–, es probable que sea “acusada” de estar menstruando. Sobre eso canta Violencia Rivas, el personaje de Peter Capusotto al que hace referencia Hermione. También Clarice y las amigas “los mandan a cagar” cuando ellos las descalifican de esta manera. Tutu, en cambio, neutraliza la broma. Cuando sus compañeros pretenden burlarse de ella porque tiene toallitas en la mochila, es ella quien los ridiculiza al señalar la obviedad: ¿qué esperabas encontrar en la mochila de una chica de 14 años? Incluso, algunas veces son ellas las que les hacen bromas a los varones, que tienen menos conocimiento sobre el tema:

Una vuelta estábamos de campamento [de los *scouts*] y con las chicas pusimos una toallita en la carpa de los chicos. No usada, cerrada. Y los chicos pensaron que era de Federico, un amigo nuestro. A la noche se escuchaba que decían “¿qué es esto? Federico, ¿esto es tuyo?”. Se preguntaban de quién era. Y nosotras en nuestra carpa cagándonos de risa. Fue muy bueno. Hasta el día de hoy siguen pensando que era de Federico. Ahora a veces hablamos de eso con gente nueva y gente que ya estaba antes y dicen “aah, ¡fueron ustedes!” [se ríe] (Ashion, 15).

4.4.3 Saberes experienciales y oportunidad de empoderamiento

Para Fingerson (2006), a pesar de las burlas y las bromas de los varones, las chicas pueden convertir la experiencia menstrual en una herramienta de poder. Según esta autora, el ciclo menstrual constituye una posibilidad que se les presenta a las niñas para conocer sus cuerpos y para aprender a manejar el dolor y el malestar de una manera que los varones no pueden experimentar. Desde este punto de vista, el ciclo es una oportunidad para tener agencia sobre el propio cuerpo, para conocerlo, cuidarlo y administrarlo:

[La aplicación] *Clue* me avisa cuando me está por venir, pero igual yo ya me doy cuenta. Me fijo en el flujo, cuándo está más claro, o más oscuro, o transparente. Así me voy dando cuenta. También me siento más hinchada, o más flaca de lo común, o sin fuerzas [según el

momento del ciclo]. Los días antes tengo menos energía (...). Igual si me siento muy cansada trato de tomar una siesta para poder seguir. Sé que son cosas que tengo que ir regulando (Romina Castro, 12).

...yo te puedo decir cómo va a ser cada día de la semana que estoy venida (...). Eso porque ya desde el año pasado estoy venida y ya me acostumbré a cómo es (Tutu, 14).

Cuando me viene no me dan ganas de comer. ¿Viste que la mayoría tiene que comer [más]? Bueno, yo no te como nada. Me da asco la comida cuando me viene. Otras se hinchan cuando les viene y yo al revés, me desinflo, me queda la panza así re chatita. A veces quiero que me venga sólo para eso [se ríe] (Lali, 15).

... yo ya siento que me va a venir. Lo siento en la panza y me duelen los pechos. También me salen granitos. (...) me da gracia saber que, por ejemplo, mañana me va a venir (Ashion, 15).

Yo sé cuando me está por venir porque me empieza a salir un flujo diferente a lo normal y ahí ya sé que me viene y me pongo el protector. (...) Esos días anteriores tengo más sueño de lo normal, estoy más sentimental y siento que estoy en mi burbujita, no quiero que me toquen, estoy en mi mundo. Pero ya cuando estoy en mis días me dan más ganas de hacer deportes, correr, hacer de todo (...) mi mamá me dice "Aiden, no corras que te va a hacer mal", "¡dejame que tengo ganas de correr, no me hinchas!". Yo me siento con más energía (...). Me doy cuenta cuando le viene a mi mamá porque ella también se pone más caprichosa, más dramática, no le podés decir nada. Somos iguales. Sólo que mi mamá se pone más ojota y yo me pongo más activa (...) A ella se le va la energía y queda como gelatina (Aiden, 13).

Si estoy en el colegio, y me duele, camino un poco o me siento y me presiono la zona. O le decís a una amiga que te acompañe a la enfermería y te quedás ahí, si hay lugar. Con el tiempo vas aprendiendo distintas técnicas (Franca, 14).

Yo, cuando estornudo, es como "achís - fussy" [sale un coágulo] (Cami, 13).

Cuando las chicas relatan sus experiencias menstruales aparece una gran riqueza de saberes: conocen los cambios en el flujo vaginal durante las distintas etapas del ciclo, identifican distintos estados de ánimo y niveles de energía, hablan de antojos y necesidad de determinados alimentos, etc. Y no sólo conocen las características de sus ciclos: también las respetan. Romina

Castro, que practica varios deportes, administra su energía de otra manera en la etapa premenstrual y “toma una siesta” si se siente cansada. Y Aiden aprovecha su energía alta durante el sangrado a pesar de las recomendaciones de la mamá. En este sentido, ella reconoce que sus experiencias menstruales son distintas a las de su mamá (y, por lo tanto, a las de otras personas que menstrúan). Sabe que ambas están más sentimentales durante la etapa menstrual, pero mientras que ella se activa, su mamá “se pone más ojota” (en el sentido de “desganada”, “sin energía”). Lali también señala que las experiencias menstruales no son iguales para todas. Se compara con “otras” y con “la mayoría” e identifica diferencias.

Por otro lado, todas las chicas entrevistadas reconocen que se trata de un proceso de aprendizaje. Tutu explica que sabe cómo va a ser cada día de su etapa menstrual porque ya tiene un año de experiencia; y Franca dice que con el tiempo se van aprendiendo distintas técnicas —en este caso— para gestionar el dolor. Incluso les divierte conocer distintos aspectos del ciclo menstrual. Por ejemplo, a Ashion “le da gracia” adivinar que le está por venir. Durante las entrevistas, las chicas mostraban mucho entusiasmo al momento de contar cuánto y qué sabían sobre sus propios ciclos. Sin embargo —y a pesar de la posibilidad que señalan Fingerson (2006) y el activismo menstrual espiritualista—, las chicas no leen este conocimiento sobre el propio cuerpo en términos de empoderamiento. Considerar que el conocimiento de los procesos corporales es una manera de ganar libertad y una vía para la valorización de sí (Penna, 1989 *apud* Guadagnucci y Grohmann, 2016) es, al menos en un primer momento, una construcción analítica y no una posición que tomen las jóvenes.

Sobre el final de la entrevista les preguntaba a las chicas si creían que la menstruación tenía algo positivo. Después de pensarlo un momento algunas señalaron la posibilidad de tener hijos. Pero prácticamente en todos los casos la primera respuesta fue que no. Sin embargo, cuando volvía sobre este asunto de otra manera, preguntándoles si consideraban que habían aprendido algo (sobre sí mismas, sus cuerpos y sobre otras mujeres) a partir del ciclo menstrual, la mayoría encontró aspectos positivos:

[Con la menstruación] me empecé a conocer mejor yo misma (Lali, 15).

... siento que me entiendo mejor, que ya sé cómo funciona. Otra cosa es que empecé a tener más confianza con mi mamá. En mi casa vivimos los cuatro juntos pero nos ignoramos

mucho. (...) cuando me vino, ahora hay veces que me siento y hablo con ella. Es como que ganamos más confianza. También antes con mi mamá me peleaba mucho. Ahora no tanto (Tutu, 14).

... siento que con mis amigas estamos más... sabiondas. No sé si existe esa palabra (Cami, 13).

Es algo que podés hablar con tus amigas. Es un tema de charla que si estás con chicas siempre va a salir y podés hablar lo más bien (Joli, 14).

[En la escuela] nos tomaron prueba sobre [el ciclo menstrual]. Me acuerdo que escribí un párrafo así de largo porque era una de las únicas que sabía. (...) Me expresé un montón. Cuando lo vimos en 7º, con mis amigas sentíamos que sabíamos un montón: “yo ya sé esto y lo otro, me voy a sacar un diez en la prueba”. Ya sabíamos porque teníamos nuestra propia experiencia. Obviamente, no íbamos a levantar la mano para decir “a mí me vino la semana pasada”, pero sí nos sentíamos, tipo, “¡ay, lo sé!”, “¡yo también!” (Cami, 13).

Tal como afirma Fingerson (2006), la menarca hace que las chicas se posicionen de otra manera frente a sus cuerpos. Es una posibilidad de aprender cosas nuevas sobre sí mismas y las otras. Una posibilidad que luego se confirma en los relatos de las chicas, quienes incluso identifican aspectos positivos de la experiencia menstrual.

4.4.4 La transmisión de saberes experienciales: padre proveedor

Así como el inicio de las menstruaciones habilita determinado vínculo madre-hija a partir del intercambio intergeneracional de saberes, también la participación de los padres varones cambia en esta etapa respecto a las anteriores. Si ellos estaban ausentes en la formación premenarca y sólo tenían una semi presencia el día de la menarca, luego van tomando cierto protagonismo a lo largo de lo que llamamos “etapa posmenarca”:

A veces mi papá compra toallitas. A veces trae cuando viene del trabajo, para mí o para mi mamá (...). A mí no me parece incómodo. Me parece normal. No sé cómo será para él, pero para mí es normal (Clarice, 12).

En mi casa mi papá tiene una adicción con ir a comprar todo el tiempo cosas, las ofertas. (...) Cuando mi papá va a comprar cosas, trae las toallitas también. Todo lo que está en oferta, lo trae. Las toallitas también (Lali, 15).

Una sola vez le pedí toallitas a mi papá y nunca más, porque siento que eso es con mi mamá. ¡Me mandaba fotos de cuales quería que comprara! (...) Él sabe cuáles usa [mi mamá] porque ella siempre le pide (...) pero conmigo es más “bueno, a Joli recién le vino”. Esa vez que le pedí fue porque mi mamá estaba en casa pero le daba paja salir. Entonces le pedí a mi papá, que estaba afuera. Le mandé un mensaje y ahí fue que me mandó un montón de fotos. Le dije “no sé, la que vos quieras” y él, “no, la que quieras vos, la que quieras vos” (Joli, 14).

Mi mamá una vez le pidió a mi papá que le comprara. Le pidió “traeme toallitas diarias con alas”. Mi papá le mandó diez fotos de distintas marcas y le dice “¿cuál de todas?” y mi mamá le dice “la más barata”, “pero hay tres baratas”, “bueno, cualquiera, la que más te guste”, “pero es que hay unas con alas, otras para flujo medio, otras para flujo alto”. Nunca más le pedimos a mi papá (Tutu, 14).

Se trata de una participación mayormente limitada a la compra de productos para la gestión del sagrado. Es decir, la participación de los padres es, principalmente, como proveedores de productos. Sin embargo, según los relatos de las chicas, sus padres muestran interés en poder ejecutar bien este rol. El papá de Joli, que compra las compresas para su pareja, insiste en que sea su hija quien elija el producto de su preferencia porque hace poco tiempo que menstrúa y aún está aprendiendo. Algo similar sucede con el papá de Tutu, que les envía fotos para que ellas les digan exactamente cuál es el producto que desean.

Por otro lado, cuando los padres/madres no son convivientes, algunas chicas necesitan recurrir a sus padres cuando pasan días con ellos:

En lo de mi papá también me pasó de manchar las sábanas y ahí se las doy a él para que las lave. A él no le molesta. (...) me dice “la semana que viene te va a venir” o me pregunta “¿quierés comprar toallitas? Porque tenemos que ir al supermercado a hacer compras” (...) (Cami, 13).

Ahora que mi mamá y mi papá están separados, en la casa de mi papá no tenía las toallitas de mi mamá. Así que se lo tuve que pedir a él. Me acerqué y le dije “necesito toallitas,

necesito pastillas, gracias”, y él fue a comprarlas. Él ya sabía [que menstruaba], pero yo nunca había recurrido a él para eso. Siempre lo arreglaba con mi mamá (Franca, 14).

Así, a partir de una nueva configuración familiar, Franca habla por primera vez con su papá para pedirle ayuda. Cuando su mamá sale de escena, es el padre quien ocupa – momentáneamente– el rol de asistir a su hija en la gestión menstrual. Algo similar ocurre en el caso de Cami: su papá no solamente debe ocuparse de lavar las sábanas, sino que además está atento y conoce las fechas del ciclo menstrual de su hija.

Sin embargo, de los relatos también surge que las chicas ayudan a los padres a cumplir ese rol. A medida que adquieren saberes experienciales, ellas se los transmiten a sus padres, les enseñan cosas sobre la menstruación y sus preferencias de gestión:

Él ya aprendió cuáles me tiene que traer. Porque una vez me trajo unas sin alitas. Me la puse pero se me movía como un samba, entonces le dije “cualquiera, menos estas. Cualquiera que tenga alitas”. Y ahí aprendió (Lali, 15).

A mi papá le digo “comprame las *Kotex* que son mitad rosa, mitad violeta, dicen ‘nocturnas’ y tiene tantas gotas [dibujadas] en el paquete”. Prefiero darle toda la descripción porque sino me trae cualquier cosa. [Él] no entiende demasiado de eso (Cami, 13).

Igual ahora con la edad... ya soy más grande. Ya está. Tranquila. Le digo “papá, estoy indispueta, ¿me podés traer pastillas y más toallitas cuando vayas a hacer las compras?”. De a poco es como que mi papá también fue aprendiendo (...) (Franca, 14).

Con los padres el vínculo menstrual se construye a la inversa que con las madres: las chicas aprenden de sus madres y sus abuelas pero les enseñan a sus padres que, poco a poco, van aprendiendo de las experiencias de sus hijas, al menos en lo que respecta a la compra de productos. Al principio, en la menarca, a las chicas les daba vergüenza la participación del padre, pero, a medida que van adquiriendo experiencia, van acostumbrándose a esa participación e incluso la dirigen. Con la menarca tal vez podría suceder lo mismo: si los padres intervinieran más en la formación premenarca, entonces su rol en la menarca podría ser más activo.

4.4.5 Comunidad de apoyo: el rol de las amigas-pares

En esta etapa, las amigas-pares son las figuras más relevantes para las chicas. Juntas aprenden sobre el ciclo menstrual, se ayudan cuando alguna lo necesita y son aliadas frente a las burlas de los varones. La comunidad de apoyo que describimos en los canales de *YouTube* aparece también en la “vida *offline*”:

Con mis amigas lo hablamos, nos avisamos. Cada una trae su toallita todos los días por si le viene en el momento menos pensado. Y si a una le llega a venir desprevenida, bueno, le damos. Como un apoyo. (...) siempre tratamos de ir de a dos al baño, por las dudas que la otra necesite ayuda o algo. Siempre tratamos de ayudarnos (...) (Romina Castro, 12).

Con mis amigas también nos preguntamos siempre... si está manchado, por ejemplo. O si sentimos que está manchado y tal vez no es nada. Nos prestamos camperas, buzos, suéteres para atarnos a la cintura. Nos ayudamos entre todas. Yo eso lo hago más con mis amigas o con conocidas del colegio, pero si otra chica me lo pide, yo no tengo problema, la ayudo (Clarice, 12).

... obviamente, si necesitás ayuda, siempre estamos ahí para ayudarnos entre amigas (Hermione Hiddlestone, 13).

Hay una compañera que no se anima a llevar toallitas al colegio. Entonces todo el tiempo tenemos que tener por si alguna no tiene y la necesita (Lali, 15).

En el colegio hay mucha confidencialidad entre las chicas, en el sentido de que si necesitás una toallita, un pañuelito, un ibuprofeno, estamos atentas y nos prestamos entre nosotras. (...) Hay un ambiente preparado para eso (...) sabés que pase lo que pase vas a poder solucionarlo (Franca, 14).

[Con mis amigas] charlamos de esto todo el tiempo [se ríe] (Joli, 14).

... con mis amigas nos contamos un montón [se ríe]. Nos contamos... qué se yo “anoche manché la cama y tengo que lavar las sábanas”, “boluda, el pantalón hoy no me entra”, “no sabés ayer cómo me dolió, no pude ni comer”, o nos pedimos toallitas, nos decimos “me sale tanto” (Cami, 13).

Aunque la gestión del sangrado pueda resultar agotadora y las estrategias de ocultamiento, estresantes, las chicas encuentran en sus amigas figuras de apoyo y contención. Porque

comparten la experiencia menstrual, saben que pueden hablar del tema con sinceridad y con la tranquilidad de que no serán juzgadas. Cami sabe que no puede decir públicamente que “le salió un coágulo”, pero les dice a sus amigas “cuánta sangre le salió”. Poner en palabras y compartir con otras una experiencia personal que se exige secreta ayuda a la creación de vínculos más cercanos, así como colabora a una mejor comprensión del hecho. En la comunidad de apoyo las chicas no se sienten solas, porque pueden identificarse con las experiencias (sentimientos, trayectorias y saberes) de sus amigas. Esto lo ilustra muy bien el relato de Franca, cuando afirma que en su escuela “hay mucha confidencialidad entre las chicas”, “hay un ambiente preparado” para dar y recibir ayuda y que “pase lo que pase” va a encontrar el apoyo que necesita. Es significativo que Franca haya usado la palabra “confidencialidad” para explicar el vínculo que une a las chicas en su ámbito escolar. Desde su perspectiva, ella y sus amigas pueden compartir distintos aspectos de la experiencia menstrual porque saben que la información no saldrá de los límites de la comunidad de apoyo, lo que les da seguridad. Durante las entrevistas varias chicas relataron que sólo les contaron de su menarca a aquellas amigas que ya menstruaban porque, suponían, ellas tenían un saber que podían compartir y que les permitiría ser empáticas:

[El día de la menarca] también se lo conté a mis amigas, porque a ellas ya les había pasado. Me preguntaron cómo me sentía y si tenía toallitas (Franca, 14).

Ese día también le conté a mi mejor amiga. A ella ya le venía y cuando le conté me dijo “¡Bien! ahora no estoy sola” (Hermione Hiddlestone, 13).

También le conté a mi mejor amiga, que se entera de todo. Confié en ella porque ella fue una de las primeras en el grado que le vino. Le conté para que me remiende, qué podía usar, qué no (Romina Castro, 12).

Las chicas saben que se espera que mantengan ocultas sus experiencias menstruales. En ese contexto, encontrar un espacio donde poder compartir lo que les pasa constituye una manera de sentirse acompañadas. De repente, aquello que resultaba vergonzoso o desagradable también les sucede a otras:

Al principio no lo hablaba con mis amigas. En 6° ya sí porque me enteré que todas mis mejores amigas ya habían empezado a menstruar, que se llevaban la toallita en el bolsillo

de la mochila, que yo lo hacía y también me daba vergüenza. [Ahora] con mis amigas nos contamos un montón [se ríe] (Cami, 13).

Cuando entrás en una etapa en la que a tus amigas les suele venir, sabés que tenés personas con las que podés hablar y con las que podés contar para que te ayuden si necesitás algo. Sabés que pase lo que pase vas a poder solucionarlo (Franca, 14).

En ese ámbito, las chicas encuentran también el apoyo emocional que brindaban las madres en las etapas anteriores:

... lo empezamos a hablar, empezamos a ir al baño juntas (...). Es como que me siento más segura si vamos de a dos, pero no sé por qué. O por ahí nos avisábamos “espérenme, no suban las escaleras tan rápido, que me duele”, o que nos dolía y no podíamos cargar la mochila o correr fuerte. Lo hablábamos (...) (Cami, 13).

... si alguna dice que está mal, la ayudamos, la abrazamos, la consolamos si se larga a llorar (Aiden, 13).

La última vez que fui [a patín], la semana pasada, me había venido y me sentía re mal. Fui igual porque me dijeron “ya está el mes pago y es un día solo que tenés que ir” (...) pero estaba incómoda. Y encima mi amiga no estaba. En patín tengo otra amiga que también está con el mismo tema [también menstrúa], pero justo ella faltó así que estaba sola (Hermione Hiddlestone, 13).

Para Hermione, tener que enfrentar sola la etapa menstrual es mucho peor que hacerlo con su amiga. Va a patín aunque tiene dolores y “encima” la amiga “que también está con el mismo tema”, que puede ayudarla, acompañarla y comprenderla, no estaba ese día en la clase. La comunidad de apoyo que conforman las chicas –que muchas veces se extiende más allá del círculo más cercano de mujeres– potencia un vínculo de solidaridad que está ausente en muchos otros ámbitos y que, de alguna manera, desafía las reglas del escenario posfeminista actual.

Como todo proceso complejo y dinámico, el posfeminismo no tiene una única definición. Sin embargo, podemos caracterizarlo como un movimiento que: da por sentados al mismo tiempo que anula algunos de los principales logros del feminismo; está íntimamente ligado al neoliberalismo en lo que hace a la construcción de sujetos individualizados, emprendedores,

racionales y autorregulados; y presenta en términos de empoderamiento la representación (hiper)sexualizada de niñas y mujeres jóvenes (Gill, 2007; McRobbie, 2009). Respecto al primer punto, autoras como Ángela McRobbie (2004, 2009, 2010) sostienen que el posfeminismo surge como una secuela del feminismo, al que anula por considerarlo obsoleto. Desde el posfeminismo se reconoce la importancia que tuvo la lucha de generaciones anteriores de mujeres para alcanzar la igualdad de género, pero, como ese objetivo se supone cumplido, el feminismo deja de ser considerado necesario. Esto es, ahora que las mujeres tenemos derecho a votar, estudiar, trabajar, viajar, tener sexo casual, planificar (e incluso no optar por) la maternidad, entonces ya no es necesario seguir agitando la bandera del feminismo. De esta manera, surge una suerte de feminismo *light*, sin consignas políticas, sin movimiento de mujeres, y centrado exclusivamente en la capacidad de consumo y en el trabajo individual de cada mujer para superarse a sí misma y a las demás en el camino hacia el empoderamiento personal.

En este contexto, donde las otras mujeres son presentadas como rivales (Gill y Donaghue, 2013), la experiencia menstrual habilita la empatía, la posibilidad de sentirse aliadas, unidas a las otras. Fahs (2016) propone el concepto de “solidaridad menstrual” para ilustrar la hermandad que se crea cuando las mujeres comparten sus experiencias menstruales, y que les permite cierto grado de resistencia contra el silencio y el secreto que se les impone³⁵. Para esta autora, esa “solidaridad menstrual” se expresa, sobre todo, en la creencia –sostenida por las mujeres y nunca científicamente comprobada– de la sincronización de los ciclos:

Con mis amigas capaz que nos quedamos a dormir en lo de alguna y están [menstruando] tres y a la otra mañana nos levantamos y hay dos más. Te juro. Nos pasa siempre (Reni, 15).

[A mi amiga y a mí] nos viene juntas, porque estamos mucho tiempo juntas. Y viste que dicen que cuando estás mucho con una amiga ... ¿cómo se llama?... se sincronizan los ciclos (Lali, 15).

³⁵ A pesar de definir la solidaridad menstrual como una “hermandad”, Fahs (2016) no se decide por el uso del término “sororidad”. Marcela Lagarde (s/f: 126) define la sororidad como “un pacto político entre pares”, entre mujeres que se unen para “contribuir con acciones específicas a la eliminación social de todas las formas de opresión y al apoyo mutuo para lograr el poderío genérico de todas y al empoderamiento vital de cada mujer”. Aunque desde el activismo menstrual se hayan hecho algunos avances en esa dirección, consideramos aquí que la “sororidad menstrual” está aún por construirse.

¿Es verdad eso que dicen que, por ejemplo, si le viene a tu mamá y te viene a vos al mismo tiempo es porque son muy apegadas? Porque cuando mi mamá me dice que también está indispuesta, yo le digo “¡ay mami, estamos re unidas!”. Con mis amigas a veces calculamos los días y festejamos si nos viene el mismo día. Es como re bueno. Es muy copado eso porque las dos nos cubrimos y esas cosas (Denise, 13).

Justo coincide que yo me indispongo en la misma fecha que una amiga. Con ella siempre intercambiamos toallitas. Nos prestamos si una no tiene. (...) [Como] estamos deprimidas las dos, nuestra otra amiga nos deja tranquilas. No está hinchando las pelotas todo el tiempo, preguntándonos cómo estamos, cómo nos sentimos. Y nosotras hacemos lo mismo con ella. Es bueno saber que hay otra persona que te respeta y sabe lo que te está pasando (Franca, 14).

Para Fahs (2016), que las mujeres confirmen la ocurrencia de la sincronización de los ciclos responde a varios motivos posibles: por un lado, es una manera de hablar públicamente de la menstruación; segundo, permite la creación de un tipo de hermandad de mujeres a partir de las experiencias compartidas; y, finalmente, constituye una herramienta para resistir determinadas concepciones sexistas sobre la menstruación. Franca considera que “es bueno saber que hay otra persona que te respeta y sabe –en el sentido de que comprende– lo que te está pasando”. Menstruar en silencio, ocultando los productos de gestión, disimulando los dolores y tratando de evitar las burlas de los varones puede ser estresante. La comunidad de apoyo funciona como una red de contención: allí están quienes las comprenden y las respetan.

Como vimos a lo largo de este capítulo, entonces, y tal como sugiere también la literatura consultada, el modo en que las chicas aprenden sobre el ciclo menstrual afecta la manera en que lo experimentan.

La información que las chicas reciben en las escuelas –analizada en el capítulo 2– se centra en los aspectos fisiológicos del ciclo. Esta información científica, desligada de la materialidad de los cuerpos, que no se conecta con las emociones ni tiene en cuenta las experiencias de las chicas, para ellas suele ser difícil de aprehender. Según surge de las entrevistas, ellas no sólo encuentran dificultad para asociar esa información a su experiencia cíclica, sino que, además, suelen olvidarla porque ni siquiera lograron comprenderla. En este sentido, para muchas de las

chicas entrevistadas las charlas en sus escuelas fueron informativas, pero no formativas. Y eso también representa una dificultad. Los saberes de la biología y la medicina son importantes en la formación menstrual (Freidenfelds, 2009). Como afirma Irusta (2016), conocer, por ejemplo, los cambios hormonales a lo largo del ciclo es importante para comprender los cambios en el estado de ánimo, en la libido, en los ciclos de sueño, etc.

Por otro lado, lo que las chicas recuerdan más claramente de la (in)formación menstrual escolar es la asociación menstruación-maternidad y los temores y ansiedades que eso les provocó: además de ser responsables de mantener la menstruación en secreto y de no manchar la ropa, ellas también se sintieron responsables de evitar un embarazo no deseado. En esa misma línea, “hacerse señorita” en muchos casos fue interpretado como una falsa promesa: no se sintieron más maduras ni que las trataran como personas más grandes. En definitiva, “ser señoritas” no se tradujo en ningún privilegio sino en mayores responsabilidades: gestionar el sangrado de manera eficiente y no quedar embarazadas.

Según los relatos, el apoyo emocional que las chicas no encontraron en la escuela se cristalizó en la figura y el rol de las madres (sobre todo en la etapa premenarca). Son esas adultas quienes, además de acompañar a sus hijas, les brindan información técnica sobre los productos de gestión menstrual. Además, son ellas las primeras en enterarse cuando sus hijas tienen la primera menstruación, evento que celebran: las abrazan, las felicitan, se emocionan. Los padres, en cambio, tienen un rol más desdibujado: no participan en la etapa premenarca; son informados de la primera menstruación de las chicas, pero no la celebran; y luego, a medida que las chicas adquieren experiencia, ellos se convierten en proveedores de productos de gestión menstrual y aprenden cuáles son los que prefieren sus hijas (incluso algunos padres saben en qué momento del mes los van a necesitar). En función de esto, sostengo que, si los varones fueran incluidos en la conversación desde la etapa premenarca, luego podrían acompañar más activamente a las chicas, además de colaborar para terminar con el estigma menstrual.

Como vimos en el análisis de las entrevistas, en la etapa posmenarca predomina el saber de la propia experiencia, pero también el que se produce de manera colaborativa en el intercambio con las amigas-pares. Por eso, decimos, las chicas se sienten sabiondas y solidarias. A medida

que adquieren experiencia, aprenden cosas sobre sí mismas en las distintas etapas del ciclo. Cuando reflexionan sobre esto, incluso encuentran aspectos positivos en la menstruación que se vinculan estrechamente a la existencia de esos saberes. Saben cosas y sienten que ese saber es poderoso. Y por eso también son solidarias: porque se ayudan y se acompañan en la gestión del sangrado, porque se respetan en su ciclicidad y se alían contra el estigma menstrual. Como dice Clarice, cuando un varón se burla de ellas por su condición menstrual, “lo mandamos a la mierda todas juntas”.

CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo de investigación nos hemos propuesto conocer cómo son las experiencias menstruales de las adolescentes, e identificar algunos de los factores sociales más amplios que influyen y moldean esas experiencias.

La posición teórica desde la que construimos el análisis es aquella que sostiene que es posible partir de las experiencias particulares de los sujetos para luego “ascender” hacia la comprensión del “sistema social”. En la tesis, sin embargo, la presentación se hizo en sentido inverso: primero conocimos cuáles (y cómo) son los discursos sociales sobre la menstruación y, luego, nos enfocamos en los relatos de experiencias elaborados por las chicas entrevistadas. Al tratarse de un tema poco estudiado en el ámbito local, partir de los discursos sociales nos permitió conocer cuál es el escenario en el que se producen, circulan y cobran sentido los relatos de las chicas. Por otra parte, el vínculo entre las experiencias individualizadas y las dinámicas estructurales nunca es unidireccional, sino que existe una retroalimentación permanente. En ese sentido, el análisis de los discursos sociales y de los relatos de experiencias fue entramándose a lo largo de todos los capítulos. La meta última fue siempre comprender cómo suceden los fenómenos “a escala de los individuos” (Martuccelli, 2013).

Así, en la primera parte describimos el discurso científico y moderno de la menstruación (Vostral, 2008; Freidenfelds, 2009) que, aunque valioso y necesario para la formación menstrual, se centra en los aspectos fisiológicos de la menstruación y sostiene la idea de un cuerpo menstrual abyecto. En la actualidad, esa perspectiva convive con otra mirada, la del activismo menstrual que enriquece los saberes biomédicos con aquellos que provienen de las experiencias cotidianas de las personas menstruantes. Ambas perspectivas (que aquí denominamos *menstruación científica* y *menstruación consciente*) operan en una serie de materiales pedagógicos que, más o menos indirectamente intersectan la vida de las chicas. El análisis de esos materiales nos permitió identificar ausencias, resistencias y (dis)continuidades con los relatos elaborados por las chicas.

En este sentido, la perspectiva de género y la posición feminista que atraviesan la construcción de esta investigación hacen que los relatos de las chicas, sus puntos de vistas, sean

considerados valiosos, sobre todo, como herramientas para la construcción de conocimiento. Como vimos, la (in)formación menstrual que reciben las chicas proviene de diferentes fuentes y perspectivas y es tramitada de maneras distintas. Del análisis de los distintos materiales surge que los discursos sociales sobre la menstruación (tanto desde la perspectiva tradicional de la biomedicina como desde el activismo menstrual) no suelen tener en cuenta las experiencias de las jóvenes. Prestar atención a lo que las chicas tienen para decir es una manera de poner en valor sus saberes. Pero, además, permite enriquecer los discursos sobre el ciclo menstrual y puede ser la puerta de entrada para empezar a comprender por qué sus experiencias menstruales se construyen de esa manera y no de otra.

Esto no quiere decir que lo que las chicas dicen sobre la menstruación esté completamente desligado de aquellas concepciones que sostienen, por ejemplo, la medicina y la industria del “cuidado” femenino. Por el contrario, muchas veces las chicas reproducen mandatos presentes en esos discursos. Sin embargo, no es menos cierto que, cuando ellas toman la posta discursiva, aparecen elementos novedosos que incluso desafían el estigma menstrual y el mandato de ocultamiento. Así, las *youtubers* ponen en escena la sangre menstrual, las lectoras de *TKM* discuten sobre la posibilidad de tener relaciones sexuales durante el sangrado y las chicas entrevistadas dicen “me chorrea el bife” para referirse a la menstruación (expresión que, aunque suene sexista, ellas se reapropian en otros sentidos).

De la misma manera, en los relatos menstruales de las chicas aparece con fuerza el saber experiencial: aquel conocimiento que surge de las prácticas y vivencias de las adolescentes. Un tipo de saber que desde algunos feminismos se ha reclamado como indispensable para el análisis social y que no suele ser tenido en cuenta. En este caso –y tal como vimos en los primeros dos capítulos– el discurso biomédico tradicional sobre la menstruación, en el que se apoya la industria del *FemCare* y que reproducen los manuales escolares e incluso los cuadernillos del PNEI, se enfoca en los aspectos fisiológicos de la menstruación y no considera las implicancias de la experiencia en la vida cotidiana de las personas menstruantes.

Como vimos, el tipo y la calidad de la información que reciben las niñas afectan el modo en que experimentan la menarca y las sucesivas menstruaciones. Una formación principalmente biológica, que deja de lado el saber experiencial y no incluye un acompañamiento emocional,

puede generar actitudes negativas hacia la menstruación. O, lo que es peor, puede provocar miedo y confusión. Tal fue, por ejemplo, el caso de Clarice, que imaginaba la menarca como una explosión de los genitales. E incluso el de otras tantas de las chicas entrevistadas que, a pesar de saber teóricamente qué era la menstruación, no reconocieron como tal su primer flujo porque esperaban ver sangre “como la que te sale del dedo cuando te cortás”.

La menstruación –en su concepción cultural y a nivel de las experiencias– tiene un fuerte anclaje de género. Desde el surgimiento de la concepción científica de la menstruación en el siglo XIX se la ha asociado íntimamente al “ser mujer”. Esto es, a las funciones sexuales y reproductivas que históricamente nos han sido asignadas a las mujeres. Si miramos esa asociación a escala de las experiencias de las chicas, encontramos que la menarca –promesa de “convertirse en mujer”– es recibida bien con desagrado, bien como una falsa promesa. Las chicas que esperaban la menarca porque querían ser “más grandes” descubrieron que esa primera experiencia no las colocaba en ningún lugar de privilegio; mientras que quienes no asociaban la menarca a la madurez sintieron violento que las señalaran como “señoritas”, una etiqueta que marca su potencial sexual. Lali tuvo miedo cuando le dijeron que a partir de la menarca podía ser mamá. Para ella, la menstruación representa una amenaza, un límite a su vida sexual, aun cuando no hayan comenzado a tener relaciones sexuales. Esta asociación, que despierta en las chicas sentimientos de rechazo o miedo, genera en los/as adultos/as una especie de pánico menstrual. El padre de Romina Castro sugirió que la hija comenzara a usar anticonceptivos. Para él, la menarca de Romina no era un motivo de alegría porque connotaba la iniciación sexual de la niña.

Como vimos en capítulos anteriores, en el activismo menstrual espiritualista la asociación mujer-menstruación continúa presente, pero despliega otros significados. En este caso, la menarca no es simplemente el inicio de la capacidad reproductiva sino, más bien, de la capacidad creadora: de vida, por supuesto, pero también de otros vínculos con la naturaleza y con otras mujeres.

Está claro que la información biomédica debe estar presente en la formación menstrual. Pero no es suficiente. A partir de todo el análisis realizado en esta tesis, considero que una educación menstrual integral debe enriquecer la información biomédica con otras miradas que reflexionen

sobre el anclaje de género de la menstruación y sobre la persistencia del tabú menstrual. Ambos aspectos hacen al modo en que las mujeres experimentamos la menstruación. Trabajar sobre las implicancias políticas, sociales y culturales de la experiencia permitiría a las chicas explicar por qué se sienten incómodas cuando las felicitan por ser señoritas y por qué les da bronca que los varones las descalifiquen diciéndoles que si están enojadas o nerviosas es “porque les vino”. En este sentido, el caso de Cami resulta por demás relevante: la educación feminista que recibe de su mamá hace que, en muchos aspectos, sus experiencias menstruales sean distintas a las de otras chicas. Cami comprende el funcionamiento fisiológico del ciclo menstrual, pero también lo considera una herramienta de autoconocimiento; cuestiona la asociación mujer-menstruación; y detecta la distinta valoración social que se hace de los cuerpos femeninos y masculinos. Por eso sabe que los chicos son celebrados si dicen “se me paró la pija”, pero que ella no puede decir que le “salió un coágulo” porque le van a decir que tiene “olor a pescado”.

En las burlas de los varones se evidencia también el anclaje de género del que estamos hablando. Y esa mirada masculina es otro de los factores que, ligado al tabú menstrual y al mandato de ocultamiento, afecta el modo en que las chicas experimentan la menstruación. Tal como en el caso de las chicas, también la formación menstrual que reciben los varones influye en la actitud que tienen frente a la menstruación y al modo en que tratan a sus compañeras. Una vez más, esa formación no puede ser sólo desde la perspectiva de la biomedicina. Ellos también necesitan comprender las implicancias de comentarios como “estás histérica porque te vino”. Como explicó Ashion durante la entrevista, aprendemos desde pequeñas que no podemos “ir hablando en voz alta de la menstruación”. Si a ese mandato se le suma un ambiente hostil donde los varones pares humillan a las chicas por su condición menstrual, entonces menstruar se transforma en una experiencia vergonzosa. En especial la gestión de la sangre menstrual, que es vivida por las chicas como una responsabilidad, un trabajo destinado, sobre todo, a no manchar la ropa.

En este escenario, la menstruación es construida como un tema de mujeres, como “cosa de chicas”, en la que a los varones no les cabe siquiera el rol de acompañamiento. Así, en los relatos de las chicas aparecen dos grupos relevantes de actores: por un lado, las mujeres (mamá y amigas, pero también abuelas, hermanas y compañeras) que son aliadas y, por el otro, los

varones (papá y compañeros de colegio, pero también hermanos y parejas de sus madres) que son figuras amenazantes; son quienes no entienden de qué se trata, quienes se pueden burlar y frente a los que se siente vergüenza de tratar el tema.

Respecto a la figura del padre vimos que, a largo de las tres etapas delimitadas para el análisis (premenarca, menarca y posmenarca), su rol va adquiriendo cada vez más participación, sin llegar a ser nunca relevante. Si está ausente en la primera etapa, en la menarca tiene una semi presencia que se limita, como mucho, a una felicitación; y en la posmenarca aparece sobre todo como proveedor de productos. A medida que adquieren experiencia, las chicas van naturalizando la participación del padre: se animan a pedir que les compren productos de gestión pero además les enseñan cuáles son los más adecuados para ellas. En líneas generales, los padres muestran interés por desempeñar bien la tarea. Sin embargo, para ninguna de las chicas el padre es una figura de apoyo o de acompañamiento emocional. En las entrevistas, algunas de las chicas dijeron que preferían la distancia de sus padres (justamente, porque la menstruación es un tema de mujeres) y que les daba vergüenza hablar del tema con ellos. Considero que si los padres participaran más activamente desde el inicio en la formación menstrual y en las primeras experiencias de las niñas, entonces su intervención se desarrollaría con mayor naturalidad y podrían ser figuras de apoyo más relevantes para las chicas.

Con las madres, el vínculo menstrual se desarrolla en sentido contrario: su intervención va perdiendo peso a lo largo de las distintas etapas propuestas para el análisis, sin perder nunca del todo su relevancia. Son ellas las principales encargadas de explicar a las niñas qué es la menstruación (etapa premenarca) y de brindar apoyo emocional y saberes técnicos ligados a la gestión (en la menarca y posmenarca). También son, generalmente, las primeras en enterarse cuando sus hijas tienen la menarca. Según los relatos de las chicas, sus mamás se pusieron contentas con la noticia y la celebraron. Probablemente la celebración tenga que ver con la alegría de sentir que ahora tienen un nuevo lazo que las une a las hijas. Como dice la mamá de Ana en el cuento de Del Río (2015): “Todas las mujeres somos hermanas de sangre. Bienvenida, hija”.

El rol de la mamá como principal figura de apoyo es ocupado por las amigas a medida que las chicas van creciendo y su grupo de pares también va adquiriendo experiencia menstrual. Entre

sus pares mujeres las chicas encuentran una comunidad de apoyo que las contiene, las acompaña y las ayuda. Con las amigas “se ayudan” en todo lo que hace a la gestión del sangrado, “se cubren” frente a las miradas ajenas y “comparten un montón”. Como vimos, son principalmente los varones pares quienes se burlan de las chicas por su estado menstrual. Ellas, sin embargo, se resisten a esas burlas y encuentran en sus amigas alianzas que las ayudan a defenderse. Como cuenta Clarice, “los mandan a la mierda todas juntas”. Sin embargo, muchas veces las chicas encuentran en la menstruación una manera de burlarse de los varones. Por ejemplo, durante un campamento Ashion y sus amigas pusieron una toallita en la carpa de los varones para reírse de su desconcierto: “A la noche se escuchaba que decían ‘¿qué es esto? Federico, ¿esto es tuyo?’”. De igual manera funciona la reapropiación que las chicas hacen de la expresión “me chorrea el bife”. Si hace un tiempo eran principalmente los varones quienes usaban esa expresión como manera de insultar a las chicas, ahora son ellas las que la usan para hablar de la menstruación en público sin que los varones (y muchas veces también los/as adultos/as) entiendan lo que están diciendo. Con este uso que hacen de la expresión, las chicas consiguen subvertir el estigma menstrual (en la comunidad de apoyo está permitido decir “me chorrea el bife” y no resulta desagradable) y desafiar el mandato de ocultamiento (si no pueden decir “me salió un coágulo” dicen “me chorrea el bife”, una expresión que los varones no comprenden y que les permite a las chicas seguir hablando de la menstruación).

Estos ejemplos muestran que las chicas pueden usar su saber menstrual como herramienta de empoderamiento frente a los varones: ellas saben algo que ellos desconocen. Sin embargo, al menos en principio, esta es sólo una posibilidad teórica. Esto es: las chicas aprovechan su saber menstrual para desafiar los límites de la etiqueta menstrual, pero no leen la posesión de ese saber en términos de empoderamiento.

Para algunos feminismos y para el sector espiritualista del activismo menstrual, el conocimiento del propio cuerpo y sus procesos (menstruación, embarazo, parto, aborto, menopausia) constituye una herramienta de poder que debe ser restituida a las mujeres. Durante las entrevistas, las chicas pudieron reflexionar acerca de los saberes que poseían sobre sus cuerpos cíclicos. Y, cuando lo hicieron, pudieron también identificar aspectos positivos del ciclo menstrual. Sin embargo, esta identificación no fue automática sino que requirió de un

proceso reflexivo. Identificar elementos positivos del ciclo menstrual influye sin dudas en la manera en que las chicas conciben y experimentan la menstruación. De repente, un proceso visto como vergonzoso y que debe ser mantenido en secreto es comprendido también como una herramienta para el (auto)conocimiento y como una posibilidad a partir de la cual construir nuevos vínculos solidarios y de hermandad entre mujeres. Incluir estos aspectos en la formación menstrual de niñas y adolescentes tiene un gran potencial para comenzar a mejorar el modo en que experimentan el ciclo menstrual. Tal vez así podríamos construir definitivamente un lazo de sororidad menstrual allí donde por ahora sólo existe la solidaridad.

Finalmente, los límites y recortes de esta tesis dejan abiertas algunas preguntas de investigación a futuro. En el análisis aquí presentado se destaca la importancia del rol materno en la formación y el acompañamiento de chicas. Sería interesante indagar en ese vínculo, pero, esta vez, desde la perspectiva de las adultas: sus trayectorias, sus puntos de vista y sus linajes. De la misma manera, en esta tesis insistimos en la importancia de incluir a los varones en la conversación menstrual. Una manera de empezar a hacerlo es escuchando lo que ellos tienen para decir. Indagar en las miradas que construyen los varones respecto al ciclo menstrual puede ser una vía para terminar de desmontar el estigma menstrual. Por falta de recursos y posibilidades, en esta tesis no incluimos casos de chicas de familias homoparentales. Escuchar sus experiencias también resultaría enriquecedor. Por último, la que siento como mayor deuda de esta investigación: la consideración de las experiencias menstruales de personas trans. Sin su inclusión, la educación menstrual integral jamás podrá justa.

BIBLIOGRAFÍA

- Adamovsky, E. (2010): *Historia de la clase media argentina. Apogeo y decadencia de una ilusión, 1919-2003*. Buenos Aires: Planeta.
- Alcoff, L. (1999): "Merleau-Ponty y la teoría feminista sobre la experiencia", en: *Revista Mora*, 5, pp. 122-138.
- Allen, K.; Kaestle, C. y Goldberg, A. (2010): "More Than Just a Punctuation Mark: How Boys and Young Men Learn about Menstruation", en: *Journal of Family Issues*, 20 (10), pp. 1-28.
- Angenot, M. (2012): *Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Arnaus, R. (2009): "Voces que cuentan y voces que interpretan: reflexiones en torno a la autoría narrativa en una investigación etnográfica", en: Larrosa, J. et al.: *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 62-78). Buenos Aires: Laertes.
- Bach, A.M. (2010): *Las voces de la experiencia. El viraje de la filosofía feminista*. Buenos Aires: Biblos.
- Bajtín, M. ([1979] 1999): *Estética de la creación verbal*. México: Siglo Veintiuno.
- Barrancos, D. (2008): *Mujeres, entre la casa y la plaza*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Bellucci, M. (2014): *Historia de una desobediencia: aborto y feminismo*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Bertaux, D. ([1997] 2005): *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.
- Blanco García, A. y Leoz, D. (2010): "La persistencia de los estereotipos tradicionales de género en las revistas para mujeres adolescentes: resistencia al cambio y propuesta de modificación", en: *Ex æquo*, 10, pp. 147-169.
- Bobel, C. (2010): *New Blood. Third-Wave Feminism and the Politics of Menstruation*. Estados Unidos: Rutgers University Press.
- _____ (2015): "The Year the Period went Public", en: *Gender & Society - Sociologists for Women in Society*. Disponible en: <https://gendersociety.wordpress.com/2015/11/12/the-year-the-period-went-public/> [Último acceso: enero 2016].
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006): "La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual", en: *Forum: Qualitative Social Resarch*, 7, s/p.
- Bontempo, P. (2011): "Para Ti: una revista moderna para una mujer moderna, 1922-1935", en: *Estudios Sociales*, 41, pp. 127-156.

- Bourdieu, P. ([1979] 1998): *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- _____ (2000): *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Brooks-Gunn, J. y Ruble, N. (1980): "The Menstrual Attitude Questionnaire", en: *Psychosomatic Medicine*, 42 (5), pp. 503-512.
- _____ (1982): "The development of Menstrual-related Beliefs and Behaviors during Early Adolescence", en: *Child Development*, 53, pp. 1.567-1.577.
- Brumberg, J.J. (1999): "'Something Happens to Girls': Menarche and the Emergence of the Modern American Hygienic Imperative", en: Walzer Leavitt, J. (ed.), *Women and Health in America* (pp. 150-171). Wisconsin: The University of Wisconsin Press.
- Buckley, T. y Gottlieb, A. (eds.) (1988): *Blood Magic: The Anthropology of Menstruation*. Berkeley: University of California Press.
- Butler, J. (2012): *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós.
- Calsamiglia H. y Tusón Valls, A. (1999): *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Carli, S. (2006): *Los dilemas de la transmisión en el marco de la alteración de las diferencias intergeneracionales*. Buenos Aires: FLACSO.
- Carozzi, M.J. (2000): *Nueva Era y Terapias Alternativas. Construyendo significados en el discurso y la interacción*. Buenos Aires: Educa.
- Carreira, K.A.C (2016): "O Youtube como Mídia Participativa: o Potencial dos Youtubers que não têm Medo de Conversar", en: Renó, D.; Américo, M.; Magnoni, A.F. e Irigaray, F. (orgs.), *O Audiovisual Contemporâneo: Mercado, Educação e Novas Telas* (pp. 691-705). Rosario: UNR Editora.
- Chandra-Mouli, V. y Patel, S. (2017): "Mapping the Knowledge and Understanding of Menarche, Menstrual Hygiene and Menstrual Health among Adolescent Girls in Low-and Middle-Income Countries", en: *Reproductive Health*, 14 (30), pp. 1-16.
- Checa, S. (comp.) (2003): *Género, sexualidad y derechos reproductivos en la adolescencia*. Buenos Aires: Paidós.
- _____ (2005): "Implicancias del género en la construcción de la sexualidad adolescente", en: *Anales de la educación común - Adolescencia y Juventud* (pp. 183-193). Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Chervin, M. y Gordillo, F. (2016): "Fiestas de 15. El sapo de la princesa", en: *Revista Anfibia*. Universidad Nacional de San Martín.

- Citro, S. (2008): "Creando una mujer. Ritual de iniciación femenina y matriz simbólica de los géneros entre los toba takshik", en: Hirsch, S. (comp.), *Mujeres indígenas en la Argentina. Cuerpo, trabajo y poder* (pp. 27-58). Buenos Aires: Biblos.
- Code, L. (1995): "Taking Subjectivity into Account", en: *Rethorical Spaces. Essays on Gendered Locations* (pp. 23-58). New York: Routledge.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (2009): "Relatos de experiencia e investigación narrativa", en: Larrosa, J. et al., *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Buenos Aires: Laertes.
- Crook, C. (1998): "Aprendizaje colaborativo con los compañeros", en: _____ *Ordenadores y aprendizaje colaborativo* (pp. 167-175). Madrid: Morata.
- Da Cunha, M. (2015): "El currículum como *Speculum*", en: Bach, A.M. (coord.), *Para una didáctica con perspectiva de género* (pp. 153-207). Buenos Aires: UNSAM - Miño y Dávila.
- De Carvalho, F. (2010): *A moda e o novo homem*. Rio de Janeiro: Beco de Azogue [Selección. Traducción de Laura Cabezas. Cátedra Aguilar - Literatura brasileña y portuguesa - Facultad de Filosofía y Letras (UBA)].
- Delaney, J.; Lupton, M.J. y Toth, E. (1988): *The Curse. A Cultural History of Menstruation*. Illinois: University of Illinois Press.
- Denzin, N. (1989): *Interpretive Biography*. California: Sage Publications.
- Dubet, F. ([1994] 2010): *Sociología de la experiencia*. Madrid: Editorial Complutense y Centro de Investigaciones Sociológicas.
- _____ (2011): "La experiencia social", en: _____, *La experiencia sociológica*. Barcelona: Gedisa.
- Duek, C. (2013): *Infancias entre pantallas. Las nuevas tecnologías y los chicos*. Buenos Aires: Capital intelectual.
- Duek, C. y Páez, N. (2016): "Germán, un manual de autoayuda contemporáneo", en: *Anfibia*. Universidad Nacional de San Martín.
- Ehrenreich, B. y English, D. (2005): *For Her Own Good. Two Centuries of the Experts' Advice to Women*. Estados Unidos: Anchor Books.
- Elias, N. ([1939] 2016): *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Elizalde, S. (2008): "Debates sobre la experiencia. Un recorrido por la teoría y la praxis feminista", en: *Oficios terrestres*, 23, pp. 18-30.

- _____ (2015a): *Tiempo de chicas. Identidad, cultura y poder*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- _____ (2015b): “Estudios de juventud en el Cono Sur: epistemologías que persisten, desaprendizajes pendientes y compromiso intelectual. Una reflexión en clave de género”, en: *Última década*, (42), pp. 129-145.
- _____ (2018a): “Las chicas en el ojo del huracán machista. Entre la vulnerabilidad y el ‘empoderamiento’”, en: *Cuestiones Criminales*, 1 (1), pp. 22-40.
- _____ (2018b): “Hijas, hermanas, nietas: genealogías políticas en el activismo de género de las jóvenes”, en: *Revista Ensamblés*, 4 (8), pp. 86-93.
- _____ (2018c): “Contextos que hablan. Revisiones del vínculo género/juventud: del caso María Soledad al #niunamenos”, en: *Última década*, 26 (50), pp. 157-179).
- Esteban, M.L (2004): “Antropología encarnada. Antropología desde una misma”, en: *Papeles del CEIC (Centro de Estudios sobre la Identidad Colectiva)*, 12. Disponible en <http://www.ehu.es/CEIC/papeles/12.pdf> [Último acceso: abril 2017].
- _____ (2006): “El estudio de la salud y el género: las ventajas de un enfoque antropológico y feminista”, en: *Salud Colectiva*, 12 (1), pp. 9-20.
- Eraso, Y. (2008): “Género y eugenesia. Hacia una taxonomía médico-social de las mujeres-madres en la década de 1930”, en: Bravo, M., Gil Lozano, F. y Pita, V. (comps.), *Historias de luchas, resistencias y representaciones* (pp. 361-390). San Miguel de Tucumán: EDUNT.
- Erasmus de Rotterdam ([1530] 2006): *De la urbanidad en las buenas maneras de los niños*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia - Centro de investigación y documentación educativa. Edición Bilingüe. Traducción de Agustín García Calvo.
- Fahs, B. (2016): *Out for Blood. Essays on Menstruation and Resistance*. Albany: State University of New York.
- Fainsod, P. y Busca, M. (2016): *Educación para la salud y género. Escenas del currículum en acción*. Rosario: Homo Sapiens.
- Faur, E. (2007): *Educación integral de la sexualidad: aportes para su abordaje en la escuela secundaria*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- _____ (2018): *El derecho a la educación sexual integral en Argentina. Aprendizajes de una experiencia exitosa*. Buenos Aires: UNFPA - Ministerio de Educación Presidencia de la Nación.
- Felitti, K. (coord.) (2011): *Madre no hay una sola. Experiencias de maternidades en Argentina*. Buenos Aires: CICCUS.

- _____ (2012): *La revolución de la píldora. Sexualidad y política en los sesenta*. Buenos Aires: Edhasa.
- _____ (2016): "El ciclo menstrual en el siglo XXI. Entre el mercado, la ecología y el poder femenino", en: *Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana*, n° 22, pp. 175-206.
- _____ (2017): "Cíclica y la copa menstrual argentina. Historia, propuestas y desafíos del movimiento *Maggacup*", en: *REVIISE*, 10 (10), pp. 35-48.
- _____ (2018a): "Nuevas espiritualidades y feminismos. Diálogos y tensiones". *Conferencia. Seminario Institucional Permanente de Investigación del ISS-UNMA. Laboratorio de Observación del Fenómeno Religioso en la sociedad contemporánea*. México: ISS UNAM.
- _____ (2018b): "Las chicas del pañuelo verde en las escuelas religiosas: sentidos en disputa más allá de la laicidad estatal", en: *Sociales en debate*, 14, pp. 1-5.
- Felitti, K. y Ramírez Morales, M. R. (2017): "Nota a la edición latinoamericana de *Mi sangre*", en: Thiébaud, E., *Mi sangre. Pequeña historia de las reglas, de aquellas que las tienen y de aquellos que las hacen* (pp.215-227). Buenos Aires: Hekht.
- Felitti, K. y Rohatsch, M. (2018): "Pedagogías de la menarquía: espiritualidad, género y poder", en: *Sociedad y Religión*, 28 (50), pp. 135-160.
- Fernández Olgún, D. (2012): "Los tabúes de la menarquía: Un acercamiento a la vivencia de jóvenes escolares chilenas", en: *Revista de Psicología*, 21 (1), pp. 7-29.
- Fingerson, L. (2006): *Girls in Power: Gender, Body and Menstruation in Adolescence*. Albany: State University of New York.
- Fink, N. y Rosso, L. (2018): *Feminismo para jóvenes. Ahora que sí nos ven*. Buenos Aires: Chirimote.
- Foucault, M. (1973): *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- Freidenfelds, L. (2009): *The Modern Period. Menstruation in Twentieth-Century America*. Baltimore: The Johns Hopkins University.
- Gadamer, H.G. (1998): "Tras las huellas de la hermenéutica", en: _____, *El giro hermenéutico* (pp. 85-116). Madrid: Cátedra.
- García Fernández, N. y Montenegro Martínez, M. (2014): "Re/pensar las producciones narrativas como propuesta metodológica feminista: experiencias de investigación en torno al amor romántico", en: *Athenea Digital*, 14, pp. 63-88.
- García Yañes, A.G. (2004): "Actitudes ante la menarca y la menstruación en niñas premenarcas y

niños de la misma edad”. *Tesis para acceder al título de Licenciada en Psicología*. Universidad de las Américas - Puebla.

Garralón, A. (2013): *Leer y saber. Los libros informativos para niños*. Madrid: Tarambana.

Gill, R. (2007): “Postfeminist media culture: elements of a sensibility”, en: *European Journal of Cultural Studies*, 10 (2), pp. 147-166.

Gill, R. y Donaghue, N. (2013): “As if Postfeminism Had Come True: The Turn to Agency in Cultural Studies of ‘Sexualisation’”, en: Madhok, S. *et al.* (eds.), *Gender, Agency and Coercion* (pp. 240-258). Reino Unido: Palgrave Macmillan.

Gómez, M. (2006): “Representaciones y prácticas en torno a la menstruación y menarca entre mujeres tobas: entre la salud de las mujeres y la construcción social del género femenino”, en: *Papeles de trabajo*, nº 14, pp. 9-51.

González, E. y Montero, A. (2008): “Factores psicosociales y culturales que influyen en el evento de la menarquía en adolescentes posmenárquicas”, en: *Revista chilena de obstetricia y ginecología*, 73 (4), pp. 236-243.

González del Cerro, C. y Busca, M. (2017): *Más allá del sistema reproductor. Aportes para la enseñanza de la biología desde la perspectiva de género*. Rosario: Homo Sapiens.

Gorlier, J.C. (2008): *¿Confiar en el relato? Narración, comunidad, disidencia*. Mar del Plata: Eudem.

Gray, M. (2010): *Luna Roja. Emplea los dones creativos, sexuales y espirituales del ciclo menstrual*. Madrid: Gaia.

Guadagnucci, J. y Grohmann, R. (2016): “Menstru(lu)ar: uma análise da menstruação como autoconhecimento”. *Intercom - Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação*. XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. São Paulo, 05 al 09 de septiembre de 2016.

Guber, R. (2005): *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.

Guillo, M. (2014): “Mujeres jóvenes y menstruación: contracultra y resignificación del ciclo menstrual en el País Vasco”, en: Casadó, L. y Román, O. (eds.), *Jóvenes, desigualdades y salud. Vulnerabilidad y políticas públicas* (pp. 143-166). Tarragona: URV.

Haraway, D. (1995): “Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial”, en: *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.

Harding, S. (1987): “¿Existe un método feminista?”, en: _____ (ed.), *Feminism and*

- Methodology* (s/p.). Bloomington: Indiana University Press. Traducción de Gloria Elena Bernal.
- Hernández, G. (2015): "Cruzando varias fronteras. Feminismos, postfeminismos y relecturas del significado de rituales de menarquía, matrimonio y muerte entre pueblos originarios de la Patagonia argentina", en: *Temas de mujeres. Revista del CEHIM*, 11 (11), pp. 134-153.
- Herrera, D. (2016): "Prejuicios pedagógicos" [Entrevista a Marta Busca], en: *La educación en debate - Le Monde Diplomatique*, 43, pp. 3.
- Houppert, K. (2000): *La menstruación: Desmontando el último tabú femenino*. Barcelona: Juventud S.A.
- Irigaray, L. (1992): *Yo, tú, nosotras*. Madrid: Cátedra.
- Irustra, E. (2016): *Diario de un Cuerpo: La menstruación, el último tabú*. España: Catedral.
- Jackson, T. y Falmagne, R. (2013): "Women Wearing White: Discourses of Menstruation and the Experience of Menarche", en: *Feminism & Psychology*, 23 (3), pp. 379-398.
- Jones, D. (2010): *Sexualidades adolescentes: amor, placer y control en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires: CICCUS/CLACSO.
- Kissling, E. (1996a): "'That's Just a basic Teen-age Rule': Girl's Linguistic Strategies for Managing the Menstrual Communication Taboo", en: *Journal of Applied Communication Research*, 24, pp. 292-309.
- _____ (1996b): "Bleeding Out Loud: Communication about Menstruation", en: *Feminism & Psychology*, 6 (4), pp. 481-504.
- _____ (2003): "Menstrual Taboo", en: *International Encyclopedia of Marriage and the Family* (pp. 1.123-1.126). New York: McMillan.
- Koff, E.; Rierdan, J. y Jacobson, S. (1981): "The Personal and Interpersonal Significance of Menarche", en: *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 20, pp. 148-158.
- Koff, E.; Rierdan, J. y Flaherty, J. (1983): "Guidelines for Preparing Girls for Menstruation", en: *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 5 (22), pp. 480-486.
- Koff, E. y Rierdan, J. (1995): "Preparing Girls for Menstruation: Recommendations from Adolescent Girls", en: *Adolescence*, 30 (120), s/p.
- Kohen, M. (2018): "Los cuerpos en la formación docente en Educación Sexual Integral: dispositivos para docentes y equipos de orientación escolar de escuelas medias". *Tesis para optar por el título de Doctora en Ciencias Biológicas*. Facultad de Ciencias Exactas y Naturales. Universidad de Buenos Aires [Inédita].

- _____ (2019): "Escuelas Rojo Sangre: visibilizar la menstruación", en: *Suplemento Las 12, Página/12*. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/169115-escuelas-rojo-sangre-visibilizar-la-menstruacion> [Último acceso: mayo 2019].
- Kohen, M. y Grotz, E. (2018): "Enseñar ESI en el aula de Biología y Educación para la Salud", *Curso de Educación Sexual Integral para estudiantes de profesorado universitarios*. Cátedra libre "Géneros y Sexualidades Amalia Carreras" - Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Kohen, M. y Meinardi, E. (2014): "Pensar e implicar los cuerpos en la formación docente en educación sexual integral", en: *V Coloquio Internacional Interdisciplinario: Educación, sexualidad y relaciones de género*. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Mendoza.
- _____ (2016): "Las situaciones escolares en escena. Aportes a la formación docente en educación sexual integral", en: *RMIE*, 21 (71), pp. 1047-1072
- _____ (2018): "¿Cómo lo pienso, cómo lo siento, cómo lo vivo? Repensar las enseñanzas sobre los cuerpos como aporte a la formación docente en educación sexual integral", *XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências - XI ENPEC*. Universidade Federal de Santa Catarina, 3 a 6 de julio, Florianópolis.
- Kristeva, J. (1997): "Bajtín, la palabra, el diálogo y la novela", en: Navarro, D. (ed.) y Kristeva, J. (col.) *Intertextualité: Francia en el origen de un término y el desarrollo de un concepto* (pp. 1-24). La Habana: UNEAC.
- Lagarde, M. (s/f): "Pacto entre mujeres: sororidad", en: *Revista Aportes para el Debate*, 25, pp. 123-135.
- Lange, P. (2007): "The Vulnerable Video Blogger: Promoting Social Change through Intimacy", en: *The Scholar & Feminist Online*, 5 (2), pp. 1-6.
- _____ (2008): "Publicly Private and Privately Public: Social Networking on YouTube", en: *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13, tema 1, pp. 361-380.
- Laqueur, T. (1994): *La construcción del sexo. Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*. Madrid: Cátedra.
- Larralde, G. (2014): *Los mundos posibles: un estudio sobre la literatura LGBTTTI para niñxs*. Buenos Aires: Título.
- _____ (2017): "El otro 'Había una vez'", en: *Revista Viva*, domingo 16 de julio. Buenos Aires: Arte Gráfico, pp. 30-31.
- _____ (2018): *Diversidad y género en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Le Breton, D. (1995): *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión SAIC.

- Lu, Z.J. (2001): "The relationship between menstrual attitudes and menstrual symptoms among Taiwanese women", en: *Journal of Advanced Nursin*, 33 (5), pp. 621-628.
- Madrid Cuevas, S. (2003): "Preparación que proporcionan las madres para la menarquía". *Tesis para acceder al título de Licenciada en Psicología*. Universidad de las Américas - Puebla.
- Maffía, D. (2007): "Epistemología feminista: La subversión semiótica de las mujeres en la ciencia", en: *Revista venezolana de Estudios de la Mujer*, 12 (28), pp. 63-97.
- Martuccelli, D. (2007): *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Losada.
- _____ (2010): "La individuación como macrosociología de la sociedad singularista", en: *Persona y Sociedad*, 17 (3), pp- 9-29.
- _____ (2013): "La sociología del individuo: alcances y límites", Seminario intensivo. *Facultade de Educacaçõ - Universidade Federal de Minas Gerais*. Belo Horizonte, 26 al 28 de agosto de 2013 . Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=7T1Bvl4VrAk>. [Último acceso: julio 2018].
- Martuccelli, D. y Araujo, K. (2010): "La individuación y el trabajo del individuo", en: *Educaçõ e Pesquisa*, 36, pp. 77-91.
- Marván, M.L. y Molina, M. (2012): "Mexican Adolescent's Experience of Menarche and Attitudes Towards Menstruation: Role of Communication Between Mothers and Daughters", en: *Journal of Pediatric & Adolescent Gynecology*, 6 (25), pp. 358-363.
- Marván, M.L.; Chrisler, J.; Gorman, J. y Barney, A. (2017): "The meaning of menarche: A cross-cultural semantic network analysis", en: *Health Care for Women International*, 9 (38), pp. 971-982.
- McRobbie, A. (1999): "More! New Sexualities in Girl's and Women's Magazines", en: *In the Culture Society. Art, Fashion and Popular Music*. Abingdon: Routledge.
- _____ (2004): "Notes on Postfeminism and Popular Culture: Bridget Jones and the New Gender Regime", en: Harris, A. (ed.), *All about the Girl: Power, Culture and Identity* (pp. 3-14). Nueva York: Routledge.
- _____ (2009): *The Aftermath of Feminism. Gender, Culture and Social Change*. Londres: Sage.
- _____ (2010): "¿Las chicas arriba? Las mujeres jóvenes y el contrato sexual posfeminsita", en: *Debate feminista*, 41 (21), pp. 113-135. Traducido al español por Nattie Golubov.
- Mead, M. (1971): *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*. Buenos Aires: Granica.

- Meccia, E. (2016): *El tiempo no para. Los últimos homosexuales cuentan la historia*. Santa Fe / Buenos Aires: Ediciones UNL y Eudeba.
- Menéndez, E. (1998): "Modelo Médico Hegemónico y Atención Primaria". *Segundas jornadas de Atención Primaria de la Salud*. Buenos Aires.
- Mileo, A. (2018): *Que la ciencia te acompañe a luchar por tus derechos*. Buenos Aires: Debate.
- Montes, G. (1977): "Nota preliminar", en: _____ (comp.), *El cuento infantil* (pp. 7-13). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Morduchowicz, R. (2012): *Los adolescentes y las redes sociales. La construcción de la identidad juvenil en Internet*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Morgade, G. (coord.) (2011): *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La Crujía.
- Morgen, S. (2002): *Into Our Own Hands: The Women's Health Movement in the United States*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- _____ (Coord.) (2016): *Educación Sexual Integral con perspectiva de género. La lupa de la ESI en el aula*. Rosario: Homo Sapiens.
- Muraro, L. (2002): "El concepto de genealogía femenina". Traducción de Mina Brescia y Mariana Barberá Durón. Disponible en: https://www.alipso.com/monografias/2024_lamorada/# [Último acceso: noviembre 2019].
- Murphy, M. (2012): *Seizing the Means of Reproduction*. Durham - London: Duke University Press.
- Palumbo, M. (2017): *Las dinámicas de la violencia contra las mujeres y el amor en los jóvenes*. Buenos Aires: Tesseo.
- Peker, L. (2017): "Humor y género. La risa que se parió", en: Faur, E. (comp.), *Mujeres y varones en la Argentina de hoy. Géneros en movimiento* (pp. 193-214). Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- _____ (2019): *La revolución de las hijas*. Buenos Aires: Paidós.
- Pérez, R. et al. (1995): "Efectos de la información acerca del ciclo menstrual sobre las actitudes hacia la menstruación", en: *Psicothema*, 7 (2), pp. 297-308.
- Pessi, M.S. (2010): "Tabú y publicidad. El titular en avisos publicitarios gráficos de productos para el período menstrual (1930-1955)", en: *TONOS Revista electrónica de estudios filológicos*, 19, s/p.
- Polak, M. (2006): "From the Curse to the Rag: Online gURLS Rewrite the Menstruation

- Narrative”, en: Jiwamani, Y.; Steenbergen, C. y Mitchell, C. (eds.), *Girlhood. Redefining The Limits* (pp. 191-207), Montreal: Black Rose Books.
- Porter, M. (2006): “First Blood: How Three Generations of Newfoundland Women Learned about Menstruation”, en: *Atlantis*, 1 (31), pp. 47-56.
- Radi, B. (2019): “Políticas del conocimiento hacia una epistemología trans*”, en: López Seoane, M. (comp.), *Los mil pequeños sexos. Intervenciones críticas sobre políticas de género y sexualidades* (pp. 27-42). Sáenz Peña: UNTREF.
- Ramírez Morales, M.R. (2014): “La espiritualidad femenina desde los círculos de mujeres”, en: Hagi, A. y Campani, G. (coords.), *Conflitti sociali e religione nel mediterraneo. Riflessioni teoriche e studi di caso* (pp. 157-164). Firenze: Polistampa.
- _____ (2015): “Cuerpos sagrados, cuerpos (re)significados: círculos de mujeres y nuevas espiritualidades”, en: Garma Navarro, C. y Ramírez Morales, M.R. (coords.), *Comprendiendo a los creyentes: la religión y la religiosidad en sus manifestaciones sociales* (pp. 127-143). México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- _____ (2016): “Del tabú a la sacralidad: la menstruación en la era del sagrado femenino”, en: *Ciências Sociais e Religião*, 18 (24), pp. 134-152.
- Rancière, J. (1987): *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. París: Librairie Arthème Fayard.
- Reggiani, A. y Scharagrodsky, P. (2016): “Circulación, difusión y apropiación de saberes y prácticas corporales: el caso de la gimnasia ‘femenina’ de Ruth Schwarz de Morgenroth, 1935-1945”, en: Scharagrodsky, P. (coord.), *Mujeres en movimiento. Deporte, cultura física y feminidades. Argentina, 1870-1980* (pp. 49-84). Buenos Aires: Prometeo.
- Reguillo, R. (2012): “Navegaciones errantes. De música, jóvenes y redes: de Facebook a Youtube y viceversa”, en: *Nueva época*, 18, pp. 135-171.
- Rembeck, G; Möller, M. y Gunnarsson, R. (2006): “Attitudes and Feelings towards Menstruation and Womanhood in Girls at Menarche”, en: *Acta pediátrica*, 95, pp. 707-714.
- Rohatsch, M. (2013): “‘¿Estás venida?’ Experiencias y representaciones sobre menstruación entre niñas de 12 a 15 años”, en: *Avatares de la comunicación y la cultura*, 6, pp. 1-16.
- _____ (2018): “ESI: ¿se abre una nueva fase?”, en: *Aula Abierta UNAHUR*. Disponible en: <http://aulaabierta.unahur.edu.ar/esi-se-abre-una-nueva-fase/> [Último acceso: febrero 2019].
- Rubinstein, A; Rahman, G.; Risso, P. y Ocampo, D. (2017): “Presentación de la menarca en madres e hijas. ¿Existe un adelanto?”, en: *Acta pediátrica*, 38 (4), pp. 2.219-2.227.

- Ruble, D. y Brooks-Gunn, J. (1982): "The experience of menarche", en: *Child Development*, 53, pp. 1.557-1.566.
- Ruiz Ruiz, J. (2009): "Análisis sociológico del discurso: métodos y lógicas", en: *Forum Qualitative Social Research*, 10 (2), pp. 1-24.
- Rustoyburu, C. y Eraso, Y. (2018): *Cuerpos hormonales. Intersecciones entre laboratorio, clínica y sociedad*. Mar del Plata: EUDEM.
- Sánchez Plaza, J. (2009): "Los mensajes sobre sexo en las revistas femeninas para adolescentes y jóvenes", *Actas del V Congreso Estatal Isonomía sobre igualdad entre hombres y mujeres* (pp. 284-289). Universidad Pontificia de Salamanca.
- Sardenberg, C. (1994): "De sangrias, tabus e poderes", en: *Estudios feministas*, 2 (94), pp. 314-344.
- Sautu, R. (2004): "Estilos y prácticas de la investigación biográfica", en: *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Buenos Aires: Lumiere.
- Scott, J. ([1992] 2001): "Experiencia", en: *La ventana*, 13, pp. 42-73.
- Sigal, S. y Verón, E. (2014): *Perón o muerte. Los fundamentos discursivos del fenómeno peronista*. Buenos Aires: Eudeba.
- Sosa Sánchez, I.; Lerner, S. y Erviti, J. (2014): "Civildad menstrual y género en mujeres mexicanas: un estudio de caso en el estado de Morelos", en: *Estudios sociológicos*, 32 (95), pp. 355-383.
- Stein, E. y Kim, S. (2009): *Flow: The Cultural Story of Menstruation*. New York: St. Martin's Griffin.
- Tarzibachi, E. (2016): "Deporte y recreación durante la menstruación. Historia de una habilitación a partir de la difusión de las toallas y los tampones industriales en Argentina, 1930-1980", en: Scharagrodsky, P. (coord.), *Mujeres en movimiento. Deporte, cultura física y feminidades. Argentina, 1870-1980* (pp. 85-108). Buenos Aires: Prometeo.
- _____ (2017): *Cosas de mujeres. Menstruación, género y poder*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Thiébaud, É. (2017): *Mi sangre. Pequeña historia de las reglas, de aquellas que las tienen y de aquellos que las hacen*. Buenos Aires: Hekht.
- Tola, F. (2006): *Yo no estoy solo en mi cuerpo. Cuerpos-personas múltiples entre los tobas del Chaco argentino*. Buenos Aires: Biblos.
- Tomaz, R. (2016): "As redes sociais digitais como campo de pesquisa da infância e o caso das youtubers", en: *Pesquisa TIC kids online Brasil*, pp. 47-52.

- Uskul, A. (2004): "Women's Menarche Stories from a Multicultural Simple", en: *Social Science & Medicine*, 59, pp. 667-679.
- Uzin, M.M. (2013): *Vacilaciones del género. Construcción de identidades en revistas femeninas*. Córdoba: UNC-CEA.
- Viveros, Vigoya M. (2016): "La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación", en: *Debate Feminista*, 52, pp. 1-17.
- Vostral, S. (2008): *Under Wraps. A History of Menstrual Hygiene Technology*. Estados Unidos, Lexington Books.
- Yeung, D.; Tang, C. y Lee, A. (2005): "Psychosocial and Cultural Factors Influencing Expectations of Menarche: a Study on Chinese Premenarcheal Teenage Girls", en: *Journal of Adolescent Research*, 1 (20), pp. 118-135.
- Young, I.M. (2005): "Menstrual Meditations", en: _____ *On Female Body Experience. "Throwing Like a Girl" and Other Essays* (pp. 97-122). Nueva York: Oxford University Press.

FUENTES

Sitio web de la revista TKM: www.mundotkm.com [Último acceso: diciembre 2019].

Canales de *Youtube* de América Latina.

Campaña Educativa para Argentina de *Johnson & Johnson*: <https://www.jnjarg.com/johnson-johnson/nuestro-compromiso/campana-educativa> [Último acceso: mayo 2019].

Manuales escolares para educación secundaria:

- Adranga, E.B. et al. (2011): *Biología 2. Origen, evolución y continuidad de los sistemas biológicos*. Buenos Aires: Mandioca.
- Antokolec, P. et al. (2015): *Biología para pensar. Interacciones, diversidad y cambios en los sistemas biológicos*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Hurrell, J. et al. (2010): *Biosfera 2. Biología*. Buenos Aires: SM.

Materiales ESI producidos por el Ministerio de Educación de la Nación:

- Marina, M. (coord.) (2009a): *Educación sexual integral para la educación primaria: contenidos y propuestas para el aula*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Marina, M. (coord) (2009b): *Educación sexual integral para la educación secundaria*:

contenidos y propuestas para el aula. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

- Marina, M.; Hurrell, S.; Lavari, M. y Zalarallán, M. (2011): *Educación sexual integral: para charlar en familia*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Libros rojos:

- De Aboitiz, V. (2014): *Las lunas*. Las Chacras: Edición a cargo de la autora.
- Del Río, V. (2015): *Mi primer libro rojo*. Buenos Aires: Edición a cargo de la autora.
- _____ (2018): *Te acompaño*. Buenos Aires: Edición a cargo de la autora.
- Mallagray, F. (2016): *Amuletos de tierra y luna: Un cuento sobre la naturaleza cíclica*. San Salvador de Jujuy: Edición a cargo de la autora.
- Ramírez Vásquez (2016): *El vestido de Blancanieves se ha teñido de rojo*. Medellín: Edición a cargo de la autora.
- Romero, C. y Marín, F. (2014): *El libro rojo de las niñas*. Tenerife: OB STARE.
- Serrano, M. (coord.) (2015): *Mamá me vino...* España: Mandala.
- Trepas Casanovas, C. (2012): *El tesoro de Lilith. Un cuento sobre la sexualidad, el placer y el ciclo menstrual*. Barcelona: Edición a cargo de la autora.