

**LOS NIÑOS “GRANDES HOMBRES”:
UN ESTUDIO DE CASO EN LA ESCUELA PRIMARIA DE
LA CIUDAD DE BUENOS AIRES**

*Silvia Medrano**

* Mg. en Ciencias Sociales, FLACSO. Argentina. Universidad de la Matanza mail:
silthequeen@hotmail.com

RESUMEN

Este trabajo expone los resultados de una investigación acerca del papel de la escuela en la construcción de la masculinidad, como resultado de las relaciones de los niños varones con las niñas, con los educadores y con su grupo de pares.

Mi investigación trata de establecer las características de las identidades masculinas contemporáneas. He podido construir una **tipología de masculinidades** en una escuela primaria estatal de la Ciudad de Buenos Aires.

Los diferentes tipos de masculinidades están relacionados con diferentes procesos en la construcción de las subjetividades de los niños. Estos procesos subrayan la importancia de la primera socialización a partir de los modelos de género que llevan a la escuela, como también la influencia de las diferencias de clases y etnias que existen dentro de la escuela como micro-sociedad.

Mi interés principal es comprender lo que los niños dicen acerca de sí mismos y de sus experiencias en la escuela desde sus propios puntos de vista, complementados con mis propias observaciones.

Palabras clave: masculinidades, socialización, escuela, etnia, violencia

ABSTRACT

This paper is based on two types of data: group discussions and individual in depth interviews with pupils and teachers in a public school in Buenos Aires. Participant observation was another source of data to complete them, as well.

My core interest is understanding what boys say about themselves and their experiences from their own point of view..

My research tries to address an important number of issues for contemporary masculine identities. I have been able to construct a **typology of masculinities** in that public school. Different types of masculinities are related to different processes in the construction of boys' subjectivity. These processes underline the importance of first socialization about gender models that boys bring to school, as well as the influence of class and ethnicity differences that exists within the school as a micro-society.

Key words: school, masculinity, ethnicity, socialization, violence.

INTRODUCCIÓN

En mi prolongado trabajo de campo entrevistando varones adultos¹, observé la importancia otorgada a la escuela primaria como entorno de afirmación y de diferenciación de género así como también como un lugar para hacer amistades que, en muchos casos, duran toda la vida. En la escuela, los varones parecen haber aprendido gran parte de lo que la sociedad considera que un varón debe ser. Es decir, formas de comportamiento que son aceptadas en la sociedad para ser considerado como un varón, comenzando con el grupo de pares y siguiendo, en el futuro, con la sociedad en su conjunto.

La escuela ejerce influencia sobre los niños, en forma de segunda socialización, a lo largo de doce años de su vida en un promedio de cuatro a ocho horas diarias y trabaja como un gran agente de formación de hábitos tanto como un trasmisor de conocimientos. Los niños se “construyen” a sí mismos como varones por la influencia de la interacción con su grupo de pares, con las niñas, con los maestros, con las maestras y con los directivos de la escuela.

En la explicación de este proceso, sigo las palabras del sociólogo norteamericano Michael Kimmel² quien dice que el género está donde quiera que miremos y que es uno de los principios centrales de organización alrededor de los cuales se desenvuelve la vida social. El género es uno de los ejes a través del cual entendemos nuestras propias experiencias. El género trabaja como un grupo de actividades (activity set) que actúa constantemente (Kimmel, 2000).

EL VARÓN COMO UN SER GENERICO

La premisa básica en que baso mi investigación es la perspectiva de género: el masculino necesita ser definido en oposición al femenino y en su dinámica de interacción. Ambos son construcciones sociales.

La masculinidad como objeto de investigación ha sido poco explorada en nuestras Ciencias Sociales³. Y considero que este hecho es una consecuencia de lo que el antropólogo norteamericano David Gilmore llama *the taken for granted*, es decir, lo que se da por sentado, por supuesto, por obvio, o lo que Michael Kimmel llama *the invisibility of the male*, la invisibilidad del varón, cuando se refiere a la falta de atención que las Ciencias Sociales prestan a la condición del varón como tal, como ser humano con género.

El tema es bien conocido por la Antropología en la observación de los grupos primitivos, especialmente focalizados en el entrenamiento de los guerreros y los rituales de iniciación de los jóvenes. Aun más, es posible comprobar que existe una gran diversidad en la construcción de las masculinidades en los diferentes grupos, casi tan grande como la cantidad de grupos estudiados por los antropólogos. La antropóloga Margaret Mead (1928), como resultado de sus trabajos de campo en Samoa acerca de la Adolescencia y el Género, afirmó que las diferencias culturales modelaban comportamientos esperables tanto para los varones como para las mujeres en las distintas sociedades.

Más recientemente, Connell (1986), Kimmel (2000) y otros sociólogos y antropólogos han distinguido diferentes dimensiones sociales de las masculinidades. Estos autores concluyen que la masculinidad es una construcción social, es decir, que el varón no lo es solamente en términos biológicos, sino que también se convierte en tal de acuerdo con los códigos de la sociedad en la cual vive. La identidad genérica es construida a través de un complejo proceso de interacción cultural en el cual los varones aprenden comportamientos considerados adecuados y aceptados socialmente.

Las investigaciones antropológicas acerca de las variaciones culturales en las formas de ser varón o mujer son, en parte, una respuesta a ciertas formas de determinismo biológico. Cuantas más culturas son estudiadas, más modelos aparecen (Kimmel, 2000). La etnografía nos ofrece fascinantes variedades culturales en la construcción de los géneros (Mead, 1940). Por otro lado, además de la diversidad, los antropólogos también están interesados en explorar ciertas similitudes y relaciones casi universales en las diferentes culturas alrededor del mundo (Lorber, 1994).

Esta perspectiva que enfatiza la construcción social del género es tanto histórica como comparativa. Sus características permiten la exploración de los significados de género en la forma en que varían dentro de la misma cultura, tanto a través del tiempo como a lo largo de la vida de un mismo varón. Crecer como un varón no es una experiencia universal ni uniforme ni común a todos los varones, ni aun dentro de una misma sociedad, debido a las diferencias de clase social, etnia, edad, etcétera. Por lo tanto, es mejor hablar de “masculinidades” en plural. En cada sociedad, una de estas masculinidades lidera de forma hegemónica y domina a las demás, subordinadas o marginalizadas (Connell, 1995).

EL TRABAJO DE CAMPO

Realicé entrevistas individuales y grupales con alumnos, maestros y directivos en una escuela primaria de la Ciudad de Buenos Aires a lo largo de un año de trabajo diario. Los niños entrevistados asistían a séptimo grado, que es el último del sistema escolar vigente en la ciudad. Se trata de una escuela de doble jornada y muchos de los niños almuerzan en la misma escuela. Los niños tenían un promedio de doce años de edad. En algunos casos, se trataba de niños de trece o catorce años que habían repetido algún grado. Los niños fueron entrevistados en grupos, en algunos casos individualmente dentro de la misma escuela, lo cual me dio la posibilidad de observar situaciones de interacción social en las aulas, durante los recreos, en el comedor, en la sala de maestros, en las reuniones de padres, etcétera. Estas observaciones tienen una especial importancia porque lo que la gente dice es una pobre guía de lo que sabe y, por esta razón, es necesario establecer una relación entre lo implícito e inconsciente (lo que se observa en las conductas de los informantes) y lo explícito y consciente (lo que ellos dicen en las entrevistas). Ambos tipos de datos son fundamentales para conocer la vida diaria de las personas que estamos estudiando (Bloch, 2000).

Además, la investigación que llevé a cabo es exploratoria, sus conclusiones limitadas al caso e inductivas. A través de la técnica de muestreo teórico (Glaser y Strauss, 1967), pude establecer una tipología de las diferentes masculinidades presentes en la escuela.

LA ESCUELA

1. UBICACIÓN

Mi investigación se desarrolló en una escuela situada en uno de los más distinguidos barrios de la Ciudad de Buenos Aires, rodeado de grandes parques, con antiguos edificios construidos por famosos arquitectos, teatros, museos, centros culturales, shopping centers y gran cantidad de restaurantes y cafés. Se trata de un importante foco de atracción para el turismo donde se encuentran costosos hoteles de nivel internacional. El barrio ha sido tradicionalmente habitado por la clase más alta de la ciudad. Muchos niños de estas familias tradicionales concurren otrora a esta escuela, que era considerada una de las mejores de Buenos Aires. Recientemente, la composición social de la escuela ha cambiado drásticamente con la concurrencia de un gran porcentaje de niños habitantes de

una villa de emergencia situada en sus cercanías. Dicha villa de emergencia está habitada principalmente por inmigrantes de países latinoamericanos como Bolivia o Perú. A este cambio en la población escolar (según el testimonio de maestros, directivos y niños cuyos hermanos mayores y padres concurren a la escuela) se le atribuye un notable deterioro en el nivel de enseñanza, lo cual ha provocado que las familias del barrio, en su gran mayoría, retiren a sus niños de esta escuela y los manden a escuelas privadas de la zona.

2. ESTRATIFICACIÓN SOCIAL

Hoy en día hay diferentes grupos compartiendo el espacio escolar:

- a) Un pequeño grupo de niños cuyas familias han vivido en el barrio por generaciones y tienen un serio compromiso con la escuela pública. Dicho grupo también está muy preocupado por el futuro en la escuela secundaria y, por esta razón, muchos de sus niños están preparando difíciles exámenes para ingresar a colegios universitarios. Estos niños pertenecen a familias con padres profesionales, de pensamiento tradicional y que viven en confortables departamentos de la zona.
- b) Otro pequeño grupo de niños cuyos padres trabajan en embajadas cercanas a la escuela y que vivirán en el país por un corto tiempo. Muchos de ellos no se manejan bien con la lengua española y hay maestros que les hablan en inglés. Hay niños provenientes de Rusia, de Arabia Saudita, etcétera.
- c) Un grupo mayor de niños cuyos padres trabajan como encargados en los edificios de departamentos, cuyas madres son empleadas domésticas por horas, muchas veces en el mismo edificio, o son amas de casa.
- d) Un grupo muy grande (el 30%) de los niños cuyas familias viven en la villa de emergencia cercana a la escuela. Son usualmente inmigrantes, a menudo ilegales, especialmente de Bolivia o Perú. No suelen tener documentación ni acreditaciones escolares además de ostentar graves problemas de integración por profundas diferencias culturales y muchas veces también lingüísticas (los niños suelen hablar español con dificultad, al igual que sus padres quienes también hablan sus lenguas nativas).

3. STAFF

La escuela tiene una directora, dos vicedirectoras, secretarías administrativas y empleados de limpieza, veintiocho maestros de grado y veinte maestros especiales (Plástica, Educación Física, Música, Computación e Idiomas). Entre los maestros, hay solamente cuatro varones, dos en cuarto grado, uno en sexto y otro en séptimo.

LAS RELACIONES DE GÉNERO EN LA ESCUELA

Se pueden diferenciar los componentes del régimen de género en la escuela en tres tipos de relaciones involucradas (Connell, 1995):

1. RELACIONES DE PODER

Estas relaciones incluyen el poder de los maestros y de los directivos, y su control sobre los alumnos. Los maestros y la directora se han referido extensamente a los cambios producidos en la disciplina con el retorno de la democracia. Las normas disciplinarias aplicadas durante la dictadura son consideradas arbitrarias, autoritarias y crueles e injustas para los niños por todos los entrevistados, pero no han sido cambiadas por otras mejores ni más justas que aquéllas, sino que si bien hay marcos disciplinarios establecidos por las normas de convivencia, éstos, según la opinión del cuerpo docente entrevistado, no resultan suficientes. La única opción posible para los niños con problemas de conducta, parece ser el gabinete psicopedagógico, acerca de cuya tarea no hay una imagen satisfactoria. El grupo de pedagogas se negó a ser entrevistado diciendo que una investigación de este tipo “no tenía ningún tipo de relevancia porque en la escuela no había ningún problema...” Por este motivo, tanto los maestros como la Dirección se sienten sin poder para resolver los problemas de violencia que se producen a diario. Y a la larga, el control de los recreos y el comedor especialmente, se convierten en una misión imposible, según yo misma he podido observar.

“...no podemos evitar esto...se nos va de las manos... aun cuando de manera informal, castigue a los chicos, les mande cartas a los padres...todo informal...yo... no la escuela...es sólo una idea MÍA...a los chicos no les importa nada... no le tienen miedo a la escuela ni a los padres tampoco...No se preocupan por la conducta de sus hijos en la escuela...Aún peor, cuando llamo a un padre o a una madre a que vengan a hablar por algo del chico...¡nada! ¡No les importa! LA ESCUELA PRIMARIA ES MUY PERMISIVA (Juana, maestra de 7mo grado)

“...en nuestro piso, tanto los maestros como los chicos estamos muy preocupados a causa especialmente de tres chicos con graves problemas. Uno es de cuarto grado, vos lo viste —me dice—... su historia es muy pesada... está acá desde primer grado... la directora se lava las manos... el chico camina por toda la escuela sin hacer nada, no entra en su grado, salta por las escaleras, interrumpe otras clases, molesta a los compañeros de su grado y de otros... Recientemente vino la madre y dijo que estaba en tratamiento... yo no sé... el distrito escolar ya lo sabe por los informes de los maestros... El chico va cada vez peor desde primer grado... NADIE SE PREOCUPA, NADIE HACE NADA.”
(Oswaldo, maestro de 6to grado)

“Las autoridades no manejan a los chicos ni la situación... otro chico que vive en la villa, su padre peleó en la Guerra de Malvinas... ¡otro desastre! El chico es lindo... una vez vino una señora que dijo que era la abuela, vino bajo presión porque le mandé varias notas... ella era muy educada pero no sabía cómo manejar al chico. Yo me pregunto, ¿qué debo hacer? Si trato de hablar con él, se ríe de mí; una vez me insultó delante de sus compañeros... si le pego, la escuela me puede despedir o comenzar un expediente en mi contra, entonces sólo puedo hacerme el estúpido y que no me doy cuenta”.
(Mariano, maestro de 7mo grado)

La actitud de los maestros hacia la Dirección es muy crítica. El gabinete psicopedagógico no es especialmente mencionado, pero sí aludido en la frase “nadie hace nada”. También los maestros se refirieron a la falta de preocupación de los padres ante sus requerimientos por la conducta de sus hijos:

“Los padres tampoco ayudan... en 5to grado hay un caso muy difícil también... el chico es impertinente, agresivo, le pega a sus compañeros, le grita a los maestros... muchas veces hablamos con él y nunca cambia... está fuera de control. Su padre es un ingeniero chileno, de buen nivel económico, de buena educación, vive en un departamento cerca de la escuela. El padre vino a hablar con la directora acerca de la conducta del chico y entonces supimos que la madre es muy joven, tiene 27 años y ¡el chico 12! Su abuela habló conmigo una vez... ella es la que trae al chico todos los días a la escuela... (Mariano, maestro de 4to grado)

Son importantes también las palabras de los niños:

“La clase es un desastre, los chicos controlan a los maestros, insultan a la maestra de Inglés. Una vez R. le dijo “¿usted quién se cree que es para decir qué hacer?”, también le dice f... (Tulio, 12 años)

Las entrevistas y la observación participante muestran que los maestros varones y mujeres siguen clásicos estereotipos tanto acerca de ellos como de los chicos. Los maestros varones se consideran a sí mismos mucho más profesionales que sus colegas mujeres. Cuando me contaron acerca de sus experiencias en la escuela, subrayaron que la directora es una mujer que no puede separar su rol de madre de su rol profesional y que siempre su conducta es protectora y cuidadora.

Es muy importante señalar que es un modelo muy común pensar que el que esté en una posición de poder como es la de director, sea un varón. Los maestros varones recuerdan y extrañan la época en que había un director (ya retirado hace tiempo). Dicen que era muy inteligente, muy ordenado, organizado y estricto con los chicos, a la vez que cariñoso. En resumen, consideran que los puestos directivos y de poder son solamente para los varones, y esto también está de acuerdo con los estereotipos: los hombres son más organizados, más estrictos, menos emocionales, más neutrales que las mujeres, y no mezclan los roles, aun cuando ellos sean también padres.

“Cuando una mujer es directora... juega el rol de madre... pero como maestro DEBE PRESTAR ATENCIÓN al comportamiento de los chicos y sus causas... Un chico problemático no va a mejorar sólo con un beso, una caricia o una taza de té con brownies... él o ella necesita UN DIRECTOR O UN PSICÓLOGO... pero las maestras siempre juegan ese rol, es lo usual. ES LÓGICO Y NORMAL QUE UNA MUJER ACTÚE ASÍ... ACTÚA COMO UNA MUJER... No estoy criticando, es mi punto de vista... siempre caen en SU INSTINTO MATERNAL. Pero no pasa eso con todas las mujeres; las que no tienen hijos son diferentes. Por ejemplo, hay una maestra en 5to grado que es casada pero no tiene hijos y es diferente, actúa de otra manera... pero las que tienen hijos ACTÚAN COMO MADRES... Nosotros, los varones, actuamos de otra manera, somos más estrictos, especialmente cuando los chicos son peleadores, insultan, etcétera... podemos poner más distancia, menos sentimiento...” (Osvaldo, maestro de 6to grado)

Con respecto a las relaciones de poder, molestia y control en el grupo de pares, tanto con respecto a los varones entre ellos como respecto de las niñas, encontré cuatro modelos de interacción posibles en los que se involucra la violencia y, por lo tanto, el poder:

- a) entre varones de la misma edad
- b) entre varones de diferentes edades
- c) entre varones y niñas de la misma edad (generalmente compañeros de clase)
- d) entre niñas de la misma edad

a) Observé un pequeño grupo de varones de 7mo grado que aterroriza a otros varones de los otros 7mos grados (son cuatro) y también de otros grados. Ellos pegaban, atacaban y se burlaban de los otros niños, especialmente en los recreos. La situación empeora a la hora del almuerzo cuando están todos los alumnos juntos en el comedor y pueden evitar fácilmente la atención de los pocos maestros que están de guardia (suelen ser tres maestros para cuidar todo el comedor):

“Ellos quieren pelear...inventan motivos... lo que vos dijiste, lo que dijo el otro...empiezan a pelear por cualquier cosa, cambian de idea, son amigos, después se pelean...” (Tulio, 12 años)

Pelear es una manera de probar la masculinidad entre los varones. Es importante probarse a sí mismos de esa manera. Esto les provee de un status y les otorga un cierto valor. *“Para estos niños, ser un verdadero hombre es establecer su poder en esta actividad (la pelea) y así ganar popularidad y status, tanto con los otros varones como con las niñas”* (Epstein, 2001).

Esta clase de pelea es como *“una educación sentimental”* (Geertz, 1987) para los varones dada por su grupo de pares. Ellos intentan esta “actuación” para consolidar sus masculinidades con códigos y rituales transmitidos a través de muchas generaciones.

b) La interacción violenta entre chicos de diferentes edades es muy usual. El mayor es mucho más hábil para pelear y más fuerte que el más pequeño. Esta clase de peleas también incluyen hechos como un hermano mayor que defiende a su hermanito o toma venganza por haber sido aquél golpeado o insultado. Estas peleas suelen ser especialmente desiguales y abusivas.

“...me quedé callado porque no quise pelear con el líder. Él lastimó a seis chicos más chicos que él... yo los ví... EN EL BAÑO...siempre van a pegar al baño porque nadie los puede ver allí... El chico al que le pegó está sangrando... y mintió.. le dijo al maestro que se había caído por miedo a R. y su barra; si no mentía, le daban de nuevo...” (Jessi, 13 años)

c) Los problemas entre varones y niñas de la misma edad siguen modelos de dominación, molestia, discusiones, exclusión y manipulación.

“...las chicas se pegan entre ellas, no se meten con nosotros en eso... Lo que hacen es insultarnos...pelean todas en contra de una, como si fuera “la vaca negra” [en lugar de oveja]...discuten de una manera muy histérica, hablan mal unas de otras que hace unos días eran amigas...y vuelven a pelear y a amigarse... Nosotros solucionamos los problemas de otra manera, más de frente, no discutimos tanto...” (Romualdo, 14 años, el líder)

“.....las chicas empiezan: ¡no mires a mi novio! Y se pelean... <No quiero ser más tu amiga>, <no te voy a invitar a mi cumpleaños>...” (Imitan las voces agudas de las chicas y todos se ríen.) (Tomás, 12 años)

Cuando estoy charlando con este grupo de varones, aparece el maestro de educación Física trayendo un varón de la mano y una niña de la otra:

Profesor: Estaban peleando en la clase...

Juana, la maestra del grado: ¿cúal es el problema entre ustedes?

M: esta chica se reía de mis hermanos muertos...

Juana: Nadie debe hacer esas cosas.

M: Pero ella lo hizo y no es la primera vez... esta m...siempre mete a la familia en las discusiones...

Juana (me cuenta): Ella es impertinente... cuando los padres de Belén se divorciaron, ella se burlaba diciendo que ya no tenía padres porque no vivían juntos...

M: Como si la familia de ella fuera perfecta...como tiene sus padres, se burla de todos, sólo para j... (Observación en clase)

“Primero le gustaba M... pero después de un tiempo él se hartó y no le prestó más atención... a ella todavía le gusta... Este es un tema con las chicas que son más maduras que los varones. Parecen crecer más rápido que ellos... se hacen “mujeres” antes que los varones “hombres”. Sabés esto... son diferentes... su evolución física y emocional es diferente. Por ejemplo, las chicas están muy interesadas en los varones y miran a unos y otros, en cambio, ellos están todavía con el fútbol, los jueguitos o ¡tratando de pelearse entre ellos! Te voy a contar una historia: Meli molestaba a Miguel, ¡no le daba vergüenza! Otros chicos se reían de ella pero no le importaba, ella seguía y seguía... Insistía en invitarlo a salir, lo esperaba en la esquina de la escuela. Una vez le dije: ¿no te da vergüenza?” (Antonia, maestra de 7mo grado)

“...las chicas están siempre molestándonos... pero después mienten diciendo QUE SOMOS NOSOTROS LOS QUE LAS MOLESTAMOS A ELLAS... Otras vienen, te tocan, te abrazan... hay varios casos.” (Mauricio, 12, Romualdo, 14 y Tulio, 13 años)

Algunos comportamientos son considerados de forma diferente dependiendo de los alumnos: si son niños o niñas y también de los maestros, si son varones o mujeres. Los maestros marcan claramente los estereotipos en los chicos y las conductas esperables y deseables o no.

d) El modelo más común de pelea entre las niñas es la discusión, los gritos o la exclusión de alguna de ellas del grupo de amigas, pero hay también varios casos de violencia física.

“Entre las chicas del A-7mo A- las peleas son terribles y violentas, en la escuela gritan y discuten, pero se van a la esquina y se agarran de los pelos... una vez, vino la policía a la escuela...” (Romi, 12 años)

“Entre las chicas hay como un esquema de pelea: hay un grupo de amigas muy pegadas que cada tanto se alían en contra de una por alguna cosa (en general, chicos), la empiezan a molestar, la excluyen, no la invitan más a la casa...y después de un tiempo se hacen amigas de vuelta y hacen lo mismo con otra” (Juana, maestra de 7mo grado)

“Las niñas son muy conflictivas... se piensa que sólo son los varones; lo que pasa es que ellos lo muestran más abiertamente... las chicas son más manipuladoras. Por ejemplo, Jime, es una buena alumna, inteligente, pero siempre está peleando por los varones... La mayor fuente de peleas es TENER UN NOVIO...” (Antonia, maestra de 7mo grado)

“Las chicas se insultan, se gritan... ¿te acordás cuando se pelean en la esquina de la escuela?, le pegaron a Barbie porque tenía un novio que había sido novio de otra del otro grado...pero eso sí, nunca pelean en la escuela... ¡porque los malos somos nosotros! Así se hacen las buenitas con los maestros y la directora...” (Tulio, Mauricio, Romualdo, Pablo)

“Pelean, sí pelean, tiran del pelo, arañan... pero nunca dentro de la escuela, a lo sumo en el baño donde no entran los maestros...” (Jime, 12 años)

Mariano: “El comportamiento agresivo es un gran problema para manejar en la escuela en estos días, y pienso que es el resultado de la sociedad violenta en que vivimos, no podemos caminar tranquilos por la calle, no podemos salir de noche... la fuente de la violencia es la política y la economía, la pobreza, el desempleo; la gente está estresada por miedo a perder su trabajo, los divorcios, la violencia doméstica, los chicos reciben todo esto en la casa también.... Las madres que tienen que trabajar todo el día fuera del hogar, ellas casi no ven a los hijos, no hablan con ellos y prestan poca atención a sus problemas. Sé que la calidad es más importante que la cantidad... pero las madres vuelven al hogar cansadas y hartas de sus propios problemas, etcétera.”

Pregunta: ¿Pensás que eso genera violencia en los chicos?

M: No sólo en los varones... LAS NIÑAS TAMBIÉN SON VIOLENTAS, INSULTAN, SE EMPUJAN, PEGAN ENTRE ELLAS Y A VECES TAMBIÉN PEGAN A LOS VARONES. En mi grado hay un caso especialmente terrible...” (Mariano, maestro de 7mo grado)

2. LA DIVISIÓN DEL TRABAJO

Ésta incluye la diferenciación entre los maestros: las maestras enseñan Lengua y Literatura y los maestros enseñan Matemáticas y Ciencias. En el caso de esta escuela, esta norma se cumple con algunas excepciones. Sin duda esta división responde a estereotipos de género corrientes: enseñanzas relacionadas con “ciencias duras” en manos de los varones, y aquéllas con un perfil “humanístico” enseñadas por las mujeres. Aparte de esta asignación tradicional de roles, pude observar, y me confirmaron maestros y alumnos el marcado rol femenino estereotipado de la directora. Es una mujer muy cariñosa, muy dulce y muy maternal que ayuda a los chicos más pobres preparándoles viandas con la comida que queda del almuerzo para que lleven a sus casas, pide ropa que les sobre o les quede chica a los otros alumnos y los fines de semana lleva a lavar los guardapolvos de los más carenciados.

Los chicos comentan que cuando los maestros ya cansados de su mala conducta los mandan a la dirección, la directora no los reta ni castiga sino que les da té con *brownies*.

“...Mariano, el maestro manda a los que se portan mal en clase a la dirección y ella les da té con brownies. Eso no esta bien. Mi mamá me dice en broma: ¡Pórtate mal que a vos te gustan los brownies!” (Romualdo, 14 años)

3. MODELOS DE EMOCIÓN (SENTIMIENTOS)

Hochschild (1983) llama *reglas de sentimiento* a este tipo de modelos de comportamiento, enfatizando como lo más importante aquellas conductas que tienen que ver con la prohibición de la homosexualidad. También es muy importante señalar la “economía emocional” que los varones deben mostrar en su vida diaria en la escuela. Esto significa que un varón debe esconder u ocultar sus sentimientos y parecer muy fuerte y para nada sensible. En este sentido, se diferencian de las niñas. Aparece una contradicción en el momento en que tienen alguna novia porque, por un lado, deben estar orgullosos de ello ya que deben conseguir una o más novias y, por otro lado, deben perder más tiempo con las niñas y compartir sus intereses (juegos, charlas, paseos, etcétera).

“Una de las chicas del B tiene novio y es muy desagradable la forma en que se comporta... Una vez le dije: <¿que pasa con tu autorespeto?... aun cuando estén fuera de la escuela, debes respetarte a vos misma> Es una mujer... aún peor, ¡es una niña! Ahora, como sabés, es muy común ver a las chicas con los chicos en la calle abrazándose y besándose sin ninguna vergüenza... El chico estaba parado contra la pared y ella parecía un pulpo –se ríe– en la manera en que lo abrazaba, lo tocaba por todos lados... Yo no soy moralista o anticuada pero...” (Juana, maestra de 7mo grado)

MULTIPLES MASCULINIDADES

Como mencioné anteriormente, la escuela presenta una marcada estratificación social. Quiero enfatizar este hecho dado que la familia como agente de socialización primaria hace que el varón lleve a la escuela esas pautas del hogar. Los primeros significados del género son creados en la familia. Como señala Norma Fuller:

“Durante la primera socialización, los niños no sólo aprenden roles y actitudes de los otros, pero en este lapso se asumen como pertenecientes a sus propios mundos. Cada niño que ha nacido, sus padres, madres y hermanos lo han tratado de una determinada manera estableciendo ciertas formas de ser. En este proceso, él aprendió, vio y le explicaron cómo debe ser un hombre, cómo debe comportarse y lo que es apropiado respecto de sentimientos y actitudes que pertenecen a su género. Las respuestas del resto de la gente le permiten regular su comportamiento porque indican cuándo está actuando correctamente y cuándo está fuera de las reglas. De esta forma, el chico aprende el lugar que ocupa en la sociedad y qué roles debe cumplir. Es decir, quién es.” (Fuller, 2001)

Como consecuencia de la heterogeneidad social que hay en la escuela, pude clasificar a los varones en tres grupos de diferentes masculinidades y construir una tipología. La escuela como institución que reproduce valores como la honestidad, la disciplina y el compromiso con el sentido común, desarrolla también conocimientos intelectuales y habilidades, inculcando a los chicos una comprensión de los géneros y de la división de roles que corresponde a lo que Connell llama *la masculinidad hegemónica*.

El primer estadio en el estudio de la masculinidad debe ser reconocer que existe más de una, producto de la mezcla de diversos factores como la raza, la clase social, la edad, etcétera. Luego, es necesario analizar la dinámica existente que se establece entre ellas. La masculinidad hegemónica no puede definirse como algo fijo o similar en todos lados, es algo dinámico y en permanente construcción y deconstrucción. Aun más, representa la configuración de la práctica de género aceptada por la sociedad para garantizar la dominación del varón y la subordinación de la mujer. La hegemonía también se define por la dominación sobre otros tipos de masculinidades que tienen otros varones, que pueden ser negros, homosexuales o pobres, en cuyo caso son llamadas *masculinidades subordinadas y marginalizadas*.

La masculinidad hegemónica ha sido definida por el psicólogo Robert Brannon a través de cuatro metáforas:

- 1) Nada que parezca femenino. Significa que un varón no debe hacer nada que sugiera relación alguna con la femineidad. Lo masculino es el repudio de lo femenino.
- 2) Ser el timón principal. Es decir, que un varón es tan masculino cuanto más poderoso es, cuanto mayor es su éxito social, su riqueza y su posición.
- 3) Ser fuerte como un roble. O sea, que un varón debe mantenerse calmo, seguro y creíble, aun en las peores crisis y mantener los sentimientos bajo control. (Los hombres no lloran.)
- 4) Mandarlos al diablo. Es decir, un varón debe mostrar agresividad y animarse a correr riesgos.

A) LOS CHICOS DEL BARRIO

Estas cuatro metáforas que acabo de mencionar tienen su “versión” de acuerdo con la edad de los niños y representan la manera de pensar de las familias a las que pertenecen los grupos a y b, es decir, los chicos de familias tradicionales del barrio y los chicos cuyos padres trabajan en las embajadas cercanas a la escuela. Sus ideas acerca de la masculinidad están asociadas al mantenimiento del liderazgo sobre otros chicos (masculinidad popular), una buena sociabilidad (tener amigos) y cierta inteligencia y habilidades escolares (tener buenas notas y responsabilidad). Este grupo de chicos es el que más se acerca al modelo inculcado por la escuela.

Los varones mantienen ciertas diferencias con las niñas y evitan hacer cosas que los asimilen a ellas. Este proceso, que permite a los varones desarrollar ciertas potencialidades, reprimir otras e internalizar la idea que dice que *ser varón es ser importante*, tanto como obtener modelos masculinos, está muy extendida y es llamada *homosocialidad* (Connell, 1995).

Un agente muy importante en la socialización de los varones es el grupo de pares, la banda de amigos. El varón que ya ha sido bien instruido en su más temprana infancia acerca de lo que es correcto y no correcto para un varón, tiene que romper con los hábitos infantiles que son considerados femeninos. Por esta razón, la credibilidad para el grupo de pares adquiere mayor importancia que para la familia. El grupo entero está muy inseguro respecto del grado de masculinidad alcanzado: es por este motivo que las prácticas y discursos están centrados en un espectacular y aparentemente muy rudo comportamiento masculino. El grupo de pares constituye la garantía de la masculinidad, estableciéndose como un pacto simbólico entre los varones. También constituye lo que Kimmel llama “la policía de género”, es decir un permanente control acerca del peligro de caer en conductas que puedan parecer femeninas. Todo esto es muy importante en relación con los juegos, la preocupación por el aspecto físico, la ropa, la práctica de deportes, las peleas y el control de las emociones:

“Pregunta: ¿Por qué pensás que tu hermana juega con Barbies y vos con armas?”

M: Porque le gusta. Porque se las regalan; le gusta cambiarles los vestidos, peinarlas.” (Mario, 12 años)

“Una amiga mía de acá de la escuela está siempre cuidándose las uñas... tiene miedo de hacer cualquier cosa que las pueda romper...” (Francisco, 12 años)

“Lo de los juegos debe ser una costumbre... siempre hubo juguetes diferentes. Mi papá dice que él jugaba con un tren eléctrico y autitos de chico...” (David, 12 años)

“Las chicas... están siempre pendientes del pelo, no corren para no despeinarse, viven peinándose y mirándose al espejo. La maestra de Inglés las reta...” (Pablo, 12 años)

A lo largo del trabajo de campo, me di cuenta de que este conocimiento acerca de lo que un varón debe ser, no es un universo desorganizado ni caótico, sino un complicado cuerpo de reglas expresadas en la interacción de los grupos de pares. Esas reglas incluyen recompensas y sanciones informales como ser valorizado o estimado o ser llamado “maricón” o “marica” por sus pares. Esas reglas son muy importantes para los varones en su proceso de socialización. Este “código de honor” sólo tiene valor para los chicos y, aun más, los maestros no comprenden la forma en que funciona.

Por ejemplo, Manuel, un alumno de sexto grado, lleva su almuerzo a la escuela todos los días. Pero un día, uno de sus compañeros con un gesto agresivo, desafiante y violento se tomó su jugo y se burló de él. La maestra que vio lo que pasaba (de hecho ella me lo contó), dijo que Manuel no debía haberlo permitido o debió contárselo a ella, pero que parecía no haberse dado cuenta. Ella no entendía por qué Manuel no había reaccionado ni denunciado la agresión. Esta clase de hechos tienen diferentes interpretaciones dependiendo de los puntos de vista. Por un lado, desde el punto de vista de los chicos, la actitud de Manuel es correcta porque no acusó a un compañero porque recibiría un castigo, y aun más, él mismo se vería perjudicado dentro del “código” siendo llamada “buchón”. O peor aún, si se pusiera a llorar lo llamarían “maricón”. Los chicos deben resolver muchos de sus problemas por su cuenta sin recurrir a la autoridad del maestro para ser bien considerados dentro de su grupo de pares. Por otro lado, la maestra no entendía por qué Manuel no había acusado a su compañero cuando ella podría haber hecho “justicia”.

Otra importante regla a seguir es la defensa de los hermanos menores o de las hermanas. Especialmente en el caso de las hermanas, el varón se siente hasta responsable de su comportamiento, ya que se considera que éstas son portadoras del honor de la familia⁴.

“Hoy vino el hermano mayor de Lionel a reclamar... tiene 18 años y dijo a Romualdo: <veni acá, b., si vos o tus amigos le pegan a mi hermanito te la vas a tener que ver conmigo>... Romualdo contesto: <voy a traer una pistola que tiene mi papá y te voy a matar...>”
(Tomas, 12 años)

Aunque todavía son niños, esperan tener éxito en el futuro, tienen ciertas expectativas (especialmente este grupo que ya está terminando la escuela primaria) acerca del progreso y de su futuro profesional. Muchos de ellos ya se están preparando para dar exámenes de ingreso a escuelas secundarias a las que fueron sus padres o hermanos mayores. La preocupación por ir a una buena escuela se complementa con la crítica del bajo nivel de la escuela a la que asisten ahora:

“No estamos conformes con el nivel de la escuela...aprendemos muy poco. Por ejemplo, tuve que aprender muchas cosas nuevas de Matemáticas en el curso para el examen de ingreso...Aprendimos un poco más de Lengua y Ciencias pero tampoco tanto...copiamos mucho en el pizarrón, pero estudiar, no mucho...” (Tulio, 12 años, preparando el ingreso al Colegio Carlos Pellegrini)

“Mi mamá no está muy conforme con el 7mo grado que estoy haciendo. No estoy aprendiendo muchas cosas, honestamente...y mi mamá tiene razón que hay días que ni siquiera copiamos ni hacemos nada en la carpeta. Es cómodo para nosotros, pero no es bueno...” (Tomas, 12 años, preparando el ingreso al Colegio Nacional de Buenos Aires)

Estos chicos, dado que sus familias son de buen nivel económico, pueden afrontar los gastos de actividades extracurriculares como Idiomas o deportes, lo cual significa una educación más completa que la que da la escuela, además de afrontar el gasto de un curso de ingreso a un colegio universitario para suplir las falencias de la primaria.

Por otro lado, con respecto a su vida cotidiana, muchos de ellos me han contado que sus madres son profesionales y que sus padres realizan algunas tareas en el hogar, que se han hecho cargo de ellos y de sus hermanos cuando eran bebés, y que hay algunas tareas que realizan ellos mismos como ordenar sus cuartos o hacer algunas compras o poner ropa para lavar o pasear al perro, etcétera. Este grupo de familias muestra *una transición hacia una nueva masculinidad*, aun cuando algunos de sus valores sigan siendo muy tradicionales.

“Yo tengo un hermanito bebé y mi papá le cambia los pañales, lo saca a pasear en el cochecito, estuvo en el sanatorio cuando nació...” (David, 12 años)

“Con mi hermano que compartimos el cuarto tenemos que ordenar el fin de semana, después podemos ir con los amigos...” (Tomás, 12 años)

“Yo cocino pizza los sábados, aprendí de mi papá; el sábado mi mamá no hace nada en casa...” (Diego, 13 años)

B) LOS CHICOS “GRANDES HOMBRES”⁵

Este grupo de chicos ha construido una contracultura, en parte traída del hogar, opuesta a los valores de la escuela. Como dije antes, cuando los chicos comienzan a ir a la escuela, ya han pasado por un primer proceso de socialización y ya están provistos de modelos de género también. Estos modelos constituyen formas de masculinidades *marginalizadas*. El grupo de chicos alrededor del líder (“gran hombre”) proviene de la villa de emergencia cercana a la escuela y ha sido socializado en el modelo de género llamado *machismo* en toda América Latina.

Kimmel (2000) explica que los contextos históricos están muy fuertemente relacionados con profundas raíces de la masculinidad. En los países latinoamericanos ha habido múltiples historias de violencia desde la conquista española hasta las más recientes dictaduras militares. Entonces, la violencia es tanto histórica como estructural (Liendro Zingoni, 2001). En este contexto histórico-social, la violencia es parte de la vida cotidiana de estos chicos y toma la forma del autoritarismo paterno en el dominio tiránico de sus esposas, hijas y hermanas en nombre de un grupo de valores llamado *machismo*⁶.

Explica la maestra del grado:

“El chico tiene un montón de problemas. El padre se fue... vive con la abuela, su madre dice que el padre aparece los fines de semana borracho que era lo mismo que hacía cuando vivía con la familia... Yo lo mandé al gabinete psicopedagógico en marzo, todavía en septiembre no tengo ninguna noticia y el chico sigue igual.” (Antonia, maestra de 7mo grado)

“Yo siempre el lunes pregunto a los chicos qué es lo que hicieron el fin de semana y R. me dijo que habían estado en la policía para denunciar al padre que había tratado de matar a la madre...él pegaba y no paraba...Yo llamé a la madre que vino a hablar conmigo y le dije que tenían que hacer un tratamiento toda la familia, que era necesario para ella y para sus hijos. Ella dijo que sí. Pero hablé con la directora, hice un informe, le conté a la maestra del año siguiente y nada... Nadie los ayuda...y es algo urgente...(Andrea, maestra de 6to grado)

El antropólogo norteamericano Marshall Sahlins trabajando con sociedades de la Polinesia y la Melanesia encontró un modelo de organización política y social a la que llamo “*grandes hombres*”. Siguiendo los datos que he recolectado, uso este nombre de una manera metafórica para llamar a estos chicos que son violentos y conflictivos pero que constituyen una especie de *heroísmo negativo*. La característica más importante del gran hombre es su poder y carisma personal. Cada acción llevada a cabo por él se utiliza para la comparación con los demás hombres y la exhibición de su superioridad. El gran hombre obtiene su status como resultado de muchas acciones que lo muestran como un individuo que está por encima de los demás hombres que lo consideran y siguen como un líder constituyendo una especie de coro de hombres leales en los cuales él se refleja.

En el caso de la escuela, el “gran hombre” tiene un liderazgo dentro de su grupo, pero por otro lado, su fama es pésima ya que él y su grupo tienen aterrorizados a muchos otros chicos, y los maestros consideran que son un mal ejemplo y una mala influencia por ser la fuente de todos los conflictos violentos que suceden allí. El liderazgo es una construcción de los seguidores del “gran hombre” y constituyen una facción:

“...siempre están dispuestos a pelear, empieza uno y se vienen todos. No hay motivos, por cualquier cosa...” (Diego, 13 años)

R: Yo siempre estoy dispuesto a pelear... ¿viste esos rubios? Están esperando para pelear porque son unos racistas...

Yo: ¿Todos son racistas? Guido es rubio y es amigo de ustedes.

R: Él no, pero sí los otros... (Romualdo, 14 años, el líder)

La historia de Guido es muy particular porque se trata de un chico del grupo del barrio que, en un principio, se negó a todo tipo de trato con los “grandes hombres” (los grupos son terriblemente cerrados aun cuando vayan al mismo grado, no se relacionan más que para pelear o defenderse y ni se hablan), hasta que fue “persuadido” a fuerza de palizas y exclusión por Romualdo y sus amigos. Ahora parece uno más y se encuentra en el grupo de leales y también se ocupa del castigo de los traidores (especialmente los que acusan a alguien del grupo con los maestros o la directora).

“Los maestros siempre nos culpan de todo lo malo que pasa en la escuela. Siempre nosotros... El problema es que aquí hay algunos traidores... algunos hablan mal de nosotros, nos acusan... nosotros queremos ser amigos de todos pero me odian porque yo soy el líder y enfrento todas las peleas con otros grupos... Yo sé además que hay otro chico en el grupo que también quiere ser el líder, y está celoso; yo quiero hablar con él, honestamente, para poder aclarar esto como se debe...” (Romualdo, 14 años, el líder)

El gran hombre también tiene un montón de mujeres a su alrededor a causa de su fama. En este caso, Romualdo tiene muchas niñas que lo admiran y que quieren ser sus novias. Pero también existe cierta ambigüedad debido a su conducta violenta:

“Las chicas están muy interesadas en mí porque saben que las puedo defender... Se acercan, me abrazan pero después dicen que las molesto” (Romualdo, 14 años, el líder)

EL LÍDER

Romualdo es un chico nacido en Perú que llegó a Argentina hace dos años con su familia. No es un mal estudiante, pero ha repetido uno o dos grados y es muy agresivo, de malos modales y tiene una complicada historia de violencia familiar. Por otro lado, es un excelente jugador de fútbol en un conocido club en inferiores. Romualdo representa un interesante cruce de características: étnicas y de clase. Es un migrante de un país latinoamericano, es de clase obrera porque su padre es encargado en un edificio de departamentos lo cual lo coloca, socialmente, por encima de su grupo que viven en la villa de emergencia. En sus propias palabras:

“Yo estoy muy preocupado...pero siempre estamos todos juntos, mis amigos no piensan que esta es nuestra fuerza...siempre les digo a los chicos que no deben dejarse pasar, ni dejar que los demás se aprovechen de ellos, ni los más grandes. Si alguien les pega para provocarlos, agarren un palo, una cadena, peguen y escapen...Siempre nos consideran y nos llaman “negros”, “negros de la villa”, “indios”...y somos así por los problemas que tenemos en casa...(Romualdo, 14 años, el líder)

Una de las niñas dice:

“Una vez, él estuvo muy violento conmigo, no se porqué, creo que él es así...Yo soy más grande, más madura, no voy a cambiar porque él quiera; tengo 15 años y mis propias ideas...tengo que reconocer que yo lo molestaba poniéndole apodos y justo él es el líder, él controla a los demás y si no le obedecen les pega o los castiga...” (Romi, 15 años)

“¿Los chicos? Algunos son buena onda y educados, pero cuando el líder les dice que tienen que pegar o estar en contra de alguien, nadie lo cuestiona...van y lo hacen. Si no, se enoja con ellos y les pega, los insulta...esas son las “reglas” de ellos...” (Jani, 13 años)

Profundizando en la condición de clase y adscripción grupal del líder, vemos que, si bien Romualdo se ubicaría entre los “Chicos SUTERH” por ser hijo de un encargado de edificio, por otra parte comparte la adscripción étnica con la mayoría de sus seguidores, ya que es inmigrante peruano. Sin embargo, es diferente a ellos en dos aspectos fundamentales: vive en la portería de un confortable edificio del prestigioso barrio, y además parece provenir de una clase más pudiente que la de los otros chicos peruanos o bolivianos. Alguna vez escuché a estos niños decir con tono a la vez admirativo y respetuoso “Romualdo vino de Perú en avión”. La mayoría de estos inmigrantes que viven en la villa han realizado largos y penosos viajes en ómnibus desde sus lugares de origen. El líder debe mostrarse a sus seguidores como un igual, y a la vez diferente y único.

C) Los chicos SUTERH

Este grupo está formado por chicos de familias argentinas, en su mayoría migrantes internos de primera o segunda generación. Son fácilmente identificables porque casi todos ellos llevan mochilas con las siglas del sindicato de encargados de edificios que les han sido provistas por el sindicato, junto con algunos útiles escolares. El nombre "chicos SUTERH" sólo pude escucharlo ocasionalmente en boca de algún padre o niño del sector tradicional. Sus padres son encargados de edificios de departamentos del barrio y sus madres amas de casa que muchas veces trabajan como empeladas domésticas por horas en el mismo edificio o en otros de la zona. Trabajan para otras mujeres cuyos hábitos de clase social tratan de imitar, aunque también las critican por no ser hacendosas ni capaces de realizar eficazmente las tareas domésticas. Manifiestan un doble discurso donde también se mezcla la envidia. Ellas muestran con orgullo su subordinación a sus esposos y su perfección como madres:

"Mi hijo no come en la escuela... yo no trabajo, NOSOTROS NO LO NECESITAMOS, NO MANDAMOS A LOS CHICOS A LA ESCUELA A COMER como hacen los de la villa... Yo le doy lo mejor a mis hijos..." (Madre de Brian, 7mo grado, padre encargado)

"Cuando Juan vuelve de la escuela, antes que nada, tiene que hacer los deberes y yo le compro todo lo que necesita para Artesanal, la maestra siempre pide algo, Juan siempre lleva todo para trabajar no como otros...no me gustan esas madres que dicen que están muy ocupadas o que no tienen tiempo para ocuparse de los hijos porque llegan tarde a la casa." (Madre de Juan, 7mo grado, padre encargado)

"Yo estoy en mi casa, no trabajo afuera. LA MUJER TIENE QUE ESTAR EN LA CASA, ESO ES LO MEJOR PARA LOS HIJOS... Ella tiene que cuidarlos, si no puede o no quiere, que no tenga hijos." (Madre de Christopher, 7mo grado, padre encargado)

"El año pasado, los chicos tuvieron que hacer una representación en la escuela y yo misma le hice el disfraz, no como otras madres que dicen que no tienen tiempo..." (Madre de Diana, 7mo grado, padre encargado)

Así como reproducen una ideología machista respecto del cuidado de los niños, también muestran ideas similares respecto de sus esposos:

“Él no quiere que trabaje, quiere que cuide a los chicos...” (Madre de Elizabet, 7mo grado, padre encargado)

“Yo cocino para vender porque con el sueldo de Norberto no alcanza, pero así estoy en casa vigilando a los chicos; él no quiere que trabaje afuera...” (Madre de Axel, 7mo grado, padre encargado)

Este grupo de chicos comparte algunas características con el grupo antes descrito. Por un lado, suelen ser buenos estudiantes, con buenos modales y buena conducta, como los chicos del barrio. Con respecto a la preocupación que sus madres manifiestan respecto del cuidado y la vigilancia, no es del todo cierta. Muchos de estos chicos van solos a la escuela desde muy temprana edad, andan en bicicleta por la calle sin ninguna vigilancia, van a la plaza solos, a los videojuegos o al shopping para tomar helados solos. Algunas de estas familias, a pesar de los bajos salarios, llevan a sus hijos a escuelas de fútbol con la esperanza puesta en las habilidades del chico. Hoy el sueño del niño pobre es ser como Maradona que también conoció sus primeros años en la villa. Estar en la calle, el fútbol, la creencia en la inferioridad de la mujer son las características que este grupo comparte con los “grandes hombres”.

En síntesis, podemos ver en este grupo una relación ambigua entre su real condición de clase y su identificación con ciertas pautas de la clase alta. En este sentido, podríamos hablar de un hiato entre el “para sí” de dicha identificación y el “en sí” de su condición de trabajadores sindicalizados.

CONCLUSIONES

En el transcurso del trabajo de campo, he podido establecer cómo el interjuego de identidades y relaciones de clase contribuye a generar diferentes tipos de masculinidades. Éstas no surgen automáticamente de las adscripciones étnicas o de clase, sino que son resultado de una dinámica de las relaciones sociales entre los diferentes sectores, diferenciados en el plano jerárquico (maestros, alumnos, directivos), étnico y de clase. Como se desprende de los datos aportados, un niño de clase alta puede integrarse con los grupos violentos liderados por un “chico SUTERH”, quien a su vez no comparte los valores de su

grupo sino que lidera la contracultura de los niños de la villa. El siguiente cuadro intenta ser una síntesis de las características de los tres grupos descriptos:

Tipos de masculinidades	Chicos del barrio	Seguidores de "grandes hombres"	Chicos SUTERH
Lugar de nacimiento	Ciudad de Buenos Aires	Perú y Bolivia	Migrantes del Interior del país
Clase Social	Clase media/alta (padres profesionales)	Clase baja (obreros no calificados-desempleados)	Clase obrera
Status Migratorio		Otros países (la mayoría indocumentados)	Interior del país No ciudad capital
Etnia	Blancos, descendientes de europeos	Descendientes de indígenas	Mestizos (llamados "cabecita negra")

En términos generales se puede decir que:

a) La escuela transmite e inculca una masculinidad hegemónica (al igual que una cultura hegemónica), compartida por las familias y los niños de la clase alta, aunque en éstos aparecen formas transicionales, especialmente en lo que hace a la división del trabajo entre los sexos. Este tipo de masculinidad no es un hecho aislado, sino que se entronca con el deber ser de una cultura hegemónica. El papel del varón como género dominante, rector, disciplinado, responsable, proveedor y depositario de autoridad social, es reforzado por la escuela, que a su vez adhiere a los estereotipos femeninos, complementarios de los masculinos. En el hogar esto se complementa con la división del trabajo, la vigilancia respecto de los juegos propios del género, vestimenta, arreglo personal, lenguaje, etcétera.

b) Las familias de los "chicos SUTERH" adhieren a formas mucho más rígidas dentro de la masculinidad hegemónica: las tareas de varón y mujer aparecen mucho más claramente delineadas e infranqueables. En estas familias se observa que su adscripción a modelos conservadores se enmarca en proyectos de ascenso social, ligados a su identificación con la clase alta cuyos valores adoptan, aunque en forma crítica, especialmente en las mujeres que ostentan una moral de sacrificio. Ellas compensan su inferioridad social con una ética del trabajo doméstico que las coloca en un plano de superioridad moral con respecto a sus ociosas patronas.

Estos valores se conjugan con claros resabios de lo que muchos autores han llamado el “machismo de clase baja”. Además, estas características señalan la importancia de la primera socialización en los modelos de género que los niños llevan a la escuela.

c) En cuanto a los niños de la villa, seguidores del líder que se impone por la violencia, han desarrollado una masculinidad marginalizada, que se expresa en un machismo alimentado por las continuas peleas, y una ideología contracultural que repudia las normas de conducta de los maestros. Se diferencian de los anteriores por su oposición militante a las normas de conducta de la escuela, consecuentes con proyectos de vida que excluyen los caminos aceptados de ascenso social. El machismo se complementa con relatos de una vida cotidiana riesgosa, similar a la registrada por Oscar Lewis en las vecindades mexicanas / portorriqueñas: escenas de sexo en la familia, irrupción de la policía y violencia doméstica, donde el dominio masculino se asume como regla.

Los diferentes tipos de masculinidades se relacionan con diferentes procesos de construcción de la subjetividad masculina. Este hecho evidencia una complicada relación entre las diferentes clases y subculturas presentes en la escuela, considerada como una micro sociedad.

A través de este caso también pude probar, una vez más, que la masculinidad es una construcción social en permanente cambio. La edad de los chicos entrevistados es crucial para los resultados de esta construcción.

Con respecto a la dinámica social entre las diferentes masculinidades, la escuela trata de socializar a los niños en un ideal de masculinidad tradicional y hegemónica, la cual puede llegar a parecer un poco “anticuada”.

También es posible, considerando la interacción, establecer una jerarquía social entre las masculinidades: los “grandes hombres” resultan subordinados a los chicos “SUTERH”, subordinados a su vez, a los chicos del barrio y marginalizados por ambos. Aun así, aquellos son los únicos que pueden subordinar a los demás grupos a través del miedo y la violencia. Cuando la escuela solamente considera válidas las pautas centrales de comportamiento de lo que en la literatura es llamada *masculinidad hegemónica*.



NOTAS

- ¹ Realicé un prolongado trabajo de campo durante cinco años con historias de vida con diecinueve varones adultos acerca de la construcción de la masculinidad a lo largo de sus vidas.
- ² A quien agradezco su atenta lectura de este trabajo y sus sugerencias y correcciones.
- ³ Estoy hablando especialmente de mi país, Argentina, donde los estudios de género son mayoritariamente sobre las mujeres. Se realizan importantes estudios sobre el varón en Chile, Colombia y México, por nombrar países latinoamericanos solamente. Eleonor Faur, con quien hemos discutido acerca de estos temas y compartido bibliografía, ha publicado recientemente un trabajo sobre talleres de varones realizados en Colombia con la participación de Unicef en donde trabajó algunos años. Además actualmente se encuentra cursando su doctorado en FLACSO con un tema similar. Muchos autores sugieren como ejemplo de trabajos sobre el tema el libro de Eduardo Archetti *Masculinidades* que además de no considerar el género como una categoría de la práctica social, como dice Giddens, no sigue ninguna de las teorías vigentes en el campo sobre el tema y su trabajo está centrado más bien en la nacionalidad y en el deporte. Y por último, ni siquiera realiza un trabajo de tipo empírico ni antropológico como Faur, y no, sino que se trata, como he verificado, de comentarios casi de tipo periodístico de fuentes secundarias. Lo que sí es importante destacar son los talleres de varones de tipo terapéuticos que, siguiendo las ideas de los textos de Sam Keen y John Bly, realizan el psicólogo Juan Carlos Kreimer y otros.
- ⁴ Ver Pitt Rivers, Julian, *The people of the sierra*. También Peristiany, J.G., *The fate of shachem or the politics of sex*, para el conocimiento del código de honor en las sociedades mediterráneas.
- ⁵ El nombre de “grandes hombres” fue una idea del Dr John Corbin, antropólogo de la Universidad de Kent en Canterbury, cuando leyó mi manuscrito por primera vez y me sugirió utilizarlo como una metáfora de los guerreros baruya sobre los que trabaja el antropólogo francés Maurice Godelier en su libro *La formación de los grandes hombres*. Marshall Sahlins también se refiere a los rituales de formación de los grandes hombres en diferentes partes de Nueva Guinea.
- ⁶ El estereotipo del macho latinoamericano es violento, alcohólico, promiscuo, negligente y sexista (Guttmann, 1996).

Ver *infra* la descripción de los “chicos SUTERH”.

Fecha de recepción: 14/12/2005

Fecha de aceptación: 16/08/2006

BIBLIOGRAFÍA

BLOCH, Maurice

1986 *From blessing to violence*. Cambridge, Cambridge University Press.

1999 “Ritual, History and Power”. En *Selected Papers in Anthropology*. Londres, The London School of Economics monographs of social anthropology.

CONNELL, Robert W.

2000 *The men and the boys*. Los Ángeles, University of California Press.

2001 *Masculinities*. Oxford, Polity Press.

FROSH, Stephen

2002 *Young masculinities*. Londres, Palgrave.

GIDDENS, Anthony

2001 *Sociology. Introductory readings*. Oxford, Polity Press.

GILMORE, David

1994 *Hacerse hombre. Concepciones culturales de la masculinidad*. Buenos Aires, Paidós.

KIMMEL, Michael

1996 *Manhood in America: a cultural history*. Nueva York, Free Press.

2000 *The gendered society*. Nueva York, Oxford University Press.

MACINNES, John

1997 *The end of masculinity*. Londres, Open University Press.

SEIDLER, Victor

2000 *La sinrazon masculina. Masculinidad y teoría social*. México, Universidad Nacional Autónoma de México.

WOODS, Peter

- 1987 *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa.* Buenos Aires, Paidós.
- 1995 *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos.* Buenos Aires, Paidós.
- 1998 *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación.* Buenos Aires, Paidós.