

116

**INFORME FINAL DEL PROYECTO 116: "VIOLENCIA, ATRASO
ESCOLAR Y COEDUCACIÓN EN UNA ESCUELA PRIMARIA DE
BUENOS AIRES. Un estudio de caso.**

Director: Dr. Carlos Herrán

Investigadores: Mg. Ricardo Etchegaray y Mg. Silvia Medrano

Abril 2008

Dichos conceptos con sus consecuencias e inconvenientes aparecían tanto en los discursos de los docentes, alumnos y padres como en las observaciones realizadas en el ámbito escolar por el equipo de investigación.

Siguiendo estas nuevas ideas elaboramos la siguiente pregunta:

De qué manera algunas formas de construcción social de la masculinidad están asociadas con la violencia y el atraso escolar?

B) LA VIOLENCIA

Comenzaremos por las explicaciones acerca del **origen de la violencia** que circulan en la literatura sobre el tema. Las causas son múltiples y diferentes desde la influencia del contexto social, la afirmación de la masculinidad a través del uso del cuerpo hasta las causas institucionales, es decir, la falta de autoridad de los maestros y directores y la falta de control de los casos llamados “problemáticos”.

Por otro lado, la **violencia** plantea el dilema de la división entre **agresores y víctimas**, de la clasificación o no de hechos de violencia dadas las distintas perspectivas de alumnos, por un lado, y maestros, directores y pares, por el otro. Además no hay que olvidar la **exageración** de la violencia de los varones que aparece en ciertos trabajos sobre la violencia en la escuela.

1. *Causas de la violencia en la escuela*

Las teorías que intentan explicar este particular crecimiento en las escuelas atribuyen este fenómeno a cambios institucionales que tendrían como origen, **la desestructuración de las formas tradicionales de autoridad, los procesos de pauperización y fragmentación social** que

suponen pautas de interacción social que en el pasado no pertenecían al ámbito de la escuela (nos referimos especialmente a lo que Kessler llama *el delito amateur*) y **ciertos modelos de masculinidad que propenden a la violencia.**

a) Las formas tradicionales de autoridad

Tal como observamos en nuestro trabajo de campo, aparecen distintas perspectivas de la autoridad según tomemos en cuenta el punto de vista de los alumnos **victimistas de la violencia**, en cualquiera de sus formas: robo, acoso o agresiones físicas:

“.....vos le decía a la maestra que los del B están molestando y no dice nada, ni mira, mira para otro lado...pero cuando le pegan a alguno..sí hacen algo: lo mandan a la dirección..pero no te creas que lo suspenden o algo de eso...la directora lo tiene ahí..le da un te con brownies y ya está...qué clase de penitencia es ésta?” (Tulio, 12 años)

“...le robaron plata de la cartera a Marta, la maestra de 5° C y saben quienes son pero tampoco hacen nada...el problema creemos los chicos que es la directora...no hace respetar su autoridad...vos solo tenés que cuidarte porque si te pasa algo...nadie va a hacer nada....” (Manuel, 12 años)

“..cuando le pegaron a Guido en el baño lo lastimaron mucho estaba sangrando la nariz...todos sabemos que fue Romualdo y sus amigos pero nadie dice nada ni hace nada....Adela, la maestra del grado que están ellos dice que tiene problemas en la casa, que la violencia viene de la casa...pero no hacen nada..” (Ale, 12 años)

“...todo les viene bien para molestar..que si uno usa anteojos, que si otro es gordo, lento o no sabe jugar a tal videojuego...todo es motivo para insultar, molestar y después empezar a pelear...” (Guido, 12 años)

Nuestras observaciones en la escuela prueban lo que dicen los alumnos acerca de la violencia y la falta de respuestas por parte de la escuela. Pero, vayamos un poco más allá para ver cómo surge esta autoridad tanto de los maestros y la directora y por qué, por un lado, algunos alumnos no la respetan y por otro lado, los que la sustentan no la aplican.

Kessler (2002) : “...más allá de las diferencias de criterios de imputación de la violencia entre diferentes clases de actores, lo que puede verse en la cotidianeidad escolar es un escenario atravesado de manera cuasipermanente y ubicua por interacciones abiertamente conflictivas....la existencia de un estado continuo de negociación de normas y criterios de interacción que parece siempre recomenzar desde cero como el recurso quizás no constante pero sí extendido a diversas modalidades de coacción física o simbólica....”

Los alumnos violentos que transgreden de diferentes maneras la autoridad de las maestras y las reglas de conducta de la escuela se justifican de la siguiente manera:

“....la maestra es muy exigente con las tareas y a mí no me interesa nada de lo que da...yo juego al fútbol en Boca y voy a hacer eso..ser jugador de fútbol..para qué quiero venir a la escuela..me aburro..” (Romualdo, 14 años)

“..hay algunos chicos en el barrio que dejaron la escuela para empezar a trabajar y tienen trabajo...no se si es muy bueno porque siguen viviendo ahí pero tienen para unas birras, para salir...y hay otro que volvieron o quieren ir a una escuela para adultos porque si no se pasan toda la vida de repartidor del Coto...” (Juan, 13 años)

“...a mí me parece que la escuela es útil, que tenés que seguir después la secundaria y a lo mejor, si encuentro algo que me guste, la universidad, pero lo que yo veo es que los maestros están sólo preocupados de los que hacen kilombo...vos que te portás bien sos un b.....hacés las cosas, no molestás a nadie y te aburrís...porque la maestra se pasa gritando o siguiendo a los que hacen kilombo...mi mamá dice que no aprendemos nada en este año, casi no escribimos en la carpeta..” (Tulio, 12 años)

“..inglés para qué quiero aprender inglés...la tipa es muy mala onda..no sé ella viajó..yo no voy a viajar a ningún lado....y así muchas otras cosas...como que se murió San Martín, como que Sarmiento trajo maestras de Estados Unidos...a mí no me importa todo eso que ya pasó..”
(Tomás, 12 años)

Podemos afirmar a partir de estos testimonios de los alumnos que los problemas con la autoridad se relacionan con:

- 1.la falta de interés en los contenidos que imparte la escuela
- 2 la falta de futuro, de perspectivas para su vida futura
- 3.la falta de reconocimiento del esfuerzo, el trabajo y la buena conducta
- 4.la impunidad (que los alumnos la expresan en la falta de intervención de los maestros cuando hay problemas y la falta de sanciones cuando se identifican los culpables)
5. la utilización del cuerpo que, a falta de utilizarlo en el deporte, se utiliza como forma de violencia para intimidar a los otros chicos y ejercer algún tipo de poder y dominación
6. el autoritarismo (gritos, falta de escucha,etc)
- 7.la pérdida de tiempo

Los maestros también expresaron su punto de vista:

“....tenemos casos muy graves...no chicos que se portan mal o molestan en clase...casos graves..hay un chico que se tira por la escalera..qué pasa si se lastima? Los padres o la madre van a hacer responsable a la escuela...ya los llamamos varias veces y viene la abuela...el chico necesita un tratamiento que la escuela no puede darle...me preguntás por el gabinete? No existe...vienen una vez a la semana, n o te escuchan,

nunca tienen tiempo de hablar con los chicos, no hacen nada... nosotros somos los que estamos acá en la escuela aguantando todo el día..."
(Oswaldo, maestro de 6° grado)

"...la conducta, la violencia entre los chicos, este grupo que tiene mal a toda la escuela... se nos va de las manos... no podemos hacer nada... aún cuando de manera informal demos un castigo a los chicos, les mandemos cartas a los padres... todo es informal... y esto es un idea mía... yo creo que a los chicos no les importa nada... no le tienen miedo a nada, ni a la escuela ni a los padres... pero ellos tampoco se preocupan por la conducta de sus hijos en la escuela... Aún peor cuando llamas a un padre se molesta porque está trabajando, porque le haces perder el tiempo...." (Juana, maestra de 7° grado)

Aquí aparecen dos problemas estrechamente relacionados: el desinterés de los chicos y la falta de apoyo y preocupación de los padres. Muchos de ellos consideran que la escuela no tiene incumbencia en la conducta de sus hijos ni tampoco el derecho de dar penitencias o sanciones. Así cualquier intento de aplicar disciplina es confrontado:

"...yo le dije a la maestra que si Brian hace algo mal en la escuela me mande una carta... de todos modos sé que no tiene razón... si los chicos se portan mal es culpa de la maestra que no los sabe tratar, que no los sabe mantener entretenidos, que no los sabe contener... si un chico se porta mal es porque le pasa algo porque tiene un problema..." (Susy, madre de 7° grado)

"...yo le dije al nene si la maestra te hace algo pobre de ella!!!! voy y le arranco todos los pelos... viste como hubo casos que se vieron en la tele... ella no tiene ningún derecho a decirle nada... no está para eso, sólo le tiene que enseñar y si no sabe contenerlos no es una buena maestra..."
(Beatriz, mamá de 7° grado)

"...muchas veces no es que los chicos se porten mal es que la maestra los discrimina, les tiene idea... por ejemplo a los de la villa la maestra les tiene idea y piensa que tienen la culpa de todo lo que pasa en el grado... los pobres chicos necesitan la contención que no tienen en la casa..."
(Marcela, mamá de 7° grado)

También vemos en los padres, especialmente en las madres que fue a las que tuvimos más fácil acceso) que existe como un sentimiento de conmiseración o de lástima, en el caso de los chicos que viven en la villa, por ejemplo, o una actitud excesivamente psicologista o pedagógica que aparece como respuesta a todo intento disciplinario de la escuela que es interpretado como autoritario.

b) *procesos de pauperización y fragmentación social*

A partir de los 90, nuestro país ha sufrido un proceso de enorme transformación económica que ha trastocado no sólo la individualidad de las personas sino también la tradicional división de las clases sociales. Las clases medias han sufrido un brusco empobrecimiento con el crecimiento del desempleo y se han volcado al uso de su capital social y cultural para solucionar los problemas cotidianos más inmediatos. También se ha incrementado notablemente el número de hogares con necesidades básicas insatisfechas también debido al crecimiento de los índices de desocupación que llevaron a la pérdida de la identidad de la clase obrera. Este fenómeno ha producido el desborde de los servicios públicos de salud dado que ya hay un alto porcentaje de familias que perdieron sus obras sociales junto con sus trabajos.

Una grave consecuencia de estos procesos fue la pérdida de los lazos de cohesión, de la identidad social y así el surgimiento de la fragmentación y el creciente proceso de descolectivización. La desaparición de estos lazos sociales produjo angustia en los individuos y aumento en las posibilidades de exclusión social. Y dado que la subjetividad está tan ligada a las condiciones sociales e históricas, siguiendo el trabajo de Duschatzky y Corea (2002), podemos decir:

“ La violencia se presenta como un modo de relación que aparece en condiciones de impotencia instituyente de la escuela y de la familia, es decir, en una época en que parecen haber perdido potencia enunciativa los discurso de autoridad y el saber de padres y maestros, que tuvieron la capacidad de interpretar, formar y educar en tiempos modernos... cuando la ley simbólica- en tanto límite y posibilidad- no opera, el semejante no se configura...El semejante no es una estructuración espontánea, es siempre igual a otro, ante y mediante un tercero. Es la ley la que ,a partir de instituir un principio de legalidad basado en la formulación de la igualdad habilita la construcción de un semejante. De ahí se deriva que si la ley no opera como principio de interpelación, tampoco opera la percepción de su transgresión. La violencia no es percibida como tal, en tanto no hay registro de un límite violado. Se trata, en cambio, de una búsqueda brutal y desorientada del otro en condiciones en que el otro no es percibido como límite”.

c) *un modelo de masculinidad que propende a la violencia*

Muchos autores (Swain,2003; Kimmel, 2000, Connell, 2000, etc) argumentan que los varones utilizan sus cuerpos como medios de clasificación, inclusión y diferenciación y de esta manera lo convierten en un recurso muy importante para establecer su status y posición dentro de los grupo de pares. El recurso más frecuente es el uso del cuerpo en el deporte. En nuestro trabajo de campo, observamos que el líder del grupo de los niños que hemos llamado “*grandes hombres*”² es un niño de catorce años que juega en las divisiones juveniles de Boca Juniors, lo cual lo convierte en un “privilegiado” para sus compañeritos fanáticos del fútbol.

Otro uso del cuerpo también muy frecuente es la forma dura e intimidatoria para construir identidades que tengan poder. También es el

² Como explico en mi trabajo “ Los niños “grandes hombres”: un estudio de casa en la escuela primaria de la Ciudad de Buenos Aires”, publicado en la Revista Runa N° XXVI, 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. La sugencia fue utilizar ese nombre como una metáfora de los guerreros baruya con quienes trabajó el antropólogo francés Maurice Godelier en su libro *La formación de los grandes hombres*. El antropólogo Norteamericano Marshall Sahlins también se refiere a diferentes rituales de formación de grandes hombres en diferentes partes de Nueva Guinea.

uso dado por Romualdo, el líder de los niños “grandes hombres” que propina regulares palizas a todos los que no acepten su poder y voluntad.

“Ro: Yo siempre estoy dispuesto a pelear...especialmente con los rubios porque son muy racistas.....

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

Ro: A Guido “le tuvimos que enseñar algunas cosas”no aprendía..no aprendía...lo encerramos en el armario de la maestra y nos buchoneó..le pinchamos las gomas de la bicicleta con la que viene a la escuela y no aprendió...finalmente tuvimos que ir con los cadenazos ...le dimos y le dimos en el baño ...para que no nos vean los maestros...y ahí se hizo muy amigo nuestro...

Yo: Ustedes le tienen miedo a los maestros?

Ro: No...no sé... puede pasar algo..no se...ellos ya nos tienen idea... cualquier cosa que pasa en la escuela es culpa nuestra....el problema son los traidores...los que se hacen los amigos y después van y cuentan....

La escuela en la figura de su directora y maestros muestra gran preocupación por este grupo de chicos que amenaza a toda la escuela:

“.....tienen aterrorizada a toda la escuela, los otros chicos no se les animan, ni se defienden, ni los acusan..la mayoría de las cosas las sabemos porque las vemos, porque algún chico viene lastimado...yo sé que el chico tiene muchos problemas en la casa....pero el gabinete no responde, no vienen nunca, son ñoquis..” (directora de la escuela)

“...yo siempre los lunes les pregunto a los chicos qué hicieron el fin de semana...y Ro me dijo que habían estado en la policía para denunciar al padre que había tratado de matar a la madre, que le pegaba y le pegaba...yo llamé a la madre y le dije que tenían que hacer un tratamiento de familia por el bien de ella y de los chicos y no quiso...negó todo...” (Andrea, maestra de 7° grado)

Pero no se trata de un chico aislado ni de un grupo en séptimo grado , sino que una de las más importantes características de la escuela es el *grupo de pares* (Pollard, 1985; Woods,1990; Mac an Ghail, 1994;

Adler, 1998, Connell, 2000). El grupo de pares provee a cada uno de los chicos una serie colectiva de significado de lo que *un varón debe ser* y ejercen constante control y presión sobre la conducta de cada uno de los chicos del grupo para que este deber ser se cumpla de la mejor manera. Kimmel (1997) llamó a esta conducta del grupo de pares "*policía de género*" porque el grupo actúa como los guardianes del género, de lo que se considera correcto para el género masculino y cualquier conducta puede ser mal interpretada, dando lugar a bromas, insultos, etc.

El grupo de pares de los "*grandes hombres*" admiran y siguen a su líder porque es implacable en sus mandatos de ese tipo de masculinidad *marginalizada* y violenta. Además de que dentro del mismo grupo hay diferencias que podríamos (ellos mismos las consideran) de "clase". Romualdo, el líder, es un migrante peruano, su padre es encargado de un edificio de departamentos y "vino en avión"³, en cambio, sus seguidores viven en la villa 31, muchos de sus padres son desocupados o realizan alguna actividad delictiva y llevan varias generaciones en la villa o en algunos casos, sus padres son migrantes bolivianos y ellos son la primera generación nacida en nuestro país.

Observamos muy claramente que dentro del grupo de pares se presentan distintas posiciones, de acuerdo con las características étnicas, económicas, sociales y personales de los chicos.

Esta "actuación" de la masculinidad a través de la pelea y las agresiones no suelen tener motivos muy precisos ni claros sino solamente el hecho de mantener el status (dentro del grupo y dentro de la escuela) que les permite conservar una cierta forma de "honor" y tener atemorizada a toda la escuela, constituyendo una forma muy especial de *masculinidad dominante*.

³ Destaco este hecho que ha sido mencionado reiteradamente por los chicos. El hecho de haber llegado en avión simboliza para ellos mayor dinero, mayor status y una cierta legalidad.

En la mayoría de la literatura sobre el tema de violencia en las escuelas se tiende a exagerar, más bien, a considerar que la violencia solamente la ejercen los varones. En nuestro trabajo de campo, vimos abundantes ejemplos de violencia ⁴.

El primer caso de violencia entre niñas⁵, lo vimos fuera de la escuela, exactamente en la esquina donde tuvieron que ser separadas dos niñas que se trezaban a trompadas y tirones de pelo, por policías femeninas que estaban de guardia en la embajada que hay en ese lugar. La pelea había sido planificada en la escuela.

“...siempre nos echan la culpa a los varones..las chicas también se pelean..por los novios, por la ropa, porque se invitan o no a las fiestas de cumpleaños..lo que pasa es que ellas planean en la escuela y se agarran afuera para que las maestras piensen que son unas “santitas”...” (Matías, 12 años)

“..los novios, siempre son los novios...que si están, que si se pelean, que si la miró a la otra....que si la otra se pintó o trajo algo nuevo para sacarle el novio y no te digo como se agarran...una vez vino la hermana de Gladys que tiene 22 años y la agarró de los pelos a Jessica...te imaginás...tiene 12 años!!!! Yo no sé bien qué pasó..nunca te lo cuentan bien..pero había chicos de por medio..” (Juana, maestra de 7° grado)

“..otra vez una vino con una cortaplumas...la tuvo guardada todo el día y a la salida se agarraron en la placita..viste que está a la vuelta?...vino la policia..los padres...todos negaban todo..no la llegó a cortar..yo creo que por eso quedó todo en la nada...” (Oswaldo, maestro de 6° grado)

⁴ Los medios de comunicación, tanto la televisión como los diarios, han registrado casos de violencia entre niñas que manifestaban un nivel de daño y planificación mucho más grave que las peleas entre los varones.

⁵ Una vez mientras estaba haciendo un grupo de discusión con los varones mientras las chicas tenían clase de educación física, vino una de ella que había escapado de la clase y nos tiró una silla sobre las mesas en las que estábamos trabajando .

C) EL ATRASO ESCOLAR

Cualquiera que lea este escrito puede darse cuenta de lo difícil que resulta dar una clase en medio de este clima escolar de violencia.

También se dará cuenta del perjuicio que representa para los niños y de la justicia con que los que se portan bien consideran que se ejerce sobre ellos:

“...hoy en día llaman discriminación a cualquier cosa.....discriminación es contra el pobre chico que viene todos los días a las escuelas, trae sus materiales, hace sus tareas, estudia lo que se le indica y tiene una buena relación con sus compañeros...ése es el discriminado...el que la escuela no le da lo que debe darle...” (Osvaldo, maestro de 6° grado)

“...vos hacés las tareas cuando te manda la maestra o el maestro y te pone la nota...que suele ser buena..pero hay otros que no hacen nada y los maestros les insisten, les insisten...a veces pasan unos días y traen algo...a veces nada.....pero al final a todos los aprueban entonces vos sos el b...que hace la tarea.” (Patricio, 12 años)

Cuando nos referimos a las causas de la violencia en la escuela, mencionamos una a la que quisiéramos volver :*la falta de interés* de los alumnos. Kessler al referirse a las trayectorias escolares de algunos chicos que luego caen en la delincuencia dice que existe una forma de ir a la escuela que él llama *escolaridad de baja intensidad* caracterizada por la falta de enganche con las actividades escolares:

“ En líneas generales, continúan inscriptos , yendo de manera más o menos frecuente, según los casos, pero sin realizar casi ninguna de las actividades escolares: jamás estudian una lección ni cumplen las tareas, no llevan los útiles y no les importa mucho las consecuencias de no hacerlo.....El desenganche presenta dos variantes: una que llamaremos

disciplinada y otra, más conflictiva, *indisciplinada*. El primero se caracteriza por una actitud ausente en la escuela, que consiste en no realizar ninguna actividad escolar pero tampoco generar problemas de convivencia; mientras que el segundo, observado en muchos jóvenes que integraban grupos de "barderos", se suman a la actitud anterior problemas disciplinarios graves.."

Los problemas disciplinarios están muy relacionados con el *atraso escolar*. Muchos alumnos con problemas de disciplina también muestran, como dice Kessler, una actitud de absoluta indiferencia hacia las actividades escolares con la esperada consecuencia de la repetición del grado que acarrea más problemas aún, siendo uno de los centrales la pérdida del grupo de pares y la dificultad de integración con compañeros más pequeños.

Pero muchas escuelas optan por otras soluciones, especialmente con los chicos que resultan problemáticos por su conducta. La escuela hace varias llamadas de atención, como cartas a los padres, sanciones informales a los chicos, pero su objetivo es que *terminen la primaria lo antes posible*, aún cuando no se cumplan los objetivos del aprendizaje.

"...es como algo explícito...algo que se siente en las reuniones de maestros...el chico que es problemático: hay que sacárselo de encima lo antes posible...un maestro lo hace pasar, otro y otro y otro...no lo quieren aguantar más ni siquiera verlo dar vueltas por la escuela...nadie se preocupa de que el chico aprende o de que se solucionen sus problemas ...la cosa es que se vaya..." (Mariano, maestro de 7° grado)

"...yo a veces siento que hay una cosa como que está en la sociedad...todos saben que esos chicos tan problemáticos, con graves problemas familiares...que viven en la villa...no van a llegar a nada en la vida...son los excluidos...a la escuela no le importan...la escuela les da de comer y así consigue que vayan, les dan algunos útiles, guardapolvos, comida para que se lleven a su casa, en algunos casos y es todo..." (Osvaldo, maestro de 6° grado)

Más allá de lo hayamos podido ver en nuestro trabajo de campo en la escuela, existe un Sistema Nacional de Evaluación que analiza los logros obtenidos y los fracasos de acuerdo con factores sociales y escolares que los producen estadísticamente. Además del rendimiento escolar de los alumnos, se trabaja con las variables socio-culturales que explican o inciden en el rendimiento escolar.

Se toman pruebas de Lengua con comprensión lectora, redacción, interpretación de textos, reglas gramaticales y sintácticas, de Matemáticas con resolución de problemas y Geometría. Además de analizarla distribución de los rendimientos escolares a lo largo del país.

Un punto importante en nuestro trabajo es la relación del aprendizaje con las variables socio-económicas:

“ El análisis de las relaciones entre origen social y rendimiento (aprendizaje) escolar es un caso particular de la preocupación más general acerca de la forma que asume la distribución Inter-individual de un bien que tiene implicaciones sociales importantes.” (Tenti Fanfani, 2002)

La deserción escolar en la escuela primaria es relativamente baja pero no hay que olvidar los factores extra-escolares antes mencionados. El análisis de las relaciones entre el aprendizaje y el origen social de los alumnos plantea la pregunta acerca de la desigual distribución de los aprendizajes en la sociedad toda.

“Argentina, por un lado, muestra un sistema de estratificación complejo (urbanización) fue alcanzado hace ya varias décadas (“heterogeneidad social”) y por el otro, se percibe una notable variación en la distribución de los recursos y prácticas escolares (“heterogeneidad escolar”). En nuestro país, por lo tanto, la determinación de la importancia relativa de los factores escolares y no escolares del rendimiento escolar es aún una cuestión “abierta”, sin muchos antecedentes de investigación y desde el

punto de vista metodológico, posible e interesante de ser abordada.”(Tenti Fanfani, 2002)

Hemos visto en nuestro trabajo de campo, la asociación significativa entre el rendimiento escolar y el nivel socio-económico de la familia del alumno; ya que los alumnos de un nivel socio-económico más alto obtuvieron mejores resultados en las pruebas. Y esta asociación funciona también en la composición del grupo .

D) COEDUCACIÓN

La pregunta: *pueden varones y mujeres aprender juntos como iguales?* Es el principio de una discusión que se da entre educadores, sociólogos, antropólogos, es decir, expertos más bien que un problema cotidiano de los alumnos. Ellos comentan las diferencias cuando se les pregunta acerca de ellas, pero no resulta algo a discutir:

Yo: Por qué pensás que tu hermana juega con Barbies y vos con autitos o juegos electrónicos?

M: Porque le gusta.. porque se las regalan, le gusta cambiarles los vestidos, peinarlas....jugar a la mamá...”

“..una amiga más de acá de la escuela que tiene 14.. está siempre cuidándose las uñas pintadas... tienen miedo de hacer cualquier cosa.. tienen miedo de romperse las uñas jugando al voleyball...”
(Juan, 12 años)

“Las chicas están siempre pendientes de su apariencia ...del pelo, no hacen nada para no despeinarse ...” (Matías, 12 años)

“Lo de los juegos debe ser una costumbre.. siempre hubo juguetes diferentes. Mi papá dice que él jugaba con un tren eléctrico que todavía

tiene y también tiene autitos de cuando él era chico....él no tiene hermanas así que en su casa no había ningún otro tipo de juguetes..”
(Federico, 12 años)

Las peleas tampoco son muy frecuentes (por lo menos en la escuela que hemos trabajado) excepto con el grupo conflictivo de los *grandes hombres* al que ya hemos aludido. Tampoco hay mucha relación entre el grupo de chicas y el de chicos, algunas veces se reúnen en algún cumpleaños, pero en general cumplen con el gracioso dicho de sentido común de *los nenes con los nenes y las nenas con las nenas*.

A nivel académico y de las investigaciones sobre Educación, la coeducación sí es un problema y una discusión. Por ejemplo, Kimmel (2000) dice que además de las diferencias en la organización y la química cerebral, de las diferentes hormonas y cuerpos, los varones y las mujeres tienen una forma diferente de aprender, de hablar de entender y de oír a los demás.

El género está presente en todas partes y la Masculinidad es invisible. Kimmel (1998,2000,2001) sostiene que los varones *como tales son invisibles* como seres genéricos. El género es uno de los principios organizadores centrales alrededor de los cuales se desarrolla la vida social, tan importante como la clase social o la etnia. Es uno de los ejes de sentido a partir del cual organizamos, pensamos y entendemos nuestras experiencias vitales, por eso los varones deben hacerse visibles *como varones*, considerando su vida privada, sus sentimientos, sus familias.

Tomando el caso de la Educación, existe amplia evidencia estadística de que la escuela para un solo sexo ofrece más beneficios para las niñas que obtienen mejores calificaciones y un nivel más alto de autoestima que en las escuelas mixtas.

Stossiger (2000) haciendo una breve historia de la familia sugiere que la revolución industrial separó a los padres de sus hijos, que antes acostumbraban a trabajar juntos, a que el padre enseñara su oficio a su hijo. De esta manera, los varones tenían un acceso permanente al mundo y a las conductas masculinas que constituían su proceso de socialización. Con la revolución industrial, las cosas cambiaron y los hombres fueron a trabajar a las fábricas (hoy a las oficinas) y sus hijos fueron a las escuelas:

Los varones dejaron de pasar tanto tiempo con sus padres y pasaron la mayor parte de él con sus madres en el hogar cuando no estaban en la escuela con sus maestras. Siempre dentro de un mundo femenino. Alejados de sus padres, es difícil para los varones aprender *lo que un varón debe ser*. Los varones a partir de la sociedad industrial deben aprender sus *masculinidades* de otras maneras muy distorsionadas como es el caso de los medios de comunicación masivos. Los varones suelen ver muchas horas de televisión (se calculan cuatro horas diarias en promedio) donde ven tres modelos de *masculinidades*: el deportista ultra competitivo, el hombre violento y el tonto animador de programas de juegos o de vidas de celebridades.

Otra forma de construir sus *masculinidades* para los varones es el *grupo de pares*. Los varones pasan mucho tiempo con sus amigos más que con los adultos, incluidos sus padres. Y en el grupo se pares, se expresan las formas más agresivas y violentas que se presentan como formas *exitosas de masculinidad*.

“..cuando salimos con los chicos..al cine, a Mc Donalds...siempre van pateando cosas por la calle, gritan, critican a las chicas que pasan o se hacen los babosos o les dicen cosas....en general, los que hacen eso son Christopher y Rodolfo que tienen 14...muchas veces les dicen p...o cualquier otra grosería..siempre quieren romper cosas o robarse algo...o mejor aún pelearse con otros chicos...cualquier cosa da motivo...si lo miró mal, si lo empujo sin querer...” (Guido, 12 años)

“los chicos que se van a su casa a almorzar...después cuando vuelven la mayoría de las veces más temprano que la hora de entrada...andan molestando a la gente que pasa...se van acá a una cuadra al Mc Donalds a comprar helados y siempre se pelean o por lo menos tratan de pelearse con los chicos de la escuela de acá a la vuelta...” (Juana, maestra de 7º grado)

La tercera forma en que los varones aprenden sus *masculinidades* es por reacción. Parece una forma tan mala como las dos anteriores pero resulta peor con el correr del tiempo, ya que consiste en una postura *anti-mujer*, es decir, los varones desarrollan una especie de subcultura en la cual todo lo que parezca femenino es degradado y evitado, por ejemplo, mostrar emociones, cuidar sus cuerpos. Se trata de una forma de *masculinidad* temeraria y competitiva en el peor sentido de la palabra.

“...empiezan a decir yo hago esto o lo otro...romper algo, escribir en las paredes, robarse algo, fumar y te dicen que sos un maricón si no lo hacés...o so lo hacés y te sale mal o si te ponen en penitencia en la escuela o si la maestra te dice algo...no podés decir nada, ni quejarte, ni mucho menos llorar porque ellos siempre están vigilando que seas “malo”...” (Christopher, 14 años)

E) LA ETNOGRAFIA Y LA ESCUELA

Como ya anticipamos en la Metodología presentada en el proyecto, el método que adoptamos para realizar la investigación en la escuela fue la *etnografía* que consiste en el estudio descriptivo de la cultura de una comunidad o de un grupo o de alguno de sus aspectos fundamentales, bajo la perspectiva de la comprensión global de la misma y *desde el punto de vista del actor social*.

La investigación que finalizamos es de tipo *descriptivo* pero también *analítico* porque el método etnográfico tiene la característica de la circularidad: en forma permanente trabajamos relacionando los datos con la teoría, con lo cual logramos una serie considerable de cambios en el rumbo de la investigación, focalizando y profundizando en nuevos temas o en temas ya conocidos con distintas perspectivas.

El antropólogo Clifford Geertz fue quien describió de forma más acertada qué es la *etnografía*:

“...el objeto de la etnografía: una jerarquía estratificada de estructuras significativas atendiendo a las cuales se producen, se perciben y se interpretan los tics, los guiños, las parodias y sin las cuales no existirían, independientemente de lo que alguien hiciera o no con sus párpados...la etnografía es **descripción densa**....hacer etnografía es como tratar de leer (en el sentido de interpretar un texto), un manuscrito extranjero, borroso, plagado de elipsis, de incoherencias, de sospechosas enmiendas y de comentarios tendenciosos y además escrito, no en las grafías convencionales de representación sonora, sino en ejemplos volátiles de conducta modelada...” (Geertz, 1987)

La *etnografía*, según Peter Woods (1986) presenta condiciones particulares para contribuir a zanjar el hiato entre el investigador y el maestro⁶, entre la investigación educativa y la práctica docente, entre la teoría y la práctica. El etnógrafo tiende a representar la realidad estudiada, con todas sus diversas capas de significado social en su plena riqueza.

La enseñanza y la investigación educativa no siempre han tenido una feliz relación. Muchos maestros consideran que no es algo

⁶ No podemos decir que hayamos tenido ningún problema con los maestros ni con los directivos de la escuela en nuestra investigación. Siempre estuvieron dispuestos a colaborar con la mejor buena voluntad. Lo que sí, que ya hemos señalado, es la negación del gabinete psicopedagógico a atendernos.

necesario ni útil. Participan poco o de mala gana, comienzan a participar y después empiezan a poner excusas en el desarrollo de la investigación.

La herramienta que hemos utilizado es la *observación participante*, que es un compromiso que adopta la perspectiva de aquellos que se estudian compartiendo sus experiencias de cada día. Puede definirse como una estrategia de campo que simultáneamente combina análisis de documentos, entrevistas de informantes, observación e introspección.

(Denzin, 1987)

Siguiendo estos supuestos, hemos:

1. compartido el mundo de los informantes, permaneciendo en la escuela durante toda la jornada escolar y siguiendo al grupo de niños estudiados en sus diferentes, clases, recreos, horas libres, horas de almuerzo, etc.
2. participando directamente en su mundo, realizando entrevistas personales, grupos de discusión informales, escuchando sus problemas y quejas y compartiendo las clases con sus maestros, a quienes también entrevistamos.

Las entrevistas fueron realizadas con el objeto de recoger las opiniones y creencias de los informantes, expresadas en sus propias palabras, como puede verse a lo largo de este informe. Todas las preguntas de las entrevistas se realizaron en un lenguaje *cercano a la experiencia*, como diría Clifford Geertz (especialmente en el caso de las entrevistas a los niños):

“...poco más o menos, un concepto próximo a la experiencia es aquel que alguien sin esfuerzo-en este caso, un informante-puede emplear naturalmente y sin esfuerzo alguno para definir lo que él o sus prójimos ven, sienten, piensan,

imagina, etc y que podría comprender con rapidez en el caso de que fuera aplicado en forma similar por otras personas. En cambio, un concepto lejano de la experiencia es aquel que los especialistas de un género u otro-un analista, un etnógrafo-un sacerdote- emplean para impulsar sus propósitos científicos, filosóficos o prácticos...-“

BIBLIOGRAFIA

- Bloch, Maurice. *Ritual, History and Power*. Selected Papers in Anthropology. The London School of Economics monographs of social anthropology. London. 1999.
- Bloch, Maurice. *From blessing to violence*. Cambridge University Press, 1986.
- Connell, Robert W. *Masculinities*. Polity Press. Oxford, 2001.
- Connell, Robert W. *The men and the boys*. University of California Press. Los Angeles, 2000.
- Frosh, Stephen. *Young masculinities*. Palgrave. London. 2002.
- Giddens, Anthony. *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Ed. Península. Barcelona, 1997
- Giddens, Anthony . *Sociology. Introductory readings*. Polity Press. Oxford, 2001.
- Godelier, Maurice. *La producción de los grandes hombres*. Ed. Akal. Barcelona, 1984.
- Hammersley, Martyn. *Etnografía. Metodos de investigacion*. Editorial Paidós, 1994.
- Jaim Etcheverry, Guillermo. *La tragedia educativa*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires. 1999
- Kessler, Gabriel. *Sociología del delito amateur*. Ed Paidós. Buenos Aires, 2004.
- Kimmel, Michael. *The gendered society*. Oxford University Press. New York, 2000.
- Kimmel, Michael. *Manhood in America: a cultural history* . Free Press. New York, 1996.

- Lomas, Carlos. *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación.* Ed. Paidós. Barcelona, 2004
- MacInnes, John. *The end of masculinity.* Open University Press. London. 1997.
- Malinowski, Bronislaw. *Argonauts of Western Pacific.* Routledge. London, 1922 (1era edición)
- Miguez, Daniel (comp). *Violencias y conflictos en las escuelas.* Ed. Paidós. Buenos Aires. 2008.
- Narodowski, Mariano (comp.) *Escuelas y familias. Problemas de diversidad cultural y justicia social.* Prometeo Libros. Buenos Aires. 2007.
- Seidler, Victor *La sinrazón masculina. Masculinidad y teoría social.* Universidad Nacional Autónoma de México, México, 2000.
- Pantalides, Alejandra. *Varones latinoamericanos. Estudios sobre sexualidad y reproducción.* Ed. Paidós. Tramas Sociales. Buenos Aires, 2004.
- Tenti Fanfani, Emilio (comp.) *El rendimiento escolar en la Argentina.* Ed. Losada. Buenos Aires, 2001
- Tenti Fanfani, Emilio . *Sociología de la Educación.* Universidad Nacional de Quilmes. Quilmes, 2004.
- Tenti Fanfani, Emilio. *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay.* Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 2005
- Woods, Peter. *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación.* Ed. Paidós. Buenos Aires, 1998.
- Woods, Peter. *Genero, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos.* Ed. Paidós. Buenos Aires, 1995.
- Woods, Peter. *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa.* Ed. Paidós. Buenos Aires, 1987.



Carlos Ferrer

En Revista "Propuestas," hº XIV, UNLAM, 2008

DE LA FABRICA A LA UNIVERSIDAD: breve pero simbólica historia de memorias y olvidos. Un estudio de un universidad argentina

Silvia Medrano. Universidad de Buenos Aires.

Abstract

En este trabajo, voy a analizar algunas fotografías que he tomado en una universidad del Gran Buenos Aires, para interpretar los objetos y construcciones materiales que la forman. Este grupo de objetos está compuesto, por un lado, por objetos que resultan muy útiles en el presente para la actividad educativa: y por otro lado, por rastros del pasado reciente. Objetos con intención pedagógica coexisten con otros todavía unidos a otras funciones que tenía el edificio en el pasado.

Tomé el concepto descripción densa de Clifford Geertz para explicar estos diferentes niveles de significados. "Las paredes hablan" pero con significados que vienen desde el pasado y desde el presente también. Las paredes hablan y muestran también la historia argentina reciente: las fábricas convertidas en universidades.

Palabras claves: descripción densa, pasado, presente, cultura material, significados, historia.

Introducción

Entre los elementos que constituyen materialmente la universidad, hay algunos dotados de una intencionalidad que, podría decirse pedagógica, junto con otros que han quedado como huellas de intencionalidades, de otras funciones del pasado edilicio.

En ese sentido cabe realizar lo que Clifford Geertz denomina una "descripción densa", entendiendo por tal la conjunción de varias capas de significados. "Las paredes hablan", pero hay significados presentes, dotados de intencionalidades referidas al proyecto pedagógico de las autoridades universitarias, y hay significados remotos, que muestran las cicatrices de la desindustrialización. Entre las primeras podemos mencionar, entre otras cosas, reproducciones de tapas de periódicos que muestran titulares con acontecimientos de valor histórico, es decir, que adquieren un doble valor histórico al estar enmarcadas y colocadas en las paredes. Aunque se la oculta también hay en los muros de esta antigua

fábrica una historia silenciosa y silenciada, la historia de la debacle económica de la Argentina, y la pérdida de las fuentes de trabajo derivada del colapso de los establecimientos industriales. Esta forma de interrogar a los objetos, forma parte de un método utilizado desde los comienzos de la antropología: el estudio de la cultura material.

Cultura Material , símbolos y poder

¿Qué relación es posible establecer entre los artefactos, objetos y construcciones de un establecimiento educativo y una serie de objetivos pedagógicos, entre los cuales se pueden mencionar la transmisión de valores nacionales, la resignificación de las huellas del pasado y una lectura orientada de la historia contemporánea? Estos objetos y artefactos constituyen el dominio de lo que la antropología denominó tradicionalmente cultura material.

La **cultura material** fue definida por el antropólogo *Melville Herskovits* como *la totalidad de los artefactos en una cultura, el vasto universo de objetos usados por la humanidad para hacer frente al mundo físico, para facilitar el intercambio social, para satisfacer nuestro gusto y para crear símbolos de significado.*¹

Estudiando los objetos es posible aprender acerca de la sociedad de la que ellos provienen, ya que estos objetos están embebidos de cultura, son simbólicamente activos y comunicativos. En palabras de Daniel Miller, preguntarse por la cultura material implica preguntarse por las cosas. O más bien preguntarse qué importancia tienen ciertas cosas o porqué ciertas cosas importan (Miller, 1998)

Desde sus comienzos, la antropología concedió especial importancia a estos testimonios materiales considerados como portadores de significados, ya fuera para la comprensión del grado de evolución de las culturas, o de sus relaciones con otras. Como señala D. Miller, al desvanecerse estos objetivos, considerados como el legado de la antropología evolucionista decimonónica, sin embargo el interés por la cultura material,

¹ Schlereth, Thomas. *Material culture studies in America*. Nashville Association for State and Local History, 1982.

reapareció como vanguardia, precisamente por su capacidad para focalizarse en las mercancías y su significado social. (Miller, 1995:148). Señala este autor que por una parte, fue importante la centralidad de las teorías de la cultura material para las reconstrucciones arqueológicas del pasado e incluso para explorar pautas de consumo de la sociedad contemporánea, como en un proyecto arqueológico que estudió la basura en grandes ciudades. Por otra parte, recuerda que Mary Douglas y Pierre Bourdieu² han sugerido un rol más activo para los objetos en la constitución de las relaciones sociales, que la mayoría de los antropólogos sociales europeos: En el caso de Bourdieu, los objetos juegan un papel principal como sistema ordenado de inculcación de *habitus*.

M.Douglas ha llamado la atención hacia la consideración de los objetos como símbolos. La consideración de los símbolos como instrumentos de una pragmática de la acción social, ya aparece a mediados de los 70 en una revisión de los estudios simbólicos debida a Victor Turner (Turner, 1975). Turner se refiere especialmente los trabajos de Abner Cohen (El hombre bidimensional), quien llama la atención acerca del valor instrumental de los símbolos, especialmente en lo que hace al mantenimiento, distribución y ejercicio del poder. Es importante en este sentido la definición de símbolo que da Cohen: "Objetos, actos, conceptos o formaciones lingüísticas que tienen ambiguamente una cantidad de significados distintos, evocan sentimientos y emociones e impelen a los hombres a la acción"³. Y es justamente uno de los principios que orientó mis observaciones: cada objeto puesto en un lugar determinado del complejo universitario, denota una significación, una intencionalidad y es expresión del poder de quienes toman las decisiones, no solamente para mostrar cosas sino para ocultar otras.

Cultura Material y Educación

² Douglas, M. 1987 *Constructive Drinking* Cambridge University Press, 1992.
Bourdieu, Pierre. *La Distinción*. Taurus, Barcelona 1998.

³ Para ampliar este punto véase Cohen, Abner "Antropología política: El análisis del simbolismo en las relaciones de poder. En Llobera, J.R. (comp.). *Antropología Política*. Barcelona, Anagrama, 1979.

Un trabajo publicado en 1980, constituye un avance pionero en la dirección apuntada: Se titula : "The Material Culture of Public School Classrooms: The Symbolic Integration of Local Schools and National Culture". Su autor, Norris Brock Johnson, sostiene que ha realizado el estudio de la cultura material en aulas de una escuela rural del Medio Oeste, para determinar "si la socialización y enculturación en la cultura y sociedad nacionales son reforzadas simbólicamente por las funciones integradoras de la decoración y artefactos del aula" (Johnson, 1980. mi traducción).

Más recientemente, un trabajo de Martín Lawn y Ian Grosvenor, explora e interpreta los objetos acumulados en un depósito escolar, especialmente equipos auxiliares de enseñanza en desuso (computadoras obsoletas, proyectores de diapositivas, etc.), con el objeto de hacer una especie de historia de los métodos de enseñanza. Podríamos decir que utiliza técnicas arqueológicas para interpretar estas piezas de cultura material, si bien aclara que el conocimiento del contexto es de gran ayuda para estas interpretaciones. La exposición de estos elementos ante los maestros que estaban en el establecimiento en la época en que aun se utilizaban los artefactos como ayudas en la enseñanza, fue un valioso auxiliar en las entrevistas realizadas, facilitando los recuerdos. Los autores reconocen la influencia de las visiones de la ciudad de Walter Benjamín, quien explora en las modernas metrópolis buscando "huellas" de la sociedad humana que "pueden ser encontradas, leídas y descifradas" (Lawn y Grosvenor, 95:125). Benjamín realiza con todo ello un montaje literario, en el cual, sostienen los autores: las "huellas"-las minucias cotidianas de la experiencia moderna- ya sean visuales o literarias, fueron ordenadas y puestas "en uso en montajes para aportar elementos del pasado, los retazos de la historia, trayéndolos al presente. (op.cit, p.126).

En este trabajo, utilizo las huellas del pasado para mostrar cómo el presente convierte un lugar de memoria (para utilizar la expresión de Pierre Nora) en un lugar de olvido, al revestir, reciclar y refuncionalizar una antigua fábrica, un espacio vacante como resultado del proceso de desindustrialización que vivió la Argentina desde mediados de los 70.

Hipótesis

Me enfocaré en dos ideas principales:

1. Las huellas del pasado son un camino privilegiado para ver cómo el presente se convierte en un *lugar de memoria*.
2. Este lugar de la memoria también lo es del olvido, porque este reciclaje y reacondicionamiento de un edificio es el resultante de un proceso histórico y económico que nuestro país ha sufrido en años recientes.

La desindustrialización en la Argentina durante las últimas décadas.

La Universidad sobre la que estoy trabajando, creada en 1989, desarrolla su planta edilicia actual a partir de la compra de un terreno de 40 hectáreas para su establecimiento. Los galpones de la fábrica fueron reciclados y se construyeron aulas, laboratorios, etc en sucesivas etapas, manteniéndose los amplios jardines. El cierre de fábricas, con sus secuelas de desocupación ha sido una constante en el Gran Buenos Aires desde mediados de los 70, en que se quiebra más de una década de acentuada expansión. El desarrollo de la denominada "segunda fase de la sustitución de importaciones" (1958-1975) Había traído aparejado un crecimiento industrial que superó al de las restantes actividades económicas.

La política económica desarrollada con posterioridad al golpe de Estado de marzo de 1976 alteró drásticamente el proceso de industrialización, a través de una apertura económica que impulsó un acentuado proceso de desindustrialización y reestructuración manufacturera, que alteró el tipo de industrialización y el patrón de acumulación de capital vigente hasta ese momento. La modificación en el patrón de acumulación trajo aparejada una crisis y una reestructuración de la producción industrial inédita en la historia de este sector. Durante las últimas dos décadas los establecimientos industriales disminuyen casi en un 30 por ciento (más de 35.000 plantas industriales menos) y la ocupación desciende más de un tercio (más de 500.000 ocupados menos). La importancia de la desindustrialización

es tal que se convierte en uno de los factores estructurales que determinan la inédita desocupación que soportan los trabajadores argentinos.

En los primeros años de la década del 90 se consolida el proceso de desindustrialización iniciado anteriormente. La profundidad de la crisis industrial es tal que afecta a todos los tipos de establecimiento, es decir, tanto a los pequeños como a los grandes y medianos. Una modificación importante en términos de la centralización de la propiedad del capital, está vinculada al proceso de privatización de las empresas públicas, ya que en apenas cuatro años fue transferida al sector privado la casi totalidad de las empresas públicas productoras de bienes y prestadoras de servicios. Una parte de las empresas transferidas por el Estado eran firmas industriales que representaban no menos del 20 por ciento del valor de producción que generaban las 200 empresas industriales más grandes (entre ellas YPF, SOMISA, etc.).

Este proceso no es único ya que en todo el Gran Buenos Aires se han instalado otras universidades sobre terrenos que antes fueron fábricas también. Y éste es un proceso que también se ha producido en la Ciudad de Buenos Aires.

El escenario.

La Universidad se encuentra en un partido del Gran Buenos Aires, ubicado en el centro-oeste de la Provincia de Buenos Aires, tiene una superficie de 343 km² y viven allí⁴ 1.400.000 personas. Es el Partido más poblado de todo el Gran Buenos Aires con una densidad de 3471 habitantes por km². El 31 % de la población tiene menos de 15 años. El nivel socioeconómico es medio-bajo.

El Partido forma parte del llamado Primer Cinturón alrededor de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que mantiene una población de 3.000.000 de habitantes desde al año 1947. Desde entonces, el área metropolitana se extendió en forma de anillo de

⁴ Del libro editado por la Fundación Universidad Nacional de La Matanza. 1995

acuerdo con el modelo de la Escuela de Chicago (Forni, 2003) correspondiendo a la expansión de la industria sustitutiva de importaciones.

Su población creció desde 1930 con 42.000 habitantes , llegando a 98.470 en 1947, 401.738 en el año 60, 659.000 en el año 70 hasta 1.327.000 en el año 2000.

Se encuentra dividido en quince localidades con los más altos niveles de pobreza, evidenciado en ciento treinta y cinco villas de emergencia.

La Universidad

La zona no contaba con centros de educación superior y los jóvenes que querían seguir carreras universitarias debían concurrir a la Universidad de Buenos Aires.

Era tan alta la concurrencia de alumnos que la Universidad de Buenos Aires había planeado la creación de una sede del Ciclo Básico Común en esta zona.

De un volumen editado por la misma Universidad, obtengo la siguiente información: En el año 1989 fue elegido presidente de la cámara de diputados, el diputado Alberto Pierri quien insiste, por quinta vez, en la creación de la universidad y se aprueba su proyecto:

".....la Comisión promotora de la Universidad de La Matanza, con miles de adherentes movilizados tras este propósito, ha realizado una encuesta mediante la cual fue posible conocer que las principales causas del no ingreso o la deserción de los estudiantes residentes en el lugar, a nivel universitario, son las condiciones pedagógicas masificantes de los macrosistemas universitarios.....esto sugiere la necesidad de descentralizar el sistema...y contar con una institución que, además de servir al interés general del país, respondiera específicamente a las necesidades particulares de su zona de asentamiento y cumpliera con el principio de brindar a los jóvenes que quieran cursar estudios superiores, igualdad de oportunidades....!"

El objetivo de la fundación era elevar el nivel de vida de la comunidad, ayudar a su desarrollo económico y social y promover la formación científica y técnica de su población joven.

El 14 de diciembre de 1990 se dispuso que el primer año académico fuera 1991.

Los objetivos de la recién creada universidad fueron:

- Un proyecto educativo y cultural de punta, inspirado en la realidad local, regional y nacional y comprometido con ella
- una propuesta para el desarrollo del medio
- una iniciativa abierta incorporada a la comunidad, protagonista activa de su progreso.

Y los propósitos:

- contribuir a la retención y el asentamiento de la población joven localizada en La Matanza y su área de influencia

El gobierno de la Universidad es pentapartito compuesto por el rector, el vicerrector, los directores de departamento, representantes de los docentes, de los auxiliares docentes, de los estudiantes, de los no docentes, de los graduados y del consejo de la comunidad.

La Universidad cuenta actualmente con alrededor de 15.000 alumnos. No está separada en Facultades, sino en Departamentos. Las carreras que concentran mayor número de estudiantes son las del Departamento de Ciencias Económicas, especialmente la de Contador y Administración. Gran demanda tiene también el Departamento de Informática, con una carrera de Ingeniería. En Ciencias Sociales se cursan las carreras de Trabajo Social, Relaciones Laborales, Educación Física y Comunicación Social.

El edificio: las huellas del pasado

La estructura edilicia de la Universidad muestra los trazos de antigua prácticas: las casillas de guardia donde los obreros debían fichar su hora de entrada y salida al trabajo; la otra casilla reservada al jefe de guardia; la puerta corrediza activada mecánicamente desde adentro; los amplios lugares de circulación y maniobras de caminos transportadores de autopartes y de automóviles ya terminados, la planta dividida en bloques pero en un solo piso, característico de la industria pesada (automóviles) que debían completar la línea de montaje en un solo espacio plano.

La edificación se desarrolla en una sola planta, la antigua estructura de la fábrica es visible en los enormes playones alrededor de los cuales se despliegan pabellones de varias

cuadras de extensión (Foto 1). También corresponden al tipo de estructura fabril los techos que han quedado al descubierto, sin cielórrasos, con estructuras metálicas que dejan pasar la luz a través de aberturas con vidrios. En las aulas esta estructura ha sido recubierta con paneles de telgopor, pero en los grandes espacios abiertos como los patios interiores y el gran Salón de Actos, se conservan a la vista las estructuras originales. (fotos 2, 3 y 4).

Las instalaciones de la universidad solo alcanzan a cubrir una parte del predio, no solamente quedan grandes espacios libres de edificación, sino que todavía se ven pabellones que han quedado sin utilizar. Algunos de ellos han sido reciclados recientemente, como el que corresponde a la Biblioteca, en que se ha agregado a la fachada un frente similar a un templete griego, dotando así a la vieja estructura fabril con un aire clásico, un icono de la cultura occidental, significando al mismo tiempo los orígenes de la cultura y la difundida metáfora de "templo del saber" aplicada a los centros de enseñanza (Foto 5).

Ingresando al edificio: los símbolos patrios.

Luego de transponer las rejas de la entrada y las casetas con personal de vigilancia, nos encontramos con una gran bandera argentina que flamea en su mástil (foto 6). Algo poco frecuente en los edificios universitarios, muestra a las claras la intención de expresar la vocación nacional de la institución. Pero no es solo la bandera: la imagen de la Virgen de Luján entronizada en una construcción de ladrillos que conforma una especie de gruta protegida por un vidrio, forma parte del mismo conjunto, en el que también se destaca un cantero de flores cuidadosamente ordenadas y prolijamente cuidadas. (foto 7).

El todo conforma una innegable expresión de "cultura oficial", en la cual la imagen de la Virgen deviene algo más que una imagen religiosa. Presente en actos oficiales, declarada patrona de la Policía Federal, la imagen es frecuente en las comisarías, en recintos similares al que encontramos en la Universidad. Esta ha tenido importantes conexiones con la policía provincial, tan es así que recientemente al hacerse un llamado masivo para el reclutamiento de nuevos agentes de la policía los cursos se realizaron en la

Universidad. Podemos ver en la foto n° 8 el Salón de actos preparado para la ceremonia de estos cursos de la Policía Bonaerense.

Otro de los temas ligados a la expresión de los sentimientos patrióticos se despliega en el llamado Patio de las Banderas. El patio principal de la Universidad contiene en sus paredes mástiles con banderas de todos los países de América Latina, tal como lo expresan las leyendas, en homenaje a la solidaridad latinoamericana.

Las paredes educan

Los extensos y amplios corredores de la Universidad, presentan en sus paredes imágenes que podríamos agrupar en tres temas: una Historia del Arte desplegada en reproducciones y láminas explicativas, una Historia Argentina y Mundial Contemporánea, y un homenaje a los premios Nobel Argentinos. El mayor espacio está destinado a la Historia del Arte: no solamente abundan las reproducciones, comenzando por el arte renacentista y llegando a las corrientes contemporáneas, sino que cada escuela está ubicada en un sector de los corredores, precediendo a las reproducciones una breve explicación sobre las características de cada estilo y su ubicación en el tiempo. (foto 9). Especial tratamiento ha tenido el arte plástico argentino, pues no solamente están las reproducciones sino también las biografías de algunos de sus autores (por ejemplo Castagnino). Las reproducciones están uniformemente enmarcadas con sencillos marcos de madera, en los cuales se han colocado placas de bronce con el nombre del autor.

Ciertamente, los destinatarios de esta especie de Historia Mural del Arte, son los estudiantes que permanentemente recorren estos pasillos contiguos a las aulas en que se desarrolla la enseñanza. Podría decirse que la intención de quienes organizaron esta decoración fue dotar a los alumnos de ese capital que no forma parte del currículo de ninguna de las carreras que allí se dictan. El mensaje es claro: la universidad no sólo enseña disciplinas que capacitarán a los jóvenes para obtener mejores oportunidades laborales, sino que además les da cultura. No solamente tenemos esta vía que son los permanentes cuadros expuestos en las paredes, sino que además se realizan exposiciones de pintura o dibujo de artistas locales (es decir, matanceros), como se puede ver en la foto 10. En esta

misma tónica vemos carteles anunciando funciones de Opera en el gran Salón de Actos (recientemente se anunciaba Dido y Eneas de Purcell).

Con respecto a la exposición de la Historia Contemporánea a través de los titulares de periódicos, estos aparecen puestos entre vidrios y fijados a las paredes (fotos 11 y 12). Vemos entre otras, noticias ligadas a resultados electorales de los últimos 50 años, lanzamiento de la bomba atómica en la 2da Guerra mundial, el asesinato del presidente Kennedy, el de Mahatma Gandhi, la muerte de Eva Perón, etc. No se complementan con cuadros explicativos ni cronológicos, a diferencia de lo que ocurre con la Historia del Arte, se supone que los periódicos hablan por sí solos.

Finalmente, el homenaje a los Premios Nobel argentinos. En pequeños murales similares a los que veíamos en las leyendas sobre historia del arte, se encuentran las biografías de Houssay, Leloir, Milstein, Carlos Saavedra Lamas y Pérez Esquivel, tomadas de enciclopedias. Las biografías no contienen información alguna acerca de que Houssay fue expulsado de la Universidad de Buenos Aires, o que Milstein cesanteado se tuvo que ir del país.

Y los estudiantes?

La presencia de los estudiantes en este decorado universitario es casi nula. Quizás un símbolo de la actitud del estudiante hacia la institución lo constituyen las numerosas placas de bronce de los graduados (especialmente de Contabilidad y Administración) proclamando su agradecimiento a la Universidad. (foto 13)

El otro elemento que denota la presencia de los estudiantes, está dado por la vitrina en que se exhiben los trofeos obtenidos por aquellos en diversas competencias deportivas. Pero para todo aquel que esté habituado a recorrer los claustros universitarios en la Argentina (y no solo en Buenos Aires), son más notables las carencias que lo que se puede

ver. No es posible ver en todo el ámbito universitario un solo cartel, una sola pintada, salvo en los baños donde solo hay leyendas relativas al fútbol local, tales como LAFE CAPO (por Laferrère), o Brown Locura.

El centro de estudiantes, dominado por una agrupación "pierrista", perteneciente a uno de los sectores más conservadores del peronismo local, en épocas de elecciones estudiantiles exhibió carteles de propaganda con fotografías de alguna Facultad de la Universidad de Buenos Aires, saturada de carteles y pintadas, con un aspecto de desorden que ya es habitual, acompañados por la leyenda "Querés que tu universidad se convierta en esto?"

El estado impecable de las aulas (fotos 14 y 15), por otra parte, es asegurado por personal de limpieza perteneciente a una empresa, que permanentemente recorren el edificio manteniendo las aulas y pasillos en buen estado. Hay que señalar también que los estudiantes salen en los intervalos dejando sus pertenencias en los bancos, con la confianza de que no les faltará nada.

Otro elemento en que se ve la presencia estudiantil es la emisora de radio, manejada por estudiantes de Comunicación Social, que frecuentemente transmite directamente desde el patio de la universidad. (foto 14). También hay carteleras en que se ofrece trabajo, especialmente pasantías para estudiantes de administración o informática, y algunos cursos de extensión, como danzas árabes, tango, folklore etc.

Conclusiones: el manejo de la impresión

Erving Goffman ha llamado la atención hacia las escenografías que montan los actores sociales para facilitar el manejo de la impresión que causan sobre los demás en la vida cotidiana⁵. En esta recorrida por un establecimiento educativo se ha mostrado la transformación de un lugar de memoria, en un espacio de sentidos diferentes.

Los centenares o miles de obreros que pasaban diariamente por esa misma reja de entrada, han sido sustituidos por estudiantes que dejan masivamente sus bicicletas, motos y automóviles en los lugares destinados a tal fin. El decorado ha ido transformando paulatinamente la vieja fábrica en un "ámbito de cultura", revestido por todos aquellos

⁵ Goffman, E. *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Amorrortu, 1971

símbolos que las clases altas consideran su principal patrimonio. Quedan aun vestigios, e incluso enormes espacios vacantes. En ellos se guardan todavía algunas insólitas reliquias que sólo se muestran a algún visitante importante, como por ejemplo dos inmensos motores de submarinos alemanes que eventualmente podrían ser utilizados como generadores de electricidad en caso de emergencia, y que probablemente pertenecieron a la fábrica anteriormente establecida en el predio.

A través de las fotografías he presentado un panorama de cómo el reciclaje de esta antigua fábrica no solo contempla los aspectos funcionales del proceso de enseñanza (luz, ventilación, etc.) sino que convierte al edificio en un emisor permanente de mensajes. Incluso podría decir que estos aspectos son más importantes que los funcionales, porque las aulas no están dotadas de aislamiento adecuado y frecuentemente los profesores se quejan de que se oyen durante su clase las voces de las aulas contiguas.

Estos mensajes pretenden dotar al estudiante, supuestamente provenientes de sectores populares, de aquello que Bourdieu denomina capital cultural. La estrategia de obtener a través de los estudios universitarios aquellos elementos de capital cultural que eran patrimonio de las clases altas, que Bourdieu señala especialmente en su libro *Los Herederos. Los Estudiantes y la Cultura*, no aparece en la elección de carreras humanísticas que no se dictan en la universidad, sino que ha sido estructurada como posibilidad a través de la función educativa del decorado

. El reciclaje, más aún, el revestimiento de la antigua fábrica se ha hecho en esta dirección. Como complemento se implementa un permanente servicio de mantenimiento y también se nota la presencia de agentes de seguridad privada, que a veces manifestaron su desconfianza hacia la toma de fotografías con bastante malos modos

Bibliografía

Appadurai, Arjun (1986). *La vida social de las cosas. Perspectiva cultural de las mercancías*. Grijalbo. México.

Barman, Zygmunt.(2005) *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Paidós.

Buenos Aires.

Bourdieu, Pierre (1984) *Sociología y cultura*. Ed. Grijalbo. México.

Dinatale, Martín.(2005) *El festival de la pobreza. El uso político de los planes sociales en la Argentina*. Ediciones La Crujía. Buenos Aires

Douglas, Mary (1979) *El mundo de los bienes, Hacia una Antropología del consumo*.

Grijalbo. México.

Goffman, Ervin.*La presentación de la persona en la vida cotidiana*

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 habitus 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

"...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..." (Oswaldo, 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 vi... 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 rien.) (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: ¿cual 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, si 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 está 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)

MÚLTIPLES 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 (Liandro 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 sé por qué, 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 empujadas 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 puede 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 yo, 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.