

**REPRESENTACIONES INFANTILES
EN TORNO A LAS NORMAS DE GÉNERO
LA DOBLE SUBALTERIDAD DE LAS MUJERES POBRES EN LA
CIUDAD DE CÓRDOBA, ARGENTINA**

Alejandra Martínez
Universidad Siglo 21 (Argentina)

I. Introducción

En su paso por la vida en el espacio social, los agentes sociales se encuentran predispuestos a percibir, valorar, sentir y actuar de determinada manera. Estas predisposiciones están constituidas a partir de estructuras socialmente internalizadas en su mente y en su cuerpo; estructuras que Pierre Bourdieu denominó *habitus*.

En los resultados del trabajo de investigación que aquí presentaremos, se evidencian las predisposiciones de un conjunto de niñas y niños cordobeses (de entre 8 y 9 años, asistentes a una escuela urbano-marginal), al momento de definir sus percepciones y valoraciones sobre las prácticas y expectativas que se consideran válidas y legítimas (y que son diferenciadas) para mujeres y varones. Desde sus primeros días de vida, niños y niñas pasan por procesos de incorporación de principios opuestos de identidad masculina y femenina que se naturalizan como modos de comportarse, de sentir o percibir.

Este conjunto de regulaciones, normas de género (Tomasini, 2004; Mayobre, 2004), señalan pautas de comportamiento válidas y legítimas tanto para varones como para mujeres y se estructuran en general por oposición: es decir, como un proceso de definición del género que implica suprimir lo femenino en los varones y lo masculino en las mujeres. Estas normas contribuyen a reproducir un orden social legitimado, que a partir de la lógica androcéntrica ha tendido a jerarquizar lo masculino por sobre lo femenino (Fraser, 1997). Orden que, a pesar de los cambios y progresos que se han venido dando (gracias a los esfuerzos que han realizado las mujeres en la prosecución de sus derechos), tiende a perdurar en tanto estructura simbólica hegemónica.

En relación con las regulaciones más básicas que se han dado históricamente en torno a la definición de los géneros podemos destacar la división sexual del trabajo. A la mujer, se la ha vinculado tradicionalmente con el rol de reproducción aunque no en lo meramente biológico. Se la ha situado de manera más o menos permanente en un papel relativo a la protección de la unidad familiar: el cuidado de los ancianos, los enfermos, el marido y los hijos. Este rol la ha posicionado además en el polo de la pasividad [1], de lo emotivo, lo interior, lo doméstico y de la dependencia material. Según Nancy Fraser:

“El género estructura la división fundamental entre trabajo remunerado productivo y trabajo doméstico no remunerado reproductivo, asignando la mujer la responsabilidad primaria respecto de este último. Por otro lado, el género estructura también la división dentro del trabajo remunerado entre ocupaciones de altos salarios, dentro de la industria manufacturera y profesional, dominadas por los hombres, y aquellos de salarios inferiores, de servicio doméstico y de cuello rosado, dominadas por las mujeres. El resultado es una estructura político-económica que genera modos explotación, marginación y pobreza, específicos de género.” (1997: 31-32)

Tal como lo expresa la autora, el varón ha sido posicionado tradicionalmente en el rol productivo. En consecuencia, como responsable de la provisión de la mujer y los hijos y como legítimo depositario del uso de la fuerza, la defensa del hogar y la familia, la racionalidad, el manejo de armas, de la técnica, entre otras actividades “clásicamente varoniles”. Además resulta factible vincular este rol a lo activo, lo racional, lo externo y la independencia.

La incorporación de estas normas, que regulan comportamientos y características consideradas legítimas para uno y otro género, comienza desde el nacimiento de los agentes sociales, para extenderse a lo largo de toda la vida.

El presente artículo aborda un conjunto de datos obtenidos en el marco de un trabajo de investigación llevado a cabo por la autora durante el año 2006. Uno de los objetivos principales de este estudio fue analizar el modo en que niños de entre 8 y 9 años, pertenecientes a diferentes condiciones de existencia de la ciudad de Córdoba, Argentina, construyen discurso en torno a las normas de género.

Cuando se desarrolló la etapa central de este proyecto, se partió de un supuesto que consistía en que, en el discurso de los niños y las niñas, se reproducirían ideas relativamente tradicionales (definidas históricamente) sobre el rol desempeñado por la mujer y el varón en la sociedad. Así, aparecerían concepciones opuestas sobre espacios diferenciados para cada sexo (pasivo – activo, adentro – afuera, etc.), nociones de la división sexual del trabajo en tanto a las actividades definidas como de producción y reproducción, e ideas definidas en torno a las prácticas y actitudes consideradas “adecuadas” para varones y mujeres, entre otros elementos ligados a la reproducción de representaciones vinculadas con nociones consideradas tradicionalmente masculinas o femeninas.

Y en buena medida la expresión de los entrevistados y entrevistadas se correspondió con este supuesto. Sin embargo, a partir de la interacción con un conjunto de niños y niñas pertenecientes a las clases populares, emergió un conjunto de datos que nos obligaron a redireccionar algunos aspectos de la investigación y realizar nuevas indagaciones en torno a ellos.

Estos datos se refieren a que en el discurso de las mujeres y varones entrevistados provenientes de las clases populares, surge una importante tendencia a vincular la masculinidad a una identidad de género vinculada preferencialmente al ejercicio físico de la violencia y la relevancia que el cuerpo masculino adquiere en la actividad violenta. Este aspecto de la masculinidad, que emerge inicialmente del discurso de los niños entrevistados, es reforzada a su vez por el discurso de las niñas, quienes otorgan relevancia

a esta cualidad del varón de ejercer la violencia física, desde dos nociones que podrían considerarse contrapuestas. Por un lado, la atracción que genera el varón como “hombre”, es decir, aquel capaz de demostrar la legitimidad de su identidad de género a partir de cualidades históricamente definidas como masculinas (la fuerza, la valentía, el manejo de armas, la guerra, entre otras) y por otro, la amenaza que el varón físicamente poderoso y potencialmente violento supone en tanto maltrato físico y psicológico [2].

Esto nos lleva a reflexionar sobre la situación de las mujeres de las clases populares quienes se muestran como depositarias de una doble subalternidad: su situación de desigualdad en tanto carencia de bienes materiales y acceso a la educación y trabajos justamente remunerados, así como su subordinación cultural en relación con un varón que se muestra como dominante, basándose fundamentalmente en cualidades físicas que pretenden dar fundamento a estas representaciones.

Para abordar los discursos de las niñas y niños entrevistados, hemos trabajado —entre otros— con textos de Nancy Fraser (1997), Rafael Montesinos (2002), y Pierre Bourdieu (1995, 2000).

II. Metodología utilizada

Para la realización del trabajo de investigación, se optó por un tipo de investigación exploratoria. Adoptamos la metodología cualitativa porque nos parece la más adecuada para el abordaje del problema formulado, en el que está en juego captar e interpretar discursos, percepciones, significados, prácticas, normas, valores, etc. Joseph Maxwell (1996) destaca un conjunto de propósitos de investigación particulares para los que los estudios cualitativos son aptos y que entendemos de fundamental importancia para el presente trabajo. Entre ellos:

- “La comprensión del significado (cognición, afecto, intenciones: perspectivas del participante)
 - La comprensión del contexto en el que se encuentran los participantes y la influencia que este tiene en sus modos de ver y sus prácticas.
 - La comprensión de un proceso por el que suceden acontecimientos.”
- (1996: 4)

Los grupos con los que se trabajó, tres establecimientos escolares de la ciudad de Córdoba, fueron seleccionados de acuerdo a un muestreo no probabilístico por propósitos. Estas instituciones son asociables a diferentes condiciones objetivas de existencia, en virtud de variables relativas a aspectos económicos y educacionales de las familias cuyos niños allí asisten. Para nominarlas de manera práctica, diremos que se trabajó con una escuela de clase alta, una de clase media (amplia) y con una escuela urbano - marginal. En este escrito tomaremos en cuenta los datos obtenidos entre niñas y niños de la última.

Se optó por trabajar con niños de edades entre 8 y 9 años teniendo en cuenta diversas teorías sobre desarrollo cognoscitivo. Piaget (1968) definió este periodo como el de las *operaciones concretas*. Se caracteriza por ser aquel en el que los niños son capaces de realizar abstracciones reflexivas, clasificar jerárquicamente, tipologizar, entre otras habilidades cognoscitivas y discursivas.

En el aula se trabajó, en recepción, con la técnica de entrevista grupal. Esta técnica de investigación pone el acento en el carácter interactivo de la producción discursiva y en el análisis de las percepciones y representaciones de los actores sociales.

La idea central fue facilitar, mediante diversos estímulos, la producción discursiva de los niños relacionada con las definiciones del género, de acuerdo a pautas sociales consideradas legítimas, valoraciones de las mismas, etc. Se trabajó con una guía de pautas flexible, y como disparador se proyectó el film animado "*La Bella y la bestia*" de la compañía Walt Disney [3]. Para facilitar la participación de los niños, se hicieron pausas durante el film en las que se produjo la interacción con éstos.

III. Desarrollo

III. 1 –“Niños carenciados”

Las maestras y directoras de un conjunto de escuelas urbano – marginales de la ciudad de Córdoba, coincidieron en sus descripciones de las familias y los niños que allí asisten. Respecto de la constitución de las familias, las docentes expresan que si bien hay niñas y

niños que provienen de familias “*bien constituidas*” (lo que significa que los alumnos y alumnas conocen madre y padre aunque no necesariamente convivan con uno de ellos o con ambos), muchas de las familias tienen estructuras uniparentales, y en ese caso, lo más frecuente es que la madre sea quien permanezca como jefa del hogar. Esto es, que se ocupe de la crianza de los niños y provea económicamente para el hogar.

También en el caso de niños y niñas abandonados, golpeados o abusados, son “*las abuelas*” quienes se hacen cargo de ellos. Y mencionan además que algunos viven en “*hogares*”, orfanatos, pero se trata de un grupo menor.

Los padres de los niños y niñas, según las maestras, tienen un nivel de educación muy bajo. La mayoría ha cursado la primaria en forma completa o incompleta. Algunos han finalizado algunos años de la escuela secundaria, siendo pocos los casos que poseen la secundaria completa. Respecto de la ocupación de los mismos, las docentes describen al trabajo familiar como subocupación, siendo aproximadamente el 92% de los casos favorecedores del plan *jefes y jefas de hogar*, y el 8% [4] restante subocupados (cartoneros, albañiles, vendedores ambulantes, entre otros). Los niños almuerzan en el comedor de la escuela, y durante la época de vacaciones, las familias pueden retirar un bolsón PAICOR [5] con alimentos.

Las docentes explican que luego de la actividad escolar, algunos de estos alumnos y alumnas suelen colaborar con la economía de su hogar juntando cartones, latas, limpiando vidrios de los autos en las esquinas o atendiendo algún pequeño emprendimiento comercial familiar. No es el caso de todos ya que muchos de ellos no trabajan e incluso tienen la posibilidad de acceder a actividades artísticas o deportivas tales como “*murgas*”, “*folklore*” o fútbol.

Apenas comenzada la entrevista, las maestras comienzan a describir a los alumnos y alumnas como “*dulces*”, “*afectuosos*” y “*creativos*”, aunque más avanzada la interacción, son definidos como “*violentos*” y “*problemáticos*”. Aún a muy temprana edad, según las docentes, algunos de ellos consumen drogas o son golpeados o abusados en sus entornos y les resultan muy difíciles de controlar.

Por todo lo antedicho, es que las maestras definen a estos niños y niñas como “*carenciados*”. Y entendemos que este término no tiene que ver solo con sus carencias materiales, sino también con la falta de contención y apoyo que reciben de sus contextos familiares.

Esta carencia, en su dimensión de injusticia socioeconómica, es definida por Nancy Fraser del siguiente modo:

“Los ejemplos de este tipo de injusticia incluyen la explotación (es decir, la apropiación del usufructo del trabajo propio en beneficio de otros); la marginación económica (esto es, el verse confinado a trabajos mal remunerados o indeseables, o verse negada toda posibilidad de acceder al trabajo remunerado); y la privación de los bienes materiales indispensables para llevar una vida digna.” (1997: 21)

Y de acuerdo a los datos obtenidos, entendemos que para las niñas y mujeres de las clases populares, a esta subalternidad económica se suma la “subalternidad cultural o simbólica” que según Fraser está basada en “patrones sociales de representación, interpretación y comunicación” (1997: 22).

Analizaremos cómo las niñas entrevistadas se apropian de este tipo de subalternidad, a partir del ejercicio de una violencia simbólica que las ubica en el segmento dominado de la relación entre géneros.

III. 2 – El cuerpo masculino violento

Rafael Montesinos (2002) trabaja sobre la idea de que, a partir del avance femenino sobre todo un conjunto de terrenos antes reservados al género masculino, los varones de las sociedades occidentales se sienten obligados a realizar denodados esfuerzos por resolver un conflicto sobre su propio rol de género. El autor sostiene:

“Ante el hecho de que la mujer desempeñe un trabajo remunerado (aún existiendo la doble jornada y sin que reclame su emancipación) el hombre siente desafiar su hombría. Entonces tiene que enfrentar el dilema de mantener su identidad genérica a través de los valores introyectados que en él

ha dejado una sociedad que lo obliga a cumplir con algunas conductas masculinas en su trato con la mujer.” (2002: 110)

En torno a este conflicto masculino, podríamos pensar que en los estratos medios y altos de la sociedad los varones encuentran una la posibilidad más cercana en torno a conservar una posición dominante en relación con la mujer, aunque cada vez con mayor esfuerzo, a partir de la obtención de ciertos capitales (culturales, sociales, económicos y simbólicos), que se encuentran en mayor o menor medida a su alcance.

Sin embargo, en las clases populares, al existir para los agentes sociales grandes dificultades para acceder a la educación y al estar sometidos a la marginación laboral y económica, el esfuerzo de resistencia del varón por preservar su identidad de género podría mostrarse a través de lo que Bourdieu ha denominado lo *anatómico* (2000). Es decir, aquello que permitiría sostener las diferencias y jerarquías entre lo masculino y lo femenino a partir de sentidos vinculados a lo biológico. Como si la estructura social e ideológica que construye y reconstruye representaciones en torno a las identidades de género, necesitaran apoyarse en una estructura más básica, más “indiscutible”.

El valor físico, la fortaleza, el *honor masculino* (Wacquant, 2006), parecen ser algunos de los aspectos que los agentes sociales varones de las clases menos favorecidas, se esfuerzan por resaltar en un contexto que exige la puesta en juego del cuerpo a partir de la participación en actividades violentas.

José Garriga Zucal (2005) desarrolla su trabajo de investigación en torno a las *hinchadas* de fútbol bonaerenses y recupera ciertas prácticas desarrolladas por éstas que giran en torno a las definiciones de lo masculino y lo no - masculino. El ejercicio de la violencia física, la resistencia al dolor, el consumo de alcohol o drogas operan, según el autor, como demostraciones que tienen como fin afirmar la hombría de quien las ejerce. El *macho*, el que tiene *aguante* [6] es aquel varón cuyo cuerpo es capaz de resistir el combate que se desarrolla tanto en el enfrentamiento con hinchadas contrarias como con la fuerza policial. Según Garriga Zucal (2005: 40) “el *aguante* confiere honor y prestigio e instaura formas de actuar válidas para distinguir a los hombres”. Se constituye así como un capital simbólico que permite diferenciar al hombre del no - hombre.

En su trabajo, el autor no vincula exclusivamente las prácticas desarrolladas por las hinchadas con las clases menos favorecidas. Aunque su trabajo de campo se lleva a cabo en sectores marginales del Gran Buenos Aires, afirma que estos grupos están compuestos por personas de clase media y baja. Sin embargo, cuando se refiere a la importancia que tienen las prácticas violentas y el cuerpo como herramienta y símbolo de masculinidad, lo hacen específicamente apuntando a los actores pertenecientes a las clases populares.

En este sentido aparece en nuestro trabajo de investigación una línea discursiva entre los niños varones entrevistados, que parece estar relacionada con esta importancia, práctica y simbólica, que tiene el cuerpo para el varón de las clases populares. Cuerpo que da cuenta de un capital específico y que se presenta como espacio de ejercicio y de reconocimiento de la masculinidad. También se destaca la funcionalidad de aquél para el despliegue de una violencia que ubica al hombre (*macho*) distinguiéndolo de los no-hombres y de las mujeres (ubicadas en el polo de la pasividad). Veremos que las niñas entrevistadas asignan también un valor positivo a la fortaleza física del varón, considerándola en sus expresiones como una cualidad atractiva y deseable.

En uno de los segmentos de la entrevista realizada se discute sobre la figura del antihéroe del film proyectado (*Gastón*) y las cualidades que lo hacen atractivo como potencial marido a las mujeres del pueblo en donde transcurre el relato. Estas cualidades giran en torno a su musculatura, su fortaleza, su capacidad de cazar aves y sus músculos.

La fortaleza y la capacidad de violencia del varón emergen en este fragmento del diálogo, como características que justifican el atractivo del personaje y le permiten —a partir del ejercicio legítimo de la masculinidad— ser evaluado positivamente por sus pares varones y por las mujeres.

Las niñas y niños entrevistados expresaron que el personaje *Gastón* no les parecía “lindo”, aún poseyendo las características físicas necesarias para ser considerado como atractivo, siendo, en un primer momento, confundido con un príncipe. Esto se asienta en que el personaje desarrolla el papel de antihéroe de la historia. Sin embargo, los niños y niñas no encuentran dificultad alguna en explicar la razón de su éxito con las mujeres.

En las clases populares, la fuerza, la valentía, la capacidad de entrar en una pelea y de soportar el dolor, pareciera funcionar como un “capital corporal” (Wacquant, 2006: 120) que se va adquiriendo no tanto en el gimnasio sino, como lo explica Garriga Zucal, en los “juegos de manos” (2005: 53). Estos juegos se constituyen como los espacios en que los varones adquieren gradualmente competencias para pelear, a partir del contacto con grupos de amigos que reparten golpes sin intención de generar una pelea (sino como una suerte de entrenamiento).

Las niñas entrevistadas parecen reconocer esta noción de masculinidad que se presenta a través de la exhibición de la resistencia corporal y el despliegue de la violencia y entienden que para que un varón sea considerado atractivo, debe “*tener fuerza*” y también “*músculos*”.

Así, la importancia que los varones asignan a los usos del cuerpo tradicionalmente asociados con lo masculino (la fortaleza corporal y la musculatura, el despliegue de violencia, etc.) emerge y se refuerza en el discurso de las niñas. Para que un varón se considere atractivo, deberá entonces ser poseedor de cualidades que lo ubiquen en el grupo de los *hombres*, distinguiéndolo de los *no - hombres*.

En la búsqueda de la definición de género, el varón de las clases populares parece estar constreñido a llevar adelante determinadas estrategias corporales que lo legitimen como “macho”. La violencia como práctica social, podría estar vinculada a uno de los aspectos identitarios “típicamente masculinos”, que posiciona al hombre en un lugar que lo recubre de reconocimiento simbólico y lo diferencia (y jerarquiza) de otros actores masculinos y de los femeninos.

Con menores probabilidades de acceder al reconocimiento laboral o económico, los varones de las clases populares parecen depositar en su cuerpo, herramienta de lucha, un valor simbólico de gran significación en su entorno. Y no solo de la lucha en su sentido combativo-físico, sino que el cuerpo masculino (habiendo internalizado competencias relativas a la pelea) incorpora, utilizando la expresión de Wacquant (2006), un *capital corporal* que le brinda herramientas para desarrollar estrategias de lucha dentro de un espacio social determinado, en el que los agentes sociales varones se disputan un bien simbólico vinculado con la legitimidad de la masculinidad (y el poder que ésta otorga).

Las niñas entrevistadas validan y promueven esta cualidad activa – violenta del varón, ubicándose en un rol femenino clásico y reproduciendo un orden naturalizado. En un momento en donde la mujer no depende del apoyo masculino para sostenerse y sostener al hogar y a los hijos (ni por lo material ni por el resguardo del *honor*), esta suerte de complicidad que tiende a resguardar y reproducir el lugar dominante del varón, aparece como una muestra del pleno funcionamiento de la *violencia simbólica* (Bourdieu; Wacquant, 1995): la imposición de sentidos que ejerce un agente social con la complicidad de aquel que la padece.

Así, la representación androcéntrica de cómo debieran dividirse los roles entre los géneros y, en consecuencia, en una familia, pueden leerse en los datos obtenidos en el estudio no solo a partir del discurso masculino sino también del femenino. Representación androcéntrica, legado de la era industrial del capitalismo que Fraser ha descripto como sigue:

“Se suponía que las personas estaba organizadas en familias nucleares heterosexuales encabezadas por un hombre, principal fuente de ingreso en el salario del hombre en el mercado de trabajo. El hombre cabeza de familia recibía un salario familiar, esto es, un salario suficiente para mantener a los hijos y una esposa-y-madre de tiempo completo, quien se dedicaba al trabajo doméstico de tiempo completo, sin recibir ninguna remuneración. Desde luego, las vidas de muchas personas nunca se ajustaron a este patrón; aún así, esta era la representación normativa de lo que debía ser la familia correcta.”
(1997: 56)

Asimismo, en los datos obtenidos es posible detectar expresiones que giran en torno a la amenaza que supone el varón como sujeto física y simbólicamente dominante. En la relación entre los géneros, si bien la masculinidad tiende a ser definida como algo deseable desde lo corporal - violento, aparece entre las niñas vinculada a una noción contrapuesta.

La capacidad de ejercer la violencia física por parte del varón emerge en el discurso de las niñas vinculada a la idea de sometimiento femenino, en tanto imposibilidad de defenderse, de imponerse a la superioridad corporal masculina. Y asociada a esta idea, la concepción de

que el varón se vale de su capacidad violenta para dominar simbólicamente a la mujer a través de la falta de reconocimiento e irrespeto a su voluntad. En relación con el modo de ejercer poder masculino en las clases populares, Montesinos (2002) sostiene:

“Si reconocemos la dominación como un aspecto inherente las relaciones sociales, podremos comprender cómo hasta los individuos masculinos menos reconocidos socialmente, esto es, ubicados en la parte inferior de las estructuras sociales, encuentran en el espacio privado, el doméstico, su propio espacio social para ejercer el poder... a menor estrato social, menos sutileza en la manifestación del dominio del hombre sobre la mujer...”
(2004: 110-111)

Las niñas entrevistadas hacen girar su discurso en torno a la violencia masculina en sus dos connotaciones: como un aspecto que valorar en el varón y como potencial amenaza en tanto sujeto física y simbólicamente dominante.

Entre los niños y niñas de la escuela urbano – marginal, el cuerpo masculino y la violencia que éste podría ejercer (subrayando el rol activo del varón), es una temática que atraviesa el discurso y se constituye como un elemento a resaltar en distintos momentos de la discusión, tanto en secuencias del film que podrían funcionar como estímulo, como en otras que no están vinculadas a la temática. La división de lo social entre femenino y masculino aparece entonces naturalizada siendo “la socialización de lo biológico” el punto de partida para la “biologización de lo social” (Bourdieu, 2000: 14). Bourdieu se refiere a estos cuerpos constreñidos socialmente como *cuerpos de clase* que, “dejando a un lado los azares biológicos, tienden a reproducir en su lógica específica la estructura del espacio social.”
(1988: 192)

IV. Palabras finales

A través de la expresión de las niñas y niños entrevistados pudimos acceder a algunas nociones en torno a lugares y valoraciones que éstos otorgan a mujeres y varones. Encontramos que no surge un discurso de resistencia por parte de las niñas [7] en relación con las regulaciones históricamente definidas en torno a la definición de los géneros, sino

que a través de sus expresiones tienden, en general, a reproducir los discursos dominantes más tradicionales.

Sentidos que entendemos poco tienen que ver con la situación de existencia real de los agentes sociales entrevistados, y que están más vinculados a un proceso social de incorporación de normativas de género que se da desde los primeros años de la vida.

Cierto es que la mujer, aún realizando enormes esfuerzos para ser reconocida y ocupar lugares tradicionalmente reservados a lo masculino, no se ha desvinculado de su rol reproductivo. Y esta vigencia del rol de reproducción pareciera estar más marcada aún entre las clases populares en donde cuidar el hogar, los hijos y atender a los viejos y a los enfermos, son responsabilidades depositadas en las mujeres pobres, quienes carecen de posibilidades de tercerizar la realización de estas tareas (más accesible en estratos superiores).

El varón pobre parece requerir de su cuerpo como herramienta para definirse como sujeto legítimamente masculino y para ubicarse en un lugar social que le brinda relevancia. Espacio que se esfuerza por no ceder, en un entorno social en el que se le dificulta obtener reconocimiento por su actividad productiva. Un ámbito laboral, económico y educativo adversos, parecen direccionar al varón a subrayar su posición de masculinidad en un contexto al que no tienen acceso sino los verdaderos “hombres”. En este entorno, el cuerpo violento pareciera erigirse como instrumento de resistencia y símbolo inequívoco de la identidad masculina.

El sistema de enseñanza funciona, según Bourdieu (1988), como un sistema objetivado de enclasmientos que reproduce las jerarquías del espacio social “con sus segmentaciones según unos ‘niveles’ correspondientes a unos estratos sociales, y sus divisiones en especialidades y en disciplinas, que reflejan hasta el infinito unas divisiones sociales” (1988: 395). Los enclasmientos sociales se vuelven enclasmientos escolares, “llevando así a identificar el valor social y el valor ‘personal’, las dignidades académicas y la dignidad humana.” (1988: 395) El acceso a la educación se transforma, para las clases medias, en el medio para alejarse de las posiciones menos favorecidas (desjerarquizadas y hasta excluidas del sistema educativo), e incrementar el volumen global del capital, a partir

de la incorporación preferencial de capital cultural. Las clases bajas, en cambio, privadas de esta posibilidad, buscan su legitimación a partir de la obtención de otro tipo de capitales.

La diferenciación en especialidades y disciplinas, mencionadas por Bourdieu, se pusieron en evidencia en el trabajo de investigación cuando se les preguntó a las maestras de los diversos grupos (diferenciados según sus condiciones objetivas de existencia) por las actividades que los alumnos desarrollaban fuera del horario escolar. Mientras que las docentes del grupo urbano - marginal respondieron “folklore”, “murga” y “fútbol” (además de la colaboración en actividades laborales con la familia), las maestras de los grupos caracterizados como de clase media amplia y alta, expresaron que los alumnos asisten a clases de “computación” e “inglés”. Es decir que, no solo a través de la escolaridad recibida en el aula se producen las diferencias, sino también en las actividades extra - áulicas en donde unos se preparan para enfrentar el mercado laboral del futuro (vinculado a la tecnología y a una cultura global) y otros se ven condicionados y limitados a la reproducción de su condición de existencia de origen.

En el caso de la mujer “carenciada”, ella no es definida sino en relación al varón (jerarquizado), sufriendo una doble situación de subalternidad en la que a las desigualdades materiales se le suman aquellas que tienen que ver con lo cultural. No solo por ser pobre en un contexto social amplio, sino en el seno de su propia familia por la jerarquía que pareciera tener el varón, dado un conjunto de cualidades que apuntan a legitimarlo como sujeto dominante.

La mujer pobre sufre de una injusticia distributiva que se caracteriza por modos de “explotación, marginación y pobreza específicos del género” (Fraser, 1997: 32) así como se ve despojada del reconocimiento, de la mano de todo un conjunto de regulaciones androcéntricas que jerarquizan a lo masculino por sobre lo femenino. Esta última forma de injusticia deriva no solo en la falta de reconocimiento cultural, sino que también parece mostrarse a través del maltrato físico o simbólico en el ámbito doméstico. El varón es valorado en tanto tiene capacidad de decidir, salvar, proteger, pero la misma capacidad de ejercer dominio físico pareciera ubicarlo en una posición de peligro potencial en tanto se configura para las niñas entrevistadas como el sujeto legítimamente —anatómicamente— dominante.

La doble dimensión de la injusticia, tanto en términos de distribución como de reconocimiento, parece encontrar niñas - mujeres dispuestas a reconocer y validar esta doble forma de subordinación, que se manifiesta como un acuerdo, una forma paradigmática de violencia simbólica que es la que, según Bourdieu (2000), se da por excelencia en la relación entre géneros.

Notas

[1]: La noción de pasividad femenina se encuentra, en la propuesta de Bourdieu (2000), vinculada fundamentalmente a la relación sexual heterosexual. Sin embargo, entendemos junto con Mayobre (2004) que el ser pasivo, incluye la concepción de lo privado en contraposición a lo público, los espacios interiores vs. los exteriores, la dependencia y subordinación al varón, entre otros.

[2]: Discursivo, simbólico, pero siempre apoyado en la *anatomía* masculina (Bourdieu, 2000).

[3]: Este film fue seleccionado para su proyección, luego de haber sido abordado con herramientas específicas de análisis del discurso y comparado con otros films animados de gran difusión.

[4]: Los datos porcentuales proceden de los registros de una de las escuelas (año 2005-2006).

[5]: Tanto el plan *Jefes y Jefas de Hogar* como el *Plan Alimentario Córdoba* (PAICOR) son acciones asistenciales que proceden del Estado cordobés.

[6]: Tanto Garriga Zucal (2005) como Dodaro (2005), definen *aguante* como una determinada habilidad corporal para la lucha, la resistencia al dolor durante los combates, y la valentía demostrada durante estos enfrentamientos cuerpo a cuerpo. También se incluye la resistencia para el consumo de drogas y alcohol. El *aguante* diferencia a los verdaderos

hombres de los no – hombres: éstos últimos son tanto los homosexuales como los niños y los varones considerados cobardes.

[7]: Que fue posible detectar en las entrevistas realizadas con niñas y niños pertenecientes a clases superiores.

Bibliografía

BOURDIEU, Pierre (2000) *La dominación masculina*, Anagrama: Barcelona

— (1988) *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Taurus: Madrid

BOURDIEU, Pierre y Loïc WACQUANT (1995) *Respuestas - Por una antropología reflexiva*, Grijalbo: México

DODARO, Christian (2005) *Aguantar no es puro chamuyo. Estudio de las transformaciones en el concepto nativo*, en ALABARCES, Pablo et al., “Hinchadas”, Ed. Prometeo: Buenos Aires

FRASER, Nancy (1997) *Iustitia interrupta: reflexiones críticas desde la posición postsocialista*. Ed. Siglo de Hombres: Bogotá

GARRIGA ZUCAL, José (2005) *Soy macho porque me la aguanto – Etnografía de las prácticas violentas y la conformación de identidades de género masculino* en ALABARCES, Pablo et al., “Hinchadas”, Ed. Prometeo: Buenos Aires

MAXWELL, Joseph (1996) *Qualitative research design – an interactive approach*. Sage publications. Chapter 1 and 5 – Traducción de Maria Luisa Graffigna para cuadernillo: Introducción a los métodos cualitativos, maestría en ciencias sociales, UNC.

MAYOBRE, Purificación (2004) *La construcción de la identidad personal en una cultura de género*, www.creatividadfeminista.org/articulos/2004/sex04_purificacion.htm (Extraído Febrero 2005)

MONTESINOS, Rafael (2002) *Las rutas de la masculinidad, ensayos sobre el cambio cultural y el mundo moderno*, Ed. Gedisa: Barcelona

TOMASINI, Marina (2004) *Género y normatividad. Interacciones formadoras de normas en el ámbito de la escolarización inicial* en DALMASSO, María Teresa y Adriana BORJA (2004) “Discurso social y construcción de identidades: mujer y género”, CEA, UNC: Córdoba

WACQUANT, Loïc (2006) *Entre las cuerdas. Cuadernos de un aprendiz de boxeador*, Siglo 21 Editores: Buenos Aires

Resumen

Este artículo presenta parte de los resultados de un trabajo de investigación cuyo objetivo fue analizar el modo en que niñas y niños de entre 8 y 9 años de la ciudad de Córdoba (Argentina), provenientes de diversas condiciones objetivas de existencia, construyen discurso en torno a las normas de género. En cuanto al análisis, el mismo se centra en el discurso de los niños provenientes de uno de los sectores más pobres de la ciudad. El trabajo explica como niñas y niños reproducen en su discurso, esquemas considerados como tradicionales en torno a las definiciones de género. Y, fundamentalmente, el modo en que, tanto varones como mujeres, subrayan la importancia que tiene el cuerpo del varón y su capacidad de ejercer la violencia física, para la definición de la masculinidad.

Palabras clave

Normas de género, niños, pobreza, masculinidad, cuerpo.

Abstract

This article shows part of the results of a research work. Its objective was to analyze how girls and boys from the city of Córdoba (Argentina) of ages between 8 and 9, that belong to different socioeconomic levels, build discourse around gender norms. About the analysis, it is focused around discourses built by children that live in one of the poorest city areas. This work explains how girls and boys reproduce, in their discourses, schemes considered as “traditional” around gender definition. And, basically, the way both, boys and girls, stress men’s body relevance and their ability to exert physical violence towards their definition of masculinity.

Key words

Gender norms, children, poverty, masculinity, body.