



educación y comunicación
15:101-108 Nov. 2017

¿“COSAS DE NIÑOS” O COSAS QUE LOS NIÑOS HACEN PARA HACERSE HOMBRES? REFLEXIONES ANTROPOLÓGICAS SOBRE EDAD, VIOLENCIA Y MASCULINIDAD

“Things kids come up with” or things that boys make to man up?
anthropological reflections on age, violence and masculinity

Matías de Stéfano Barbero

CONICET – Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género,
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires
(Argentina)

E.mail: matiasdestefano@hotmail.com

Resumen:

Con el objetivo de reducir la relativización e invisibilización de la violencia infantil en contextos educativos que aún subyace en frases que la justifican como “cosas de niños”, en este artículo se analiza la intersección entre edad, violencia y masculinidad, poniendo de relieve el carácter productivo que la violencia -contra uno mismo, entre pares y contra otredades feminizadas- juega en la tensión que media entre la infancia y la adultez masculinas. En los contextos educativos, los constantes “exámenes de masculinidad” entre pares, repletos de proscipciones y prescripciones, contribuyen a la construcción de otredades feminizadas -niños, mujeres, homosexuales- de la que los niños, en su afán por hacerse hombres, deben distanciarse. Advertir y subvertir este proceso es una responsabilidad de toda la comunidad educativa y en este artículo se ofrecen algunas herramientas para ello.

Palabras clave: masculinidad, violencia, edad, género, acoso escolar.

Abstract:

With the objective of reducing the relativization and invisibilization of children’s violence in educational contexts that still lays in phrases like “things kids come up with”, in this article we’ll analyze the intersection between age, violence and masculinity and the productive nature of violence -against oneself, amongst peers and the feminized others- in the tension between childhood and adulthood. En educational contexts, the “masculinity exams” amongst peers, full of proscipcions and prescriptions, contributes to the construction of feminized otherness -childs, women and homosexuals- that boys, in their will of “manning up”, must reject. Recognizing and tackling this process is an all educational community responsibility, and in these article we offer some tools for that.

Keywords: masculinity, violence, age, gender, bullying.

Recibido 03-05-2017 / Revisado 30-07-2017 / Aceptado 19-08-2017 / Publicado 01-11-2017

Introducción

El presente artículo tiene como objetivo divulgar y concluir una serie de trabajos que comenzó en el año 2012 con la investigación “Diversidad sexual y convivencia en los centros educativos” (DyC), donde se analizaron los discursos y prácticas relativas al acoso escolar vinculado a la diversidad sexual, familiar y de identidad y expresión de género de más de 4.000 estudiantes y 250 docentes de 6 centros educativos no universitarios de España. A partir de los datos producidos durante dicha investigación, se elaboraron y publicaron un libro con los resultados generales (Pichardo, de Stéfano, 2015) y dos artículos. En el primero de ellos se elaboraron reflexiones sobre la metodología de investigación en ámbitos educativos y sobre la importancia de su transmisión y difusión como material potencialmente útil para la comunidad docente (de Stéfano, Puche, Pichardo, 2015). En el segundo artículo, se analizaron los resultados de la investigación prestando especial atención a la intersección entre masculinidad, homofobia y acoso escolar (de Stéfano, 2017). Finalmente, en este artículo, a modo de cierre de estos 5 años de trabajo, se ofrece una serie de reflexiones centradas especialmente en la importancia que, como miembros de la comunidad educativa, debemos dar a los procesos por los cuales los “niños” ingresan a nuestros centros educativos y salen de ellos ya “siendo hombres”, proceso marcado por una gran carga de violencia, sufrimiento, silencio y aislamiento que marca profundamente la construcción de la masculinidad que hoy ponemos cada vez más en tela de juicio por su estrecha vinculación con la violencia de género. Como sabemos, no toda forma de violencia es denominada como violencia de

género, sin embargo, y como iremos desentramando, toda violencia está atravesada por el género y, para comprenderlo, analizaremos en las próximas páginas la intersección entre edad, violencia y masculinidad deteniéndonos en algunas de las particularidades que adquiere en los contextos educativos.

Llegar al mundo como “niño” para salir al mundo “como un hombre”

Como señalaron Nancy Scheper-Hughes y Philippe Bourgois (2004), “violencia” es un concepto escurridizo, por su polisemia, por su condición no lineal. Los diccionarios, en su calidad de “artefactos ideológicos” -como los llamaría el escritor argentino Andrés Neuman-, tienden a (re)producir el sentido común que la considera como ontológicamente destructiva; la propia Real Academia Española la refiere como aquella acción “contra el natural modo de proceder”. Así, tendemos a interpelar la violencia como lo otro, lo impropio, lo anormal. En estas páginas se propone, por el contrario, interpelar la violencia como constituyente de la masculinidad: lejos de ser extraordinaria y ajena, la violencia se inscribe en un *continuum* generizado y etarizado cuyos sentidos permean la cotidianeidad masculina desde la infancia y en su relación con la adultez; lejos de ser meramente destructiva, es ejercida sobre -y por- los niños como una acción productiva de masculinidades adultas. En primera instancia, debemos reconocer que todos los seres humanos somos socializados con cierta violencia, ya que el denominado proceso de socialización puede analizarse también como un proceso de disciplinamiento en el que, a través de la inducción y la coerción, se direcciona al amplio



crisol de diversidad humana para que se adecúe psicofísicamente a una norma social dimórfica naturalizada (Sáez Buenaventura, 1990). Llegamos a ser miembros de una sociedad a través de un proceso en el que se “violentan sistemática y repetitivamente una serie de impulsos, necesidades, tendencias y deseos” (ibíd., 1990: 6). Pero esta violencia normalizadora se ejerce de manera diferencial siguiendo múltiples criterios, entre ellos, etarios y de género. Por mencionar un ejemplo, de acuerdo con Hooks (2004), los niños pequeños son los únicos varones en nuestra cultura que tienen permitido estar completamente en contacto con sus sentimientos y pueden expresar libremente y sin vergüenza su deseo de amar y ser amados. Sin embargo, a medida que crecen, la cultura patriarcal, a través de sus agentes, devalúa paulatinamente, intencional o inadvertidamente, su desarrollo emocional. Así, tememos consentir demasiado a los niños por miedo a emascularlos, a dejarlos vulnerables y poco preparados para “salir al mundo”. A medida que percibimos -culturalmente- el final de ese lapso de tiempo que llamamos “niñez”, comienzan a modificarse las pautas de expresión legítima de conductas y sentimientos entre hombres. No es extraño que en este período etario crítico, los hombres adultos dejen de besar a los niños para saludarlos y comiencen a hacerlo con un fuerte apretón de manos. Aun cuando la fuerza de esos primeros apretones genere dolor y rechazo por parte de los niños, como aspirantes a hombres se los anima a no mostrar la menor señal de dolor, sino a devolver el apretón con fuerza, “como un verdadero hombre”. De igual forma, los adultos comienzan a regular gradualmente el llanto -especialmente de sus hijos varones-, restándole legitimidad a través

de afirmaciones generizadas (“los niños no lloran”) o etarizadas (“llorar es de niños pequeños”). Estos son sólo algunos ejemplos de lo que Hooks (2004) denomina como la “mutilación emocional” que es parte vital en la adquisición de la masculinidad adulta. En este sentido, el entorno familiar, pero también las instituciones educativas, religiosas, los grupos de pares, los centros de trabajo y los medios de comunicación son parte de un sistema disciplinario -podríamos decir foucaultiano- que, por medio de la vigilancia, la sanción y la recompensa, producen adultos generizados: hombres y mujeres “normales” que han aprehendido toda una serie de pautas cognitivas, emocionales, actitudinales y simbólicas que dan forma a dos cosmovisiones antagónicas ideales: la masculina y la femenina.

Si comenzamos haciendo hincapié en el proceso de socialización/disciplinamiento en el que los cachorros humanos se convierten en niños y niñas “normales” y, posteriormente, en hombres y mujeres adultas, es porque la variable edad resulta vital para comprender la intersección entre violencia y masculinidad. Como señaló el antropólogo Gilbert Herdt (1987), la feminidad y la masculinidad se adquieren a través de procesos muy diferentes. La feminidad, al estar sujeta a un proceso de naturalización, se percibe como parte del desarrollo natural de las mujeres: generalmente cuando una niña tiene su primera menstruación es considerada ya una mujer y este proceso no es reversible, por lo que una mujer ya no puede volver a ser una niña. La masculinidad, sin embargo, no está sujeta a procesos naturalizados, ya que la niñez y la adultez masculinas no son meras etapas vinculadas por el paso “natural” de la primera hacia la segunda, sino por la constante tensión entre

una y la otra (Gardiner, 2002). A diferencia de lo que sucede con las mujeres, la espada de Damocles de la infantilización pende amenazante sobre la cabeza de los hombres: la masculinidad adulta es un estatus que primero debe lograrse y, una vez conseguido, debe defenderse de las amenazas internas y externas, ya que puede perderse por innumerables razones. Es por ello que una vasta cantidad de culturas alrededor del mundo distinguen el paso de la niñez a la adultez como uno de los períodos críticos en la vida de todo hombre (Gilmore, 1999). En algunas culturas, existen ritos de paso específicos que regulan la transición entre ambos estadios y se caracterizan por someter a los niños a pruebas durísimas validadas socialmente, que implican desde aislamiento, demostraciones de resistencia física y psicológica, hasta vejaciones y mutilaciones. En sociedades como las nuestras se somete a los niños a prácticas relativamente similares, simplemente que no ocurren como parte de un único ritual que las contiene, por lo que sus límites son difusos y la fundación de la masculinidad adulta va produciéndose de manera ritualizada, sí, pero discontinua, por lo que resulta más difícil advertirla. De una forma u otra, aquí y allá la violencia aparece como un componente central en la “producción de hombres” y de su poder como “creadores de otredades”; es por ello, dirá Connell (2000), que son éstos y no las mujeres y demás otredades feminizadas quienes predominan a lo largo de todo el espectro de la violencia en las sociedades contemporáneas.

La violencia como examen de masculinidad entre pares

La violencia es, a menudo, el indicador más evidente

de la virilidad.

Más bien es la disposición, el deseo de luchar. [...]

Como adolescentes,

aprendemos que nuestros pares son un tipo de policía de género,

constantemente amenazando con desenmascarnos como afeminados, como poco hombres.

Michael Kimmel (1997:57-58)

Debido a que en nuestras sociedades escasean los ritos colectivos de iniciación a la masculinidad adulta (Segal, 2007) no hay una línea clara que un hombre pueda cruzar para separarse de aquellas otredades feminizadas, sino que el umbral está en el ojo de quien observa (Gilmore, 1999). Tras el proceso de socialización/disciplinamiento primario, donde es el núcleo familiar quien ya ha conducido al cachorro humano hacia su identidad y expresión de género adecuadas a su sexo biológico, las instituciones escolares -que pueden entenderse como verdaderos regímenes de género (ver Connell, 2001)- y los grupos de pares apuntalarán o redireccionarán dicho proceso para que alcance la mayor efectividad posible, examinando primero y premiando o sancionando después el desempeño de las masculinidades y feminidades. Como señalan diversos autores (Hooks, 2004; Kaufman, 2009), el primer acto de violencia que el patriarcado demanda de los hombres no es contra las mujeres, sino contra sí mismos y contra otros hombres, conformando la denominada “tríada de la violencia masculina” (Kaufman, 2009). Si un niño no consigue anestesiarse emocionalmente a través del *disciplinamiento* primario, se enfrentará a las consecuencias de los difusos rituales de poder en los que se verá forzado a participar por la presión de su grupo de pares.



De acuerdo con los resultados de “Diversidad sexual y convivencia en los centros educativos” (DyC) (Pichardo y de Stéfano, 2015), si bien es cierto que las primeras burlas e insultos entre pares en entornos educativos comienzan a aparecer en el periodo de educación infantil, éstas no se encuentran vinculadas con la construcción de la otredad en términos de género ni de sexualidad, sino con la diferenciación física, como el peso y la altura. Es en los primeros años de la etapa de educación primaria cuando el “examen de masculinidad” entre grupos de pares empieza a hacerse cotidiano a través de burlas e insultos vinculados a las expresiones de género: aquellos niños que hacen cosas percibidas como “cosas de niñas” comienzan a recibir el rechazo de sus grupos de pares. Ya al mediar la segunda mitad del ciclo de educación primaria empiezan a reforzarse los baluartes de la masculinidad heterosexual adulta, que comienza a adquirirse a partir de prescripciones y se protege con proscripciones, casi a modo de tabúes. Quienes no se adecúan a la norma masculina, pero también quienes no participan de los diferentes rituales de violencia escolar, busquen ayuda o adviertan a los adultos serán considerados “niñatos”, “niñas” o “maricones”, etc. La lista de adjetivos es extensa y, a decir verdad, varía poco de una cultura a la otra (Gilmore, 1999). Lo que estos adjetivos tienen en común es que la “falta de masculinidad” es interpretada simultáneamente con tres equivalentes simbólicos opuestos a ella como otredades feminizadas: la niñez, la feminidad y la homosexualidad (Kimmel, 1997). De esta forma, el dominio de sí mismo y el control y sanción de la otredad que caracteriza a la masculinidad implica una tensión constante por evitar poner en evidencia aquellas características que, etarizadas y feminizadas,

son proscritas para la masculinidad, pero también implica el ejercicio de una violencia performativa y prescriptiva que la constituye.

La construcción de la masculinidad no es tanto una empresa individual sino una empresa colectiva donde la definición de género es producida conjuntamente, no antes, sino a partir de la interacción social (Connell, 1995). En ella, el papel del grupo de pares ejerce, siguiendo a Harris (cit. Swain, 2005: 217), tanta o más influencia que los referentes adultos en la formación de la identidad de los niños y niñas. Esto puede ayudar a comprender por qué algunos niños pueden ser disruptivos y problemáticos cuando son parte y están en presencia de un grupo y mucho más receptivos y empáticos cuando no lo están (Connell, 2001). A propósito, Kimmel (1997: 57) señala que:

«Nuestros miedos son la fuente de nuestros silencios, y los silencios de los hombres es lo que mantiene el sistema. [...] Esto puede ayudar a explicar por qué a menudo las mujeres se lamentan que sus amigos o compañeros varones son tan comprensivos cuando están solos, pero que cuando salen en grupo celebran los chistes sexistas o más aún, son ellos mismos los que los cuentan».

Es también por esta mirada examinadora masculina que, en contra de nuestro sentido común, la violencia escolar sucede con mayor frecuencia en presencia del grupo de pares y de la comunidad educativa (Pichardo y de Stéfano, 2015). En “Hacerse hombre en el aula” (de Stéfano, 2017) analicé los datos de “DyC” (ibíd.), tomando como ejes de análisis la masculinidad y la violencia, y señalando que los estudiantes varones, quienes acosan con mayor frecuencia que las niñas y también lo hacen en una significativa mayor medida contra sus compañeros varones, encuentran en lugares como el patio de recreo o el salón de clase,

los escenarios donde el público juzgará el desempeño de la masculinidad en virtud del resultado de las confrontaciones, donde el miedo a ser humillado y avergonzado en público por otro hombre, genera respuestas que retroalimentan el poder simbólico de la violencia en la construcción de la masculinidad. Como mencionamos líneas atrás, esta tensión que implica el constante examen de la masculinidad propia y ajena no puede ser aliviada a través de cauces como la búsqueda de contención o llanto, porque a lo largo del proceso de producción de masculinidad, recordemos, ya han sido paulatinamente deslegitimados por su feminización y etarización. Entonces, no resulta extraño que, frente a situaciones de violencia escolar, una amplia mayoría de alumnos no se lo cuente a nadie, mientras que las alumnas recurren frecuentemente a sus amistades y/o familiares. La deslegitimación de estrategias feminizadas y etarizadas sólo deja lugar a la ira y la violencia como formas de respuesta ante un gran abanico de emociones, lo que se traduce en que, por una parte, los jóvenes relativicen la importancia de la violencia escolar y, por otra, respondan con violencia a los conflictos en una significativa mayor medida que sus compañeras mujeres (de Stéfano, *ibíd.*).

La violencia escolar aparece entonces como una forma ritualizada de violencia con una gran eficacia social para construir masculinidad en los hombres jóvenes, donde la homofobia -como instrumento de control de la masculinidad propia y como un instrumento de feminización que construye otredad masculina- juega un papel fundamental: el miedo a sufrirla por no ejercerla lleva a reproducirla, el miedo a sufrirla por denunciarla o condenarla la invisibiliza, silenciando y aislando a las víctimas y, todo ello,

termina por normalizarla y perpetuar la legitimidad de la violencia como una forma válida de relación entre pares (de Stéfano, *ibíd.*). Así, los rituales de violencia, poder y control de la masculinidad van cristalizando paulatinamente en lo que Segato denomina como “el mandato de masculinidad”, que “se transforma fácilmente en un mandato de crueldad, de poca empatía, de poca compasión y de poca sensibilidad al otro y a la otra” (2017), lo que termina por generar una distancia casi perenne de las emociones propias y ajenas, una distancia añadida que dificulta cotidianamente las formas en que los hombres adultos se vinculan consigo mismos y deshumaniza su relación con la alteridad.

Reflexión final

La intención de estas líneas no fue otra que advertir y contribuir a subvertir la relativización e invisibilización que aún hoy se mantiene sobre la violencia infantil entre pares cuando se la considera como una “cosas de niños”. Ahora vemos por qué esa afirmación aparentemente carente de lenguaje inclusivo, en realidad resulta una afirmación de lo más exacta y con -involuntaria- perspectiva de género. Teniendo en cuenta que este argumento tiene lugar en un lapso de tiempo que coincide con el límite etario en el que un niño debe transformarse paulatinamente en hombre, podemos comprender ahora que la violencia no es una mera “cosa de niños”, sino que es parte fundamental de lo que los niños deben hacer para “hacerse hombres”.

Ya que las relaciones que construyen la masculinidad son de tipo dialéctico (Connell, 1995) y no se corresponden causal o unidireccionalmente con el



proceso de socialización/disciplinamiento patriarcal, encontramos que éste puede no ser un destino ineludible. Las masculinidades no hegemónicas (ver Messerschmidt, 2016), aun cuando se construyen siempre en relación con dicho proceso, lo hacen no tanto *a partir de sino contra él*. De esta manera, y como ya lo hemos mencionado, la construcción de la masculinidad es el resultado de una activa e incesante negociación (Swain, 2005), con uno mismo y con los y las otras, para la que es fundamental que, como miembros de la comunidad educativa, ofrezcamos y legitimemos modelos alternativos a la masculinidad mutilada, insensible, cruel y violenta contra sí misma y contra las otredades feminizadas. Con ese objetivo, junto a miembros del Grupo de Investigación “Antropología, Diversidad y Convivencia” de la Universidad Complutense de Madrid, hemos publicado “Abrazar la diversidad: Propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico” (Pichardo; de Stefano y otros, 2015), donde se recogen y presentan los conceptos fundamentales sobre estos temas, buenas prácticas nacionales e internacionales, recursos jurídicos autonómicos y nacionales, materiales didácticos para trabajar en clase y una guía de acción en caso de acoso escolar por homofobia y transfobia, con la intención de aportar a esta transformación y al reconocimiento, puesta en valor y transmisión de los derechos humanos de los niños, niñas y adolescentes desde una perspectiva de género.

Referencias

- Connell, R. W. (1995) *Masculinidades*. México: PUEG.
- Connell, R. W. (2000) *Arms and the man: using the new research on masculinity to understand violence and promote peace in the contemporary world*. En Breines, I.; Connell, R. W. y otros, *Male roles, masculinities and violence*. París: UNESCO; 21-33.
- Connell, R.W. (2001) *Educando a los muchachos: Nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas*. *Nómadas*, 14; 156-171.
- de Stefano Barbero, M. (2017) *Hacerse hombre en el aula: masculinidad, homofobia y acoso escolar*. *Cadernos Pagu*, 50; en prensa.
- de Stefano Barbero, M.; Puche Cabezas, L.; Pichardo Galán, J.I. (2015) *El compromiso de la investigación social en la construcción de otra escuela posible*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(1); 49-60.
- Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27439665004>
- Gardiner, J. K. (2002) *Theorizing age with gender: Bly's boys, feminism, and maturity masculinity*. En Gardiner, J. K. (ed.) *Masculinity Studies & Feminist Theory*. New Directions. New York: Columbia University Press; 90-119.
- Gilmore, D. (1999) *Hacerse hombre. Concepciones culturales de la masculinidad*. Barcelona: Altaya.
- Herd, G. (1987) *The Sambia: Ritual and Gender in New Guinea*. California: Wadsworth.
- Hooks, B. (2004) *The Will to Change: Men, Masculinity, and Love*. New York: Atria Books.
- Kaufman, M. (2009) *The construction of masculinity and the triad of men's violence*, en Ore, T. (ed.) *The Social construction of difference and inequality: race, class, gender, and sexuality*. Boston: McGraw-Hill; 584-598.
- Kimmel, M. (1997) *Homofobia, temor, vergüenza*

y silencio en la identidad masculina, en Valdés, T. y Olavarria, J. (eds.) *Masculinidad/es. Poder y crisis*. Santiago de Chile: ISIS; 49-62.

Messerschmidt, J.W. (2016) *Masculinities in the making. From the local to the global*. Maryland: Rowman & Littlefield.

Pichardo Galán, J. I.; de Stéfano Barbero, M. (Eds.) (2015) *Diversidad sexual y convivencia: Una oportunidad educativa*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/0B6fueHqr--qkMGNHWkyT1ZOVTA/view>

Pichardo Galán, J.I.; de Stéfano Barbero, M. y otros (2015) *Abrazar la diversidad: propuestas para una educación libre de homofobia y transfobia*. Madrid: Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades, Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad de España. Disponible en: http://www.inmujer.gob.es/actualidad/NovedadesNuevas/docs/2015/Abrazar_la_diversidad.pdf

Sáez Buenaventura, C. (1990) *Violencia y proceso de socialización genérica: Enajenación y transgresión, dos alternativas extremas para las mujeres*. En Maquieira, V.; Sánchez, C. (Comps.) *Violencia y sociedad patriarcal*. Madrid: Editorial Pablo Iglesias; 1-18.

Scheper-Hughes, N.; Bourgois, P. (Eds.) (2004) *Violence in War and Peace*. Oxford: Blackwell

Segal, L. (2007) *Slow Motion. Changing Masculinities, Changing Men*. New York: Palgrave Macmillan.

Segato, R. (entrevistada) (2017, 3 de junio) *La violencia machista es un tema de poder*. En L. Iramain. *Hijos de 3000*. La Plata: FM Universidad de La Plata.

Swain, J. (2005) *Masculinities in Education*, en Kimmel, M.; Hearn, J. y otros (eds.) *Handbook of Studies on Men and Masculinity*. Londres: SAGE; 213-229.