

**LOS USOS DEL SEXO EN LA ESCUELA O CÓMO EL CAMPO ESCOLAR ES  
UN ESPACIO DONDE EL HABITUS PATRIARCAL SE PROFUNDIZA**

*(THE USES OF SEX IN SCHOOL OR HOW THE SCHOOL FIELD IS A SPACE  
WHERE THE PATRIARCHAL HABITUS DEEPENS)*

Raúl Alejandro MARTÍNEZ\* - Elva del Valle PEINADO

**RESUMEN**

El objetivo que persigue el artículo es analizar las relaciones que se establecen entre docentes y estudiantes, entre alumnos y entre alumnos y alumnas, a partir de la influencia que tiene su habitus de origen en los vínculos que se establecen en el campo escolar. Dichas relaciones que se dan dentro del micro espacio áulico y del espacio social de la escuela, muchas veces, entran en conflicto por ser guiadas por habitus originados y preparados para actuar en campos sociales diferentes al escolar, generando prácticas que pueden contribuir a producir, resistir o reproducir las características de la cultura escolar y de la cultura social haciendo de la escuela un campo de poder en tensión. Dicha práctica no deja de ser violenta y permite la reproducción de la masculinidad patriarcal al interior de la institución y facilita la constitución de una subjetividad que produce un agente machista y unos cuerpos con cierta estética que a la vez se traducen en cierta ética del comportamiento de los jóvenes.

Los resultados forman parte de una investigación en curso. El ámbito donde se está realizando el trabajo de campo es una escuela media de San Pedro de Jujuy. La metodología utilizada es la etnografía que permitió generar datos de diferente índole. Aquí se toman los datos generados en los encuentros espontáneos que se mantuvo con los informantes durante el primer cuatrimestre del trabajo de campo.

**Palabras Clave:** escuela media, habitus, jóvenes, masculinidad.

**ABSTRACT**

*The aim of the article is to analyze the relationships between teachers and students and between students, from the grounds influence of that the habitus of origin have in the links that are established on campus. Those relationships that occur within the classroom space and social space of the school often come into conflict because they are guided by habitus originated to act in social fields different from those of the school, creating practices that can produce resistance or reproduce the characteristics of school culture and social culture making the school a field of tension. This practice does not stop being violent and allows the reproduction of*

---

\* ISFDyT N° 9 / Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy - Otero 262 - CP 4600 - Jujuy - Argentina. **Correo Electrónico:** alborada05@gmail.com

*patriarchal masculinity within the institution and allows the formation of a subjectivity that produces a "macho" agent and some esthetic that simultaneously result in certain ethical behavior of youth.*

*The results are part of an investigation carried. The area where the field work is conducted is a high the school in San Pedro de Jujuy. The methodology used is the ethnography that allowed generation a different kind of data. Here we have the data of the spontaneous encounters maintained with the informants during the 1st semester.*

**Key Words:** *habitus, high the school, youth, masculinity.*

## INTRODUCCIÓN

Cuando venía de la escuela  
y alguien le quitaba un medio al niño  
su padre le pegaba haciéndolo salir  
Tenía que romperle la cara sin llorar  
Si se ponía a dibujar sus casas y soles le hacía trizas  
Los machos juegan a las bolas y a pelear  
Búscate un papalote y deja de soñar  
No pudo decir que tuvo miedo  
No pudo decir que le dolía  
No pudo decir que era salvaje lo que hacía  
No pudo llorar como pensaba  
No pudo pedir ayuda alguna  
No pudo sino tragar en seco su amargura.  
(Silvio Rodríguez "Acerca de padres" 1969)

Este trabajo presenta datos de una investigación en una escuela media de San Pedro de Jujuy, provincia de Jujuy, Argentina. Los datos son producto de las observaciones realizadas por el profesor Solís y por Martínez a un grupo de alumnos de 1º año y a docentes de una escuela media de arte. El trabajo forma parte de un proyecto de investigación denominado "Un estudio cultural sobre las relaciones entre el campo escolar y social" que busca entender la producción de la singularidad y la diferencia en alumnos/as en el campo escolar. La metodología que se usó para recabar los datos fue la etnografía. Los datos que aquí se presentan no son producto de una entrevista formal ni programada, sino más bien de las observaciones y de los encuentros casuales que se mantuvo con los informantes: ya sean docentes o estudiantes.

Tomamos un grupo de jóvenes y a algunos de los docentes que los atendían. Es un grupo que hemos seguido durante un año, en el primer cuatrimestre de manera asidua y en el segundo de manera discontinua. Son alumnos, que no se acomodaban a las reglas institucionales y fueron caracterizados por los docentes y preceptores como indisciplinados, revoltosos, irrespetuosos con los enseñantes, con las compañeras y los compañeros y con un rendimiento escolar bajo. Para ser más gráficos podemos decir que representan el "típico alumno/s problema", según

el discurso institucionalizado de las escuelas. Alumnos que la dirección intenta controlar de algún modo ya que dificultan el desenvolvimiento de la clase. La escuela, a pesar de que varios repetían primer año por segunda vez, decide volver a inscribirlos (1). Estos hechos nos pondrán detrás de Leo y su cofradía. En otro trabajo(2) analizamos cuestiones que tienen que ver con el control social que ejerce la institución escolar sobre sus alumnos/as, veíamos que la escuela como campo tiene una forma de actuación que espera que sus agentes la reproduzcan, por ejemplo la manera de nombrar sus múltiples dimensiones, su forma de organización, el agrupamiento y la diferenciación, etc. y que pone en acción una serie de mecanismos para el control, encauzamiento y expulsión de los agentes que no se ajustan a sus normas.

La lógica de presentación que escogimos se centrará, primero en explicar lo que se entiende por habitus, lo vincularemos a las nociones de campo social para luego explicar las interpretaciones que hacemos de los datos (ver anexo) para entender el comportamiento de los jóvenes y de los docentes vinculado al habitus de origen que arrastran y al campo escolar donde lo ponen en acción. Partimos considerando que la escuela como espacio social y como lugar de interacción humana exige la posesión de ciertas disposiciones, apreciaciones, y esquemas prácticos necesarios para poder actuar en dicho lugar. Aquellos agentes que no cuenten con los habitus acorde a la demanda del campo escolar sufrirán y actuarán de manera desfasada a las exigencias de la vida de la escuela. En el caso particular de los jóvenes estudiados, la escuela contribuye a producir una micropolítica de interacción androcéntrica e invisible a los ojos de los agentes escolares y una ética en el comportamiento de los mismos que repercute en el desempeño escolar de los estudiantes varones que entrevistamos.

## **EL CAMPO ESCOLAR Y LOS HABITUS FUERA DE LUGAR**

Como campo social en tensión, el accionar escolar oculta las prácticas sexistas, racistas y clasistas, a la vez que produce y reproduce al interior de ella una estética de presentación vinculados al patriarcado, sin que los agentes que le dan vida tomen conciencia, ya sea por la opacidad del mundo escolar y extraescolar o tal vez por su naturalización.

El mundo escolar es un campo social tensionado, donde los estudiantes para habitarlo necesitan poseer ciertas disposiciones o habitus que le permitan actuar en él, lo que lleva a ocupar un cierto lugar en ese espacio. Dicho lugar también está subordinado a la especie de capital que se posea. Por ello para no ser desplazados del sitio físico, social y simbólico que se ocupa en el campo escolar, se necesitan ciertas condiciones, por ejemplo un capital económico, cultural, social etc. expresado en habitus de comportamiento. De este modo, la posición como la toma de posición en el campo escolar (y también en el campo social extraescolar), dependerán del acervo del capital acumulado a lo largo de su historia individual y colectiva. Tanto el volumen como la estructura de su capital están supeditados a su evolución en el tiempo, dependen de su trayectoria social, trayectoria escolar, como de su disposición o habitus que no se conduce en el

vacío sino en un campo social específico.

El habitus surge y funciona en un determinado campo, sus condiciones prácticas de ejecución le van permitiendo desarrollarse y actuar de manera específica y acorde a las exigencias del escenario que le da vida. Se constituye en un proceso de incorporación de la estructura objetiva, que se va haciendo subjetividad y cuerpo socializado, permitiendo que el agente pueda responder a las exigencias del mundo social. Al ser mundo incorporado, se hace en el mundo y se constituye en un esquema práctico que sirve y es útil para intervenir en el mundo de donde proviene y del que forma parte. Por todo ello, el habitus, está condicionado por partida doble, por el mundo, en tanto campo o realidad objetiva; y también condicionado por la subjetividad socializada, por disposiciones expresadas en esquemas prácticos de visión, división, apreciación y acción (Bourdieu, 1998).

Un agente cuando se pone en acción produce y conserva un campo, campo que da origen a su habitus, a un sistema de disposiciones de ser y hacer conformando "*un individuo colectivo o un colectivo individuado debido a la incorporación de las estructuras objetivas*(3)" (Bourdieu, 2001:238), y que permite que se maneje cómodamente en él. Ello hace también que actúe, no sólo para producirlo, sino también para conservarlo. A la vez, ese propio campo le produce un habitus acorde a las exigencias del espacio social (primer condicionamiento). Cuando el habitus funciona en el mismo campo en el que surgió, actúa en consonancia con el espacio social, entonces se torna invisible. Ocurre lo contrario cuando tiene un origen diferente al campo donde funciona ya que genera "disposiciones fuera de lugar y a destiempo [...] dichos efectos de histérisis, de retraso en la adaptación y de desfasaje contraadaptativo encuentran su explicación en el carácter relativamente duradero – lo cual no quiere decir inmutable- de los *habitus*" (Bourdieu, 2001: 241). No es que los habitus no muten, sino que al contrario están en permanente cambio en función de las prácticas experienciales nuevas. Lo que tampoco implica entender que las viejas disposiciones son desechadas como envoltorios residuales, como algo que deja de servir, sino que sobre esos viejos esquemas prácticos se erigen los nuevos, revisando, modificando y/o conservando lo anterior. Todo depende de la mayor o menor rigidez del habitus en juego que acciona a un agente en una posición y en un campo determinado (segundo condicionamiento).

Hay ciertas posiciones que se ocupan en el espacio social pero que se encuentran en franca disonancia con el campo. Alguien que posee un habitus fuera de lugar, tendrá dificultades para acomodarse al campo social donde actúa, produciéndole malestar y sufrimiento. Esto sucede porque "la realidad social existe, por decirlo así, dos veces, en las cosas y las mentes, en los campos y los habitus, dentro y fuera de los agentes" (Bourdieu, 1995: 88) y funda una armonía que permite cierta felicidad al agente, generada cuando el campo social permite el pleno desarrollo del habitus. Cuando se quiebra dicha armonía se promueve una disonancia entre el espacio social y las disposiciones de los agentes y facilita la producción de una situación que constituye un habitus desgarrado y disfuncional.

Podemos interpretar que este grupo de 1º año es un grupo de alumnos desgarrados por su habitus que no logra acomodarse a la nueva situación presentada por la escolaridad que le ofrece el colegio secundario. Las relaciones entre los

agentes: estudiantes – docentes – preceptores, dada en el campo escolar genera un espacio social que termina haciéndolos sufrir por no poseer una serie de disposiciones visiones y apreciaciones acordes al campo. El trabajo etnográfico nos permitió entender que Leo y sus amigos poseen habitus que no responde a las exigencias del campo escolar, no logran adaptarse a él. Así como ellos no pueden adaptarse a la vida de ese espacio social, de igual modo algunos docentes sufren al no poder generar un diálogo con los alumnos/as, (obsérvese en el apartado siguiente lo que decía una profesora que atendía el curso de Leo)

En lo que sigue analizaremos las relaciones que se establecen entre alumnos y profesores a partir del papel que tienen la investidura docente en las relaciones de aula, daremos una vuelta más a la incomodidad de poseer habitus fuera de lugar y preparado para otro espacio social. A la vez, abordaremos cómo el sexo del cuerpo docente está presente en esas relaciones, y el modo en que las profesoras sufren, en tanto agente sexuado, el no poder escapar, ni dentro de las instituciones de educación, de la mirada masculina patriarcal, para finalmente vincular este comportamiento de asedio sexual de los alumnos hacia los docentes y hacia las estudiantes con la cultura androcéntrica que termina produciendo un agente profundamente patriarcal con habitus que le impiden acomodarse a las exigencias del campo escolar.

## LOS ATRIBUTOS DEL CUERPO Y DE LA INVESTIDURA

Una profesora que atendía el curso de Leo decía:

*Se pelean, se muestran indiferentes, apáticos, y pienso cuándo terminará esto y me sorprende pensando en qué momento los aplazaré y así ya todo termina. Pero luego me arrepiento de estos horriblos pensamientos. En dónde está Freire, McLaren, no creo que ellos me abandonaron, sino yo a ellos. Pero en medio de este desasosiego en el que los alumnos con sus limitadas herramientas contestan las consignas de la tarea asignada, escucho a uno de ellos (el más indisciplinado) “hoy casi no vengo, no tenía plata, pero el... (remis o cole, no escucho bien)...*

*Y ahora es peor... qué hacemos...*

*Mierda!! cómo conciente o inconcientemente los excluimos, buscamos que no estén, que desaparezcan porque no podemos con ellos. Yo siento que estoy a millas de ellos, sus códigos, sus intereses, sus relaciones son diferentes, hay una sola cosa en común: el código de relación entre docente y alumno de ese vínculo tanto ellos como yo somos concientes de cómo debe establecerse.*

*Mientras escribo esto levanto la mirada y algunos de ellos me la devuelven y me sonríen. La mierda que esto se me hace difícil, los ojos se me llenan de lágrimas y no sé como hacer para que ellos no lo noten... me recupero, me levanto y me dirijo a ellos... a intentar nuevamente ayudarlos. ¿Me resignaré en algún momento?k(4)*

Si en el aula se genera un microespacio social, donde se establecen relaciones entre los alumnos, entre las alumnas, y entre alumnos y alumnas, no siempre, los docentes logran participar de él, como se refleja en la cita de la entrevista. En ese lugar hay un modo de decir, de nombrar y nombrarse, de mirar y mirarse, de hacer, que se tejió allí, más o menos independientemente de la participación adulta; en el

caso del aula de Leo es un espacio donde se genera una trama interactiva marginal con un código que allí producen las/los estudiantes que les permite comunicarse entre ellos, pero a la vez les es poco rentable para obtener los beneficios del mercado simbólico que ofrece la escuela. Si los alumnos poseen un habitus que les dificulta poder actuar en el espacio legítimo de la escuela, ese mismo habitus les permite interactuar entre alumnos/as, pero choca con el de los docentes, quienes no encuentran el modo de comunicarse con aquellos, se desesperan y algunos sufren como la profesora citada. Estos hechos permiten interpretar que aunque se posea un habitus que se condiga con el espacio social de desempeño, muchas veces puede ocurrir que ese espacio contenga microcosmos donde los habitus más difundidos y legítimos se desequilibren al desenvolverse en un microespacio donde hay unas relaciones sociales dadas por habitus que resisten a la dominación del campo dominante, en este caso el escolar. Suponemos que esto no es muy frecuente, ya que la mayoría de las veces en cada curso existen sólo algunos agentes que tienen problemas de adaptación al espacio escolar, es decir una minoría, que muchas veces pasan a engrosar las filas de los “fracasados escolares”. Lo atípico de esta situación, radica en que los que no logran adaptarse son los que poseen el habitus dominante: los docentes. Esto es porque el grupo en cuestión pertenecía a un curso especial, allí se congregó a todos los estudiantes que tenían problemas “de conducta o de repitencia” de la escuela. Se los agrupó, ya que se creía que de ese modo se evitaría difundir el “mal” por el resto de los alumnos ingresantes. Se buscaba evitar que los viejos alumnos con dificultades “contagiaran” a los nuevos alumnos ingresantes a los primeros años(5).

Muchos docentes de esta escuela, poseen un origen social coincidente con el de los alumnos/as, sin embargo han perdido la posibilidad de comunicarse con ellos (véase la cita de la entrevista siguiente).

*Eran alumnos muy difíciles, no sabía como tratar con ellos, hice lo que podía para ayudarlos pero sentía que no llegaba, que había algo que nos separaba. Creo que su origen social. No es que yo tenga un origen diferente pero no podía comunicarme. Sentía que no me aceptaban, percibía que me miraban como el enemigo. Apelé al diálogo pero no llegaba. Había como una confabulación entre mujeres y varones... toda lo que hacíamos y decíamos siempre terminaban dándole una connotación sexual. Los sentía lascivos, como si me vejase con la mirada. Era horrible.(6)*

Suponemos que una de las razones es la investidura de profesor/a que poseen los enseñantes, que al igual que los habitus, presenta una historia social con ciertos signos distintivos y diferenciadores que dificultan que los/as profesores/as puedan comunicarse con los alumnos/as. Como decíamos anteriormente, el habitus como principio de generación y de estructuración de prácticas y de percepción es el producto de la historia colectiva e individual. Docentes y estudiantes tienen una historia social y personal que ha permitido constituir un habitus propio. Pero ese habitus puede verse modificado por la posición que la investidura de profesor/a puede otorgar a éste, de hecho el docente actúa y se ve obligado a comportarse en consonancia con su investidura ya que ella representa a la institución. Actúa como un portavoz que expresa el capital simbólico que concentra la institución escolar que le ha otorgado ese mandato y el poder de la investidura. Aunque la posición

social de origen de los/as profesores/as sea similar a la de los/as estudiantes, será la investidura la que impregnará de nuevos atributos al docente generando diferenciación e incluso hasta distanciamiento de las/os estudiantes. El reconocimiento de la investidura docente en la enseñanza es necesario, ya que sin ella la comunicación didáctica estaría destinada al fracaso. Pero a la vez también la investidura puede jugar en contra, cuando los sujetos no reconocen la autoridad de la institución, por no poseer un habitus que se corresponda con los usos del campo escolar. Bourdieu (1999) dice que "Instituir es consagrar, es decir, sancionar y santificar un estado de cosas, un orden establecido, como hace justamente una constitución en el sentido jurídico-político del término. La investidura (del caballero, del diputado, del presidente de la república, etc.) consiste en sancionar y santificar haciendo conocer y reconocer una diferencia (preexistente o no) haciéndola existir en tanto que diferencia social, conocida y reconocida por el agente investido y por los demás. [...] la investidura ejerce una eficacia simbólica completamente real en tanto transforma realmente la persona consagrada: en primer lugar porque transforma la representación que los demás agentes se hacen de ella y, quizás sobre todo los comportamientos que adoptan respecto a ella (el más visible de estos cambios se produciría en función de los títulos de respetabilidad conferidos y del respeto realmente asociado a esta enumeración); y, además porque al mismo tiempo transforma la representación que la propia persona se hace de ella misma y los comportamientos que se cree obligada a adoptar para ajustarse a esa representación. Dentro de esta lógica puede incluirse el efecto de todos los títulos sociales de crédito o de credibilidad -los ingleses les llaman credenciales que, como el título de nobleza o el título escolar, multiplican constantemente el valor de su portador multiplicando la extensión e intensidad de la creencia en su valor". (Bourdieu, P. 1999:80)

Si la investidura, expresada no sólo en una titulación, sino también en una forma de ser y de sentir, otorgada por el sistema educativo puede hacer que los demás cambien su forma de mirar y de relacionarse con el investido, y a la vez también logra hacer que éste actúe de acuerdo con la talla de la investidura, entonces se está en presencia de un poder simbólico cuyos efectos terminan repercutiendo en la relación de los agentes. La investidura, con su poder simbólico, contribuye a instaurar una diferenciación y una jerarquización en tanto distinción que marca la relación entre los agentes, en este caso el de la relación entre docente y estudiantes. Los últimos ven en los primeros la institución corporizada, y en este curso de primer año generaron un espacio social donde lo instituido es rechazado, al igual que todo lo que represente el orden escolar. La docente citada se da cuenta que para comunicarse no basta que coincida su origen social con el de los estudiantes. La posición ocupada en el pasado permite constituir un habitus específico que puede contribuir a un encuentro entre agentes, pero en este caso eso no basta ya que la investidura interviene distanciando la relación. Ella se convierte en objeto de rechazo y de resistencia al igual que el cuerpo docente que se torna en el referente de ataque. El cuerpo docente, no como grupalidad, sino mas bien y en tanto cuerpo, soma, sería el referente de ataque, pero también el referente de atribuciones sexuales asentadas en visiones androcéntricas. Recibe una definición social por la acreditación que le brinda la institución o por el atributo de su investidura, pero a la vez recibe otro por su sexo

En las escuelas como en el resto de los campos sociales la sexualidad está negada, los jóvenes saben esto y lo usarán como una herramienta de poder, para resistir a través de prácticas que expresan una cultura patriarcal. Por un lado la titulación o símbolos que la institución otorga exige comportarse de un modo determinado, implica una forma de ser, una manera de andar, de comer, gustos específicos, etc. que en el campo escolar permiten entrar en el juego de las diferencias distintivas. Es lo que le pasa a la enseñante: la acepta el cuerpo docente pero con los alumnos no encuentra un código que le permita comunicarse. Los atributos de su origen social, su vieja disposición fue reemplazada, o actualizada por otra. Le permiten andar en un campo nuevo que le exige no olvidar el lugar que le fue dado, mantener su rango y guardar las distancias.

Por otro lado, los alumnos también son los encargados de mantener esas distancias de “*significar* a alguien lo que es y significarle que tiene que conducirse consecuentemente como se la ha significado. El indicativo es en este caso un imperativo” (Bourdieu, 1999:81) pero que no se reduce al “título nobiliario”, sino que también incluye otro vinculado al cuerpo docente, en el sentido de marca sexual. En el caso de las profesoras, hay una marca que deja el título y otra que deja su cuerpo, como objeto de deseo y de posesión. La profesora logra descifrar estos mensajes justamente porque forman parte de las “maneras sociales”, es decir que el modo de conducirse de los alumnos respecto a ella, no es nuevo, sino al contrario, forma parte del campo social atravesado por la cultura patriarcal y que impregna todas las relaciones entre los agentes, pero que en el campo escolar se supone “deberían” suspenderse.

Esto produce malestar en la docente, las lecturas que ella hace de los comportamientos de los alumnos, es el efecto del poder simbólico generado en las relaciones de dominación establecida entre varones y mujeres. Muchas veces los dominados, por el gran impacto que tiene la dominación sobre ellos, terminan sintiendo y absorbiendo la forma de ser de los dominadores, es decir, que a través de un efecto de violencia simbólica, los sectores subalternos y entre ellos las mujeres contribuyen a su propia dominación sin tener conciencia de ello, o muchas veces sabiendo y sufriendo pero sin imaginar cómo revertirlo. ¿A estas profesoras le pasará esto? ¿No terminarán aplicando al conocimiento del mundo y de sí mismas unas categorías de percepción de los dominantes?. “Los actos de conocimiento y de reconocimiento prácticos [...] entre los dominadores y los dominados que la magia del poder simbólico desencadena, y gracias a las cuales los dominados contribuyen, unas veces sin saberlo y otras a pesar suyo, a su propia dominación [...] adoptan a menudo la forma de emociones corporales –vergüenza, humillación, timidez, ansiedad, culpabilidad– o de pasiones y de sentimientos –amor admiración, respeto– ; emociones a veces aún más dolorosas cuando se traducen en unas manifestaciones visibles, como el rubor, la confusión verbal, la torpeza, el temblor, la ira o la rabia impotente, manera todas ellas de someterse, aunque sea a pesar de uno mismo y como de mala gana, a la opinión dominante, y manera también de experimentar, a veces, en el conflicto interior y en desacuerdo con uno mismo, la complicidad subterránea que un cuerpo que rehúye las directrices de la conciencia y de la voluntad mantiene con las censuras inherentes a las estructuras sociales”. (Bourdieu, 2000:55)

Lejos de suspenderse las relaciones androcéntricas se plasman en el decir, en el hacer, en los cuerpos, en el mismo ser de los/as agentes que asisten a la escuela. Esto es la expresión de la violencia simbólica, como poder que se ejerce sobre los cuerpos, pero sin violencia física. Su expresión más cabal está en los propios cuerpos, ya que ellos representan y encarnan las relaciones sociales de dominación somatizadas.

Al leerse la charla informal que se presenta en el anexo y que se mantuvo con Leo y su cofradía, se observa que son agentes con habitus, como estructura hecha cuerpo, que choca con los principios que se manejan en el campo escolar. Sus esquemas prácticos poseen una serie de visiones, apreciaciones y divisiones que en la escuela están negados. No es que en el campo escolar no existan, sino que están ocultos. El espacio social de la escuela se maneja con unos principios y unas normas donde la cultura patriarcal, el racismo, la discriminación sexual son negadas. Leo y su cofradía pueden resultar molestos, sin embargo están reflejando de modo descarnado lo que en el resto de los espacios sociales es subrepticio. El análisis que se hace aquí en ningún momento intenta mostrar un visión puritana ni moralista, sino que busca denunciar que la escuela, con su indiferencia, reproduce unos modos de ver, sentir y nombrar al otro/a vinculados a su sexo; y que esto refleja una cultura androcéntrica cuyo origen radica en la sociedad. La falta de abordaje de estas cuestiones en la institución hace que las subjetividades de los/as alumnas/os respondan a un patriarcado que termina impactando en los modos de ser, hacer, en una ética y estética de los cuerpos juveniles.

Se podría suponer que el modo de ser de los jóvenes entrevistados es un modo de resistencia, sin embargo, se puede negar esta suposición ya que los estudiantes si bien luchan contra las reglas del juego que se les intenta imponer en el espacio escolar, terminan asimilando las reglas de juego del patriarcado y del mercado que les ofrece el campo de la sociedad. Reglas de juego que la propia escuela puede ayudar a revisar y a develar y que sin embargo termina reproduciendo al no desocultarlas. Los alumnos realizan prácticas que son el reflejo de unas normas que los obliga y somete a actuar según los principios de la cultura androcéntrica y eurocéntrica. Para ser hombre se lo debe demostrar constantemente, y un modo de hacerlo es nombrando, fijando la mirada y los temas de habla en el sexo de las y los docentes, de los/las alumnas, del personal escolar, etc. sin importar su edad. Es un modo de mostrar el deseo de apropiación del cuerpo femenino y de rechazo del masculino, que generará y garantizará en los jóvenes la credencial de: macho recio, duro y dominante. Como dice Bourdieu (2000) "Si las mujeres, sometidas a un trabajo de socialización que tiende a menoscabarlas, a negarlas, practican el aprendizaje de las virtudes negativas de abnegación, resignación y silencio, los hombres también están prisioneros y son víctimas subrepticias de la representación dominante... El privilegio masculino no deja de ser una trampa que impone en cada hombre el deber de afirmar en cualquier circunstancia su virilidad. La virilidad como capacidad reproductora, sexual y social, pero también como aptitud para el combate y para el ejercicio de la violencia (en la venganza sobre todo) es fundamentalmente una carga. El hombre "realmente hombre" es el que se

siente obligado a estar a la altura de la posibilidad que se le ofrece de incrementar su honor buscando la gloria y la distinción en la esfera pública” (pp.67-68).

La masculinidad que se produce y reproduce en estos espacios sociales exige de los varones una comunicación donde expresen sus hazañas “heroicas”. En los datos se lo observa cuando relatan sus experiencias carcelarias, el choque con la policía, su preocupación de no ser considerados soplones -signo de un comportamiento “maricón”- y en los robos que realizan. Los relatos vinculados a la sexualidad, las charlas sobre mujeres, las conversaciones sobre robos y las pláticas que narran enfrentamientos físicos y peleas muestran que en el campo social de origen, la masculinidad se constituye a través de demostrar que se es duro, sin sentimientos, audaz, temerario, aventurero, arriesgado, etc.; contrariamente, ser inseguro, mostrar los sentimientos, temor o miedo, declararse cauto, reflexivo o estudiar es signo de docilidad, blandura, cobardía y debilidad, cualidades que se asignan a la condición femenina. Habría que buscar en los signos de masculinidad patriarcal si es que hay algo que la vincule al bajo rendimiento escolar de los jóvenes y analizar también, si es en los espacios sociales de los sectores pobres donde se vive un patriarcado más duro y violento. O dicho de otro modo, ¿es la concepción de masculinidad que se teje en los grupos marginales la que incide en la vida académica que llevan a cabo los jóvenes de estos sectores y que por miedo a ejecutar alguna práctica considerada femenina dificulta que cambien su modo de conducirse en el campo escolar?, ¿son los espacios sociales marginales los más golpeados por los efectos del androcentrismo?, ¿En estos lugares se generan una masculinidad violenta, dadas por las duras condiciones de existencia material, y por eso mismo, productoras de un universo simbólico signado por la violencia?

El juego que llevan a cabo los alumnos de este primer año expresa un modo de oponerse a todo lo que devenga de la labor académica que realicen los docentes, y se convierte en un acto de conocimiento de la feminidad, y de reconocimiento de la masculinidad, es decir de sí mismo y de la otredad, sea varón o mujer. A la vez constituye un acto de reproducción de los valores y gustos dominantes y patriarcales. El grupo observado, reproduce en el aula y fuera de ella: en los pasillos y jardines, un juego según la lógica androcéntrica, juego en el que las docentes y las alumnas, poseedoras de un habitus que les otorga una posición en el espacio social, terminan sometidas y convertidas en objeto de la mirada masculina, y según los principios de visión, división y apreciación de la masculinidad dominante. De allí que la incomodidad de las docentes refleja una toma de posición expresada en una feminidad sometida que no logra escapar de las apreciaciones masculinas. Este principio de división entre lo masculino como activo y lo femenino como pasivo impone una lógica que “crea, organiza, expresa y dirige el deseo masculino como deseo de posesión, como dominación erótica” (Bourdieu, 2000:35). Las mujeres y los varones leen esto, ya que en su historia personal y social de interacciones en distintos espacios sociales, pero de aspectos comunes como los del patriarcado, desde donde incorporan una serie de disposiciones que tienen que ver con lo que significa ser mujer y de lo que significa ser varón, asimilan esquemas prácticos, y esquemas de conocimiento que les permiten leer e interpretar el comportamiento del género opuesto y descifrar el sentido del accionar que pueden y deben ofrecer tanto las

mujeres como los varones. Dichas diferencias en los gustos, apreciaciones, en los modos de pensar y de sentir, no tienen nada de natural como a veces se cree o ciertos grupos intentan hacer creer.

Las diferencias entre los sexos no son productos del orden de la biología. La extensa cita de Bourdieu (2000) ayuda a entender la intrincada relación oculta entre natura y nultura para legitimar una construcción operada en el campo social y que da origen al significado de masculinidad y feminidad:

“La paradoja consiste en que son las diferencias visibles entre el cuerpo femenino y el cuerpo masculino las que, al ser percibida y construidas de acuerdo con los esquemas prácticos de la división androcéntrica, se convierten en el garante más indiscutible de significaciones y de valores que concuerdan con los principios de esta visión del mundo; no es el falo (o su ausencia) el fundamento de esta visión, sino que esta visión del mundo, al estar organizada de acuerdo con la división en *géneros relacionales*, masculino y femenino, puede instituir el falo, constituido en un símbolo de la virilidad, del pundonor (*nif*) propiamente masculino, y la diferencia entre los cuerpos biológicos en fundamentos objetivos de la diferencia entre los sexos, en el sentido de géneros construidos como dos esencias sociales jerarquizadas. No es que las necesidades de la reproducción biológica determinen la organización simbólica de la división sexual del trabajo y, progresivamente, de todo el orden natural y social, más bien es una construcción social arbitraria de lo biológico, y en especial del cuerpo, masculino y femenino, de sus costumbres y de sus funciones, en particular de la reproducción biológica, que proporciona un fundamento aparentemente natural a la visión androcéntrica de la división de la actividad sexual y de la división sexual del trabajo y, a partir de ahí, de todo el cosmos. La fuerza especial de la sociodicea masculina procede de que acumula dos operaciones: *legítima una relación de dominación inscribiéndola en una amenaza biológica que es en sí misma una construcción social naturalizada*.

El trabajo de construcción simbólico no se reduce a una operación estrictamente performativa de motivación que orienta y estructura las representaciones, comenzando por las representaciones del cuerpo (lo que no es poca cosa); se completa y se realiza en una transformación profunda y duradera de los cuerpos (y de los cerebros), o sea, en y a través de un trabajo de construcción práctico que impone una *definición diferenciada* de los usos legítimos del cuerpo, sexuales sobre todo, que tiende a excluir del universo de lo sensible y de lo factible todo lo que marca la pertenencia al otro sexo -y en particular todas las virtualidades biológicamente inscriptas en el «perverso polimorfo» que es, de creer a Freud, cualquier niño- para producir ese artefacto social llamado un hombre viril o una mujer femenina”. (pp.37)

Para concluir podemos decir que el fenómeno de constitución de la masculinidad y de la feminidad se genera como una política cultural no del todo abierta y justamente por ser una empresa subrepticia, impacta en la subjetividad de las personas de manera eficaz y duradera instalando una disposición que logra instituir un modo de ser y sentir. Inscrito en las cosas y en los cuerpos a través de un proceso de constitución expresado en las conminaciones y exhortaciones logra formar en los sujetos una identidad de género. De este modo se instituyen formas

y maneras de caminar, andar, moverse, hablar decir, etc. es decir de conducir el cuerpo que no es más que una ética y una estética construida socialmente y que el campo escolar por omisión, complicidad y connivencia deja reproducir. Un primer análisis de los datos tal vez permita expresar que las profesoras son culpables de la "mirada lujuriosa" de los alumnos, al vestirse, caminar, andar, o inclusive al dar demasiado confianza a los alumnos. Decir eso es quedar encerrados en pensamientos que ya son el producto de la dominación androcéntrica. Para evitar tal error es necesaria una revisión de las categorías del entendimiento que someten al espíritu investigador a las cárceles del sentido común.

Superar la mirada del sentido común androcéntrico implica denunciar que las mujeres y los varones en la historia social y personal han ido incorporando categorías de entendimiento que son producto de la dominación. El uso, manejo y concepción del cuerpo puede mostrar hasta qué punto la colonización patriarcal cala la conciencia de ambos grupos interdependientes. Vale decir que este fenómeno no es algo que atañe y perjudica a las mujeres en tanto género dominado únicamente, sino que los propios varones también se ven maltratados por las mismas condiciones que la relación entre ambos contribuye a generar (Sinay, 2006).

Los esquemas de apreciación y gustos que ambos agentes fueron generando en el campo social les permitió incorporar una estética y una ética que da sentido a la condición de lo que significa ser varón o ser mujer. Considerando la relativa autonomía del campo escolar respecto del social, se puede contemplar que los efectos que tienen sobre los gustos, las diferencias y las distinciones, son producidos por la incorporación de la lógica patriarcal que se produce y reproduce en esos campos. La escuela no logra escapar de los mandatos patriarcales justamente porque está hecha por agentes sociales formados en una estructura social que legitima el androcentrismo. La familia, el barrio, el matrimonio, la ciudad, como espacios sociales, y la misma escuela facilitan y promueven esquemas prácticos y de conocimiento que producen una concepción de masculinidad y de feminidad. Esos esquemas que pasan desapercibidos por ella inyectan a las prácticas humanas un sentido, un valor según estén ejecutadas por varones o mujeres y ese mismo proceso contribuye a generar un modo de ser, hacer, caminar, vestir, hablar, sentir, presentarse, soñar, percibir. El habitus que la escuela contribuye a reproducir en varones y mujeres marca de tal modo a estos agentes que llega a condicionar hasta la forma de conducirse, pensar y proyectarse, ¿no será hora de detenerse a mirar lo que rodea, las relaciones y espacios sociales naturalizados, los significados de lo que es un cuerpo, un andar, un porte femenino o viril, del sentido que tiene ser varón o mujer? ¿Acaso no se ve que es necesario de revisar los viejos habitus y facilitar la constitución de nuevas disposiciones y campos sociales para evitar violencia, dolor y sufrimiento en los agentes, generados por los sentidos que se atribuyen al sexo y al género, que al igual que la raza, la clase, o la edad, etc. contribuyen a legitimar espacios de discriminación y exclusión social? Por supuesto sin olvidar que somos lo que somos porque existen otros que nos constituyen como nosotros contribuimos a constituirlos a ellos dentro de un espacio físico, social e histórico.

## NOTAS

- 1) En las escuelas de San Pedro se ejecuta una práctica muy común con el alumnado: cuando los alumnos tienen problemas de disciplina y un rendimiento escolar bajo expresado en repitencia de curso, se usa el argumento de que no hay banco o asiento para acoger al “repitente indisciplinado”. Así las escuelas más demandadas socialmente van decantando su población estudiantil, los excluidos de estas pasan a otras menos populares y así hasta los niveles más bajo de la segmentación escolar.
- 2) Martínez Raúl, Escuela, calabozo y política de encauzamiento. II Jornadas Provinciales de Investigación Educativa de los IFDC. 27-28-29 de octubre de 2005. San Pedro de Jujuy.
- 3) Cursiva del autor.
- 4) Registro de campo N° 35.
- 5) Para un análisis más detallado se puede ver Martínez (2005)
- 6) Registro de campo N° 34.
- 7) Referencias:  
E. Entrevistador  
L: Leo  
T: Tití  
S: Soli  
F: Flaco
- 8) Obviamos el nombre de la materia para evitar identificaciones. De ahora en más se usará “a, b, o c, etc. materia”.

## BIBLIOGRAFÍA

BOURDIEU, P Efectos de lugar. En Bourdieu, P. (1999) (direct) La miseria del mundo. Bs. As. Fondo de cultura Económica.

BOURDIEU, P (1998) Meditaciones pascalianas. Anagrama.

BOURDIEU, P (2000) La dominación masculina. Barcelona. Anagrama.

BOURDIEU, P (2001) Las estructuras sociales de la economía. Buenos Aires. Manantial.

BOURDIEU, P (1999) Qué significa hablar. Economía de los intercambios lingüísticos. Tercera edición. Madrid. Akal.

BOURDIEU, P y WACQUANT, L (1995) Respuestas por una antropología reflexiva. México. Grijalbo.

SINAY, S (2006) La masculinidad tóxica. Un paradigma que enferma a la sociedad y amenaza a las personas. Buenos Aires. Ediciones B, Grupo Zeta.

**ANEXO**

**Los datos**

Lo que sigue son fragmentos de una entrevista informal que se pudo grabar, con el consentimiento del grupo(7), en el patio de la escuela durante unas horas libres.

T:\_ a minudo

L:\_ a minudo

E:\_ ¿quién es minudo?

L:\_ el viejo Gallardo

S:\_ el profesor Gallardo

E:\_ sí

S:\_ el profesor Gallardo ¡a vos profesor Gallardo, te voy a matar!!! ¡a vos que le quitaste la mina a Taquiva!

(risas)

L:\_ la agarra a la Ramona

T:\_ cha, el viejo pajero, hace cuánto que no viene la Noelia "che y... la Valeria" dice

L:\_hablaba de la Noelia, mirá vos?

E:\_ así che

L:\_ viejo guaso

T:\_ viene el viejo de allá, 20 pesos para echarle un polvo a ésa

F:\_ debe pagar chupin ese

L:\_ ¿qué mierda le va a pagar el viejo aca ése.

F:\_ sí, si a mí una vez me ha prestado plata en el baile

E:\_¿ en qué baile lo has encontrado?

F:\_ Metrópolis

L:\_¿ qué va a bailar el viejo? Mirá vos

.....

E:\_ vos flaco...¿ tenés mina o no?¿ te gustan los hombres o las mujeres?

F:\_ saaaaano... claro tengo un montón de minas

E:\_ eh, que lo parió. Qué se yo si te gustan los hombres. ¿cómo te gustan las minas?

F:\_ te regalo una si querés

S:\_¿ cómo te gustan las minas?

F:\_ que tengan un buen orto

E:\_ buen orto, ¿qué más?

F:\_ que sean lindas

E:\_ que es linda?

F:\_ oh

E:\_ ¿qué es linda?

L:\_ que sean linda, linda

S:\_ que sean hermosas

E:\_ y a vos cómo te gustan las minas?

S:- que sean bonitas, qué se yo, que tengan un cuerpazo como pa macho

F:\_ éste agarra cualquier cosa éste

L:\_ que sean tetudas

S:\_ bueno pero ahora que soy pendejo

L:\_ cuando seas grande te la vas a agarrar a la Josefa (señora de aproximadamente 60 años que trabaja en la escuela)

E:\_ y a vos cómo te gustan las minas?

L:\_ también lindas

.....

L:\_ ésta es trola( se refería a una alumna que pasaba por el pasillo) la hija de puta ésa, un día yo la he encontrado en el cañaverl, ¡chu! estaba, había un montón de acá, venían a la tarde, ha sido cuando ella ha dejado de venir, estaba Mamaní, no sé si lo conoces a ese mechudito albañil, estaba él, estaba la gordita esa, un montón más. Se había ido para allá, meta coger

E:\_ ¿vos la viste cogiendo?

L:\_ atrás de la caña, así se movían las cañas, shhh, shhh, es que nosotros ese día andábamos en caballo y los vemos, culo pila estaba, ahí así como una piecita que han hecho con las cañas han cortado la parte del medio y ahí una sábana tirada, es como una tribu y la puerquita de esa es como una sábana, ahí nosotros íbamos a meter los caballos y después pasamos por ahí, culo pila estaba, estaba él, ese pendejo transando con otra y ésta dice "préstame el caballo" y después dice y nosotros decimos que no "dale yo te doy un beso y vos préstame" bueno hemos dicho, nos ha dado un beso y después me llama el otro y dice "eh, dice que le des otro beso" y viene y dice "eh, no tenés que besar así, porque mira si tiene alguna enfermedad" y el hermano dice "vos que te metes celoso y mierda" y nos hemos ido.

S:\_ el hermano te ha dicho a vos?

L:- no, si yo había visto, no estaba haciendo nada, no era otra chica, una más alta que ésa, una morocha, negra casi, negra era, Rocío, Rocío, Rocío, Rocío dame un beso, granuda, te falta un grano para ser choclo!!! (otra alumna que pasa por allí)

.....

F:\_ el otro día le hemos visto la tanga (se refería a una docente)

L:\_ no, si es fiero la vieja

F:\_ ta pa dale mazorca todavía a la vieja esa

E:\_ todavía dice

T:\_ ¿ la vieja de qué?

L:\_ la de la materia "a"(8)

E:\_ uhh, la cara de aquel

L:\_ a la de la materia "a"

T: *a la de la materia "b" también*

E: *a la de la materia "b"*

L: *ah, la Espinoza*

T: *che, has visto cuando... se le mete el pantalón en el sapo*

L: *a la Coro también*

T: *se le mete el pantalón en la ura boludo a la vieja*

E: *¿quién es esa?*

S: *la Coro*

L: *la Espinoza*

E: *mmm, ¿qué tiene?*

L: *que esa también lleva pantalones ajustados, se le mete los cierrres en el sapo*

T: *el otro día se me ha parado la pija*

L: *la Carrizo también, ha ido con pantalón cortito es linda boludo*

E: *¿quién?*

L: *la cara medio arrugadita tiene, parece caschi*

E: *¿quién es?*

L: *la Carrizo, así tiene medio caidito, que fiera es ésa que va con la campera blanca no?(se refiere a una alumna que pasa por el jardín), ehh, a tu prima yo la había visto un poquito blanca... pero, ahora negra es... Hilda!!!*

.....

F: *a mí una vez me ha ido a buscar la cana a mi casa porque dice que yo había entrado a robar a una casa de mi barrio, yo no era, mis amigos eran....no tenían pruebas*

S: *ah, a mí me han metido en cana por el robo a la escuela de Ejército*

L: *dice... que vos has deschavado a Pitufo a todos dicen*

S: *¿qué Pitufo?*

L: *te quería hacer cagar, el grandote*

S: *nada que ver*

L: *dice que él también estaba*

S: *él nada que ver porque él es de la otra punta, él solo se quiere meter para que él se agrande, se haga el polenta, nada que ver si es un maricón, no sabe ni chorear, todos los de abajo no más, no sé si vos lo conoces a Beto, a negrita, a Negrito?*

L: *a Beto sí, si lo conozco, Beto el que juega a la pelota?*

S: *sí juega a la pelota*

L: *hijo del cana también, hijo del policía*

S: *ah, la negra por eso él, después preguntale a cualquier cosa*

E: *salió en el diario dice*

S: *en el diario, yo me he tapado así ¿sabés de donde me han sacado? De mi casa boludo, ese día justo yo no he ido a la escuela, si yo iba a la escuela de la escuela me sacaban*

L: *dos veces me han sacado de mi casa*

E: *¿cómo has quedado libre?*

L: *eh, dicen que no pueden sacarte de la escuela*

S: *¿quién?*

E: *creo que no*

F: *y de la casa tampoco*

L: *no pueden ha dicho no?*

F: *tienen que tener una orden para sacarte de la casa*

L: *claro*

S: *oh, bueno si tiene orden, si de mi casa me han sacado de las mechas*

E: *hay mucha gente que no sabe*

L: *ese día me han pillado ahí, si yo estaba en mi casa dice mi mamá que ellos no me pueden llevar*

E: *claro, ellos no pueden entrar, tu vieja puede decir que no esta; "se ha ido"*

L: *es que igual, te hacen allanamiento, no presentan la orden dice que han hecho así mi mamá, mi mamá le pedía y dice "no ya le vamos a traer"*

S: *y de mi casa, de las mechas me han sacado, para arriba, había 4 patrulleros a la vuelta así, dice que el viejo que estaba en el monte dice que se veía que todos estaban*

E: *peligroso el chango*

S: *después tres íbamos en la camioneta, íbamos tapaditos*

F: *a mí no me han metido en cana porque agarro así y le hemos metido la contra denuncia al viejo y no ha vuelto a joder más*

S: *podes hacer contra denuncia y después, la contra denuncia tiene que pagar todos los días que vos estás ahí*

E: *¿cómo has hecho para salir?*

S: *¿quién?*

E: *vos*

S: *hemos estado 8 o 9 días hemos estado*

E: *y ¿cómo han salido?*

S: *es que hemos hecho quilombo nosotros en La Mendieta, hemos quemado todos los colchones, después ya al otro día hemos salido*

E: *y ... ¿esos eran vecinos tuyos con los que estabas?*

S: *todos, todos de mi cuadra, todos de mi curso, va, todos mis amigos*

E: *¿pero no eran ustedes?*

S: *nosotros éramos*