

**¿CÓMO SE LLEGA A SER HOMBRE? ACERCA DE LA
CONSTRUCCIÓN ESTÉTICA Y SIMBÓLICA DE
MASCULINIDADES EN LOS TEXTOS ESCOLARES UTILIZADOS
EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS ARGENTINAS**

***HOW DO WE REACH MANHOOD? STUDIES ON BUILDING UP
AESTHETICAL AND SYMBOLIC MANHOOD IN DIDACTIC TEXTS
USED IN THE ARGENTINIAN PRIMARY SCHOOLS***

**Myrian ANDRADA¹
Pablo SCHARAGRODSKY²**

RESUMO

Trata-se de um estudo onde a partir de textos escolares destinados a estudantes das escolas primárias argentinas, investiga-se como os conceitos de masculinidade e feminilidade são construídos.

Palavras-chave: *Livros Didáticos; Escolas Primárias Argentinas*

ABSTRACT

The main objective of this paper is to analyze how the manhood and womanhood concepts are constructed in the didactic books in the Argentinian primary schools.

key-words: *Didactic Books; Argentinian Primary Schools*

Introducción

El presente trabajo indaga en los procesos que configuran ciertos modelos de infancia desde

una perspectiva generizada. Para ello se utilizaron como fuente de análisis doscientos treinta textos escolares destinados a los alumnos y alumnas de las escuelas primarias argentinas. Dichos

⁽¹⁾ Licenciada en Educación y candidata a Magister en Sociología por la FLACSO Argentina. Miembro del Programa de Investigación "Sujetos y políticas en educación", dirigido por el Dr. Mariano Narodowski, en la sede de la Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires. Argentina.

⁽²⁾ Profesor de Educación Física, Licenciado en Ciencias de la Educación y candidato a Magister en Ciencias Sociales con orientación en Educación por la FLACSO Argentina. Miembro del Programa de Investigación "Sujetos y políticas en educación", dirigido por el Dr. Mariano Narodowski, en la sede de la Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires Argentina.

textos se dirigen a distintos grados o años de la enseñanza básica, aunque se focaliza el análisis, principalmente, en los textos de tercer a sexto grado - este recorte obedece a la evidencia encontrada en relación con el tema de estudio. El período abordado se ha situado desde las primeras décadas del siglo XX hasta los últimos años de dicho siglo. Tal periodización responde a una dinámica micropolítica vinculada estrictamente con la producción y distribución de saberes que moldean a la infancia generizada en situación de escolarización.

El análisis ha sido abordado a partir de la iconografía y del lenguaje que acompaña a dichas imágenes en los textos escolares de aquellas épocas. Los aspectos considerados han sido: *el uso de la vestimenta*: zapatos, medias, ropa interior (ausente), pelo recogido, pantalones, remeras, ropa en general (limpia, prolija, sucia, desprolija), etc.; *los usos del cuerpo* como resultado de un proceso escolar de institucionalización: ciertos desplazamientos, ciertos movimientos corporales, ciertas posturas, ciertas ubicaciones de las manos en relación al cuerpo, ciertos gestos, cierta relación entre el cuerpo y el espacio arquitectónico, cierta relación entre el cuerpo y el tiempo escolar.

Hablando y dibujando masculinidad y femineidad

La evidencia obtenida en este estudio, permite afirmar que a través de los textos escolares, se construye cierta masculinidad y cierta femineidad. Tanto a partir del análisis del lenguaje como del análisis iconográfico utilizado en los textos escolares se han identificado las siguientes continuidades y rupturas:

- 1) Desde las primeras décadas del siglo XX hasta aproximadamente la década del

70 del mismo siglo, *el control del aseo* sobre el infante ha sido ejercido por la figura materna, es decir por la mamá o madre. Tal control ha recaído tanto para niños como para niñas. Sin embargo, los términos que acompañan a cada género son distintos. En caso de estar acompañado en el baño es la mamá quien esta corporalmente más cerca y están literalmente en contacto corporal. La figura femenina que representa a la madre (íntegramente vestida y tapada, peinada con rodete o pelo recogido) acaricia la cabeza de su hijo o le toma la mano. El padre (tiene bigotes y una pipa signos de que es un hombre) cuando aparece en las imágenes de aseo se encuentra en una actitud corporal erguida y más distante en relación con la mamá. Esta última, no tiene el cuerpo erguido sino que se encuentra cubriendo al niño - idea de protección, de intimidación, de afectividad-. La postura del niño, en cambio, pareciera ser receptiva. Reiteradamente, es la madre quien lava y seca al niño luego del baño corporal. Esta tendencia comienza a perder peso a partir de la década del 60 del siglo XX.

- 2) Abundan las prescripciones morales que están referidas a ciertos hábitos, costumbres y comportamientos: lavarse, peinarse, despertarse, sentarse, ordenarse, limpiarse, dormirse, ser educado, ser valiente, ser obediente, respetar al prójimo, ser trabajador, utilizar el tiempo en formas no ociosas, ser feliz, ser simpático, ser moralmente limpio, ser modesta, ser suave, ser frágil, ser decorosa, ser bonita, ser prolija, no ser desordenada, etc. Todos estos modos que configuran un estilo de vida determinado se "encarnan"³ en los

⁽³⁾ Por "encarnación" se entiende, siguiendo a McLaren, la "relación dialéctica entre la organización material de la interioridad y las formas y los modos culturales de la producción material en las que vivimos subjetivamente". La encarnación no solamente se refiere a la inserción del sujeto en un orden simbólico preexistente o preconstituido, sino también a la investidura afectiva por parte del sujeto. Encarnarse no es solamente apropiarse de símbolos, sino identificarse con el símbolo del que uno se está apropiando. McLaren, P. (1993). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*, Buenos Aires: Aique, p. 91-93.

cuerpos en forma diferencial. En este punto la diferencia se instala como sinónimo de "jerarquía"⁴. Ser niña es diferente a ser niño.

- 3) Entre fines de la década del 60 y principios de los años 70 del siglo XX, paulatinamente, se han identificado ciertas rupturas en el lenguaje de los textos escolares. Entre los quiebres más significativos podemos mencionar un cierto "relajamiento": de la disciplina, el orden, la obediencia y la corrección se pasa a otras regulaciones corporales con términos como: descubrimiento, creatividad, diálogo (los niños emiten opiniones propias, discuten con los adultos, etc.), afianzamiento, vivenciar o expresar. Otras tantas 'fisuras' se han identificado a partir de estos mismos años para el caso de los modelos de familias, tal como se demuestra en la investigación de Wanerman y Heredia (1999) y particularmente en relación a la infancia, la aparición del conflicto en las lecturas dedicadas a las familias y cambios en la especificidad del amor maternal y el amor paternal (Andrada, 2000).
- 4) Los textos escolares desde principios de siglo XX hasta mediados de la década del 70 muestran recurrentemente la figura de varones, tal como se ha demostrado en otras investigaciones (Wainerman y Heredia, 1999), desde una perspectiva de género. Sin embargo, cuando aparecen figuras femeninas las mismas refieren a ciertos mandatos muy

acotados, vinculados a la maternidad y al espacio doméstico. Asimismo, la construcción de una cierta masculinidad esta asegurada a partir de actitudes, gestos, desplazamientos y mandatos vinculados a ciertos roles. En el niño ser valiente, ser caballero o ser viril; en el padre, ser proveedor, ser el ejemplo o estar laboralmente ocupado en el espacio público. Cuando se muestran a niñas, sus actitudes, gestos, desplazamientos y mandatos son claramente constructores de femineidad "subordinada": laboralmente ocupada en el espacio privado y/o doméstico.

- 5) El aseo del cuerpo es dirigido a ciertas partes del mismo y no a otras: cara, orejas, cuello, dientes y manos.⁵ Las imágenes del aseo corporal se encuentran recurrentemente protagonizadas por niños -tal como se muestra en las imágenes del Anexo II-. Por otra parte, en ningún momento se mencionan y mucho menos aún, se muestran imágenes de partes vinculadas al aparato genital, a las axilas, al ano, a los senos, etc. A su vez, toda vez que se mencionan cuestiones sobre la 'pulcritud' con relación a las niñas, las mismas se proponen destacar el cuidado y la delicadeza que ellas tienen para con su ropa y objetos personales. Vale la pena recordar el trabajo del historiador Georges Vigarello (1988), acerca de la historia de la pulcritud, ya que contribuye a demostrar como las prácticas y significados vinculados a la limpieza de

⁴ La diferencia jerarquizada de propiedades, funciones y recursos asignados a mujeres y a varones conlleva la consideración de lo masculino como dominante, superior y fuerte y lo femenino como dominado, inferior y débil. Tal consideración de la diferencia es homologable (y legítima) a la desigualdad.

⁵ Las zonas corporales que vigilaban tradicionalmente los tratados de urbanidad (manos y rostros, bocas y dientes) se convierten de pronto en algo de lo que se ocupaban los tratados de higiene. La higiene escolar toma a su cargo la regulación de ciertos comportamientos corporales afirmando su lazo con la moral. El aseo del cuerpo implica una necesidad social de limpieza contra los individuos sucios, un modelado del psiquismo a través de la limpieza corporal y una educación de la voluntad, útil para un buen equilibrio productivo. Siguiendo a Vigarello a partir del siglo XIX los fines de la limpieza se emparentan con la resistencia, el vigor y el control del orden social. Vigarello, G. (1991) *Lo limpio y lo sucio. La higiene del cuerpo desde la Edad Media*. Madrid: Alianza.

los cuerpos, no se mantienen estables en el tiempo e incluso, pueden variar según las culturas. La pulcritud evolucionó a través de prácticas secas, sin la utilización de agua. La privacidad corporal surgió de una historia que desplazó la noción de apropiado y limpio desde la superficie del cuerpo (usar ropa limpia) a la intimidad (bañarse o tener el cuerpo limpio). Y recién a partir del siglo XIX, vinculado a la difusión de discursos científicos, comienza a considerarse que la limpieza tenía una finalidad y utilidad física precisa: incrementaba los recursos orgánicos, producía cuerpos mas vigorosos y aseguraba el orden (citado en Dussel, 2000).

- 6) Desde principios de siglo hasta principios de la década del 70, los cuerpos aseados son mostrados cerca de un lavatorio con espejo (no de un bidé) o una silla. Se insiste hasta el cansancio en la asociación limpieza - civilización⁶:

“El hombre civilizado es aquel que dedica gran parte de su atención al aseo personal. El hombre salvaje apenas se acuerda de la higiene. Lavaos niños!, higienizad vuestros cuerpos para que los poros de la piel cumplan su tarea. No os parezcáis al salvaje” (Macias 1915).

La abundancia de las imágenes de aseo corporal continúan vigentes, sin cambios significativos, durante las décadas del 40 y del 50 del siglo XX. Así, por ejemplo, se mencionan o

citan las mismas partes del cuerpo que en décadas anteriores, aunque se hace más hincapié en el ritmo y la frecuencia con que dichas acciones deben llevarse a cabo y reiteradamente, se indican los momentos:

“Manuel y Benito son muy aseados. Al levantarse se lavan y peinan con esmero. Después toman el desayuno... Quienes los ven pasar piensan: qué nenes tan lindos y aseados! (Eguren, 1946).

“Dardo se levante siempre temprano. Después de darse un buen baño de lluvia, se viste, se limpia los dientes y las uñas, y luego, antes de tomar el desayuno, hace un poco de gimnasia. Dardo llegará a ser un hombre ágil y vigoroso. Su fortaleza será el escudo de su salud.” (Luchía, 1945).

También se destaca la frecuencia con la que las acciones se desarrollan:

“Yo me lavo la cara dos veces por día.”, “yo me lavo la cabeza dos veces por semana en invierno, y mas a menudo en verano”. (Escuelas Pías, 1940).

“Hoy me olvidé de peinarme -dice José-. -¿Sí?. Pues yo acabo de hacerlo -contesta Héctor. Esto del aseo -agrega José- me resulta divertido”. (Idem).

A partir de la década del 60, la importancia asignada al aseo y a la higiene⁷ decrece, tanto en el número de imágenes sobre el tema, como en la cantidad de referencias en el lenguaje de los textos analizados. En otras palabras, la problematización⁸ de un cuerpo limpio comienza

⁽⁶⁾ Según Elias el proceso civilizador no es el resultado de algún plan a largo plazo; más bien es un producto histórico “cuya transformación se produce sin un plan previo, aunque sin embargo sigue un orden peculiar”. Para caracterizar el desarrollo de la civilización occidental se identifican tres procesos: el incremento de la interdependencia y de la diferenciación en las relaciones sociales, los procesos de concentración económico y militar dando lugar a la emergencia de naciones-estados y la emergencia de conductas civilizadas. Elias, N. (1993). *El Proceso de la Civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

⁽⁷⁾ Términos como el aseo y la higiene dan paso a otros cuya proyección semántica es diferente, como el caso de la salud o la vida saludable.

⁽⁸⁾ El concepto de problematización, es utilizado aquí en el mismo sentido que en los trabajos de Foucault (1988, 1989 y 1996) y Larrosa (1998): en tanto una problematización hace que - en ciertas condiciones y en ciertos momentos - se nos manifieste un objeto, una cuestión o un aspecto que hasta entonces no era percibido como foco de atención. Cada problematización tiene su historia.

a decrecer apareciendo lecturas e imágenes más vinculadas al juego de los niños, travesuras y otras actividades en la escuela o en el interior del hogar, pero con significativas ausencias a las relacionadas con la limpieza corporal.

- 7) En las imágenes de los cuerpos, desde comienzos del siglo XX hasta principios de la década del 70, se manifiestan ciertas tendencias en relación a su uso⁹. En este sentido, el cuerpo del niño aparece en forma recurrente erguido o levemente inclinado hacia al frente y en menor medida hacia atrás. En el análisis no se han identificado imágenes en las que el mismo, aparezca acostado o arrodillado. En el varón, el pelo está siempre corto y en general es de color oscuro (negro o gris). Tampoco hay pelos visibles (vello) en el resto del cuerpo. En la figura del padre los vellos se instalan e identifican en el cuerpo, como por ejemplo en los bigotes. En la niña el cuerpo también aparece erguido, aunque en general el tamaño de ella es menor al de él. El cabello, en general es largo y tiene más rizos. Tampoco hay pelos visibles (vello) en el resto del cuerpo. La figura de la madre es menor en tamaño a la del padre y generalmente, sus manos sujetan a los hijos. Pareciera que las manos de la madre tienen un mandato corporalmente afectivo. Sin embargo, no sucede lo mismo con el padre. Pareciera que la expresión en el rostro de la mamá es más afectiva.

Los niños no se tocan corporalmente. Tal como sucede en una de las imágenes del libro de lectura *Girasoles* (1952) en las que uno sostiene una rama. Los brazos nunca se muestran levantados, casi siempre miran hacia abajo. En este mismo libro y de igual forma que en la mayoría de los analizados, los niños visten

guardapolvo blanco (con un cinturón y bolsillo, moño en el cuello y muchos botones, muy similar al de las niñas) y entre las conversaciones se mencionan ciertas cualidades -atributos y mandatos sociales destinados a los niños varones- como: arriesgados, ánimo de emprender alguna aventura grandiosa, remontar ríos caudalosos, leer hazañas, etc. Por otra parte, si bien, los roles asignados a los niños difieren de los asignados a las niñas, no sucede lo mismo si se focaliza la mirada en la vestimenta escolar -la que se presenta altamente indiferenciada para ambos sexos-. No obstante ello, los textos escolares contribuyen a construir subjetividades diferentes y, específicamente el análisis de la vestimenta en situaciones distintas a la escolar, sí permite diferenciar a niños de niñas, en formas casi fijas o estables.

- 8) Las imágenes de la vestimenta en el niño presenta una tendencia clara. Desde principios de siglo hasta principios de la década del 70 los niños (y no las niñas, que usan polleras en todas las imágenes analizadas) usan pantalones hasta la rodilla, en general de color oscuro. Esta práctica se presenta como exclusiva del varón y constituye uno de los antecedentes al uso de los pantalones largos, los cuales garantizarán la carrera hacia una determinada masculinidad -tal como semuestra en las imágenes del Anexo II que acompañan este trabajo-:

“Ponerse pantalones largos obliga a portarse muy bien... Manuel Ramón debió querer empezar a ser hombre, tenía derecho a fumar a demorarse en la calle, a faltar en la escuela, a buscar amigos mayores que el y a salir con ellos...”

“Yo no me pondré pantalones largos para *parecer* hombre; me los pondré para comenzar a *ser* hombre”.¹⁰ (Capdevilla y Velloso, 1957).

⁹ Tales usos del cuerpo configuran lo que Boltanski en su clásico libro ha denominado cultura somática. Sin embargo, tal cultura somática es diferente si se refiere al varón o a la mujer. Boltanski, L. (1975) *Los usos sociales del cuerpo*, Buenos Aires: Periferia.

¹⁰ La cursiva es de la fuente original.

“-Señor Pérez ya es tiempo de que usted se ponga pantalones largos- todo el mundo se dispuso a obedecerle. En vano apunte yo, tímidamente: -Pero señor, aún soy muy chico...

-¿Y que importa señor? dijo mirándome fría y severamente-. ¿Piensa usted, acaso, graduarse con pantalones cortos?- Y me endilgó un largo discurso sobre la estrecha relación que existe entre la autoridad magistral y la longitud de los pantalones”. (Tolosa, 1954).

En esta misma línea, otras lecturas tienen como tema principal, la compra del primer traje - es importante aclarar que en las imágenes, los trajes para niños si bien suelen incluir una camisa, saco y corbata, el pantalón no es el ‘clásico’ pantalón largo, ya que se trata de pantalones cortos o pantalones ‘a media pierna’, largos hasta las rodillas - siempre para el caso del niño y es la figura paterna quien lo acompaña a realizar la compra de esta prenda de vestir. Coincidentemente, con algunas de las conclusiones a las que arriba Badinter (1993) en su trabajo acerca de la masculinidad, es el padre y no la madre quien inicia en la masculinidad al niño varón.

“Papá, cómprame un traje -pidió Cachito a su padre.-

-Papá, este traje marinero es el que me agrada.

-Bien, hijito, veo que tienes buen gusto; es bonito y te sienta bien- y muy complacido le compró el traje deseado. (Sanz, 1949).

El resto de la vestimenta utilizada presenta la siguiente tendencia: la remera, en general es blanca y los zapatos son cerrados (en décadas posteriores aparecen zapatos con cordones) y de color negro o gris. Las medias, a veces recogidas sobre el tobillo y otras hasta casi la rodilla. Las mismas son de color negro. Salvo la parte del cuerpo que va desde la rodilla hasta los tobillos, el resto del cuerpo está cubierto. También las manos y la cara están descubiertas. La

remera esta arremangada hasta el codo. Hay imágenes de varones con ciertos uniformes como el de “marinerito”.

Hacia mediados de la década del 60 las imágenes muestran a niños con pantalones cortos y también con pantalones largos. Ello pareciera sugerir que la presencia de ciertos *rites de passage* - ritos de paso - que convertían y simbolizaban el cambio de ser niño a ser hombre, dejan de aparecer como requisito a cumplir por parte de los niños varones, justamente, a partir de cambios corporales vinculados a su desarrollo.

En este estudio, se utiliza el concepto: rito de paso o rito de pasaje, en el mismo sentido que en los estudios clásicos de la Antropología social y cultural, en referencia a ciertas ceremonias propias de las formas no historizadas de educación, típicas de tribus y grupos aborígenes. Entre estos estudios, se destacan los de: Mead (1928), Evans-Pritchard (1940), Erikson (1950), Van Gennep (1960), Bock (1969), para los cuales el rasgo más relevante de todas estas ceremonias -nacimiento, compromiso, matrimonio, funerales, viajes o “paso territorial”, etc.- es que tienen que ver con el movimiento de individuos (o grupos) de una posición social (*satus*) a otra. El cambio puede referirse a la situación corporal, afiliación a un grupo o avance dentro de una carrera social, pero en cada caso, según Van Gennep (1960) las ceremonias contienen al menos, tres etapas: 1) separación, 2) transición e 3) incorporación.

Es decir, que si un individuo se encontrara atravesando este proceso de cambio de un status social a otro, primero se separaría física o simbólicamente de su posición actual; después pasaría por una etapa transitoria; y finalmente, se reincorporaría a la sociedad, pero con un status diferente. La descripción de este proceso guarda muchas semejanzas con las situaciones, representaciones de los niños varones y el lenguaje que presentan los textos escolares, en relación a la temática. Por ejemplo, el paso de los pantalones cortos a los pantalones largos, el comenzar a usar reloj pulsera (puntualidad), el

fumar, la fortaleza corporal, la primera entrevista laboral, entre otros.

No obstante el registro de la ausencia de lecturas dedicadas a explicar la importancia de estos ritos de paso, no implica vacío de ritos, símbolos o cierta estética propia de la masculinidad en el ámbito escolar. Lo que si se ha podido constatar es que los requisitos para llegar a ser hombre sufren una serie de mutaciones, asociadas por una parte, a cambios en la disposición espacial y a las características que el cuerpo masculino presenta en las imágenes. Por otra parte, se ha identificado una pronunciada ausencia de lecturas dedicadas exclusivamente a resaltar cualidades que un niño varón debía alcanzar y hacer suyas para llegar a constituirse en un "verdadero" hombre.

Un proceso similar ocurre para el caso del "primer reloj con cadena o pulsera". Ya que se han identificado lecturas dedicadas a resaltar la importancia del cumplir con los horarios, una vez alcanzada la edad de 12 años, aproximadamente. En estos casos, también las lecturas muestran la figura del abuelo o del padre -nunca a la abuela o a la madre- obsequiando al niño varón -y no a la niña- el reloj que había pertenecido a su progenitor o a su abuelo, durante su 'juventud':

"Pero lo que no sabe ninguno de ustedes -intervino el papá- es que el reloj será siempre el testigo de nuestra actividad o tal vez el inoportuno de nuestra pereza; pero en todos los casos, hijos míos, un testigo utilísimo. Porque nos recordará la observancia de la puntualidad, que, si para él es sencilla obligación mecánica, para nosotros es un verdadero deber moral." (Ruiz, 1941).

"Ven para acá Rubén. No he olvidado que hoy cumplés doce años...Aquí tienes mi libreta de calificaciones escolares...Aquel reloj había señalado la actividad de una vida honesta y laboriosa. El reloj podía estar tranquilo: seguiría marcando horas fecundas de su vida, como lo había hecho con las

serenas y fructíferas del horado anciano. (Davel de Dambrioso, 1941).

La vacancia de ritos de paso: ¿hacia la disolución de la representación moderna y unidimensional de infantes masculinos?

Las lecturas que incluyen alguna clase de rito de paso o ceremonia de iniciación para los niños varones -como las descritas anteriormente, dejan de encontrarse en los textos escolares con fecha de edición, a partir de principios de la década del 60 del siglo XX. La evidencia hallada en el marco de este estudio, pareciera mostrar que la desaparición de los ritos de paso para *llegar a ser hombre*, borran o al menos tornan muy difusa la existencia de etapas o momentos claves entre adultos y niños (varones). La evidencia en esta línea, alimenta la hipótesis que vienen sosteniendo varios investigadores (Baquero y Narodowski, 1994; Corea y Lewkowicz, 1999; Narodowski, 1999) en torno al fin de la infancia moderna y/o a la desaparición o disolución de las etapas de espera o el progreso (características de la infancia moderna). Desde el punto de vista de estos investigadores, se trataría del agotamiento de la potencia instituyente de las instituciones que forjaron la infancia moderna. Fenómeno explicado, principalmente, a partir de las mutaciones socioculturales registradas desde mediados del siglo XX para el caso de los países occidentales, en tanto, la producción institucional de la infancia en términos tradicionales sería hoy prácticamente imposible.

Si la infancia moderna concebida como etapa de latencia, la cual contribuía a forjar la imagen del niño como hombre o mujer de mañana y expresada a través de un conjunto de prácticas estatales burguesas instituidas sobre el cuerpo infantil: produciéndolo como cuerpo dócil durante casi tres siglos, las que produjeron ciertas significaciones con las que la modernidad trató, educó y produjo niños: la idea de inocencia, la

idea de docilidad y la idea de latencia o espera (Corea y Lewkowicz, 1999) se encuentran en crisis, como cualidades que permiten definir a la niñez -en tanto concepto moderno- en la actualidad¹¹ (Narodowski, 1999), surgen varios interrogantes: cómo se establece la diferencia simbólica entre hombre y niño varón, o expresado en forma más extrema aún, qué masculinidad o masculinidades son 'forjadas' durante el proceso de escolarización, a partir de mediados del siglo XX.

Tal como explican Corea y Lewkowicz (1999), en la institución escolar moderna el niño no existe como sujeto en el presente sino como promesa en el futuro. Tendrá que pasar por una serie de etapas de formación, de *ritos de paso* para el caso de los niños -en el sentido de los identificados en este estudio- hasta hacerse hombre. Como se lo supone dócil¹², la escuela es una institución eficaz. En ella se cumple la misión social de educar al futuro ciudadano; la escuela es el ámbito en que la niñez espera, ¿o esperaba al futuro?.

La paulatina desaparición de las lecturas dedicadas a resaltar las cualidades que un niño varón debía asumir durante su carrera para llegar a ser hombre, puede asociarse a la desaparición práctica de la distinción entre edades de la vida. Al caer del paradigma moderno del progreso, cae con él la concepción genética de las edades, para la cual la infancia constituye la etapa de espera de la adultez (Corea y Lewkowicz, 1999: 118). Es decir, cae el modo de concebir a la infancia como edad en lo que *no se es*, en oposición a la adultez como edad en la que *se es*. Pero, si para *llegar ser* hombre, un niño ya no necesita de los ritos de pasaje, la idea de latencia propia de la etapa infantil, cae; el niño *ya es*, y la infancia se disuelve como edad de espera.

Por otra parte, el registro de estos cambios, suele asociarse con las transformaciones registradas en los ideales: la juventud ya no es una etapa de espera de la vida del hombre, el imperativo social es ser joven (Lipovetszky, 1994) y según Sarlo (1994) en su ensayo acerca de la vida posmoderna en Argentina, la cultura juvenil tiende a ser universal y, de hecho, atraviesa las barreras entre clases y naciones. La infancia, casi ha desaparecido, acorralada por una adolescencia tempranísima. La infancia "ya no proporcionaría un sustento adecuado a las ilusiones de felicidad, suspensión tranquilizadora de la sexualidad e inocencia" (Sarlo, 1994: 41). La juventud se convierte en un territorio en el que todos quieren vivir indefinidamente y las estrategias para definir lo permitido y lo prohibido entrarían en crisis.

La investigadora Beatriz Sarlo (1994) afirma que, la edad del individuo como jerarquía superior, ya no cuenta, al menos del mismo modo que en la modernidad. Al desarticular el paradigma de etapas vitales, el mito actual de la eterna juventud disuelve el sentido moderno de la infancia. Estas modalidades de institución de la infancia que preparan para una vida adulta cuya subjetividad opera como meta, caracterizan las sociedades que tienen un modo particular de relación con la temporalidad. Si la infancia es preparatoria y si la sociedad sabe cómo preparar a esos niños, entonces esa sociedad funciona en base a una temporalidad programable (Corea y Lewkowicz, 1999).

El pasaje de niño, muchacho, muchachuelo a hombre: ¿Macho: se nace o se hace?

La iconografía y el lenguaje que se refiere a la infancia escolar (entre los 8 y 12 años) presenta

⁽¹¹⁾ Narodowski (1999) sostiene que esta crisis no es una crisis de vacío o de vacancia, sino de una crisis en la que la infancia moderna, declina hacia dos grandes polos. Uno es el polo de la infancia hiperrealizada, la infancia de la realidad virtual. El otro punto de fuga que presenta es el de la infancia desrealizada y con ella se refiere a la infancia independiente, que es autónoma, porque vive en la calle, porque trabaja a edad muy temprana.

⁽¹²⁾ Concepto en referencia al significado acuñado por Foucault (1986). Es decir, "Es dócil un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado". p. 140.

ciertas características específicas y fijas o estables. Con respecto al lenguaje una batería de lexemas o términos establecen proyecciones semánticas diversas. Dicha variación está vinculada, por un lado, con el juego del lenguaje en relación al resto de los términos que conforman un enunciado¹³, y por el otro, con la especificidad propia del término. Vale decir, niño, muchachuelo, chicuelo, muchacho y hombre adquieren un sentido con atributos y propiedades distintas. El niño, el muchacho, el muchachuelo se diferencian, en los textos escolares, no sólo en su aspecto corporal, sino también en la vestimenta utilizada y, en especial, en los mandatos sociales que le son atribuidos. Esto último implica una fuerte responsabilidad de la institución escolar en la contribución a la construcción de una *cierta* masculinidad y cierta femineidad.

Las tendencias manifestadas en los textos escolares permiten identificar 'mandatos' asignados a los niños varones: es un deber del niño ser feliz -una tendencia semejante se ha identificado en un trabajo anterior, en relación a las cualidades de los modelos de familias que presentan los textos escolares¹⁴-, no ser cobarde, soportar las diversidades de la vida: "Ser pacientes, y aceptar con paciencia el billete que nos toca en la lotería de la vida" (De Toro y Gomez, 1926).

Ser sereno, esforzarse, no ser travieso, jugar pero también estudiar:

"A los muchachos les gusta jugar, y eso no es malo; pero también debe gustarles ir a la escuela y estudiar. Hay tiempo para todo: para jugar y para estudiar." (Vásquez, 1910).

La simpatía y la fortaleza corporal, son también cualidades resaltadas como propiedades de los varones:

"La simpatía una fuerza comparable a la del imán, por su poder de atracción. Entran en ella varias cualidades que forman la verdadera superioridad de unas personas sobre otras. En la simpatía hay sinceridad de sentimientos, modestia, firmeza, tolerancia..." (Almagro, 1929).

"-Sóis pequeños, sóis alegres, jugáis: estáis en la edad feliz." (De Toro y Gómez, 1932).

"Los varones protegen a sus hermanas, que son más débiles; en cambio las hermanas son como madrecitas que cuidan a sus hermanos en todo lo que es propio de una niña." (Martin, 1930).

Por el contrario, el hombre se diferencia del niño a través de la asignación de ciertos mandatos como: previsión, ahorro, tener un trabajo, escuchar atentamente, no ser ocioso, entre otros. Dichos atributos están fuertemente vinculados con la organización económico-productiva y también familiar. El modelo de familia es monolítico, unidimensional y con una compulsiva tendencia *hacia* la heterosexualidad.

A su vez, la imagen del hombre está, en muchos casos representada por el padre, cuyas funciones son ser proveedor de la familia con el sudor de su trabajo:

"El papá de Luisito y Zelmita es un hombre alto, *forrado*, de anchas espaldas y rostro inteligente y *varonil*... Merced a sus *hábitos* de orden y economía; merced a su

⁽¹³⁾ Buenfil, Burgos, R. (1995) "Horizonte posmoderno y configuración social", en Alba, A. (comp.) *Posmodernidad y Educación*, México: Porrúa. Ningún discurso es fijo o estático sino relacional. Cada término adquiere sentido en función al juego del lenguaje en el que está inmerso.

⁽¹⁴⁾ A comienzos del siglo XX, las imágenes muestran y hacen referencia a la figura de la madre, como la única capaz de lograr el aumento de la felicidad del hogar, a través de diferentes acciones domésticas y la demostración de afecto, las madres monopolizan la ternura. En cambio, a partir de la segunda mitad del siglo XX se identifican discontinuidades en la hegemonía de ese modelo familiar, sustentadas en cambios en el número y tipo de integrantes, sus actividades y trabajos, cualidades personales y relaciones afectivas entre ellos. Este desarrollo integra el trabajo: Andrada, M. (2000) *Happy families according to the schoolbooks used in primary school in Argentina*, ponencia presentada en la XXII th. International Standing Conference for the History of Education, Alacalá de Henares. Mimeo.

acendrado amor al trabajo; merced a sus vigorosas iniciativas y *acrisolada*¹⁵ honradez, se ha labrado una posición holgada..." (Montes, 1909).

Ser el padre asegura ciertos mandatos como "dar lecciones". Por el contrario, la madre brinda consejos y en varias ocasiones se convierte en la mediadora para tomar alguna decisión entre el padre y el niño o la niña. Sin embargo, en los textos escolares, aparece el padre como poseedor de "la última palabra", es decir, de aquella que es considerada la correcta y adecuada por los niños y/o niñas.

Otra característica propia del hombre es no ser holgazán, ni ser haragán. Tales atributos son sinónimos de masculinidad denigrada. Así lo atestigua la evidencia encontrada: "Los que están siempre ociosos, cuando llegan a hombres no sirven para nada" (Vásquez, 1910).

"Del taller salió formado el ciudadano ya hombre, sin una mancha en su nombre, ni una sombra en su honradez. En el taller de la patria se formó buen ciudadano virtuoso, digno, cristiano, generoso y varonil... Honro al hijo del pueblo que en el trabajo se eleva y en él engrandece y prueba su abnegado corazón!" (De Toro y Gómez, 1926).

No sólo existe una diferenciación entre el niño, el muchacho, el muchachuelo y el hombre. La niña también es configurada como tal. No obstante, el proceso es absolutamente distinto. Asignándosele cualidades y acciones como las siguientes: "A Juana le compran vestidos y sombreros (De Toro y Gómez, 1926).

Debe ser elegante y todos esos comportamientos son a la vez, tanto físicos como morales. Todos estos comportamientos son a la vez que tanto físicos como morales. Así lo confirman numerosas frases: "*La única superioridad que debemos tener en cuenta es la superioridad moral*" [idem]

⁽¹⁵⁾ El resaltado de las palabras marcadas pertenece al texto original. En la lectura se incluye el significado otorgado a esos términos: fornido: robusto; varonil: fuerte, valeroso; hábitos: costumbres; acendrado: puro, sin manchas, ni defecto; acrisolada: purísima.

Asimismo, ser mujer implica ser estudiosa, obediente y ordenada. También las actividades lúdicas constituyen potentes prácticas que configuran subjetividad generizada. Las imágenes de los niños muestran una variedad mayor de movimientos que en las niñas. Asimismo las 'niñitas' son caracterizadas de la siguiente manera:

"La niña estudia con empeño, escucha atentamente las explicaciones de la maestra y hace sus deberes con prolijidad." (De la Vega, 1941).

"Una niña debe ser dulce, suave, cariñosa siempre... Siempre con buenos modales y con discreción, pues nada hay más feo en una niña y en una mujer, que la falta de femineidad. (Estrella Gutierrez, F. y Estrella Gutierrez, 1942).

Las niñitas son limpias y lindas. En cambio, el niño es un destrozón de ropa y calzado:

"Tenía yo nueve años, y era, como la mayoría de los chicos de esa edad, un soberano destrozón de ropa y calzado." (Berrutti, 1918).

"Pero, hijo!. Hay que tener más cuidado con las cosas; bueno ya está pegado el botón." (Berdiales, G. e Inchauspe, 1944).

"Carmencita no tiene más que un guardapolvo. Todos los lunes lo lleva limpio y planchado. Lo cuida para que se conserve sin manchas toda la semana. (Arena, 1956).

Es posible plantear como hipótesis, a partir de las imágenes y del contenido de las lecturas, que de niña o niñita el rito de paso o pasaje, destacado en forma exclusiva en los textos es el matrimonio, en cambio, y tal como se ha desarrollado anteriormente, para el caso de los niños existen toda una serie variada de ritos de

paso, de pertenencia masculina. Entre estos ritos se han identificado: los primeros pantalones largos¹⁶, el primer reloj pulsera, el primer traje con corbata y pantalones largos, el primer sombrero elegante, fumar, la primera entrevista laboral.

En cambio, el camino de niñita a mujer, en los textos escolares, pareciera ser un pasaje con menos desafíos y cambios.¹⁷ No se ha encontrado evidencia empírica de hechos similares a los del varón. Pareciera que de la niñita a la madre hay un solo pasaje: el matrimonio y el hogar.

Si bien, este estudio se encuentra en su etapa inicial, ya que se pretende continuar con este tipo de abordaje, realizando un análisis más exhaustivo en relación al uso del lenguaje, merecen destacarse ciertas cuestiones terminológicas. Se identifican términos como: muchachito y muchachuelo y no sus opuestos muchachita y muchachuela. El 'muchachuelo' tal como se encuentra en algunos textos como *Estudio* de 1918 y en especial el muchacho, transgreden, realizan acciones que no están permitidas al 'niño'. Entre ellas, tirar piedras a un perro como se observa en el libro *Lectura expresiva* en su edición de 1919, fumar cigarrillos, tal como se muestra en *Compañero -s/fecha de edición-*, entre otras. La vestimenta cubre toda la pierna ocultando los vellos de la misma. La vestimenta comienza a diferenciarse, respecto de la del niño, ya que cuando se hace referencia a 'muchacho', la imagen que lo representa, incluye un gorro y saco.

Consideraciones finales

Este trabajo presentó algunos de los focos de análisis que se consideran mas relevantes, para un estudio genealógico de los infantes masculinos a través de los textos escolares:

cuáles han sido, cuáles son y qué tipo de iconografía y discursos les han dado origen. A partir de los datos apostados, pareciera que desde fines de la década del '60 del siglo XX los textos escolares permiten identificar transformaciones significativas respecto a la estética y los símbolos a través de los cuales, se representan las diferencias sexuales, en el proceso de escolarización: los roles asignados a la mujer y al varón, la vestimenta, los usos del cuerpo, los gestos y movimientos, los atributos morales, entre otros.

Esta serie de cambios implican la configuración de un nuevo escenario de relaciones de saber y poder entre ambos colectivos. Se ha intentado demostrar que ciertos mecanismos vinculados a la construcción de la masculinidad en las instituciones escolares, dejan de ser preponderantes y otros se instalan en su lugar. En esta última línea se pretende continuar este estudio, profundizando el análisis aquí presentado, pues, sin dudas, las institución escolar continúa produciendo cuerpos generizados.

Por otra parte, puede afirmarse que hasta mediados de la década del 60 del siglo XX los textos destacan cierto modelo de infante burgués, anclado en cierta unidimensionalidad de la masculinidad. Recién a partir de esos años, se reconoce en los textos escolares una cierta diversidad, comienza a admitirse la diversidad -especialmente en la representación de los niños y en la variedad y heterogeneidad de cualidades que le son atribuidas. Las prescripciones sobre usos del cuerpo y acciones hacia los infantes masculinos decrecen de manera significativa, a partir de los años '80 del siglo XX. Se opera un cierto desplazamiento hacia otras actitudes, posturas corporales, otras vinculaciones entre niños y niñas: en los que la investigación,

⁽¹⁶⁾ Entre la década del 40 y 50 se identifican lecturas sobre el tema de los pantalones largos.

⁽¹⁷⁾ Continuamente se cita en las lecturas dedicadas a los ritos de pasaje de niño a hombre la importancia de "estar preparado para...."

indagación, descubrimiento, tolerancia, convivencia, pasan a ocupar el centro de las lecturas escolares. Resultados, tal vez, del rechazo del deber austero (Lipovetsky, 1994) propio de una "sociedad posmoralista" consagrada a la explosión y satisfacción de los deseos, a la búsqueda de la felicidad y del placer, en la que una 'moral de la obligación' ha sido reemplazada por la 'moral del sentimiento'.

Bibliografía

- ALMEGRO, J. *El mundo que yo veo*. Buenos Aires: Ed. Independencia, 1929.
- ANDRADA, M. *Happy families according to the schoolbooks used in the primary school in Argentina*. Ponencia presentada en la XXII th. International Standing Conference for the History of Education, Alcalá de Henares, 2000.
- ARENA, L. *Rama Florida*. Buenos Aires: Estrada, 1956.
- BADINTER, E. *¿Existe el amor maternal? Historia del amor maternal. Siglos XVIII al XX*. Barcelona: Paidós-Pomaire Colección Padres e Hijos, 1981.
- BADINTER, E., XY *La identidad masculina*. Madrid: Alianza, 1993.
- BALL, S. (Comp.) *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata, 1993.
- BAQUERO, R. y Narodowski, M. "¿Existe la infancia?", en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año II, N° 4. Buenos Aires: 1994.
- BERDIALES, G.; INCHÚASPE, P. *Actividades y conocimientos*. 14.ed. Buenos Aires: Kapelusz, 1944.
- BERRUTTI, J. *Estudio*. 13.ed. Buenos Aires: Estrada, 1918.
- BUENFIL, Burgos, R. "Horizonte posmoderno y configuración social", en Alba, A. (Comp.) *Posmodernidad y Educación*, México: Porrúa, 1995.
- BOCK, P. *Introducción a la moderna antropología cultural*. México: Fondo de Cultura Económica, 1969.
- BOURDIEU, P. *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama, 2000.
- CAPDEVILA, A.; VELLOSO, G. *Ruta Gloriosa*. Buenos Aires: Kapelusz, 1957.
- CONNELL, R. "La organización social de la masculinidad", en Valdés, T. y J. Olavarría (Eds.) *Masculinidad/es. Poder y Crisis*. Santiago: Ediciones de la Mujer, N° 24, Isis Irenacional y FLACSO, 1997.
- COREA C. y LEWKOWICZ, I. *¿Se acabó la infancia?. Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Buenos Aires: Lumen/Hvmanitas, 1999.
- DAVIEL DE AMBROSI, R. *Demi Tierra*. Buenos Aires: Estrada, 1941.
- DE LA VEJA, L. *Entre Amigos*. Buenos Aires: Independencia, 1941.
- DE TORO Y GÓMEZ, C. *La escuela y la vida*. Buenos Aires: Kapelusz, 1932.
- _____. *El Hogar de Todos*. Buenos Aires: Kapelusz, 1926.
- DUSSEL, I. "Historias de guardapolvos y uniformes: sobre cuerpos, normas e identidades en la escuela", en Gvirtz, S. (Comp.) (2000). *Textos para repensar el día a día escolar*. Buenos Aires: Santillana, 2000.
- EGUREN, S. *Primeras Luces*. Buenos Aires: Independencia, s/d.
- ERIKSON, E. *Sociedad y adolescencia*. México: Siglo XXI, 1950.
- ESCUELAS PIAS, Argentina. *Brisas*. Buenos Aires: Kapelusz, 1940.
- ESTRELLA GUTIERREZ, F.; ESTRELLA GUTIERREZ, J. *Días de Infancia*. 1.ed. Buenos Aires: Kapelusz, 1942.
- EVANS-PRITCHARD, E. *Los Nuers*. Barcelona: Anagrama, 1940.
- FOUCAULT, M. *Vigilary castigar. Nacimiento de la prisión*. 5.ed. Madrid: Siglo XXI Edic, 1986.

- LIPOVETSKY, G. *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. Barcelona: Anagrama, 1994. Colección Argumentos.
- LUCHIA PUIG, D. *Delantales Blancos*. Buenos Aires: Marcos Sastre, 1945.
- MACIAS, Jose. *Ilusión*. 4. ed. Buenos Aires: Estrada, 1915.
- MARTIN, L. *Nuevas Sendas*. 6. ed. Buenos Aires: Independencia, 1930.
- MEAD, M. *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. Barcelona: Laia, 1928.
- MCLAREN, P. *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: Aique, 1993.
- MONTES, V. *La Frase - método para la lectura de cláusulas*. 5.ed. Buenos Aires: Talleres Gráficos de la Cia Gral. de Fósforas, 1909.
- NARODOWSKI, M. *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique, 1994.
- NARODOWSKI, M. *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1999. Colección edu\causa.
- RUIZ LÓPES, R. *Caminito de Luz*. Buenos Aires: Kapelusz, 1941.
- SANZ, H. *Mi Tesorito*. Buenos Aires: Kapelusz, 1940.
- SARLO, B. *Escenas de la vida posmoderna. Intelectuales, arte y videocultura en la Argentina*. Buenos Aires: Ariel, 1994.
- SCHARAGRODSKY, P. *Cuerpo, Género y Poder en la escuela. La construcción de la masculinidad en las clases de Educación Física*. Tesis presentada para obtener el título de Magister en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, FLACSO, sede Argentina. Sin publicar, 2000.
- TOLOSA, Oscar. *Al pasar*. 1.ed. Buenos Aires: Estrada, 1955.
- TURNER, B. *The Body and Society. Explorations in Social Theory*, Oxford-Nueva York.: Basil Blackwell, 1984.
- VAN GENNEP, A. *The Rites of Passage*. Chicago: Phoenix Books, 1960.
- VÁSQUEZ, Acevedo. *Serie Graduada de Libros de Lectura*. Buenos Aires: Ceppi, Muller & Cia, 1910.
- VIGARELLO, G. *Lo limpio y lo sucio. La higiene del cuerpo desde la Edad Media*. Madrid: Alianza, 1991.
- WAINERMAN, C. y HEREDIA, M. *¿Mamá amasa la amasa?. Cien años en los libros de lectura de la escuela primaria*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano, 1999.