



DAVID LE BRETON

**RITOS DE VIRILIDAD
EN LA ADOLESCENCIA**

UNA APROXIMACIÓN

TRADUCCIÓN DE MIGUEL BETANCOURT CARDONA

PRÓLOGO DE ALEXÁNDER HINCAPIÉ GARCÍA

Ritos de virilidad en la adolescencia
Una aproximación

David Le Breton

Traducción de Miguel Orlando Betancourt Cardona

Prólogo de Alexánder Hincapié García

Con el apoyo del

Sistema de Formación para el Desarrollo Profesional
Docente del ITM



Este libro recibió el apoyo de:

**Sistema de Formación para el
Desarrollo Profesional Docente del ITM**

Fabio Augusto García Urrea

Director

Con la colaboración de:

Alexánder Hincapié García

Prólogo

Editorial ITM

Mauricio Vanegas Gil

Director editorial

Corrección de estilo

Alejandro Vega Carvajal

Diseño y diagramación

Marcela Londoño Agudelo

Título original en francés: *Rites de virilité à l'adolescence*

Traducción de Miguel Betancourt

Cesión solidaria de los derechos por parte Prometeo Editorial

Le Breton, David, autor | Betancourt Cardona, Miguel Orlando, traductor | Hincapié García, Alexander, prólogo.

Ritos de virilidad en la adolescencia. Una aproximación / David Le Breton (autor), Miguel Orlando Betancourt Cardona (traductor), Alexander Hincapié García (prólogo). Medellín: Institución Universitaria ITM, Sello Editorial ITM, 2025. | XIV, 80 páginas; 12 x 19 cm.

ISBN 978-628-7751-39-2 (rústica) | ISBN 978-628-7751-37-8 (electrónico) |

1. Ciencias sociales | 2. Grupos sociales | 3. Grupos de edad | 4. Niños y adolescentes | 5. David Le Breton

Clasificación: CDD 305.23

SBUA

©David Le Breton (autor)

©De la traducción: Miguel Orlando Betancourt Cardona

©Del prólogo: Alexander Hincapié García

© Institución Universitaria ITM

Sello Editorial ITM

Calle 75 n. ° 75-101

Medellín, Colombia

Teléfono: 604 440 51 00 ext. 5197

<http://catalogo.itm.edu.co>

editorialitm@itm.edu.co

DIRECTOR EDITORIAL

Mauricio Vanegas Gil

CORRECCIÓN

Alejandro Vega Carvajal

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Marcela Londoño Agudelo

ILUSTRACIÓN DE PÁGINA 6

Niños (carboncillo sobre el papel)
Gildardo de Jesús Agudelo Zuluaga

IMPRESIÓN:

Divegráficas S.A.S.

info@divegraficas.com

Medellín, Colombia

Impreso en Colombia – Printed in Colombia

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida ni en su todo ni en sus partes, ni registrada en o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de la editorial.

Las ideas y opiniones de este libro son responsabilidad exclusiva de los autores, quienes son igualmente responsables de las citas, referencias y de la originalidad de su obra. En consecuencia, el ITM no responderá ante terceros por el contenido técnico o ideológico del texto ni asume responsabilidad alguna por las infracciones a las normas de propiedad intelectual. Todos los derechos reservados. El texto puede ser reproducido en todo o en parte y por cualquier medio citando la fuente.

CONTENIDO

- 9** Nota del traductor
- 13** Prólogo. Educación y adolescencia
Alexánder Hincapié-García
- 35** La dimensión sexuada de las conductas de riesgo
- 38** Sobrepuja de lo viril
- 48** Las jóvenes como retos de poder
- 51** Ritos viriles del entre-sí
- 58** Modelos de virilidad
- 60** Del *Jackass* al *happy slapping*: exhibirse
- 65** Juegos peligrosos
- 69** Matanzas escolares
- 76** Yihadismo
- 82** La indiferencia a la crueldad
- 85** Apertura
- 86** Referencias

Agradecimientos

En distintos momentos del proceso que condujo a la publicación de este libro se recibió la ayuda inestimable de Bibiana Escobar García, Juan Felipe Garcés Gómez, Marlon Espinosa Muñoz, Juan Pablo Agudelo González y Víctor Tibanta.

Nota del traductor

Según Nouss y Laplantine (2008), desde la lógica del pensamiento del mestizaje, en cuanto a la traducción antes que oponer espíritu y letra, los dos se complementan. La polisémica hace que la transformación sea continua. Espíritu y letra es el estar entre dos lenguas. «No es una transposición sino una relación. La traducción es diálogo entre dos lenguas, es tanto diálogo como encuentro y viaje: su valor se establece en la distancia recorrida» (p. 36)¹.

Es a partir de este pensamiento, es en la realidad del *trayecto*, del *recorrido* del mismo libro que esta traducción se realiza. Es en el viaje de su propia traducción que este libro se mestiza en el encuentro con la cultura otra, con la lengua otra, es este mismo libro el que nos ha dicho cómo traducirlo. Así escuchamos la lengua otra en nuestra propia lengua, en su época. En complementariedad con el trabajo de nuestra terminóloga Elisa Galeano hemos culminado la traducción del libro *Rites de virilité à l'adolescence*, aquí traducido como *Ritos de virilidad en la adolescencia. Una aproximación*.

Presentamos entonces esta traducción que nos deja ver en castellano lo que nos cuentan estos ritos de virilidad en la adolescencia entre lo real y lo *perturbador*, cuya fuerza hemos tratado de mantener teniendo en cuenta que entrar en la piel de un hombre en particular es «engorroso para ciertos adolescentes que acumulan dificultades afectivas y sociales sin encontrar a su lado adultos confiables» y que entre las manifestaciones de violencia, se encuentra la imposible identificación con los otros «un odio brutal que tiene lugar en la afiliación al mundo, una fascinación por la imagen y

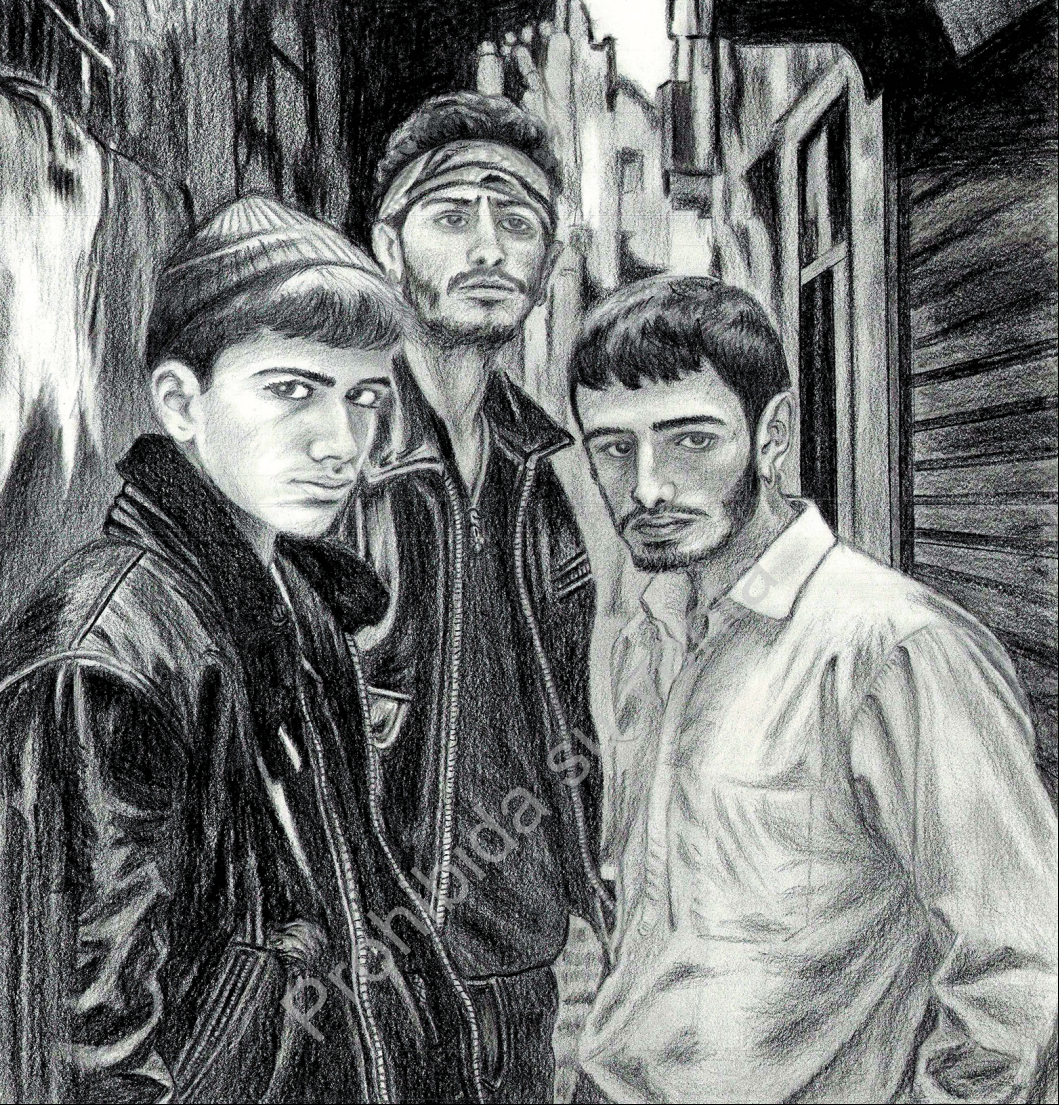
el sentimiento de alcanzar una forma de inmortalidad por medio de la virulencia del acto» a lo largo de «las diferentes formas de violencias masculinas» aquí expresadas.

MIGUEL ORLANDO BETANCOURT CARDONA
Universidad de Antioquia

NOTAS

- 1 A. Nouss y F. Laplantine, *El pensamiento del mestizaje. Una explicación para comprender; un ensayo para reflexionar*, (Trad. M. Betancourt), Editorial Universidad del Cauca, 2008.

Prohibida su venta



Niños (carboncillo sobre el papel)
Gildardo de Jesús Agudelo Zuluaga

Prólogo

Educación y adolescencia

Alexánder Hincapié-García

Universidad de San Buenaventura Medellín

I

Acomienzos del siglo XX, Émile Durkheim imparte en la Escuela Normal Superior unas lecciones en torno a *La evolución pedagógica en Francia*. Como destaca Julia Varela (2020), estas lecciones dan forma a un curso destinado a los futuros catedráticos de las escuelas. Su análisis agudo en cuanto a la evolución de los problemas de la educación, esto es, su actualidad, no expresa nada distinto a que los enemigos de la reflexión son los amigos de paralizar todas las cosas. La educación carente de reflexión sacrifica el presente y el futuro de los individuos y las sociedades. Esta es la fuerza que imprime movimiento a las cosas. Para Durkheim es necesario insistir en que sin reflexión los seres humanos se estancan en la rutina; aunque todo les parezca novedoso, carecen de distancia. La reflexión no es la actividad mecánica que testifica en nombre de procesos psicológicos básicos (percepción, atención, memoria, lenguaje y pensamiento), sino la capacidad de poner a prueba, de interrogar lo que se acepta como verdadero. En especial, aquello a lo que los individuos se aferran como su verdad.

La educación, entendida como «socialización metódica», es para Durkheim aquello de lo que depende la supervivencia de los individuos y las sociedades. Durkheim afirma que la finalidad de la enseñanza secundaria es la de ayudar a despertar y desarrollar la capacidad de reflexión de los adolescentes. Lo que hoy, con tufo de novedad, se denomina *pensamiento crítico*.

Concebir que esta capacidad debe orientarse hacia una profesión determinada como el comercio o la industria está en contra de una finalidad racional. Por mucho que así se reclama, no se educa solo con la pretensión de tener disponible una base robusta de mano de obra para el trabajo. No puede convertirse en una finalidad el que la reflexión sea capturada por intereses particulares que no demuestran, por lo menos no de manera evidente, compromisos con el fin último: la educación moral del ser humano. Por supuesto, esta educación no versa sobre los dogmas y los ritos religiosos, sino sobre el inestimable valor del individuo en sociedad. Lo que incluye los compromisos consigo mismo y con la sociedad sin la cual no tiene existencia real ningún individuo.

Dicho lo anterior, hay que añadir que la reflexión no se ejerce con respecto a todo (lo cual significa con respecto a nada). No se puede hablar de *pensamiento reflexivo* suponiendo que esta capacidad se desarrolla de manera natural y espontánea. Hay que ponerla en relación con los objetos. El problema educativo de mayor alcance es el poder discernir cuáles han de ser¹. En especial, hay dos que conviene identificar, el ser humano real y la naturaleza o el mundo mental y el mundo físico. De estos objetos surge la pregunta en torno a qué cosas humanas y naturales han de enseñarse y cómo hacerlo. En adelante, se explora la respuesta que Durkheim ofrece en torno a la naturaleza humana y su vínculo con la educación.

Durante siglos se ha imaginado que la naturaleza humana es universal. «Los filósofos del siglo XVIII se esfuerzan por alcanzar esta naturaleza invariable y oculta a través de las mentiras de las civilizaciones artificiales» (Durkheim, 2020, p. 402). En otras palabras, la educación es indisociable de una cierta idea de naturaleza humana, esto es, de determinado tipo de ser humano universal que, entre toda variabilidad histórica y cultural, siempre se lo encuentra a la espera de un proceso adecuado que lo devuelva a su origen. Para Durkheim, esta idea no surge con los filósofos humanistas del siglo XVIII, puesto

que es posible encontrarla en los jurisconsultos del Imperio romano al postular un derecho universal que abarca a los seres humanos (a todos los que así se reconocen). De manera similar, la idea de un determinado tipo de ser humano universal también está en el cristianismo medieval al representarlo como corrupto desde el nacimiento, solo redimido por la gracia de Jesús. La naturaleza humana está marcada por la corrupción y solo Jesús puede borrar esa marca en el hombre que sigue su llamado.

Con independencia de si los humanistas del Renacimiento se basan o no en esta idea como aparece en Roma o en el cristianismo, lo cierto es que su idea de universalidad también está asociada a un tipo de hombre, el cristiano que se sabe en su vínculo con las formas civiles introducidas por el Imperio romano⁹. Es decir, el engalanado cristiano secular. Durkheim ironiza al señalar que, a lo largo de la historia, parece que solo Roma y el cristianismo son capaces de revelar la verdad a la humanidad. Roma es la única sociedad que logra reunir los máximos valores de la vida cívica:

Todos esos lugares comunes de la sabiduría antigua sobre la santidad del deber, sobre el desprecio de los bienes fortuitos, sobre el amor a la patria, sobre la idea de libertad, sobre la obligación de referir nuestra conducta al bien público, todo este último término de moral, de civismo y de honor no se encuentra en los escritores modernos precisamente porque está en los antiguos y se ha creído, con razón, que no era necesario volver a ellos. (Bréal citado por Durkheim, 2020, p. 404)

No es necesario volver a ellos, cabe añadir, porque siempre han estado presentes. La patria, la libertad y el bien público son nociones manoseadas por distintos intereses políticos y educativos.

A su vez, el cristianismo es la religión que posee la única puerta por la que todos los seres humanos deben cruzar, no en vano vence a las religiones atávicas. Es Jesús el que las vence,

para ser justos. En adelante, el don del espíritu que reciben los seres humanos solo se justifica en virtud de seguir su imagen. Esto significa que la razón debe reconocer a Jesús y al cristianismo, debe elegirlos como sus fines. En *La contienda entre las facultades de filosofía y teología*, Kant (1992) argumenta que la pluralidad de religiones es algo bueno pues expresa que el Estado reconoce la libertad religiosa. Empero, esto es solo un elogio para dicho Estado. En realidad, no es bueno el modo de ser así de la religión pública, donde no hay universalidad ni unidad en los principios máximos de fe. En lo tocante a la finalidad de la religión, esta no es otra cosa que el mejoramiento del ser humano. Kant concede que puede haber diversidad de sectas eclesíásticas, pero no debe promoverse proliferación de sectas religiosas. Admite que católicos y protestantes, en ese sentido, son hermanos dentro de una misma casa. En particular los católicos y protestantes ilustrados que reconocen que su fe tiene un elemento común, el reconocimiento de la dignidad de la religión. Añade que sin ser realista la espera de la conversión de los judíos al cristianismo, a estos puede aplicárseles el mismo criterio con la condición de que abandonen ese ropaje inservible, el viejo culto que en nada contribuye al verdadero sentimiento de la religión. «La eutanasia del judaísmo supone la religión moral pura con el abandono de todos los viejos dogmas» (Kant, 1992, p. 33).

No es realista esperar la conversión de los judíos, aunque la acusación de no hacerlo sí se les lanza en virtud de la necesidad de una religión racional que, en apariencia, poco o nada puede hallarse en el judaísmo³. El cristianismo no solo logra transformar los dioses griegos en meros impulsos anímicos (y con ello vence todas las religiones paganas), sino que se superpone al judaísmo, haciendo que su persistencia sea equívoca o cuando menos innecesaria. Uno de los mayores logros del cristianismo es su astucia para encarnarse en las instituciones seculares sin necesidad de ser nombrado. Dejando de lado su autoproclamarse eterno y verdadero porque Dios así lo quiere, pasar

de ser una secta judía a una religión universal ha requerido que el cristianismo desarrolle una brújula proteica indudable.

Durkheim argumenta que la primacía histórica concedida a Roma carece de un fundamento histórico invariable. Incluso, se pregunta si acaso las civilizaciones griega e india sean superiores. Esto no supone que Roma no haya contribuido en nada a la historia del ser humano, pero imaginar que todo se deduce de ella es ignorar que Grecia construye una fuerza cultural más grande, no solo al dar forma a la esfera social y política, también al hacer penetrar la filosofía y el arte en la constitución de su civilización. Durkheim se apoya en Humboldt y en Herder para estimar que la supervivencia del humanismo solo es posible con el desplazamiento del latín por el griego. Asimismo, afirma que es equívoco suponer que una civilización tan compleja como la india, no haya contado con invaluables ideas educativas en las que están cifradas las claves de su existencia. En efecto, Durkheim pone en cuestión que sea Roma el referente para indagar por las cualidades de la naturaleza humana, pero es menos enfático al poner en cuestión el que al lado de Roma se eleve el cristianismo por encima de toda religión. Del judaísmo y del pueblo judío, Durkheim tampoco hace acotación alguna. Es probable que perciba la sombra del «caso Dreyfus» detrás de su espalda como para arriesgarse a que alguna mención ofrezca la oportunidad para ser atacado⁴.

Mill, Spencer, Kant y Herbart, a pesar de sus distancias, coinciden en que la educación debe conducir al ser humano a realizar su perfección. En el individuo ha de actualizarse la apropiación de los valores universales que a ella conducen. A juicio de Durkheim, esta presunción es equívoca, es humanismo. La filosofía no se ha ocupado de observar el único ser humano observable, el que corresponde a un momento y un lugar determinado, el ser humano real. Se satisface con postularlo. Al referirse a su educación, Durkheim declara que esta es un hecho social indiscutible, esto es, universal. Aunque

su práctica no lo es, los pueblos experimentan con distintas formas de educar y, por supuesto, de estas formas surge lo que se ha de alcanzar del ser humano. Como puede apreciarse, lo que surge no es la forma universal de la naturaleza humana, sino la diferencia entre los seres humanos. Esto no supone que solo cambie la lengua, los rituales y las costumbres, sino también lo que constituye la mentalidad y la moralidad. Nada parece más natural que el amor de los padres por los hijos, pero es posible hallar pueblos donde es casi inexistente, otros miembros del grupo desarrollan las funciones que las sociedades occidentales asignan a los padres como estructura de la familia. Incluso, los sentimientos que el secularismo cristiano considera indispensables al dar a la familia el título de primera institución social, dígase el amor materno y la vocación, son desconocidos por pueblos enteros. Pasan a ser expresión de una mitología singular, no universal. A riesgo de repetir, el amor materno y la vocación, allí donde se los imagina indisociables de la naturaleza humana, no son otra cosa que la exigencia del sacrificio de unos individuos por otros. La alta estima en la que se tiene a las madres, por ejemplo, es proporcional al sacrificio que se les exige.

Durkheim expresa que, si es necesario ofrecer una idea de la naturaleza humana, no solo se trata de repetir qué es lo que se espera de ella o qué es lo que tiene por constante, también se trata de buscar la variabilidad. Es posible que una búsqueda tal, por comparación, permita deducir que hay pueblos más logrados que otros. *Verbi gratia*, pueblos que en el esfuerzo por darse forma constituyen un modo de ser que les exige perfeccionar la lectura y la escritura. Esto remite a que el ser humano depende de sus condiciones y circunstancias. Su maleabilidad lo lleva a darse forma por la presión de fuerzas exteriores o que no gobierna, el mundo que se le presenta en toda su extensión. Si la naturaleza humana no tiene una única cualidad, si los distintos pueblos lo que confirman es la proliferación de cualidades, hasta el defecto más aberrante enseña

lo que el ser humano puede ser en determinadas condiciones y circunstancias. No hay cualidad que, por irrepresentable que parezca, permita la afirmación de que es antinatural o inhumana. Para Durkheim es evidente que la maleabilidad del ser humano no es infinita, lo que no significa que su límite sea la reducida apreciación inmediata.

La enseñanza secundaria, a la que con más dedicación se aplica Durkheim en estas conferencias, tiene que permitir a los adolescentes entender que, si bien la introspección puede ser un método importante para conocer la naturaleza humana, en cualquier caso, es insuficiente. La reflexión no puede reducirse a aceptar como conocimiento verdadero sobre la naturaleza humana lo que el individuo infiere solo porque se ha dedicado a mirarse a sí mismo; Durkheim señala la insuficiencia de la introspección. La historia es, por mucho, el método sin el cual es imposible dicho conocimiento. En la historia se aprecian formas de conducta, pensamiento y sentimiento harto distintas, no obstante, todas estas son formas de la naturaleza humana.

La disyuntiva que representa la educación como cosmopolita *versus* nacional es falsa en la medida en que cada pueblo tiene sus propias modalidades de entender lo universal y lo particular que constituye su formación y la de sus individuos. Lo que es claro para Durkheim es que los adolescentes deben ser *desnacionalizados*; a saber, por la enseñanza han de conducirse a reflexionar sobre distintas formas de la naturaleza humana. Solo así podrán apreciar el significado irreductiblemente variable de lo que significa ser humano. La literatura de otros pueblos, más allá de su acercamiento con fines estéticos o por interés de formar el gusto, fortalece la educación moral. En último término, la finalidad educativa no solo es la más importante, también la más urgente.

II

En una Francia distante de la de Durkheim, tanto por la época como por la disciplina a la que contribuye en principio, está el libro de David Le Breton que aquí se presenta, *Ritos de virilidad en la adolescencia. Una aproximación*. Empero, entre Durkheim y Le Breton hay un problema común, la educación de los adolescentes y los jóvenes. Ambos contribuyen con reflexiones que las ciencias de la educación actuales no pueden subestimar. Mucho más si se considera que estas no se limitan al esquema disciplinar propuesto por Gaston Mialaret (1985). Las ciencias de la educación tienen un desarrollo general y particular. General en la medida en que a todas las ciencias se les reclama sistematicidad y ordenamiento lógico. Particular, porque el desarrollo de las ciencias es desigualdad si se las mira en términos locales o regionales.

En este sentido es posible hablar de unas ciencias de la educación plurales y abiertas en su definición. Ahora bien, más allá de esto que es correcto, en la actualidad las ciencias de la educación buscan su redefinición por una necesidad epistemológica intrínseca. Aunque tal vez sea más llamativa la búsqueda de redefinición producto de la confrontación interpuesta por los movimientos sociales (léase la inflación de subjetividades de toda índole) y sus críticas aceradas sobre los procesos educativos. Movimientos que reclaman reconocimiento, en gran parte, recusando cualquier perspectiva interpretativa que busque su inteligibilidad. En otras palabras, las ciencias de la educación libran disputas en dos frentes. El primero en cuanto a la cuestión nunca definitiva de su estatuto científico. El segundo en relación con su actualidad y viabilidad de cara a las transformaciones culturales. No pueden permanecer referidas solo a su procedencia universitaria.

Para Le Breton (2014), la adolescencia no es un hecho definido sino una pregunta que atraviesa formas variables de inscripción cultural. Por largo tiempo, el hacerse hombre o mujer se asocia a complejos ritos de iniciación que poco más o poco menos tienen que ver con la naturaleza orgánica, aunque, en cualquier caso, sí están vinculados con la naturaleza simbólica con la que el ser humano se forma a sí mismo. Son ritos a través de los cuales los más jóvenes cruzan los umbrales por los que se consigue abandonar la niñez. Al cruzarlos adquieren una identidad nueva, la del hombre o la mujer. La identidad de los adultos. Ritos de iniciación para nombrar su institucionalización, el lugar que les es dado dentro de la cultura. Lo que se está indicando es que en soledad ninguno se hace hombre o mujer, para hacerlo se requieren las pautas culturales que la comunidad invoca y renueva con cada generación. No es la percepción solipsista la que constituye la identidad. Sin duda, estas referencias son a propósito de los «pueblos primitivos».

Vale enfatizar que la investigación antropológica del siglo XX ha abierto camino a los argumentos de Le Breton. Los libros *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa* de Margaret Mead (1981) y *Homosexualidad ritual en Melanesia* editado por Gilbert Herdt (1992) exploran los ritos con los cuales los seres humanos cruzan los umbrales que separan los distintos momentos de su vida y hasta qué punto las prácticas culturales han de valorarse en función de su propia diferencia. Mead (1981) afirma que desde hace más de un siglo, padres y maestros afrontan las dificultades de los niños y los adolescentes desde el punto de su psicología, no dando por supuestas unas dificultades generales de naturaleza cultural, sino considerando el proceso evolutivo de los niños y los adolescentes. El desarrollo de la psicología infantil y el diagnóstico de la creciente inadaptación de los adolescentes incentiva esta modalidad de afrontamiento. El antropólogo, por su parte, reúne sus materiales observando los «pueblos primitivos». Esta observación le permite deducir que lo que pasa con los niños y los adolescentes no es posible

disociarlo de la organización cultural. El «ambiente social» tiene un enorme papel en cómo se desarrollan sus vidas. Así, la rebelión contra la autoridad, las preguntas existenciales, las causas por las que luchan, guardan poca relación con la biología o la psicología individual de los niños y de los adolescentes, al parecer, su relación es con ser estadounidenses (Mead, 1981). O con ser franceses, españoles, argentinos o colombianos.

En lo que concierne al mundo occidental o donde este pone su influencia, la adolescencia pasa a ser un sentimiento. Hacerse hombre o mujer no necesita un rito de iniciación codificado culturalmente. Ese hacerse se entiende más como un proceso personal de autopercepción que reclama a los otros como espectadores, no como partícipes. La adolescencia, añade Le Breton (2014), es una suspensión de las representaciones de la infancia para asumir unas posiciones que se intuyen en cuanto a ser hombre o mujer, aunque solo se conocen de manera vicaria. El adolescente se aleja de sus padres, descubre por enervación corporal que su cuerpo es sexuado y que se le entrega una autonomía ambivalente. El proceso no puede más que ser doloroso, solo se puede sufrir en soledad porque no hay ningún rito codificado culturalmente que lo vincule, si acaso ritos surgidos de la necesidad de pertenecer a algún lugar o grupo de pares. Ritos improvisados y variables, efímeros. El adolescente es el único que puede decidir sobre el sentido de su vida y su existir, se lo deja solo al lado de otros como él (Le Breton, 2014, p. 8).

Le Breton inicia su ensayo enumerando las que podrían ser las vicisitudes de los adolescentes y los jóvenes en el proceso de hacerse hombres. Aquí se añade el término jóvenes porque, como indica el mismo Le Breton, la adolescencia es una difusa temporalidad intermedia. Los jóvenes cada vez más persisten en ser adolescentes: incapaces de planeación, tomadores de riesgos, orientados solo por el día a día, al tiempo que añoran convertirse en leyendas. No por casualidad estas vicisitudes son circunstancias educativas rebosantes de expectativas. No se sabe

muy bien qué se espera de la conversión de los adolescentes y de los jóvenes en hombres, pero sí se sabe que algo se espera. Hay una imposibilidad general para identificar qué es lo que significa hacerse hombre y cómo se logra. Los adolescentes y los jóvenes ensayan, improvisan y, la mayor de las veces, fallan. Por ello se los culpa. O se los castiga.

A diferencia de los «pueblos primitivos» donde el proceso de hacerse hombre está codificado culturalmente, el mundo occidental no dispone de una codificación específica, pero sí lanza expectativas ambivalentes o confusas en torno a lo que los hombres deben ser. El archivo de estas expectativas es la «memoria masculina» que ilumina el mandato de que cada adolescente y cada joven se convierta en su propia leyenda. Desagregando, no solo es interesante la indagación acerca del porqué de las expectativas ambivalentes y confusas. No solo importa comprender cómo es que el archivo de estas expectativas ilumina la búsqueda de heroísmo (que cierta sensibilidad cultural, dígase «progresista», desprecia sin ofrecer nada a cambio). También es urgente indagar por los mecanismos por medio de los cuales la educación, sea familiar, escolar y social, consigue que para los adolescentes y los jóvenes el heroísmo sea destino. Son llamados a convertirse en héroes y ellos parecen obligados a responder de manera afirmativa. *Quieren* hacerse héroes, pero, para quién. A primera vista parecería que para sí mismos, lo que conduce a señalarlos como los absolutos responsables de su logro (si es que se produce), además de culparlos por su fracaso (lo más generalizado).

Este llamado es un mandato. Hazte fuerte, alcanza el éxito, vive tu propia vida, nunca te rindas y, por supuesto, nunca seas una mujer. Hay que destacar que el mandato no es una autoproducción individual. Como destaca Le Breton, los adolescentes y los jóvenes realizan proezas que ponen en riesgo su integridad y las mujeres observan incluso celebrando, como si cualquier riesgo bien lo valiera, si lo que se logra es hacerse hombre, un héroe. En una primera capa parece evidente que

los adolescentes y los jóvenes solo quieren ser mirados por sus pares, otros hombres. En efecto, esto no está exento de una pulsión homosocial vinculante en términos sociales. En secreto, también homoerótica. Buscan la mirada de sus pares, otros hombres, a título de que esto no se hable. Durkheim y Le Breton (a su manera) han dicho que la literatura es materia obligada para los interesados en profundizar en la indeterminada naturaleza humana. Váyase despacio.

A juicio de Durkheim, Montaigne, Rousseau y hasta Pestalozzi es muy poca la ciencia que han aportado, sí mucha «literatura pedagógica». Si alguien se aplicase a leer los libros de Rousseau sin el ánimo de repetirlo o sin el típico rechazo con el que hay que leerlo en la actualidad (como si la denominada «pedagogía clásica» fuera un depósito de naderías), podría ver que el temor del ginebrino a que los adolescentes y los jóvenes sean seducidos por hombres adultos reposa en que estos accedan a decir sí. Al final, los adolescentes y los jóvenes perciben que vivir la vida significa experimentarla, no a pesar de los riesgos sino justo por ellos. Son fuertes, vigorosos y de una belleza arrogante: ¡Acaso no es un regalo el que puedan mirarnos!, parecen decir.

En *El hijo de Loth* de François-Paul Alibert (2014), un adolescente acecha la desnudez de su padre. Al fin de cuentas, su padre es el hombre más hermoso que podría mirar. Alibert usa la ficción para mostrar que las primeras miradas del adolescente que se sabe en el deseo por los hombres se dirigen hacia el cuerpo de su padre. Muestra algo más, este quiere ser mirado por su padre como un cuerpo también para el deseo. La mirada es el abismo donde los hombres reconocen su procedencia común. Es como si en la mirada pudieran comunicarse los más íntimos anhelos, sin tener que declararlos. Ni siquiera los nombres son necesarios. Por eso para algunos es tan insoportable la mirada de otros hombres, no por la incertidumbre de su significado, sino porque se conoce muy bien qué es lo que esa mirada significa. En esta novela tan poco apreciada por la

historiografía y la crítica literaria, padre e hijo se embarcan en la aventura de explorar si los umbrales impuestos a los cuerpos intensifican la virilidad de los que los cruzan. Por errática que pueda calificarse esta afirmación, solo la mirada de los hombres adultos lanzada a adolescentes y jóvenes *parece* una mirada que no inculca culpa alguna por lo que estos hacen de sí mismos. Es la mirada *generosa* del deseo inextinguible, por eso no realizado⁵.

Los hombres siempre han buscado ser mirados por otros hombres. Ahora, también han entablado un juego implícito de miradas con las mujeres. Estas no solo celebran el heroísmo, también lo desean. Ellos escenifican un arrojado real o imaginario para ser mirados por ellas. Entre más se insiste en que el arrojado de los hombres, ese descarado ponerse en riesgo por nada, esa violencia innecesaria, jamás ha comprometido el deseo irrepresentable de las mujeres, más se enreda el nudo en el que hombres y mujeres descubren que su vínculo es una maldición que no logran conjurar⁶.

Como ningún otro, en *Mujeres enamoradas*, Lawrence (1981) presenta una lectura estética de este nudo, a través de las agitados trayectorias de hombres y mujeres que no logran vencer las fronteras de su época. El matrimonio de Birkin y Úrsula reducido al silencio, el llanto mudo de Birkin por la muerte de su amigo Gerald y la pregunta sentenciosa de Úrsula lanzada a su esposo: «¿Necesitabas a Gerald?». Sí, responde Birkin, explicando que añora otro amor: «Eres bastante para mí por lo que respecta a una mujer. Eres para mí todas las mujeres. Pero yo deseaba un amigo hombre, tan eterno como somos tú y yo» (Lawrence, 1981, p. 574). Úrsula sella de manera anticipada el desenlace de la novela, con irritación y desprecio declara que no es posible tener esos dos amores, eso es solo una terquedad, una teoría, una perversión. Esa respuesta es paradigmática en la medida en la que sugiere la única manera en la que hombres y mujeres pueden elegir estar juntos. El tipo de hombre que ella desea es uno que, en su heroísmo, solo

ha de experimentar sentimientos profundos por ella. Birkin es convertido en la aberración de lo que una mujer desea de un hombre. El cuerpo atlético y musculoso que otrora arrebató miradas, al nombrar la añoranza de otro amor se disuelve como cuerpo deseado para Úrsula. En el momento en el que Birkin reconoce que el amor es apertura y no cierre, se descarta como hombre para Úrsula. Cabe preguntar hasta qué punto Úrsula oculta otro nombre, mujer.

Viene bien vociferar en público y escribir copiosos tratados en torno a que el heroísmo masculino, la fuente de la identidad de los hombres, es inviable para una cultura pacificada. Asesina a las mujeres, cuando no a los hombres mismos, se dice. Viene bien pontificar con estos tratados pletóricos de esquemas explicativos, sin considerar que ese heroísmo es una fuente de deseo tanto para los hombres como para las mujeres. En otras palabras, el deseo es un campo de fuerza que aglutina las posibilidades subjetivas de los seres humanos. Las imágenes en las que una sociedad proyecta sus fantasías deseantes, por deducción, arrastran a aquellos cuerpos atravesados por dichas imágenes. Con insistencia se argumenta que los cuerpos de las mujeres son cuerpos para otros. Lo que puede preguntarse es en qué momento los cuerpos de los hombres han sido para sí mismos. Los cuerpos se reclaman para sí, pero tienen una ineludible dimensión pública. Por eso pueden ser cuerpos para la guerra, la cárcel o la violación. El individuo afirma la posesión de su cuerpo y la desposesión amenaza incluso con negar su existencia.

En cada contexto cultural esto se encarna de manera distinta, se alcanza a oír. Le Breton logra mostrar las distancias entre los adolescentes y los jóvenes según el entorno que corresponde en función de la clase social. Al parecer, en las clases populares es más exigente lo que se espera de la virilidad. La carencia de oportunidades, la hostilidad con la que se las mira desde arriba, añade para los hombres de las clases populares la obligación de probar que, a pesar de todo, son hombres. Solo pueden probarlo

si están dispuestos a arriesgarse, así lo que esté en juego sean la existencia y la vida. Allí donde observadores privilegiados ven en estas expresiones la brutalidad y la vulgaridad por lo que las clases populares son lo que no cesan de ser, para los hombres de esta clase es el compromiso con su ser, tal vez el único modo que se les ha permitido que sean.

(...) la masculinidad es la realización de una conquista; se insta en particular a través de las innumerables puestas a prueba o ritos de pasaje inventados por las sociedades humanas, con los matices innumerables propios de las condiciones sociales y de la educación dispensada. La «virilidad» no tiene el mismo sentido para un joven de clase media o privilegiada o para un joven de procedencia rural o de un barrio popular. Si sigue siendo un valor esencial para los medios sociales populares, y principalmente para aquellos de los barrios de grandes edificios con poblaciones en gran precariedad, es irrisoria, e incluso cuestionable para los otros medios que ven en ella más bien vanidad, violencia, machismo, nimiedad. (Le Breton, 2025, p. xx)

El «Yo poderoso» de los adolescentes y de los jóvenes que tiene lugar en la trayectoria de todo hombre, ese «Yo» que Le Breton en este ensayo cincela con la delicadeza de un escultor, se ha formado con violencia para hacer frente al fracaso, la humillación y el miedo a no ser lo suficientemente viril. Es importante pronunciarlo, por mucho que insista la psicología acusada por Mead (1981), ese «Yo» no es deudor de las «diferencias individuales» (o no lo es solo de ellas), sí de una complejidad aplazada en su análisis, por la cual se culpa de manera performativa a la virilidad, como si esta pudiera autoformarse sin mediación alguna que apunte más allá de los hombres. Mercenarios, matarifes, traperos, desechables. Si de tribunales se trata, hay que comenzar por elevar uno que sea capaz de juzgar la insistencia con la que se empuja a los adolescentes y a los jóvenes, en general a los hombres, para que actúen la parte degradada de las sociedades. En últimas, para que encarnen el producto desechado.

III

El 15 de junio de 2024 en Courbevoie (Hauts-de-Seine, cerca de París), una niña judía de 12 años es violada por tres niños en edades comprendidas entre los 12 y los 13 años (adolescentes, según la referencia), *so pretexto* de haberles ocultado el ser judía y en solidaridad con el pueblo palestino. Los padres de la niña califican la violación de «expedición punitiva». Esta expresión es usada por Ángelo Tasca (2020) en su ensayo *El nacimiento del fascismo* para connotar operaciones fascistas de carácter militar en las que se castiga a un grupo de seres humanos o a un individuo en virtud de su existencia. A veces, la fuerza pública no solo es insuficiente para detener estas expediciones, cuando no es que participa de ellas otorgándoles un aire de legitimidad. Podría decirse que esto se consigue cuando un gobierno o un partido político inocula en la ciudadanía una cierta idea de justicia que debe realizarse incluso más allá de la ley, aunque sea que este mismo gobierno o partido se instituyan como la voz que defiende la ley, su institucionalidad.

Este caso aberrante, por mucho inconcebible, a la fuerza no puede explicarse apelando a causalidades psicológicas que solo comprometen a los niños o actualizando el cansino eslogan en torno al ser maligno de la virilidad. Un intento de explicación de ese tamaño no puede ser para otra cosa que eximir a las «almas bellas» de la sociedad francesa. Violar a la niña judía es la realización equívoca del deseo cultural de dañar a los judíos solo por ser judíos. Convierte a la niña en el *bode expiatorio*. Las «almas bellas» buscarán acusar a la virilidad o convertir el acto aberrante de los niños en expresión de su libre determinación. Pretenden ocultar que la violación de la niña judía es la determinación de hacer pagar a los judíos por existir. En efecto, harán de los niños el *bode expiatorio* que las «almas bellas» reclaman para declarar pureza de conciencia, jurarse limpias. La carencia de reflexión, entre tanto, intensifica

la vulnerabilidad de los seres humanos cuando se rompen los vínculos de protección recíproca. Si con un enfoque educativo no se consigue enseñar a desconfiar de lo que se desea, se piensa y se hace, es decir, si se exime a los seres humanos de reflexionar sobre su enorme capacidad de dañar a otros, entonces ese enfoque habrá que declararlo contrario a la educación moral.

De regreso a Durkheim, los factores de integración (cohesión social) y de regulación (unidad moral) son las únicas garantías de supervivencia de una sociedad. Lo que significa, según Filloux (1994), la determinación de estar juntos dando forma a una conciencia colectiva representada en las instituciones y las formas de vida social. La escuela es, por su naturaleza, un subsistema que responde a una doble necesidad. Por un lado, socializar toda nueva generación para la supervivencia de la sociedad y, por el otro, cuidar las condiciones de su propio funcionamiento que, a pesar de que se olvida con frecuencia, están vinculadas con el conocimiento. Esto significa que la escuela es una institución que tiene dos finalidades. Dar forma a la integración de los individuos mediante reglas comunes y enseñar a los individuos a poner límites a la arbitrariedad de los deseos, además de velar porque el conocimiento no sea sustituido por el vaivén de la época. Conviene entonces cuestionar con qué rapidez se acepta que la escuela es una institución de encierro, como si no hubiera nada más por decir.

Se reconoce que el ser humano ha de vivir en sociedad, su existencia no es viable sin ella; en ese sentido, la escuela enseña a comprender que no puede hacerlo sin reglas. Pero también se reconoce que el ser humano aspira a su individualidad, es decir, a satisfacer sus deseos, por eso la escuela enseña a ponerles límites para procurar la protección de todos. El proceso por el cual una sociedad se constituye y sigue un desarrollo encaminado hacia su supervivencia, depende del compromiso real con sus «necesidades sociales» y con cómo estas pueden ser representadas por la conciencia colectiva. En otras palabras,

más allá de la modalidad o de los contenidos, la educación tiene que propiciar que los individuos comprendan cuáles son las necesidades de la sociedad y qué caminos deben recorrerse para asumirlas. Esto incluye reconocer que no todos los deseos, sean individuales o sociales, pueden satisfacerse. El inestimable individualismo de Durkheim no puede confundirse con la arbitrariedad, mucho menos con la brutalidad complaciente. Más bien, se trata del individualismo ético descubierto por la persona que se sabe deudora de una sociedad que, con mucho trabajo educativo, elige como máxima el respeto del ser humano por el ser humano. «Un individualismo que asegure los derechos humanos no en la persona, sino entre el individuo y el grupo que es constitutivo de la persona social» (Filloux, 1994, pp. 23-24).

En el fondo, el compromiso educativo con los adolescentes y los jóvenes puede incluir la disputa por la finalidad de las instituciones educativas, puede tener por necesario el análisis de los contenidos escolares o universitarios. Pero lo más urgente de este compromiso, su sentido, es el de responder por las vidas malogradas. A toda promesa tiene que llegar el tiempo en el que se la juzgue.

NOTAS

- 1 Para Friedrich Herbart la educación debe basarse en los intereses de los niños. Aunque, en la medida en que estos no preexisten, los padres, los maestros y la sociedad deben asegurarse de ayudar a que estos intereses sean creados. La educación no ha de basarse en el capricho arbitrario y voluble, de lo que se trata es de ayudar a los niños a crear sus intereses educativos. En otras palabras, lo que se está indicando es que la pereza educativa con la que se pretende que los intereses educativos de los niños son espontáneos, debe corregirse en función de que los adultos se hagan responsables de las condiciones para su creación. En efecto es posible representar que algunos intereses educativos puedan ser el producto de la curiosidad infantil, pero hacerlos depender solo de dicha curiosidad es ignorar la necesidad de la planificación educativa (Lückert, 1977). En el ensayo *Psicología del niño y pedagogía experimental*, Édouard Claparède (1958) es claro al mostrar que para el que pretende educar teniendo como criterio la improvisación y el desprecio por el conocimiento, los éxitos conseguidos, si es que los hay, son solo el fruto del azar. En cambio, los fracasos, que han de ser muchos, tienen como víctimas a los niños y jóvenes.
- 2 Recuérdese que, si bien el cristianismo tiene una vocación universalista, esta no ha podido realizarse sin el impulso que el Imperio le insufla a partir del siglo IV.
- 3 La relación de Kant con el judaísmo es muy compleja y no tiene una sola cara. Para profundizar en este tema se sugiere el ensayo *La metafísica del espejo. Kant y el judaísmo*, de Diana Sperling (1991). Con argumentos extraídos del texto kantiano, Sperling propone una inversión productiva, no se trata de saber cuánto deben los filósofos judíos a Kant, sino de esclarecer qué tanto la ética trascendental es posible por el judaísmo. Esta pregunta no es menor: si la tesis que trae consigo es correcta, el mundo moderno depende más de la ética del Sinaí de lo que la filosofía occidental quiere reconocer.
- 4 En 1894 el capitán del ejército francés Alfred Dreyfus es acusado en lo que en adelante se conocerá como el «caso Dreyfus». Este representa una de esas ocasiones en las que el antisemitismo encuentra cómo proyectarse sin necesidad de aparecer como tal, basta nombrar la seguridad del Estado para hacerlo sin pudor. Dreyfus es acusado de espionaje y de suministrar información a Alemania. Se lo acusa de traición a la patria. Una que es y no es la suya en tanto que judío. El caso solo será resuelto en el año 1906 a favor de Dreyfus y su inocencia. Durkheim imparte sus lecciones entre 1904-1905. En otro lugar se señala que en el siglo XV, y

durante gran parte del periodo colonial, los judíos marranos, por necesidad, inventan el armario entendido como expresión del arte de ocultarse (Hincapié-García, 2024). Esto viene a colación puesto que, a pesar del *avance* de la secularización, todavía a comienzos del siglo xx, Durkheim parece esmerarse en evitar ser relacionado en demasía con sus correligionarios o que, al menos, su obra lo sea. Un estudio detallado de esta y del periodo en el que se elabora es interesante para entender no solo lo que dice Durkheim, sino lo que con cuidadosa cautela omite, tal vez para rechazar que su obra al final sea reducida al trabajo con las letras de un judío más. Jean-Claude Filloux (1994) afirma, no sin cierto candor, que Durkheim abandona desde muy joven la «religión judía». Se puede dejar de asistir a la sinagoga, nunca haber asistido a la Yeshivá, dejar de celebrar Pesaj o pasar de largo el Shabat, pero, por nacimiento o conversión, no se puede dejar de ser judío. Esto es importante ponerlo de relieve porque para los enemigos de los judíos y del judaísmo es una verdad evidente. En un breve pasaje, Filloux aclara que durante el proceso seguido a Dreyfuss, Durkheim interviene con el ensayo «El individualismo y los intelectuales» (1898) para cuestionar el poder de la razón de Estado y defender los derechos del hombre. Las palabras judío o judaísmo no aparecen en él. Varela (2020, p. 19) se vale de Philippe Besnard para decir que «(...) el *affaire* Dreyfus constituyó una primera ocasión para reforzar la cohesión del equipo». Por supuesto, «equipo» de colaboradores intelectuales. No es poco lo que hay que proteger, la sociología. Por desgracia, no es explícito si los judíos y el judaísmo también a propósito de que Dreyfus es el motivo de la «ocasión» y del ensayo antes nombrado. Aunque, como afirma apenas unos pocos párrafos después de iniciarlo: «(...) olvidémonos del *affaire* mismo y de los tristes espectáculos de los que hemos sido testigos» (Durkheim, 2003, p. 286). Como vuelta de hoja, puede imaginarse que el desarrollo de la sociología, al menos como se deriva del mismo Durkheim, tendría que conducir a liberar lo que la historia no cesa de condenar. También hay que añadir que años después en 1945, Maurice Halbwachs (autor de *Los marcos sociales de la memoria* y de *La memoria colectiva*), fallece en un campo de concentración y exterminio. Halbwachs destaca como uno de los más importantes colaboradores de Durkheim. No es judío, pero su familia política sí. Para nada la extensión de esta nota es una acusación lanzada a Durkheim, solo busca señalar que la historia es implacable con lo que se dice y con lo que se omite. En cada momento, el hombre está enfrentado a la disyuntiva entre testificar públicamente en favor de los suyos o guardar silencio para proteger su integridad personal o de algo que considera mayor. Sobre el «caso Dreyfuss» se recomienda el excelente ensayo *Yo acuso* de Émile Zola (2008), *El caso Dreyfus* de Denis Bon (2018) y, por supuesto, *Cinco años de mi vida* del mismo Alfred Dreyfus (2007).

- 5 Tal vez solo la literatura pueda ayudar a comprender esta afirmación en su complejidad. Léase, *La confusión de los sentimientos* de Stefan Zweig (1940), *Narciso y Goldmundo* de Hermann Hesse (1983) y *La virgen de los sicarios* de Fernando Vallejo (1999). No ofrecen solaz alguno, sí la confrontación cara a cara con lo que el pensamiento accede a representar solo como literatura. Como intuición, no hay ingenuidad en Durkheim al invitar a buscar las incontables formas de la naturaleza humana en la literatura de los pueblos, no solo por fines estéticos o por interés de formar el gusto. Estas incontables formas de la naturaleza humana al final terminan por constituirse en posibilidades abiertas. Sin esta búsqueda toda educación es equívoca.
- 6 El psicoanálisis dice que todo deseo carece de representación. Por eso es posible comprender que cuando alguien logra reducir a otro ser humano a ser lo que desea, una vez lo consigue solo puede despreciar lo conseguido. Encuentra que eso que imaginó como lo deseado no es lo que desea.

Referencias

1. Alibert, F.-P. (2014). *El hijo de Loth*. Unaula.
2. Bon, D. (2018). *El caso Dreyfus*. De Vecchi.
3. Claparède, É. (1958). *Psicología del niño y pedagogía experimental*. Continental.
4. Dreyfus, A. (2007). *Cinco años de mi vida*. Universidad de Granada.
5. Durkheim, É. (2003). *Lecciones de sociología*. Miño Dávila.
6. Durkheim, É. (2020). *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Morata.
7. Filloux, J.-C. (1994). *Durkheim y la educación*. Miño Dávila.
8. Hesse, H. (1983). *Narciso y Goldmundo*. Seix Barral.
9. Hincapié-García, Á. (2024). *Pedagogía anómala. Educación, formación y posantropología*. Aula de Humanidades.
10. Lawrence, D. H. (1981). *Mujeres enamoradas*. Alianza.
11. Le Breton, D. (2014). *Una breve historia de la adolescencia*. Nueva Visión.
12. Lückert, H. R. (1977). El hombre como ser necesitado de educación. *Educación. Colección semestral de aportaciones alemanas recientes en las ciencias pedagógicas*, 15, 7-18.
13. Mead, M. (1981). *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. Laia.
14. Mialaret, G. (1985). *Introducción a las ciencias de la educación*. UNESCO.
15. Sperling, D. (1991). *La metafísica del espejo. Kant y el judaísmo*. Nueva Visión.
16. Tasca, Á. (2000). *El nacimiento del fascismo*. Crítica.
17. Vallejo, F. (1999). *La virgen de los sicarios*. Alfaguara.
18. Varela, J. (2020). Prólogo. En E. Durkheim, *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia* (pp. 15-38). Morata.
19. Zola, É. (2008). *Yo acuso*. El Viejo Topo.
20. Zweig, S. (1940). *La confusión de los sentimientos*. Editorial Tor.



RITOS DE VIRILIDAD EN LA ADOLESCENCIA

UNA APROXIMACIÓN

Este texto se compuso en Urbane Bold 14 puntos
para títulos y en Bell MT regular e italic en 11
puntos para texto corrido

Esta obra habla sobre las diferentes formas de violencia masculina en una sociedad en la que ser hombre es particularmente difícil para algunos adolescentes que, sin el apoyo de adultos de confianza, acumulan dificultades afectivas y sociales. Muchas de estas conductas de riesgo masculinas revelan ritos de virilidad que buscan la glorificación y que alimentan formas de violencia, a veces extrema, tales como los asesinatos escolares y el yihadismo. En ellas, se manifiesta la imposibilidad de identificarse con los otros, un odio brutal que surge en la relación con el mundo, una fascinación por la imagen y la sensación de alcanzar una forma de inmortalidad en la virulencia del acto.



Institución
Universitaria
Reacreditada en Alta Calidad



Alcaldía de Medellín
Distrito de
Ciencia, Tecnología e Innovación