



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA

MODELOS DE MASCULINIDAD
EN LA CULTURA ESCOLAR
Y EN JÓVENES POPULARES

Tesis para Optar al Título Profesional de Socióloga

PAULA SOLEDAD ASTUDILLO CASTILLO

PROFESORA GUÍA: MÓNICA LLAÑA MENA

- Santiago, Octubre 2004 -

ÍNDICE

Introducción y Planteamiento del Problema.....	03
Objetivos y Relevancia de la Investigación.....	08
Antecedentes.....	11
I.- Antecedentes Sobre la Educación en Chile.	11
II.- Antecedentes Respecto a la Problemática de Género.....	19
Marco Conceptual.....	32
I.- Sobre la Categoría de Género.....	32
II.- La(s) Masculinidad(es).....	36
III.- Educación y Género.....	47
IV.- Conceptos Básicos Operacionales.....	62
Metodología.....	65
Plan de Análisis.....	72
Capítulo Uno: Análisis Descriptivo y Presentación de Resultados...	74
Capítulo Dos: Análisis Estructural de la Información: Los Ejes Transversales de los Modelos Masculinos Juveniles.....	127
Conclusiones Generales.....	153
Bibliografía.....	160
Anexos.....	165
Anexo N° 1: Pautas de Observación Etnográfica de Aula.....	166
Anexo N° 2: Pautas de Observación Etnográfica de Recreo.....	168
Anexo N° 3: Pautas de Entrevistas Grupales.....	169
Anexo N° 4: Pautas de Entrevistas Semi-Estructuradas.....	172
Anexo N° 5: Registros Observación Etnográfica de Aula.....	174
Anexo N° 6: Transcripción Entrevistas Grupales.....	181
Anexo N° 7: Transcripción Entrevistas Semi-Estructuradas.....	200

INTRODUCCIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El concepto de Género se refiere a las características que cultural y socialmente son creadas y atribuidas a uno y otro sexo –mujeres y hombres–; es decir, las características de lo femenino y de lo masculino, y los roles y pautas de comportamiento que deben desempeñar las personas dependiendo del sexo al que pertenecen. En síntesis, la masculinidad y feminidad son construcciones sociales. Además, el género distribuye características que son valoradas y significadas de forma diferente en la sociedad, por tanto el género, como concepto relacional entre dos sexos, no solamente señala diferencias sino que, por sobre todo, determina desigualdades y asimetrías.

La importancia de destacar el carácter relacional del concepto de género, nos convoca a comprender que no sólo se trata del tema de las mujeres y lo femenino, sino que de igual forma debe considerarse el mundo de los hombres y lo masculino, aprendiendo –para transformar– *la otra cara de la moneda*.

Es importante señalar que el varón es una construcción social tanto como lo es la mujer: la sociedad trata de hacer de él lo que ésta entiende por hombre.

La perspectiva de género es *una herramienta* para una mejor comprensión de nuestra realidad social; que en conjunto con otras categorías de análisis (tales como la clase social, la etnia, la edad, las creencias religiosas, los contextos históricos y culturales, entre otras), aportan a la comprensión de las relaciones sociales y las estructuras societales, así como a las transformaciones y procesos históricos, socio-económicos, culturales y políticos.

La importancia que tiene para un individuo y/o un grupo de individuos su realidad económica-social, el contexto concreto de sus condiciones de vida para la construcción de sí mismo como sujeto, y la articulación de todos los ámbitos y procesos de su vida, no resulta una ocurrencia nueva para los científicos sociales.

Por esto, es una condición necesaria para una comprensión más integral de las situaciones y relaciones sociales actuales, analizar el sistema de género –como relaciones desiguales entre los sexos– no de manera autónoma ni segmentada de la realidad material de existencia –que en nuestra sociedad capitalista genera desigualdades entre las clases sociales–; sino por el contrario, en permanente articulación y diálogo con esta y otras estructuras de relaciones de la actual sociedad.

Nuestra sociedad construye un modelo-imagen de hombre que es aprehendido a través de todo el proceso de socialización. Se asume un discurso social en el que se afirma que la naturaleza es la que hace a hombres y mujeres distintos, pero al mismo tiempo, a través del proceso de socialización en general, y de la educación en particular, se enseña e instruye correctivamente a niños y jóvenes hombres a ser distintos de las mujeres.

Ahora bien, resulta interesante destacar el contexto actual en el que se inserta esta investigación. Algunas voces, desde la academia y los medios de comunicación principalmente, opinan que Chile se encuentra en un período de crisis de la masculinidad y feminidad tradicional y única, o más bien, en un período de cuestionamiento de los modelos más tradicionales del ser femenino, como también del ser masculino. Entre algunos fenómenos que ayudarían a explicar este proceso de revisión de los modelos de género tradicionales, pueden mencionarse:

- 1- La incorporación de la mujer al mundo del trabajo: cerca de un 36% de las mujeres en edad de trabajar está realizando labores remuneradas. (CENSO; 2002)
- 2- El sostenido crecimiento de la cantidad de hogares con jefatura femenina.
- 3- Junto a los dos puntos anteriores, estarían ocurriendo cambios en lo que se ha llamado el modelo tradicional de familia: nuclear y biparental.
- 4- La visibilización de la situación subordinada de las mujeres y los problemas de género, producto de la acción social y política del movimiento de mujeres en el mundo y en Chile mismo.
- 5- La transformación de temas que anteriormente estaban relegados al campo de lo privado, en temas de interés público, tales como: la violencia intrafamiliar, la educación sexual, la paternidad responsable, el embarazo adolescente, el divorcio, entre otros.
- 6- Junto con ello, la transformación del problema de la equidad de género, principalmente desde la situación de las mujeres, en campos de acción de políticas públicas¹.

Existe la creencia de que todos estos procesos estarían influyendo y reforzándose al mismo tiempo en la vida cotidiana de las y los sujetos, que se traducirían en transformaciones de los roles sociales atribuidos según el sexo, diferenciadamente para hombres y mujeres; es el proceso que se ha llamado *la flexibilización de los roles*.

Si todo lo anterior puede significar procesos de transformación tan profundos que permitan concluir que nuestra sociedad vive una crisis de la masculinidad tradicional; es todavía una pregunta que admite múltiples interpretaciones y que requiere aún de un cúmulo de investigaciones, análisis y discusión desde todos los actores de nuestra sociedad. Uno de los tantos espacios desde donde abordar la

¹ Todos estos puntos serán abordados a lo largo de este trabajo.

interrogante puede ser la escuela. La educación formal –desarrollada en las instituciones educativas– es responsable no sólo de transmitir conocimientos técnicos, sino que también es responsable, junto a otros agentes, de educar ideológicamente, entregando las herramientas sociales y culturales necesarias para el desenvolvimiento de las y los sujetos en la sociedad a la que pertenecen, a través de un proceso de aprendizaje de los valores y modelos aceptados por su cultura y orden social.

Además, el ciclo de vida en el que se encuentran niños(as) y jóvenes, en su paso por el sistema educacional, es determinante en la construcción de las identidades de las y los sujetos. La infancia, así como la adolescencia y juventud, significan etapas trascendentales en la identidad integral de cada sujeto, así como del colectivo; que incluye, junto a otras dimensiones, las identidades de género, esto es, el cómo se constituye una forma de ser hombres y de ser mujeres.

Particularmente en Chile, se implementa actualmente una Reforma de la Educación, basada en dos nudos centrales que los gobiernos de la Concertación – a partir del año 1990– han definido para las políticas educativas: la calidad y la equidad de la educación. Con ella se pretende, entre otros propósitos, contribuir a desarrollar un país modernizado y más integrado a los procesos mundiales. Se propone para ello la Reforma de la Educación, como vehículo central que posibilite una mayor Igualdad de Oportunidades entre todos los chilenos, de modo de cooperar como país a los desafíos nacionales.

La igualdad de oportunidades se refiere también a la problemática de la discriminación de género; este es el marco general en la que se desarrolla la presente tesis, el campo de acción de la educación y las transformaciones necesarias en el sistema de género vigente.

La mayoría de los avances en la materia desde las ciencias sociales han estado orientados principalmente a las condiciones y experiencias de las mujeres y a cómo la educación transmite un mundo femenino determinado. Existe una riqueza de reflexiones y prácticas en múltiples estudios donde se da cuenta de la invisibilización hacia las estudiantes mujeres, su discriminación en términos de protagonismo escolar, las menores expectativas de proyección que tiene la institución escolar –y en general el mundo adulto– respecto al desempeño y futuro académico de las mujeres en comparación con los hombres; entre muchas otras revelaciones, que juntas han logrado afirmar en forma contundente que el sistema educacional formal transmite determinados modelos femeninos.

Tomando como punto de partida que el mundo femenino hegemónico en nuestra sociedad se expresa y se enseña en la práctica del sistema educacional a las mujeres estudiantes –sean niñas o jóvenes–, es coherente proponer que existe(n) también un(os) modelo(s) masculino(s), que se transmite(n) en el sistema escolar para los niños y jóvenes varones.

En esta perspectiva, esta tesis se orienta a **explorar en la construcción, transmisión y aprendizaje de modelos masculinos en la cultura escolar, a través de las relaciones y prácticas que se viven al interior de una escuela pobre del Gran Santiago**. Se trata de descubrir cómo se transmite el(los) modelo(s) masculino(s), principalmente a través de las relaciones escolares y del curriculum oculto, buscando también las pistas sobre cómo es(son) este(os) modelo(s) dominante(s) y cómo los jóvenes varones los incorporan y resignifican en su proceso de construcción de identidades masculinas.

El Problema de Investigación:

Esta investigación se basa en la tesis de que los modelos de género, como construcciones sociales y culturales, se transmiten y re-crean permanentemente a través del proceso de socialización de las distintas agencias socializadoras: la familia, los medios de comunicación, las instituciones religiosas, las instituciones gubernamentales, y las instituciones educativas, entre otras.

Los centros escolares –organizados para la educación formal– son espacios importantes (en ningún caso únicos) en la constitución de identidades y posiciones sociales que aprehenden los sujetos para desenvolverse en la sociedad que les toca vivir.

Investigar la transmisión de ideologías de género en sectores pobres urbanos subraya la concepción de que el sistema de dominación de género se articula con el sistema de dominación de clase; por lo que los mandatos culturales de masculinidades aportados por la escuela, deben ser analizados de acuerdo al contexto socioeconómico al que la escuela y las y los jóvenes pertenecen; puesto que la realidad de pobreza influye y determina los modelos de masculinidad(es) que se transmiten, aprehenden y construyen.

Los y las jóvenes se encuentran en una etapa de sus vidas marcada por un dinámico proceso de permanentes conflictos y quiebres en cuanto a la conformación de su identidad como sujetos y, en consecuencia, de su identidad de género, así como también en cuanto a su relación con el mundo y con los otros y otras. Es un período etéreo en que, entre muchos nuevos aprendizajes y nuevos elementos para ir definiendo su identidad como sujetos, el tema de la identidad genérica-sexual –de reconocerse con unos y, al mismo tiempo, diferenciarse de otros en términos de género– se hace relevante y protagoniza muchas de sus vivencias. En esta etapa de conflictos, entendidos como períodos de crisis², los y las jóvenes ponen en tela de juicio creencias, modelos y formas de relacionarse con el mundo social, aportados fundamentalmente por la familia de origen –o el mundo adulto de origen–, para incorporar y aprender de otras nuevas, donde la

² Crisis no como negativa ni como una anormalidad, sino como un proceso que ocurre en distintos momentos de la vida, con características particulares, pero que en lo central es un proceso de cambios, de búsquedas, de vivencias dinámicas de aprendizajes.

escuela y el grupo de pares se vuelven protagonistas en la construcción de sus identidades y subjetividades como individuos y como integrantes de sus comunidades sociales.

En este marco, la problemática que orienta esta tesis es la de preguntarse por las prácticas escolares y los modelos de masculinidad(es). Las preguntas de investigación son:

¿Cómo son los modelos de masculinidad(es) en que la escuela socializa a los jóvenes populares? ¿Y mediante qué mecanismos lo hace?

¿Cómo significan los jóvenes populares estos modelos transmitidos por la escuela? ¿Y cómo los incorporan en la constitución de su identidad masculina?

En particular, el problema de investigación es definido a partir de las construcciones y sentidos de modelos de masculinidad en las prácticas escolares de sectores populares en Chile. El trabajo que se presenta es un Estudio de Caso: una escuela básica, municipalizada y mixta de un sector pobre de la comuna de La Florida en la ciudad de Santiago.

El objeto de estudio son las prácticas escolares al interior de los niveles de 7° y 8° básicos, centrado entre los jóvenes varones de entre 13 y 15 años que pertenecen a dichos cursos.

A través de la observación de las relaciones al interior de la escuela y los discursos de sus protagonistas –alumnos y profesores– se indagó en los principales valores, imágenes y representaciones con los que estos actores dan sentido a los modelo(s) masculino(s) que practican.

OBJETIVOS Y RELEVANCIA DE LA INVESTIGACIÓN

Los Objetivos Generales:

Existen dos objetivos principales planteados para esta investigación:

- 1- Describir cómo, a través de las relaciones escolares, la escuela aporta en la construcción de modelos masculinos entre jóvenes varones de 7° y 8° básicos, en el contexto de una escuela municipal pobre de Santiago.
- 2- Identificar los principales valores y representaciones sociales que aportan en las identidades masculinas de los jóvenes varones estudiantes de 7° y 8° básicos, y su relación con los modelos de masculinidad(es) transferido(s) desde la escuela.

Los Objetivos Específicos:

- 1- Indagar en los principales mecanismos de transmisión de modelos de masculinidad(es), presentes en las relaciones escolares de los 7° y 8° básicos de una escuela municipal pobre de Santiago.
- 2- Reconocer en las relaciones escolares los principales valores y representaciones sociales que constituyen el o los modelo(s) masculino(s) transmitidos en los niveles de 7° y 8° básicos de una escuela municipal pobre de Santiago.
- 3- Reconocer los principales valores y representaciones sociales del o los modelo(s) masculino(s) que incorporan y resignifican, en la construcción de sus identidades masculinas, los jóvenes varones estudiantes de 7° y 8° básicos de una escuela municipal pobre de Santiago.
- 4- Establecer una articulación, trazando puntos de encuentro y desencuentro, entre los modelos de masculinidad(es) que transmite la escuela y los modelos de masculinidad(es) que transmiten las relaciones que los jóvenes varones viven en otros espacios cotidianos de referencia.

Relevancia de la Investigación:

La **Relevancia Teórica de la Investigación** es, en primer lugar, su pretensión de constituirse en un aporte en la exploración de la temática de modelos de

masculinidad transmitidos en las prácticas escolares del aula, entregando algunas reflexiones que logren contribuir con algunos elementos y categorías para estudios de mayor profundidad en este campo de la investigación educativa y de género.

La motivación anterior tiene directa relación con el deseo de ampliar el espectro de los estudios de género y, en especial, el ámbito de la masculinidad y la educación, en la perspectiva de rescatar el *carácter relacional* del concepto de género.

Atender a los modelos de género en el ámbito educacional implica reconocer la importancia que reviste el contexto escolar en la construcción de las identidades juveniles, y en particular, de las identidades de género. Desde las ciencias sociales, se ha señalado que la escuela y el grupo de pares –junto a los medios de comunicación– se encuentran entre los principales agentes socializadores entre los y las jóvenes. Resulta potente, entonces, analizar los modelos de género que aprenden los y las jóvenes en la escuela, en tanto en el mismo espacio conviven además con su grupo de pares en forma permanente.

La relevancia del tema de la(s) masculinidad(es), entre jóvenes hombres de sectores populares, está dada por la saturación de situaciones simultáneas de dominación que sufren/gozan los y las jóvenes, en tanto pertenecientes a grupos juveniles pobres. Estos forman cotidianamente sus identidades en un contexto de pobreza que los empuja a la dominación y exclusión frente al mercado, el consumo y los grupos poderosos; a su vez, son jóvenes en un sistema que privilegia el poder de los adultos y que lo legitima constantemente en cualquier espacio o circunstancia.

Por su parte, la **Relevancia Práctica** está marcada por el carácter exploratorio de la tesis. Sería la intención de acercar la cultura juvenil a la cultura propia de la escuela, a partir de los modelos masculinos que cada uno recrea y, desde esta visión conocer cómo impactan en las identidades de género de los jóvenes varones; aportando a subrayar la importancia de ampliar el estudio de la pedagogía del género a los temas de la masculinidad.

Aportando en la identificación de los ámbitos y mecanismos en las prácticas escolares a través de las cuales los modelos de género –y en particular los masculinos– son transmitidos, es posible encontrar pistas para la formación de hombres con vocación cada vez más igualitaria, deseosos de generar en sí mismos y entre sus pares las transformaciones necesarias para romper las lógicas de dominación de género y sus estereotipos y normatividades para la acción social.

Esta tesis intenta, finalmente, abrir nuevas pistas y nuevas preguntas de investigación que obliguen a comprender la escuela como una institución que hoy todavía puede aportar a los cambios socio-culturales que se enarbolan desde quienes creen en una sociedad más justa e igualitaria; y que la acumulación de experiencias y reflexiones pueda legitimarla como campo de acción transformador,

desde la perspectiva de las desigualdades de género, así como también de cualquier otro tipo de injusticias sociales.

Finalmente, en cuanto a la **Relevancia Metodológica**, esta tesis pretende valorizar la Observación Etnográfica de Aula, como un instrumento de análisis cualitativo de gran riqueza y potencialidades para la sociología; rompiendo sus límites asociados a la propia disciplina de la pedagogía y a la antropología.

La posibilidad de conjugar y poner en diálogo tres herramientas cualitativas: observación etnográfica, entrevistas grupales y entrevistas semiestructuradas, entregan la posibilidad de relacionar las diversas subjetividades presentes en la dinámica escolar, lo que representa para la sociología una alternativa de análisis circular, que permite una reflexión ampliada en tanto recoge diferentes ángulos y dimensiones de una misma realidad.

ANTECEDENTES

La presente tesis está inscrita en dos grandes temáticas que son entendidas como los ejes que la articulan; ambos preocupan permanentemente a las ciencias sociales. Uno de ellos es el **ámbito de la educación**, particularmente el sistema educativo propio de sectores populares de los que el Estado chileno debe hacerse cargo. El otro eje es el **sistema de género**, que cruza todos los campos de la vida en sociedad, y en particular, la problemática de los modelos de masculinidad que se encuentran presentes en el mundo popular.

Es interesante, para esta investigación, el contexto actual en que este trabajo se sitúa: un contexto particular de transformaciones, cuestionamientos y tensiones, tanto en el campo de la educación, como en la masculinidad en nuestro país. El sistema educativo chileno se encuentra en pleno proceso de una Reforma Educacional que, con impactos positivos o negativos, significa asumir los fuertes cambios acerca de cómo entender la educación chilena y para qué. Por su parte, desde la perspectiva de género con que se aborda este estudio, y en particular la problemática del(os) modelo(s) de masculinidad, muchos vaticinan una época de tensiones entre el modelo masculino hegemónico tradicional y otras formas de vivir la masculinidad, que por diversos factores estarían emergiendo y quebrarían con el deber ser del modelo tradicional de masculinidad.

Se hace necesario, por tanto, profundizar en estos contextos para recoger los elementos necesarios que caracterizan situacionalmente a la investigación.

I. ANTECEDENTES SOBRE LA EDUCACIÓN EN CHILE

1.1.- Las Políticas Neoliberales y la Educación

El modelo de desarrollo de los países latinoamericanos no puede desentenderse de los procesos de democratización y reordenamiento social y cultural. Desde los años '80, América Latina viene realizando ajustes estructurales y reformas económicas para su mejor inserción en el orden económico mundial, que cambian los modelos de acumulación basados en la industrialización y la sustitución de importaciones.

La orientación general de las políticas neoliberales para América Latina, liderada por el llamado Consenso de Washington³, define diez puntos que marcan los caminos del mundo para enfrentar el siglo XXI y que buscan consolidar el modelo neoliberal a nivel global. Tales reformas estructurales, impulsadas por los gobiernos latinoamericanos, son definidas desde tres grandes ejes: a) apertura externa, b) desregulación y flexibilización de los mercados, y c) la reforma del Estado (reducción de su intervención en la economía).

³ Que poco tiene de consenso, pues involucra sólo a funcionarios estatales de los Estados Unidos, junto a las instituciones internacionales (FMI y BM). Realizado el año 1989 en Washington.

No son pocas las voces que destacan los grandes costos sociales que provoca el modelo neoliberal, que para nuestra América Latina se reflejan en la enorme desigualdad y el aumento sostenido de la brecha entre ricos y pobres, con una cada vez peor distribución de la riqueza, que cada vez queda más concentrada en grupos muy pequeños.

En el año 2002, de acuerdo al Panorama Social de América Latina realizado por la CEPAL⁴, el número de latinoamericanos que vivía en la pobreza alcanzó los 220 millones de personas; de ellos, 95 millones son indigentes. En otros términos, existía al año 2002 un 43,4% de población pobre y un 18,8% de indigentes en América Latina. El proceso de superación de la pobreza para esta región, se ha estancado durante los últimos cinco años, con tasas de pobreza e indigencia que se mantienen prácticamente constantes desde el año 1997.

Ello a pesar de que la década de los noventa ha sido para la economía latinoamericana la del retorno al crecimiento. Después de la *década perdida* de los ochenta –nombrada así por la misma CEPAL–, con un balance general para la década de un -1% de crecimiento en el PIB⁵ por habitante; la economía de la región ha retomado desde los años '90 sus tasas de crecimiento del PIB per cápita, marcadas por un carácter más que moderado, que no llega siquiera la 1,5%. El crecimiento de las economías regionales es acompañado de una acelerada profundización de la brecha entre ricos y pobres en América Latina, donde el 20% más rico recibe 19 veces más ingresos que los más pobres.

Por su parte, Chile ha tenido una elevada tasa de crecimiento de su economía en los últimos años, con un promedio anual de 5,5% para el período entre 1990 y 2003. Además, la última CASEN⁶ 2003 indica que la definición oficial de pobreza⁷ pasó, en términos absolutos, del 20,6%, en el año 2000, al 18,8% (2.907.700 personas) el año 2003, mientras que, en el mismo período, la indigencia pasó del 5,7% al 4,7% (728.100 personas). La línea de la pobreza se fija en \$43.712 per cápita en la zona urbana, y en \$29.473 en la zona rural. En tanto, la *línea de indigencia* alcanza a \$21.856 en la zona urbana, y \$16.842 en la zona rural. (MIDEPLAN, 2004; Fundación Terram, 2004; CENDA, 2004)

Junto con estos indicadores, que pudieran parecer auspiciosos, Chile cuenta también con una de las peores distribuciones de ingreso entre sus habitantes del mundo. El Informe Mundial sobre Desarrollo Humano 2004, elaborado por el Programa de Desarrollo de las Naciones Unidas (PNUD), ubica a Chile entre las

⁴ Comisión Económica para América Latina y El Caribe.

⁵ Producto Interno Bruto.

⁶ Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional.

⁷ Concepto que recibe hoy críticas desde todos los sectores que se preocupan del tema de la pobreza, en cuanto a que sus indicadores no responden a la actual realidad nacional y global, así como también que mide estáticamente y no de forma dinámica el comportamiento de las situaciones de pobreza de los hogares chilenos, entre otras observaciones.

diez economías con mayor desigualdad del planeta, según el coeficiente Gini⁸, superada solo por Brasil, Colombia y países muy pobres del África y Asia. Mientras el 20% de la población chilena con menores recursos obtiene sólo el 3,3% de los ingresos, el 20% más poderoso obtiene el 62,2% del ingreso nacional.

Para nadie es un secreto que en nuestro país los ricos se hacen cada vez más ricos y los pobres cada vez más pobres. Como ejemplo, y como lo refleja el Informe de Desarrollo Humano del PNUD, hoy el 5% más rico de la población recibe hoy ingresos 209 más altos que el 5% más pobre; mientras que en el año 1990 esta diferencia era de 130 veces.

Durante los últimos 20 años, el área de la educación en América Latina ha sido fuertemente impactada por las políticas neoliberales que consolidan al mercado como rector de las relaciones sociales a nivel local, nacional e internacional, y que consagran como rector hegemónico al libremercado en el nombre de la globalización y en detrimento del poder de los Estados.

En Chile, las políticas de educación de los últimos treinta años, han estado fuertemente orientadas en dos sentidos: 1) la cobertura del acceso a la educación, y 2) la dependencia y responsabilidad organizacional y administrativa de las instituciones educacionales.

Hoy se observa cómo se ha avanzado en términos de cobertura para la educación básica⁹, siendo todavía una tarea en curso mejorar el acceso de los niveles medio y superior¹⁰. Por otra parte, numerosos indicadores –tales como el SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación)– expresan la existencia en nuestro país de una educación fragmentada de acuerdo a su dependencia, sea ésta municipal, particular subvencionada o privada.

Las cuentas no son auspiciosas, si por una parte se considera que es proporcional la incorporación de más niños y jóvenes en edad escolar a la estructura educacional, conforme aumenta la población total del país. Y por otra parte, la calidad de la educación que hoy se entrega en todo el sistema, y por supuesto, más dramáticamente aún en el sector público –municipal–, es alarmantemente deficiente.

En concreto, la crisis educacional chilena se expresa, por ejemplo, en que un 56,4% de la población sufre de “analfabetismo funcional”, es decir, no entiende lo que lee; asimismo, en un test de calidad de educación, los alumnos de educación media incompleta en el país de Suecia, obtienen los mismos resultados que los estudiantes chilenos con su educación superior completa¹¹.

⁸ Este coeficiente toma el valor 0 si hay perfecta igualdad y 100 si la desigualdad es máxima.

⁹ Más adelante se entregan cifras al respecto.

¹⁰ Sobre todo, esta última presenta problemas de desigualdades de todo tipo –cobertura según tipo de educación, calidad, etc.– en tanto, es la que organiza y segmenta el mundo laboral.

¹¹ Ambos ejemplos son tomados de datos entregados por estudios realizados por OCDE y el Servicio Nacional de Capacitación y Empleo del Ministerio del Trabajo del Gobierno de Chile

Otras cifras indican que, de acuerdo a los instrumentos de medición de la calidad de la educación que se aplican en el país¹²; del total de los doscientos establecimientos mejor evaluados, el 83% son colegios particulares pagados, el 14,5% particulares subvencionados y sólo el 2,5% municipales, los que además pertenecen a las comunas privilegiadas de Providencia y Santiago. (CENDA; 2002)

Por su parte, resulta revelador el antecedente del gasto público que realiza nuestro país hoy, a la luz del comportamiento histórico de éste en los últimos 30 años:

Gasto Público en Educación	
Año	Porcentaje del PIB
1972	7,2%
1982	6,2%
1991	2,9%
2000	4,1%

Fuente: Cenda, Abril 2002.

Se habla mucho del mayor gasto público en educación, y en realidad las cifras van tímidamente aumentando, sin embargo, aún queda mucho por hacer; y es necesario tener presente que la mayor parte de la inversión en educación la realiza hoy el sector privado. En efecto, si la educación se privatiza, el comportamiento de este servicio es como una mercancía: algunos invierten para hacer negocio con ella, otros gastan para poder obtenerla.

En síntesis, nuestro país tiene un crecimiento macroeconómico sostenido, que se observa también durante los últimos 15 años en el resto de América Latina, que ha venido de la mano de políticas de privatización en las distintas áreas sociales. Los indicadores de pobreza, indigencia, PIB y de gasto público en educación son bastante más positivos que a inicios de la década del '90, cuando recibieran los Gobiernos de la Concertación el poder heredado de la dictadura militar. Sin embargo, estos avances reales tienen serios límites sociales, que impactan en los sectores más pobres del país. Una de las principales debilidades del crecimiento emprendido por los gobiernos de la Concertación es –como ya se ha expuesto– la profundización de la desigualdad que le ha acompañado, reflejada en la cada vez más irracional distribución de ingresos, así como también en los temas de protección social –la salud, la educación, el mercado laboral, la vivienda, etc.–, que bajo la “dictadura del mercado” y la mercantilización de estas necesidades, deja a quienes no pueden comprar en condiciones de inestabilidad y exclusión social no del todo reflejadas en las cifras macroeconómicas.

(SENCE); analizados por el economista chileno Hugo Fazio y citados en el libro *Crece la Desigualdad: Otro Mundo es Posible*, 2001.

¹² Como el ya citado SIMCE, que evalúa la calidad de la educación para los niveles básico y medio.

1.2.- La Reforma Educacional: Sus Objetivos y Lineamientos Principales

Las Razones para la Reforma Educacional en Chile:

El Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, emanado el año 1995, y que sirve de base argumental para la Reforma Educacional de los Gobiernos de la Concertación, señala que la educación es la base común del aprendizaje y ejercicio de la ciudadanía, y es también una condición imprescindible para la actual economía chilena, permitiéndole hacer frente a los nuevos retos de la inserción internacional, a partir de mayor productividad y competitividad que como sabemos "...dependen, antes que todo, de la calidad de los recursos humanos del país". (Informe; 1995; 62)

Tales ideas vinculan estrechamente la educación a los requerimientos económicos del papel chileno en el concierto del mercado mundial. Quizás hoy, como nunca antes, el mercado del trabajo y la educación formal se encuentran sólida y firmemente relacionadas. El sistema educacional chileno debe responder al modelo económico neoliberal, por lo que su política modernizadora está caracterizada por ser habilitadora-competitiva, para contar con el capital humano apropiado para los desafíos del país de integrarse al mediano plazo al primer mundo. De este modo, la educación actualmente estaría orientada a desarrollar en los sujetos habilidades para participar de un mercado laboral cada vez más competitivo, desregulado y globalizado, al mismo tiempo que se orienta la fuerza de trabajo hacia los requerimientos de la inserción internacional.

Se inician los Gobiernos de la Concertación bajo el diagnóstico de una crisis global del sistema educativo chileno, heredada de la dictadura de Pinochet, mirada que permite determinar como primer eje central en política educacional el de la calidad de la educación, basados en los bajos resultados del aprendizaje producido en la mayoría de los alumnos, y siendo central el plantearse qué se aprende, cómo y cuánto. Desde el Estado, se postula que una educación de pobre calidad limita fuertemente las posibilidades de lograr un orden social integrado, poniéndose en riesgo una democracia estable y un crecimiento económico con bases sólidas.

El otro eje central que ha sido definido es el de la equidad. La oferta real de igualdad de oportunidades para grupos que son distintos en relación a su capital cultural, requiere de una intervención estatal que asigne más atención y recursos a los sectores más pobres. La fuerte privatización sufrida por el sistema educacional ha significado la profundización de la desigualdad, a través de procesos de diferenciación paulatina, existiendo actualmente una educación claramente desigual para estudiantes de sectores más acomodados –colegios particulares– y para aquellos de menos recursos –escuelas municipales–.

Bajo este diagnóstico de crisis de la educación chilena y bajo estos conceptos (calidad y equidad) como pilares de acción, se inicia desde el año 1996 la Reforma Educacional chilena, un proceso de gran envergadura que busca alcanzar las necesidades planteadas por el sistema: calidad y equidad.

Orientaciones y Objetivos de la Reforma de la Educación Básica Chilena:

La Reforma Educacional ha sido una de las más grandes tareas que han desarrollado los gobiernos de la Concertación, como explica José Pablo Arellano, ex-Ministro de Educación:

“...Chile va adquiriendo conciencia que sin renovar su sistema educativo y sin cambiar sus formas de enseñar y aprender no podrá ir más lejos en su desarrollo. La renovación de la educación ha pasado al primer lugar de la agenda pública (...) Todo este dinamismo se denomina Reforma Educacional desde 1996. Es una de las transformaciones capitales en un país que crece económicamente, se abre al mundo y se reorganiza políticamente en paz. Con la Reforma Educacional se mira hacia el siglo XXI. Se rescatan tradiciones e identidades, dándoles un nuevo significado para que diseñen su futuro. Un futuro que sabemos y queremos creativo y solidario. La educación reformada es un eje poderoso para un cambio cultural que liga el “Chile/país pequeño” con dos Premios Nobeles de Literatura, con los mercados mundiales y con el concierto de la democracia y el desarrollo humano”. (MINEDUC; 1998)

La Reforma de la Educación Chilena es entendida como requisito indispensable para la profundización de la democracia y el crecimiento y competitividad económicos chilenos; que parecen constituir las dos necesidades sociales prioritarias para los Gobiernos de la Concertación.

Por ello, el Ministerio de Educación ha definido lo que llama *las principales demandas* que hace la sociedad a la educación; éstas son las que orientan la Reforma, siendo guías para todos los niveles educativos, y en los distintos ámbitos en que este proceso se desarrolla. Como señala Juan Pablo Arellano, estas demandas son:

- a) Formación ética y nuevas competencias para una sociedad cambiante.
- b) Igualdad de oportunidades en educación como política de equidad.
- c) La formación de la ciudadanía para la democracia.
- d) Una formación de calidad para participar en el desarrollo económico y la competitividad del país en un mundo cada vez más globalizado.

La presente tesis sobre los modelos de masculinidad debe ser contextualizada a ocho años de la puesta en marcha del proceso de Reforma Educacional, asumida por el segundo Gobierno de la Concertación, que presidía el año 1996 don Eduardo Frei Ruiz-Tagle.

De ello adquiere especial interés atender, por un lado, al marco de la concreción de la Reforma en el nivel de la Educación Básica, y por otro lado, a los aspectos que tienen relación básicamente con los contenidos y objetivos en relación a los ideales de una sociedad menos discriminatoria, más integradora y democrática.

La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, LOCE, formaliza los objetivos y resultados generales esperados para cada nivel educativo, y también estipula un procedimiento para generar el currículum escolar, basado en el principio de la descentralización. Así, en enero de 1996, se promulgaron los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Educación Básica, los que han sido actualizados al año 2002 por el MINEDUC.

Entre los Objetivos Fundamentales, se distinguen dos clases:

- Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) que son definidos como “aquellos que miran la formación general del estudiante y, por su propia naturaleza, trascienden a un sector o subsector específico del currículum escolar. (...) hacen referencia a las finalidades generales de la enseñanza y son asumidos por el establecimiento en la definición de su proyecto educativo y en sus planes y programas de estudio”. (MINEDUC; 2000; 06)
- Objetivos Fundamentales Verticales (OFV), siendo “aquellos que se dirigen al logro de competencias en determinados dominios del saber y del desarrollo personal. (...) Se aplican a determinados cursos y niveles, y cuyo logro demanda aprendizajes y experiencias vinculadas a ámbitos disciplinarios específicos del currículum de Educación Básica.” (MINEDUC; 2000; 06)

Puesto que la presente investigación tiene como contexto de su problema de investigación los contenidos ideológicos de la educación básica chilena, es que son los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) los que resultan antecedentes más pertinentes. En este sentido, vale la pena destacar que el Ministerio de Educación plantea que los OFT “...tienen un carácter comprensivo y general orientado al desarrollo personal, y a la conducta moral y social de los alumnos, y deben perseguirse en las actividades educativas realizadas durante el proceso de la Educación General Básica”. (MINEDUC; 2000; 07)

Se trata entonces de las líneas principales de carácter valórico y ético –en otras palabras, ideológicos– que deben orientar el currículum de la enseñanza básica.

A partir de la concepción de persona y del desarrollo humano que se promueve desde el MINEDUC, se desprende que los OFT de la Educación General Básica, deben estar en relación con las siguientes dimensiones individuales y sociales:

- En relación con la formación ética: que el educando desarrolle capacidad y voluntad para autorregular su conducta, en función de una conciencia éticamente formada en el sentido de su trascendencia, su vocación por la verdad, la justicia, la belleza, el espíritu de servicio y el respeto por el otro.
- En relación con el crecimiento y autoafirmación personal: estimular rasgos y cualidades potenciales de los estudiantes que conformen y afirmen su identidad personal, favorezcan su equilibrio emocional y estimulen su interés por la educación permanente.
- En relación con la persona y su entorno: estos objetivos tienden a favorecer una calidad de interacción personal y familiar regida por el respeto mutuo, el ejercicio de una ciudadanía activa y la valoración de la identidad nacional y la convivencia democrática. (MINEDUC; 2000; 08)

Por otra parte, los Contenidos Mínimos Obligatorios para la Educación Básica son definidos como “los conocimientos específicos y prácticas para lograr destrezas y actitudes que los establecimientos deben obligatoriamente enseñar, cultivar y promover para cumplir los OFT establecidos para cada nivel”. (MINEDUC; 1998)

Las intenciones de reformar la educación, entre otras cosas para la profundización de la democracia y una formación social y ética en los alumnos, dice relación directa con la necesidad de educar para la construcción de identidad social e individual, educar para el ejercicio de una *ciudadanía activa* y para la incorporación de los individuos a la vida social que nuestro país requiere en el marco de la globalización neoliberal.

Estos grandes desafíos se vinculan, a su vez, directamente con el tema de este estudio, la implementación de dichos principios en los procesos formativos requiere de una educación más flexible y menos tradicional en la entrega de modelos de género, más integradora y menos discriminadora en los patrones de lo que debe ser lo masculino y lo que debe ser lo femenino; más abierta a cambios y transformaciones culturales, que entre muchos otros, incluyen el campo de lo genérico.

II. ANTECEDENTES RESPECTO A LA PROBLEMÁTICA DE GÉNERO

2.1.- El Contexto Latinoamericano y Chileno en los Avances de la Equidad Entre Géneros

Globalización y Realidad Latinoamericana:

La globalización y el neoliberalismo no significan lo mismo, pero existe una permanente relación y coincidencia entre uno y otro. Pareciera que el proceso de globalización hubiera posibilitado el triunfo de un único modelo económico e ideológico en el mundo, el modelo neoliberal. En la mayoría de los países del mundo, el neoliberalismo domina como el nuevo y deseado paraíso a alcanzar, cuya llave mágica parece ser la soberanía de la competitividad en todas las esferas de la vida y cuyo único motor es la búsqueda del beneficio económico y monetario. Simbólicamente, el capitalismo globalizador es una especie de Rey Midas que transforma todo lo que toca en mercancía.

Desde esta perspectiva, puede caracterizarse la globalización como androcéntrica. La matriz valórica en la que se sustenta repite los valores del patriarcado y de los imaginarios tradicionalmente masculinos, como son la competencia, el exitismo, el individualismo y la razón instrumental.

En el concierto mundial, la igualdad entre hombres y mujeres y el empoderamiento de las mujeres son componentes esenciales de las Metas del Milenio. Son planteados por la Organización de Naciones Unidas como la tercera meta, expresada como: Promover la Igualdad entre Género y la Autonomía de Ser Mujer (ONU, 2003).

En tanto, para América Latina la CEPAL explica que la equidad entre géneros está directamente relacionada con los derechos humanos y el empoderamiento de las mujeres, pero que incluso trasciende esto; puesto que influye directamente en la posibilidad del desarrollo socioeconómico de los países de América Latina y el Caribe. Se expone que “entre los principales problemas de género que desafían el potencial de la región para progresar, y que tienden a impactar de forma más negativa en los pobres, se encuentran: las pérdidas derivadas de la ausencia de la mujer de la actividad económica; el coste social y económico de la violencia contra la mujer; y la pérdida de capital humano a consecuencia de la mortalidad materna y el abandono escolar de jóvenes embarazadas y niños. Por lo tanto, políticas y programas destinados a remediar las desigualdades de género beneficiarían no sólo a la mujer, sino también a sus familias y a la sociedad latinoamericana en su conjunto.” (Ruiz y Banegas; 2003; 17)

Género en Chile: Entre la Realidad y las Políticas Públicas:

En Chile, la problemática de género es un tema que ha logrado ser puesto en el debate nacional y público, debido principalmente a la larga historia de lucha y de organización del movimiento de mujeres de nuestro país y del resto de América

Latina, historia no exenta de conflictos, así como de decididos avances que han posibilitado que hoy la problemática de la desigualdad entre hombres y mujeres sea un tema de carácter público y social.

Con el término de la dictadura de Pinochet, el primer gobierno elegido en las urnas, con Patricio Aylwin Azócar a la cabeza (1990-1994), crea el Servicio Nacional de la Mujer, SERNAM, como una instancia estatal encargada de elaborar políticas orientadas hacia la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.

El desafío planteado, durante estos 14 años de democracia política formal, ha sido lograr la plena igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, puesto que como el mismo SERNAM explica:

“Superar la discriminación que afecta en los planos político, económico, social y cultural a las mujeres, es decir a más del 50 por ciento de la población, es una exigencia para alcanzar el desarrollo, la profundización de la democracia y ese país moderno que queremos construir.

(...) El Plan de Igualdad ha sido la base y el eje rector del quehacer del SERNAM en este período. Su desarrollo ha permitido avances significativos en la condición de las mujeres y en el mejoramiento de su calidad de vida”. (SERNAM; 2000; 02).

SERNAM plantea que “la equidad de género ha pasado a ser un objetivo insoslayable de las democracias modernas”. (SERNAM; 2000; 07). Las motivaciones principales del organismo público son:

- “Garantizar a ambos sexos el acceso equitativo a los beneficios, recursos y oportunidades que ofrece el desarrollo, y asegurar la participación equitativa en las decisiones públicas, especialmente en la economía y en la política, fortalece y mejora la calidad de la democracia porque incorpora al 52% de la población.
- Otorgar los mismos derechos e influir en los procesos sociales que discriminan a las mujeres amplía y profundiza la democracia también en el ámbito privado, donde se construyen los modelos básicos de las relaciones humanas.
- Reconocer a los otros u otras como iguales y respetar sus intereses contribuye a crear una cultura de igualdad. La convivencia social se enriquece al estar sustentada en una valoración equivalente de hombres y mujeres, y en prácticas sociales que privilegian el debate y la negociación por sobre la violencia, la imposición o sumisión en situaciones de conflicto.

- Promover la participación equitativa de las mujeres en distintos y nuevos campos permite la incorporación de otros puntos de vista y saberes, y ofrece a las instituciones la posibilidad de usar los recursos de que dispone la sociedad con independencia de su sexo o cualquier discriminación.” (SERNAM; 2000; 07)

En la actualidad, la orientación de las políticas públicas respecto a los temas de género, está vertida en el Plan de Igualdad de Oportunidades 2000-2010, elaborado por el mismo SERNAM. Sus lineamientos son los puntos recién expuestos, a partir de los cuales se definen objetivos a alcanzar dentro del período determinado.

2.2.- Las Transformaciones en el Concepto de Familia

La situación a nivel latinoamericano sobre las familias latinoamericanas -realidad de la que Chile no es la excepción-, ha ido variando, enfrentándose hoy a cambios cruciales. Expertos de la CEPAL indican que estas transformaciones han estado principalmente asociadas a las variaciones demográficas, el aumento de los hogares con jefatura femenina y la creciente participación de las mujeres en el mercado laboral. Todo ello acompañado de cambios en el ámbito cultural, dado por la valoración de nuevos modelos de familia y relaciones al interior de ella, que proponen nuevos roles familiares e imponen tensiones y conflictos con las nociones más tradicionales. Es necesario subrayar que tales cambios en la concepción y situación de las familias latinoamericanas son procesos graduales y que difieren según el contexto urbano o rural, la clase social y las diversas historias socioculturales de los pueblos latinoamericanos. En este contexto, son la participación laboral de las mujeres y la jefatura de hogar femenina las que más rápida y dinámicamente se han incrementado.

Cambios Demográficos:

En este aspecto, los factores principales son la disminución de la mortalidad y de la fecundidad, junto al aumento de la esperanza de vida, que ha prolongado la vida en pareja y elevado el número de hogares unipersonales, de adultos mayores y de hogares sin hijos. Asimismo, el tamaño medio de la familia se ha reducido por la baja en la cantidad de hijos y la mayor distancia etárea entre unos y otros.

Nuevos Tipos de Familia:

En América Latina conviven, junto con las estructuras tradicionales de familia, nuevos tipos familiares, como parejas sin hijos y hogares sin núcleo, a la vez que continúan aumentando los hogares con jefatura femenina.

La CEPAL (2002) elabora la siguiente tipología de hogares y familias que se distinguen entre los países latinoamericanos¹³:

- Hogares unipersonales (una sola persona);
- Hogares sin núcleo (aquéllos donde no existe un núcleo conyugal o una relación padre/madre – hijo/hija, aunque puede haber otras relaciones de parentesco).

Entre los tipos de familias se distinguen:

- Familias nucleares (padre o madre o ambos, con o sin hijos),
- Familias extendidas (padre o madre o ambos, con o sin hijos y otros parientes),
- Familias compuestas (padre o madre o ambos, con o sin hijos, con o sin otros parientes y otros no parientes).

Las familias pueden ser *monoparentales* (con sólo un padre, habitualmente la madre) o *biparentales* (con ambos padres); también pueden tener hijos o no tenerlos.

Para Chile, al año 1998, las cifras indicaban la siguiente distribución de Tipos de Hogares y Familias:

Chile	Unipersonal	Nuclear	Extendida	Compuesta	Hogar sin Núcleo	Total
1998	7.5	65.1	22.1	1.1	4.2	100

Porcentajes sobre el total de hogares.

Fuente: CEPAL, sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de los respectivos países.

Jefatura de Hogar Femenina:

La concepción tradicional de jefe de hogar concibe que éste sea la persona reconocida como tal por los demás miembros del hogar, con cierta independencia del proceso real de toma de decisiones y de la composición del aporte económico. Ello no contempla el actual fenómeno de la jefatura compartida, lo que implica un sesgo sexista, puesto que cuando hay parejas se les considera a los varones como jefes, en cambio, cuando la jefatura de hogar se declara femenina, se supone que no existe cónyuge hombre.

De este modo, la definición es subjetiva y responde a las percepciones sobre la toma de decisiones y el origen del ingreso familiar, que tiende a seguir mediado por el imaginario de los roles masculinos como actores económicos y proveedores, y los femeninos como responsables del cuidado y de la crianza de los hijos.

De acuerdo a la CEPAL, según el sexo del jefe de hogar y la presencia de cónyuge, se pueden distinguir tres tipos de hogares: biparentales, monoparentales

¹³ Dicha tipología se construye a partir de encuestas hechas por hogares de diversos países de América Latina.

con jefe hombre y monoparentales con jefe mujer. Esta institución ha propuesto – como medio para evitar las mediciones sesgadas–, considerar la existencia simultánea de jefatura femenina/masculina *de facto* y *de jure* (Arriagada; 2002), ligando el concepto *de jure* al que se usa habitualmente en censos y encuestas –y mediados por cargas tradicionales de género– y el concepto *de facto* al que está dado por el mayor aporte al ingreso familiar. Si se analizan ambos indicadores, se tiene que en general no coinciden, y por ejemplo para el caso de Chile según datos del año 1998 se obtenía que *de jure* un 24% de los hogares se declaraba con jefatura femenina, en tanto, de acuerdo al mayor aporte de ingreso, un 28% tenía a una mujer *de facto* a la cabeza del hogar.¹⁴

En el caso de Chile, a partir de la crisis económica de los años '30, se instala por largas décadas el predominio del modelo de industrialización, caracterizado por el sistema de producción en serie. Ello significa en términos del espacio privado una separación absoluta de los roles productivos –que se desempeñan en las industrias y fábricas– de los roles domésticos –realizados en la casa–. Con este modelo de producción se establece una división funcional de los roles según el sexo: los hombres salen a trabajar en los procesos industriales, las mujeres deben cuidar del hogar.

Además de esta división sexual de trabajo, otros procesos asociados al modelo económico de sustitución de importaciones que predominó durante gran parte del siglo recién pasado, tales como los fuertes procesos migratorios hacia las urbes, significaron para las familias la necesidad de readaptarse a la vida de la ciudad, donde por ejemplo, la familia extendida existente antiguamente en sectores rurales, es reemplazada por la familia nuclear. El modelo societal y económico chileno que marcó la gran parte del siglo pasado –desde los años '30 y hasta la década del '80– significaron la permanencia del apogeo de la familia tradicional: nuclear –padre, madre e hijos– con sus roles sexuales altamente diferenciados.

A partir de los años '80, a propósito de, por un lado, las políticas tendientes a la neoliberalización de la economía chilena, y por otro, la modernización de los patrones culturales, nuestra sociedad viene enfrentando nuevos fenómenos sociales que afectan a este modelo nuclear tradicional de familia, procesos que ocupan buena parte de los debates de la agenda pública y privada.

En distintos sectores de nuestra sociedad se ha venido dando paulatinamente una cada vez mayor incorporación de la mujer al mundo del trabajo; en los sectores populares, en particular, la participación de la mujer en el mundo laboral ha sido asociada principalmente a dos situaciones particulares:

- a) la necesidad de aumentar la entrada de ingresos al hogar, donde el ingreso del jefe de familia –habitualmente el marido o pareja– no

¹⁴ Fuente: CEPAL, sobre la base de tabulaciones especiales de encuestas de hogares, (ver más antecedentes en www.cepal.cl/mujer/proyectos/perfiles/comparados/hogar7.htm).

alcanza para cubrir los requerimientos mínimos de subsistencia de la familia.

- b) la realidad de gran cantidad de mujeres de sectores populares como madres solteras, que en ausencia de una figura paterna que se responsabilice de la subsistencia de la familia, obliga a las mujeres a asumir la tarea de proveedoras de ésta.

Estos procesos implican para muchas familias populares vivir transformaciones en el funcionamiento de ellas, que se traducen en re-asignaciones de tareas domésticas y productivas.

La jefatura de hogar femenina, muy común en sectores populares, implica que las mujeres deban asumir un rol que ha estado típicamente asociado al hombre: ser proveedores económicos del hogar. Esta situación, que podría parecer un avance muy importante en la igualdad entre los sexos, se acompaña, sin embargo, de lo que se ha denominado la *dobles jornadas laborales*. Casi la totalidad de las mujeres que trabajan remuneradamente, si bien han entrado al mundo de lo público desde el espacio laboral, siguen siendo las principales responsables de las preocupaciones del mundo doméstico, con lo que ahora las mujeres trabajadoras comparten tareas productivas con reproductivas.

Según el último CENSO del año 2002, la jefatura de hogar femenina de los hogares chilenos alcanzaba el 31,5%; en hogares que tienen el promedio 3,6 miembros.

Respecto de la participación laboral por sexos, si se observa a partir del total de la Fuerza de Trabajo del país, un 35,6% de las mujeres participa de ella; en tanto, un 70% de los hombres en condiciones de trabajar estaba ocupado en el año 2002.

Cambios de Roles Sociales de las Mujeres y Cambios Culturales:

La nueva organización de la economía, y la incorporación masiva de las mujeres al mercado de trabajo han modificado los patrones habituales de funcionamiento de los hogares latinoamericanos. Para los países de la región, en su conjunto, la tasa de actividad femenina subió de 39% en 1990 a 44.7% en 1998 (Arriagada; 2000)¹⁵, si bien con grandes diferencias entre países según zona de residencia, edad y nivel educativo.

Por todo lo anterior, la institución de la familia nuclear, organizada en torno a la autoridad del padre y avalada por el conjunto de las instituciones sociales, está siendo cuestionada. En sectores populares, la pobreza dificulta que los sujetos puedan constituir familia como tradicionalmente se espera: la necesidad de obtener mayores ingresos presiona a la mujer a salir a trabajar; la alta cesantía y desaparición de empleos formales limita el rol tradicional del hombre de ser

¹⁵ La autora cita a Abramo, Valenzuela y Pollack, quienes realizaron un estudio el año 2000.

proveedor del hogar; las tasas de embarazo adolescente y de mujeres sin pareja que tienen hijos, entre otras situaciones, implican que las demandas de la sobrevivencia impactan sobre la constitución familiar.

La urgencia por el bienestar económico y el enfrentamiento de las precariedades dificultan asimismo la idea de familia como espacio educador y afectivo. Las exigencias por satisfacer las necesidades mínimas y la dificultad por lograrlo privan a la familia de sus funciones educativas, afectivas y creadoras.

En los sectores populares en Chile, conviven los modelos *ideales* y *tradicionales* de familia junto a nuevas formas y modelos de ésta; en este sentido, podríamos estar viviendo "...una difícil transición, en donde coexisten valores familiares tradicionales, con un ideal de familia jerárquica y nuclear, con una realidad de país que impide una organización de ese tipo, pero teme aceptar otras formas de familia". (Larraín; 1995; s/nº)

Pareciera que la realidad de los cambios y flexibilización de los roles al interior de la familia, van progresivamente dibujándose como elementos de procesos socio-culturales que debieran afectar los –hasta ahora todavía hegemónicos– modelos de género. Se vislumbra la existencia de tensiones entre lo que cotidiana y realmente está pasando en los sectores populares respecto a la estructura familiar y los roles de género en ella, y entre lo que, a través de las principales instituciones ideológicas, se plantea como el deber ser femenino y masculino.

2.3.- Educación y Género

Si se concluye que nos encontramos frente a procesos de fuertes cambios socio-culturales de género, es necesario que la escuela acompañe tales transformaciones. Para ello, la escuela debe asegurar, por una parte, una igualdad de acceso a las mismas oportunidades, adquisición de competencias y de aprendizajes, pero a la vez debe también contribuir a las transformación de las ideologías predominantes que valorizan el mundo masculino por sobre el femenino; contribuyendo así a perpetuar relaciones de desigualdad entre géneros.

La igualdad de acceso a todos los niveles de enseñanza, así como el hecho que la mayoría de la educación sea en la actualidad mixta, no asegura que los valores y la ideología que la escuela transmite entre su comunidad no sea sexista, y menos que logre romper con las desigualdades de género en la cultura escolar.

Numerosos estudios e investigaciones intentan descubrir cuál es la construcción pedagógica de los géneros y cómo vivencian la escuela sus hombres y mujeres. En este sentido, una variada existencia de estudios da cuenta de que las relaciones que los docentes establecen con sus estudiantes son desiguales.

Uno de los primeros trabajos realizados al respecto (Spender; 1982), de carácter etnográfico, demuestra que los docentes dedican mucha más cantidad de tiempo

a los hombres que a las mujeres, comprobando que las mujeres reciben entre el 30% y 40% menos de atención que sus pares hombres, además a estos los profesores les hacen preguntas y propuestas que requieren mayor nivel de abstracción y elaboración –todo lo cual está registrado por grabación–.

Por ejemplo, Subirats y Brullet (España; 1988) concluyen, luego de observar las relaciones verbales, las opiniones y los comportamientos en el espacio escolar, que los niños reciben más atención de los profesores que las niñas. El discurso docente tiende a invisibilizar a las niñas y a realizar valoraciones negativas para los estereotipos femeninos. Esta investigación, que ha sido contundentemente reforzada con posteriores estudios, agrega además que la escuela se remite todavía a los estereotipos sexuales clásicos, caracterizando a los niños como más agresivos, violentos, inquietos, creativos e inmaduros; a la vez califica a las niñas como más maduras, trabajadoras, detallistas, tranquilas y sumisas.

Los materiales pedagógicos han sido uno de los puntos de atención sobre esta problemática. A través de investigaciones de todo el mundo, se ha podido comprobar que los textos y libros escolares presentan en general entre un 65% y un 85% más personajes masculinos, como principales proveedores económicos y ocupando papeles de mayor prestigio, importancia y jerarquía social. Por su parte, las mujeres aparecen en papeles secundarios o relegadas al campo de lo doméstico. (Michel; 1984 Subirats, 1993; Rossetti, Cardemil y otros; 1994)

En Chile, entre los años 1987 y 1988, se realiza una investigación en escuelas del sector medio alto y popular, analizando la problemática de la reproducción de las desigualdades de género. Concluyen que la escuela no cuestiona el rol de subordinación que las mujeres ocupan en la sociedad, por el contrario, lo refuerza a través de la cultura escolar que desarrolla. Asimismo, se les refuerza también a los varones sus roles más tradicionales, preparándoles para el futuro llamándolos a ser los proveedores del hogar. (CIDE; 1988)

El tema del mal comportamiento de los niños ha sido largamente estudiado, y más recientemente se ha puesto atención al estudio del comportamiento de las niñas en la escuela. Las investigaciones recientes de las feministas demuestran que cuando las niñas muestran sus objetivos en la escuela, lo hacen de forma distinta a los niños, según los profesores el mal comportamiento de las niñas es siempre más pasivo que el de los niños. Woods y Hammersley (1995) concluyen que esta pasividad suele ser una forma de adaptarse a la escuela para conseguir sus objetivos, tratando de dar una imagen al profesorado, que suele coincidir con la que éstos esperan de ellas. La pasividad de las niñas es un elemento importante para la construcción de una adecuada feminidad. Todas las investigaciones feministas sugieren que ese considerado “mal comportamiento” de las niñas en la escuela, está conectado y entrecruzado con la cultura de los adolescentes, y tiene consecuencias importantes en la actitud de las alumnas y su éxito en la escuela.

La lista de hallazgos que confirman que la desigualdad de género al interior de la escuela está presente y además se refuerza a través de la cultura escolar, suman

y siguen tanto en Chile como en el mundo entero. Esta información ha sido significativa en la reflexión respecto a cómo la educación puede orientarse hacia la igualdad de oportunidades entre géneros y, en definitiva, hacia sociedades más igualitarias, tolerantes de la diferencia pero no de las desigualdades, más democráticas y con mayor protagonismo de las mujeres en la vida social. Es así como todos estos avances desde la investigación debieran ser materia prima necesaria para el campo de acción de las políticas públicas, en los países que pretenden mayor desarrollo, orientadas hacia la tarea predominante de la democratización de los modelos sociales actuales.

La Educación en el Plan de Igualdad de Oportunidades:

Respecto a las políticas públicas con enfoque de género en la educación, se observa que el Plan de Igualdad de Oportunidades 2000-2010, del SERNAM, se refiere en dos oportunidades a la dimensión de la educación.

En la tarea de avanzar en una Cultura de la Igualdad, se plantean seis objetivos específicos para este desafío, uno de ellos dice relación con la educación y plantea: *Incorporar contenidos y prácticas en el sistema educacional tendientes a propiciar actitudes y valores favorables a la equidad de género.*

Además, en el desafío de lograr una cada mayor situación de Bienestar en la Vida Cotidiana y Calidad de Vida, entre otros objetivos, plantea que una de las metas es: *Mejorar el acceso y la calidad de la educación para las mujeres, en los distintos niveles y modalidades.*

Respecto a la equidad de género en educación asociada a la cobertura y el acceso según sexos, es incuestionable un aumento de la presencia de las mujeres en los últimos 12 años en todos los niveles de la educación formal en Chile, tal como lo demuestran las siguientes cifras:

Cobertura Por Sexo y Nivel Educativo							
Año Sexo	Pre Básica (1)	Básica	Media	Superior	Total	Población en edad de estudiar	% Cobertura Educativa (2)
1990	293.734	1.991.171	719.819	233.148	3.237.872	6.408.777	50,5
Mujeres	146.795	971.959	369.855	104.499	1.593.108	3.158.479	50,4
Hombres	146.939	1.019.212	349.964	128.649	1.644.764	3.250.298	50,6
2002	414.562	2.341.519	896.470	521.609	4.174.160	6.878.229	60,7
Mujeres	203.453	1.138.864	447.772	247.809	2.037.898	3.381.084	60,3
Hombres	211.109	1.202.655	448.698	273.800	2.136.262	3.497.145	61,1

Fuente: MINEDUC, Compendio Estadístico; e INE, Anuario de Demografía.

(1) Considera la matrícula del MINEDUC y de JUNJI. No incluye INTEGRA

(2) Cobertura se entiende como el cociente entre el número de estudiantes matriculados y la población total potencial en edad de estudiar (0 a 24 años inclusive)

Pero cabe hacer notar, en primer lugar, que la mayor cobertura se ha dado en general para toda la población en edad de estudiar, además que según el CENSO 2002, la población nacional ha crecido, aumentando de 13.348.401 a 15.116.435, lo que representa un aumento de 1.768.034 personas en los últimos 10 años. En segundo término, no distingue en tipos de educación para ninguno de los niveles – por ejemplo, en el nivel superior, incluye toda la oferta pública y privada.

En cuanto a la educación básica, la distribución por sexo y tipo de enseñanza ha variado en los últimos 12 años como sigue:

Matrícula en Educación Básica Regular (1)				
Año Sexo	Colegios Municipales	Colegios Particulares	Matrícula Total	% M/T
1990	1.218.341	772.830	1.991.171	100
Mujeres	584.904	387.055	971.959	49
Hombres	633.437	385.775	1.019.212	51
2002	1.280.289	1.061.230	2.341.519	100
Mujeres	615.403	523.461	1.138.864	49
Hombres	664.886	537.769	1.202.655	51

Fuente: MINEDUC, Compendio de Información Estadística e INE, Compendio estadístico
(1) Matrícula al 30 de Abril de cada año.

2.4.- Problemática de la Masculinidad

La teoría de género ha avanzado bastante sobre el mundo de lo femenino. Desde la acción política de organizaciones de mujeres, así como desde la academia, se comparte hoy una nutrida gama de estudios, teorías y propuestas.

La puesta en el tapete público de temas anteriormente reducidos al campo de lo privado, de la mano con los avances en la situación de subordinación de las mujeres en los últimos 30 años, son procesos que se han visto fortalecidos por la misma teoría de género, que ha sido un aporte central en el combate a la desigualdad entre hombres y mujeres. Los avances en este sentido han estado principalmente centrados en un mayor acceso e incorporación de las mujeres a la esfera educacional y laboral, así como en la flexibilización de los roles sociales que tradicionalmente se asignaban a uno y otro género.

La mirada se ha centrado en el mundo de las mujeres, en su condición de oprimidas del sistema patriarcal¹⁶; pero cabe preguntarse también por el mundo de lo masculino, la identidad y experiencias de género de quienes están socialmente convocados a ser los dominadores, los poderosos en el sistema sexo-género.

¹⁶ Concepto en el que se profundiza más adelante.

En esta perspectiva se orientan las teorías de la masculinidad, principalmente desde los espacios académicos y de las ciencias sociales, se interroga y se cuestiona la situación de los hombres; proceso que comparativamente sufre la ausencia del aspecto político, reivindicativo y de organización por estas temáticas, con la que contaron, en su momento, los estudios de las mujeres y luego la teoría del género.

Quienes se han interesado por el estudio de las masculinidades afirman que éste no puede desvincularse de la categoría de análisis de género. En realidad, la problematización de las masculinidades ha sido, y continuará siendo, producto del trabajo acumulado desde y por los estudios de género, originados con anterioridad a los denominados estudios de la masculinidad.

Desde otro enfoque, el mismo estudio de las masculinidades ha contribuido a confirmar que la dimensión de género constituye una categoría de análisis relacional, de modo que deben mirarse dinámicamente las condiciones, realidades e identidades de hombres y mujeres, contribuyendo en una visión más integral para enfrentar las preocupaciones por lo masculino y lo femenino. Esto significa un llamado a superar la mirada solamente descriptiva de la vida de los hombres, motivado por la necesidad de problematizarlas, cuestionarlas y transformarlas.

Se reúnen reflexiones, realidades y sujetos, enlazándose en un cuestionamiento al modelo tradicional de ser hombre; se interroga sobre la flexibilización de los roles, las identidades de género, los valores y deseos de vivir y de desplegar las masculinidades y se distinguen modelos masculinos, continuidades y rupturas con deberes ser hombres históricos.

El movimiento feminista, y en particular el sector marxista, analizaron profundamente el carácter del trabajo doméstico (reproductivo, no remunerado, de jornada completa, multiplicidad de tareas); los fundamentos del patriarcado para naturalizarlo como propiamente femenino; y las implicancias de esta mirada en la organización general de las sociedades y de la existencia social y personal de las mujeres. El debate planteado ha llevado, con el tiempo, a movilizar a varones sensibles a estos temas, abriendo paso a estudios y grupos de reflexión sobre lo que hoy se conoce como *nueva masculinidad*.

Seguir haciendo equivalentes el modelo patriarcal a *la* masculinidad implica para los hombres de hoy una multiplicidad de problemas y conflictos, puesto que las exigencias de las sociedades neoliberales actuales hacen muy difíciles para ellos el cumplimiento de estos ideales patriarcales, los que, incluso en muchos sectores de la población masculina, se han hecho prácticamente inalcanzables y están quedando obsoletos. En este contexto, se hace pertinente abordar y aceptar una masculinidad diversa y no única e inmutable.

Entre los estudios de las masculinidades que se conocen en América Latina, Norma Fuller, desarrolla un trabajo sobre las representaciones de masculinidad presentes entre hombres urbanos de sectores medios y populares del Perú

(1998). La investigadora caracteriza las identidades masculinas contenidas en tres diferentes configuraciones, que no necesariamente son coherentes entre ellas:

- 1– La natural: se refiere al aspecto de la masculinidad referido a los órganos sexuales y a la destreza física; son las características inamovibles del género masculino. Valores asociados son la sexualidad activa, la virilidad, la fuerza y la valentía.
- 2– El espacio externo, la calle y lo público: la calle está asociada a la virilidad, es decir, a la dimensión no domesticable y desordenada del mundo masculino externo. Valores destacados son la competencia, la virilidad y la seducción.
- 3– La doméstica: la familia, el matrimonio, la paternidad. Constituye el núcleo de los afectos, definida por el amor, la autoridad, el respeto, la protección, y por sobre todo, la responsabilidad.

El estudio realizado por Fuller le permite confirmar investigaciones anteriores que plantean que existe una oposición entre el espacio doméstico y los espacios masculinos (calle, público) y “se expresa en la coexistencia de dos discursos paralelos, el doméstico, que acentúa la complementariedad, reciprocidad y solidaridad del proyecto conyugal, y el masculino, que enfatiza la prioridad masculina, el monopolio del mundo externo, la solidaridad entre varones y la hostilidad intergénero. Este contrapunto entre discursos que muchas veces se oponen, es uno de los libretos más importantes de la identidad masculina...” (Fuller; 1998; 67)

En tanto, en Colombia, en un estudio realizado en dos pueblos de ese país (1998), su autora Mara Viveros concluye que la construcción de la masculinidad es un proceso permanente bajo la tensión de ser hombres *quebradores*, aquellos que conquistan mujeres y tienen éxitos permanentes con unas y otras, y ser hombres *cumplidores*, que son responsables, cariñosos, presentes y proveedores de su familia –padres, pareja, hijos–.

Por su parte, el miembro de CORIAC en México, (Colectivo de Hombres por Relaciones Igualitarias), Eduardo Liendro, expresa que durante el trabajo de más de cinco años que lleva la institución, cuyo objetivo principal es la educación de los hombres en la responsabilidad de parar la violencia de género, han podido determinar que las masculinidades predominantes tienen un factor común, cual es la definición de sí mismos desde la violencia, el poder y el autoritarismo, asociadas a los patrones culturales del machismo latinoamericano. Además reconoce que la diversidad de masculinidades, según el contexto de los hombres, tiene de todas maneras un factor común, éste es la construcción de identidades masculinas bajo la siguiente lógica: “si no soy autoridad no soy hombre, y si no soy hombre, quién soy?” (Liendro; 1998; 134)

El mundo masculino no es un objeto estático, cerrado, invariable; por el contrario, de acuerdo a los hallazgos, pareciera ser un proceso de construcción y deconstrucción dinámico. La identidad masculina parece ir y venir entre el mundo doméstico, el mundo público y los mandatos culturales entre ambas realidades. Se intenta descubrir qué valores, significaciones y mandatos culturales son los que permiten a los hombres definir su masculinidad; cuáles de ellos son estables y permanentes, cuáles se encuentran en crisis, y poder reflexionar si existe realmente esta crisis de la masculinidad más tradicional.

MARCO CONCEPTUAL

I. SOBRE LA CATEGORÍA DE GÉNERO

La investigación antropológica ha demostrado con decisivos y profundos estudios que, en culturas diferentes, las características de la personalidad y las posiciones sociales de hombres y mujeres presentan grandes variaciones y realidades diversas, asociadas al sexo que poseen.

Lo central es la distinción entre sexo y género: el género no se refiere a diferencias fisiológicas, como todavía comúnmente se confunde, sino a las diferencias social y culturalmente construidas a partir de esa diferenciación sexual. Lo que determina la identidad de género no son sólo las características biológicas, inclusive, lo que determina la sexualidad de una persona no depende tan solo de la anatomía, sino del sentido de pertenencia a cierto grupo con ciertos atributos y pautas de comportamiento, de hecho, "el sexo biológico puede ser reconstruido, y con frecuencia lo es, para permitirle al individuo actuar según el papel de su género sin confusiones ni riesgos de ridículo social. En este caso, la biología se hace moldeable en el sentido literal de la palabra, y se altera para que coincida con la identidad". (Oakley, 1977) Por tanto, se concluye que es el aprendizaje cultural el detonador de la identidad genérica.

Para Sherry Ortner –destacada en sus aportes a los estudios de género–, el origen de estas desigualdades, están dadas en cuanto se identifica a la mujer como lo inferior, asociada, en su sentido más general, a la naturaleza. El cuerpo de la mujer como reproductora la ha reducido a ese rol, mientras el hombre es el ser cultural, creador de lo social. De esta determinación de funciones a partir de diferencias fisiológicas se estructuran los roles sociales de las mujeres, en tanto inferiores a los roles de los hombres, "pues no es el hecho de dar vida sino de arriesgar la vida lo que eleva al hombre por encima del animal; esa es la razón de que la humanidad no haya concedido la superioridad al sexo que pare sino al que mata". (Beauvoir, 1953)

Por su parte, Marta Lamas, interpretando a Lévi Strauss, recoge la idea anterior, enfatizando que la gran mayoría de las sociedades se organizan y estructuran a sí mismas a partir la generación de divisiones que se dan por la separación entre lo natural y lo cultural.

Lamas señala que se asocia a la mujer por su función reproductora con lo natural/privado y al hombre con lo cultural/público, y advierte: "Que la diferencia biológica, cualquiera que ésta sea, se interprete culturalmente como una diferencia sustantiva que marcará el destino de las personas, con una moral diferenciada para unos y para otros, es un problema político que subyace a toda la discusión académica sobre las diferencias entre hombres y mujeres". (Lamas; 1996^a; 102)

Desde el marxismo, la idea fundamental es que la opresión de las mujeres está dada en las relaciones sociales que se producen y tejen a partir del orden económico de las sociedades, en particular, los de carácter capitalista.

Se propone que la producción capitalista requiere de la reproducción de la fuerza de trabajo, responsabilidad que asumirían las mujeres desde una posición de explotación. El trabajo doméstico, que resulta indispensable para el proceso de reproducción del trabajador, y llevado a cabo por la mujer, genera también plusvalía, pero social y monetariamente es absolutamente desvalorizado.

Las marxistas desarrollan la categoría mujer-trabajo, pretendiendo explicar la estructura de poder sexual a partir de su vínculo con la economía de la sociedad capitalista; las relaciones de opresión sexual derivarían de la división del trabajo que durante el desarrollo del capitalismo habrían separado en dos ámbitos la vida social: la esfera pública y la esfera privada.

Con todo esto, es evidente que la categoría de género es un concepto relacional. Fija su atención en las estructuras de relaciones entre hombres y mujeres y cómo las diferencias entre unos y otros son valorizadas diferenciadamente, según las concepciones culturales acerca de lo femenino y lo masculino. Por ello esta categoría plantea el desafío de no referirnos únicamente a *la mujer*, ni siquiera sólo a *lo femenino*, sino que nos llama a mirar la relación que define lo femenino y lo masculino, el espacio de las relaciones sociales, de las simbolizaciones culturales y de los contextos históricos. Dicho de otro modo, no hay subordinadas sin subordinadores, como tampoco dominadores que no tengan a alguien(es) a los que dominar. En este sentido, se subraya lo masculino y lo femenino como partes de una sola construcción relacional de poder.

Al respecto, resulta necesario aportar un cuestionamiento al supuesto de que existen solamente dos géneros: femenino/masculino, como si fuesen categorías inamovibles y universales; las identidades y construcciones de género también se dan intergenéricamente, tomando de uno y de otro en la construcción del sí mismo.

Asociado a esto, es también necesario asumir que muchas veces las teorías de género han construido a las mujeres y al género femenino como una categoría única y deshistorizada. Ello invisibiliza la diversidad existente en tanto que no somos sujetos unitarios sino múltiples, y contribuye a ocultar otro tipo de exclusiones y opresiones sociales.

La idea del género alude a la posibilidad de cambio: es en el ámbito ideológico y cultural donde se crean las significaciones de lo masculino y lo femenino, asociadas a las relaciones sociales que conviven en la división social del trabajo y del ordenamiento socioeconómico históricamente dado; todos como creaciones humanas que se construyen y materializan en contextos sociales determinados y que son, por lo tanto, modificables. Su misma definición incluye la posibilidad de cambio.

Además, las estructuras de género comprenden un carácter de multiplicidad de categorías: los sujetos se constituyen por otras categorías sociales, como son etnias, clases, edades, etc.; todos y cada uno viven una experiencia de simultaneidad. Todo mediado por el contexto histórico-social, por lo que cualquier análisis de las relaciones de género debe comprenderse dentro de un contexto determinado, considerando los aspectos históricos, sociales, políticos y económicos. Desde el aporte de los estudios y organizaciones de mujeres negras, latinas o de otros grupos excluidos, se ha reconocido la heterogeneidad interna a la categoría, y por lo tanto la necesidad de comprender las diversas formas en que se articula en cada contexto con otras posiciones sociales como etnia, clase, edad, orientación sexual, etc. La identidad, subjetividad y construcciones de género, se modelan en una interrelación de identificaciones heterogéneas situadas en una red de diferencias desiguales.

Por lo anterior el género incorpora el elemento de la variabilidad; en tanto no existe una única forma de relación de subordinación a lo largo de la historia; estas relaciones se han dado de formas y niveles variables.

Todos los elementos anteriores configuran al concepto de género como en sí mismo un tema de posicionamiento; es decir, cada hombre y cada mujer ocupamos un lugar en la estructura social de acuerdo a todos los elementos anteriores. Las relaciones de género se dan en relación a las posiciones en las relaciones sociales.

Es en cuanto a las interacciones de poder que se hace importante rescatar el contexto y posicionamiento de los actores; se enfatiza así en la multiplicidad de condicionantes de los sujetos y su espacio en el entramado social; vale decir, en la necesidad de articular visiones que consideren distintos campos de la vida social: económica, histórica, racial, cultural, etc.

Todos estos elementos confluyen en la comprensión del género como una forma de articular las relaciones de poder. Es así como las categorías de lo masculino y lo femenino están cargadas de valorizaciones; a partir de las diferencias sexuales, la cultura significa lo femenino y lo masculino no sólo de manera diferenciada, sino sobre todo, y donde radica el poder, las significa de manera asimétrica.

En este tema, pueden tomarse las reflexiones del sociólogo francés Bourdieu, para el cual existe un punto de partida básico de esta desigualdad: *la división del mundo* se basa en las diferencias biológicas y las diferencias de la división del trabajo y la reproducción, a partir del cual se crea un discurso colectivo en que el género es concepción y construcción de poder. En conclusión, el género es el campo primario dentro del cual o por medio del cual se articula el poder.

Si se comprende la lógica de género como lógica de poder, las relaciones de género como relaciones en que lo masculino ejerce su poder sobre lo femenino, desde lo que Bourdieu llama la Violencia Simbólica y Gramsci determina

Hegemonía¹⁷, se reconoce una situación en pleno dinamismo, y por tanto, las posibilidades de modificación están permanentemente presentes.

En este sentido, debería pensarse la identidad de género como una trama de posiciones y relaciones de fuerza en permanente juego de complicidades y resistencias. Esto plantea que no debe suponerse una identidad de género definida, unitaria, que en forma sucesiva o simultánea se articula con una identidad de clase o de raza, con las mismas características.

En consecuencia, se concluye que el concepto de género se ha vuelto mucho más complejo, dinámico, y que lejos de significar esto un problema o estancamiento, demuestra un fenómeno con una vitalidad de la práctica teórica, representando la posibilidad de la revisión crítica de toda forma de dogmatismo. Parece ser que el argumento inicial de que el género es una construcción social y cultural a partir de las diferencias sexuales, no es suficiente y no logra explicar por completo las realidades de las relaciones sociales actuales.

¹⁷ Es decir, con los mecanismos del campo de la ideología que logra que la ideología dominante se haga *sentido común*, con lo que quienes viven la situación de subordinación no sólo legitiman y validan las relaciones desiguales de poder, sino además participan de su mantención.

II. LA(S) MASCULINIDAD(ES)

Para nuestra América Latina, parece ser que la masculinidad socialmente consensuada está fundada en las características del ser racional, por sobre la emocionalidad, el ser fuerte e individualista, líder e independiente. La masculinidad adquiere una supuesta representación única para el imaginario social de lo que es el varón en nuestra cultura latinoamericana. Se atribuye una homogeneidad a un colectivo –los hombres–, que como todos saben tiene muchas diferencias al interior del mismo.

Esta representación social es la figura masculina del sistema patriarcal y capitalista; no parece casual que esta imagen esté en crisis cuando el sistema ha entrado en crisis en su legitimidad de otorgar a un solo grupo todos los privilegios por determinaciones de género. La tensión parece estar, entonces, en la ruptura de este modelo hegemónico del ser hombre dentro del sistema patriarcal.

Las preguntas acerca de ¿Qué es la masculinidad? y ¿Cómo se construye? son necesidades que comienzan a abordarse desde el ámbito académico y los choques entre el modelo de la masculinidad antes descrito y las presiones que se generan en la práctica cotidiana en la relación de los hombres con las mujeres que cada vez más exigen, desean y practican la posibilidad de ser más autónomas, dueñas de sus propias vidas. Cabe investigar qué es la masculinidad y cómo los propios hombres enfrentan aires de cambios en el sistema patriarcal y en las relaciones de género.

2.1.- La Masculinidad: El Circuito del Poder y la Dominación

Como base, se comprende la masculinidad como la configuración de una práctica social que responde a situaciones particulares y se genera dentro de estructuras definidas de relaciones sociales, tal como lo plantea Connell (1997). Este autor desarrolla un enfoque relacional como característica del concepto de masculinidad, elaborando cuatro conceptos desde los que se consideran las prácticas e interacciones que construyen los principales patrones de masculinidad:

- 1– Hegemonía: Es la masculinidad que ocupa la posición hegemónica en un modelo dado de relaciones de género, posición siempre disputable. Es la configuración de una práctica genérica que encarna la respuesta corrientemente aceptada al problema de la legitimidad del patriarcado, la que garantiza (o se toma para garantizar) la posición dominante de los hombres y la subordinación de las mujeres. Vale destacar el carácter dinámico del concepto: hegemonía es una posición disputable, es una lucha, un juego.
- 2– Subordinación: Dentro del contexto de dominación cultural como un todo, existen relaciones de género específicas de dominación

y subordinación entre grupos de hombres. El ejemplo más claro: la masculinidad homosexual está subordinada a la masculinidad heterosexual. Las masculinidades subordinadas son las masculinidades excluidas de los círculos de legitimidad, confundidas o asociadas con el simbolismo de la feminidad.

- 3- Complicidad: Existiendo una masculinidad hegemónica, difícilmente los hombres practican los patrones hegemónicos en su totalidad; no obstante, trazan entre grupos de hombres relaciones de complicidad con el proyecto hegemónico: se benefician con el dividendo patriarcal pero no son su *primera línea*.

Estos tres primeros conceptos son relaciones internas al orden del género.

- 4- Marginación: Implica la interrelación del género con otras estructuras: clase, raza, generación, etc. Las relaciones en estas estructuras son también parte integral de las masculinidades. La marginación es siempre relativa a una autorización de la masculinidad hegemónica del grupo dominante.

La masculinidad hegemónica es aquella que ordena el sistema de valores del ser hombre; es omnipresente y determina la manera como los hombres se comportan espontánea e instintivamente. Pero esta masculinidad no es una tabla rasa que uniforma como productos en serie a los hombres. Los hombres existen en un contexto dado, la realidad socio-económica, que incluye los ámbitos del personal o familiar, y que determinan también sus seres masculinos.

Esto significa que la masculinidad es multidimensional, que está compuesta de múltiples capas, y que se deben tener presentes aspectos como la raza, la clase, la edad y todos los variados elementos que se conjugan para darle a cualquier sujeto un sentido de identidad. La importancia de esto no puede ser subestimada y debe estar constantemente presente, puesto que permite comprender que existen múltiples formas de masculinidad, construidas a partir de los diversos períodos históricos en que se vive, las etnias, las culturas, las clases sociales. De esta manera, pueden convivir distintas manifestaciones de masculinidad, influenciadas por estas otras dimensiones que caracterizan y especifican.

La abstracción de múltiples masculinidades se concretan en la experiencia diaria de identidades masculinas diversas. Los hombres realizan construcciones identitarias distintas de acuerdo a múltiples elementos que forman parte de este proceso de construcción de identidad. Olavarría cita en su último libro sobre Adolescencia y Masculinidad a Norma Fuller, subrayando la definición que ésta realiza sobre la identidad, entendida como “el conjunto de representaciones del yo por el cual el sujeto comprueba que es siempre igual a sí mismo y diferente a los otros. Esta unidad es corroborada por el conocimiento de los otros. Está compuesta por un eje central de soportes biográficos –experiencias fundantes,

momentos o temas en la historia vital— alrededor de la cual se articulan los acontecimientos de la vida de la persona. Así, la identidad desempeña un rol estructurador que no sólo da coherencia a la existencia sino que establece un puente entre la experiencia individual y la vida social”. (Olavarría y Celedón; 2004; 104)

En este sentido, es interesante subrayar que la problemática del género, y la masculinidad como parte de esto, no puede reducirse sólo a una problemática de los roles —a la manera de Parsons—; puesto que ello podría resolver el conflicto de manera simple: los roles son complementarios para que funcione la vida en comunidad; con lo que desaparece la problemática de la desigualdad y, consecuentemente, se ocultan las cuestiones de poder y conflicto que atraviesan las relaciones entre mujeres y varones.

Retomando a Connell, es importante insistir en que vivir la masculinidad significa vivir relaciones de poder y jerarquía: esto se daría en tres sentidos:

- 1— en relación a discursos divergentes o no *cumplidores* con la medida de la masculinidad hegemónica (subordinación y complicidad),
- 2— en relaciones entre masculinidades contextualizadas por otras estructuras como la clase o la etnia (marginación), y
- 3— como comunidad genérica masculina en relación a las mujeres y el/los mundo(s) femenino(s).

Las permanentes convivencias simultáneas de masculinidades y tensiones de poder pueden generar contradicciones entre *prácticas y deseos contradictorios* vividos por los mismos sujetos, y además en relación al modelo hegemónico existente desde la ideología dominante.

Michael Kimmel propone que las relaciones de poder sobre las que se construyen las masculinidades, resultan generalmente invisibles a la percepción de los varones. Cita como ejemplo un seminario feminista de principios de los años ‘80, en que una mujer negra discrepaba de la igualdad de condiciones y discriminaciones vividas por todas las asistentes (que incluía naturalmente mujeres blancas). La interlocutora planteaba como ejemplo que cuando una mujer blanca se levantaba y se miraba en el espejo lo que decía ver era *una mujer*, en cambio la mujer negra al mirarse en el espejo, percibía que frente a sí tenía a *una mujer negra*.

A través de este pasaje, Kimmel concluye que para quienes gozan de los privilegios en una relación de poderes, este ordenamiento jerárquico resulta invisible; en cambio aquellos que sufren la subordinación, a partir de la misma relación, tienen la sensibilidad de sentir y pensar la desigualdad, resultándoles una condición que se constituye en la definición de su propia condición como sujetos,

siempre presente en la percepción de su propia realidad; lo que puede significar también la capacidad de analizarla y de promover su transformación. Agrega que “esta misma invisibilidad es, en sí, una cuestión política: los procesos que otorgan privilegios a un grupo y excluyen a otro generalmente son invisibles para aquellos que gozan de la prerrogativa” (Kimmel, 1998)

Más interesante aún es la idea de que esta invisibilización de la perspectiva de género, y su lógica de poder, describe y mantiene ese tipo de relaciones fundadas en las diferenciaciones asimétricas y desiguales: los hombres pueden fingir que son lo genérico, lo universal, desconociendo su especificidad y la existencia de un *otro*; ello impulsa a que necesariamente sea ese otro –en concreto, las mujeres– quienes revelen la existencia del poder y la cuestión del género.

Según Kaufman, “el deseo de poder y control forma la parte fundamental de nuestra noción de masculinidad y también la esencia misma del proyecto de convertirse en hombre”. (Kaufman; 1989; 13) De este modo, la dominación se convierte en el mecanismo a través del cual se exorcisan las dudas internas sobre la posibilidad de no ser un hombre. Es, de hecho, una de las formas que hemos encontrado para sentirnos hombres de verdad (...) El impulso a la dominación, es una respuesta al sentimiento generalizado de inseguridad y carencia de poder...” (Kaufman; 1989; 19)

Aquí subyace el carácter relacional de la masculinidad, pues se define en tanto se domina y se ejerce poder sobre otro (mujeres, niños, otros hombres menos hombres, el medio ambiente, etc.); pero también la masculinidad es básicamente relacional en otro sentido: la masculinidad existe sólo en contraste con la feminidad. Al respecto, Kimmel (1998) plantea que ser un hombre significa no ser como las mujeres, es decir, la masculinidad se define más por lo que no se es que por lo que es.

Kimmel propone comprender la masculinidad como una aprobación *homosocial*: esto implica que son los ojos de otros hombres los que admiten la virilidad del sujeto hombre. Como explica Badinter, para hacer valer su identidad masculina, el hombre deberá convencerse y convencer a los demás de tres cosas: “que no es una mujer, que no es un bebé y que no es homosexual”. (Kimmel; 1998). En otros términos, la masculinidad se construye también a partir de la homofobia. El miedo parece ser la emoción más destacada de la masculinidad: miedo por el rechazo homosocial, miedo por el juicio que otros hombres puedan hacer acerca de la propia virilidad. La homofobia es fuerte, pero más que un sentimiento aterrador por los gays o el mundo homosexual, es un miedo a que otros hombres les desenmascaren, les castren: revelen al mundo y a ellos mismos que no logran ser verdaderos hombres.

Para América Latina, Norma Fuller, experta en estudios de la masculinidad, confirma esta tesis, concluyendo que las identidades masculinas constituyen sus límites y su propia definición en contraste con lo que la investigadora peruana llama “lo abyecto”, es decir, lo que no se debe ser, el opuesto.

Existen barreras de género que deben asegurar que nada femenino se cuele a través de los cercos construidos; así, los hombres establecen socialmente fronteras de lo que no es femenino, y con ello levantan su mundo masculino. Descubrir falta de hombría en otros se constituye en una manera de probar lo improbable: que se es totalmente varonil. La masculinidad deviene en una defensa contra la percibida amenaza de humillación a los ojos de otros hombres.

La masculinidad todavía es pensada a través de un concepto único, y toda desviación del mismo va a ser catalogada de femenina, no permitiendo por la misma rigidez de este concepto la posibilidad de pensar en diferentes tipos de masculinidades. Esta rigidez traerá diversas problemáticas en el desarrollo de la subjetividad; la representación de una masculinidad hegemónica produciría al interior del mismo género conflictos acerca de cómo resolver que el hecho de la existencia de una gran variabilidad de masculinidades reales; produce un quiebre entre los miembros que cumplirían con los aspectos que en el imaginario social se identifican como netamente masculinos, y el resto, a los que se equipararía con los grupos dominados.

La masculinidad hegemónica podría entenderse como una creación colectiva que en realidad no existe, es un conjunto de patrones exigidos para ser hombres; pero esto crea en los hombres un grado de confusión que no puede ser resuelto. “Uno trata durante toda la vida de ser masculino, pero la masculinidad resulta ser algo que no es posible obtener completamente. Entonces resulta ser que la posesión más preciada de una sociedad patriarcal (dejando de lado un pene y un Mercedes Benz) es un bien imposible de ser poseído”. (Kaufman; 1989; 17)

La mayoría de los estudios con que se cuenta para América Latina y Chile, respecto de las masculinidades actuales, estarían indicando diversas formas de masculinidad, pero coinciden al concluir que existen algunos acuerdos básicos, de carácter predominante en el sentido común compartido por hombres y mujeres, respecto al ser hombres que constituyen una identidad masculina dominante. Los temas básicos consensuados de este ser hombre dominante son:

- 1- la obligación de ser heterosexual, por lo que se aprende a rechazar el modelo homosexual como una entidad que no es masculina.
- 2- otro elemento de la masculinidad dominante es tener trabajo, el hombre como trabajador y como proveedor de la familia, por lo que la experiencia de la cesantía –tan vigente en nuestra sociedad, y en especial en sectores más pobres– atenta contra esta característica.
- 3- y en tercer lugar, otro elemento definitorio de la masculinidad tradicional sería que el hombre es un ser adulto, debe tener mayoría de edad, como requisito para poder influir sobre espacios sociales –como la educación, política, religión, etc.–. (Bourdieu, 2000; Connell, 1998; Duarte, 1995; Fuller, 1998; Liendre, 1998; Valdés y Olavarría 1998).

2.2.- Masculinidad y Violencia

La violencia masculina es vinculante con la competencia por mantener el modelo de masculinidad dominante, y con la necesidad de cada sujeto de probar que se es parte de él. Por esto, la relación entre violencia y masculinidad, debe situarse en el contexto de las relaciones de poder, con sus expresiones de dominación y control.

Cuando, por los cambios históricos, el colectivo masculino se siente amenazado de perder los privilegios que por largo tiempo ha sustentado como grupo dominante, la aparición de la violencia contra alguien o contra un sector serviría para fortalecer la unidad y fomentar la cohesión. Pareciera ser que la violencia defendería al colectivo de lo que se teme: quedar ubicados en el lugar de lo desvalorizado, fuera de la masculinidad.

La reacción ante el temor a la disgregación, y por ende a la pérdida de los ideales del colectivo masculino de ser sujetos únicos de la historia, podría estar justificando que así como lo prototípico sea la aparición de violencia de los varones hacia las mujeres, aparezca también violencia al interior del mismo género con los miembros que no cumplan con los roles tradicionales y que, por lo tanto, provocarían una cierta debilitación en la seguridad corporativa.

Actualmente muchos varones no cumplen con las características esperadas desde las representaciones de la masculinidad dominante, y cuando hay violencia al interior del mismo género, parecería que se produce una dicotomía en la cual un grupo se reviste imaginariamente de estas características, para depositar en el/los otros, los aspectos de una supuesta debilidad y/o feminidad.

Existe una sistemática asociación entre poder, empoderamiento y violencia, y en ese sentido, la violencia que ejercería un varón sería avalada por el contexto social como forma de reasegurar su identificación con el rol que la cultura le otorga y valora como perteneciente al género masculino.

Resulta de vital importancia entender cómo la violencia se hace parte de la identidad masculina, dentro de un contexto de violencia social y cultural a nivel de toda América Latina, y que se construye social e históricamente, destacando que no es una condición natural.

Tal como propone Liendro (CORIAC - 1998), la historia de América Latina tiene que ver con las raíces y elementos más esenciales de la masculinidad dominante. Destaca que la condición de continente colonizado y de una historia de más de cinco siglos centrada en el dominio de determinadas clases sociales, acompañados de una exaltación permanente del militarismo, son procesos que están marcados –desde nuestras identidades colectivas– por procesos de conflictos y violencias de todo tipo. Además, cabe agregar que la pobreza endémica desde la colonización de América Latina es también una violencia económica permanente que hoy se actualiza a través de la imposición del modelo

neoliberal, que provoca gran cantidad de cambios sociales que agreden a buena parte de la población latinoamericana.

Con todo lo anterior, el autor plantea que nuestro continente tiene como característica identitaria una violencia histórica y estructural que, como contexto, puede influir en las experiencias de violencia masculina¹⁸.

Patriarcado y Machismo:

El patriarcado es la organización de las estructuras de la sociedad que subordina a las mujeres bajo el dominio de los hombres y que determina una masculinidad hegemónica, un deber ser para dominadores –hombres– y un deber ser para dominadas –mujeres–.

Es un sistema generador de violencia que naturaliza las desigualdades entre los sexos y niega el carácter eminentemente político de la vida privada. Está fundado, tal como Ramonet explica, en la idea de una *inferioridad natural* de las mujeres y una *supremacía biológica* de los hombres. El pensador agrega que “no es un patrimonio del subdesarrollo y el atraso”, y se basa para ello en realizar un análisis de las tasas de violencia conyugal y familiar que afecta a las mujeres del mundo entero. Señala que “en el seno de sociedades desarrolladas y prósperas, las mismas que presentan al feminismo como un anacronismo que ya no tiene razón de ser, hace estragos la violencia conyugal, con su secuela de muertes y enfermedad”. (Ramonet; 2000)

A través de los estudios que recoge de agresiones a las mujeres, concluye que los indicadores disponibles de los países en cuanto a feticidios, son precisamente, un síntoma de la vigencia del patriarcado, sistema que es el generador de violencia y que es el reflejo de relaciones de poder históricamente desiguales entre hombres y mujeres.

A modo de ejemplo, un estudio realizado por el Ministerio de Salud de Francia, en el año 2001, reflejaba que para las europeas entre los 16 a 44 años las brutalidades en el seno del hogar se han convertido en la primera causa de invalidez y de muerte, antes incluso que los accidentes de ruta o el cáncer. Otro estudio, en tanto, indica que en el conjunto de los 15 Estados de la Unión Europea (antes de su ampliación a 25 países) morían 600 mujeres al año (casi dos por día) debido a las brutalidades sexistas en el círculo familiar¹⁹.

¹⁸ Considerado como aporte para el análisis y explicación, mas no como justificación de ésta.

¹⁹ Citado por Ramonet, Ignacio, 2000. *Mettre fin à la violence contre les femmes, un combat pour aujourd'hui*, Amnesty International, Londres, 2004; *Les violences contre les femmes en France. Une enquête nationale, La Documentation française*, París, junio de 2002; y *Rapport mondial sur la violence et la santé*, especialmente el capítulo 4 "La violence exercée par des partenaires intimes", Organización Mundial de la Salud, Ginebra, 2002.

Por su parte, el machismo es la ideología de género que se basa en la dominación del hombre; es un componente de la cultura masculina dominante en nuestras sociedades que se transmite explícita e implícitamente, especialmente por el propio grupo de pares²⁰, a través del refuerzo y la celebración de modelos y acciones que intentan dominar y ejercer poder agresivo sobre las mujeres.

Norma Fuller sostiene que el machismo es “la obsesión del varón por el predominio y la virilidad. Ello se expresa en posesividad respecto a la propia mujer, especialmente en lo que respecta a los avances de otros hombres y en actos de agresión y jactancia con relación a otros hombres. Estructuralmente está inserto en el sistema patriarcal de parentesco y se apoya en un sistema legal que apoya el poder masculino dentro del hogar y en la división sexual del trabajo que restringe a la mujer a la esfera privada”. (Fuller; en Valdés y Olavarría; 1998; 258)

En Chile, Olavarría expresa que “para algunos el machismo es una reacción irracional de defensa contra el reto que representa la liberación femenina y su irrupción en el espacio público. Según afirman, aquellos varones que aún se aferran al machismo, expresan su temor de ser desplazados por las mujeres. Se trata, pues, de una reliquia del pasado y de un intento de proteger los privilegios masculinos”. (Olavarría y Celedón; 2004; 122)

En la actualidad, el machismo es significado como huella de la historia de la identidad latinoamericana, y junto con ello, se interpreta como aquello que los hombres de hoy no quieren ni deben ser. Se le agrega un carácter de pasado, históricamente constitutivo de la identidad masculina latinoamericana, pero ya pasado de moda. Con esto se simboliza al machismo como un estereotipo del que los hombres modernos quieren alejarse, se estigmatiza y sataniza, sin embargo, coexiste el machismo en diversos espacios y relaciones, las que se invisibilizan en el proceso de estereotiparlo, ocultando las múltiples y cotidianas actitudes machistas de los modernos varones.

2.3.- Masculinidad y Pobreza

Se ha insistido en que las masculinidades son multidimensionales, en tanto son definidas y resignificadas por otros aspectos de la vida y experiencias de los hombres –y por cierto, las mujeres–; la pertenencia a una u otra clase social, en nuestra sociedad representa todavía –y a pesar de la valorización de otro tipo de ámbitos– el aspecto más determinante en la vida de los sujetos.

El poder se encuentra presente en todo tipo de relaciones, atravesando todos los ámbitos de la vida cotidiana, sean afectivas, laborales, políticas, educativas, etc. Por lo tanto, todo individuo se constituye como ser en sociedad en contextos, historias y condiciones de vida variables, pero que comparten, todas y

²⁰ Es decir, de unos hombres a otros.

transversalmente, la presencia y acción del poder. Lo que varía es el posicionamiento que tienen los diferentes individuos –y grupos– en estas relaciones: dominante(s) o subordinado(s).

La ideología neoliberal intenta investir a su sistema sociocultural de una neutralidad de poderes e intereses, buscando la despolitización y el término de las clases sociales en la percepción general de la sociedad. De este modo, levanta una estructura simbólica que invisibiliza que en nuestro país, así como en gran parte del globo, las estructuras de relaciones socioeconómicas y las diferentes experiencias de vidas de los sujetos por su posición en ellas, siguen tan vigentes como cuando el estructuralismo o el marxismo irrumpían con sus –entonces– nuevas teorías sociales.

Los hombres de sectores populares parecen constituirse como tales en la paradoja estable entre el ser poderoso y el ser débil. Esto significa que desde la estructura patriarcal y su sistema de sexo-género, son los dominantes, los privilegiados. Al mismo tiempo que, desde el sistema capitalista –hoy neoliberal–, son los dominados, los desposeídos. Como hombres, son los favorecidos por las desigualdades del sistema de sexo-género, a través de la dominación masculina. Como pobres, son los perjudicados de las desigualdades del sistema neoliberal, a través de la dominación de la clase de los ricos.

Podría suponerse que la experiencia de esta paradoja permanente del poder, en tanto hombres pertenecientes a la comunidad genérica masculina dominante, y al mismo tiempo pertenecientes a los sectores populares subordinados, significaría para estos hombres pobres la presencia constante de conflictos y tensiones, así como de una cuerda floja entre necesidades de revelamientos²¹ de su situación, y necesidades de invisibilización frente al único campo de su dominio: el de género.

Ya se ha expuesto que los vertiginosos cambios a los que nuestra sociedad se enfrenta, podrían sugerir la presencia de una crisis de la masculinidad más tradicional. Estas ideas deben buscarse en el mundo de lo popular, descubriendo cómo suceden tales cambios y cómo ello impacta en las masculinidades de los pobres urbanos chilenos.

En este sentido, se destaca el aporte realizado por los investigadores Valdés y Olavarría (FLACSO – 1998), quienes desde el reconocimiento de una crisis de la masculinidad en Chile, comparten importantes hallazgos en el mundo de las masculinidades populares, que facilitan la discusión respecto a la pertinencia concreta de tal crisis.

²¹ Los *revelamientos* se refieren a un proceso por el cual el/los sujetos, re-conocen la existencia de una situación determinada –en este contexto las lógicas de poder, sean de género o de clase– siendo capaces con ello de denunciarla, comprenderla y –siéndole desfavorable– promover estrategias de transformación de ésta.

Fundamentalmente, se sostiene que los entrevistados –todos hombres de los distintos sectores sociales– no desarrollan un “...cuestionamiento integral a este modelo hegemónico, ni a sus principales mandatos sociales. Tampoco se halló propuestas alternativas de vivir la masculinidad”. (Valdés y Olavarría, 1998)

Se afirma que los hombres pertenecientes a sectores populares parecen vivir una tensión entre el modelo masculino tradicional, que estructura de manera más fuerte su vida, y el no poder cumplir la mayoría de las veces con los requerimientos de dicho modelo, por no contar con las estrategias, recursos y redes socio-económicas necesarias para ello.

Coinciden con las teorías al respecto, al encontrar que el ser hombre es una condición que debe ser permanentemente defendida y demostrada; desafío que estructura como eje central sus identidades, siendo “...un discurso plenamente internalizado, experimentado en su subjetividad, en sus vivencias, en el ‘sentirse hombre’”. (Valdés y Olavarría, 1998)

La historia de los pueblos latinoamericanos está marcada por el conflicto de la inclusión y la exclusión social, económica, política y cultural, en relación al resto del mundo. Gran parte de nuestra identidad es también –así como las identidades de género–, de carácter relacional, pues atraviesa nuestros procesos históricos y socioeconómicos el ser en (des)comunicación con otros: los colonizadores de antaño, los colonizadores de hoy.

La relación de subordinación con el resto del mundo –y en especial las potencias mundiales, los centros del globo–, cuya principal expresión ha sido el denominador común de la pobreza, ha sido concientizada y visibilizada por buena parte de nuestras comunidades. La opresión de clase ha sido visibilizada por hombres y mujeres de la región, y muy especialmente por quienes más afectados y agredidos se sienten por esta relación con el resto del mundo: los pobres y marginados.

Los hombres, sin embargo, excluidos o no de las riquezas del capital, practican aún hoy, cotidianamente, la invisibilización de la opresión de género.

Los hombres pobres que han luchado por terminar con su opresión de clase, visibilizan la dominación de clase y no logran ver la dominación de género, que ejercen ellos mismos sobre las mujeres. Según Kimmel, esta invisibilidad tiene consecuencias políticas importantes: el privilegio, al igual que el género, sigue siendo invisible. Y es difícil generar una política de inclusión a partir de la invisibilidad. La invisibilidad del privilegio significa que muchos hombres, al igual que mucha gente blanca²², se ponen a la defensiva y se enojan cuando se les enfrenta a las realidades estadísticas o a las consecuencias humanas del racismo y del sexismo.

²² Hace esta mención refiriéndose al racismo y a la invisibilización de los blancos sobre la desigualdad entre razas.

Los hombres pobres de América Latina tienen todavía desafíos importantes que emprender, si su vocación es poder construir sociedades más igualitarias; por un lado, cambiar sus condiciones de oprimidos de clase, y por otro, aceptar y actuar sobre cambios en sus condiciones de privilegiados de género.

III. EDUCACIÓN Y GÉNERO

3.1.- El Rol Social de la Educación y la Transmisión de Modelos de Género

Actualmente, la tendencia predominante en educación indica que no es posible separar la educación de los procesos económicos y sociales globales que los pueblos desarrollan; argumento que ha sido la base de importantes decisiones políticas y económicas. Un botón de muestra es el marco general que entrega la Organización Mundial de las Naciones Unidas, como el segundo de los principales Objetivos del Milenio para el Desarrollo: Alcanzar la Educación Primaria Universal (ONU; 2003)

El carácter que las relaciones y estructuras sociales poseen, la reproducción y creación de formas de relacionarse y los significados acerca del mundo, de nosotros mismos y de los otros, están dados por los contenidos valóricos y normativos que, entre otros agentes, entrega la escuela. De este modo, la institucionalidad educativa aparece como uno de los medios por los cuales la sociedad renueva y perpetúa las condiciones de su propia existencia, y contribuye, además, al proceso de socialización por el que nos constituimos como sujetos sociales.

La concepción tradicional sobre la educación, presente en las sociedades occidentales, ha desarrollado un *sentido común* sobre las definiciones del hacer educación. Este se basa en la lógica de la racionalidad con arreglo a fines, el utilitarismo, la valoración y promoción permanente de ideas de neutralidad y objetividad de la educación –y de toda sabiduría y conocimiento–. Se intenta un discurso de educación neutra, anulando los elementos políticos y económicos que determinan tanto formas como contenidos del sistema educativo. De este modo se aísla y se valorizan acríticamente las relaciones entre la educación y la sociedad. La concepción tradicional de la educación, se preocupa básicamente de los procesos que permitan la estabilidad y el consenso, la aceptación de los valores y normas dominantes, así como el éxito en el aprendizaje de los mismos en las escuelas. De este modo, se refuerza una centralidad de la acción instrumental que permea la concepción educativa.

En Chile, la tarea de educar está mediada por la necesidad de su inserción económica, vinculando estrechamente el mundo de la educación al mundo laboral; lo que significa, en términos más concretos, que la educación debe aportar con las habilidades técnicas y profesionales necesarias para la fuerza de trabajo chilena funcional y competitiva en el mercado mundial. Esta visión está fuertemente influenciada por *las prácticas tecnocráticas* de la educación, en los que valores como la competencia, el individualismo y el éxito son recurrentes.

De este modo, se desarrolla un curriculum utilitarista que velará por la función educativa: servir a las necesidades del sistema productivo. Tal como sintetiza Torres, "educar acaba resultando similar a preparar a alguien para desempeñar un puesto de trabajo en un sistema económico y de producción que se concibe como

'natural' y, por tanto, sin posibilidad de problematizarlo, de cuestionarlo" (Torres; 1995; 52)

Las políticas públicas en educación en Chile, en los últimos 30 años, tienen dos conceptos centrales: la privatización y la mercantilización; lo que se expresa en la propia definición del rol de la educación, subordinada a los intereses del mercado; por la sustitución creciente del subsidio público por fondos provenientes del sector privado; por la creciente y lucrativa privatización de la oferta educativa en sus distintos niveles; y por la descentralización de la responsabilidad que incluye la entrega gradual de actividades educativas al mundo privado.

Desde la Teoría de la Reproducción Social, interpretación de la educación fundamentalmente marxista, se enfatiza en una "economía política de la escolarización". Y tal como expone Giroux, "se desarrolla un modelo explicativo acerca del cómo se reproducen las relaciones de producción en las sociedades capitalistas; vale decir, la sociedad necesita reproducir la fuerza reproductiva, así como las relaciones de producción. En relación a la escuela, el eje es cómo las escuelas funcionan como influencias socializadoras mayores para la preparación de estudiantes para distintos puestos de trabajo en una división jerárquica de las fuerzas de trabajo" (Giroux; 1988; 129)

Ligada a esta tendencia, se encuentra la llamada Teoría de la Correspondencia, que propone básicamente que las relaciones sociales de la escuela son el espejo de las relaciones sociales de la producción, por tanto, se reproducen en ella las clases sociales y la división del trabajo que permite dicha producción; vale decir, se establece una relación entre la posición y los aprendizajes pertinentes: *a cada uno lo suyo o le toca lo que le corresponde*.

Esta perspectiva plantea que la estratificación ocupacional y educacional, basada en clase social, género, raza o lo que fuera determinante como *el origen o extracción* del niño o niña, es sumamente visible *por debajo* –es decir en forma latente– del discurso dominante de la igualdad de oportunidades y las capacidades individuales como caminos de éxito y "podría ser vista en la textura, procesos sociales y tensiones que construyen la realidad de la vida escolar". (Giroux; 1988; 129)

La perspectiva de género en educación ha avanzado notablemente en tareas asociadas a la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en el sistema educativo. Desde esta posición, se considera a las mujeres como uno de los grupos postergados de la sociedad y, en consecuencia, se vela por el cumplimiento de una función que se supone inalienable de las instituciones educativas: incorporar a los grupos más olvidados a la cultura moderna que determina y dinamiza dicha sociedad. El principio básico es que tanto hombres como mujeres deben acceder de igual forma a los bienes culturales y a la capacidad de creación de estos mismos (Bonder y Morgade; 1993).

Preocupados de la igualdad de oportunidades entre los géneros, la CEPAL realiza un diagnóstico desde el cual se concluye que durante los últimos 25 años se viene desarrollando un proceso en América Latina, que ha significado importantes avances en la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en la educación; asociados a un mayor acceso al sistema educativo por parte de la población femenina –principalmente en sus niveles básico y secundario–; como también significativos logros en términos de rendimiento y éxito femenino en los procesos educativos. (Alméras; 1997)

En síntesis, es posible plantear que los avances en la cobertura educativa se expresan en una posición paritaria en la educación preescolar, básica y secundaria entre hombres y mujeres en la mayoría de los países latinoamericanos. Además se observa que en varios de ellos, las mujeres, aún cuando tienen menor presencia, están acercándose a la tasa masculina de matrículas en la educación superior.

Estos son pasos significativos en el acceso de las mujeres en el área de la educación formal; sin embargo, todavía hay muchas tareas pendientes en la igualdad de oportunidades entre géneros. Más aún, falta descubrir estrategias que permitan avances reales en la eliminación del sexismo en todo espacio, así como al interior del sistema educacional. Se trata de eliminar toda forma de discriminación de género en los contenidos y prácticas educativas, rechazando la asimilación de la mujer al modelo masculino, para lo que se requiere la eliminación de la asimetría, trabajando desde una reflexión crítica sobre las estructuras de poder que perpetúan y re-sitúan las diferencias sociales.

3.2.- La Ideología de Género en el Mundo de la Educación:

Si se entiende a la educación como un proceso cultural individual y, al mismo tiempo, un fenómeno social, puede caracterizarse como centralidad de ésta su función ideológica.

La teoría marxista postula que la ideología es un sistema teórico, un conjunto de ideas que propone que las ideas son autónomas, es decir, independientes de la realidad. La ideología transforma en esencias las realidades que aprehende y que representa abstractamente como fuera de aquella realidad de la que proviene. Gracias a este proceso de abstracción ilusorio –que separa las ideas de la realidad–, desempeña un rol mistificador, con un sistema de ideas que logran encubrir y justificar la dominación de una clase sobre otra.

La ideología es un conjunto de pensamientos distorsionados que ocultan la realidad, pero no sólo oculta contradicciones de clase, sino que también enmascara otro tipo de dominaciones tales como la étnica, la sexual o incluso la generacional.

La ideología es, tal como destaca Larraín, *el significado al servicio del poder*, el poder, por su parte²³, se encuentra en todo tipo de relaciones asimétricas, sean estas de clase, de género, de etnia, de edad u otro tipo de dominaciones (Larraín; 2000). Y la escuela es una de las instituciones ideológicas más importantes de la sociedad actual. Louis Althusser, teórico clásico estructuralista, identifica a partir de la distinción entre las instancias de la infraestructura –base económica y material– y superestructura –la ideología y el marco jurídico-político–, que la escuela es parte de la esfera de la superestructura, siendo uno de los principales Aparatos Ideológicos del Estado (AIE). La escuela cumple dentro de los AIE una función dominante en "la reproducción de las relaciones de explotación capitalista, ya que, además es la que dispone de más años de "audiencia obligatoria" e, incluso, gratuita para la totalidad de los niños y jóvenes de la sociedad" (Torres; 1995; 57)

En la actualidad, la mercantilización de la educación no ha significado poner fin a su papel como Aparato Ideológico del Estado, pero claramente debe reconocerse que se encuentra situada en segundo plano por el protagonismo y la efectividad de otros instrumentos tales como la prensa, la publicidad, y por sobre todo la televisión.

Si Chile debe adecuarse a un contexto económico mundial marcado por un carácter imprevisible y vertiginoso, el rol ideológico del sistema de enseñanza que se pretende tiene como elemento central la llamada *flexibilidad*. Las instituciones educacionales buscarían educar en la capacidad de adaptarse a la inestabilidad social y económica, producto del orden neoliberal: la desregulación, la precarización y la flexibilidad laboral, acompañadas de la jibarización del Estado como agente otrora protector y estabilizador.

El logro de este objetivo se desprende del principio del *aprendizaje a lo largo de toda la vida*, que tal como plantea la OCDE, "se basa en gran parte en la idea de que la preparación para la vida activa ya no puede ser considerada como definitiva y que los trabajadores deben recibir una formación continua durante su vida profesional para poder seguir siendo productivos y empleables" (Hirtt, Nico; 2001; 08)

El neoliberalismo proclama abiertamente que, en el nuevo mundo que ofrece, van a prevalecer los individuos *más aptos*. Pero resulta que en el mundo de las empresas, las finanzas, la cultura y la política, quienes aparecen como los *más aptos* son también quienes más viven a cuenta de los privilegios y los monopolios, del ocultamiento y la privatización de los saberes, de la corrupción, de la elaboración de leyes a su medida y, al mismo tiempo, de la violación de toda legalidad nacional e internacional. Al reinstaurar el capitalismo salvaje, el neoliberalismo abandona las prácticas sociales e institucionales que podrían proteger e incorporar a los subordinados.

²³ Tal como se analiza más abajo.

Hoy nuestra sociedad promueve valores que siguen fomentando la supremacía del tradicional concepto de lo *propriadamente* masculino. Así, la competencia, el éxito individual con la aprobación social, el desempeño en los espacios públicos, el uso de la tecnología como vía de integración, entre muchos otros ejemplos, son cuestiones que se le han atribuido más bien a los hombres, por lo que las posibilidades de integración en la ideología y dinámica social que mandata nuestra sociedad, son también desiguales para las mujeres porque históricamente contarían con menos habilidades –culturalmente transmitidas–, para enfrentar las ideologías predominantes.

Si la escuela es una de las instancias socializadoras determinantes, hace de catalizador de los valores asociados a la responsabilidad y el deber ser como hombres. En la escuela los niños desarrollarían sus potencialidades individuales, construyéndose como sujetos autónomos de sus familias y donde el valor de la competencia como norma y práctica cotidiana lograría ser un eje central de sus identidades masculinas.

La Educación y el Juego entre la Hegemonía y la Dominación:

El pensador Antonio Gramsci comprende que una ideología dominante puede llegar a controlar y organizar las actitudes, significados y rutinas de una sociedad a partir del llamado *sentido común*. De esta manera, se imponen visiones de mundo en forma sutil, de manera que se legitiman y se viven –reproduciéndose además– como naturales las desigualdades e injusticias sociales. Si la clase dominada está legitimando y validando el orden que la subordina, la dominación se hace mucho más fácil, pues se asume que así son las cosas y no se cuestionan; esto es la hegemonía ideológica.

La hegemonía es "desarrollada para incluir, en primer lugar, la oferta de dirección política y la promoción de lealtades de clase, tanto en el proletariado como en la burguesía y, en segundo lugar, el logro de una posición de dominio de una clase social fundamental en alianza con otras agrupaciones sociales cuyas lealtades hayan sido ganadas y se mantengan mediante el proceso de incorporación ideológica". (Ball; 1992; 180)

El concepto de hegemonía se vincula fuertemente a la educación, siempre que se comprende que las relaciones de hegemonía son relaciones educativas, en cuanto a que a través de ellas se aprende un *conformismo social*, es decir, la educación es un proceso de formación de hegemonía.

Siguiendo a Gramsci, se plantea que el sistema educativo y la educación serían un instrumento privilegiado para la socialización de la cultura hegemónica. El pensador afirma que: "La forma de poder que crea estabilidad se conduce por medio de la hegemonía moral e intelectual, basándose en un amplio margen de consenso y observancia tácita. Toda relación de hegemonía es necesariamente una relación pedagógica". (Gramsci; 1975; 1321)

No debe confundirse el concepto de hegemonía con el de dominación. De un extremo, la hegemonía necesita del consenso, involucrando un conjunto de prácticas y apoyándose en la legitimidad de las políticas y las instituciones. Además implica la incorporación de los subordinados, aunque sea siempre parcial, y garantiza su reproducción como tales, es decir, como subordinados –sean trabajadores, campesinos, amas de casa, empleados, pequeños comerciantes, etc.

En cambio, por otro lado, la dominación se apoya en la coerción: en el uso de la fuerza, en la represión de la disidencia, en la imposición de leyes cada vez más restrictivas y excluyentes, en las acciones unilaterales, en la criminalización de los inconformes.

No existen formas puras de hegemonía y de dominación, pues permanentemente se combinan de múltiples maneras. Pero son a la vez distintas, cuestión necesaria de reconocer, de modo de lograr una mejor interpretación de las relaciones sociales desplegadas a partir de proyectos hegemónicos más o menos fuertes, sólidos y legitimados.

Podría suponerse que el modelo capitalista neoliberal tiene un discurso ideológico que no logra con facilidad instalarse bajo la lógica del consenso, es decir, no logra ser hegemónico en todo el globo. Ello, porque la ideología sobre la que intenta sostenerse está cada vez más lejana de la realidad y de la vida cotidiana de la gente, en especial de los sectores oprimidos y pobres.

Al respecto, López Monjardin (2003) ejemplifica:

“Mientras el neoliberalismo sostiene que la expansión global de los mercados va de la mano de la democracia y del bienestar material, crecen la pobreza y el autoritarismo. Mientras anuncia la defensa de la civilización y los derechos humanos, en realidad extiende la guerra y la muerte, y erosiona los derechos ciudadanos individuales y colectivos. Mientras difunde la imagen de un nuevo mundo como *aldea global*, impone en los hechos un mundo unipolar y fragmentado, donde incluso sus viejos socios se sacrifican en aras de un único poder militar.

(...) Precisamente donde falla la hegemonía, estallan las guerras para imponer un poderío militar que ya no se toma la molestia de asegurar el consenso; se militarizan las fronteras para mantener fuera a quienes no tienen el color de piel *más apto* o incluso para mantenerlos dentro, pero siempre atados y sin derechos; se organiza la gestión policial de las ciudades para vigilar a los jóvenes, los pobres, los negros o los musulmanes; y cada vez más, se imponen retenes policiales en las escuelas de los niños y los adolescentes pobres de todo el mundo, quienes son obligados a presentar identificaciones y a someterse a la revisión de sus mochilas” (López; 2003)

De este modo, el neoliberalismo global, así como los gobiernos neoliberales de cada país, construyen sistemas de dominación permanentes y cotidianos, en los que el autoritarismo, la coerción y el uso de la fuerza son naturalizados como un recurso de gestión cotidiana de los espacios de vida de la mayoría de la gente.

El sentido común construye un discurso unificador y movilizador de los intereses de los dominadores, donde las masculinidades están asociadas a los valores, las acciones y las posiciones más apreciadas. Este sentido común es la hegemonía que reproduce en el plano ideológico la dominación de género, manteniendo las relaciones de producción y reproducción imperantes, donde los hombres ocupan los privilegios de las relaciones y las mujeres la opresión en las mismas.

La noción de hegemonía de Gramsci remite a una relación entre definiciones dominantes y subordinadas. Y en el caso de las relaciones de género, las definiciones dominantes son las que imponen qué se debe esperar como lo masculino y como lo femenino, en un dado contexto y momento social.

Concretamente, la escuela participa del trabajo histórico continuado de reproducción de la dominación masculina, enseñando la visión androcéntrica de la división de la actividad sexual y de la división sexual del trabajo, y dotándola al mismo tiempo de un fundamento aparentemente natural de dominación. La escuela es parte del orden social que funciona como una inmensa máquina que tiende a ratificar la dominación masculina en la que se apoya.

El Concepto de Violencia Simbólica o el Aporte de Pierre Bourdieu:

Resulta interesante avanzar en construir un concepto de educación que tome en consideración que las desigualdades y dominaciones se reproducen y recrean también en el ámbito de lo cultural, a través de lo que Pierre Bourdieu denomina la Violencia Simbólica.

El autor intenta, a través de este concepto, explicar el funcionamiento del sistema educativo y cómo este juega un papel central en la mantención de la sociedad capitalista, tanto en el ámbito de su economía –la explotación– como de su ordenamiento social –la dominación–.

El concepto de violencia simbólica "indica expresamente la ruptura con todas las representaciones espontáneas y las concepciones espontaneístas de la acción pedagógica como acción no violenta". (Torres; 1995; 89) Esto significa una violencia como poder, cuando el grupo dominante impone una visión del mundo a través de significados y representaciones que ocultan este poder y al mismo tiempo lo legitiman.

La violencia simbólica "refuerza con su propio poder las relaciones de poder sobre las que ella se basa, y así contribuye, como Weber subraya, a la *"domesticación del dominado"* (Torres; 1995; 91).

En torno a la educación, se postula que ella permite el mantenimiento de una posición dominante de un grupo sobre otro, imponiendo una visión determinada del mundo y estableciendo mecanismos para que esta mirada –la cultura dominante– obtenga permanentemente fuertes grados de consenso que la legitiman y la reproducen.

Es así que, como dispositivo ordenador de esta legitimación, el sistema de enseñanza sostiene un discurso de equidad y neutralidad, tratando como iguales a sujetos que en realidad no lo son. Invisibiliza e ignora el Capital Cultural²⁴ con que los niños y niñas llegan a la escuela, y desconociendo las expectativas de los sujetos sobre lo que la cultura es y qué se puede esperar de ella, el aparato educativo reproduce las relaciones de dominación.

Sería entonces a través de este proceso educativo violento que se construiría en los estudiantes lo que Bourdieu denomina Habitus; "el producto de una interiorización de los principios de la cultura dominante, de sus categorías de percepción y de apreciación de la realidad". (Torres; 1995; 93)

En todo este análisis, es pertinente destacar que entre quienes conforman distintas clases sociales, tanto el capital cultural como el habitus van a ser también diferenciadores.

La escuela dicta desde pequeños a las y los sujetos los contenidos de la representación androcéntrica de la reproducción biológica y de la reproducción social. Estructurándose como una institución neutra, aporta a investir de objetividad, de un sentido común, las relaciones de poder entre los géneros. La escuela enseña "esquemas mentales que son el producto de la asimilación de estas relaciones de poder y que se explican en las oposiciones fundadoras del orden simbólico" (Bourdieu; 2000; 49), desde la más temprana infancia. De este modo, aporta en la naturalización de la dominación –acompaña a la conciencia y mente de los hombre y mujeres desde que tienen recuerdos de uso de razón–.

La Escuela como Espacio de Poder:

La escuela es redefinida como un espacio en permanente disputa, y la dominación se entiende como noción de poder, por ello, la escuela es un campo donde fuerzas de grupos sociales distintos –con intereses diferentes– se encuentran para disputar poder y posibilidades de instalar sus propios intereses (unos para perpetuar su posición privilegiada, los otros para transformar la suya de subordinación).

Siguiendo a Foucault, la noción de poder es la del poder como proceso siempre dinámico, en juego. En la escuela, se disputa permanentemente la construcción de

²⁴ La educación informal del niño con que llega desde fuera de la escuela, la socialización *a priori*, lo que trae como información de su contexto familiar y social.

subjetividades; la cultura dominante es mediada por los sujetos, a veces confirmada y aceptada, a veces rechazada y evadida. Ahora bien, esto no significa desconocer que esta tensión se mantiene favoreciendo la dominación y la reproducción de la cultura predominante; no se olvida tampoco que las determinaciones políticas y económicas a partir de las cuales se construye la educación ejercen esta influencia que se elabora desde una cierta clase social.

Como Kemmis plantea, esta teoría que él llama *visión optimista*, no debe sólo transformar el discurso –lo simbólico– sino que debe también transformar la realidad, abriendo espacios de debate, de resistencia, de oposición, que colectiva y creativamente construyan tipos de relaciones distintas a las que vivimos actualmente.

Si bien la escuela otorga espacios de innovación, creatividad y recreación de modelos, pautas y formas de relacionarse, debieran considerarse también los límites que la resistencia puede poseer en algunas situaciones: no toda resistencia conduce a la transformación de la sociedad; como Torres plantea, existirían "resistencias erráticas y desorganizadas que no conducen a ninguna parte. Resistencias que, en el fondo, no molestan a los grupos dominantes de poder, puesto que no sugieren soluciones alternativas". (Torres; 1995; 120)

Resulta fundamental comprender la relación entre la educación y la escuela en su dimensión dialéctica: la escuela está al mismo tiempo en continuidad y en ruptura con la sociedad a la que pertenece. Es decir, la escuela no es un doble lineal de la sociedad ni un medio totalmente autónomo: es una institución social, y como tal depende de la sociedad, pero también es una institución especializada, con fines culturales y que, como tal, interpreta su función social en unos términos culturales que le permiten reivindicar una autonomía con respecto a la sociedad.

Se coincide con Gimeno, cuando afirma que "la reproducción existe, desde luego, y no es en sí misma negativa –depende de qué sea lo que se reproduzca y en quiénes–, pero *también*²⁵ existe margen para la acción libre transformadora de los individuos y de los colectivos; no sólo como forma de resistencia y de subversión camuflada (...) El mundo de lo regulado en educación no es un marco de hierro que imposibilite la acción individual y colectiva de carácter innovador. (Gimeno; 1998; 91)

Cuando las mujeres aplican a lo que les domina –el patriarcado– unos esquemas que son el producto de la dominación o, en otras palabras, "cuando sus pensamientos y sus percepciones están estructuradas de acuerdo con las propias estructuras de la relación de dominación que se les ha impuesto, sus actos de conocimiento son, inevitablemente, unos actos de reconocimiento, de sumisión. Pero por estrecha que sea la correspondencia entre las realidades o los procesos del mundo natural y los principios de visión y de división que se les aplican, siempre queda un lugar para una lucha cognitiva a propósito del sentido de las

²⁵ Se agrega intencionalmente la cursiva para resaltar la idea.

cosas del mundo y en especial de las realidades sexuales.” (Bourdieu; 2000; 26). Por ese lugar se deben constituir las trincheras de resistencia al patriarcado y a las estructuras de dominación; en este espacio, entre la ideología y la realidad misma, deben levantarse las acciones individuales y colectivas de resistencia, innovación y cambios.

El Concepto de Curriculum Oculto y Cómo se Manifiesta la Ideología:

En estas discusiones teóricas el concepto de Curriculum Oculto es utilizado como categoría de análisis, visibilizando, en primer lugar, la vinculación entre escuela y sociedad, contextualizando el discurso tradicional y hegemónico acerca de la educación; así como también permitiendo mayores comprensiones en la profundización del conocimiento sobre el proceso de escolarización y la entrega de elementos teóricos esenciales para el desarrollo de una pedagogía crítica comprensiva.

El concepto de curriculum oculto ha permitido avanzar en el estudio de la ideología en la escuela; cómo ésta se re-elabora y transmite dentro de las prácticas y relaciones pedagógicas en las instituciones educativas. El concepto se refiere al entramado de valores, creencias, normas, prejuicios, tradiciones, hábitos, representaciones, entre otros, que se enseñan a través de las prácticas pedagógicas, por medio de una transmisión *desde el inconsciente*, es decir, esa esfera ideológica latente detrás de lo evidente, el ethos cultural del cual la comunidad educativa forma parte, y que se transmite y se comparte.

El curriculum oculto *se cuele de contrabando*, como parte de una ideología que trasciende nuestra conciencia y nuestras intencionalidades; son los mensajes latentes, las significaciones implícitas sobre nuestro mundo social, que podrían revelar cosmovisiones influenciadas o no por la ideología predominante.

Muchas veces la ideología dominante encuentra en el espacio escolar a estudiantes, e incluso docentes, que acostumbran a resistir y a mediar alterando los mensajes que se suponen impuestos. Las contradicciones posibles en estos procesos pueden proporcionar oportunidades para realizar colectivamente espacios más democráticos e igualitarios, en favor de los grupos más discriminados de la sociedad en la que vivimos.

Desde el género, no es novedad plantear que las desigualdades entre hombres y mujeres no sólo son transmitidas, sino también re-significadas y re-creadas en la escuela²⁶. Este proceso de transmisión de un modelo tradicional y hegemónico de género, así como la re-interpretación y aprehensión de él por parte –especial pero no únicamente– de los estudiantes, se constituye en lo que Josefina Rosetti llama la pedagogía oculta de género (Rosetti; 1993). Esta categoría se enlaza con lo que en sociología de la educación se ha trabajado como el Curriculum Oculto.

²⁶ Ya veíamos la importancia del sistema educativo en los procesos de aprendizajes del deber ser social: identidad, expectativas sociales, roles, estereotipos, posición en las relaciones sociales, etc.

El curriculum oculto de género fija su atención en el proceso de enseñanza-aprendizaje como poseedor de las creencias, actitudes y conceptualizaciones que tienden a inspirar en los niños(as) y jóvenes la idea *natural* de que la mujer está subordinada al hombre; así como de los modelos para uno y otro. Si se escarba un poco en la dinámica escolar, los hallazgos que confirman esta tesis son múltiples.

Un ejemplo, que por ser tan cotidiano a veces puede volverse invisible, puede representarse a través de un estudio sobre conflictos y violencia en el espacio escolar llevado a cabo por Irene Fridman, investigadora argentina. Señala que durante el trabajo, “la directora de una institución escolar refiriéndose a los conflictos que se generaban en los grupos explicitó: ‘Las nenas son terribles, arman lío entre ellas, hablan y hablan... en cambio los varones son distintos ¡con ellos no hay problemas! Les tiras una pelota y lo arreglan jugando al fútbol’”. Cuando se le preguntó qué pasaba con los niños que no jugaban al fútbol, cómo hacían para resolver sus problemáticas, ésta miró al equipo que estaba realizando el trabajo institucional desconcertada, y aclaró que siempre había considerado que “*todos los varones jugaban al fútbol*”. (Fridman; 1995; 01)

3.3.- La Cultura Escolar y la Cultura Juvenil

Los jóvenes son un sector social heterogéneo y diverso, cuya diversidad está marcada por categorías de vida como la clase, el sexo, el lugar de pertenencia, la etnia. En nuestro país, las y los jóvenes de las poblaciones y sectores pobres claramente no viven ni despliegan su ser joven del mismo modo que las y los jóvenes de sectores acomodados. Además, el grupo social de las y los jóvenes tiene un carácter especialmente dinámico, basado en la búsqueda de identidad, en la permanente construcción de sus identidades juveniles. Los cambios permanentes de la llamada identidad juvenil, son un indicador del carácter innovador de los y las jóvenes.

Uno de los temas que ha cobrado relevancia en las ciencias sociales en los últimos años es el de la cultura juvenil; que tiene a su haber amplios estudios y perspectivas para abordar el mundo de los jóvenes. Sin profundizar en los avances realizados, es posible agrupar los estudios en tres tendencias generales. Una de ellas intenta centrarse en el análisis de la influencia de los grupos de pares en la socialización juvenil, por un lado, bajo la hipótesis de que a través de ciertas *prácticas* concretas (el uso del espacio de los centros comerciales, la cultura de la noche, determinadas actividades o rutinas, etc.), los jóvenes hacen y reproducen culturas juveniles o específicas. Por otro lado, se han hecho intentos de analizar las denominadas *tribus urbanas* (grupos de esquina, barras bravas en el fútbol, etc.). En tanto, una tercera tendencia se concentra en analizar diversas expresiones culturales juveniles, especialmente la música como el rock.

La sociedad capitalista, en la mayor parte del mundo en su modelo neoliberal, se caracteriza no sólo por las diferencias de clase sobre las que se basa, junto a su carácter patriarcal²⁷, racista y judeo-cristiana; sino que también predomina la posición privilegiada de los adultos, es decir, nuestra actual sociedad es adultocéntrica²⁸. De este modo, los jóvenes tienen una posición subordinada e inferior, vacía en si misma, en tanto son una condición *en tránsito*: los niños y jóvenes serían una *preparación para la adultez*.

Más allá de las diversas perspectivas, los estudios coinciden en señalar la significativa importancia del grupo de pares entre los jóvenes, como referentes centrales de su socialización; desplazando el protagonismo que durante la socialización en la infancia tuvo el mundo adulto –en especial padres y docentes–.

Pero cabe la pregunta, “¿Cuál ha sido la utilización práctica de estos ‘hallazgos’ provenientes de los estudios especializados?” (Rodríguez; 2002; 58) Se coincide con el autor cuando éste plantea que pareciera que son las empresas privadas y los medios de comunicación quienes han aplicado estos aprendizajes, recurriendo crecientemente a este tipo de estudios para generar nuevas propuestas dirigidas a las generaciones jóvenes, mediando un aumento del consumo juvenil a través del grupo de pares.

Mientras tanto, pareciera que la familia y la educación institucionalizada no han logrado incorporar estos elementos en el desarrollo de sus vínculos con los jóvenes, toda vez que se observa que desde estos agentes la reacción a la cultura juvenil parece seguir “siendo más “defensiva” que “propositiva”, generándose rechazos casi permanentes y sistemáticos a casi todo lo “juvenil”. Desde el uso del cuerpo como emisor de “mensajes” (tatuajes, aros, etc.) o como instrumento de relación (juegos vistos como “violentos” desde el mundo adulto, por ejemplo) hasta la “irreverencia” con que los jóvenes se relacionan con los adultos (en el lenguaje, en la desaprobación sistemática de sus opiniones, etc.), casi todo lo “juvenil” es “censurado” y “castigado”. (Rodríguez; 2002; 58)

Los intentos por superar esta dificultad han abordado la problemática de la relación existente entre la cultura juvenil y la cultura escolar, como elemento central en el análisis de la educación para los jóvenes –en cuanto a sus resultados, objetivos, procesos, códigos–.

Tal como plantea Martinic, se entenderá la cultura escolar como “un conjunto de supuestos, creencias y valores que predominan en la organización y que dan sentido, en forma consciente o inconsciente, a las prácticas e interacciones que se llevan a cabo en la escuela”. (Martinic; 2002; 207)

²⁷ Conceptualización que se analizará más adelante.

²⁸ Concepto elaborado recientemente por teorías alternativas acerca de lo juvenil. Revisar en Duarte, Claudio; “Juventud Popular: el rollo entre lo que queremos ser y lo que nos imponen”. LOM Ediciones, Santiago de Chile, 1995.

La cultura escolar fortalece y entrega una importancia extrema al sistema escolar, es por ello que los jóvenes son objeto de enseñanza, no sujetos; están llamados a consumir instrucción, pero no a crearla.

De acuerdo a diversos estudios, los jóvenes tienden a percibir que su principal problema es la desorientación, su permanente necesidad es la búsqueda de pistas para conducir y proyectar sus vidas, pero la orientación y las respuestas no las encuentran en la cultura escolar. En otros términos, el ser joven no logra soportes en el espacio escolar que permitan orientarlo en aspectos fundamentales de su vida.

Esto reviste una importancia social significativa, en tanto la escuela tiene como institución la gran y exclusiva ventaja de recibir a la gran mayoría de los jóvenes de nuestro país. En este sentido, tiene la posibilidad como pocas instituciones de ser un aporte contundente en el proceso identitario juvenil. Tarea que no resulta nada fácil, pues también numerosos estudios denuncian la existencia de una tensión entre la cultura juvenil y la cultura escolar; en tanto, cada una de ellas se constituye respondiendo a lógicas y sentidos en gran parte contrapuestos. La una, en función del de sentido del sujeto y de la identidad y la otra, respondiendo a una perspectiva institucional. (Carvajal y González; 2003)

Existiría una disociación entre el discurso institucional del deber ser escolar y la vida cotidiana que los jóvenes portan, restringiéndose en consecuencia la posibilidad de construir una identidad juvenil propia en el espacio escolar. Con ello, se niegan desde la escuela los saberes culturales de los jóvenes, y además en la cultura escolar prevalece el enfoque que sitúa a los jóvenes-estudiantes como objetos de desconfianza, y como desestabilizadores del buen desarrollo de la dinámica escolar, se teme que sus acciones desborden los límites institucionales y así se aumentan los mecanismos de control y vigilancia sobre ellos y ellas.

El discurso escolar tiende, por otra parte, a la homogeneización de los jóvenes, omitiendo sus identidades y las diferencias entre ellas. El joven es asumido como unidimensional, quedando relegado a la condición de ser estudiante. El sujeto tiende a ser invisibilizado en su dimensión instruccional, mientras que las áreas formativas propias de su condición juvenil –identidad– son desplazadas hacia el ámbito extraescolar. De esta forma, la relación entre cultura juvenil y cultura escolar tiende a circunscribirse al uso del tiempo libre de los jóvenes.

De acuerdo a estudios de CIDPA, la tensión estaría dada entre la lógica del liceo y los profesores, que buscan que el ser joven sólo sea buen estudiante y los estudiantes, que buscan desplegar su ser joven en el sistema escolar. El *ser joven* concentrado, masivo, espacial y temporalmente en el liceo, desborda el *deber ser* de estudiante impuesto por la cultura escolar. La contención a esta naturaleza del ser joven, se hace por la norma y disciplina, centrando externamente allí el principal conflicto entre los jóvenes alumnos y el liceo. (CIDPA; 2002).

Frente a esta negación de sus identidades y de su ser integral –en que la construcción de sujeto afuera de la escuela es central en el ser joven popular–, los estudiantes desarrollan actitudes de resistencia y tedio frente a contenidos y metodologías de la cultura escolar.

Si bien, para las ciencias sociales, la cultura juvenil no es temática reciente, sí resulta novedosa su incorporación a las políticas de educación del estado chileno. Al respecto, puede destacarse que el informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación²⁹ destaca especialmente dos elementos claves: a) la necesidad de incorporar la realidad juvenil a los establecimientos como estrategia educativa, y b) “hacerse cargo” de la existencia de una cultura juvenil propia y autónoma.

Para el primer elemento, esta Comisión considera que es de extrema importancia incorporar el entorno educativo del estudiante e indica la necesidad de que se haga parte de las orientaciones y propuestas de la reforma. “El entorno vecinal, por un lado, y el grupo de pares, por otro, forman el ambiente natural del estudiante, y el efecto educacional que conlleva la consideración de estos elementos en la educación han sido largamente establecidos por la investigación social”. (Citado por CIDPA; 2002)

Para el segundo elemento, menciona el deber que tienen los establecimientos educacionales de hacerse cargo de la existencia de una cultura juvenil que tiende a desarrollarse cada vez con más autonomía en torno a preocupaciones generacionales, símbolos compartidos, lenguajes específicos y modelos o estilos de comportamiento no exentos de elementos conflictivos y de riesgo.

Por último, menciona la necesidad de que el liceo fomente la incorporación de elementos efectivos de esa cultura, o sea vigentes en un momento dado, y (...) de formas no trivializadas de la cultura, a fin de aprovechar sus virtudes formativas. (CIDPA; 2002)

Por todo lo anterior, es posible concluir que la cultura juvenil es altamente significativa en las construcciones de identidades de géneros de los jóvenes. En esta perspectiva, y a la luz de hallazgos de estudios en el Perú, las palabras de Norma Fuller son categóricas: “El grupo de pares transmite a los jóvenes uno de los mensajes más importantes de la cultura masculina: ser macho significa romper con alguna de las reglas de los mundos doméstico y público”. (Fuller; 1998; 60)

Por ello, el distanciamiento y la resistencia a las normatividades y a la convivencia en el espacio familiar –el mundo doméstico– y en la escuela –el mundo público–.

La escuela tiene, en realidad, una doble significación entre la cultura juvenil y la escolar, puesto que su institucionalidad es adultocéntrica y coloca al niño y al

²⁹ Que como ya se ha planteado antes reviste gran importancia como orientador de la Reforma Educacional en Chile.

joven en situación de dependencia (similar a su status en la familia), transmitiendo los saberes públicos necesarios para su inserción como hombres en los temas socialmente importantes –trabajo, política–. Sin embargo, al mismo tiempo reúne a niños y jóvenes de la misma edad en forma permanente, constituyéndose simultáneamente en un espacio privilegiado para la reproducción de la cultura de pares. (Fuller)

IV. CONCEPTOS BÁSICOS OPERACIONALES:

Ha sido necesario seleccionar los conceptos principales que facilitaron la puesta en diálogo en la realidad escolar de las **ideas propias de la discusión teórica**; nutriendo conceptualmente el análisis y, finalmente, entregando las pistas necesarias para responder al problema de investigación que motiva la presente tesis, cual es conocer cómo son los modelos de masculinidad(es) en que la escuela socializa a los jóvenes populares; conocer también mediante qué mecanismos lo hace; y finalmente, responder al cómo significan los mismos jóvenes populares los modelos transmitidos por la escuela, incorporándolos en la constitución de su identidad masculina.

La selección de conceptos básicos han sido operacionalizados, tal como se exponen a continuación:

Modelos de Género:

Dicen relación con el *deber ser* del género al cual social y culturalmente el sujeto pertenece. Por su identidad biológica, los individuos son identificados con uno u otro género, pero el **modelo** es el cómo la sociedad determina qué debe ser y hacer el sujeto, dependiendo del género al cual pertenece.

Modelo Masculino:

Es el *deber ser* que la sociedad ha construido sobre el ser masculino; es una construcción ideológica sobre cómo es y qué significa el ser masculino. Esto se refiere a todos los ámbitos de la vida de los sujetos: sus relaciones, sus acciones, los valores que los orientan, sus comportamientos, las representaciones y símbolos que se les asocian, etc.

Modelo Hegemónico Masculino:

Es el modelo, que cuenta con la aceptación y legitimidad social como el más apropiado *deber ser*. Es la masculinidad ideal y deseada, que cuenta además con la posición de poder más privilegiada y estable, en cuanto a que se establece en hegemonía por medio del consenso y la legitimación social. De acuerdo al recorrido teórico realizado, parece existir en la actualidad un modelo masculino hegemónico, que contiene tres elementos que lo constituyen y sobre los que existe consenso:

- 1– La obligación de ser **heterosexual**, por lo tanto, el rechazo del modelo homosexual.
- 2– La obligación de **tener trabajo**, el hombre como trabajador y proveedor de la familia.
- 3– La condición de ser **adulto** para ser hombre; como requisito para poder influir sobre espacios sociales.

Identidad Masculina:

Es el conjunto de representaciones del *yo varón*, por el cual el sujeto comprueba que es siempre igual a sí mismo y diferente a los otros; está basada en la historia vital en sociedad y debe ser corroborada por el colectivo social al que el hombre pertenece. Es la parte del *yo hombre* que estructura y articula la experiencia individual y la vida social.

Valores:

Es un concepto que, en general, resulta bastante abstracto y que, sin embargo, es comúnmente utilizado al referirse al deber ser (lo que se espera, lo que se debe) y cuando se hacen juicios de valor sobre *lo bueno* y *lo malo*.

Los valores pueden definirse como principios de acción, es decir, como orientaciones básicas que dan integración a la conducta del sujeto. Se tomará la teoría de Rokeach, para la cual el valor es una "creencia relativamente permanente de que un modo de conducta particular o que un estado de existencia es personal y socialmente preferible a modos alternos de conducta o estados de existencia". (Salazar, 1984)

A partir de esta definición, es posible plantear que:

- a) Los valores se adquieren a través de procesos prolongados de socialización, vale decir, que son aprendidos.
- b) Se refieren a formas de ser y de actuar que son deseables. Se crea un sentido común de que ciertos valores son positivos, preferibles y deseables respecto a otros, sentido común que hegemoniza y define el deber ser.
- c) Si los valores son aprendidos y construidos socialmente, pueden ser transformados, pero esta transformación es lenta y resistida, puesto que transforma procesos de socialización profundos.

Representaciones Sociales:

Son el conjunto de imágenes, ideas e íconos que condensan un conjunto de categorías y sistemas de referencia que permiten interpretar nuestra realidad cotidiana y dar significado a fenómenos, objetos, sujetos, acciones, etc. Son nuestras interpretaciones de los elementos de la realidad natural y social. Se construyen también colectivamente.

Cultura Escolar:

Es el conjunto de ideas y valores que predominan en la organización escolar y que dan sentido, en forma consciente o inconsciente a las prácticas y relaciones escolares. Es el ambiente ideológico, valórico y de relaciones sociales que se crea en el mundo de la escuela.

Cultura Juvenil:

Es el conjunto de ideas y valores que construyen y organizan como sistema de referencia los jóvenes para sí mismos como colectivo social. Este da sentido al mundo juvenil al que los sujetos pertenecen, así como también posiciona al grupo de pares jóvenes como un referente significativo central de su socialización.

METODOLOGÍA

Tipo de Estudio

Este estudio es de **Carácter Exploratorio**, pues intenta abrir una puerta que conduzca al viaje por el mundo de la masculinidad en educación; una temática poco explorada aun en las ciencias sociales, tanto en Chile como en otros países latinoamericanos.

Esta tesis es presentada como una aproximación a la(s) masculinidad(es) juveniles actuales y su vínculo con la educación chilena hoy; aproximación que ha significado indagar, en forma pionera, en algunas categorías de cómo se transmite y vive el mundo de lo masculino en una escuela municipal pobre de Santiago de Chile.

Su carácter exploratorio también está dado porque la motivación principal del estudio es ser un aporte a la reflexión, en el sentido de su capacidad para entregar pistas que profundicen en el tema con nuevas preguntas, nuevos problemas por descubrir e investigar. Este trabajo no buscó generalizaciones estadísticamente significativas, como tampoco establecer científicamente explicaciones causales y definitivas. El énfasis está centrado en los significados, las valoraciones y representaciones sociales del modelo masculino construidos por los sujetos de la comunidad escolar, que permitieran indagar en ideologías de género, y en especial, ideologías sobre las masculinidades, por lo que *explorar* en estas dimensiones resultó ser lo más apropiado.

En este marco, esta tesis es un **Estudio de Caso**, puesto que se profundizó en la realidad de una comunidad escolar, en el contexto de una escuela municipal pobre de la ciudad de Santiago, y desde la condensación de nociones, significados y representaciones sociales presentes en las prácticas y relaciones escolares de esta comunidad específica, ha logrado responder al problema de investigación que orientó el trabajo de investigación social.

La consistencia de los hallazgos, así como su permanente diálogo con otros estudios vinculados temáticamente, han podido entregarle a este estudio de caso la fortaleza sociológica para interpretar la realidad acerca de la educación municipal básica y sus modelos masculinos en la enseñanza a jóvenes varones de entre 13 y 15 años.

Enfoque Metodológico

En términos metodológicos, esta investigación se realizó desde el **enfoque cualitativo**, considerando que la mirada estuvo puesta en comprender las representaciones sociales y subjetivas desde la perspectiva de género con que se transmite en la educación el ser hombre.

La perspectiva cualitativa es coherente con la pretensión de profundizar en la temática desde las referencias, visiones y discursos que los mismos sujetos de la comunidad escolar –profesores y estudiantes– elaboran, crean, asumen y comparten en su posicionamiento frente a la problemática en cuestión.

El enfoque cualitativo permite, también, introducirse en el ambiente escolar de las relaciones pedagógicas, conociendo el contexto en que se transmite(n) la(s) masculinidad(es) y en el que docentes y alumnos interactúan cotidianamente.

Técnicas A Utilizar

Se realizó el levantamiento de la información por medio de tres técnicas cualitativas de investigación.

1- Observación Etnográfica de Aula: permitió observar las prácticas y relaciones escolares más cotidianas, en su espacio real, desde el ámbito socio-cultural y material (o físico).

A través de la observación etnográfica, fue posible recoger las prácticas y relaciones escolares, levantando desde esta cultura escolar las representaciones y modelos socio-culturales acerca de los modelos masculinos que se transmiten y aprenden en la escuela.

Se realizaron observaciones en el espacio de la sala de clases, atendiendo a los mensajes vertidos cotidianamente, en forma consciente o inconsciente, durante la interacción entre profesores y estudiantes. También pudieron recogerse –como complementariedad– situaciones particulares en los espacios de recreo, entendidos como espacios más distendidos del contexto escolar.

2- Entrevistas Semi-Estructuradas: A través de esta herramienta, se logró profundizar en las ideas y representaciones que poseen los profesores y profesoras sobre los modelos de género, la(s) masculinidad(es) y su articulación con la tarea docente y la educación desde la escuela.

Fue realizada a docentes a cargo de la educación de los(as) jóvenes de 13 a 15 años de la escuela estudiada, y permitió indagar en las creencias y significaciones de los docentes sobre el o los modelo(s) masculino(s) que se transmite(n) a los jóvenes varones estudiantes; pudiendo reconstruir el marco de referencia desde el cual los docentes se aproximan al tema del mundo masculino.

3- Entrevistas Grupales: A través de esta herramienta cualitativa, se construyeron las representaciones y significados que los jóvenes estudiantes crean sobre el mundo de la(s) masculinidad(es) que la escuela les transmite y que ellos como sujetos incorporan, re-crean y re-significan.

Las entrevistas grupales contaron con una pauta estructurada de tópicos relevantes, que en forma abierta y libre los jóvenes participantes fueron respondiendo, lográndose la libre expresión de los entrevistados en forma colectiva. Fue realizada con grupos de jóvenes entre 13 y 15 años, pertenecientes a los cursos en los cuáles se realizó la observación etnográfica de aula.

Universo y Muestra

El **Universo de Estudio** de la presente tesis está compuesto por todos los grupos cursos –con sus integrantes hombres y mujeres– de los niveles de 7° y 8° básicos del Colegio Nuevo Amanecer, de carácter municipal, perteneciente a la comuna urbana de La Florida, zona sur-oriente de la ciudad de Santiago de Chile.

Como ya se ha señalado, esta investigación es un estudio de caso, por lo que el principal criterio para la selección del colegio donde se realiza el estudio es que éste fuese un caso representativo de otros establecimientos de la misma categoría. Por ello, se seleccionó el Colegio Nuevo Amanecer, como una realidad escolar *típica*, o a lo menos común y habitual, que pudo caracterizar a otros colegios con las mismas atribuciones.

Los criterios de selección de la muestra, están determinados por el marco teórico con que se abordó esta investigación y los objetivos que la orientaron. Por ello los criterios son:

- a) *Colegio de tipo mixto*, vale decir con integrantes hombres y mujeres - tanto en cuanto a profesores como estudiantes-. Se realizó esta tesis en un contexto escolar mixto bajo el supuesto de que en un espacio compartido por hombres jóvenes y mujeres jóvenes debería reforzarse la transmisión de una(s) masculinidad(es) determinada(s) a los estudiantes varones, por la necesidad social de reafirmar sus identidades masculinas, así como fortalecer las identidades femeninas para sus compañeras. Además porque este la tipología de mixto es más representativa que cualquiera otra, de la realidad del sistema educacional básico en Chile.
- b) *Colegio perteneciente al estrato socioeconómico bajo*; como modo de situar la investigación en sectores pobres urbanos.

Los factores para la selección de la muestra de acuerdo a este criterio son:

- i- *Ubicación socio-geográfica de la institución*: esto es el sector comunal de pertenencia y la población escolar pobre y residente que atiende, de acuerdo a la caracterización socioeconómica de fuentes secundarias sobre el sector (conocimiento previo de la comunidad barrial de población pobre en que inserta el colegio, antecedentes de estadísticas socioeconómicas, a nivel comunal, y en particular, para

el sector específico de la población Nuevo Amanecer, de registros municipales y privados³⁰).

- ii- *Tipo de dependencia institucional:* el colegio escogido es municipalizado, de carácter gratuito para la totalidad de sus estudiantes.

En este primer nivel, se realizó un muestreo intencionado correspondiendo al Colegio Nuevo Amanecer como un establecimiento que cumplía con los criterios de selección y de acuerdo a contactos realizados previamente con éste, a través de informantes claves pertenecientes a su comunidad educativa.

En un segundo nivel, la muestra corresponde a los últimos años del segundo ciclo de enseñanza básica del colegio seleccionado, vale decir, los niveles de 7° y 8° básico. Se estudiaron estos cursos, porque en ellos se encuentran los jóvenes entre los 13 y 15 años, grupo etáreo relevante para el problema de investigación.

Como se explicó antes, esta investigación se desarrolló con el apoyo de tres técnicas cualitativas distintas en cuanto a su proceso y unidad de información, por lo que cada una requirió de muestras diversas:

Observación Etnográfica de Aula: la unidad de información son las relaciones entre profesores y estudiantes, principalmente en espacios formales, es decir, el aula y desarrollo de las clases. Se entiende la observación de estas relaciones a partir de lo verbal, gestual, actitudinal, etc.; y por medio de mensajes explícitos y conscientes, así como de los mensajes latentes e inconscientes.

La muestra para este caso fue de cinco cursos en total, correspondientes a:

- 3 grupos de 7° básico: 7°-A, 7°-C y 7°-D
- 2 grupos de 8° básico: 8°-A y 8°-C.

La observación se centró en el contexto y dinámica de las relaciones en el aula durante el desarrollo de determinadas asignaturas. Estas son Castellano, Jefatura y Matemáticas, para cada uno de los cursos.

La selección de estas materias se realizó en base a dos criterios:

- a) *Contenidos:* observar la dinámica de asignaturas que representaran el área humanista, científica y de organización del grupo.
- b) *Niveles de formalidad y participación:* se seleccionó bajo el supuesto de que las áreas de contenidos, también representaron una diversidad en términos de las estructuras de las clases en cuanto a estilos más/menos expositivas y más/menos formales. (Se entiende

³⁰ Tales como Fundaciones y Organismos No Gubernamentales que han trabajado en el sector. Se citan antecedentes aportados, por ejemplo, por la Fundación Don Bosco y la ONG PROSAM.

por expositiva aquella clase en que predomina el protagonismo del profesor en la entrega de información, con expresiones mínimas de participación de los estudiantes. A su vez, la formalidad se refiere a la flexibilidad en la estructuración de la clase.)

Ambos puntos se basan en la idea de que las distintas clases seleccionadas para la observación otorgaron diferentes formas de interacción entre los participantes de las asignaturas de acuerdo a los criterios antes señalados.

El período de la observación de aula comenzó el día lunes 16 de agosto y terminó el día miércoles 6 de octubre de 2003, con observaciones intermitentes a lo largo del período; realizándose un total de 20 horas pedagógicas de registros.

Simbología de Registro:	
Ao	Alumno
Aos	Alumnos
Aa	Alumna
Aas	Alumnas
Pr	Profesor
Pra	Profesora
Mda	Moderadora (observadora)

Entrevistas Grupales: la unidad de información son el habla de los jóvenes que participaron de los grupos entrevistados, recogiendo sus representaciones sociales, valores y modelos sobre lo masculino. Por medio de esta técnica, se intentó recoger el discurso de los jóvenes entre 13 y 15 años pertenecientes a los mismos cursos observados, respecto al mundo de lo masculino y a los modelos de género presentes en la escuela.

Las entrevistas grupales tienen semejanzas con la técnica cualitativa del *focus group*; pero presentan características propias:

- En primer lugar, la composición de los grupos es realizada con participantes que se conocen previamente entre ellos; existen distintos niveles de cercanía, conocimiento y empatía, lo que les permite hablar de realidades compartidas y situaciones colectivamente conocidas y significadas.
- En el mismo sentido, los participantes comparten un contexto común, en este caso la escuela, al cual interesa hacer referencia permanentemente, como espacio desde el cual recoger subjetividades acerca de lo masculino.
- Los participantes conocen, directa o indirectamente, con anterioridad a la moderadora –quien es la investigadora– porque se desarrolló previamente la observación etnográfica en los grupos curso a los que los entrevistados pertenecen. Existe, previamente a las entrevistas grupales, una relación de

familiaridad con la moderadora, quien representa un elemento nuevo –pero presente– en el colegio.

- Los grupos se constituyen mediados por el juicio del profesor(a) jefe. Aun cuando a éstos se les entrega una pauta de características para la composición del grupo (que sea al mismo tiempo diversa y representativa), es finalmente la decisión del(a) profesor(a) jefe, quien –en acuerdo con la moderadora– selecciona a los participantes de los grupos de conversación.
- El contexto escolar que los participantes siguen compartiendo, una vez realizadas las entrevistas grupales, propicia que las inquietudes y temáticas que se comparten en esta técnica cualitativa encuentren nuevos espacios de mayor reflexión, conversación; pudiéndose incluso potenciar espacios periódicos de conversación, como espacios de formación y discusión en relación a las temáticas tratadas.

Es así que las Entrevistas Grupales realizadas, como técnica cualitativa en un enfoque exploratorio, pudieron recoger un discurso colectivo lo más cercano a la realidad vivida por el grupo. Ello permitió transformarlas en espacios que pudieran repetirse, constituyéndose en una herramienta que facilita nuevas profundizaciones y reflexiones que permitirían continuar el proceso de investigación, y al mismo tiempo, otorgar un espacio de encuentro, reflexión y formación a los participantes; ambas posibilidades que trascienden los límites de la presente tesis de grado.

La muestra total de las Entrevistas Grupales fue de 42 varones entre los 13 y 15 años, pertenecientes todos a los cursos de 7° y 8° básicos del Liceo Nuevo Amanecer y que participaron en cuatro grupos de entrevistas grupales.

- Grupo 1:** 12 Hombres de los cuatro 7° básicos (A, B, C y D).
- Grupo 2:** 7 Hombres de 7° y 8° básicos.
- Grupo 3:** 6 Hombres de 7° y 8° básicos.
- Grupo 4:** 17 Hombres de 7° y 8° básicos.

Entrevistas Semi-Estructuradas: la unidad de información es el discurso de los(as) profesores(as) sobre el mundo masculino, en específico, sus representaciones y significaciones sobre el(los) modelo(s) masculino(s).

La muestra fue intencionada, orientándose por los primeros hallazgos de la observación etnográfica –realizada previamente–. De acuerdo a ella, se prefiguraron algunos modelos esenciales de educación, los que se representaron en diversos profesores³¹. Es así como se entrevistaron a cuatro (4) docentes, cada uno de los cuales fue caracterizado con alguno de los modelos de educación encontrados durante la observación de aula.

³¹ Y que son expuestos y analizados en el Capítulo de Análisis Descriptivo y Presentación de Resultados.

Los entrevistados fueron:

Profesores(as) Entrevistados(as)				
Sexo	Edad	Años Docencia	Años en Colegio	Tareas Docentes Actuales
Hombre	28	6	3	Profesor jefe de 7° básico A y de la cátedra de historia para cursos del segundo ciclo básico ³² .
Hombre	54	32	32	Profesor de matemáticas de 7° y 8° básicos.
Mujer	55	30	20	Profesora jefe de un 7° básico y de la clase de técnico manual para cursos del segundo ciclo básico.
Mujer	33	14	17	Profesora jefe de un 7° básico y de la clase de castellano para cursos del segundo ciclo básico.

Es importante señalar que no fue posible entrevistar a profesoras jefes de ninguno de los tres 8° básicos existentes, pues las tres profesoras se negaron a ser entrevistadas. Los únicos antecedentes disponibles sobre estas maestras indican que las tres profesoras son mayores de 50 años y que llevan a lo menos quince años de servicio en el colegio³³.

Validez del Estudio

La validez y consistencia de la información obtenida y las conclusiones de la presente tesis, están dadas, en primer lugar, por una Triangulación Interna de las tres Técnicas Cualitativas que incluyó la metodología aplicada, vale decir, observación etnográfica de aula, entrevistas grupales a los jóvenes y entrevistas semi-estructuradas a las y los profesores.

Además, este estudio de caso se valida con la profundidad y densidad de la información cualitativa, que ha sido organizada de modo tal que transmite y representa la comunidad escolar del Colegio Nuevo Amanecer, como una realidad social que puede interpretarse y descubrirse en otras instituciones de educación básica municipalizada del Gran Santiago, e incluso de otras regiones urbanas y pobres del país.

Por su parte, la triangulación de los hallazgos de este estudio con la teoría y el acumulado de conocimiento generado a partir de otras investigaciones relativas al tema de educación y género, así como a temáticas de la(s) masculinidad(es) popular(es); entregan también fortaleza para la validez de este estudio de caso.

³² Que incluye desde 5° a 8° básico.

³³ Contratadas en tiempos de la dictadura militar.

PLAN DE ANÁLISIS

El plan de análisis se elaboró de modo que permitiera recoger tanto los discursos como las prácticas de los jóvenes varones estudiantes y sus profesores acerca de las relaciones escolares y los modelos masculinos que transmiten.

El primer paso fue el **Análisis Independiente** de cada Técnica Cualitativa a usar; a saber:

i– Observación Etnográfica de Aula, poniendo especial énfasis en las relaciones y prácticas pedagógicas, permitió –a través de los registros– caracterizar el contexto escolar, posibilitando la descripción en profundidad la realidad material y espacial de la escuela en que se realizó esta tesis, de modo de validarla como estudio de caso por la intensidad de sus hallazgos. Asimismo, se registraron prácticas cotidianas y discursos de la cultura escolar significativas en torno a los modelos de masculinidad(es).

ii– Entrevistas Grupales a Jóvenes Varones, se realizaron cuatro grupos; a través de ellas se recogieron los principales discursos de los mismos jóvenes varones, respecto de sus propias masculinidades y de los mandatos de los adultos al respecto. A través de esta herramienta se encontraron los principales valores, imágenes y representaciones con las que los jóvenes varones constituyen sus identidades masculinas.

iii– Entrevistas Semi-Estructuradas a Docentes de los niveles de 7º y 8º básicos, que permitieron recoger los modelos masculinos que los propios profesores(as) poseen, en particular y más globalmente sobre las relaciones de género. También posibilitaron el análisis de sus perspectivas sobre la educación y su influencia en la construcción de identidades de los jóvenes varones.

El segundo paso fue el **Análisis Integrado** de las Tres Técnicas Cualitativas usadas, realizándose una **Triangulación Interna** del estudio, poniendo en diálogo los hallazgos de cada una de las herramientas usadas para la recolección de la información. A partir de esta reflexión, se presentan a continuación los resultados, bajo el carácter de un **Análisis Descriptivo de la Información**.

La información recogida, a partir de las tres técnicas cualitativas usadas, se organizó en las siguientes categorías:

- 1.– **La Cultura Escolar y el Ser Joven Popular en la Escuela**
- 2.– **La Cultura Juvenil y el Ser Joven Popular Fuera de la Escuela**
- 3.– **El Rol de la Educación y la Reforma Educacional**

Finalmente, el tercer paso del análisis significó la reunión de las principales categorías y tópicos anteriormente levantados por cada instrumento cualitativo de investigación; realizándose una reflexión más global, capaz de articular los **Ejes Estructurantes de los Modelos Masculinos** comunes desde las distintas perspectivas: profesores y estudiantes varones de 7º y 8º básicos. Este es el nudo central de la presente tesis; reflejado en el **Análisis Estructural de los Modelos e Identidades Masculinas presentes en la Cultura Escolar**.

La presentación de este análisis está organizado en los siguientes ejes temáticos:

- 1- **El Discurso Docente:** Qué es Ser Hombre en la Escuela y Qué se Espera de un Hombre entre Profesores y Estudiantes
- 2- **El Discurso Juvenil:** Qué es Ser Hombre en la Calle y Qué se Espera de un Hombre entre el Grupo de Pares
- 3- **Ejes Estructurantes del Modelo Masculino Juvenil:** Diálogos y (Des)Encuentros Entre el Ser Hombres para la Escuela y el Ser Hombre para el “Afuera”.

CAPÍTULO UNO

ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LA INFORMACIÓN: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

I. La Cultura Escolar y El Ser Joven Popular en la Escuela

1.1.- Introduciéndonos en el Escenario de Investigación: las Coordinadas Sociales del Colegio Nuevo Amanecer

El Colegio Nuevo Amanecer (Ex D-451) tiene 33 años de existencia; su historia se remonta a la experiencia de organización popular de la Toma Nueva La Habana del año 1970, en que un grupo de pobres sin casa tomaron unos terrenos en la esperanza de construir su población y su barrio. El colegio nace como un espacio de educación popular, organizado por la comunidad de la Toma Nueva La Habana y planificado en el contexto de una propuesta coherente con las ideas de educación y poder popular presentes entre los pobladores de la época.

En sus orígenes, las clases se impartían en antiguos buses ubicados dentro del Campamento Nueva La Habana, cubriendo las necesidades educacionales de los niños y niñas de las familias pobladoras que luchaban por el derecho a la vivienda y construían su barrio. Pocos eran profesores titulados, y muchos jóvenes profesores participaron del intento motivados por su vocación y la decisión política de participar en la experiencia de organización, convencidos de que era posible construir espacios sistemáticos de educación popular, ligados a la realidad cotidiana de la población organizada y de la sociedad chilena en su conjunto, con nuevas metodologías educativas, que significaran relaciones más igualitarias, destacando la dignidad y el deseo de una sociedad más justa³⁴.

Con la llegada del Golpe de Estado, en 1973, el colegio fue cerrado y todos sus profesores –al igual que gran parte de los pobladores– abandonaron el campamento por la represión política que la dictadura militar aplicó sobre ellos³⁵.

Durante la época de la dictadura militar, se construyó la actual sede del establecimiento. En esa época, el colegio pasó a manos del Estado, quien contrató a sólo 3 profesores antiguos; todos los demás maestros, así como quienes ocupaban puestos de autoridad, fueron asignados por el nuevo gobierno: la dictadura de Augusto Pinochet.

Desde la Ley de Municipalización de la educación, impulsada por la dictadura y reconocida más tarde como una de las primeras reformas sociales en la

³⁴ Estos antecedentes han sido aportados por informantes claves: profesores antiguos, vecinos que participaron de la experiencia, así como también el video "Campamento Nueva La Habana" del año '71, elaborado por la Congregación Católica Maryknoll, que recoge la experiencia colectiva los pobladores que levantaron el campamento.

³⁵ Incluyendo desaparecimientos, prisión, ejecución, exilio entre otras; que afectó a más del 80% de las familias y trabajadores de la comunidad organizada.

perspectiva neoliberal –junto a las realizadas en el área de la salud–, el colegio Nuevo Amanecer cuenta con Educación Básica Completa. En la actualidad, su gestión administrativa depende de la I. Municipalidad de La Florida, que cuenta con una corporación de derecho privado para la tarea de administración: la Corporación Municipal de Educación y Cultura de La Florida (COMUDEFF).

Actualmente, la institución escolar ha extendido su cobertura hasta la Educación Media. En la Jornada Diurna desarrolla la educación pre-básica y básica; en la Jornada Nocturna es un liceo que recibe a estudiantes que se encuentran en la Educación Media con programas de dos cursos en uno.

El Liceo Nuevo Amanecer alberga hoy a una población de 1.512 estudiantes, que provienen, en su mayoría, de la misma población y de otras aledañas, como Villa Santa Teresa, Población Galvarino, Los Copihues y San Luis de Macul. Todos son sectores de bajos recursos económicos, sociales y culturales. De este universo de estudiantes, un 52% son hombres y un 48% son mujeres. Se cuenta en total con 53 profesores. De estos, 14 son hombres y 39 son mujeres.

El colegio se ubica en el corazón de la población Nuevo Amanecer, frente a la plaza principal del sector. Ocupa alrededor de $\frac{3}{4}$ de manzana, que comparte con un Jardín Infantil de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), de carácter público.

Este es un dato muy importante, puesto que la población Nuevo Amanecer, a pesar de encontrarse relativamente cerca de los centros del área sur (paradero 14 de Vicuña Mackenna) y del mismo centro de la ciudad; es un sector desde la perspectiva geográfica y social bastante aislado, puesto que sólo tiene una vía de entrada hacia ella: la Avenida Departamental, y colinda por el oriente con el Canal San Carlos y por el sur con el Zanjón de la Aguada; mientras por el Norte su frontera natural es la misma Avenida Departamental –por donde bajó uno de los aluviones más grandes que han afectado a la zona cordillerana del Gran Santiago, el año 1993–. Sus habitantes, por tanto, salen poco a otras zonas de la ciudad, y por sobre todo, existe muy poco tráfico de visitas y transeúntes de otros sectores.

Además, el Colegio Nuevo Amanecer es la única institución de educación básica y media en toda la población. Ello hace que los estudiantes del colegio compartan también el barrio, puesto que todos son de zonas aledañas a la escuela. La gran mayoría de los niños y jóvenes de la comunidad asisten al colegio Nuevo Amanecer, y éste sólo recibe educandos de este sector, no hay alumnos que vengan de otros barrios.

El colegio está compuesto por pabellones que se dividen en salas. Los pabellones se encuentran simétricamente ordenados, paralela y perpendicularmente entre ellos. Al entrar al establecimiento se divisa la única multi-cancha deportiva habilitada para ello, que además es el centro del patio. Es de cemento y se equipa con arcos de fútbol y básquetbol; éste es el sector elegido por las autoridades del colegio para la realización de los actos masivos. Es importante agregar que

cuando se realizan estos actos, los profesores se ubican en un espacio más alto, una especie de terraza que hace las veces de escenario, resaltando espacialmente –y para toda la comunidad– a las máximas autoridades.

Frente a la cancha, a su costado poniente se ubican el quiosco del colegio, los baños, y dos salas; al lado sur están el casino y las oficinas del Director, la Secretaría y la Inspectoría; hacia el oriente algunos pabellones con salas, en las que se encuentran los cursos del nivel de 7° básico (son cuatro cursos), y los tres cursos de los 8° básicos.

Los pabellones restantes se ubican en la otra zona del liceo. Los espacios abiertos son patios de maicillo en los que se distribuyen pobremente algunos juegos infantiles: resbalines y trepadores de metal. En ellos se alberga a los cursos más pequeños (Kinder a 6° básico).

La Sala de Clases como Espacio de Relaciones:

La mayor parte de los alumnos y alumnas de los 7° y 8° básicos pasan el recreo en sus salas o bien desde la sala o el pasillo inmediatamente cercana a ella, observan *el escenario central del patio*³⁶ desde sus orillas. Esta marginación del espacio se rompe con la acción del consumo –ir a comprar al quiosco– o entusiasmos ocasionales por jugar con una pelota; lo que los jóvenes –siempre varones– hacen en espacios secundarios del patio y no en la cancha, pues tienen prohibido ocuparla por quebrar vidrios y por golpear a los estudiantes más pequeños.

En la dinámica escolar se desarrollan ciertos comportamientos que son permanentes –se repiten una y otra vez. Durante el recreo, es común ver a los jóvenes hombres y mujeres en pequeños grupos, de tres y hasta siete jóvenes, que ocupan espacios marginales del patio. En el exterior se sientan en las pequeñas jardineras que se ubican inmediatamente al lado de sus salas, ahí conversan temas diversos: comentan la fiesta del fin de semana pasado, rinden cuentas de los discos compactos musicales intercambiados, aclaran dudas sobre la tarea pendiente o la prueba que viene, opinan y se informan sobre los últimos sucesos del mundo escolar: alguna pelea, el campeonato de baby fútbol, la suspensión de algún alumno; en general, estos grupos son mixtos, este tipo de temas son conversados indistintamente por hombres y mujeres.

Ocasionalmente algún grupito de hombres (entre 4 a 8 aproximadamente), salen a algún lugar del patio a jugar con alguna pelota, se distribuyen en círculo y se pasan la pelota con los pies o las manos; es un juego cerrado donde no entran otros y que no interfiere con el espacio central del colegio: la cancha. Se asemeja a un partido de fútbol, pero ocupa espacios marginales del patio y no se desenvuelve en la cancha deportiva cercana a las salas.

³⁶ La cancha de fútbol ubicada en el medio del patio.

Gran parte del grupo curso de los niveles en estudio, se queda dentro de la sala. Mayoritariamente son mujeres que suelen quedarse sentadas en sus mesas conversando en actitud cómplice –voz baja– algunos temas más personales: peleas familiares donde la madre es un personaje recurrente; la atracción hacia algún muchacho y los últimos acontecimientos en la relación con él, donde las opiniones pueden ser divergentes:

Aa1: –“Si le gustas” –dice una.

Aa2: –“No, yo creo que le gusta la Romina” –opina otra.

Aa3: –“No sé, pero siempre me mira, ¿me la juego o no?”

*Aa4: –“Ayy! Se jura que anda detrás de ella, si ni te pesca”, se ríen las otras tres.
(Registro de Recreo, cuatro estudiantes mujeres)*

Durante el recreo, resulta común ver al interior de la sala grupos de mujeres escribiendo concentradamente, apoyándose en las tareas que hay que entregar en la clase que viene, comparando y compartiendo los datos de sus agendas, estudiando a última hora para la prueba.

En tanto, los grupos de hombres que se quedan en la sala generalmente ocupan el espacio para jugar: grupos de tres a cuatro jóvenes varones se ponen a pelear a empujones y manotazos en parejas, los otros celebran los aciertos del que más golpea, siendo el victorioso, y se burlan del que ha perdido el juego. Otro juego es ubicarse en media luna frente al pizarrón y tirar hacia él una pelota de pin-pon o de tenis, se turnan en el rol de tirarla y de recibirla. Cuando ellos juegan con una pelota, las mujeres quedan más pasivas en sus mesas, casi siempre al fondo de la sala; ellas observan el juego, se protegen de posibles golpes con la pelota y comentan las fallas y aciertos en el juego de sus compañeros.

La Actuación de la Rutina Escolar:

Cuando tocan el timbre se provoca una reacción colectiva: tanto los que se ubicaron en el exterior (en el patio), como los que se quedaron dentro de la sala, salen en grupos rápidamente al baño: a mojarse la cara y el pelo, o bien, compran alguna golosina apresuradamente en el quiosco antes de que cierre.

La entrada de los estudiantes a la sala es intermitente, en general el(la) profesor(a) llega antes de que el curso completo esté adentro; paulatinamente se ubican en sus puestos, pero siguen conversando. No hay silencio en la sala hasta que el(la) profesor(a) inicia el rito de silenciar, la rapidez con que se logre el orden deseado depende de la capacidad de persuasión que tenga el docente frente al curso.

A través de las observaciones, se obtiene que, reiteradamente, los últimos en sentarse en silencio son los estudiantes hombres; ellos dan más vueltas antes de que se inicie la clase –retrasando esto incluso–; recorren la sala buscando algún lápiz entre sus compañeros, viajando hasta el basurero para botar un papel o el chicle que se masca.

Todos los profesores observados comienzan su clase solicitando y exigiendo el orden: desde peticiones de guardar silencio, hasta gritos y amenazas: dejar a alguno sin recreo, escribir una anotación en la hoja de comportamiento del libro, expulsar de la sala. Este tiempo para ordenar y silenciar está contemplado tanto para los estudiantes como para los profesores; es parte del rito permanente de cada comienzo. La clase comienza con retos, órdenes y amenazas; una vez logrado el disciplinamiento deseado –que se traduce en el silencio del grupo y la ubicación de cada uno en sus puestos– el o la profesora inicia su clase.

En la mayoría de las observaciones realizadas, los(as) profesores(as) que tienen jefatura de curso, utilizan permanentemente esta hora, e incluso la cátedra que les corresponde, tomando gran parte del tiempo en hablar de temas conflictivos en ese momento para el curso. Aparece la dinámica del sermón y el reto, del consejo y la recriminación, siempre hay algún motivo para el reproche y la amonestación: temas recurrentes son problemas de convivencia con el resto de los estudiantes (aprovecharse de los más pequeños, peleas y altercados) o de disciplinamiento (fugas de clases anteriores, reclamos de otros profesores por mal comportamiento del curso, irresponsabilidades de compromisos escolares, etc.). Luego de la amonestación y la predica, el o la profesora entra finalmente en la materia propia de su clase.

La ocupación de los espacios del(a) profesor(a) en la sala siempre es la misma. Su espacio es el frente de la sala, delante del grupo. La mayoría de las veces –cuando habla y se dirige al curso– está de pie paseándose en el espacio entre la pizarra y las primeras mesas; cuando el grupo trabaja en silencio, en general está sentado en su mesa –que también se ubica delante como ya se ha descrito– o bien, se pasea por los estrechos pasillos entre las mesas supervisando lo que los estudiantes hacen.

La ocupación espacial de los y las estudiantes tampoco varía: la mayoría del curso, durante la mayor parte del tiempo de una clase, se mantienen sentados en sus puestos, éstos son asignados por los profesores(as) jefes para cada uno de los cursos, por lo que no se permite innovar en nuevas ubicaciones a no ser que el profesor lo indique. Se rompe este ordenamiento espacial con movimientos que son también recurrentes: sentarse con la silla en forma paralela a la pizarra en vez que de frente; pasearse por los angostos pasillos con la excusa de que se busca algún material (lápiz, goma, regla); ir al basurero en el frontis de la sala a botar algún papel o abrir y cerrar la puerta, con el argumento de que es necesario ventilar el aire de la sala.

Las observaciones etnográficas realizadas, permiten establecer que al interior de la sala de clases existe una **rutinización de la dinámica pedagógica**. Hay comportamientos, hablas y actitudes que están instaladas permanentemente en la sala de clases. Por una parte, los llamados al orden y disposición a la clase que debiera existir y que los profesores se preocupan de lograr, y por otra, los mismos desordenes y resistencias a este disciplinamiento son repetitivos, son normados. Tanto los profesores como los y las jóvenes saben qué debe hacerse y qué no

debe hacerse en la sala, cada uno(a) aprende su rol y conoce los límites y posibilidades que éste posee. Pareciera ser que se comparte la idea de un actuar repetido, aprendido, que más que cotidiano es costumbre. Las hablas, los movimientos, las obediencias y las desobediencias parecen estar normadas, aprendidas por cada uno(a) que son los que siempre las repiten, son hábitos que cada uno(a) cumple como parte de su rol al interior del grupo.

Otro aspecto importante de la dinámica al interior de las salas observadas, es la **poca comunicación** que existe entre profesores(as) y alumnos(as). En general, se dejan muy pocos espacios y momentos para que los estudiantes expresen sus ideas, propuestas, sentires, etc. La comunicación es permanentemente unilateral. Los profesores exponen, hablan, transmiten y los alumnos y alumnas escuchan y reciben.

Cuando se trata de sermones, de recriminaciones y consejos los(as) profesores(as) tienden a elaborar grandes discursos que no invitan a los y las jóvenes a explicar por qué sucedió aquello que se desaprueba. No hay diálogo, los(as) alumnos(as) no discuten, no preguntan, no contra-argumentan; no les está permitido y tampoco hacen intentos sistemáticos por lograrlo. Todos ya saben que no hay diálogo, la comunicación es unilateral.

Pr: "Llevamos apenas dos días de clases en esta semana y ya 4 profesores se han quejado de ustedes".

Ao: "Ay! Pero si nosotros no nos hemos portado mal!"

Pr: (dirigiéndose solo al alumno) "Yo sé que no se han portado mal todos. Esto es con algunos alumnos del curso, la peor cosa es que algunos de ustedes están abusando de alumnos más chicos". (está molesto, usa voz golpeada, provoca silencio en el grupo curso).

Un alumno realiza un comentario que no alcanza a oírse, el profesor lo reta:

Pr: "¡Cállate hombre!, no ves que me echas a perder todo lo que estoy diciendo!, después voy a hablar en privado contigo". (El resto del curso escucha atento)

(Registro de Clases, 7º básico, Jefatura)

En consecuencia, no se observan intentos por incorporar la subjetividad de los jóvenes en la sala de clases. Lo relevante parecieran ser las materias y contenidos formales. No se promueven espacios donde los y las jóvenes puedan proponer qué hacer, en general, están restringidos a hablar sólo cuando los profesores lo piden, y esto está limitado a complementar los contenidos de la clase, todo lo dicho debe estar relacionado con ello. Durante la etapa de observación no se presenciaron instancias en que los y las jóvenes propusieran y/o decidieran qué hacer en una clase determinada.

Es un día de mucha lluvia, muy baja asistencia (11 estudiantes en total). Varios otros cursos están viendo películas de video o jugando, con tan poca asistencia no pasan materia. La profesora pide que saquen su libro de matemáticas.

Ao: "Pero por qué? ¿Acaso vamos a hacer clases? Mejor hagamos juegos señorita".

Pra: "yo no estoy para juegos, claro que vamos a hacer clases".

La profesora comienza a escribir ejercicios en la pizarra. Los alumnos(as) sacan sus cuadernos y empiezan a anotar.

(Registro de Clases, 7º básico, Jefatura)

La hora de Jefatura es un fenómeno que destaca especialmente. Lo primero que permite reflexionar sobre la lógica verticalista y autoritaria, que está presente en las clases observadas, es el nombre que lleva esta “asignatura”: Jefatura. Debiera ser el espacio donde el grupo curso –todos los estudiantes–, conversan y discuten sobre sus propios temas, los temas que a ellos(as) como jóvenes les interesan. Para ello se define una directiva (Presidenta/e, Vicepresidenta/e, Secretaria/o y Tesorera/o) que debiera conducir esta hora de conversación y resolución colectiva de los temas e intereses del curso. Sin embargo, lo que sucede en concreto en la totalidad de horas de jefaturas resulta muy distinto a este concepto.

En primer lugar, los profesores jefes –que deberían ocupar un rol más pasivo, como observadores– aprovechan este tiempo, en general, para hablar de la in/disciplina y mal comportamiento del curso. Si los(as) jóvenes han realizado algo poco deseable por la institución escolar, la hora de Jefatura es el momento en que el profesor jefe amonesta, transmite su punto de vista –sea esto lo que debiera ser, lo que espera del curso, o bien, los efectos y consecuencias que el suceso en cuestión producirá–.

En segundo lugar, los profesores utilizan este tiempo de Jefatura para resolver asuntos pendientes: pruebas atrasadas, inscripciones para el partido de fútbol, avisos de que determinado(s) estudiante(s) no han pagado la cuota del centro de padres, etc.

Como último elemento importante de la dinámica escolar observada, puede mencionarse que la relación profesor(a)-alumno(a) es predominantemente autoritaria, basada fundamentalmente en **el discurso del disciplinamiento**. Todos los(as) profesores(as) observados utilizan gran parte del tiempo de su clase en ordenar y reglamentar la conducta del grupo para disponerlos a la clase: lograr el silencio, la ubicación de cada uno(a) en sus puestos, el orden físico y corporal, la concentración en el frontis de la sala: pizarra y profesor(a). El rol disciplinador del(a) profesor(a) es centro de la relación, rol que también es asumido y aceptado por los y las jóvenes, que paulatinamente varían de una conducta desordenada, ruidosa y distendida al inicio de la clase, a una actitud de silencio y receptividad hacia la dinámica que plantean los profesores.

También, como ya se ha expuesto, los(as) profesores(as) –principalmente los que son profesores jefes, aunque no exclusivamente– aprovechan instancias de su clase para dar sermones y recriminaciones por malos comportamientos de alguno(s) de los(as) alumnos(as). Temáticas de in/disciplina que escapan a los contenidos propios necesarios para el desarrollo de la clase específica en desarrollo.

Tras esta permanente tarea de disciplinar a los(as) jóvenes, predomina más bien una visión negativa por parte de los(as) profesores(as), generalizada hacia todo el grupo curso, respecto del comportamiento y el deber ser como estudiantes de éstos. Esta perspectiva negativa les es permanentemente transmitida y reforzada

a los(as) jóvenes a través del discurso disciplinador, en forma implícita tanto como explícita.

*Profesor se dirige a observadora: “Yo te voy a hacer una advertencia... te tengo que advertir algo... Al llegar tú has visto un curso muy atento que se puso de pie para saludarte, no?. Estos lolitos son muy tiernos, son muy amistosos, pero son todos jóvenes con dificultades de aprendizaje, con grandes problemas de comportamiento porque todos tienen afuera de aquí, afuera del colegio te digo, muchos problemas familiares. Este es el curso más conflictivo del colegio, es el más difícil, cierto chicos? (al curso (...)) Nosotros con otros profesores de ellos, hemos mejorado su conducta (...) Ahora tú ves que están atentos, están atentos por un rato y abren sus orejas (alumno grita como para contradecir lo que expresa el profesor)... pero en un rato más esto no va a ser una sala de clases, en un rato más esto va a ser cualquier cosa menos una sala... tú vas a ver a Manuel hablando para atrás, vas a ver a Héctor y Pedro que van estar en un rato más de pie, dando vueltas por cualquier lado, mirando chiquillas por la ventana, el Maxi tirando cositas pa’ adelante, y así...” Luego el profesor retoma la clase, están pasando Geometría.
(Registro de Clases, 7º básico, Matemáticas)*

1.2.- Los Sujetos o Quiénes Participan de la Dinámica Cotidiana

Los Jóvenes Estudiantes:

Todos los profesores entrevistados perciben que las mujeres son mejores estudiantes que los varones, quienes son mayoritariamente caracterizados como desordenados, indisciplinados y agresivos.

En general los hombres no son buenos estudiantes, no son los que les gusta estudiar, en general son las damas a las que más les gusta estudiar, las que tienen sus cuadernos al día, sus materias subrayadas (Entrevista profesor).

Los jóvenes varones también creen que sus compañeras son mejores estudiantes que ellos, esto es, que son más responsables, estudiosas y ordenadas; afirman que existe gran diferencia entre el rendimiento escolar femenino y masculino.

*Ao1: – La mitad de los hombres que hay aquí son entero flojos... como que en la mujer hay más atención, po’.
Ao 2: --- Las mujeres como estudiantes son excelentes, po’; si usted compara las notas de un hombre con las de una mujer, va a ver harta diferencia, po’.
(Entrevista Grupal con jóvenes varones)*

Los muchachos cuentan que su indisciplina se debe a que “ahora todos son rebeldes po’, ahora todos se rebelan...” Explican que simplemente les sucede, “porque le da a uno por ponerse así”. Una de las razones para ello, es que es una respuesta que los varones dan a la disciplina, los llamados de atención, las órdenes.

No sé, porque a uno le dicen que esto y lo otro, y lo empiezan a molestar, que uno se aburre y después no hace caso. (Entrevista Grupal con jóvenes varones)

Al ser consultados, los jóvenes varones hallan pocos significados para el ser rebeldes, se trata de “*contestar a todo*”, es decir, tener siempre la actitud de “*no quedarse callado, no ser tan ordenado*”, esta sería una actitud mayoritariamente masculina.

Además del bajo rendimiento académico, los profesores plantean que los jóvenes varones expresan mucha agresividad entre ellos mismos. Acostumbran a relacionarse entre ellos a través de violencia, siendo ésta física y/o verbal (juegos bruscos, peleas, gritos, garabatos, apodos). Los profesores también identifican que los estudiantes jóvenes se relacionan frecuentemente a través de las **burlas** de unos a otros.

Veo que hay mucha agresividad entre ellos, o sea, no hay ese respeto que había antes, que no se podía decir mucho garabato, que trataban de no pegarse, trataban de hacer las cosas como corresponde, estaban más disciplinados. Pero a esta altura de la vida los niños están muy agresivos y el que no se defiende como corresponde, con combos o dando un buen garabato o como se dice vulgarmente tirándose encima del alumno con todo, es el pachotero para todo, o sea, le pegan, le maltratan, le dicen garabatos, se burlan (Entrevista profesora).

Esta característica es, según los docentes, más bien propia de los varones. Los docentes creen que existe más respeto entre las mismas estudiantes mujeres, explican que “*entre las niñas hay un poco más de respeto todavía, no se sueltan totalmente*”.

Los varones estudiantes entrevistados también perciben que, entre los niveles de los 7º y 8º básicos, tienen una relación marcada por el conflicto, las peleas y “la mala onda”. Esta relación, ocurre –según cuentan los jóvenes– mucho más entre los grupos de varones, que entre las mujeres de los cursos. Opinan que existe **una competencia permanente entre unos grupos y otros**, que sería motivada por el sólo hecho de tenerse rabia y porque unos quieren ser mejores que los otros; las peleas entre cursos demostrarían quiénes son *mejores que los demás*.

Mda: – Pero, ¿Por qué se caen mal?

Ao1: – No sé, por rabia.

Ao 2: – Porque ellos quieren ser mejor que nosotros o nosotros queremos ser mejor que ellos, entonces... en eso hay peleas.

Mda: – ¿Y cómo demuestran ustedes que son mejor que otro curso?

Ao1: – Peleando.

Ao 3: – Sí, peleando.

Ao2: – Es que se tratan de dar que... que son más que nosotros, se dan que son más y eso es malo.

Mda: – ¿Y por qué pasa eso?

Ao 3: – No sé, envidia a lo mejor.

(Entrevista Grupal con jóvenes varones)

En cuanto a la relación de los jóvenes con los profesores; estos últimos perciben que, en general, los estudiantes –hombres y mujeres– tiene un mayor respeto por los maestros hombres, pues éstos les transmiten mayor autoridad, mayor poder, lo

que a juicio de una maestra entrevistada, tiene relación con el imaginario paterno de los jóvenes.

Yo veo acá a mi colega –que trabajo con él– que él se para acá adelante en la sala y como tiene porte, tiene todo, y tiene voz, yo veo que los chicos le hacen caso pero terriblemente grande, yo creo que él parece, ven en él como una parte paterna (...) Yo los veo que con él se sienten con una más autoridad que conmigo. (...) Yo encuentro que es una autoridad más grande que la de una mujer, de todas maneras, de todas maneras. (Entrevista profesora)

Sin embargo, junto con ello, una profesora entrevistada expresa que tiene más cercanía con los hombres estudiantes que con las mujeres; tiene *más llegada* a los varones, aunque dice no saber por qué sucede esto.

Es raro, ¿ah?, de repente los niños me hacen más caso que las niñas; las niñas yo no sé si me leen como la maternidad misma o me ven como el respeto, pero siento a veces unos cuchicheos cuando estoy pasando materia organizada y tareas para hacer, veo unas caras de asustadas o de que ‘no estoy ni ahí’, pero no es igual; llego más rápidamente a los varones que a las niñas; no sé porqué será, realmente no sé. (Entrevista profesora)

Los estudiantes varones entrevistados, por su parte, creen que los profesores tienen mayores preferencias por sus compañeras; puesto que la disciplina escolar es menos exigente con las mujeres que con ellos, los hombres.

Algunas no se dan a respetarse. Hay algunas que les gusta el leseo pero cuando llega la hora de retar a alguien siempre retan a los mismos y se descargan siempre con la mayoría de los hombres, pero nunca le dicen nada a las mujeres. (Entrevista Grupal con jóvenes varones)

Creen que los maestros dirigen su disciplinamiento hacia ellos como estudiantes, y que a las mujeres se les deja hacer:

Lo que no son ahora (no son señoritas) ... porque los profesores creen que ellas se portan bien, pero cuando no las ven hacen lo que quieren. Por lo mismo que estábamos conversando, que le dicen a los hombres que se porten bien, que sean educados, a ellas nunca les dice, porque piensan que ellas se portan bien, pero hay algunas que se portan más mal que los hombres y no sé porqué le tienen mala a los hombres y a las mujeres nunca les dicen nada. (Entrevista Grupal con jóvenes varones)

El tema de la percepción desigual según género, que tienen los profesores de los estudiantes respecto a la disciplina, puede estar mediada por la diferencia que los docentes hacen entre los jóvenes en cuanto a la **madurez** de los jóvenes hombres y mujeres. Según los profesores, y en particular según las mujeres maestras, son las jóvenes mujeres las que maduran primero y quienes, además, estarían en esta edad –entre 13 y 15 años– preocupadas de las creaciones de pareja, los pololeos y el despertar sexual.

Los pololeos, amistades, estar juntos, trabajar juntos, ellas tienen esa inquietud. Las mujeres son más vivas, más despiertas, maduran mucho antes. .. (Entrevista profesora)

Los docentes perciben que los jóvenes entre los 13 y los 15 años, están cambiando sus relaciones con el otro sexo, influenciados por un despertar por lo sexual. Para los maestros, todos los jóvenes en estas edades, indistintamente de si son hombres o mujeres, están en este proceso de transformaciones en su sexualidad y las relaciones de atracción y afectos por el otro sexo.

*Ya, es bien variada la relación que tienen, porque primero están en una edad en que empiezan a sentir ya más sentimientos, o sea, empiezan a fijarse en las niñas los varones, como mujer, y las niñas en ellos como hombres, entonces tienen otra relación de tipo afectiva, sobre todo que se da mucho el pololeo entre ellos.
(Entrevista profesor)*

En relación al tema del pololeo, los profesores manifiestan que existen diferencias entre el comportamiento femenino y el masculino; por una parte, las mujeres estudiantes entre los 13 y los 15 años, están más ansiosas por conocer, por pololear y probar con uno y después con otro joven, siendo más *picaflores*; los hombres, por su parte, parecen ser más estables, desean más a “la” polola. Otra diferencia que observan es que las mujeres se interesan más por jóvenes más grandes de edad que ellas, en tanto, eso no sucedería entre los varones de sus cursos.

Mmm, claro!. Los chiquillos quieren más una polola y las chiquillas andan más pinchando. (...) los chiquillos como que duran más tiempo, las chiquillas son como más picaflores y siempre están mirando ellas al que está arriba, en el curso superior, de más arriba. (Entrevista profesor)

Los Profesores:

De acuerdo a la observación realizada en las aulas de los 7º y 8º básicos, es posible plantear que los profesores observados, tanto hombres como mujeres, construyen posiciones de poder en la práctica educativa que desarrollan, representando distintos estilos de educación, posibles de caracterizar a través de los registros.

De acuerdo a una sistematización de los registros realizados, en que se revelan las relaciones escolares, se han podido encontrar prácticas que refieren a distintas formas de docencia, representando diversos perfiles pedagógicos de los maestros que lo representan.

Es importante destacar que estos cuatro estilos no intentan ser representativos de la comunidad pedagógica total del Colegio Nuevo Amanecer, menos aún del resto de las instituciones escolares populares urbanas. Solo se intenta a través de esta caracterización, reconocer la diversidad de estilos de relaciones de los docentes con un mismo grupo de estudiantes, reconociendo en ellos distintos énfasis y principios de acción pedagógica, que permitiera realizar una observación etnográfica y las entrevistas a los docentes más variados.

Son básicamente cuatro estilos docentes:

A) El Profesor Joven: Alude a la imagen de la juventud, la identidad generacional mezclada con la sabiduría, la empatía y los ideales. Es el rol del que tiene sabiduría, y se encuentra, al mismo tiempo, más cerca y semejante a sus alumnos y alumnas. Es un profesor muy joven que demuestra preocupación integral por sus estudiantes, intenta ser amigo de ellos(as) y a través de esta confianza entregarles *su verdad*, permitiendo espacios para la comunicación, la subjetividad y el habla de los propios alumnos(as). Alude a la imagen del sacerdote joven, encarnando permanentemente una autoridad idealista e integradora de los sujetos. Se sitúa desde el poder, basado en la sabiduría, la ética, la calidez. Permite flexibilidades, tiende a facilitar esporádicamente espacios a la subjetividad de los jóvenes y a discursos alternativos; pero siempre responde a esta destacando la ignorancia, inexperiencia y poca credibilidad en los discursos juveniles, pues a su juicio, su propia visión tiene más conocimiento y verdad.

El perfil del profesor joven se basa precisamente en su juventud, como facilitador en la comunicación con los(as) estudiantes. La identidad generacional, le permite compartir ciertos códigos con ellos(as), siendo legitimado y querido por sus alumnos(as). Se representa a si mismo como un predicador de *nobles y buenos* ideales, los que enseña a través de su discurso sobre el deber ser de los jóvenes. Destaca como el único que realiza alusiones al ser juvenil más allá de lo académico y estrictamente disciplinario. De este modo, transmite a sus alumnos(as) valores y pautas de comportamientos para su desenvolvimiento como jóvenes tanto dentro como fuera de la escuela.

B) La Profesora Autoritaria: Es la imagen de quien ejerce el autoritarismo con demostraciones permanentes de su poder a través de relaciones muy frías y jerárquicas con sus alumnos(as). Es el rol de quien impone la disciplina y la obediencia. Es una profesora que aparece como imponente y castigadora, amenazante e injusta. Provoca distanciamiento y poca empatía entre los jóvenes. Suele no dar explicaciones por sus decisiones y es muy estigmatizadora. Demuestra desgano y poca pasión por su trabajo y, al parecer, desarrollaría –a través del autoritarismo– estrategias de defensa y autoprotección. Permanentemente está diferenciándose de sus estudiantes, en ocasiones instala la lógica del víctima-victimario, donde se autodefine como *incomprendida*. A su vez estigmatiza a los jóvenes como el “victimario”: son irrespetuosos, faltos de valores y hábitos; por otra parte, son también los sin futuro, el desorden y la flojera.

El estilo de la profesora autoritaria se basa en el carácter coercitivo de control del grupo curso. La jerarquía es explícita y reforzada permanentemente. En lugar de buscar mecanismos de acercamiento a los(as) jóvenes, la profesora busca reiteradamente el distanciamiento y diferenciación: prohíbe comportamientos que ella realiza, como por ejemplo, comer en la sala; explicita una y otra vez que *“aquí la profesora soy yo y no ustedes, así que mando yo y punto”* (Registro de Clases,

7º básico, Castellano), y no demuestra interés por lo que les sucede a los(as) jóvenes más allá de la clase misma.

C) Perfil del “Profesor-Padre”: Es la imagen de la sabiduría a través de la experiencia; es la preocupación de quien se siente responsable por lo que los(as) jóvenes son y hacen. Su rol es transmitir y exigir el deber ser a sus estudiantes(as) a través del afecto, el peso de la experiencia y la bondad paternal. Es la verdad que puede enjuiciar y castigar, pero al que se le debe lealtad y agradecimiento. Es acogida y disciplina al mismo tiempo, es el que manda y el que quiere, al que se le tiene temor y afecto simultáneamente.

D) Perfil de la “Profesora-Madre”: Representa la imagen maternal, la que contiene, que acoge, preocupada de cada uno de los alumnos(as). Establece relaciones de poder maternal: el cariño da derecho al juicio, al castigo. Es muy normativa; no produce confianza a partir de la empatía, sino a partir de la relación afectiva asimétrica. Permanentemente emite órdenes por el *bien* de los jóvenes. La relación también se basa en la transmisión permanente del deber ser como estudiantes, siempre en relación al bien de los(as) jóvenes y al orgullo que ella, como profesora-madre, puede sentir por el buen comportamiento de éstos.

Este ideario, que asemeja a la profesora con la imagen de la madre, no sólo se puede apreciar con la posición y roles que las profesoras representan, sino también es una idea reforzada por otras autoridades. Por ejemplo, se observa el discurso de un inspector, a raíz de una situación de agresividad hacia una profesora, por parte de un alumno de un 8º básico:

Inspector: “...Esas faltas de respeto yo no las voy a tolerar ni permitir, y menos una falta de respeto para una maestra, que es su segunda madre. No pueden llegar al punto de que la profesora me diga que se va, ‘yo me voy, yo me voy’. Prefiero que se vaya el alumno Hinojosa en lugar de una maestra que yo conozco. Así que ese alumno no va a poder ingresar hasta que venga con su apoderado, y si no le quito sus documentos y se va... no voy a permitir hombres tan brutos. Espero jóvenes que ustedes reflexionen, jóvenes yo no voy a permitir hechos como éstos (...) faltas de respeto de ese tamaño a profesoras, maestras de este colegio, por ningún motivo!”
(Registro de Clases, 8º básico, Jefatura)

La noción de la profesora como la *segunda madre*, posee significaciones de género que asocian a la maestra con la preocupación, el sacrificio y la abnegación hacia los(as) jóvenes. Ello da cuenta de un modelo tradicional en que lo femenino es lo maternal y es el sacrificio por otros.

En los modelos A y B –profesor joven y profesora autoritaria-, pueden observarse diferentes formas de ejercer el poder. Uno de ellos es la autoridad de la sabiduría y la verdad, el otro es la autoridad de la coerción y la sanción. Ambos transmiten y refuerzan la relación asimétrica entre profesor(a) y alumno(a); ambos reproducen la lógica del poder a través de la violencia simbólica: su perspectiva como profesores(as) es la legítima, la verdadera, la que hegemoniza sobre otras subjetividades y miradas.

Ambos actores poseen una visión negativa de los(as) jóvenes, a los que se les debe corregir, se les debe *enderezar* y conseguir que puedan ser lo que deben ser. En la imagen del joven maestro el mecanismo central es la experiencia compartida de valores nobles como la responsabilidad, la honestidad, el respeto por el otro(a), la amistad, la valentía, etc. En la posición del autoritarismo de la profesora, el deber ser se impone a través de la sanción: los(as) jóvenes se comportan como debe ser por amenaza y represión.

Por su parte, la presencia de docentes con énfasis en el perfil de padre y de madre, refieren a imágenes de género contenidas en ellos. El padre como la imagen de la autoridad familiar masculina más relevante, asociada a la experiencia como saber, a la responsabilidad sobre otros(as), la idea del proveedor y protector, que cumpliendo con este rol genera lazos de dependencia por parte de quienes están bajo su responsabilidad –los(as) jóvenes–. Es la autoridad masculina del tutor, ejerciendo tutelaje sobre sus subordinados(as). Establece relaciones de poder basadas en estos imaginarios de género: el tutor masculino que protege y que enseña, que es quien juzga y a quien se le debe lealtad y cariño, es quien ordena y protege.

Por su parte, la imagen de la madre es la presencia de una relación maternal potente, que se extiende más allá del dominio del hogar y la familia y que se representa en la profesora. Es la madre como la acogida y el calor, la preocupación por sus alumnos(as) con el carácter de sacrificio y entrega incondicional con que tradicionalmente se caracteriza el cariño de una madre; es darlo todo por los(as) jóvenes en la tarea de formarlos(as) en el deber ser. Es la madre autoritaria y normativa, cuyo afecto y entrega significa el derecho a la recriminación, el castigo y el enjuiciamiento.

Particularmente existe una utilización del lenguaje, por parte de estos(as) docentes, que refuerza las relaciones paternas y maternas que respectivamente cada uno(a) despliega.

El profesor-padre les llama *mis lolitos* y *mis chicos*, en tono cariñoso, cuando desea que algún(a) alumno(a) le preste atención, mientras él habla a todo el curso, a los alumnos les toca el hombro y el joven se calla, a las alumnas les toca la cabeza con un breve cariño, la joven se calla.

La profesora-madre también refuerza su relación de poder maternal a través del llamado a sus alumnos(as), los interpela habitualmente con diminutivos, tanto colectiva como individualmente: *niñitos*, *Paolita*. Además suele dirigirse al grupo en tono muy suave, como si estuviera tratando con niños bastante más pequeños de edad, ocupando un lenguaje extremadamente didáctico y simple, repite una y otra vez las cosas y destina parte de su clase a enseñar comportamientos que ya están aprendidos por los(as) jóvenes, como el saludo al comienzo de la clase, el que no se puede comer en clases, la necesidad de mantener el aseo de la sala de clases, entre otras preocupaciones.

Entra la profesora, con tono muy suave dice: “Bien niños, lo primero es que nos saludemos.” (Hace que todos se paren de sus asientos, con un gesto de manos).

Todos: “¡Buenos días, señorita!”

Pra: “Ustedes también” (hace gesto con la mano para que 2 alumnos que están al final todavía sentados se paren)... ¡Bien!. Buenos días niños.... Bien, quiero que veamos el tema del aseo, ¿A quién le toca hacer aseo esta semana?”

(Registro de Clases, 7º básico, Jefatura)

Esta profesora expresa explícitamente que la relación que construye con sus estudiantes es muy al estilo de *madre*. Aun cuando agrega que se es mucho más que mamá, porque como docente se preocupa de todos los aspectos de los jóvenes, pero además le enseña disciplina, lo que a su juicio, no haría una madre.

Pero yo creo que uno es más que mamá, mucho más que mamá, porque las mamás somos un poco más displicentes con los hijos –porque yo tengo 3– y ahora que yo vengo de estar con los grandes, uno ve que los niños necesitan mucho de un mayor, de la guía. (Entrevista profesora)

Por su parte, otra profesora entrevistada observa como una ventaja a la hora de relacionarse con los estudiantes, y en particular con las mujeres estudiantes, el aspecto maternal presente en las docentes. Ello, porque esta cercanía con el imaginario de madre, les permitiría mayor preocupación, comunicación y empatía con las jóvenes.

Además uno es más maternal, uno es como mamá y una como mamá quiere que sus alumnas tengan lo mejor, po. (Entrevista profesora)

La Percepción de los Jóvenes Acerca de sus Profesores:

Desde el discurso de los jóvenes varones entrevistados, la relación que ellos establecen con sus profesores es calificada como mala y conflictiva. Tienden a explicar las malas relaciones con sus profesores buscando las responsabilidades en estos últimos: cuentan que se llevan mal porque los docentes “*son cascarrabias*” o bien porque “*la mayoría de los profes que tenemos son viejos*”.

Los jóvenes hombres expresan que los conflictos con los maestros son mayoritariamente por el tema de la disciplina. Sus malas relaciones están mediadas por el comportamiento de los jóvenes y las medidas disciplinarias y coercitivas que aplican los profesores. Del mismo modo, una buena relación con un(a) profesor(a) es posible con aquellos que no retan, no castigan, no gritan, no hacen amonestaciones disciplinarias a cada rato y no provocan al orden entre los estudiantes por medio de la amenaza.

Ao1: – Nos llevamos mal porque uno se para en el curso y lo anotan al tiro.

Ao2: – Sí, ésa es buena onda...(…) Porque nunca nos dice nada, no nos reta.

Ao3: – Que los profes buena onda no andan anotando en el libro por cuestiones, ni lo mandan a la oficina por cualquier cosa.

(Entrevista Grupal con jóvenes varones)

Los estudiantes entrevistados plantean que parte de los desencuentros con sus profesores se profundiza porque los profesores, en tanto adultos, no comparten los mismos gustos y no se identifican con las cosas que a los muchachos les gusta y motiva.

Ao1: – No les gusta la música de uno, no les gusta lo que hacemos.

Ao2: – A los profes no les gusta jugar con nosotros...

(Entrevista Grupal con jóvenes varones)

Del universo de profesores, los jóvenes varones entrevistados coinciden en plantear que se llevan bien con dos profesores. Una de ellas es profesora, principalmente destacan que no reta ni anota, que no aplica métodos coercitivos disciplinarios, y que deja que hagan lo que quieran. El otro es el profesor hombre joven, de éste destacan principalmente que tiene otra forma de hacer clases, hace bromas y chistes en clases, instala una dinámica en el aula más relajada y menos ordenada.

Ao1: – Porque hace otra forma de clase, o sea, está haciendo clases y de repente cuenta chistes, historias y cosas así.

Ao2: – Tira tallas, entonces es pa' reírse, es buena onda.

(Entrevista Grupal con jóvenes varones)

Este punto es interesante ya que, como se verá más adelante, la permanencia de las bromas y los chistes es una de las características que determina las relaciones propiamente masculinas. Una forma de integrarse, de generar confianza, es la práctica de las bromas y tallas, que aparece en cada momento como práctica predominantemente de los jóvenes hombres.

En efecto, los jóvenes varones expresan que con los profesores de su mismo género, tienen más confianza y cercanía; en general, los sienten más cercanos y generan complicidad con ellos a través de las bromas y del *echar la talla*.

Ao1: – Los profesores hombres les tenemos como más confianza, son más buena onda, tiramos talla; en cambio a las mujeres, a las señoritas, hay que tenerles más respeto, o sea, no les podemos tirar una talla fea porque se puede enojar.

Ao2: – Uno no sabe como van a reaccionar (las profesoras) .

Ao1: – A los hombres podemos hacerles bromas y (...) tocarles la oreja y cosas así, pero con las mujeres no hay que ser tan bruscos, hay que ser respetados con ellas, no se les puede hacer nada.... Porque le hacemos una broma y les puede caer mal.

(Entrevista Grupal con jóvenes varones)

Los jóvenes entrevistados narran una situación particular con uno de los profesores hombres que da cuenta de actitudes del docente determinadas por diferencias de género que imprime a las relaciones con sus estudiantes. A partir de este caso, puede observarse con un carácter estigmatizado, por una parte, que los docentes implementan sus relaciones con sus estudiantes de forma diferenciada según el género, y por otra, que los estudiantes reciben y se educan en estas diferenciaciones.

(Acerca de un profesor). Con los hombres es como es, se ve de una manera, pero cuando llegan las mujeres es de otra: es simpático, siempre trata de... como que por

*ejemplo, pasa una mujer y él está en su mundo con esa mujer; conversa otras cosas, se porta más bien, pero después cuando llega el momento de hablar con los hombres siempre es más serio, no sé porqué será.
(Entrevista Grupal con jóvenes varones)*

1.3.- Las Relaciones en la Escuela: la Centralidad de la Disciplina y el Protagonismo de los Actores

La Disciplina:

De acuerdo a toda la información recogida, la disciplina es una de las principales características que determina la dinámica escolar. Cada vez que los jóvenes se refieren a la escuela y a los profesores, la temática de la disciplina, la obediencia y el orden aparecen como centralidad de la realidad escolar. Por su parte, los profesores también se refieren a su vida en la escuela y a los jóvenes a través de la medición disciplinaria y el rol que como maestros deben cumplir en este sentido.

Los mismos profesores(as) expresan en las entrevistas que el objetivo docente es el de la valoración de la disciplina y la responsabilidad por parte de los estudiantes, planteando que si los jóvenes aprenden a ser disciplinados, podrán desenvolverse bien en la sociedad y en el futuro.

En la parte disciplina, que es lo más importante, porque si tú eres disciplinada te resulta todo y si hay algo de indisciplina en ti, no te resulta nada, o lo poco que resulte es gastándose al 100%!!! (Entrevista profesora)

Como se ha expuesto, la mantención del orden, el logro de la obediencia de los y las jóvenes, ocupa gran parte de cada espacio de clase.

Los estudiantes varones entrevistados perciben a la gran mayoría de sus profesores como preocupados solamente de la disciplina, el orden y la obediencia de los estudiantes; tienen la visión de que sólo ese tema les importa a los profesores y que ése es su rol principal: mantener la disciplina y enseñar la obediencia a sus alumnos. La importancia que adquiere esta dimensión en la vida escolar es tan fuerte que los jóvenes evalúan y caracterizan a sus profesores a través de la misma mirada; por lo tanto, un profesor es mejor y más cercano si no castiga, por el contrario, un profesor es mal evaluado si es castigador, si permanentemente sanciona y reta.

A través de las observaciones de aula realizadas, se han descubierto diversos mecanismos con que los profesores(as) buscan mantener la disciplina y el orden entre el grupo curso.

Uno de ellos es el espacio del sermón, donde el(la) profesor(a) se dirige a todo el curso –como un todo homogéneo– para transmitir su opinión acerca de algún suceso que signifique mal comportamiento, el que generalmente no involucra en forma directa a todo el curso sino más bien ha sido realizado por algunos(as). Así, el docente manifiesta su visión negativa y desaprobación con esta acción de in/disciplina, haciendo ver a todo el curso que es una actitud reprobable, que no cumple las expectativas que se tiene sobre los alumnos(as), y que existe, por tanto, una tensión entre el deber ser como estudiantes y el ser real que estos(as) jóvenes estudiantes manifiestan.

Otra forma de disciplinamiento presente en todos los(as) profesores(as) observados, es el mecanismo de la amenaza: el no comportarse como el docente espera es un riesgo seguro de anotaciones, expulsiones de la sala, llamadas al apoderado o privación del recreo, entre otras sanciones. Son advertencias que tienden a realizarse a lo largo del desarrollo de la clase, cuando la atención de uno o más alumnos(as) se pierde.

La profesora está dictando, un alumno se para a dejar un lápiz en otro puesto:

Pra: "¡Pero Maximiliano que estás haciendo?"

Ao: "Vengo a dejar el lápiz señorita".

Pra: "Anda a sentarte si estamos en clases..."

Sigue dictando, pero luego vuelve a llamar la atención al alumno:

Pra: "Maximiliano, si tú vuelves a tirar el lápiz te vas para afuera, entendiste?"

Ao: "Sí señorita" (con voz de resignación).

(Registro de Clases, 7º básico, Castellano)

La descalificación en público de un estudiante como ejemplo de desobediencia, es una forma de disciplinamiento menos común en las observaciones realizadas; es un recurso observado en las prácticas de dos de los docentes –un hombre y una mujer–. Consiste en tomar como ejemplo la actitud –reprobable– de algún(a) integrante del grupo, de modo de señalar que aquello no debe hacerse y que el profesor espera que otros no lo repitan. Con ello se cohibe a la o el joven que está siendo objeto de la ejemplificación negativa.

Como ejemplo de lo anterior, en una de las clases se observa que dos mujeres estudiantes plantean al profesor que no entienden el ejercicio de la pizarra que hay que realizar:

Pr: "No, no, nada de que no entienden; es más fácil decir eso que ponerse a pensar el ejercicio, ¿cierto? (enojado) Ahora no las voy a ayudar, van a tener que hacerlo solas. (dirigiéndose al curso entero). Chicos, ustedes están acostumbrados a que el profesor los tome de la mano y los lleve para todo, ahora no, ahora cada uno va a hacer su ejercicio; algunos están esperando que otros lolitos se pongan a trabajar, eso se llama parasitismo y es muy feo, cada uno va a trabajar ahora y solo".

(Registro de Clases, 7º básico, Matemáticas)

Para todos los cursos es posible observar que los jóvenes, indistintamente de su sexo, participan como subordinados de la dinámica principal de cada clase; pero son los estudiantes hombres quienes mayoritariamente desarrollan códigos propios que desafían el deber ser estudiante que es propuesto/impuesto por los docentes.

Estas dinámicas juveniles tienen como base la práctica de la burla, la ironía y el chiste, que constituyen algunas de las principales formas de comunicación y protagonismo que los jóvenes desarrollan como mecanismo de tensión y disputa al poder docente y disciplinador imperante. Así es como construyen una red comunicacional y relacional alternativa a la dinámica principal de la clase –guiada por el profesor(a)–, que comparte el mismo espacio y tiempo, pero de la que el docente es excluido.

Son principalmente los varones quienes por medio del chiste y la burla, construyendo un espacio comunicacional que disputa espacios, atenciones, intereses y, por sobre todo, atenta contra la disciplina que la autoridad –el o la profesor(a)– desea.

Pra: “Bien niños, quiero que pensemos, ya estamos terminando este año escolar, estamos empezando a terminar este 7° año, ¿Qué tenemos que hacer ahora? “

Ao (levanta la mano entusiasmado): “¡Yo señorita! ... ¡no sé!” (risas)

Ao: “¡Yo, yo señorita! ... no entiendo la pregunta”

Pra: “Ya basta de bromas, ahora empezamos a conversar en serio. En relación a nuestra calidad de estudiantes y viendo que ya termina el año, ¿Qué tenemos que hacer? (silencio, nadie responde)... Tenemos que comprometernos con el estudio”.

(Registro de Clases, 7° básico, Jefatura)

Los profesores asumen **un rol disciplinador**, desde la evaluación desigual entre los estudiantes hombres y mujeres. Los profesores tienen una percepción más negativa de los jóvenes varones, respecto a su comportamiento, y en este sentido, es que dirigen principalmente su estrategia de control hacia los varones. Es común, además, que los docentes utilicen a las mujeres estudiantes como agentes disciplinadores y anuladores de conductas desestabilizadoras de los varones. Uno de los mecanismos es sentar junto a una *buena* alumna –ordenada y de buen rendimiento académico– a jóvenes hombres desordenados, con malas notas y calificados por el o la profesor(a) como un *mal* estudiante. Sentando al muchacho con la joven ordenada, ésta cumple un *rol extensivo* del disciplinamiento docente, anulando y aquietando la actividad desordenada del joven:

Pr: (...) “Yo estoy contento de los logros que tuvo el Matías sentándose aquí adelante con la Cintia (indica una mesa, tras la cual hay un alumno, ahora refiriéndose al alumno) espero que usted Matías no se me eche a perder eso sí po! (en tono de orden) lo mismo espero del Víctor con la ayuda que le está dando la Mary...”

(Registro de Clases, 7° básico, Matemáticas)

Reafirmando la idea anterior, se encuentra que todos los jóvenes hombres entrevistados, distinguen que los profesores son más condescendientes y menos castigadores con sus compañeras mujeres y que siempre dan la razón y son más permisivos con las niñas. Los jóvenes entrevistados explican esto a partir de estereotipos que poseerían los profesores, creyendo que las mujeres son más ordenadas, tranquilas y obedientes que los jóvenes; lo que para ellos se constituye en un mito errado.

Ao1: – Y cuando ellas hacen embara's no les gusta que las sapeen... y los cabros nunca andamos sapeando con los profes.

Ao2: – Y los profes siempre le dan la razón a ellas.

Ao3: – Sí, son más injustos también.

Ao1: – Es que creen que las mujeres son tranquilitas.

Ao4:– Piensan que uno no más es desordenado, que los puros niños somos desordenados.

(Entrevista Grupal con jóvenes varones)

De este modo, los mecanismos coercitivos son la **rutina de la disciplina escolar**, que no es deseada por los maestros, pero está presente cotidiana y repetidamente.

Será que uno ya toma esto como fuente de trabajo y sabe que lo tiene que hacer, está ya autoconvencida de que ya tiene que gritar, que tiene que recibir insultos a veces, que a los apoderados los tiene que escuchar como corresponde y todo (...) uno es de la vocación de tratar de ayudar al alumno, llegar al alumno y tratar de llegar a él por cualquier fuente, pero cuando esas fuentes ya todas están cerradas ya uno no puede hacer más, y ahí son ya las natas de los alumnos de indisciplina, con 3, 4 hojas de anotaciones, y de repente los echamos y a los 10 minutos viene el director: 'no, tiene que mantenerlo en la sala, porque el niño afuera es un potencial delincuente'...
(Entrevista profesora)

El tema del **rendimiento académico** tiene también gran importancia para definir las relaciones escolares; es una perspectiva que cruza toda la percepción que los docentes manifiestan respecto a la relación con el estudiantado.

Esa es la parte negativa entre profesor y alumno, podemos ser muy amigos, pero ahí quedó toda la cosa cuando hay evaluación y cuando sienten que no están siendo bien evaluados. (Entrevista profesor)

Tan fuerte resulta el rendimiento académico en la cultura escolar, que este indicador es el que tipifica a los jóvenes estudiantes. De este modo, los profesores caracterizan a los jóvenes de acuerdo a una escala de rendimiento académico.

Cuantitativamente hay como tres grupos que se dan: los niños que no están ni ahí, como se dice, que vegetan un poquitito, que viven como los pajaritos: duermen, se levantan, comen, duermen... y ahí que venga el otro año. Un grupo intermedio, hacia el cual van todos nuestros esfuerzos y potencial para poder levantarlos de ahí, las orientaciones en los colegios siempre se dan en esa perspectiva; y el grupo bueno, que dan ganas de decirle 'oye, tú no tienes nada que hacer aquí', derechamente hablando, no tienen nada que hacer, porque muchas veces uno... no es que tenga que bajarles el nivel de exigencia, pero el medio muchas veces los lleva... (Entrevista profesor)

El Protagonismo:

Si la sala de clases es un escenario en que interactúan diversos actores, vale la pena preguntarse quiénes protagonizan la mayoría o las más importantes escenas, es decir, quiénes hacen la dinámica de la clase con una presencia más visible y protagónica.

Para comenzar, es importante explicar que la atención de la totalidad de los profesores observados, está básicamente dirigida a dos sectores del grupo curso: quienes se mantienen más atentos a los contenidos de la clase, más ordenados y en mayor silencio; y por otro lado, quienes manifiestan mayor desorden, ruido y desconcentración. El primer grupo se ubica en las dos primeras filas de la sala, el segundo grupo en las dos últimas filas del rincón. Ambos grupos –los integrados positivamente y los integrados negativamente– son compuestos en su gran mayoría por estudiantes hombres. Es así como los profesores(as) otorgan un

mayor protagonismo a los jóvenes varones. Esto es reforzado permanentemente por medio de las alusiones e interpelaciones mucho más presentes –cuantitativamente– a los varones como individuos, llamándoles por su nombre, solicitándoles explícitamente su colaboración en la materia –con preguntas dirigidas–, o bien con órdenes que apelan a la disciplina y la atención a la clase.

El profesor comienza a dibujar en el pizarrón, el curso se desordena, llama reiteradamente la atención a algunos alumnos: ‘¡Víctor, siéntate! ¡Manuel, Manuel, trabaja!’, llamándoles la atención a ellos, todo el curso en general se calla y pone atención a los dibujos. (Registro de Clases, 8º básico, Matemáticas)

Siguiendo las observaciones de aula realizadas, se tiene que las alusiones directas y personales a los alumnos varones logran que, en general, todo el curso se ordene y silencie. Asimismo, cuando se le pide a algún alumno varón –en forma personalizada– que responda a una pregunta o aporte a la clase, suele ser también un llamado para la generalidad del curso.

Puede plantearse que el curso –y especialmente las mujeres– se sienten *representadas* y aludidas con la comunicación que el o la profesor(a) establece con algún(os) alumno(s) varon(es). Las mujeres parecen estar acostumbradas a esta invisibilización, legitimando de esta manera que la apelación a algunos hombres sea también el llamado general.

Por otra parte, en todos los cursos observados es común presenciar que la mayor parte de las veces que se trataban temáticas de interés del grupo curso –en Jefatura, por ejemplo– se conversaba sobre temas que, tradicionalmente, interesan más a los hombres jóvenes. En concreto, cerca de $\frac{3}{4}$ de las horas de Jefatura se ocuparon en asuntos de los campeonatos de fútbol del colegio, en los que participaban sólo varones; en otros casos se habló sobre el taller de soldadura, que inicialmente –y antes de la petición expresa de una alumna por participar– estaba predispuesto para los hombres.

Pr: (...) “¿Está el Gato?... ¿está Héctor?, ¿está Tomás? ...Bueno, chiquillos, yo los voy a ir invitando de a poco, para aquellos que quieran aprender a soldar, vamos a echar a andar el taller de soldadura en las tardes, yo los voy a ir invitando de a poco...

¿Quiénes se interesan? “

(como 5 alumnos levantan la mano)

Aa: “¡Yo también!”

Pr: (medio dubitativo) “¿Tú?... sí, sí, creo que también pueden ir mujeres”.

Luego de una pausa, pregunta: “¿Quiénes van a jugar fútbol hoy a las 4?”

Algunos hombres levantan la mano.

Ao: “Profe, ¿va a venir usted a vernos?”

Pr: “Sí”–... continúan conversando de fútbol, los triunfos y derrotas que el equipo del curso tiene; mientras los que no participan del evento hacen otras cosas o escuchan pasivamente.

(Registro de Clases, 7º básico, Orientación)

Al interior de la sala de clases la comunicación entre profesores(as) y alumnos(as), se da casi exclusivamente en relación a los contenidos de los ramos y en relación al comportamiento y conducta escolar. Dentro de ello, cuando se

tratan temas que interesan a los y las jóvenes, se reducen al deporte, el paseo de fin de año o algún taller, que responden a las inquietudes de los hombres jóvenes. Junto a ello, es notable la ausencia de espacios de comunicación que permitan la entrada de las subjetividades de los alumnos y alumnas; en ninguno de los registros fue posible encontrar instancias donde se trataran inquietudes, deseos y preocupaciones de los y las jóvenes; menos aún se habla de relaciones afectivas, problemas personales o grupales, sentimientos ni sensaciones. La subjetividad es desalojada de la dinámica escolar.

Los jóvenes hombres, por su parte, sienten que poseen espacios de mayor protagonismo y que son actores –activos– dentro del aula. Son quienes frecuentemente interrumpen las exposiciones de los(as) profesores(as), los que más contribuyen participando activamente de los contenidos de la clase, así como también son quienes más utilizan las estrategias de resistencia *activa* a las relaciones de poder que articulan la dinámica de la sala. En una clase cualquiera, la observación arrojó que los varones participan activa y discursivamente a lo menos el doble que las mujeres, sea esto a través de aportes a la clase, preguntas sobre la materia, interrupciones que implican llamados de atención del/la profesor(a), etc. Como refuerzo de esta idea, pueden revisarse los registros, donde se encuentra que un 74% de los diálogos que los profesores establecen con sus estudiantes, son intercambios con hombres estudiantes, en tanto, sólo un 26% del total de diálogos observados en las clases por los docentes tienen como contraparte a mujeres estudiantes³⁷.

Respecto al desarrollo de estrategias de resistencia a la lógica disciplinante, desplegada en mayor medida por los jóvenes varones, se observa que el recurso más recurrente es el de la interrupción de la clase, con lo que se quiebra el habla del docente a través de diversos mecanismos, tales como el planteamiento de alguna pregunta, de algún comentario, de alguna respuesta sin que se haya solicitado, de alguna otra temática –que pueden ser o no atingentes a la exposición del momento–.

En Castellano, la profesora dicta la materia, es materia nueva y toda ha sido dictada de un libro que ella lee. Los registros contabilizan que los varones han interrumpido en 15 ocasiones el dictado, en tanto, las mujeres han realizado 10 interrupciones; por su parte la profesora ha llamado la atención a 5 alumnos varones, suspendiendo para ello el dictado, y durante el mismo tiempo ha llamado la atención a 2 mujeres; aun cuando el comportamiento, en general, ha sido similar. En un momento es interrumpida por un alumno que alega no entender la materia, más allá del dictado mismo:

Ao: “Señorita, no entiendo.”

Pra: “¿No entiendes qué?”

Ao: “No entiendo nada”.

Pra: “¿Pero cómo que no entiendes nada de qué?”

Ao: “De todo, no entiendo, es que se me olvidó. “

Pra: “Estaba hablando de los personajes, los personajes... (comienza a explicar repitiendo lo que ya ha dictado sobre ello). ¿Entendiste ahora?” (refiriéndose al alumno)

Ao: “Sí, si señorita” (con cara de atención).

³⁷ Para más detalle, ver el Anexo de Registros de Observación Etnográfica.

(Registro de Clases, 7º básico, Castellano)

Así, se concluye que la **mayor participación masculina** puede darse en dos sentidos: i– complementaria: es decir, aportando al proceso educativo que dirige el/la profesor(a): respondiendo a sus preguntas, planteando opiniones y realizando preguntas en relación a los contenidos. ii– conflictiva: esto es, a través de la desestabilización del orden y las dificultades al desarrollo de la clase.

Las estrategias metodológicas utilizadas por los y las docentes, comúnmente refuerzan la mayor actividad para los varones y pasividad para las mujeres. Por ejemplo, frecuentemente los(as) profesores(as) formulan preguntas al grupo curso en general, esperando que cualquiera(s) de los y las jóvenes responda(n). En esta labor son principalmente los hombres quienes participan. En otras ocasiones, los y las profesores(as) comienzan frases que dejan incompletas para que los y las alumnos(as) las terminen; en estas situaciones también son con mucha mayor frecuencia los varones jóvenes quienes completan las frases del/la profesor(a). Podría pensarse que estas estrategias son participativas, en tanto estimulan al colectivo a integrarse a la clase, pero al no considerar alguna forma de incorporar la participación del alumnado femenino, resulta más bien en una participación desigual que potencia la actividad masculina y refuerza la pasividad de las mujeres, limitadas al papel de espectadoras.

Pr: “¿Alguien sabe la diferencia entre circunferencia y círculo?”

2 alumnos responden, uno de ellos da la respuesta completa: “Sí, que la circunferencia es sólo el contorno y el círculo es todo, con lo de adentro también”; el otro no termina: “Que la circunferencia es... es cuando se dibuja, ¿el perímetro?...”

Pr: “Bien, bien; ¿y la diferencia entre circunscrito e inscrito?” Varios(as) levantan la mano, el profesor da la palabra a un alumno: “Sí. Pepo, ¿cuál es?”.

(Registro de Clases, 8º básico, Matemáticas)

Los hombres jóvenes son protagonistas, de manera tal que la dinámica escolar propuesta/impuesta por el/la profesor(a) se potencia y/o dificulta dependiendo del comportamiento varonil. Más aún, la interiorización del protagonismo en los jóvenes se expresa también en momentos en que, aun cuando formal y nominalmente alguna(s) mujer(es) debe(n) conducir la dinámica del aula, (básicamente en Jefatura), los hombres tienen la facilidad de conducir rápidamente al grupo, liderando sin dificultades frente a las temáticas que se decide(n) trabajar.

Al comienzo de la hora de Jefatura, la profesora jefe pregunta a la Presidenta del curso de qué van a hablar. Ella dice que de lo que fueron las actividades del 18, del campeonato de fútbol y del aseo, la profesora se retira de la sala y deja al curso solo. La presidenta se pone de pie adelante del curso y pide al Vicepresidente salir adelante a apoyarla. Éste no hace nada.

Un alumno que no es de la directiva le grita a la presidenta: “¡Oye, falta hablar de eso del test de aptitudes que nos hicieron, tenis que hablar de eso. Pero házte una tabla en la pizarra, po’, Nexi!!!”

2Ao: “¡Haz callar al curso, po’, Nexi!”

Ao: "Sí, po', Nexi, hazlos callar para empezar."

El curso conversa, en grupos pequeños, la Presidenta al frente no hace nada. Frente a las sugerencias de sus compañeros de poner orden, ella se siente incómoda. 2 alumnos empiezan a callar al resto, un alumno toma la conducción de la conversación: "Bueno, nos hicieron el test de aptitudes hace cualquier tiempo y todavía no nos dicen nada de resultados; de eso tenemos que ver que pasa. Además, tenemos que ver lo de la actividad de fin de año".

Otro alumno sugiere: "¡Vamos a ir a buscar a la orientadora, para ver lo de los test!"

Una alumna –la secretaria– va a buscarla. Llega la orientadora y comienza a explicarles que pasa con el test de aptitudes, el curso escucha hasta que la orientadora se retira y la clase ya casi termina.

(Registro de Clases, 8º básico, Jefatura)

Tal como se exponía antes, los estudiantes –y particularmente los varones– usan el recurso de la broma y el chiste como mecanismo para resistir y contrarrestar la disciplina y la autoridad docente. Pero junto con ello, este uso libre de las bromas durante la dinámica de las clases implica también un mayor protagonismo de los varones a través de esta estrategia comunicacional. Además, es con los profesores hombres con quienes desarrollan una mayor complicidad en los códigos y espacios comunicativos del chiste, más incluso que con sus mismas compañeras mujeres.

Por un lado, los profesores otorgan mayor permisividad a los jóvenes varones para bromear, y por otro lado, participan con mayor frecuencia que las mujeres profesoras en esta lógica de la ironía.

En la hora de Jefatura. Luego de un mensaje disciplinador, el profesor introduce el tema del paseo de curso para fin de año, planteando que todavía no hay ninguna idea concreta y que faltan presupuestos antes de decidir por alguna opción.

Pr: "Bueno, ¿Qué ideas tienen del paseo de fin de año?"

1 Ao: "Ir a la nieve, sale como dos lucas no más."

Pr: (en tono de burla) "¡Claro, en diciembre! ¿Estai perdido o estai enamorado?"

2 Ao: "Vamos a Valparaíso y nos quedamos en mi casa."

Pr: "Eso podría ser una buena idea, ¿no les parece?"

3 Ao: "Nos vamos en bicicleta."

Comienzan a bromear, sólo participan el profesor y 4 alumnos:

Pr: "Vamos a hacer un asado a mi casa...pero vivo en departamento."

1 Ao: "Vamos a Nueva York".

2 Ao: "Vamos a la Muni de paseo". (risas)

3 Ao: "Vamos al canal, profe, si nos queda cerquita y así no gastamos nada". (risas)

4 Aos: "Sí, vamos al canal y nos quedamos a dormir, ¡ah! ¿Cómo está esa?"

Mientras algunos alumnos bromean, otros alumnos celebran estas bromas; sin embargo, la mayoría de las alumnas comentan como murmullo entre ellas sus ideas: ellas prefieren ir a la playa, pero no lo exponen al resto del curso (sólo cuchichean).

Después de largo rato de bromas, en que no se decide nada, tocan el timbre. El profesor da término a las bromas, termina diciendo que en ahora en adelante cualquier propuesta será con presupuesto en mano.

(Registro de Clases, 7º básico, Jefatura)

Complementariamente, este registro manifiesta cómo el profesor también utiliza la imagen del estar enamorado como imagen de estar perdido, desorientado, desubicado; con ello se descalifica la condición de enamoramiento como algo

negativo, poco productivo, que es comunicado por el profesor a través de la lógica de la broma.

Respecto al mismo tema, uno de los profesores –el que aparece como más cercano a los jóvenes–, plantea que la comunicación y empatía a partir de las bromas, las *tallas* con los muchachos hombres da buen resultado y le permite tener buenas relaciones con los muchachos.

Es buena, es buena... yo he tenido que asumir que si los molesto, porque yo soy bueno pa' molestar: de tirarles bromas, de decirles cuestiones, de hacer parejas entre ellos... yo tengo que estar consciente de que ellos me ven afuera, en lo cotidiano, o acá adentro del colegio, ellos están pensando en la broma que me van a tirar, están pensando qué decirme, yo tengo que atinar con la broma, po', no me voy a urgir con la broma, ni me voy a enojar; y eso es lo que yo encuentro que es positivo, que tenemos una relación muy, muy de iguales, ¿ya? (Entrevista profesor)

Por su parte, los mismos jóvenes varones tienden a reforzar la invisibilidad que los docentes imponen sobre las mujeres. Ellos prefieren sentarse entre sus pares del mismo sexo, y muy pocas veces se refieren a sus compañeras durante la dinámica escolar observada. No las nombran, no interactúan directamente con ellas, no las individualizan con sus nombres personales, sino que las generalizan como *las niñas*.

1.4.- Los Modelos de Masculinidad en la Cultura Escolar: Cómo Ser Hombres Hoy y Qué se Espera para Mañana

El Deber Ser Hoy—la Importancia del Buen Estudiante:

El discurso escolar construye un Deber Ser Estudiante, a la que alude permanentemente en su rol disciplinador; este modelo pareciera no tener sexo, ser un ideal asexuado. Sin embargo, a través de las observaciones realizadas, así como de los discursos de los jóvenes y profesores entrevistados, se concluye que el Deber Ser Estudiante se encuentra mucho más presente en la referencia que se realiza a los varones y está marcado por un lenguaje de carácter masculino. En las hablas docentes sobre el deber ser, se les habla a todos de “*hombres pensantes*”, “*hombres responsables*” y “*hombres valientes*”.

Los jóvenes varones sienten que para los adultos –tantos padres como profesores– lo más importante es que sean ordenados, obedientes y estudiosos. Los muchachos sienten que las expectativas que los adultos depositan en ellos tienen principalmente relación con la obediencia y con el buen rendimiento en cuanto a notas y buen comportamiento.

Agregan que todos los papás y mamás “...*siempre quieren que seamos mejores de cómo fueron ellos*”.

Respecto al significado de *ser los mejores*, que se encuentra presente en la cultura escolar, tiene relación con el rendimiento académico. Según los jóvenes, para los profesores **los mejores cursos son aquellos que tienen mejores notas**. Esto se entiende como una diferencia significativa respecto al referente que desde los mismos jóvenes varones constituye quienes son los mejores: las peleas y los enfrentamientos entre unos grupos y otros³⁸. Aquí puede observarse como la lógica de la calle se inserta en la dinámica juvenil al interior de la escuela, entrando en contradicción con los significados y competencias presentes en la cultura escolar.

Mda: – O sea, ¿el que es mejor pa' la pelea es el mejor?

Varios Aos: –¡¡¡Sí!!!

*Ao1: – Es que los profesores dicen que por las notas, pero no es por eso pa' nosotros.
(Entrevista Grupal con jóvenes varones)*

Además plantean que a los profesores no les interesa ni preocupa el futuro de los jóvenes; cuentan que los profesores sólo esperan de ellos que sean buenos estudiantes, incluso piensan que a los docentes les da lo mismo el futuro de los jóvenes.

Ao1: – Sí, porque no les importa más allá de que ahora estudiemos.

Ao2: – Que sean ordenados.

*Ao3: – Que sean educados. Saber comportarse. Tener respeto.
(Entrevista Grupal con jóvenes varones)*

Además del ámbito estrictamente académico, los docentes manifiestan también otros elementos que debieran ser parte de la identidad de los jóvenes. Entre ellos, destaca la valoración de la fuerza; la idea del deber ser fuertes como hombres, asociada más que al aspecto físico (la fuerza corporal), a la entereza, la no debilidad: el hombre posee la fuerza para no demostrar el dolor, no quejarse, no flaquear. Un ejemplo de ello es el registro de una clase de un profesor hombre (perfil de profesor-padre), donde las demostraciones de dolor son reprimidas y desalojadas como mensajes masculinos:

Al final de la sala un alumno se queja de dolor de manos, le dice a otro que no puede escribir, el profesor escucha desde la pizarra, va hasta atrás donde está el alumno:

Pr: “Usted y sus rollos, Cañete” (en tono burlesco y un dejo de poca paciencia).

Ao: “¡Aah, profe!” (con tono de queja y molestia, cruza los brazos como ofuscado).

1 Ao: “¿Qué, profe?, si el Cañete es puro cuento, profe”.

Pr: “Siempre llegas con algo nuevo, que te duele aquí, que te duele esto y lo otro... ¡Más fuerza hombre!, menos quejido y más fuerza” (como gesto de apoyo, además le palmotea el hombro)

El alumno aludido se queda en silencio, se pone rojo y frunce el ceño con los brazos cruzados.

(Registro de Clases, 7º básico, Matemáticas)

Indirectamente relacionado con el tópico anterior, está presente también desde el discurso docente –encarnado en una profesora– la distinción entre hombre y

³⁸ Esta idea se desarrolla en detalle en el próximo punto sobre Cultura Juvenil y el Ser Joven Popular en la Calle.

cobardía; se plantean como opuestos, con lo que es posible deducir que los hombres no son cobardes y que los cobardes no son hombres. Con ello, se transmite la cobardía como un anti-valor del deber ser masculino; en consecuencia, la valentía sería propia de los hombres.

Pra: ...“Hay que aclarar las cosas, en este colegio nosotros pretendemos formar hombres y no cobardes, y es cobarde este alumno porque se tiró en contra de una persona más débil, ¿no?; él dijo ‘me tiro contra esta señorita que no me ha hecho nada’. Se le echa al jovencito porque aquí no se permite el matonaje, por eso él se va”.

(Registro de Clases, 8º básico, Castellano)

Más aun, el acto de cobardía al que se refiere la profesora está asociado al ejercicio de la violencia sobre el más débil; un hombre es cobarde si es violento ante uno más débil. En el discurso de la docente ella misma es la débil, puesto que ella fue la involucrada en la actitud agresiva del alumno en cuestión. Implícitamente hay aquí dos ideas: una es que los hombres son más fuertes que las mujeres; y la otra idea es un reproche a la violencia ejercida desde los hombres hacia los más débiles, en este caso, las mujeres.

Reforzando este discurso, es posible concluir que durante las observaciones los maestros hacían explícitas manifestaciones de un rechazo y desaprobación de la violencia, cuestión que –como vimos– asocian más bien al mundo juvenil masculino. Además, esta violencia que se rechaza explícitamente es identificada como la violencia y/o agresividad hacia las mujeres, particularmente las profesoras. En este sentido, se promueve en lugar de la violencia el respeto y la protección de las –potencialmente– agredidas:

Pr: “... Estuve conversando con el señor Fabi (inspector) y él está muy preocupado por lo que ha estado ocurriendo con algunos alumnos de este colegio; en particular, está preocupado con ustedes, por los juegos y comportamientos violentos y agresivos que están teniendo. Está especialmente preocupado porque un alumno agredió a una profesora, no pueden agredir a los profesores y menos aún si es mujer, eso no se puede aceptar. Muchachos, les digo que por favor dejemos la violencia de lado, no podemos ser agresivos”. (Registro de Clases, 7º básico, Jefatura)

El Deber Ser Mañana—El Mundo del Trabajo como Idea de Futuro:

Uno de los aspectos más contundentes al respecto es la baja reflexión y perspectiva que tienen los distintos actores –estudiantes como profesores– respecto de la idea de futuro de los y las jóvenes.

Durante las observaciones, así como en las entrevistas, las ideas y las manifestaciones explícitas sobre el futuro fueron vagas, confusas y escasas.

De todas formas, es posible analizar que el futuro está inmediatamente ligado al mundo del trabajo, es decir, es el mundo laboral el futuro de los y las jóvenes.

Además, existe una concatenación estrecha entre la idea de futuro y el aprendizaje de la disciplina. Es más, cada vez que se trata el tema del mundo laboral, tiene relación con enseñanzas de disciplina, orden y responsabilidad.

Pr: "Miren, deben realizar esta guía, donde dice así (lee): 'debes seguir atentamente la orden entregada y ser meticulado y preocupado por tu trabajo'. La idea es hacer figuras geométricas planas, jovencitos, con la mayor precisión posible. Supuestamente de esta clase vienen los arquitectos, los ingenieros, los topógrafos, geólogos. Porque si ahora viene el profesor y te dice que hagas un trazo que mide 3 cms. y lo haces de 3 cms. y no de 2,9 cms., hacemos que en el futuro ustedes como trabajadores, y ojalá como profesionales, hagan todas las cosas con rigurosidad. Si hacemos todas las cosas a medias, a la chilena como se dice, no van a llegar a ninguna parte muchachos, tienen que ser permanentes". (Registro de Clases, 7º básico, Matemáticas)

Si anteriormente se ha expuesto que el discurso disciplinador y los esfuerzos por inculcar responsabilidad, orden y respeto están centrados y dirigidos principalmente hacia los estudiantes varones, es deducible sostener que el **discurso de futuro** –que se basa en el desempeño laboral– posee un fuerte carácter androcéntrico, puesto que los profesores(as) observados relacionan el **mundo laboral** prioritariamente con los jóvenes varones.

Pr: "Aquí lo único que veo es puro leseo (...) Sí no quieren venir más al colegio, le dicen al papá, la mamá o a quien esté con ustedes en la casa: 'papá yo no quiero ir más al colegio', y ya, ¡se acabó!. (...) Claro, porque si ustedes quieren ser alguien en la vida, si quieren ser un poquito más el día de mañana, tienen que hacerse responsables desde hoy en sus estudios". (Registro de Clases, 8º básico, Jefatura)

Así como predomina una percepción negativa en los(as) docentes respecto al comportamiento de los estudiantes –hombres y mujeres– en la escuela, pareciera predominar también una visión desesperanzadora y desfavorable respecto al futuro de los alumnos y alumnas. Las proyecciones hacia el futuro que –explícita e implícitamente– los profesores realizan del estudiantado –las poquísimas veces que se habla del porvenir en la sala– son bajas e inciertas, más bien como anteponiendo a la mirada sobre el futuro la actual realidad de mal comportamiento e indisciplina que determinaría el futuro de los jóvenes –especialmente varones–:

Pra: (..) "Lamentablemente, chiquillos, no hay que andar a patadas con el mundo. Uds., jovencitos, creen que hay que andar a patadas con el mundo y no es así, no es como ustedes creen, no los educamos para eso, así no se hace futuro, no serán unas buenas personas el día de mañana". (Registro de Clases, 8º básico, Castellano)

Los discursos de los profesores destacan que no existe desde el colegio una perspectiva clara, precisa, sólida y coherente para tratar con los jóvenes estudiantes el tema del trabajo y el futuro. Algunos señalan que no existe mucha orientación sobre cómo apoyarlos en sus expectativas a futuro, pero al mismo tiempo, expresan que es necesario hacer que los jóvenes encuentren el sentido del estudio en relación a sus oportunidades para el futuro; es decir, que comprendan que el estudio hoy es una herramienta para mañana.

Mira, no hay mucha orientación en realidad, o sea, está más por el profesor como agente de perfeccionamiento, que el niño haga las cosas bien para el futuro, que aprenda para el futuro, uno siempre le habla del futuro; pero así como colegio, en grande, no hay un trabajo formal. (Entrevista profesora)

Hacerles ver que el estudiar es más allá que por hacerle caso al papá o a la mamá, que sea el estudiar es por tener mejores oportunidades en la vida, y esas oportunidades se las tienen que exigir a ellos mismos, o sea, ellos mismos tienen que forjarse un futuro. (Entrevista profesor)

Los profesores saben que los jóvenes estudiantes desconocen el mundo del trabajo y que la mayoría de las veces se trata el tema del trabajo y del futuro más bien como una amenaza en el marco del control disciplinario. Un docente explica:

(...) Es muy común escuchar al profesor o la profesora que le enrostra al niño y le dice: '¿qué va a ser de tí? ¡Vas a ser un flojo! ¿Qué vas a hacer si no eres capaz de hacer tal cosa?' (imita gritos). (...) Yo creo que si uno se proyecta al futuro y logra que los muchachos se proyecten al futuro –que es muy difícil– y que piensen que va a ser de su vida futura, ah?, no tiene elementos concretos, tiene solamente el mundo de los supuestos. (Entrevista profesor)

Coherente con lo anterior, a los varones jóvenes entrevistados les cuesta mucho pensar en el futuro, reflexionar y proyectarse en unos años más. Lo perciben difuso, lejano, incierto; no saben ni tienen proyectos definidos a futuro, poco piensan en éste y les resulta difícil proyectarse a 10 años, con sus sueños y deseos, con lo que esperan de sí mismos. En estos momentos, en las conversaciones grupales se hacían largos silencios, resulta simbólicamente poderosa la expresión de uno de los jóvenes apelando a otro compañero a hablar, a pensar en el futuro, diciéndole: “*Pucha ya, po’, suéltate un sueño!*”

Cuando expresan ideas respecto del porvenir, uno de los aspectos que destacan es que *de grandes*, siendo adultos, no serán amargados ni estarán siempre enojados como los adultos que hoy ven en su casa y la escuela. Serán más afables y menos prepotentes, serán más alegres y menos enrabados, menos estresados.

Ao1: – Yo me imagino, así, ser una persona mayor, así, pero no angustiado como los adultos de ahora, que andan todos angustiaditos...

Mda: – ¿Cuáles son los angustiaditos?

Ao2: – Los que fuman pasta. (risas)

Ao1: – No, así como la Srta. Marisol, que uno hace algo y le grita altiro, anda enoja’...

Ao2: – Pero eso no es ser angustiado, es ser prepotente.

Ao1: – Prepotente... así que como los adultos de ahora que le pegan a los niños es porque cuando eran chicos les pegaron a ellos, o también eso como el estrés que dicen... todas esas cosas quisiera no tener nada yo... como amargado.

(Entrevista Grupal con jóvenes varones)

También señalan, medio entre bromas, que tendrán alguna profesión –aunque les cuesta mucho precisar cuál(es)–, que no estarán borrachos en las calles ni se dedicarán a robar. Caricaturizando la situación del borracho, drogadicto y ladrón,

expresan que ése no es su futuro, que ellos no quieren ese camino para 10 años más.

Cuando logran elaborar ideas sobre el futuro, la mayoría de los jóvenes varones expresan que se ven como padres sostenedores de una familia, trabajando y con posesión de una casa y un auto.

*No sé, yo creo que más que nada todos se imaginan de estar con su casa, su buen auto, me imagino... y su señora y su hijo y su trabajo más que nada.
(Entrevista Grupal con jóvenes varones)*

Piensan que es importante para el futuro contar con una profesión –no sabiendo que tipo de profesiones–, por lo tanto, que es importante “sacar un estudio adelante”, así como también “que lleguemos con un cartón”.

Sintetizan la idea de futuro como “hombres de bien”, en 10 años más ellos desean ser hombres de bien y reconocen que los adultos –su familia y profesores– esperan eso de ellos. Un hombre de bien es aquel que puede “tener una posición, tener un trabajo y familia. No andar sin trabajo, fumando ni tomando en la calle”.

Refuerzan que los adultos les hablan de esta idea, de que hoy deben ser ordenados, disciplinados y obedientes para mañana ser hombres de bien.

*Por eso a uno le dicen que tiene que tener un trabajo, porque el día de mañana va a tener hijos, ¿y de qué van a comer tus hijos? Siempre a uno le dicen eso.
(Entrevista Grupal con jóvenes varones)*

1.5.- Representaciones Acerca de Lo Femenino

La coincidencia de perspectivas acerca de las mujeres y lo femenino entre los profesores y los jóvenes varones entrevistados, así como con las prácticas y diálogos observados, es categórica en mostrar una visión compartida por todos los actores de la cultura escolar altamente tradicionalista y patriarcal.

En las observaciones, se obtiene que reiteradamente uno de los profesores observados –que representa el modelo del padre– utiliza una imagen de género asociada a la expresión “lo doméstico”, cargada con un fuerte simbolismo. La utiliza como calificativo para desvalorizar temas o situaciones poco deseosas o positivas dentro de una sala de clases:

*El profesor dicta permanentemente, de pronto entran dos alumnos de otro curso.
Pr: “Ustedes chicos, ¿vienen a algo doméstico?” (algunos alumnos se ríen, las alumnas mayormente no prestan atención). Sólo con esa pregunta el profesor logra que las visitas no entren y abandonen la sala, entre caras sonrojadas e inhibiciones.
El profesor dicta y todos toman nota.
Ao: (en voz alta) “Putá, que me siento mal!”
Pr: (interrumpe su dictado y refiriéndose al alumno dice) “Yo siempre les he dicho que cuando les suceda algo doméstico, a ustedes como a las niñitas, prefiero que salgan en silencio de la sala si lo necesitan; si te sientes mal, sale un ratito, si necesitas*

ayuda pide a un compañero que te acompañe. Todos podemos tener un problema doméstico, no hay problema por eso, pero no hay para que decírselo a toda la clase, estamos?” Sigue dictando.
(Registro de Clases, 7º básico, Matemáticas)

La expresión *–lo doméstico–* está representando lo no intelectual, lo no importante, lo no atingente, lo marginal. Con ello des/califica peyorativa y despectivamente el tema/situación en cuestión y logra marginarlo de la dinámica *relevante* –es decir, la clase que está dirigiendo–. A través de este lenguaje, se explicita gráficamente la ideología de género, que es comprendida por los alumnos como un adjetivo desvalorizador, donde lo doméstico como campo femenino es desvalorizado y marginado por poco relevante. De acuerdo a los registros expuestos, *lo doméstico* son las temáticas extra-clases, así como los problemas personales.

Sobre este recurso, los alumnos hombres parecen comprender el mensaje del profesor, asumiendo que no se permite el espacio para comunicar temáticas no atingentes ni relacionadas con los contenidos de la clase. Así es como en las tres situaciones observadas el profesor logra, a través de este calificativo, sacar el tema/problema del espacio del aula.

En cuanto a la percepción de las jóvenes mujeres, el discurso docente tiende a objetivar a la mujer. En uno de los casos se le cosifica como la belleza física, dulzura y suavidad, como opuestos al enojo y a las reacciones violentas. En otro caso, se objetiva en términos de posesión: la mujer como posesión de los hombres.

El profesor trae hasta la observadora una alumna, la pone en frente, la expone y muestra con un gesto de manos: “¿No es preciosa ella? (silencio de observadora) mírale los ojitos que tiene”... (la niña sonríe y no dice nada, hace gestos mostrando sus ojos, el profesor le dice que vuelva a su puesto). El profesor sigue: “...Es tan linda ella, pero cuando se enoja es un energúmeno, juuuy! vieras tú cuando se enoja... (pone cara imitando gestos de monstruo) ...ahora la hemos tratado a ella, porque era... yo la he tratado de puro decirle que es linda, que ella es tierna, que es dulce, que es suave...” (Registro de Clases, 7º básico, Matemáticas)

En el ejemplo, desde la broma y el juego de una profesora se desliza el doble sentido: la relación de posesión como relación sexual-sensual, en que la mujer pertenece al varón:

La profesora comienza a preguntarle al alumno que está en la pizarra por cada una de las palabras.

Pra: “¿Qué es ‘maestra’?”

Ao: “Núcleo del sujeto?”

Pra: “Yaa, y qué es ‘mi’?” (al alumno en la pizarra, silencio) “¿Qué es mi?” (al curso, silencio)...

Ao: “Es un artículo...”

Pra: “Yaa, ¿es un artículo cuánto?... Es posesivo, ¿verdad? ¿De quién soy yo?... Yo soy tuya, yo soy tuya”. (Se ríe pícaro y mira al curso para ver la reacción de éste, todos ríen). (Registro de Clases, 8º básico, Castellano)

A través de las observaciones, se halla que los profesores de los 7° y 8° básicos comparten ciertos estereotipos de cómo debe ser la apariencia física de hombres y mujeres. De este modo, a ellas se les refuerzan imágenes de limpieza, pulcritud y orden que cristalizan en la expresión del deber ser *señoritas*.

Una alumna entra a la sala comiendo helado y todos le piden con gestos, se pasea entre algunos puestos convidando a mascaradas; la profesora le quita el helado de las manos y lo bota a la basura, le dice: “Ándate para afuera y arréglate esa pinta, entra cuando estés como una señorita (la alumna está con buzo, en polera de tirantes, con un tomate medio desarmado y un polerón amarrado a la cintura). (Registro de Clases, 7° básico, Castellano)

Las profesoras entrevistadas destacan positivamente que las jóvenes se preocupen de su aspecto, identificándola con la preocupación por ser *señoritas*. La carga positiva hacia las estudiantes del sexo femenino es mayor que hacia los varones.

¿Cosas positivas? Tienen hartas cosas positivas las niñas (...) destacables, así. Su responsabilidad, y otro aspecto que a mí me gusta es que son femeninas, o sea, les gusta verse bien, y yo encuentro que eso es bueno, aparte de los estudios... esa parte la tienen bien marcada, de verse bien, sentirse bien. (ríe) (Entrevista profesora)

Por su parte, a los hombres jóvenes no se les insiste permanentemente en el aspecto físico, pero en los registros observados son dos profesoras las que explícitamente construyen estereotipos de los varones, asociados a lo tradicional: sin aros y ordenados como *caballeros*:

Profesora a un alumno: “Mañana tienes que sacarte los aros, no voy a permitir que entre a mi clase un hombre con aros, así que te los sacas para mañana”. (Registro de Clases, 7° básico, Castellano)

Respecto a las relaciones con los profesores, éstos sienten que las mujeres estudiantes son más cariñosas que los varones, actúan sobre la necesidad afectiva y las demostraciones de cariño en forma cotidiana en el espacio escolar.

Y lo otro es que son super cariñosas, son super cariñosas, les gusta que uno las abraze y andan abrazando y se acercan... (Entrevista profesor)

Destacan también que su estrategia de acercamiento y empatía con las mujeres estudiantes es a través de los halagos y los cariños, es decir, a partir de la afectividad hacia las jóvenes mujeres. Se trataría de *hacerlas sentir bien*, lo que daría positivos resultados en la comunicación con ellas.

A estas niñas hay que hacerles cariño, decirle que es bonita, de la niña que aparentemente pasa inadvertida eso me da muchos resultados, yo aquí tengo varios patitos feos; qué sé yo, primero agregarle el ‘...ita’, La Anita por ejemplo, primero que nada, hacerlas sentirse bien, hacerlas sentir las bien es una cosa bien especial que tengo, me da muchos buenos resultados. (Entrevista profesor)

En tanto, para los jóvenes varones, sus pares mujeres tendrían un doble comportamiento, demostrándose como las autoridades escolares esperan, pero

actuando fuera de lo deseado. Los hombres estudiantes sienten que no pueden generar complicidad con ellas, y destacan muy especialmente que las estudiantes mujeres se aprovecharían de los estereotipos propios de su género para molestar, agredir, portarse mal y contar con el beneplácito de las autoridades escolares.

Ao1: – Porque creen que son mujeres uno no les puede pegar, y andan molestando.

Ao2: – Sí, po', se aprovechan y andan molestando caleta.

Ao1: – Siempre ganan.

Mda: – ¿Por qué siempre ganan?

Ao3: – Porque siempre le echan la culpa a los hombres.

(Entrevista Grupal con jóvenes varones)

Uno de los docentes hombres entrevistados, señala en varias oportunidades que *“las mujeres como que necesitan una mayor protección, o sea, es algo instintivo”*, y que por ello a él como profesor proteger a sus estudiantes mujeres es *“algo que nace”*.

Por otra parte, los jóvenes varones entrevistados, coinciden también en caracterizar a sus compañeras de curso como cahuineras. En el ejemplo, un alumno se refiere a un grupo de compañeras, que interrumpen la clase de Jefatura:

La profesora llama la atención a 3 alumnas de adelante: “Ya, ya, ya, ya... ¿ustedes que están haciendo?”

Ao: “Cahuineando, están cahuineando”

Aa: “Estamos cahuineando señorita, las mujeres siempre cahuineamos, ¿cierto, señorita?” (responde agresiva y molesta)

La profesora se ríe. (Registro de Clases, 7º básico, Jefatura)

En esta situación, puede verse cómo un estudiante varón participa del llamado de atención que la profesora hace a sus compañeras, estereotipando a sus compañeras con la imagen del *cahuín*. La idea está fuertemente cargada del estereotipo femenino vinculado al *pelambre*, a la conversación trivial cargada de intencionalidades negativas. Aquella condición y acción –ser cahuineras, estar cahuineando– *propia* de las mujeres es reconocida por el alumno como natural, como normal, como la obviedad de lo que un grupo de mujeres jóvenes puede realizar dentro del aula.

En la dinámica de resistencia a la disciplina escolar que los jóvenes varones prefieren utilizar cotidianamente, la lógica de la broma y la ironía, con mucha frecuencia ridiculizan a alguno de sus compañeros, atribuyéndoles características socialmente asociadas al género femenino. La recurrencia a la burla del otro como *“el m'ijita”*, *“la linda”*, o simplemente *“el maricón”*, es una cotidianidad que surge, en general, cuando ese otro –que es objeto de la burla– manifiesta conductas o inquietudes que se entienden por los muchachos como poco masculinas: cuando se es buen alumno respondiendo bien y adecuadamente al/la profesor(a) o cuando físicamente presenta algunas características que responden más bien a estereotipos femeninos:

El profesor introduce a la materia, recordando:

Pr: "Se acuerdan cuando oscurecimos la sala el año pasado?"

Ao: "Sí que..." (responde algo)

Pr: "Bien, eso, muy bien!, (a todo el curso): ven, el Pepo se acordó".

Ao: (burlándose) "Aay!, ella se acordó, bien mijita.

Otro Ao: "Ay que bien, la linda, ella, bien ..." (burlesco).

(Registro de Clases, 8º básico, Matemáticas)

La práctica juvenil masculina, desvaloriza y estereotipa el ámbito de lo afectivo: las parejas, los enamoramientos, las relaciones hombre-mujer. Con estos recursos, los muchachos ridiculizan a las mujeres, a las que vinculan a estas temáticas; y deslegitiman a algunos integrantes varones, la mayoría de las veces inventando situaciones y adjudicándoles actitudes o relaciones que en la realidad no existen. En general, los varones parecen tener gran interés y atención por los pololeos y relaciones con sus compañeras, pero se refieren a ellas desde la ironía que deslegitima y desvaloriza:

En matemáticas, mientras todos(as) trabajan en forma personal, un alumno le pide la agenda a una compañera para que la observadora pueda ver el horario de clases. Después de un rato de haberle devuelto la agenda a la compañera, el alumno le dice, en voz alta: "Daniela, Daniela tu carta me hizo llorar" (se ríe).

Aa: "No, quédate callado, que erís copuchento" (se levanta y va al puesto a buscar la carta).

Ao: "Está bonita, me emocionó" (burlándose).

Algunos alumnos siguen la broma, preguntándole al compañero: "¿Qué dice?, ¿qué dice?"

Ao: "Que tiene el corazón lleno de sentimiento" (imitando recitado de poesía).

2Aos: "¡Aay, que lindo!" (burlándose)

La alumna se siente incómoda, se sonroja y molesta: "Quédate callado copuchento, devuélveme la otra carta que falta, ¡dámela ahora!"

Ao: "¿Y pa' que te ponís tan roja?... mírala, si está colorada" (a sus compañeros que siguen la burla.

Aa: "Ya. Déjame, déjame". Vuelve rápido a su puesto, esconde la cara con sus brazos sobre el banco. Los jóvenes que han participado de la broma ríen, otros también; el resto del curso sigue trabajando en silencio, pero están atentos a este episodio que es escuchado por todos(as). La profesora también lo escucha, pero no interviene de ninguna manera.

Después de clases la alumna cuenta a la observadora que se trataba de una carta dirigida a su pololo. (Registro de Clases, 8º básico, Matemáticas)

Los jóvenes entrevistados creen que los adultos –autoridades escolares y padres– esperan que las mujeres de sus mismas edades sean *señoritas*, es decir, "que ellos respeten a los hombres y que los hombres las respeten a ellas", o en otras palabras, "que se hagan respetar". Ser señorita también significa que "...las mujeres no pueden andar diciendo garabatos", y que sean más educadas. De este modo, los jóvenes reciben y reproducen la idea de que el deber ser femenino, el modelo de mujer que les transmiten sus adultos –en la escuela como en la casa– es el de la mujer como la *señorita*.

Analizando el comportamiento de las mujeres y hombres correspondientes a sus edades –entre 13 y 15 años–, perciben que las mujeres – jóvenes les gusta "ser más de la casa", compartiendo los quehaceres domésticos con sus madres porque les gusta; en cambio, ellos los hombres–jóvenes prefieren estar en la calle.

Ao1: – Es que al hombre le gusta más la diversión, le gusta más andar en grupo; a la mujer no, a la mujer le gusta más estar en casa, así, ayudando a la mamá, y el tiempo que le queda está estudiando, y así.

Ao2: – En cambio el hombre no está ni ahí, por último si le mandan a hacer las tareas, las hace y después derecho pa' la calle.

(Entrevista Grupal con jóvenes varones)

Respecto a las mujeres, perciben que tanto adultas como niñas son peladoras, inventan historias y están pendientes de lo que ocurre con otros. Además serían miedosas, por lo menos mucho más que los mismos varones. Estas características, que generalizan como propias del mundo femenino, serían negativas y poco valoradas entre los muchachos.

II. La Cultura Juvenil y el Ser Joven Popular Fuera de la Escuela

2.1.- El Grupo de Pares y el Ser Joven en la Calle

La Identidad Grupal:

El grupo de pares que los jóvenes entrevistados integran fuera del colegio resulta de gran significancia para su identidad, en términos de sujeto. Estos grupos son integrados mayoritariamente por amigos del lugar donde se vive (el pasaje o la manzana), pero también coinciden algunos como compañeros de colegio –lo que se explica principalmente porque el centro escolar queda al interior de la población desde donde provienen los jóvenes–. Los espacios donde se juntan y conviven en grupos son principalmente la calle, las esquinas y las plazas, pero también en algunas casas, las canchas públicas o las escaleras de los blocks donde habitan.

Para pertenecer a un grupo, cada muchacho debe ser conocido de alguno del colectivo, deben compartir algunas ideas, formas de ser e intereses comunes. El compartir elementos identitarios los jóvenes lo representan en la idea de *“compartir una mentalidad”*. Algunos discursos agregan que la pertenencia al colectivo también requiere el compartir la pinta, la forma de vestir, así como también lo que llaman *“el estilo”* –ser hiphopero o punki por ejemplo–. Sea como sea, por estilo o intereses, se requiere ser conocido desde antes por parte del grupo y compartir algún otro elemento que los identifique y acerque al colectivo; es un discurso homogéneo plantear que *“el que entra se tiene que ambientar”*.

Las principales actividades que dan vida a estos grupos, a los que estos muchachos pertenecen, son el juntarse para conversar, jugar a la pelota, a la lucha libre en la plaza, o ir a los videos del sector. En algunos casos hacen rayados en las paredes de los pasajes, van a fiestas, o se juntan en una casa a escuchar música. Lo más común es juntarse en la calle simplemente *“para andar por ahí”*.

Refuerzan la idea de que sus grupos son predominantemente de varones, cuentan que las mujeres –de sus mismas edades– tienen mucha menos presencia en la dinámica de la calle. Si bien existen algunas, éstas participan de los grupos de pares, los *piños* y las *patotas*, sólo si *“...son conocidos de uno del grupo, son la polola de uno, la hermana o algo así”*.

Varios jóvenes opinan que las mujeres de su edad, sus compañeras de curso, tienen *“dos personalidades”* y que en la calle *“se echan a perder”*; ello, porque en el colegio se comportan de una manera determinada y en la calle realizan otras cosas y tienen otro comportamiento.

Ao1: – (En la calle) Por ejemplo se juntan con las amigas a fumar, o sino conversan y hacen otras cosas, pero en el colegio no.

Ao2: – A lo mejor tienen dos vidas.

Ao1: – Sí, po’, una en el colegio y otra allá afuera.

Ao3: – Que por ejemplo, afuera tienen amigas que hacen de todo ya, y se juntan con ellas y van a los vicios de ellas. Y van entrando cada vez más.(...) Tomar, fumar, robar.

(Entrevista Grupal con jóvenes varones)

Según los jóvenes varones, la calle sería un factor negativo para el comportamiento y el deber ser de las mujeres jóvenes, puesto que las llevaría a los vicios y las alejaría de las normas y actitudes a las que responden en el espacio escolar.

El discurso juvenil masculino, destaca como uno de los valores principales la idea de **la lealtad** –se trata de ser leal entre todos quienes participan de un grupo–. La valentía asociada a ella hace que la actitud de no “*ser sapo*”, asumiendo las responsabilidades solo por no acusar a los demás, es una acción altamente valorada. Incluso algunos grupos tienen explícitamente el acuerdo de que quien es sorprendido en alguna maldad o travesura, no delatará a sus compañeros aún cuando signifique diversos tipos de castigos.

Ao1: – Bueno, nosotros pusimos una cuestión que si una cuestión pasa y a uno lo pillan, por ser, si estamos haciendo una maldad y, por ejemplo, se quiebra algo y a uno lo pillan, no hay que delatar a los demás, hay que callarse solo y verlas solos

Ao2: – Los sapos no están en nuestros grupos.

Ao3: – Una vez a mí me pillaron quebrando un vidrio, y yo me quedé callao.

Ao4: – Si nos mandamos un condoro, no dice nada....

Ao2: – Cae solo no más.

(Entrevista Grupal con jóvenes varones)

Este es un tema central en su identidad grupal y uno de los principales puntos de diferencia con las mujeres de sus edades; porque como contrapunto, caracterizan como una de las principales características de sus compañeras y mujeres de sus edades que son “*sapas*” y “*acusetes*”. Cuentan, con vehemencia y total acuerdo entre ellos, que tienen malas relaciones con las niñas de su misma edad. Explican que les caen mal por varias razones; pero la principal es que “*...son muy sapas las mujeres*”, dicen que ellas los culpan a ellos de las cosas malas que pasan, son muy lloronas y se quejan de todo. En definitiva, no hay posibilidades de complicidad y ellas representan un obstáculo para las travesuras callejeras.

Ao1: – Por ejemplo, que uno está fumando en una plaza y la ésta lo ve y lo va a acusar a la mamá, po’.

Ao2: – Porque con las mujeres, por ejemplo, si una mujer se sube a un árbol y se cae, es el hombre el que queda con la culpa. O, por decir, si tú querís asustar a una gente, la otra va a decir ‘ay, yo también’, y si la pillan y la cachan se puede poner a llorar y cosas así; en cambio si uno cae no delata a nadie más.

(Entrevista Grupal con jóvenes varones)

Entre las características que no se permiten entre los integrantes de estos grupos de pares, destaca principalmente que no entran en los colectivos los que son llorones, los que son fomes, negativos y “*amargados*”, esto se ejemplifica como aquel que no se motiva con ninguna idea, propuesta o invitación de otros por hacer como grupo. Se busca que todos sean *buena onda*, alegres y activos.

El Concepto de Patota: Rivalidades y Diferencias Entre los Grupos:

Los jóvenes varones se refieren a la calle y en consecuencia, de inmediato, al imaginario y concepto de *la patota*. En general, las patotas tienen nombres que son creados por sus mismos integrantes; según los jóvenes entrevistados, se movilizan permanentemente por la competencia entre grupos, entendida como la necesidad de demostrar a los otros que se es mejor, que se es más bacán y más choro.

Uno de los mecanismos más usados de **competencia es la pelea de unos grupos con otros**, el molestarse mutuamente y “cobrar” al otro grupo por la ofensa, daño o agresión causada.

Ao1: – Unos que tienen nombres, por ejemplo, Los Pumas...

Ao2: – Los Ñocos, cosas así.

Ao3: – Los Vándalos.

Ao2: – Esos hacen peleas en las calles a cortaplumas y a todo eso. Nosotros nos juntamos a conversar y jugar y cosas así; al ‘Zoo’ que uno corre sin parar hasta que hay que pegarle patás.

(Entrevista Grupal con jóvenes varones)

Estos grupos están completamente formados por hombres, en ellos no entran las mujeres, sólo existen para acompañar, estar ahí de vez en cuando; pero las actividades realmente importantes de las patotas las hacen los hombres del grupo.

Son las patotas las que más son asociadas a la idea de “*andar con la maldad*”, es decir, tener la disposición a hacer maldades, tales como romper vidrios de las casas y locales comerciales, salir a robar, a fumar marihuana, tomar y “*hacer desórdenes*” en la calle. Son este tipo de acciones las que sólo protagonizan los hombres; las mujeres, a lo más, pueden ser cómplices.

Las peleas de unas patotas y otras se producen por variadas razones: posesión de marihuana; porque alguno del grupo fue agredido, ofendido o molestado por alguno(s) de la otra patota; porque se quitan la polola de uno a otro (lo que se considera una afrenta al grupo entero); por diferencias de estilos e identidades – como por ejemplo, entre punkies y raperos–.

Se trata de conflictos principalmente “*porque son de otra mente*”, es decir, piensan distintas unas patotas de otras, de acuerdo a las mismas diferencias que los nuclean como grupos; es decir, lo que nuclea, identifica y une como grupo internamente, es lo mismo que se destaca como diferencia con otros grupos si estos otros no lo comparten.

Ao1: – Porque a veces un grupo anda molestando al otro.

Ao2: – También se pelean por el pasto, por la marihuana.

Ao3: – Por el estilo de cada uno también, po’.

Ao1: – Sí, porque si le pegan a alguien del grupo, se mete el grupo entero.

Ao4: – Si le pegan a alguien, se mete el otro grupo a defenderlo.

*Ao2: – Lo mismo, por ser, si él es de un grupo y él (otro) le quita la polola a él, y si él es de un grupo, todo el grupo va a venir a cobrar.
(Entrevista Grupal con jóvenes varones)*

Las peleas son sobre todo, **la demostración de ser los mejores**; los conflictos se originan en la competencia por demostrar permanentemente que son mejores que los otros. Este deber ser *mejor*, está asociado a las peleas, a la marihuana, el robo, y la fiesta. La competencia de los que pelean más y mejor refleja la legitimidad callejera de los que son mejores.

*Ao1: – Se creen mejores que otros (...) Demostrando que pueden ser mejores... peleando, fumando marihuana, tomando, robando, todo eso...
Ao2: – Se creen que por que andan pegando son más malos.
Ao1: – Es como que hay que ver quién es el más vivo de la población.
Ao3: – En peleas se ve quién es el mejor.
Ao1: – Es que se quiere ver a qué grupo es al que más respetan.
(Entrevista Grupal con jóvenes varones)*

Para los jóvenes entrevistados, la patota es un actor relevante en la dinámica de la calle, aun cuando los jóvenes del presente estudio no se identifican en general con ellas. Su distanciamiento principal se sitúa en términos etáreos: las patotas son de muchachos un poco más grandes:

*Mda: – ¿Sus grupos tienen límites de edad?
Ao1: – Sí, es que a los 16 años ya empiezan a agarrar la onda patotera y cosas así, entonces mejor ser de menos edad.
Ao2: – Sí, de 13 y hasta 14 no más.
Ao1: – Entonces es mejor ir de a poco y hacerse grande de a poco.
(Entrevista Grupal con jóvenes varones)*

Llama la atención la noción de destino, la idea de próximo paso de sus propias vidas, con que la mayoría de los jóvenes significa la pertenencia a la patota –tal y como es descrita por ellos mismos–. Es decir, establecen una distancia con estos grupos, no son parte de ellos ahora, en estas edades y realidades, pero próximamente serán parte de alguna patota; se reconoce como un paso para ser un poco más grandes; se les valora como protagonistas de la calle y como parte de su identidad futura más inmediata.

Todos los entrevistados se identifican con los grupos “*más tranquilos*”, serían grupos de jóvenes adolescentes de entre 13 y 15 años. Los grupos “*más locos*”, por su parte, reciben el nombre de patotas y son integrados en su mayoría por jóvenes más grandes –desde los 16 años hacia arriba–.

El Liderazgo Juvenil Masculino y la Supremacía del “Choro”:

Los jóvenes entrevistados señalan que entre sus grupos no existen líderes, no reconocen conducciones de unos sobre otros, ni liderazgos al interior del grupo. Como ya se señaló, velan y promueven la igualdad, donde todos tienen derecho a opinar, proponer, conducir y decidir por igual; parece que protegieran la identidad grupal, evitando los liderazgos internos.

Ao1: – Todos somos como iguales.

Ao2: – Todos nos mandamos solos.

Ao3: – (...) A todos se les ocurren ideas; hay unos que tienen ideas mejores, entonces después otro no, otro dice otra cuestión, entonces es mejor que todos se manden solos.. porque si hay uno jefe, se van a poner a pelear “que yo quiero hacer esto”, “que no que yo” ... (Entrevista Grupal con jóvenes varones)

Entre las patotas, grupos de muchachos más grandes que ocupan la dinámica de la calle en la población, sí existirían liderazgos fuertes. Los entrevistados señalan que entre las patotas hay líderes, que principalmente son asociados al ideal del ser “choro”.

El choro, entre las patotas, es el que pelea mejor, es el que tiene acceso a armas y se ve involucrado en conflictos con uso de armas –cortaplumas, pistolas, etc.–.

El que tiene armas para el grupo tiene respeto. (Entrevista Grupal con jóvenes varones)

En cambio, en los grupos juveniles a los que los entrevistados pertenecen, la noción del choro es reemplazada por el de “bacán”. Para ser bacán se requiere ser chistoso, los bacanes de los grupos son los chistosos, divertidos y simpáticos.

Hay un amigo en mi grupo que siempre anda con un calcetín con hoyo, con la papa, y se saca el zapato y dice ‘oh, me pica la papa’ (risas). Eso también es como chistoso, el es bacán, así es buena onda. (Entrevista Grupal con jóvenes varones)

Para estos jóvenes no se trata de demostrar que se es más choro a través de las peleas –como cuentan que sucede con los más grandes–, pero tampoco significa que no se hagan respetar y que los molesten sin capacidad de defenderse.

O sea, no obligatoriamente peleamos, pero tampoco no vamos a aguantar que nos agarren pa’l leseo. (Entrevista Grupal con jóvenes varones)

La imagen del choro o del bacán –tal como se ha descrito– es entonces el modelo ideal a seguir por los jóvenes varones, aun cuando no se reconocen en lo inmediato en esta figura.

La identidad masculina en la calle tiene como requisito la competencia por el ser los mejores, siempre validado desde el colectivo de pares; este lugar se gana a través de las peleas, el hacerse respetar. Los mejores de la calle cumplen el imaginario de la figura del choro y el bacán; estas atribuciones son siempre disputables y siempre atribuidas por la(s) comunidad(es) masculina(s).

El Modelo Femenino Juvenil:

Por su parte, respecto a sus ideales de mujeres, es decir, al cómo debieran ser las mujeres, o al cómo les gustan a ellos, el modelo femenino que construyen tiene características tradicionalmente asignadas a las mujeres. Opinan que deberían ser

cariñosas, bonitas, fieles y “que no sean celosas”. Sin restricciones de ningún tipo, expresan que no pololearían con feas, chicas –de tamaño– ni guatonas, así como tampoco tendrían relación con alguna mujer “... que ande en cuestiones como en la droga o cosas así... porque si tú vai a andar con una polola y de repente la cachai en la esquina inyectándose o que anda con otro hombre o acostándose... como putillas como se les dice... nooo”.

Agregan que además deber ser mujeres “decentes” y que sea bien señoritas, es decir, las que “no dicen garabatos, se sientan correctamente...”, o también son “delicadas (...) y de pelo largo...”.

Los jóvenes entrevistados son categóricos en expresar que no les gustan –y que son socialmente sancionables– las mujeres que parecen putas; ello se constituye en el opuesto a la mujer ideal, visión que reúne a la totalidad de los jóvenes hablantes. La puta sería la que “anda con uno de cada curso”, o en otros términos, “pasa de boca en boca”.

Manifiestan que cambiar de pareja seguido es definitivamente malo para las mujeres, porque ello las hace putas, sin embargo, no es tan feo ni mal mirado entre los hombres, ello porque:

Si usted se da cuenta en un hombre es común eso, es más bien (...) El hombre anda con una y termina y anda con otra, po', no es tan feo. (Entrevista Grupal con jóvenes varones)

Esto de cambiar de pareja una y otra vez a las mujeres les da mala reputación, les dicen “maracas y putas”, los mismo jóvenes, en cambio, entre ellos –el mundo masculino– no hay sanciones ni deslegitimidad de la reputación.

No es feo, porque en el hombre es como más común, en cambio en la mujer es como más fina ella, o sea, como más... que si lo hace no estaría respetándose como mujer. El hombre es más común que ande con varias, pero en la mujer, póngase que usted empieza a pololear con una mujer, dice: 'estoy pololeando con tal', y después se da cuenta que ha estado con todo el colegio, entonces... no, po'!! (Entrevista Grupal con jóvenes varones)

2.2.- La Familia: Entre la Realidad y los Modelos

En general, la familia es un tema bastante ausente de la dinámica escolar. Entre las clases observadas no hubo referencias a ella, y los docentes tampoco elaboraron muchas hablas sobre este tema.

En el caso del discurso juvenil, los resultados también indican que los jóvenes varones tienen **poco interés en hablar sobre sus familias**: no les motiva, no les interesa conversar sobre ellas, es más, uno explica: “¿Para qué vamos a hablar de las familias si los vemos todos los días?” No les gusta conversar sobre el espacio familiar, pocas ideas y reflexiones desarrollan al respecto; y las que expresan son

mayoritariamente negativas: la familia los reta, tiene como centralidad la televisión, hay que *aguantarlos* todo el tiempo.

Ao1: – Uno pasa todo el día en la casa con la familia y más encima los retan. ..

Ao2: – Aguantándolos todo el día.

(Entrevista Grupal con jóvenes varones)

La gran mayoría comunica que tienen poca atención por parte de sus familias –en especial refiriéndose a madres y padres– y caracterizan como una de las principales razones de esto a la televisión.

Ao1: – Yo paso, así, casi todo el día encerrado en la casa, y mi mami pasa todo el día, así, viendo comedias, y a mí me da rabia porque nunca me deja el televisor, y más encima que está abajo y arriba hace cualquier calor.

Ao2: – Más encima que aburre estar en la casa porque uno llega del colegio a la una, a las dos tienen que almorzar, a las 3 la teleserie, a las 4 teleserie y de ahí suelta la tele hasta las 8, y de ahí Aquelarre y ahí agarran la tele hasta buuhh, son como 3 horas que podemos ver tele...

(Entrevista Grupal con jóvenes varones)

Respecto a diferencias de género en las relaciones interfamiliares, la mayoría de los jóvenes hombres destaca que con las mujeres de sus familias se llevan mejor; entre ellas, principalmente madres, abuelas y hermanas. Respecto a las razones de esta cuestión, señalan que es porque con ellas comparten y pasan más tiempo, es decir, conviven más cotidianamente, lo que genera más confianza, más complicidad. Argumentan también que las mujeres son las que se interesan y preocupan más por ellos.

Ao1: – (Las mujeres de la casa) Se interesan más por uno.

Ao2: – Se preocupan, por ejemplo, de lo que le pasó afuera a uno.

Ao1: – Yo me llevo mejor con mi hermana, porque ella siempre me ayuda, en cambio mi hermano no, po'.

Ao3: – (Me llevo mejor...) Con mi hermana, si porque somos como más confidentes, somos como amigos.

(Entrevista Grupal con jóvenes varones)

Por su parte, los profesores saben que sus estudiantes provienen de sectores socioeconómicos pobres, deprivados en términos de las condiciones objetivas de vida, y muchas veces también de las condiciones afectivas y subjetivas del contexto en que los jóvenes se desenvuelven.

Hombres y mujeres maestros coinciden en plantear que la familia es un actor determinante en la educación del y la joven, pero que en estas condiciones de pobreza, muchas veces la familia está ausente o no puede cumplir su rol educador y contenedor de la etapa de aprendizaje de los jóvenes.

Plantean que la realidad socioeconómica determina el concepto de familia que los jóvenes desarrollan. La inestabilidad y pobreza de estos sectores, influiría de manera más bien negativa en las necesidades afectivas y educativas que los

jóvenes requieren de sus familias, porque también provocaría carencias de este tipo.

Una de las principales carencias que los profesores definen como tal en la realidad familiar de los distintos estudiantes del colegio, es que la mayoría de las madres y padres trabajan afuera de la casa, por necesidades económicas; lo que hace que los jóvenes pasen gran parte del día solos, sin cuidado ni compañía de adultos y la gran mayoría de las veces en la calle. Esto se evalúa como negativo, pues al no estar al **cuidado de familiares**, los mismos jóvenes deben responsabilizarse de otros más pequeños de la casa, y/o no tienen control ni protección sobre su estadía en la calle. Implícitamente, los docentes transmiten una carga negativa del espacio de la calle, como espacio de permanencia de los jóvenes, al mismo tiempo que identifican la carencia educativa de la familia por su ausencia cotidiana.

Pero el medio en que se juntan los alumnos (...) la mamá trabaja, en estos sectores casi todas las mamás trabajan, entonces el niño pasa en la casa solo, es el papá del más chico, la mamá de más chico, la nana del más chico; entonces llegan acá ya, no sé, condicionados a una disciplina de riesgo, o sino pasan todo el día en la calle, porque no hay nadie que los vigile (Entrevista profesora).

Entre las representaciones que los jóvenes varones realizan acerca del Padre y de la Madre, llama la atención la escasa referencia hacia el primero. Las expresiones y opiniones sobre la imagen del papá aparecen muchísimo menos que las representaciones sobre la mamá. Ello es un primer elemento que resalta.

Es posible que dicha ausencia de la imagen paterna, en comparación con una alusión explícita e implícita mucho más presente de la madre, pueda deberse a dos factores principales:

- 1- Los jóvenes hombres del estudio perciben una ausencia del referente paterno en sus cotidianidades. Sus propias vidas tienen imaginarios de padre ausentes o esporádicamente presentes, que no forman parte de su vida cotidiana.
- 2- Los varones definen sus identidades masculinas mucho más por lo que NO es la masculinidad, que por lo que en sí misma es. Por ello, puede resultarles más amigable o fácil las alusiones y apelaciones al mundo de lo femenino y la imagen materna como uno de sus íconos.

Más categórico aun, resulta el discurso desde la institución escolar; pues ni en las prácticas pedagógicas cotidianas ni a través de las entrevistas, los y las profesores(as) se refirieron jamás en particular a los padres. Las representaciones sociales del abstracto apelativo de *padres y apoderados*, tenía siempre para los docentes –en lo particular- rostro de mujeres madres.

Tal como los mismos profesores explican: son las mujeres madres quienes establecen la relación con la escuela; los padres estarían ausentes de la comunidad escolar.

La Imagen del Papá—El Futuro Deber Ser:

Al interior de la vida familiar, los jóvenes identifican modelos de género principalmente en sus padres y madres, percibiendo en ellos roles que son muy distintos.

Plantean que un modelo de padre, un *buen padre*, es aquel que se preocupa de lo que les suceden como jóvenes fuera de la casa entre amigos, en el colegio, en la calle; es aquel que es cariñoso, apoya y ayuda a sus hijos en cualquier tema. La mayoría también coincide en asociar al padre con el rol de proveedor, es decir, que el buen papá es aquel que tiene dinero para las necesidades de la familia, el que tiene un buen trabajo y es trabajador.

Ao1: – Un papá buena onda se preocupa de lo que uno hace afuera de la casa, le pregunta qué le pasa.

Ao2:-- Sí, un papá que se preocupa por el hijo que anda en la calle.

Ao3: – Tendría que ser un papá con un buen trabajo.

Ao1: – Todos los hombres tienen que ser trabajadores.

Ao4: – Esa es su responsabilidad.

Ao2: – Todos tienen que ser cumplidores, cumplidores con la familia.

Ao5: – Darle un buen hogar a sus hijos.

(Entrevista Grupal con jóvenes varones)

Resulta interesante analizar las bromas que respecto al rol proveedor realizan los jóvenes. Ello da cuenta que, según el discurso juvenil, realmente una de las prioridades de un *buen papá* es la mantención económica de la familia y su deber ser trabajador.

Ao1: – Yo no voy a ser papá.

Ao2: – Mucho gasto (risas).

Ao1: – Es una carga muy difícil.

Ao3: – Es mejor así pasar una noche y después mandarse a cambiar... no, si es broma. (risas)

(Entrevista Grupal con jóvenes varones)

La Imagen de la Mamá—Acerca de lo Femenino:

Como se planteaba antes, a los jóvenes varones les cuesta hablar de la casa y la dinámica familiar; pero, en general, cuando se refieren a vivencias de la cotidianidad, aparece la imagen de la madre. En general, el modelo femenino está representado por el ser madre y ésta es para los jóvenes varones el pilar principal de los quehaceres domésticos y de la disciplina y dinámica del hogar. En general, los muchachos asocian a las mamás con la limpieza y orden de la casa, las compras dentro del sector donde se vive, y los permisos de salidas en el día de los mismos jóvenes.

Ao1: – Con mi mami me llevo más o menos, porque nunca me deja tranquilo, me manda a comprar a todas partes; y cuando yo quiero salir, por ejemplo, adonde mi primo no me deja, po'. Me tiene muy encerrado.

Ao2: – A veces también me llevo mal porque si yo tomo algo mi mami me dice “¡ay!, pa' que dejaste este vaso aquí y esto allá”, más lo que me reta.

(Entrevista Grupal con jóvenes varones)

Por su parte, el análisis de los profesores entrevistados respecto de la mayoría de las mujeres de la comunidad escolar –en especial a las madres de los estudiantes– es más bien crítico, plantean que son “sumisas, muy sumisas, que trata de que el hombre se sienta el rey de la casa o el rey de donde esté”. Las profesoras agregan que esto responde a una educación transmitida por las mismas madres de generación en generación, señalando que “esa forma de actuar, en la cual nos han educado lamentablemente nuestras madres, ha sido negativa en cierto aspecto porque se aprovechan muchos hombres de nosotras”.

En todos los casos, se asocia a la mujer adulta con el rol de madre. El profesor más joven plantea la equivalencia entre la mujer perfecta y la perfecta madre.

Las mujeres son perfectas, en serio; yo nunca he podido decir que las mujeres son o que deberían ser algo mejor, está bien como son, son perfectas. Una cuestión muy simple, ¿no? Bueno, porque mi experiencia es en relación a eso, yo siempre he vivido queriendo mucho a la mujer, he visto que mi mamá es una mujer buenísima, sacrificada, trabajadora, campesina, sacrificada al máximo; yo era re-enfermizo cuando chico, yo estuve enfermo de todo lo malo, y ella nunca, nunca, nunca dejó de estar al lado mío; hasta en mis trotes cuando llegaba con así el hachazo, ella me explicaba que no tenía que andar tomando hasta tan tarde... (Entrevista profesor)

Pese a todo lo anterior, también convive en el discurso docente la idea de que las mujeres son cada vez más liberales, empujadas por la práctica cotidiana que las hace más **decididas e independientes**. Un profesor hombre le atribuye un sesgo negativo a esta conducta más liberal, que sería una respuesta femenina para “equilibrar el machismo”, o en otros términos, es una forma de “decir que la mujer no es menos que el hombre, entonces que puede hacer las mismas cosas que el hombre, es una forma de buscar en forma burda, triste, pobre, por así decirlo, el equilibrio entre el macho que reparte besos a diestra y siniestra”. (profesor entrevistado)

El modelo femenino que los jóvenes varones mantienen, tiene coherencia con lo que les es transmitido desde la realidad cotidiana, las expectativas de los adultos, y el discurso escolar. Para ellos, resulta categórica la idea de que la mujer “es de la casa”, y que ésta debe ser su preocupación principal. La mujer tiene por responsabilidad la limpieza y aseo del hogar, de los hijos, de la familia:

Ao1: – La mujer siempre se preocupa de limpiar, limpia por cada rincón.

Ao2: – Está como alerta de eso...

(Entrevista Grupal con jóvenes varones)

Crean que las mujeres deben ser trabajadoras, que es muy fea una mujer floja, pero este trabajo está asociado principalmente a la dinámica del hogar.

Ao1: – *Te da la comida, te hace el aseo de la casa (medio en broma).*
Ao2: – *O sea igual, po', porque uno está en la casa, na' que ver que haya una mujer floja, que esté todo tirado, todo cochino...*
(Entrevista Grupal con jóvenes varones)

En cuanto a la realidad familiar de los y las jóvenes de 7º y 8º básicos, los docentes saben que uno de los principales cambios ocurridos es la incorporación de las mujeres al mundo laboral. La pobreza y las carencias socioeconómicas que viven las familias de los estudiantes, han impulsado a las madres a ser trabajadoras.

En cuanto al trabajo, por ejemplo, al pagar menos sueldos, al tener sueldos que no alcanzan para vivir, la mujer ha tenido que obligadamente asumir el rol de ser dueña de casa y además trabajar afuera para ayudar al hombre, o también el asumir el ser dueña de casa sola (Entrevista profesor).

Sin embargo, según el discurso docente, se sigue invisibilizando el trabajo que realizan las mujeres, limitándolas a su rol como madres y como dueñas de casa. Uno de los docentes explica que esta miopía la tienen también los propios jóvenes, lo que reflejaría un machismo más solapado, menos evidente pero igualmente presente.

Hoy día sabemos, y todavía nos cuesta entenderlo y les cuesta a los chiquillos mucho, que el trabajo de las mamás es más trabajo, po'; y los chiquillos todavía siguen transmitiendo de que –¿y qué hace tu mamá? –'no, mi mamá no trabaja, es dueña de casa'. Entonces ahí uno dice, claro, antiguamente en una estructura tan machista como la nuestra, claro, ahora es menos machista o el machismo está más solapado (Entrevista profesor).

Los docentes perciben que la mayoría de las familias a las que pertenecen los jóvenes son **monoparentales y con jefatura de hogar femenina**. Uno de los docentes especifica que son alrededor de un 78% de familias cuya madre es la jefa de hogar. Para la totalidad de los profesores entrevistados, la madre de los jóvenes es la principal figura familiar, para los estudiantes, ello es tanto en el área afectiva, como en su rol de educadoras y de relación con el mundo escolar.

El protagonismo materno en la educación de los estudiantes, explicaría varias situaciones que los profesores perciben entre sus estudiantes jóvenes.

1– Que las mujeres son más alegadoras, son decididas, discuten cuando están en desacuerdo con lo que se les impone, se organizan y valoran la fuerza colectiva. Ello sería un aprendizaje como imitación de las actitudes que visualizan en sus madres como sostenedoras integrales de la familia³⁹.

A mí me gusta que ellas sean alegadoras, que ellas defiendan su postura, sin ser determinista, se da mucho que aquí hay muchas mamás jefas de hogar en el colegio,

³⁹ Vale decir, en las diversas necesidades familiares, sean estas afectivas, económicas, formativas, etc.

y eso confirma que son las mamás las que están llevando las riendas de la casa y las chiquillas están aprendiendo de eso y eso es muy positivo. Alegan, pelean, discuten y si no están de acuerdo se lo dicen a uno, eehh... ¡Ah! eso es lo otro: se organizan, ellas cuando quieren alegar no alegan solas, se organizan, son un grupito las que alegan y son las que defienden, aunque no sean de su mismo grupo defienden igual no más (Entrevista profesor).

El testimonio anterior también da cuenta, en términos generales, de que las mujeres estudiantes entre los 13 y 15 años repetirían comportamientos de sus madres, y en términos particulares, que reproducen la valoración de lo colectivo, para defender los intereses y los puntos de vista de miembros de su género; ello se manifiesta a través de la discusión y el alegato cuando se sienten amenazadas o injustamente tratadas.

2– Que la madre es la que, generalmente, es reconocida en el mundo escolar – tanto por los propios jóvenes como por docentes y otros actores de la escuela–, como quien representa a los estudiantes y quien se preocupa del desempeño académico y disciplinario de los y las muchachas.

Porque ella es la que viene a reuniones, es la que vela por la... por el desempeño académico del alumno, lo mismo por el desempeño conductual, es en definitiva, voluntaria o involuntariamente la que tiene que estar atenta con el chiquillo, y el chiquillo siente eso, de que es la única que le puede parar los carros, la única que le.... es la que lo representa en el colegio (Entrevista profesor).

3– Esta realidad implica, según el discurso docente, una mejor relación de los jóvenes (tanto hombres como mujeres) con sus madres que con cualquier otro miembro de la familia; al sentir la mayor preocupación, atención y dedicación que ellas dan a lo que les pasa. Las madres están más presentes; aunque exista el padre, éste pasa más tiempo fuera del hogar y se preocupa menos de la vida cotidiana de los y las jóvenes.

En términos de exigencias ellas son las que exigen y todo (...) Es mejor la relación de los chiquillos con sus mamás. En el caso de los chiquillos con sus papás, no es mucho, porque no todos los chiquillos tienen papás y los que tienen papás los ven re poco (Entrevista profesor)...

III. El Rol de la Educación y la Reforma Educacional

3.1.- Los Docentes Hablan: ¿Educar Para Qué?

Los discursos de los profesores entrevistados acerca del rol de la educación, parecen ser completamente heterogéneos: no comparten entre ellos ni terminologías ni ideas fuerzas comunes.

Una profesora expresa que la educación es principalmente un medio de **movilidad social** y una herramienta fundamental para **mejorar las condiciones de vida** del estudiante y su entorno familiar. Esta profesora expresa que la educación es lo que permite a las personas construirse un futuro que mejore sus condiciones vitales, expresando con ello la valoración que ésta tiene para los sectores pobres, en los que este centro escolar se ubica y a los que estos jóvenes pertenecen.

Entonces si yo estoy en un bajo nivel económico, social, cultural, no puedo competir con los que tienen toda la producción, que tienen todos los medios, que tienen todos los bienes (...) Y uno tiene que lograr una buena educación, un buen trabajo porque luego va a ser padre de familia, va a tener hijos y va a tener que ... por lo menos enseñarles que sus hijos sean mejor que uno, enseñarles que tengan una buena educación, que tengan las condiciones mínimas de subsistir. (Entrevista profesor)

En tanto, lo más parecido a esta noción, es la que propone un profesor varón, quien manifiesta que la educación es para desarrollar en los jóvenes una actitud que él mismo llama de “ganador”. No puede expresar que significa esta noción, pero recalca que este es el principal objetivo de la educación hacia estos jóvenes.

Para que cada uno en su vida futura... para ser un ganador, esa es una de las cosas con las que yo llego siempre los primeros días de marzo: yo quiero un ganador acá, no quiero un perdedor, y cuando te tengas que ganar la nota, el numerito odioso ese, te lo ganas desde ahora y no al final cuando venga tu mamita a llorar con el profesor porque tú te perdiste tus oportunidades que a ti se te dieron y que yo te voy a dar. (Entrevista profesor)

Estos discursos limitan el rol de la educación a la movilidad social, la disciplina y a la competencia con otros, tópicos todos que tienen bastante relación con el tema laboral y el desempeño futuro de los jóvenes. En otra perspectiva, el profesor varón y el más joven de todos en la institución, plantea que se debe educar para la libertad, asociada esta a la posibilidad de los jóvenes de tomar decisiones, de actuar en libertad.

Así como la frase... yo pienso que pa' ser libre, libre en todo el sentido de la palabra, que de alguna manera nosotros sintamos que lo que estamos pensando es parte de nuestra libertad el estar pensando y que de alguna manera eso nos enseña a ser libres, a tener actos libres, a actuar libremente. También educarlos en la libertad, a que tomen decisiones, eso le falta caleta al colegio, los cabros no toman decisiones; yo creo que deberíamos educarlos en eso... (Entrevista profesor)

Es interesante analizar que el mismo profesor agrega que este rol de **educar para la libertad**, es muy difícil de lograr y de valorizar por el cuerpo docente, porque su propia formación profesional no lo promueve. Es decir, la formación profesional del profesorado está orientada a la autoridad y el verticalismo, lo que se contradice con la educación para la libertad, para el aprender a tomar decisiones por parte de los jóvenes.

Y es una cuestión que me cuesta mucho, sí, es una cuestión que me ha costado harto porque, porque a uno le enseñan a ser impositivo cuando en la universidad le dicen que uno es el profesor, el que tiene que enseñar (gesticula con las manos una pirámide, simbolizando la verticalidad). (Entrevista profesor)

Respecto a los principales valores y comportamientos que deben enseñarse a los y las jóvenes entre 13 y 15 años de sectores populares, los discursos docentes hacen grandes distinciones de género.

El valor del **respeto**, es el que se percibe como global, que debe enseñarse indistintamente del género y que se legitima como uno de los más importantes en el proceso educativo. El respeto es inmediatamente asociado al tema de la disciplina, ambos juntos serían, de acuerdo al discurso docente, un aporte al éxito en la vida de cualquier persona.

Yo creo que lo más importante es el respeto, y después viene ser disciplinado en lo que hace, porque el éxito de una persona, de un profesional, es tener respeto por lo que hace y ser disciplinado con sus cosas... (Entrevista profesora)

Esta idea también se asocia al tema del **orden**, ser ordenado(a) tanto con los objetos materiales –las cosas–, como con la vida misma en cuanto a prioridades, tiempos, obligaciones y roles. Aquí se observa la mirada tradicional de los profesores respecto del género, al expresar en qué tipo de temas, situaciones o dimensiones deben ser ordenadas las mujeres y en cuáles los hombres. En otros términos, a todos por igual se les exige disciplina y orden, la diferencia está en para qué se espera ese orden y qué importancia tiene en una y otra dimensión de la vida de los y las jóvenes.

Porque el orden es el éxito, yo digo siempre; el que es ordenado tiene éxito. Tú, como señora, como esposa, si dejas un calcetín tirado allá arriba, ¿cómo vas a encontrarlo después? (Entrevista profesora)

Los profesores expresan que deben enseñarles a los jóvenes temas y saberes cotidianos de sus vidas, en los que muchas veces en la familia y el hogar no se les educa. Según un profesor, se trata de educarlos y transmitirles las habilidades para “*ser personas*”. En sus ejemplos, nuevamente marca los aprendizajes necesarios para uno y otro sexo con una fuerte y tradicional mirada de género.

...O si tengo que traer una bañera y enseñarle a las niñas a lavar los calcetines o los cuadritos, ¡lo tengo que hacer! Si tengo que enseñar a hacer un postre o un huevo frito, tengo que hacerlo, porque en la casa la mamá no está en estos momentos, si usted va a la casa y la niña no sabe hacer el aseo o lo hace torpemente entonces bueno, hasta las cosas mínimas hay que enseñar. (Entrevista profesor)

El otro rol principal que según los profesores entrevistados les cabe desarrollar, es el **enseñar valores** a los jóvenes, los que estarían orientados a que los jóvenes se eduquen para **integrarse a la sociedad** y colaborar en ella.

Tiene que ir aprendiendo además a ser persona para algo (...) acá le vamos enseñando que él está inserto en una sociedad en que tanto lo que aprenda en lo educativo, como también como persona, él lo va a llevar afuera, lo va a necesitar; así no sea un barrendero de la calle o un gran ingeniero, va a necesitar saber compartir, saber ser honrado, saber valorar a sus compañeros y saber tener un juicio para cada situación; eso es lo que tratamos de ser un ser íntegro (Entrevista profesor).

Todos los docentes expresan, más implícita o explícitamente, que la actual educación se encuentra en crisis, aun cuando no se les pregunta directamente por esto. Plantean que la actual educación es bastante pobre, puesto que “se educa, pero se educa en este momento para sobrevivir no más, yo creo que es pobre la cosa, pobre, pobre; debiera ser rica la cosa” (profesora entrevistada).

Uno de los factores que identifican como centrales para explicar la **actual crisis de la educación**, es que en las decisiones de políticas públicas al respecto nunca se le consulta al profesorado; las decisiones que se toman en los distintos niveles de la institucionalidad educacional no toman en cuenta la opinión y la experiencia de los docentes; ello genera que las visiones sobre la educación sean parciales e incompletas, y que los docentes no se comprometan con el rol educador que tienen.

Y por eso la educación en este momento...ha estado siempre y está en crisis, al último que se le consulta es al profesor, al último que se le pregunta es al profesor, debiendo ser el primero (...) No se compromete el profesor, porque siempre a mi juicio a la mesa le ha faltado una pata, siempre cojea, yo creo que si quiero sentar a todos los comensales, a todos los alumnos, a los 3 millones de estudiantes que hay en este país, en una mesa común, en una mesa universal, esa mesa tienen que estar bien firme y tiene 4 patitas, ¿cierto? Tiene un Estado, el alumno, los papás o la familia y la escuela, la institución llamada escuela, pero si la escuela no está bien firme y bien constituida, el que se sienta ahí va a estar comiendo mal, si la escuela no está comprometida. (Entrevista profesor)

3.2.- La Reforma Educacional

Los profesores(as) entrevistados tienen una percepción crítica respecto de la Reforma Educacional y el cómo se ha ido implementando esta iniciativa por los gobiernos de la Concertación.

En general, los docentes creen que la Reforma Educacional es un conjunto de buenas intenciones, objetivos deseables pero que son inaplicables realmente en los sectores populares, por lo tanto, la mayoría de los profesores entrevistados creen que se trata de **un discurso**, una política comunicacional que no va a traer cambios reales que favorezcan a los sectores más pobres, ello porque el contexto social y económico en que las escuelas municipales se insertan dificultaría la

implementación de una educación basada en los valores que la Reforma dice promover. Quien más crítico se muestra al respecto es el profesor más joven de la institución.

(...) Si uno revisa el proyecto de la Reforma Educacional es un discurso no más, un discurso sin asidero, e incluso tienen contradicciones vitales; si uno aplica la hermenéutica al discurso ese, es la mantención de un sistema y de una clase social sobre otra. Una de las premisas de la Reforma es 'crear una sociedad más humanizadora' (...) pero no se puede crear ninguna sociedad humanizadora si existen diferencias sociales, si existe una clase dominante y una dominada. Y lo que hace la Reforma a través de sus planes y programas es eso... (Entrevista profesor)

Los profesores entrevistados plantean que la Reforma Educacional no se va a aplicar de forma igualitaria en toda la institucionalidad escolar en nuestro país; ello principalmente por **las profundas diferencias** que existen estructuralmente en el sistema educacional, por lo que los colegios más pobres –dentro de las que el Liceo Nuevo Amanecer del presente estudio se incluye– no contarían con los recursos y capacidades para implementarla.

Pero, ¿qué pasa? Que las circunstancias en nuestro país, en cierto modo las diferencias económicas, la hacen como muy elitista, porque no se puede manejar en todos los colegios, en todos los ámbitos igual; ojalá que se pueda implementar, hasta el momento yo no sé cómo se puede hacer. (...) Claro, porque en este momento seguimos con el pizarrón y la tiza, con los mismos tipos de bancos, la forma tradicional, los mismos materiales, los mismos elementos, que es la misma educación. (Entrevista profesor)

Por otra parte, se valora la intención de enseñar a pensar y a reflexionar a los estudiantes, pero tampoco los docentes confían totalmente en este aspecto y la posibilidad de que ello se logre; frente a esta **incredulidad**, un discurso sarcástico de una de las profesoras entrevistadas grafica sus dudas:

O sea, la Reforma tiene mucho de trabajar en grupos, de sacarlos, es bueno en ese sentido, de que ellos reflexionen, que reflexionen es excelente. Yo no sé que va a hacer Chile con tanta gente reflexiva (ríe)... Sí, pobre de los gobiernos, porque el que piensa, después alega, pues. (Entrevista profesora)

Para otros profesores entrevistados, los objetivos y orientaciones de la Reforma Educacional chilena no significan **nada nuevo**, es decir, las interpretan como las mismas centralidades que han orientado el sistema educacional en otras épocas. Así es como una profesora siente que “*si se lleva bien la Reforma, como debe ser, volveríamos a los años de mis abuelos. Claro, porque mi mamá me contaba que ella iba a clases todo el día, todo, todo el día, almorzaba en el colegio y todo. Entonces, estamos volviendo atrás no más, po', si aquí no hay nada nuevo, igual que estos zapatos con plataforma que los usaban mis abuelas, ahora es de plástico; cambian las técnicas pero el sentido no...*” (profesora entrevistada).

Otro tema sensible, es que en el diseño de esta iniciativa no se consultó ni hizo partícipe la perspectiva de los docentes sino hasta cuando ya estaba todo planificado; se elaboró una **estrategia sin participación de los profesores**, lo

que, a juicio de los entrevistados, presenta una gran debilidad y dificulta el éxito de su implementación real.

Nosotros tenemos que hacer las 44 horas de trabajo acá en el colegio, entonces ¡obvio, po! ¿En qué momento planificai la materia pa'l otro día?, o ¿qué momento le dedicai a los cabros que quieren conversar contigo? (...) Yo ya no puedo pasearme por lo patios pa' conversar con los cabros, porque tengo todo el horario copado, más encima después del horario tengo que tratar de atender apoderados, entonces no se puede... No funciona, y cuando se armó, se armó sin preguntarle a los profesores, que son como los actores sociales dentro de esta cuestión (Entrevista profesor).

Finalmente, y recogiendo todos los elementos anteriores, uno de los profesores entrevistados plantea que la Reforma Educacional, en realidad, logrará profundizar las diferencias y desigualdades sociales existentes en el sistema educacional y en todo el país. Propone que las orientaciones que son prioridad en la Reforma tienden a parcializar aun más su educación y su preparación para el mundo laboral.

Crear una estructura donde unos obedecen y otros mandan; de hecho en una parte está explícito de que... O sea, está claro de que se le va a dar mayor importancia a una educación técnica, para 'crear buenos técnicos el día de mañana'; pero bien sabemos que al interior de nuestra sociedad la educación tecnológica, es una educación que adolece de filosofía (...) que adolece de Castellano, de Historia; que son materias que no son fundamentales, pero que sirven para crear un discurso del orden establecido y (...) esto va en desmedro si aumenta la educación tecnológica, si le enseñai a los cabros a poner un fierro y a poner otro, pero cuando tenís una estructura decís '¡joy, que linda me quedó!'; pero cuando lo agarrai y lo ponís en una empresa le dicen: 'vos hacís el perno, no hacís la estructura' (...) entonces vai a hacer toda la vida lo mismo (Entrevista profesor).

CAPÍTULO DOS

ANÁLISIS ESTRUCTURAL DE LA INFORMACIÓN: LOS EJES TRANSVERSALES DE LOS MODELOS MASCULINOS JUVENILES

I. El Discurso Docente: Qué es Ser Hombre en la Escuela y Qué se Espera de un Hombre entre Profesores y Estudiantes

En primer lugar, es pertinente mencionar que el discurso escolar –representado en los docentes observados y entrevistados⁴⁰–, acerca de las masculinidades, se despliega cotidianamente a través de la cultura escolar, y que ésta posee tres elementos centrales que la constituyen como práctica escolar cotidiana:

1.– La sensación compartida por profesores y estudiantes de vivir la **educación como una rutina**, como un guión repetido; subyace a esto el supuesto de que ya todo está normado. Existen pautas establecidas para los comportamientos, los discursos, los símbolos, las relaciones, los aprendizajes. A través de la observación de las prácticas escolares, parece ser que todos los actores – profesores y estudiantes– tienen aprendido e incorporado **su rol y sus acciones en la escuela**; los códigos acerca de lo que se *puede* y *debe* hacer en la sala de clases están absolutamente definidos y aprendidos por todos y todas.

2.– En segundo lugar, el centro ordenador de la relación profesor-alumno, en general, es el **discurso disciplinador**. Las prácticas escolares observadas, así como la percepción y discurso de maestros y estudiantes, revelan que las clases e interacciones entre estos sujetos, se dan en dos sentidos: a) la transmisión de contenidos formales de materias (currículo por ramos) y b) la transmisión de contenidos disciplinarios. Las relaciones entre docentes y alumnos tienen una fuerte carga de control disciplinario, traducido en retos; sermones; amenazas de castigo; enseñanzas a través de anécdotas, cuentos, o fábulas acerca de temas asociados a la disciplina, el orden, la responsabilidad y el respeto.

3.– Por último, el elemento de la **falta de espacios de comunicación y una ausencia de la subjetividad**. La convivencia escolar cotidiana, y las percepciones de los jóvenes estudiantes entrevistados sobre la misma, dan cuenta de que no existen espacios formales para la expresión del ser propio de los y las jóvenes. Esto incluso lo reconocen algunos profesores: en la escuela no se escucha a los y las estudiantes, ya que lo relevante es siempre el contenido formal de la materia y el aprendizaje de la disciplina. La pauta de qué se habla, qué se comunica, está en la decisión de los profesores –la autoridad que entrega contenidos– hacia los subordinados –los estudiantes que sólo reciben y responden–.

Este último punto resulta transversal en la cultura escolar, y aporta una primera discriminación de género. La ideología dominante y el sentido común chileno

⁴⁰ Como ya se ha expuesto, se realizó Observación Etnográfica de Aula y Entrevistas Semi-Estructuradas a Profesores y Profesoras de los cursos de 7º y 8º básicos del Colegio Nuevo Amanecer.

representan la objetividad como “masculina”; en cambio, la subjetividad, noción vinculada a las emociones, es comúnmente caracterizada como “femenina”, como más propia de las mujeres.

El Valor de la Disciplina y la Responsabilidad:

Estos tres elementos de la dinámica escolar, para los 7º y 8º básicos del Colegio Nuevo Amanecer, se orientan hacia una misma centralidad: definir y dirigir toda práctica escolar hacia el “deber ser” estudiante. A través del juego entre estos tres factores, se levanta un discurso escolar completamente ceñido por la tarea de transmitir este deber ser estudiante a los y las jóvenes. Este objetivo permanente de la práctica escolar tiene como supuesto de fondo el predominio de una **visión negativa respecto de los jóvenes** en su deber ser como estudiantes: si la tarea permanente es transmitir y orientar a los y las jóvenes entre 13 y 15 años hacia el deber ser estudiante, se presupone que estos estarían alejados de dicho modelo. A través de la negación de sus subjetividades, del protagonismo del discurso disciplinador y de la entrega de un guión del rol de estudiante, se refuerzan en forma permanente imágenes negativas de los y las jóvenes; señalados, nombrados y apelados como los que *no cumplen* las expectativas del deber ser estudiante.

Si uno de los requisitos sociales de la educación (y por tanto de las instituciones educativas como el Colegio Nuevo Amanecer) es la preparación de los jóvenes para insertarse adecuadamente en la vida en sociedad –actualmente cada vez más neoliberalizada–, la ideología del disciplinamiento se encuentra cada vez más ligado a la esencia básica que permitiría la integración de los y las jóvenes al mundo social: para ellos, al mundo del trabajo.

Aprender a obedecer, aprender a controlarse, aprender a disciplinarse y a respetar, serían principios básicos para alcanzar lo que la OCDE llama el *“aprendizaje a lo largo de toda la vida”*.

Así, los mejores estudiantes serían quienes tengan las mejores capacidades para la adaptación a las flexibilidades de la inestable sociedad; manteniendo como premisa transversal el saber respetar, disciplinarse y responder a los requerimientos de otros. Se deduce que siempre habrá otro con más poder, siempre existirán el orden y normatividades y una moral de la responsabilidad basada en la obediencia y en lo que otros –terceras personas, hoy los agentes pedagógicos, mañana los agentes del mercado laboral–, esperan de cada sujeto.

Se ha mostrado que la **disciplina** es la centralidad en cuanto a las prácticas escolares y como tarea principal en la formación que los y las jóvenes reciben; ella caracteriza y domina las relaciones al interior del colegio, normando los comportamientos y dotando de principal sentido al rol educador y a las prácticas escolares cotidianas.

El enseñar a los estudiantes el ser disciplinado y el cumplimiento de las normas presenta importantísimas diferencias de género. Puede comprobarse a través de la observación, así como de la misma percepción de los y las jóvenes, que la disciplina se exige a hombres como a mujeres; pero el qué significa, el para qué y el cómo se logra, difiere sustancialmente según se trate de estudiantes mujeres u hombres. Junto con esto, los jóvenes varones sienten con mucha fuerza que el nivel de exigencia, la atención y dedicación de los docentes hacia la disciplinización de unos y otros, es muy diferente; a ellos se les exige mucho más que a las mujeres. Los profesores están pendientes de los comportamientos masculinos, atentos para corregir, sancionar, llamar la atención; en cambio a las mujeres *“las dejan hacer”*, no se les presiona ni controla tanto.

Es posible establecer que la institución escolar, busca con mayor dedicación la enseñanza de la disciplina en los estudiantes varones. Para ellos, la disciplina está asociada a lo que los mismos profesores expresan como los principales valores que debe transmitir la educación: el respeto, la responsabilidad, la obediencia y el orden. Estos valores son los principales en todo discurso escolar; y son los que se busca con más ahínco enseñar a los jóvenes varones.

En otras palabras, los docentes invierten más tiempo, energía y dedicación en el disciplinamiento de los varones jóvenes que de las estudiantes mujeres. Además cambia el sentido y carácter de la tarea de disciplinar; a ellos se les transmite el valor de la **responsabilidad**, en cambio a ellas se les transmite el valor de la obediencia y del hacerse respetar. Para ellas, las mujeres estudiantes, el telón de fondo de la enseñanza de la disciplina está dada por la imagen y legitimación del deber *“ser señorita”*.

Sobre la base de ejercer el rol pedagógico de la disciplina, los profesores acentúan las diferencias de género a través de la organización de una disciplina determinada para los hombres y otra disciplina distinta para las mujeres. Los objetivos de una y otra son distintos: mientras se disciplina a los hombres para que sean responsables y obedientes, se disciplina a las mujeres para que sean señoritas, ordenadas y se hagan respetar.

De este modo, **el ser hombre en la escuela significa representar y encarnar la responsabilidad y la obediencia**, por lo tanto, conocer, comprender y legitimar las normas y la institucionalidad escolar existente; así como saber que se cargan responsabilidades, que se debe dar respuesta a otros así como a sí mismos, es decir, que otros(as) esperan algo de estos hombres, que tienen expectativas y que ellos deben cumplir con esos compromisos.

Las Expectativas en el Mundo del Trabajo:

Entonces, en el Colegio Nuevo Amanecer, ¿para qué se disciplina a los jóvenes varones de 7º y 8º básicos?. Cada vez que se le entrega algún sentido, alguna proyección, alguna razón de fondo a la tarea de disciplinar, está asociada a la noción del futuro, pero en especial, al **mundo laboral**. Como se expuso antes,

ninguno de los discursos –ni jóvenes ni profesores– tienen una visión clara y elaborada sobre el futuro; pero cada vez que debe justificarse la centralidad de la tarea de disciplinar aparece en el imaginario el mundo del trabajo. Es decir, se disciplina a los y las jóvenes estudiantes para enfrentarse el mundo laboral, su próximo paso luego del término de la educación formal.

La argumentación formal de la disciplina resulta aparentemente neutra e igualitaria para hombres y mujeres, así también este futuro incierto del mundo laboral. En apariencia, al asexuarlo, generalizarlo y homogeneizarlo, se dirige al interlocutor estudiantil femenino y masculino; pero a través de las prácticas y de las razones que se destacan para la enseñanza de la disciplina, queda claro que la educación homogénea del orden y las normas significa, en realidad, una fuerte dedicación educativa hacia los varones. Se educa para el trabajo, se educa para la competencia, se educa para “*ser ganador*” –como se verá más adelante–, por lo tanto, se educa a los varones, o bien, se educa en patrones y modelos masculinos. Si las mujeres quieren ser buenas estudiantes, deben responder a los modelos tradicionalmente masculinos.

La disciplina como vehículo que asegura el éxito en el posterior mundo laboral tiene una fuerte visión androcéntrica. Se trata, en último término, de preparar “*hombres de bien*”, como insiste repetidamente la perspectiva docente; los esfuerzos institucionales por inculcar los valores de la responsabilidad, la obediencia y el respeto están mirando al mundo juvenil masculino; son ellos los malos estudiantes, son ellos los irrespetuosos, son ellos los que requieren control y mayor disciplinamiento.

Finalmente, son los varones estudiantes sobre los que pesan todas las expectativas en el mundo laboral y del trabajo. El análisis realizado da cuenta de que ser hombre para la cultura escolar es **ser hombres de trabajo, ser hombres responsables, ser hombres cumplidores**. Sobre los jóvenes varones pesa, por tanto, la tarea de cumplir con éxito su desempeño en el espacio del trabajo.

Existe en este punto una tensión importante entre lo que se espera de los hombres en la cultura escolar y lo que se cree y confía en los jóvenes estudiantes. Tal como se ha planteado en el capítulo anterior del análisis descriptivo, existe una ausencia de la idea de futuro, y cuando se hace referencia a ésta, sólo aparece con un fuerte énfasis de amenaza y de coacción, vinculada a la razón principal de la necesidad de la disciplina: el mundo laboral. Sin embargo, la cultura escolar no es capaz de desarrollar una idea clara respecto de este futuro. Y más importante aún, cada vez que en la escuela se hace referencia al mañana, al por-venir, tiene un carácter negativo, incierto e intimidador para los jóvenes.

Se les exige a los jóvenes varones prepararse para ser *hombres de bien*, para *salir* al mundo laboral, un mañana que se desconoce y que se tiñe de una fuerte visión negativa y falta de esperanza.

Las altas tasas de cesantía que se mantienen desde la llamada crisis asiática que afectó a nuestro país desde el año 1998 en adelante, junto a la flexibilización y desregulación del mercado laboral; han aumentado la precariedad de los empleos, afectando evidentemente sobre todo a los sectores más pobres de nuestra sociedad. El Colegio Nuevo Amanecer pertenece a la comunidad pobre y de escasos recursos de todo tipo –económicos, culturales, sociales–; por lo que este contexto de incertidumbre laboral y de falta de oportunidades reales debe influir en la visión negativa respecto a los jóvenes estudiantes.

Es contradictorio que, junto con ello, el discurso docente reúna todos sus esfuerzos mayoritariamente en los varones y sólo espere de ellos el éxito laboral, cuando (como se planteó anteriormente) asistimos en el presente a un acelerado proceso de incorporación de las mujeres al mundo del trabajo (36% del total de la fuerza de trabajo) y sigue aumentando –con un disparado crecimiento en los sectores pobres– la presencia de jefatura de hogar femenina⁴¹.

En este sentido, respecto a los ideales, los modelos del deber ser hombre, parece ser que la escuela se ha quedado atrás, y propone una ideología obsoleta, reforzando la idea de que es una institución socializadora que comienza a perder terreno frente a otros Aparatos Ideológicos del Estado –en el decir del marxismo estructuralista–, como son la televisión, la prensa escrita, la publicidad, entre otros.

La Centralidad de la Competencia y la Tarea de Ser el Mejor:

La perspectiva docente plantea que debe educarse a los jóvenes para *ser los mejores*, y tal como lo identifica un profesor, se trata de *“ser el mejor ingeniero o el mejor barrendero, pero ser el mejor”*.

Como se ha visto, toda alusión hacia el futuro está orientada a la imagen del oficio y el desempeño laboral. Hoy, como estudiantes, la centralidad que permite evaluarlos es el tema del **rendimiento académico**, que define y divide a los estudiantes en buenos y malos, entre aquellos *“con futuro”*, que serían los mejores, y aquellos que *“no tienen vuelta”*, los peores estudiantes.

La cultura escolar imprime el valor de la **competencia y las rivalidades** entre los jóvenes por los estándares del **deber ser buen estudiante**. Las relaciones entre las autoridades escolares –profesores, directiva administrativa, etc.– y los jóvenes se permean de constantes evaluaciones entre buen y mal estudiante; marcado por el rendimiento académico y por el rendimiento del comportamiento. Esta escala de valoraciones hacia los estudiantes, las usan los adultos indistintamente para hombres y mujeres, pero son los jóvenes varones quienes repiten y subrayan la lógica competitiva, recreando cotidianamente las rivalidades entre ellos –al interior de cada curso, y por sobre todo entre distintos cursos–.

⁴¹ Que para el año 2002 alcanzaba al 31,5% de los hogares chilenos; según el CENSO de población.

Los jóvenes varones tienen clara conciencia de que sobre ellos pesan fuertes expectativas del mundo adulto, aunque ninguno de los actores logra definir precisa y concretamente qué se espera de ellos hacia el futuro. Pese a ello, el mandato está asumido: *“...siempre quieren que seamos mejores de cómo fueron ellos”*.

La transmisión permanente de la competencia y las rivalidades de unos con otros, sea esto en forma individual o de unos grupos frente a otros –los cursos–, refuerza para los jóvenes varones la idea de que los ideales y los deberes se alcanzan de este modo: a través de la disputa entre unos y otros. Esto fortalece la noción de la masculinidad asociada a la rivalidad, así como a la importancia de cumplir expectativas de otros, que están siempre presionando por la demostración de ser los mejores.

Esto también significa, en términos de género, fortalecer desde la escuela la ideología del éxito y el triunfo, cuya esencia principal está en el dejar a otros atrás. Son criterios propios del patriarcado en una sociedad altamente competitiva como la neoliberal, que insisten en validar y presentar como forma de integración social los principios más clásicos del sistema patriarcal: la competencia, la dominación de unos sobre otros, la tarea de ser los mejores, el éxito en las esferas públicas, el cumplimiento de las expectativas sociales, etc.

La cultura escolar representa en la actualidad para los jóvenes hombres –y también de alguna manera para las jóvenes mujeres– el llamado a ser los mejores, lo que es medido por el rendimiento académico y el buen comportamiento.

El Privilegio Masculino del Protagonismo y el Liderazgo:

En este contexto, se desarrolla **la pedagogía oculta de género**, a partir de la cual las relaciones y prácticas impulsadas/prohibidas por los profesores al interior de la dinámica de la sala de clases, aportan en la construcción de identidades masculinas para los jóvenes estudiantes de los 7º y 8º básicos.

Uno de los ejes principales de la cotidianidad del aula que devela qué es ser hombre para la cultura escolar, es el tema del protagonismo y la pasividad, según los géneros de los jóvenes.

Como se analizó en la descripción de resultados, los jóvenes varones son quienes tienen mayores espacios permitidos y fomentados por los docentes para actuar, protagonizar, opinar y hacer. En el desarrollo diario de las clases, son los jóvenes hombres quienes tienen el mayor protagonismo, ocupan el espacio, alzan la voz, llaman la atención de profesores y el grupo curso; son quienes tienen la posibilidad de la interlocución con el discurso docente y disciplinador, sea desde un aspecto positivo como negativo.

El mayor protagonismo masculino es permanentemente reforzado por profesores tanto como profesoras, por medio de muchos más llamados e

interpelaciones a los varones (como individuos), los docentes permiten muchas más interrupciones masculinas, sean éstas un aporte o un obstáculo a la clase. Como se ha visto, los profesores dirigen su atención principalmente a las primeras filas –compuestas mayoritariamente por hombres que han sido castigados o sentados por obligación allí–; y las dos últimas que suelen ser las más distractoras de la clase, compuesta también por hombres.

El discurso de los profesores, tanto explícito como implícito, transmite que los hombres **son más importantes** que las mujeres. Dándoles a los jóvenes varones mayor importancia, se refuerza su libertad para protagonizar; cuando son interlocutores desenvueltos y activos de la institución escolar, ésta les otorga mayor distinción, y en consecuencia, mayor autoridad para ocupar los papeles principales de la dinámica escolar.

Por su parte, **la pasividad** resulta más bien propia de las mujeres. Tal como otros estudios sobre educación y género lo han demostrado⁴², las mujeres estudiantes son invisibilizadas por la dinámica de la clase. El ejercicio pedagógico invisibiliza a las mujeres. Los mecanismos son variados:

- 1– El lenguaje genérico masculino para referirse a varones como a mujeres: IOs alumnOs, IOs niñOs, etc.
- 2– Los temas que se tratan aparte de los contenidos específicos de las materias. Por ejemplo, un campeonato de fútbol inter-escolar –dirigido por los varones del colegio–.
- 3– La ausencia de llamados y atenciones a las mujeres –sea positiva o negativamente–, así como la inexistencia de entregas de espacios del desarrollo de la clase a sus ideas, hablas, opiniones y acciones.
- 4– Las valoraciones negativas para los estereotipos femeninos.
- 5– El considerarlas más conformistas y tranquilas; por lo tanto, no se dirigen las acciones disciplinarias hacia ellas como centro principal. Su mal comportamiento es considerado como mucho más pasivo (J. Stanley en Woods y Hammersley, 1995).

Como se ha planteado antes, el concepto de género es relacional, y siempre implica una relación de poder; por lo tanto, mientras se subordina a las mujeres a través de su inexistencia simbólica, los varones refuerzan su presencia, su protagonismo y su derecho a ser no sólo visibles, sino co-dirigentes⁴³ de la dinámica de la clase. Ser hombres en la escuela **es ser interlocutores de la institucionalidad, es ser protagonistas**, es ocupar el espacio normado y

⁴² Arenas (1996) ; Bonder y Morgade (1993); Davies (1984); Subirats y Brullet (1988); Rossetti (1993), entre otros.

⁴³ Entendiendo que quien dirige principalmente la clase es el o la profesor(a).

destinado al genérico *estudiantes*; es decir, es ser **re-presentantes** del mundo juvenil.

La Resistencia a la Disciplina: la Rebeldía y la Homofobia:

Otro de los elementos que aportan fuertemente a la construcción de las identidades masculinas de los jóvenes varones de los 7º y 8º básicos, es el uso recurrente de estrategias comunicacionales que les son propias y que usan como medio de resistencia al poder de la institucionalidad escolar, como medio para hacer presente la cultura juvenil –su cultura juvenil– y al mismo tiempo, como estrategia ideológica que refuerza sus identidades masculinas, que los integra al colectivo de los hombres y que les distingue de lo femenino.

La comunicación juvenil masculina que se presenta como paralela a la comunicación institucional de la escuela, está basada en una lógica cotidiana de **la burla y la ironía**. Es una práctica completamente masculina, donde sus compañeras las mujeres, quedan fuera de los códigos y las hablas. De este modo, lo primero que se destaca es que son los varones quienes actúan y despliegan herramientas comunicacionales que resisten al poder de la disciplina y de la dinámica escolar formal; herramientas que además los diferencia de las mujeres y marca también propuestas distintas para relacionarse con el poder escolar.

Los contenidos de las burlas, las bromas que los hombres jóvenes estudiantes realizan tienen un fuerte sesgo sexista, que desvaloriza todo lo que se asemeje a las mujeres o provenga del mundo femenino. Son bromas en doble sentido o ridiculizaciones que apelan a estereotipos de lo tradicionalmente femenino.

Lo más interesante es que estas prácticas son compartidas, celebradas y, por tanto reforzadas, por los profesores varones. Resulta común que los hombres docentes participen de las bromas y las estimulen, como ellos mismos plantean, para generar confianza y cercanía con los hombres estudiantes. Ello provoca una complicidad de género que traspasa la jerarquía pedagógica; se rompe el poder del profesor y el alumno y se igualan en sus identidades masculinas. Por su parte, las profesoras también generan espacios de permisividad al despliegue de estas estrategias de comunicación juvenil masculina, e incluso en algunos casos también las promueven.

Es así como la masculinidad del profesor ocupa el rol de una masculinidad hegemónica, en tanto se refuerza por su rol docente y por ser en sí misma una masculinidad que puede invadir la resistencia comunicacional de los jóvenes, e incluso generar relaciones de complicidad de género, al mismo tiempo que es la masculinidad hegemónica capaz de enjuiciar a otras masculinidades, así como de defenderlas: participa de las bromas, las promueve y celebra, pero también decide cuándo las castiga, prohíbe y frena, con el fin de defender a quien(es) es(son) objeto de burla.

Como se planteaba, las bromas tienden a descalificar y a objetivar lo que proviene del mundo femenino, así como a deslegitimar a sus pares varones asociándolos al polo de las mujeres. De este modo, son repetidas las ideas en doble sentido ligadas a lo sexual, la descalificación a otros jóvenes por medio de adjetivos que los feminizan o que explícitamente lo asocian con la homosexualidad (es maricón, es mamá, es debilucho, le gustan las patitas de chancho). A través de estas prácticas, los hombres jóvenes pueden medir, legitimar y validar sus propias masculinidades.

Este comportamiento juvenil presente entre los varones de los 7º y 8º básicos, representa claramente la idea de Kimmel acerca de la **Homofobia**; es decir, del querer evadirse y desligarse de todo lo que pueda parecer cercano a lo femenino, lo despectivo, de manera de demostrar que se está lejos de ese mundo, que se es “bien hombre”.

De este modo, los varones estudiantes crean un espacio alternativo a la normatividad del poder escolar, y al mismo tiempo, se valen de mecanismos de protección ligados a la **homofobia**: a través de la competencia ridiculizante y despectiva de la exaltación de la *feminización* del otro.

En este sentido, se comparten complicidades entre los hombres jóvenes y los profesores: se comparten códigos que legitiman, que les posicionan como integrados al mundo de lo masculino, en tanto comparten esa lógica de comunicación. Los hombres son los interlocutores válidos para celebrar las bromas, así como también para ser el principal blanco de ellas. Son objeto de burla principalmente vinculándoselos al mundo de lo femenino: se intenta con ello, como plantea Kimmel, descubrir falta de hombría en otros, como una manera de probar lo improbable (que uno mismo es totalmente varonil).

De esta forma, los jóvenes varones de los 7º y 8º básicos se encuentran en una posición en el orden social de la escuela que podría caracterizarse como múltiple y vertiginosa. Tienen diversas posiciones de acuerdo a la dimensión desde donde se evalúen; por lo menos se identifican cuatro: a) ocupan un lugar privilegiado de poder en el orden de género y con respecto a sus compañeras las mujeres. b) ocupan una oposición masculina subordinada a la masculinidad de los adultos, pues estos sí son bien hombres, c) ocupan una relación de subordinación respecto al poder escolar, en relación a sus profesores –sean estos hombres y mujeres; y d) entre ellos, como grupo de hombres jóvenes, ocupan y cambian sus posiciones de poder de masculinidades individuales según las legitimidades cambiantes o no del colectivo juvenil.

Este mapeo de posiciones en el sistema de dominación masculina, confirma el descubrimiento que Connell hiciera años atrás en sus estudios (1997), al plantear que vivir las masculinidades significa vivir relaciones de poder y jerarquía, en tres sentidos:

- 1– Al interior del colectivo masculino, en relación a masculinidades hegemónicas, cómplices, subordinadas o marginadas. El principio es el cumplimiento de los modelos hegemónicos y su cercanía/distancia a ellos.
- 2– En relaciones entre masculinidades determinadas y contextualizadas por otras estructuras, tales como la clase, la etnia; en este caso particular también la edad (dominio de estructura adultocéntrica).
- 3– Como colectivo del género masculino en relación con el género femenino.

Las prácticas y relaciones escolares producen cotidianamente, a través de los mecanismos observados, una violencia simbólica que refuerza la dominación masculina a través de los múltiples significados y representaciones que ocultan este poder y al mismo tiempo lo legitiman.

Lo ocultan, por ejemplo, a través del discurso de igualdad que desarrolla la institución escolar, lo legitiman a través del reforzamiento del protagonismo de los jóvenes varones sobre el de las mujeres, a través de la celebración de las bromas descalificadoras de lo femenino, a través de la invisibilización de las niñas y la atención sólo a los varones; en definitiva, a través de los mecanismos que se analizan en este capítulo.

El Consenso Masculino—la Desvalorización de lo Femenino:

La construcción de las identidades masculinas de los estudiantes varones requiere que éstos se diferencien permanentemente de lo femenino; uno de los recursos más usados es —como se ha visto— la ironía, la ridiculización y la burla del colectivo masculino hacia todo aquello que cruza la frontera de su género. Es decir, la categorización permanentemente despectiva y peyorativa del mundo femenino.

El discurso institucional encontrado en el presente estudio transmite, en primer lugar, un imaginario de lo femenino que sigue absolutamente anclado en los estereotipos más tradicionales del modelo. Como se ha planteado antes, el deber ser exigido a las mujeres jóvenes es la imagen de *la señorita*; ideal que se propone y espera tanto desde el mundo adulto como desde sus pares, los varones estudiantes.

La cultura escolar, y en particular la perspectiva institucional y docente de la escuela, enseñan la desvalorización de lo que es socialmente atribuido al mundo femenino. Explícita e implícitamente se carga de irrelevancia, e incluso de necesidad, aquello que se vincula al dominio tradicional de las mujeres: “*lo doméstico*”. Todo lo doméstico es explícitamente deslegitimado y ridiculizado.

Las prácticas fuera de la formalidad escolar y de los contenidos de las clases desplegadas por las mujeres jóvenes, son no sólo degradadas por sus compañeros de curso, sino muy frecuentemente por los mismo docentes. Se ridiculiza y sanciona la brujería, el cahuín, el pelambre, la magia, y todo ello se asocia al mismo tiempo a prácticas del mundo femenino.

La Violencia Como Condición Masculina:

Otro tópico relevante en el imaginario acerca de lo masculino, tanto en el discurso de docentes como de los jóvenes (hombres y mujeres) es **el ejercicio de la violencia**.

En este tema, las posiciones entre los actores de la escuela son contradictorias y confusas. Todas las voces institucionales rechazan, reprimen y estereotipan la conducta violenta de los estudiantes en las prácticas de los varones; la escuela espera educar en modelos no violentos y desarrollar relaciones no agresivas. Sin embargo, coexiste junto con el rechazo a las actitudes violentas la noción del conformismo con respecto a esta característica masculina, asociada a un carácter natural del ser hombre, por lo que habría que *comprender* estos comportamientos como naturales: **¡los hombres son así!**

Los hombres jóvenes estudiantes también la asocian a una naturaleza propia de los hombres. Algunos la validan y otros la rechazan; para algunos es demostración de hombría, mientras para otros es tema de brutalidad y machismo.

La violencia que mayor crítica levanta es aquella que atenta contra la integridad de las mujeres de la escuela –de cualquier edad–, y contra los niños menores. La creencia es que mujeres y niños de corta edad requieren de la protección y el cuidado de los varones –sean jóvenes o adultos–, y no de su agresividad.

El hombre debe ser respetuoso, se repite constantemente, respetuoso de las autoridades pero también respetar a aquellos más débiles, que requieren de su protección.

Junto con ello, coexiste cierta legitimación para el ejercicio de la violencia entre el colectivo masculino. No se trata de la violencia física, que por cierto siempre es sancionada por el establecimiento escolar, pero sí se permite y se dejar hacer respecto a la violencia verbal, psicológica y simbólica, entre los mismos jóvenes hombres a través de los mecanismos que se han analizado de la competencia y la rivalidad; así como también a través de la descalificación por medio de la feminización en el uso de burlas y bromas. Y también se ejerce la violencia simbólica en forma cotidiana hacia las mismas mujeres, bajo la constante descalificación, invisibilización y desconfianza en el mundo femenino, tanto por el mundo masculino juvenil, como por el discurso de los adultos –hombres y mujeres– representantes de la institución escolar.

Así, se reprime la violencia y la agresividad física, pero al mismo tiempo se espera que los estudiantes hombres desarrollen prácticas violentas; **el hombre es violento, debe serlo por naturaleza**. Además, se permite y se transmite la violencia masculina simbólica entre los mismos varones jóvenes por reafirmar sus identidades como hombres y hacia lo femenino por desvalorizarla (en la necesidad de su propia valoración).

La cultura escolar establece una paradoja respecto a la violencia y la identidad masculina juvenil, que consiste en rechazarla en algunas expresiones, y al mismo tiempo dejarla ser, e incluso fomentarla en otras. Los profesores objetan y condenan la violencia física ejercida por los jóvenes varones de los 7º y 8º básicos⁴⁴, especialmente sobre las mujeres, pero también sobre los niños menores. Castigan la agresividad explícita hacia éstos, quienes serían *los más débiles*, etiquetando de **cobarde** al joven varón que arremete físicamente a alguien más débil.

El discurso institucional, representado en los maestros, realiza una distinción entre hombre y cobardía, para ser hombre no se debe ser cobarde, en consecuencia, no debe agredirse a los más débiles –mujeres y niños de menos edad–. En síntesis, los cobardes no son hombres, es decir, se transmite la cobardía como un anti-valor del deber ser masculino; o dicho de otro modo, la **valentía sería una característica esperada del ser hombre**.

Asociado a esta noción de valentía, aunque no en el mismo sentido que se ha tratado aquí, aparece entre la cultura escolar la **valoración de la fuerza**, en términos de la entereza y la **integridad** que se espera de los hombres para enfrentar el dolor, sin quebrarse, sin flaquear, sin ser dominados por el sufrimiento. Los hombres deben controlar las situaciones de dolor y mantener la calma en sus acciones, reprimiendo expresiones de desconcierto y de ansiedad. Los maestros inhiben las actitudes de descontrol, de desconsuelo, de expresiones de angustia y de dolor, reforzando en los varones estudiantes el valor de la fuerza anímica y subjetiva.

⁴⁴ Recuérdese que el Colegio Nuevo Amanecer es de Enseñanza Básica; por lo tanto, estos jóvenes son los estudiantes más grandes del centro escolar.

II. El Discurso Juvenil: Qué es Ser Hombre en la Calle y Qué se Espera de un Hombre Entre el Grupo de Pares

Los jóvenes estudiantes de 7º y 8º básicos del Colegio Nuevo Amanecer construyen un modelo masculino más o menos común; en sus hablas y prácticas existe un modelo dominante, no hay presencia de diversidad de identidades masculinas, opuestas, ni contradictorias. Los discursos individuales de los muchachos sobre lo que es “ser” hombre y “deber ser” hombre tienen una homogeneidad, que reúne a la colectividad en una identidad masculina hegemónica entre el mundo juvenil masculino. Es importante señalar la fuerza y el dominio que ejerce la opinión del colectivo sobre las visiones individuales. El imaginario dominante respecto a los temas que se tratan cohibe fuertemente las hablas de cada muchacho, los que se expresan únicamente a través de este sentido común que conforma la perspectiva colectiva. Por ello, las expresiones y opiniones vertidas por los jóvenes varones no se contradicen, no provocan polémica. Todos opinan igual, y cuando, en más de una ocasión, algún joven intentó expresarse diferente al grupo, fue sancionado con bromas y burlas. Esta sanción se practica a través de la rotulación que lo caracteriza como un niño – mundo infantil– o como un afeminado –mundo femenino–.

En la construcción de identidades masculinas, el mundo del grupo de pares, los jóvenes varones de la misma edad, los semejantes, son el referente más importante. Asimismo, la identidad de grupos de pares y el espacio de la calle tienen para los jóvenes hombres entre 13 y 15 años una importancia simbólica referencial principal en sus masculinidades.

La Identidad de Género y el Dominio de la Representación Masculina de la Calle:

La cultura juvenil distingue como centralidad privilegiada **el espacio de la calle**, en la construcción de sus identidades masculinas y el modelo de hombre que los jóvenes esperan de sí mismos y de sus pares. Perciben que la calle es el espacio público por excelencia del despliegue de la masculinidad; es la población Nuevo Amanecer, con sus pasajes, blocks, canchas, plazas y esquinas la que cobija la construcción de las masculinidades juveniles, todos sitios de la población que, reunidos en el genérico *la calle*, ofrecen a los jóvenes varones el escenario más valorado por ellos para la construcción y demostración de su masculinidad.

La calle es el espacio social dominado por los pares: otros jóvenes, otros hombres. Para que el joven pueda hacer valer su identidad masculina, deberá en este espacio convencerse y convencer a los demás de tres cosas: “que no es una mujer, que no es un bebé y que no es homosexual”. (Badinter; s/datos de fecha).

La cultura juvenil y las identidades masculinas juveniles son indiscutidamente articuladas a la dimensión de la calle; que aparece para el imaginario juvenil masculino como mucho más importante que la escuela y la familia. Además, también están indisolublemente asociadas a lo colectivo, al grupo de pares, que es

también el actor que norma, determina y juzga sobre las masculinidades de los muchachos. Es decir, las dinámicas del grupo de pares están mediadas por el permanente demostrar ser hombre; y **un primer requisito para ser varón es ser parte del mundo de la calle**. Un hombre es tal si se desenvuelve, conoce y actúa en el espacio callejero.

Los jóvenes pasan gran parte de su tiempo compartiendo con sus pares, desarrollan la cultura de los grupos y *patotas*, o como ellos llaman *los piños*. Es en esta red de relaciones donde se define colectivamente qué es ser hombre y cómo alcanzar ese ideal.

La fuerza de la identidad grupal está dada por dos factores principalmente, el primero de ellos es que los sujetos compartan **“una mentalidad”**, es decir, un imaginario, valores, ideas, intereses, necesidades, vivencias y prácticas comunes. Esto es que deben compartir particularmente la **ideología del grupo**. El segundo factor de identidad colectiva es que cada integrante del grupo pueda representar, actuar y ser como la identidad del piño lo define, es decir, el muchacho que ingresa a un grupo **“se tiene que ambientar”**, esto es, conocer la ideología, imaginario y práctica del colectivo y ser capaz de asumirla en su vida cotidiana.

Este es un segundo elemento que constituye al hombre joven popular: su pertenencia a un grupo de pares y su fuerte identidad con éste; **ser hombre joven popular requiere de la adscripción a una ideología e identidad colectiva** – independiente de cual sea, si por estilo musical, localidad dentro de la población, adhesión a algún club deportivo, u otro tipo de intereses–.

Lo colectivo y la sanción del grupo de hombres es determinante en la afirmación de identidades masculinas. Siguiendo la Tipología de Masculinidades⁴⁵ elaborada por Connell (1997), el mismo concepto de masculinidad requiere del consenso y de la definición de la colectividad de hombres y de la legitimidad y posición de poder o de subordinación que los varones alcancen.

En esta perspectiva, es vinculante la ideología del grupo, con la sanción acerca del cómo se posicionan las masculinidades hegemónicas; que en constante disputa, se refieren a la práctica genérica que responde más apropiadamente al problema de la dominación de los hombres sobre las mujeres.

La importancia del colectivo en la identidad de estos jóvenes aporta a su modelo masculino algunos valores que se constituyen en determinantes para ser realmente *hombres de bien* que integran el colectivo masculino. Estos valores son principalmente la unidad del grupo, la lealtad y complicidad entre todos sus integrantes y la igualdad entre los mismos. Por ello, plantean que no permiten líderes, es decir, unos que manden más que otros; allí todos son iguales.

⁴⁵ Que categoriza entre Masculinidades Hegemónicas, Subordinadas, Masculinidades Cómplices y Marginadas. Esto según el status otorgado por el colectivo y por las relaciones entre ellos.

Las Rivalidades y la Competencia Como Ejercicio de la Violencia:

Los que dominan la dinámica de la calle e imponen sus pautas son las llamadas patotas, a las que en su mayoría los jóvenes hombres entre 13 y 15 años todavía no pertenecen. Pese a que no se identifican formalmente con la pertenencia a estas patotas, los muchachos participantes de este estudio reconocen como modelos masculinos dominantes del espacio de la calle a los integrantes líderes de las patotas.

Estos colectivos juveniles son referentes completamente masculinos, en tanto, son integrados sólo por hombres. Uno de los ejes de acción que agrupa y entrega sentido a este tipo de grupos es la competencia permanente por el control y dominio del quehacer de la calle.

La identidad masculina, por la práctica de las patotas, refiere a la necesidad de competir por mayor status y legitimidad entre los códigos masculinos callejeros. Este es el sentido del uso de la violencia, puesto que la pelea es la mejor aliada de la identidad masculina. La violencia tiene relación con dos aspectos fundamentales en la constitución de identidades masculinas: a) el respeto y la mantención de la dignidad frente a los ojos del colectivo masculino, y en general, de cualquier otra mirada: la idea de no quedarse callados, de no permitir ser humillado o denigrado, ni siquiera cuestionado en la posesión de la masculinidad; y b) la tarea de demostrar al(los) otro(s) grupo(s) que se “es mejor” (se demuestra en realidad que se es “más hombre”).

Respecto al primer punto, la violencia tiene el sentido de la dignidad, de lograr ser a pesar de las condiciones agresivas que atentan contra la posibilidad de ser sujeto. La violencia es un camino para obtener el respeto, la violencia es un camino para la auto-protección: la calle es tan propia como ajena, tan parte de la identidad como parte de lo que atenta contra ella. Es la violencia necesaria para sobrevivir en la dignidad como hombre: para demostrar que nadie lo manda, nadie se ríe de él, nadie lo humilla, en definitiva, que es bien hombre.

En consecuencia, la violencia se entiende como una condición necesaria para tener presencia y protagonismo en la calle, que es, a su vez, una condición necesaria para ser hombre.

En este segundo punto, el ser bueno para pelear, hacer respetar los espacios y las posesiones –como la marihuana, las pololas, las esquinas, los estilos (la ropa, la música), las murallas para rayar–, son las razones que cotidianamente revelan las rivalidades entre grupos, las rivalidades y poderes de esas masculinidades compartidas: la masculinidad se defiende con el grupo, **la masculinidad es una construcción colectiva del grupo de pertenencia.**

El Privilegio Masculino del Protagonismo y el Liderazgo—el Desafío de Ser Bacán y/o Choro:

El imaginario tanto de las y los jóvenes como de los docentes del Colegio Nuevo Amanecer, significa a los varones como los protagonistas –acaso los únicos actores dinámicos– del espacio de la calle. Los profesores reconocen que para los hombres jóvenes estudiantes, la dinámica callejera es un factor determinante de sus identidades masculinas y juveniles. Todos coinciden, a la vez, en que la calle tiene sello masculino.

Los modelos masculinos se apropian de la calle, y en particular, aparece con fuerza el modelo tradicional hegemónico: el machismo y la preocupación por la demostración permanente de la dominación sobre otros, se imanen como lógica de la calle. El machismo más clásico se reinterpreta en la cultura juvenil de la calle a través de los protagonismos y liderazgos de las imágenes del “**choro**”, del “**bacán**”. La carrera y competencia por alcanzar estas categorías es la búsqueda del deber ser hombre joven y popular en la calle.

Este modelo masculino incorpora el uso cotidiano de la violencia, la prepotencia y la demostración del dominio sobre otros –sean estos otros pares hombres, en primer lugar, y por cierto, lo femenino y lo infantil⁴⁶–. No se trata de “*creerse malos*”, como los mismos jóvenes entrevistados explican, sino *sólo* de hacerse respetar y de mantener el derecho a la dignidad, al hacerse respetar y al dominar a otros.

Esta concepción del “choro” no es menos que la expresión recreada por los jóvenes varones, que señala que la noción del machismo es un concepto que está lejos de estar pasado de moda y ser sólo recuerdo de la historia del pueblo latinoamericano –¡y chileno, por cierto!–. Por el contrario, los comportamientos que muestran los hombres entre los 13 y 15 años del presente estudio, no hacen sino evidenciar la vigencia del machismo entre los jóvenes populares, si éste es entendido como una obsesión permanente por cumplir dos elementos básicos: a) la posesividad respecto a las mujeres y b) la agresión y competencia hacia otros hombres. (Fuller; 1998)

El discurso juvenil es categórico en expresar que todos los hombres tienen en el futuro, el **rol de ser padres**. Para los jóvenes varones, un factor que pone a prueba y fortalece su condición masculina es la tarea de ser padres. En su imaginario está presente el modelo de padre tradicional y dominante como el ideal de papá. Este es el padre que contiene econonómicamente a la familia, a través de su rol proveedor de las necesidades materiales para la mantención y reproducción familiar, un padre trabajador; así como con un carácter cariñoso y preocupado por sus hijos.

⁴⁶ Ambos de menor valoración.

Para los jóvenes populares, el rol de padre –su propio futuro– es un requisito de la masculinidad: todos los jóvenes desean ser padres en algún momento. La paternidad, de esta manera, se significa como una condición natural, que aporta en la concepción de la masculinidad y que también responde a las exigencias y expectativas del colectivo social. Sin embargo, la paternidad es significativamente diferente a la maternidad; **“los hombres no pueden tener hijos”**, y ello establece una prioridad paternal diferente: como no pueden tenerlos físicamente, deben *man*-tenerlos: su esencia como padres está dado por el aseguramiento de las condiciones de existencia para la familia –alimentación, vestuario, salud, educación, etc.–.

El Consenso Masculino—la Desvalorización de lo Femenino:

El modelo femenino que los jóvenes varones mantienen tiene coherencia con lo que les es transmitido desde la realidad cotidiana, las expectativas de los adultos y el discurso escolar. Para ellos, resulta categórica la idea de que la mujer **“es de la casa”**, y que debe ser ésta su preocupación principal. La mujer tiene por responsabilidad la limpieza y aseo del hogar, de los hijos, de la familia: creen que las mujeres deben ser trabajadoras, que **“es muy feo una mujer floja”**, pero este trabajo está centralmente asociado a la dinámica del hogar.

En cuanto a la realidad familiar de los y las jóvenes de los 7º y 8º básicos, los docentes saben que uno de los principales cambios ocurridos es la incorporación de las mujeres al mundo laboral. La pobreza y las carencias socioeconómicas que viven las familias de los estudiantes, han impulsado a las madres a ser trabajadoras.

III. Ejes Estructurantes del Modelo Masculino Juvenil: Diálogos y (Des)Encuentros Entre el Ser Hombres para la Escuela y el Ser Hombre para el “Afuera”

Las Tensiones Entre la Cultura Escolar y la Cultura Juvenil—¿Dónde Quedan las Subjetividades?:

Para contextualizar el problema de investigación, es necesario plantear que los modelos masculinos transmitidos por la cultura escolar del Colegio Nuevo Amanecer, ocurren en una realidad propia del sistema educacional chileno, que ya se ha analizado en muchos otros estudios sobre educación y juventud, cual es que la cultura escolar niega, inhibe, reprime y limita la cultura juvenil; entendiendo a la primera como un conjunto de ideas y valores que predominan en la organización escolar y que dan sentido, consciente o no, a las prácticas y relaciones escolares (Martinic; 2002) .

El mundo escolar, y principalmente la normatividad, el discurso y prácticas institucionales y de los adultos, imponen unas determinadas formas de hacer/ser; que se alejan de las subjetividades y propias formas de hacer/ser de los y las jóvenes. La escuela intenta neutralizar, universalizar y normar la identidad de sus estudiantes; homogeneizar en nombre de la igualdad, del modelo de estudiante abstracto y alejado de sus vivencias cotidianas. Se intenta transformar el suelo escolar en suelo neutro, objetivo, sacro, donde los problemas sociales, las culturas callejeras, las diferencias de creencias, gustos, intereses, los conflictos y tensiones no caben, no desestabilicen, no agredan. Sin embargo, este intento de neutralización no hace más que marginar las subjetividades de los y las jóvenes, segmentando sus identidades, cohibiendo sus integralidades y educando en la división de las esferas de la vida: en la escuela sólo esperan que uno sea muy estudiante, no les importa nada más. Los jóvenes hacen eco de este aprendizaje y se echan al bolsillo –como pueden– sus subjetividades, al cruzar la puerta de entrada a la escuela.

Se construye un componente dialéctico en la socialización que la escuela desarrolla. Es una institución que está simultáneamente en continuidad y en ruptura con el contexto social al que pertenece. Entonces, la escuela intenta presentarse a la comunidad como en ruptura con la realidad social y sus problemas y conflictos, es decir, como un espacio autónomo *a salvo* de la realidad externa a ella –que no es sino la vida cotidiana de los niños y jóvenes estudiantes que atiende–, elaborando una ideología escolarizante objetiva, neutra y autárquica.

Lo relevante de esta situación es que la subjetividad de los jóvenes varones está marcada por su proceso cotidiano de construcción de su identidad masculina. La identidad y los modelos masculinos se construyen hoy en el día a día, esa es su subjetividad inmediata; la que la escuela anula y olvida. Porque para la escuela, en el futuro se encuentra la identidad masculina, es decir, el modelo de hombres

es una meta hacia mañana; de este modo, las notas, la disciplina, todo lo que la institución escolar debe enseñar hoy no tiene sentido sino en ese futuro.

El Principal Desencuentro—la Normatividad de la Disciplina Escolar y la Normatividad del Comportamiento de la Calle:

Para el modelo adultocéntrico, los jóvenes son un tránsito hacia convertirse en hombres de bien para el futuro; por lo tanto, hoy no son hombres, sino que lo serán mañana. Los jóvenes varones en tanto, viven hoy en el presente cotidiano la necesidad de ser hombres, de definir sus identidades masculinas, de demostrar(se) que responden a los modelos masculinos.

Esta es una primera tensión importante, puesto que el modelo de la escuela está centrado en un **Deber Ser Estudiante**, que dista mucho del modelo propio de la cultura juvenil —que se despliega con holgura en la calle— donde predomina el **Deber Ser Bacán/Choro**.

Para la escuela, la centralidad es el aprendizaje de la disciplina, la obediencia, el respeto; para la calle, la centralidad es la dignidad, la lealtad de género, la astucia. Sin duda, códigos muy distintos que han de chocar en la práctica escolar, donde se encuentran y deben convivir para alimentar juntos la construcción de masculinidades de los jóvenes de los 7^o y 8^o básicos.

La noción del deber ser hombre que los jóvenes re-crean, a partir de la dinámica de la calle —el grupo de pares, principalmente— se constituye en tensión con la escuela, principalmente porque los patrones de masculinidad de una y otra cotidianidad se niegan mutuamente, se invisibilizan y valoran distintos aspectos, que resultan ser en su expresión concreta conflictivos.

Es así que la diferencia radica principalmente en el tema de la disciplina, el orden y el acatamiento de la autoridad, que en la calle se deslegitima y se entiende como poco masculino, en tanto, en la escuela se valora, se desea y se representa como deber masculino.

Los desencuentros entre las perspectivas del deber ser hombre *hoy*, tiene como principal expresión la resistencia y el rechazo que los jóvenes hombres realizan frecuentemente a la dinámica escolar.

Los estudiantes hombres permanentemente intentan desplegar su modelo masculino en los distintos espacios de la vida escolar; la institución les frena con la disciplina, la normatividad, el ejercicio de la autoridad. A través del ejercicio del poder, la escuela impone su verdad sobre el deber ser hombre. Los jóvenes reciben el mensaje, pero no se reconocen en él: sus propios códigos y valoraciones sobre lo que es ser hombre siguen presentes, y aún más presentes cuando el sistema educativo trata de reprimirlos.

En el contexto escolar, se vive permanentemente un juego de poderes entre la masculinidad que los jóvenes hombres elaboran –y esperan alcanzar– y la masculinidad que la escuela transmite como la deseada. Los jóvenes juegan con el poder de la masculinidad hegemónica en la dinámica escolar, saben recoger algunos aspectos y buscar espacios para dar paso a su propia forma de entender el deber ser masculino.

De esta forma, los jóvenes construyen sus identidades masculinas a través de la reproducción de lo transmitido por el discurso docente y la cultura escolar, pero también a través de resistencias y de su resignificación creadora y autónoma de los mandatos masculinos. Esta paradoja constitutiva del ser masculino en la escuela, puede ser explicada a través de la idea de Gimeno (1998), de que lo que existe regulado por el sistema educacional no es un *marco de hierro* imposible de franquear por acciones innovadoras, trasgresoras y alternativas.

A través de los relatos y la observación de las prácticas escolares en el aula, se ha podido establecer que pese a esta tensión, el Deber Ser Estudiante, transmitido por el Colegio Nuevo Amanecer, y el Deber Ser Bacán/Choro de la cultura juvenil de la calle, comparten factores estructurales del modelo de género; tienen, finalmente, ejes centrales comunes, que se expresan de forma diferenciada pero que acusan los mismos mandatos culturales masculinos.

Además, parece ser que el tiempo, la temporalidad presente/futuro, es un factor importante a la hora de articular el qué se espera de los hombres. En este sentido, el modelo masculino que los jóvenes varones elaboran en el hoy, parece ser entendido como provisorio, es un deber ser que tiene tiempo y lugar, que debe vivirse y alcanzarse ahora. Este carácter se relaciona directamente con la identidad juvenil con que se construyen como sujetos: las prácticas juveniles significan un tipo de masculinidad particular y única; ésa es la que hay que alcanzar. Para los jóvenes varones, la urgencia es demostrar ser hombres *hoy*.

Por su parte, la escuela educa para ser hombres de bien *mañana*. Hoy desvaloriza sus subjetividades juveniles, como un *tránsito hacia*, un *camino a*; por ello, hoy se ocupa de su aspecto académico, pues desde allí pretende entregar los valores del buen hombre de mañana.

Estos valores son, como se ha analizado, principalmente la disciplina y la obediencia; principios que se contradicen por su propia definición con la lógica de la calle, donde la consigna central es que *el hombre se manda solo, nadie lo manda*.

En otros términos, en el presente juvenil de las masculinidades es donde y cuando se generan expectativas distintas, según los sujetos que las evalúen.

Para los jóvenes –hombres y mujeres–, la acción juvenil que demuestra y fortalece la identidad masculina es aquella que desafía el orden escolar, ligada a la resistencia y la meta de ser rebeldes, la actitud de *“contestar a todo”*. Ello

promueve el comportamiento desordenado e indisciplinado de los hombres jóvenes de los 7º y 8º básicos.

Para las familias, el deber ser hombre en la escuela está asociado a la valoración de la movilidad y el éxito social, esperando de los muchachos que logren ser más que sus padres y que se preparen para el mundo del trabajo.

Para la escuela y los agentes pedagógicos, el deber ser masculino está centrado en el rendimiento académico y disciplinario, valorando el aprendizaje del respeto a la autoridad y la obediencia; como herramienta de éxito también para que los jóvenes varones se preparen para el mundo del trabajo.

Estas tres visiones que dan sentido a la vivencia educativa están, según Foucault, en un constante y dinámico juego de poderes. La escuela es una permanente disputa de creación de subjetividades, de sentidos y proyectos de vida. Entonces mientras para unos el sentido de la acción estudiantil es valorada por el ejercicio de la rebeldía, para otros –el mundo adulto– el sentido del ser estudiante está puesto en la preparación para la vida adulta, ligada al trabajo y a la responsabilidad.

La Indisciplina y la Presencia en la Escuela del Ser Choro—Los Protagonismos Aceptados:

El primero de los ejes comunes entre el discurso escolar institucional y el discurso juvenil –al interior de la misma escuela, o fuera de ella–, **es la propiedad del género masculino sobre el protagonismo y liderazgo de los espacios sociales**, sean éstos la sala de clases, la calle, la fiesta o el recreo escolar.

Los jóvenes varones poseen el privilegio de la conducción y ocupación de los espacios, marcando las pautas sobre lo que puede/debe hacerse o decirse. Pese a la fuerte normatividad escolar y a la omnipotente disciplina, existen en la cultura escolar posibilidades de que los jóvenes varones actúen en la dinámica de la escuela, mucho más que las mujeres. En la calle, el protagonismo de los hombres es condición básica de la misma lógica callejera: sin hombres no hay patotas, sin hombres no se hace calle, no se hace cultura juvenil.

Las prácticas de la calle son las que tienen mayor importancia para los jóvenes varones en sus subjetividades individuales y colectivas. Por esto es que los estudiantes de los 7º y 8º básicos, intentan reinterpretar permanentemente la dinámica de la calle al interior de la escuela. Al mismo tiempo que generan resistencias al poder disciplinario, satisfacen sus necesidades de protagonismos y desarrollan prácticas indisciplinarias que lideran el espacio escolar y que permiten recrear al interior de la escuela el Deber Ser Bacán/Choro, predominante entre los grupos de pares de la calle y la población fuera del Colegio Nuevo Amanecer.

Por su parte, la acción de los profesores permite y fortalece el predominio de la acción masculina por sobre las actuaciones femeninas de sus compañeras.

La Competencia y la Lucha por Ser Los Mejores:

La importancia de **la competencia** y de la tarea permanente de **demostrar “ser el mejor”**, es uno de los pilares de las masculinidades juveniles, en la cultura escolar como en la dinámica fuera de la escuela.

Si se parte de la base de que la masculinidad es una meta, un deber ser que hay que ganar, poseer y alcanzar, la misma identidad se transforma en una constante competencia por lograr el título de ser hombre. Esta es la ecuación de fondo: ser el mejor es igual a ser hombre. Quienes demuestran ser los mejores, están demostrando en realidad que pueden obtener el honor de ser hombres.

Esta competencia se fomenta desde la cultura escolar de modo transversal; los jóvenes varones reciben la idea de que deben ser los mejores, los mejores estudiantes, los mejores trabajadores en el futuro –independiente de la claridad sobre en qué trabajen–. Hoy su deber es tener las mejores notas y el mejor comportamiento.

La escuela reafirma el factor de la competencia, y junto con ello abre espacios para las rivalidades y las peleas entre grupos, entre cursos. Dentro de las luchas por ser los mejores, el discurso docente no sólo promueve la del status académico y disciplinario –que por cierto, a los jóvenes hombres les atrae muy poco–; sino también otras, como por ejemplo, las competencias deportivas entre unos cursos y otros.

La competitividad, como forma de ser hombre joven, no sólo está *legitimada* por la escuela, sino que es *transmitida* por ella. Asimismo, también los propios jóvenes recrean la ideología de la competencia, expresándola en la dinámica de la calle como un principio básico del ser hombre en el espacio público. Lo que varía es respecto de qué se compite, qué se juega, qué se disputa. La competencia entre los jóvenes por demostrar *Ser el Mejor*, se re-crea al interior del mundo de la escuela de forma diferente al eje de la calle.

El tipo de competencia que se desarrolla y las expectativas puestas en *los mejores hombres*, cambian e incluso parecen oponerse en la dinámica de la calle y la normatividad de la escuela. Mientras en la calle son mejores los más rebeldes, los más peleadores, los más violentos, los busca pleitos, los desordenados y los que no se subordinan a autoridad ni mandato; en la escuela, los mejores son los más obedientes, los disciplinados, los que se hacen respetar, los que se autodisciplinan respetando normas y autoridades.

Sin embargo, en el contexto escolar, junto con la competencia de ser el mejor estudiante (disciplinado), convive la ideología de la calle, que es trasladada a la dinámica escolar por los mismos jóvenes varones. Así, cobra más importancia el rechazo a la institucionalidad, la indisciplina, las rivalidades entre los cursos, la rebeldía a lo establecido, como mecanismo que permite a los hombres jóvenes

traer la competencia de la calle a la escuela, en la urgente búsqueda de su condición de hombres, que en cualquiera de los espacios es otorgada por otros integrantes del mismo género masculino.

La competencia, la jactancia entre los hombres, pertenece al campo de lo que se llama la virilidad, entendida como la dimensión no domesticable y desordenada del mundo masculino; la esencia más pura de ese extraño –y difícilmente definible– ser hombre.

La Competencia por la Violencia:

Al interior del Colegio Nuevo Amanecer, la violencia es sancionada, y cuenta con el rechazo de todo el mundo adulto y los agentes pedagógicos, quienes señalan que intentan contenerla y evitarla. Todos los actores asocian la violencia a la idea de juventud y de masculinidad. Se rechace o se permita, la violencia tiene cara masculina y se le vincula a la *propia naturaleza* agresiva de los hombres.

En este sentido, se refuerza la idea de que la violencia es condición propia de los varones, por lo tanto, se entiende socialmente que los jóvenes varones de 7º y 8º básicos interpreten que mientras más violentos y/o agresivos son, más hombres son. En su búsqueda de identidad masculina, es deseable tener actitudes violentas, pues reafirma la pertenencia al género masculino. De este modo, los jóvenes varones se esmeran en repetir los códigos de la calle observados/vividos en torno a la violencia masculina.

Y en la escuela, aun cuando se sanciona y castiga la violencia física, se permite y se transmite la violencia simbólica hacia las mujeres y los niños. Se fortalece la ideología del patriarcado y la ideología adultocéntrica. El mensaje a los jóvenes varones es que es conveniente para su propia identidad masculina estar lo más lejos posible de la categoría femenino y de la categoría infantil.

La escuela termina por transmitir a los jóvenes varones una cantidad de significados y representaciones que legitiman la dominación masculina y que, en su apariencia de igualdad, neutralidad y desconexión con el *mundo de afuera*, ocultan la dominación de género y con ello ejercen la violencia simbólica masculina. Tal como propone Bourdieu, el colegio Nuevo Amanecer, legitima los poderes masculinos sobre el manto discursivo de la equidad y neutralidad, tratando como iguales a hombres y mujeres.

La misma invisibilización de la violencia no necesariamente física de los hombres sobre las mujeres, permite la reproducción y repetición aprendida del Habitus (Bourdieu) que interiorizan los jóvenes varones, y que les enseña que siguen siendo los privilegiados del sistema de sexo-género.

La violencia masculina es motivada por la necesidad de los jóvenes varones de probar que son parte del mundo masculino. La violencia es una forma de expresar

el control de los jóvenes hombres sobre el contexto de las relaciones de poder, con sus manifestaciones de dominación y control.

Si existe en la cultura escolar, así como en la cultura del barrio y la juvenil, una sistemática asociación entre poder, dominación y violencia, finalmente ésta se fomenta –conscientemente o no–, como forma de reasegurar la identificación de los jóvenes entre 13 y 15 años, como perteneciente al género masculino.

La Necesidad de Diferenciarse de Lo Femenino:

Las masculinidades juveniles de los estudiantes de 7º y 8º básicos, se definen en gran parte por lo abyecto⁴⁷, es decir, a través de la relación con lo femenino, generando las definiciones **más bien por lo que no es masculino que por lo que lo es.**

Esta construcción de sus identidades masculinas a partir de no ser lo contrario – las identidades femeninas– es un factor subjetivo que atraviesa todos los espacios de las vidas de los jóvenes varones populares.

En concreto, se analizó que como autoafirmación de sus masculinidades, los jóvenes hombres entre 13 y 15 años, elaboran permanentemente un relato y una visión de carácter homofóbico, buscando ansiosamente diferenciarse del mundo femenino –y por cierto, ser distinguidos por otros–. Los jóvenes levantan sus barreras y fronteras distinguiendo aquello que no puede entrar en su territorio masculino; les resulta difícil conceptualizar su propia masculinidad, pero se les hace muy fácil distinguir lo que no pertenece, es decir, lo que puede ser feminizante (lo que lleva a la pérdida de la condición masculina). En otras palabras, parece ser muy difícil para los jóvenes definir qué significa *ser hombre*, pero es muy simple definir qué significa *no ser hombre*, cómo *ser poco hombre*.

La práctica homofóbica se despliega con claridad por medio de la lógica de **la ironía y la burla** hacia sus pares del mismo género; a través de esta estrategia buscan deslegitimar a otro hombre joven –acercándole al mundo femenino– intentando por medio de esta acusación al otro fortalecer y probar su propia masculinidad. Este es un hacer cotidiano, que constituye las relaciones entre los pares hombres en todo espacio: sala de clases, recreo, calle, fiesta o plaza.

La escuela socializa en la homofobia, en tanto transmite la desvalorización de lo femenino, la ridiculización de los hombres pocos masculinos y crea complicidad con la demostración de la hombría. De este modo, un hombre NO es un homosexual, NO es a quien le gustan otros hombres, los hombres deben ser “*machos, machos*”; lo se traduce en la idea de “*ser macanudo y que se mande solo*”.

⁴⁷ Tal como plantea a través de diversos estudios de masculinidad en Perú la investigadora Norma Fuller.

El Consenso en los Ideales del Mañana:

Finalmente, sigue existiendo un modelo masculino que es coincidente entre la cultura escolar y la cultura juvenil. Más allá de las diferencias y distinciones en que se expresa el ser hombre en el hoy, es decir, superando las particularidades que generan tensiones entre las masculinidades juveniles deseadas por la escuela y la calle; existe un monolítico Deber Ser Hombre hacia el Futuro.

La coincidencia del imaginario y de la ideología del ideal masculino es armónica entre lo que la cultura escolar transmite y la cultura juvenil recrea. En esta perspectiva, el deber ser hombre-futuro, que la escuela busca transmitir, es incorporado por los jóvenes varones, constituyéndose en la misma figura ideal para ellos; los principales elementos que lo conforman son:

- 1– El hombre como proveedor económico y protector de la familia.
- 2– El hombre reducido a la equivalencia de trabajador (rol en el mundo del trabajo).
- 3– El hombre como protagonista y poseedor del espacio público. Líder y dirigente del quehacer cotidiano en el campo social-colectivo.
- 4– El hombre con la facultad de la rebeldía, del desafío del orden establecido.

Entonces, en el futuro el ser hombre significa ser un padre, trabajador, proveedor y exitoso (*“con actitud de ganador”*, plantea explícitamente un profesor). Todo ello representa la capacidad de adaptarse a la sociedad actual y de competir en ella; todo lo cual se sintetiza en la capacidad de ser consumidor, cualidad básica para insertarse en la actual sociedad neoliberal, donde como se ha mencionado antes, domina la lógica de mercado, el nuevo Rey Midas, que todo lo que toca lo transforma en mercancía de consumo. El deber ser hombre del futuro, es lograr la integración a través de la capacidad de consumo individual y familiar.

Resumiendo, la pregunta vuelve a ser educar ¿Para qué?, ¿Qué hombres quiere nuestra sociedad formar?.

Los cambios socio-económicos que se han venido implementando desde hace treinta años en nuestro país, parece no estar transformando de fondo el sistema patriarcal y la dominación de género sobre la que se basa.

A través de este estudio de caso, puede concluirse que los jóvenes de los sectores populares viven sus cotidianidades desde la masculinidad tradicional hegemónica, predominante en las relaciones basadas en el patriarcado; por lo tanto, este sigue no sólo vigente entre la juventud, sino aún peor, es todavía legitimada, fortalecida y transmitida por la misma escuela.

Los valores y pautas de comportamiento en que se socializa a los jóvenes hombres en el Colegio Nuevo Amanecer, junto a las lógicas de relaciones y representaciones sociales que los mismos muchachos construyen, se sustentan en una ideología de género que sigue dando mayor poder al mundo masculino y una subordinación permanente al mundo de lo femenino.

La(s) masculinidad(es) que se transmite(n), aprende(n) y recrea(n) en la cultura escolar, parecen ser coherentes con lo que aparece para la comunidad de la escuela como las principales tareas de la educación: i- entregar las herramientas que permitan a los y las jóvenes contar con un **medio de movilidad social, como vía para mejorar las condiciones de vida**; y ii- **enseñar valores para integrarse a la sociedad**; éstos serían principalmente la disciplina, el respeto, el orden, la responsabilidad, así como el desarrollo de una actitud de “*ganadores*”.

Desde esta perspectiva, se fortalece la relación entre la educación neoliberal y la inserción en el mercado laboral; socializando a los estudiantes en los valores que exige la adaptación al mercado del trabajo, único camino posible para el mejoramiento de las condiciones de vida, que para estos jóvenes tienen el denominador común de la pobreza urbana. El mercado del trabajo y la educación como su mejor o peor vía de acceso multiplica la valoración de la competencia, de la eficiencia, de la mercantilización de las áreas de la vida, y con ello fortalece prácticas y valores tradicionales de representaciones masculinas.

CONCLUSIONES GENERALES

De acuerdo al estudio de caso realizado, la escuela pobre municipal socializa a los jóvenes en modelos de masculinidad(es) que son producto de una ideología de género fundada en la dominación masculina, y que la institución transmite, a través de la cultura escolar, en forma cotidiana, invisible y permanente. Por su parte, los jóvenes varones recogen estos mensajes, incorporando en la construcción de sus identidades masculinas los contenidos estructurales de las masculinidades promovidas por la escuela; reproduciendo la relación básica de poder hacia lo femenino, y resignificándolo a través de formas y códigos cuyas tensiones con la institucionalidad escolar encuentran su origen en otros ámbitos de sus subjetividades (tales como las identidades generacionales o socioeconómicas).

La cultura escolar estudiada, inserta en sectores populares urbanos, educa a los jóvenes pobres en un sistema ideológico que se basa en las estructuras del patriarcado, donde existe una Masculinidad Dominante sobre una Femenidad Subordinada. En consecuencia, las relaciones de género son relaciones de poder y se organizan por medio de la dominación masculina.

Pese a la flexibilización de los roles, los avances políticos del movimiento de mujeres, el carácter público que ha asumido la problemática de las relaciones de género, y los avances reales en términos de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres; la ideología del patriarcado (y su organización social a través de la dominación masculina) siguen acompañándonos en el presente y parecen proyectarse, a través de los aprendizajes de las nuevas generaciones, hacia el futuro.

El modelo masculino transmitido por la escuela es de carácter hegemónico, al decir de Connell, porque contiene como principios de acción un conjunto de valores que el sentido común y la autoridad del consenso social determinan como deseables para el ser/hacer de los hombres. Estos valores son los que la ideología patriarcal tiñe con el carácter de naturales e innatos de los hombres, valorizándolos y reconociéndolos por sobre los valores –o des-valores– que se atribuyen a las mujeres.

El modelo masculino hegemónico que transmite la escuela no requiere de coerción explícita para ser aprendido por los estudiantes; sus principales componentes (que, tal como se ha visto en este estudio, son la competencia, la violencia, la disciplina, y el mundo del trabajo, entre otros) resultan coherentes a los modelos masculinos de la calle, el barrio, el grupo de pares juveniles y todo discurso de género, no solo presente en la vida de los jóvenes sino también valorado por ellos. Entonces, estas enseñanzas no hallan ni resistencia ni desobediencia entre los actores de la comunidad escolar.

Los ejes estructurantes del modelo masculino entregado por la escuela, tienen relación con, a lo menos, los siguientes elementos constitutivos:

- 1- La obligación de **ser heterosexual**, por lo tanto, el rechazo del modelo homosexual.
- 2- La obligación de **tener trabajo**, el hombre trabajador y proveedor de la familia.
- 3- La condición de **ser adulto** para ser hombre; como requisito para poder influir sobre espacios sociales.
- 4- La obligación de **competir y demostrar ser el mejor**, la importancia de la aprobación por el colectivo masculino y la desvalorización de las actitudes solidarias.
- 5- La cotidianidad y *naturalidad* del **ejercicio de la violencia**, como expresión concreta del uso del poder.

La escuela socializa a los jóvenes varones mediante el mecanismo de la exaltación del modelo del deber ser estudiante, que, como se ha analizado, se sostiene sobre los ejes estructurantes de la masculinidad hegemónica. Con esto, la cultura escolar contribuye a la transmisión de una matriz cultural pro-desigualdad, que enseña a competir y que naturaliza las desigualdades sociales, *identificándolas con las diferencias entre unos y otros*⁴⁸.

El nódulo ideológico central de la transmisión de modelos de género patriarcales presentes en la cultura escolar de sectores pobres urbanos, sería precisamente este último punto: la reproducción de una matriz de desigualdad en que se socializan inconscientemente todos los actores de la comunidad escolar –como institución finalmente determinada por un contexto socioeconómico, cultural y político determinado.

En otros términos, las instituciones ideológicas (y la escuela como una de ellas) socializan a niños y jóvenes en la presencia permanente e invisible del poder en todas las relaciones sociales. En su rol ideológico, la escuela intenta ser presentada en ruptura con la realidad social, como un espacio autónomo, neutro y *a salvo* de la realidad externa a ella, a partir de la elaboración de un sistema de ideas escolares que se plantean como autónomas, pero que terminan siendo la justificación desde el sistema escolar de la realidad social. En este marco, los aprendizajes explícitos e implícitos acerca del género desarrollados por la escuela, parecen alejarse de conflictos sociales propios de la vida cotidiana de los jóvenes, quienes reciben así un aprendizaje que, cubriéndose de neutro, contribuye a la

⁴⁸ Recuérdese que lo cuestionable no está en las diferencias, que de hecho existen entre hombres y mujeres, así como entre blancos y negros o bebés y ancianos; sino en las desigualdades y discriminaciones sociales que sobre la base de las primeras se producen.

naturalización de sus contenidos; en este caso, de los contenidos de la ideología de género y sobre las masculinidades.

En conclusión, parece ser que actualmente las escuelas pobres municipales persisten aún como “organizaciones disciplinarias de rasgos burocráticos y que operan como un contenedor de poder disciplinario” (Llaña y Escudero; 2003; 57), y desde esta definición reproducen y perpetúan modelos masculinos tradicionales, concepciones sobre lo social que sitúan al centro de las relaciones el poder y las prácticas de desigualdad, que se muestran como naturales e incambiables.

En este sentido, el poder disciplinario es un estilo de jerarquía, y aunque la disciplina escolar pueda ser rechazada o resistida por los jóvenes, a partir de ser estereotipada y limitada en su despliegue, ello no impide que la naturalización de la supremacía de unos sobre otros se enseñe, legitime y reproduzca, y que finalmente la escuela socialice a su comunidad en relaciones en que el poder se hace invisible y natural.

El aprendizaje de esta lección se expresa en que los jóvenes varones recogen y refuerzan los ejes estructurantes del modelo hegemónico, los incorporan como pilares de la construcción de sus identidades masculinas, y crean sus representaciones sociales desde los sistemas de referencia más tradicionales en torno a las relaciones de género.

Los elementos estructurantes del modelo de masculinidad encontrado, que se han visto tanto en la cultura escolar como a través del despliegue de la cultura juvenil de los jóvenes estudiantes, cuentan con el consenso y el acuerdo de todos los varones –indistintamente de su edad y rol escolar–, además de la aprobación del mundo adulto de la escuela pobre. De este modo, se constituye su carácter de modelo hegemónico y se instala como ideología dominante, que no requiere del uso de la fuerza pues no encuentra opositores. El consenso de la comunidad escolar es también reflejo del pacto entre la comunidad del barrio y de la calle, significando la pedagogía de género una reproducción de la ideología de género, que parece no hallar rebeldías ni actores con vocación y capacidad para insubordinarse a sus mandatos y modelos masculinos.

Particularmente, en una sociedad patriarcal, todas las relaciones son en cierto sentido relaciones de poder, presentes no sólo en las grandes estructuras culturales, económicas o políticas, sino que también constantemente recreados en los corazones y mentes de hombres y mujeres. Los jóvenes estudiantes que participaron en este estudio reproducen el modelo masculino hegemónico sin cuestionamientos desde sus subjetividades y legitimando las pautas, valores relaciones y representaciones sociales que éste implica.

Sin embargo, la vivencia de este modelo hegemónico por los jóvenes varones populares no se encuentra exenta de tensiones y particularidades. Aunque gocen de posiciones privilegiadas en el sistema de sexo-género patriarcal, viven también posiciones de marginación y subordinación por el sistema socioeconómico y su

condición de pobres urbanos, y el sistema etéreo adultocéntrico y su condición de jóvenes. Es decir, viven las exclusiones económicas de recursos y consumos, además de la marginación producto de la desvalorización social de la juventud y su carencia de capacidad para ser hombres totalmente autovalentes y respetables.

Los jóvenes pobres del estudio, construyen masculinidades multidimensionales, que se posicionan en la estructura social en diversas coordenadas, que varían según la dimensión vital de la que se trata. Así, desde el género ocupan lugares de privilegio y ventaja con respecto a otros (las mujeres y los hombres que se alejan de los mandatos ideológicos), mientras que desde su origen de clase y su condición de edad ocupan coordenadas de menoscabo y desventaja con respecto a otros (los que tienen mayor poder económico y son adultos).

Estas dimensiones se articulan y multideterminan en las experiencias vitales de los jóvenes varones, y en general de toda persona, lo que significa que los jóvenes pobres constituyen sus identidades masculinas en permanentes tensiones entre el modelo hegemónico tradicional y sus propias condiciones objetivas y reales de alcanzar a ser y hacer este *hombre de bien*. Su condición de pobres, con carencias materiales, culturales, políticas y sociales, junto a su condición de jóvenes, carentes de independencia y legitimación social, influye en sus capacidades para cumplir y alcanzar el modelo hegemónico tradicional. De este modo, sus marginaciones socioeconómicas y generacionales, repercuten y redefinen sus integraciones de género.

Las diferencias entre la cultura juvenil y los mandatos de género de la cultura escolar dan cuenta de estas tensiones; pero no significan, en modo alguno, cuestionamientos, desobediencias o cambios al modelo más tradicional masculino. Las imposibilidades propias de su exclusión como pobres y como jóvenes, para satisfacer el cumplimiento *formal* del modelo hegemónico del deber ser hombre en Chile, lejos de significar resistencias a éste, invitan a los muchachos pobres a reinterpretar y resignificar la ideología masculina dominante a su modo y bajo sus capacidades y recursos, construyendo sus identidades masculinas desde los mismos ejes estructurantes del modelo hegemónico, pero *aterrizado* a sus realidades, sus saberes, sus pobreza.

Los jóvenes pobres identifican estas presiones, incluso en el mundo de la educación, tal como plantea Mónica Llaña (2003), los jóvenes se reconocen ocupando una posición inferior, subordinada en el propio mundo de la educación; que repercute en sus subjetividades y legitimación de sí mismos, en tanto la educación posee una alta valoración en la actual sociedad globalizada; el no sentirse integrados ni valorados por el *sistema educacional* encuentra grados de correspondencia con el no sentirse integrados a la *sociedad neoliberal*.

Desde las estructuras de género, pese a que los hombres se encuentran en posiciones privilegiadas, ellos deben competir permanentemente por ingresar al grupo de las masculinidades hegemónicas, y se puede afirmar que su cotidiano

vivir se transforma así en una ansiosa y agresiva lucha diaria por integrarse a los modelos masculinos. En este sentido, puede plantearse que no sólo las mujeres pagan un alto precio por vivir en una sociedad dominada por hombres –para los hombres esto también tiene un costo: la inestabilidad y ansiedad permanente por ser hombres capaces de responder a los mandatos de la masculinidad hegemónica.

A partir de estas nociones, se concluye que los jóvenes pobres de sectores urbanos poseen la tipología de Connell –masculinidades marginadas–, en cuanto a que son excluidos por su edad y su origen de clase. Desde esta perspectiva, cualquier resistencia o desobediencia encontrada en las prácticas y discursos de los jóvenes populares estaría motivada por la rebeldía y desacato frente a alguna de estas estructuras de poder, mas no respecto de las ideologías de género ni a la centralidad de la noción de poder en sí mismo. Los jóvenes hombres estudiantes resisten al poder escolar –reflejado en el disciplinamiento–, a la negación de su cultura juvenil, a la normatividad de la escuela, como una búsqueda de mayores libertades para sus subjetividades propiamente juveniles –generacionales– y populares –pobres–.

Para estos jóvenes pobres, las masculinidades patriarcales parecen ser la única estructura social en la que pueden ejercer el poder de la dominación. Ellos son, al mismo tiempo, dominadores y dominados; dominadores en la perspectiva del patriarcado y en términos de sus relaciones con las mujeres; dominados en la perspectiva de su posición en la estructura socioeconómica y en la pirámide etárea.

Respecto a los modelos de género, y en particular la masculinidad dominante, los jóvenes dominadores no presentan interés por generar resistencia al sistema de relaciones que crea y favorece la dominación masculina. No se hallaron en este estudio de caso voluntades ni prácticas resistentes ni transformadoras del sistema de patriarcado.

En conclusión, en los sectores pobres no existe una crisis de la masculinidad tradicional, las tensiones están dadas en los ajustes necesarios para el despliegue íntegro, cabal y completo de las formas que adquiere ésta para su expresión práctica en los diversos espacios sociales. En el caso de los jóvenes varones, no se expresa resistencia sino localizaciones y reinterpretaciones de los modelos masculinos dominantes apropiadas a sus condiciones de vida, que permitan la incorporación de estos en sus experiencias cotidianas.

Los hallazgos del estudio no expresan la presencia de resistencia ideológica a los modelos masculinos dominantes. Por lo menos los actores considerados –los varones populares entre 13 y 15 años y sus profesores– no representan esperanzas de cambios en la ideología de género.

Parece ser que aun cuando se han dado grandes pasos en términos de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, y la preocupación de las

desigualdades de género es tema recurrente, el patriarcado sigue caracterizando a nuestra actual sociedad.

Más bien parece ser que las viejas estructuras de dominación y relaciones de poder cambian sus formas y actualizan sus expresiones; se modernizan y se adaptan a los procesos socioeconómicos, culturales y sociales vigentes (a partir del travestismo de formas, estilos y códigos), para concretarse en las vidas cotidianas de hombres y mujeres. En la base de sus contenidos estructurales no existen cambios: la ideología sigue siendo la misma, en que las diferencias significan discriminación y desigualdad, sean éstas diferencias de sexo, edad, raza, clase, religión u otras. En otras palabras, se han venido produciendo variadas reformas para estructuras de género que, en lo profundo, siguen siendo las mismas de antaño.

Aun cuando los intentos por hacerse cargo de este dilema son múltiples, el desafío propuesto aparece, a la luz de los hallazgos, como inmensamente difícil, en tanto implica transformaciones en el ámbito de la cultura y de las ideologías ancladas por largos siglos en nuestra sociedad.

Este estudio de caso, que refuerza lo propuesto antes por otras múltiples investigaciones, expresa que la cultura escolar presente en escuelas pobres no logra contribuir a cambios profundos en la ideología de género. Señales de ello son, por ejemplo, que los y las profesores débilmente cuestionan los modelos tradicionales de género, y que menos aún expresan alternativas o propuestas de resistencia; o que la cultura escolar no permite la presencia de la vida cotidiana de los y las jóvenes estudiantes, neutralizando el espacio escolar de los temas sociales –que incluyen la problemática de género–; o finalmente, cuando las familias de origen de la juventud popular no encuentran vínculos reales con la dinámica escolar, ausentes de la cultura escolar y que no parecieran tampoco pretender cambios culturales en las relaciones de género.

Se rescata, a modo de síntesis, que el objetivo pendiente sigue siendo *incorporar contenidos y prácticas en el sistema educacional tendientes a propiciar actitudes y valores favorables a la equidad de género (SERNAM; 2000)*. Las voluntades y las acciones de toda la comunidad escolar debieran coordinada, consciente y sistemáticamente orientarse a este objetivo, que desarrollándose podría constituirse en un camino para que la escuela signifique –entre otros agentes ideológicos–, un aporte a la transformación de las estructuras dominantes de género y a la creación y aprendizaje de nuevas relaciones de género entre las nuevas generaciones.

Desde esta perspectiva, la educación debe entenderse como un cambio político-cultural que implica, en su proceso y producto(s), a los distintos actores sociales: medios de comunicación, escuela, familia y, por supuesto, los individuos. De este modo, los cambios en el género y las masculinidades atraviesan particularmente la educación, aunque no se agoten en ella.

Tal cambio político-cultural debe ser responsabilidad tanto del Estado como de la comunidad organizada. Por lo tanto, es entre las políticas públicas y la práctica de las y los sujetos donde deben buscarse las claves de las transformaciones relativas al género y las masculinidades, y valorarse las potencialidades y voluntades de cambio que posee –y puede desarrollar– la misma sociedad, y la comunidad. En este campo, debe apuntarse a buscar las claves que se encuentran en las vivencias cotidianas de hombres y mujeres; así como también a la reflexión de cómo y en qué medida el Estado y sus instituciones se han hecho cargo, en los últimos años, del discurso público acerca de la participación e igualdad de oportunidades y cómo ello se ha expresado en sus prácticas.

Por último, son especialmente aquellos que viven cotidianamente la marginación y la dominación de otros, los que debieran creativa e innovadoramente darse a la lucha necesaria para transformar la transfiguración de las diferencias en desigualdades sociales –tanto en el campo de las ideas como de las prácticas–, avanzando hacia una sociedad que se base en un nuevo conjunto de valores humanos. Y tal como propone Kaufman, tamaño propósito demanda que hombres y mujeres participen de un proceso simultáneo de cambio personal y político.

En síntesis, el cuestionamiento a los modelos masculinos hegemónicos se orienta por el propósito de construir un mundo verdaderamente democrático, que debe basarse en la complementariedad de las capacidades de las y los sujetos y el desarrollo pleno del potencial humano, construyendo un nuevo concepto de poder referido a la capacidad de satisfacer nuestras necesidades en el mundo – las de todos y todas– y nuestro desarrollo integral como seres humanos. (Kaufman: 1989)

BIBLIOGRAFÍA

- Alméras, Diane; 1994. "Logros y Obstáculos en la Educación Formal de las Mujeres"; Revista de la CEPAL N° 54, Santiago de Chile.
- Alméras, Diane; 1997. "Educación de las Mujeres: Prioridades y Políticas"; Documento de Trabajo para primera reunión de la Women's Leadership Conference of the Americas, Washington, D.C.
- Arenas, Gloria; 1996. "La Cara Oculta De La Escuela"; Edición: Estudios y Ensayos del Centro de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Arriagada, Irma; 2002. "Cambios y Desigualdades en las Familias Latinoamericanas"; División de Desarrollo Social CEPAL; Santiago de Chile.
- Assael, J., Edwards V., López G. 1992. "Apuntes sobre el Proceso de Construcción Etnográfica en La Investigación Educativa"; Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, Santiago, Chile.
- Ball, Stephen J.; 1992. "Foucault y la Educación". Fotocopia sin Datos de Editorial.
- Bernstein, Basil; 1988. "Observaciones en torno a Educación y Democracia"; en "Democracia y Participación", Alvayay R. y Ruiz C.; (compiladores) CERC; Santiago de Chile.
- Bonder, Gloria y Morgade, Graciela; 1993. "Educando a Mujeres y Varones para el Siglo XXI: Nuevas Perspectivas para la Formación de Docentes"; Programa Nacional de Promoción de Oportunidades para la Mujer en el Área Educativa, Buenos Aires, Argentina.
- Bourdieu, Pierre; 2000. "La Dominación Masculina"; Editorial Anagrama; Barcelona, España.
- Butler, Judith; escrito originalmente en 1982. "Variaciones Sobre Sexo y Género: Beauvoir, Wittig y Foucault"; en "El Género: la Construcción Cultural de la Diferencia Sexual"; Programa Universitario de Estudios de Género, UNAM, México D.F., México.
- Carvajal Giachetti, Luis y González Silva, Edison; 2003. "Asociatividad En La Escuela: Cultura Escolar Y Juvenil"; Tesis de Psicología, Facultad Ciencias Sociales U. de Chile.

- CENDA, Centro de Estudios; Abril 2002. "Informe Financiamiento de La Educación en Chile", elaborado para el Colegio de Profesores de Chile en www.cenda.cep.cl
- CEPAL; Comisión Económica para América Latina y El Caribe; 2000. "Las Mujeres Chilenas en los Noventa: Hablan las Cifras". Santiago de Chile.
- Connell, Robert W.; 1998. "El Imperialismo y el Cuerpo de los Hombres", en Valdés, Teresa y Olavarría, José (eds.); 1998; "Masculinidades y Equidad de Género en América Latina", editado por FLACSO - Chile, Santiago de Chile.
- Cuadernos de Pedagogía N° 209; 1992. Entrevista a Stephen Kemmis; "La Unión entre Teoría y Práctica"; Barcelona, España.
- Duarte, Claudio; 1995. "Juventud Popular: el rollo entre lo que queremos ser y lo que nos imponen". LOM Ediciones, Santiago de Chile.
- Durkheim, Emile; ¿1908-1910?. "La Enseñanza Moral en la Escuela Primaria"; París, Francia; en Revista Colombiana de Educación N° 29 - 1994, Bogotá, Colombia.
- Fazio, Hugo; 2001. "Crece la Desigualdad: Otro Mundo es Posible", LOM Ediciones, Santiago de Chile.
- Fridman, Irene; 1995. "Violencia entre varones. Violencia intragénero"; En www.psiconet.com; Argentina.
- Fuller, Norma; 1998. "La Constitución Social de la Identidad de Género entre Varones Urbanos del Perú"; En "Masculinidades y Equidad de Género en América Latina"; editores Olavarría, José y Valdés Teresa; editado por FLACSO - Chile, Santiago de Chile.
- Gimeno Sacristán, José; 1998. "Poderes Inestables en Educación", Ediciones Morata, Madrid, España.
- Giroux, Henry A.; 1985. "Teorías de la Reproducción y la Resistencia en la Nueva Sociología de la Educación: un Análisis Crítico"; en Cuadernos Políticos, ERA, N° 44, México D.F., México.
- Giroux, Henry A.; 1988. "Escolarización y Las Políticas del Curriculum Oculto"; en "Curriculum, Racionalidad y Conocimiento"; Monique Landesman (compiladora); Universidad Autónoma de Sinaloa; México.
- Giroux, Henry A.; 1997. "Conclusión: Más Allá de la Política del Antiutopismo en la Educación"; en "La Escuela y la Lucha por la Ciudadanía" Siglo Veintiuno editores. México D:F.

- Gramsci, Antonio; 1975. "Cuadernos de la Cárcel", Editorial Crítica, Madrid, España.
- Hirtt, Nico; 2001. "Los Tres Ejes de la Mercantilización Escolar"; En L'Appel pour une école démocratique: [http:// users.skynet.be/aped](http://users.skynet.be/aped)
- Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación; 1995. Ed. Universitaria, Santiago de Chile.
- Kaufman, Michael y Pineda, Magaly; 1989. "Discursos Lanzamiento La Paradoja del Poder"; Sto. Domingo, Rep. Dominicana.
- Kimmel, Michael; 1998. "El Desarrollo (de Género) del Sub-desarrollo (de Género)"; en Valdés, Teresa y Olavarría, José (eds.); 1998; "Masculinidades y Equidad de Género en América Latina", editado por FLACSO - Chile, Santiago de Chile.
- Lamas, Marta; 1996a. "La Antropología Feminista y la Categoría 'Género'"; en "El Género: la Construcción Cultural de la Diferencia Sexual"; Programa Universitario de Estudios de Género, UNAM, México D.F., México.
- Lamas, Marta; 1996b. "Usos, Dificultades y Posibilidades de la Categoría de 'Género'"; en "El Género: la Construcción Cultural de la Diferencia Sexual"; Programa Universitario de Estudios de Género, UNAM, México D.F., México.
- Larraín, Jorge; 2000. "Modernidad, Razón E Identidad En América Latina"; Editorial Andrés Bello, Santiago de Chile.
- Larraín, Soledad, 1995. Documento de Trabajo n°4: "Políticas Sociales, Pobreza y Familia"; Programa de Estrategias de Superación de la Pobreza - Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- Liendo, Eduardo; 1998. "Masculinidades y Violencia desde un Programa de Acción en México"; En "Masculinidades y Equidad de Género en América Latina"; editores Olavarría, José y Valdés Teresa; editado por FLACSO - Chile, Santiago de Chile.
- López Monjardin, Adriana; Noviembre 2003. "El Neoliberalismo: De La Hegemonía Al Marketing"; En Revista Rebeldía, México.
- Llaña, Mónica y Escudero, Ethel; 2003. "Alumnos y Profesores: Resonancia de un Desencuentro"; Ediciones del Departamento de Desarrollo e Investigaciones D.I.D de la Universidad de Chile; Santiago de Chile.
- Martinic, Sergio; 2002. "Las Representaciones de la Desigualdad y la Cultura Escolar en Chile"; en Revista Proposiciones n° 34, año 2002. "Pobrezas y Desigualdades en América Latina". Ediciones SUR, Santiago de Chile.

- Ministerio de Educación, (MINEDUC); Gobierno de Chile; 1998. “Reforma en Marcha: Buena Educación para Todos”; Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación, (MINEDUC), División de Educación General; Gobierno de Chile; 2000. “Manual para la Enseñanza Básica: Proyecto de Mejoramiento Educativo”. Santiago de Chile.
- Ministerio de Planificación, (MIDEPLAN); Gobierno de Chile; 2004. “CASEN 2003; Estadísticas Generales”; En www.mideplan.cl Santiago de Chile.
- Oakley, Ann; 1977. “Sexo y Género”; en "La mujer Discriminada: Biología y Sociedad". Tribuna Feminista, Editorial Debate, Madrid.
- Olavarría José y Celedón Roberto; 2004. “Adolescentes: Conversado la Intimidación”; editado por FLACSO – Chile, Santiago de Chile.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU); 2003. “Declaración del Milenio”, En Revista Digital: Opciones, Nuevo Milenio, Nuevo Programa.
- Ortner, Sherry; 1979. “¿Es la Mujer con respecto al Hombre lo que la Naturaleza con respecto a la Cultura?”; en Antropología y Feminismo. Editorial Anagrama, Barcelona, España.
- Oyarzún, Astrid, Irarrázabal Raúl y otros; 2002. “Reforma Educacional: Entre la Cultura Juvenil y la Cultura Escolar”; Documento de Trabajo de CIDPA.
- Pey, Coral; abril 2004. “Aumento de la Inequidad Social en Chile y América Latina” en www.comerciojusto.terra.cl ; Santiago de Chile.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD; 2004. “Informe Sobre Desarrollo Humano: La Libertad Cultural en el Mundo Diverso de Hoy”; Ediciones Mundi-Prensa.
- Ramonet., Ignacio; 2002. “Violencias Masculinas”. En Revista Le Monde Diplomatique, edición chilena, octubre de 2002.
- Remedi, Eduardo; 1988. “Racionalidad y Curriculum, Deconstrucción de un Modelo”; en "Curriculum, Racionalidad y Conocimiento"; Monique Landesman (compiladora); Universidad Autónoma de Sinaloa; México.
- Rico, Nieves; 1996. “Formación de Recursos Humanos Femeninos: Prioridad del Crecimiento y de la Equidad”; en Revista Serie Mujer y Desarrollo, CEPAL.
- Rodríguez, Ernesto; 2002. “Cultura Juvenil y Cultura Escolar en la Enseñanza Media del Uruguay de Hoy: Un Vínculo a Construir”. En Revista Última Década nº16, CIDPA, Viña del Mar.

- Rossetti, Josefina; 1993. "La Práctica Pedagógica Discrimina a las Mujeres. Efectos sobre la Vida Adulta"; en "Educación y Género: Una Propuesta Pedagógica"; La Morada y Ministerio de Educación, Santiago de Chile.
- Rossetti, Josefina, Cardemil, Cecilia y otros; 1994. "Educación: La Igualdad Aparente entre Hombres y Mujeres"; Informe Preliminar CIDE; Santiago de Chile.
- Ruiz , María Elena y Banegas, Ayelen; 2003; "Desafíos y Oportunidades para la Equidad de Género en América Latina y El Caribe"; Unidad de Género CEPAL, Santiago de Chile.
- Salazar, José Miguel (compilador); 1984. "Psicología Social"; Universidad Central de Venezuela, Editorial trillas, México, 4° edición.
- Scott, Joan; originalmente fue escrito en 1986. "El Género: Una Categoría Util para el Análisis Histórico"; en "El Género: la Construcción Cultural de la Diferencia Sexual"; Programa Universitario de Estudios de Género, UNAM, México D.F., México.
- Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM), Gobierno de Chile; 2000. "Plan de Igualdad de Oportunidades 2000-2010"; Santiago de Chile.
- Shapiro, Joan; 1994. "Hombres: una traducción para mujeres", Editorial Paidós, Barcelona, España.
- Subirats, Marina y Brullet, Cristina; 1988. "Rosa y Azul: La Transmisión de los Géneros en la Escuela Mixta"; Ministerio de la Cultura, Instituto de la Mujer, Madrid, España.
- Torres, Jurjo; 1995. "El Currículum Oculto"; Ediciones Morata, Madrid, España.
- Valdés, Teresa y Olavarría, José (eds.); 1998. "Masculinidades y Equidad de Género en América Latina"; editado por FLACSO - Chile, Santiago de Chile.
- Viveros, Mara; 1998. "Quebradores y Cumplidores: Biografías Diversas de la Masculinidad"; En "Masculinidades y Equidad de Género en América Latina"; editores Olavarría, José y Valdés Teresa; editado por FLACSO - Chile, Santiago de Chile.

ANEXOS

ANEXO N° 1

Pauta Semi-Estructurada de Observación Etnográfica en la Sala de Clases:

I.- Participación y Protagonismo de estudiantes hombres y estudiantes mujeres en el desarrollo de las clases:

- Quiénes son los que más interrumpen las exposiciones del profesor(a).
- Quiénes son los que más intervienen libremente cuando el profesor(a) pide al grupo en general alguna respuesta o comentario.
- Más y menos nivel de atención del profesor(a) hacia el grupo hombre y el grupo mujer.
- Quiénes son los que están más atentos y participando de la clase v/s los que están atendiendo a otros asuntos pero que no interrumpen el desarrollo de esta (dibujando, leyendo otras cosas, durmiendo, etc.).
- Quiénes son los más interpelados directamente por el profesor(a): a quiénes pregunta más y sobre qué cosas, a quiénes se dirige más y en que contexto (materia, comentarios extras, etc.)

II.- Formas de Disciplinamiento utilizadas por el profesor(a) dentro de la clase:

- Sermones y retos colectivos realizados por el profesor(a), cómo se refiere en ellos a los hombres y a las mujeres, imágenes que utiliza.
- Distribución física dentro de la sala: quiénes están adelante, quiénes están atrás, etc.
- Calificaciones que realiza el profesor(a) por acciones e intervenciones de las y los jóvenes: lógica del premio y castigo: a quiénes premia y por qué, qué dice de ellos(as); a quiénes castiga y por qué, qué dice de ellos(as).
- Principales órdenes y acciones dentro de la sala: a quiénes son encomendadas determinadas órdenes, quiénes las realizan, etc. (borrar pizarra, cerrar la puerta, etc.)

III.- Imágenes y Significados asociados a lo masculino y femenino, tanto en los contenidos del profesor(a) como de los estudiantes:

- Declaraciones acerca del aspecto físico de unos y otros: pelo, vestimenta, posiciones, adornos, etc.
- Ejemplos y comentarios a partir de los contenidos en los que puede el profesor(a) referirse a hombres y mujeres.
- Seudónimos que usa el profesor(a) y los estudiantes: ¿de qué tipo son y a qué se asocian?
- Formas de ser y de hacer que son deseables: ¿Quiénes las realizan, a qué significados de lo masculino – femenino se refieren?
- Palabras y adjetivos que usa el profesor(a) cuando se habla de hombres y mujeres: en qué contexto se insertan?

IV.- Interacciones Profesor(a) – Estudiantes:

- Contacto físico con las y los jóvenes: de qué tipo es?.
- Distancia – cercanía del profesor(a) para interactuar con unos y otros.

- Tonos de voz y palabras utilizadas para hablar a los y las jóvenes.

V.- Discurso del profesor(a) frente al Deber Ser masculino y femenino:

- Declaraciones del profesor(a) frente a la sexualidad.
- Declaraciones del profesor(a) frente a la familia.
- Discurso del profesor(a) en cuanto a su idea de futuro de la educación para hombres y mujeres: “ustedes tienen que estudiar para...”

ANEXO Nº 2

Pauta Semi-Estructurada de Observación Etnográfica en el Recreo:

I.- Actividades a las que se dedican principalmente hombres jóvenes y mujeres jóvenes:

- Tipos de actividad: juegos, conversaciones, etc.
- Nivel y características de las actividades: activa, pasiva, agitada, violenta, etc.

II.- Apropiación del espacio y Protagonismo:

- Uso del espacio por parte de jóvenes hombres y mujeres, de acuerdo a las actividades que realizan. ¿dónde se ubican unos y otros?, ¿Cuánto se desplazan?, ¿Qué lugares prefieren?
- Interacciones con profesores y auxiliares: ¿A quiénes se dirigen más?, ¿Para qué y en qué sentido?

III.- Interacciones dentro y entre sexos:

- Contacto físico entre los y las jóvenes: ¿de qué tipo es?, ¿Con qué frecuencia?
- Distancia – cercanía con que interactúan unos con otros.
- Contexto en los cuáles se aproximan: temas de conversación, juegos, etc.

IV.- Temas de conversación de jóvenes varones y mujeres: Imágenes y Significados asociados a lo masculino y femenino:

- Declaraciones acerca del aspecto físico de unos y otros: pelo, vestimenta, posiciones, adornos, etc.
- Temas y contexto de conversación: ¿de qué hablan mujeres jóvenes y jóvenes hombres?, ¿Cómo se inserta lo masculino y femenino en sus conversaciones?
- Referencias y comentarios acerca de otros(as) actores del colegio (estudiantes, profesores, auxiliares, etc.) y acerca de otros personajes externos (familiares, estrellas de t.v., políticos, etc.). ¿Qué dicen de hombres y de mujeres?, ¿A quiénes se refieren con mayor frecuencia?, ¿En qué temas se refieren a ellos(as)?
- Seudónimos que usan para referirse a otros(as): ¿de qué tipo son y a qué se asocian?
- Formas de ser y de hacer que son deseables: ¿Quiénes las realizan, a qué significados de lo masculino – femenino se refieren?
- Características de jóvenes hombres líderes y jóvenes hombres sub-valorados por el grupo de pares: ¿Por qué unos lideran, cómo son?, ¿Por qué otros no son tomados en cuenta?

ANEXO N° 3

Pauta Entrevistas Grupales Jóvenes:

Esta pauta será estructurada de acuerdo a tres dimensiones conceptuales que articuladas construyen los modelos masculinos con que los jóvenes varones conforman su propia identidad masculina, cómo se relacionan con las mujeres de su entorno y cómo en este contexto re-construyen lo masculino. Estas dimensiones son:

- Relaciones en el Grupo de Pares
- Relaciones y Modelos de Género en el Espacio Escolar.
- Modelos y Roles en la Familia.

Presentación de cada uno de los participantes: nombre y apodo o sobrenombre, edad, curso del que vienen, hace cuánto tiempo están en el colegio.

Introducción: Ustedes hacen parte de su vida en el colegio, pero también su vida está afuera de él, vamos a hablar de lo que pasa aquí en el colegio y de lo que pasa fuera de él también.

I.- Relaciones en el Grupo de Pares:

Dicen que cuando uno adolescente y joven es cuando más amigos tiene; se forman grupos de amigos, sobre este tema:

- ¿Cómo es el grupo de amigos de ustedes?, ¿Por qué se juntan?.
- ¿Son grupos mixtos?, ¿Por qué?
- ¿Sus amigos son de sus mismas edades?, hay de otras edades?, ¿Cómo son los de otras edades?
- ¿Qué cosas diferencian a unos grupos de otros?
- ¿Cómo se relacionan los grupos?, ¿Hay buena/mala onda? (empatía o rivalidades); ¿En qué cosas / por qué?
- ¿Quiénes son los líderes dentro de los grupos? , ¿Cómo son los líderes?
- ¿Quiénes son los mejores en los grupos?, ¿En qué cosas? (actividad física, relación con las mujeres, fiestas, etc.)
- ¿Cómo tienen que ser los hombres que sean de sus grupos de amigos/patotas?

A los que pertenecen al grupo / patota:

- ¿Qué cosas los diferencia de los hombres que no son de su grupo?
- ¿Qué cosas los diferencia de sus compañeros de curso (hombres)?
- ¿Cómo se lleva el grupo con sus compañeras?, ¿Por qué?

II.- Relaciones y Modelos de Género en el Espacio Escolar:

- ¿Cómo se llevan entre ustedes en el colegio?
- ¿Qué cosas hacen ustedes en el colegio? (sala, recreo, actividades varias)

- ¿Cómo se llevan con sus compañeras? (individual y grupalmente)
- ¿Qué cosas hacen sus compañeras en el colegio? (sala, recreo, actividades)
- ¿Cómo son / cómo ven a sus compañeras?
- ¿Cómo se llevan con sus profesores viejos? (hombres)
- ¿Cómo se llevan con sus profesores jóvenes? (hombres)
- ¿Cómo se llevan con sus profesoras viejas? (mujeres)
- ¿Cómo se llevan con sus profesoras jóvenes? (mujeres)
- ¿Qué diferencias hay entre unos y otros?
- ¿Cómo son como estudiantes los hombres? (evaluación)
- ¿Cómo son como estudiantes las mujeres?
- ¿Quiénes son los peores y los mejores estudiantes dentro del grupo de los hombres y del de las mujeres?, ¿En qué cosas son peores/mejores?
- ¿Cómo quieren los(as) profesores(as) que sean los estudiantes hombres?
- ¿Cómo quieren los(as) profesores(as) que sean las estudiantes mujeres?

Aquí en el colegio dicen que los preparan para el futuro:

- ¿Cómo les gustaría ser a ustedes en el futuro?, ¿Cómo se imaginan?
- ¿Qué cosas les gustaría a sus padres que ustedes hicieran en el futuro?
- ¿Qué cosas les gustaría al colegio que ustedes hicieran en el futuro?
- ¿A ustedes les gustaría hacer esas cosas u otras distintas?, ¿Cómo qué? (padres, trabajo, pareja, etc.).

III.- Modelos y Roles en la Familia:

Si tuvieran que hablar de sus familias:

- ¿Qué dirían de ellas?, ¿Qué cosas les gustan de sus familias?
- ¿Cómo se llevan con los hombres de sus familias? (padres, hermanos, tíos)
- ¿Cómo se llevan con las mujeres de sus familias? (madres, hermanas, tías)
- ¿Qué cosas (responsabilidades) tiene que hacer un hijo?
- ¿Cuáles son las exigencias para ser un buen hijo hombre?
- ¿Cuáles son las exigencias para ser una buena hija mujer?

Los padres que ustedes conocen (suyos, de sus amigos):

- ¿Cómo son?, ¿Qué les gusta o disgusta de ellos?
- ¿Cómo creen ustedes que debería ser un buen padre?
- ¿Cómo serían ustedes como padres?, ¿Qué cosas harían / no harían?

IV.- Los Medios de Comunicación en las Construcciones de Modelos Predominantes:

En general...

- ¿Cómo son los hombres?, ¿Cómo deberían ser los hombres?
- ¿Cómo son las mujeres?, ¿Cómo deberían ser?
- ¿Cómo qué tipo de hombres les gustaría ser ustedes?, (nombrar personajes), ¿Qué cosas hace destacarse a estos hombres?
- ¿Con qué tipo de mujeres les gustaría relacionarse/conocer ustedes?, (nombrar personajes)
- ¿Qué cosas hace destacarse a estas mujeres?

ANEXO N° 4

Pauta Entrevista Semi-Estructurada Docentes:

I.- Presentación:

¿Hace cuántos años es profesor/a?, ¿Hace cuántos trabaja en el colegio?

¿Ha trabajado en colegios de otro tipo (particulares privados, técnicos, unisex, etc.)?

Si es sí: ¿Cuáles?, ¿Cómo eran?,

¿Cuál prefiere? (el otro o éste), ¿Por qué?

II.- Relaciones Escolares:

Cuénteme como se relacionan los alumnos/as dentro del espacio escolar: (dentro y entre géneros)

¿Cómo se comunica con ellos/as?; ¿Cuáles son sus estrategias para enseñar? (cómo logra que le comprendan)

¿Hay diferencias en las relaciones que usted tiene con las mujeres/ los hombres?, ¿Cómo cuáles?

¿Con quiénes es más fácil poder establecer relaciones más positivas: ¿Con los hombres o las mujeres?, ¿Por qué?

¿Qué cosas rescata usted más bien propia de los hombres a la hora de establecer la relación con los profesores?

¿Qué cosas rescata usted más bien propia de los hombres a la hora de establecer la relación con los profesores?

¿Qué cosas rescata usted más bien propia de las mujeres a la hora de establecer la relación con los profesores?

¿Cómo son como estudiantes los hombres? (evaluación)

¿Cómo son como estudiantes las mujeres?

¿Quiénes son los peores y los mejores estudiantes dentro del grupo de los hombres y del de las mujeres?, ¿En qué cosas son peores/mejores?

¿Cómo quieren los/as profesores/as que sean los estudiantes hombres?

¿Cómo quieren los/as profesores/as que sean las estudiantes mujeres?

¿Es diferente lo que le exigen a los hombres de lo que le exigen a las mujeres?

III.- Roles y Modelos de Género en la Educación:

La educación formal –el colegio- es una de los agentes socializadores para formar a hombres y mujeres del mañana. ¿Para qué cree usted que es importante educar? (¿A hombres?, ¿A mujeres?)

¿Qué valores y pautas de comportamiento cree necesarios que el colegio enseñe a sus alumnos hombres?

¿Cómo debieran ser los hombres que egresan de estos colegios? (municipalizados)

¿Qué cosas enseña usted para contribuir a formarlos?

Qué valores y pautas de comportamiento cree necesarios que el colegio enseñe a sus alumnas mujeres?

¿Cómo debieran ser las mujeres que egresan de estos colegios? (municipalizados)

¿Qué cosas enseña usted para contribuir a formarlas?

En espacios de Jefatura / Orientación se tratan, a veces, temas de:

La Familia: ¿Qué trata de enseñárseles a los hombres? / ¿Es lo mismo que a las mujeres?

¿Sería lo mismo en otro sector social?

¿Qué aspectos positivos de sus realidades familiares tratan de estimular?

¿Qué aspectos negativos de sus realidades familiares tratan de cambiar?

la Sexualidad/Relación de Pareja: : ¿Qué trata de enseñárseles a los hombres? ¿Es lo mismo que a las mujeres? ¿Sería lo mismo en otro sector social?

¿Qué aspectos positivos de lo que ellos viven en este ámbito tratan de estimular?

¿Qué aspectos negativos de lo que ellos viven en este ámbito tratan de cambiar?

En general, ¿Cómo son los hombres?, ¿Cómo deberían ser los hombres?

¿Cómo son las mujeres?, ¿Cómo deberían ser?

El Mundo del Trabajo / Otros Estudios: : ¿Qué trata de enseñárseles a los hombres? / ¿Es lo mismo que a las mujeres?

¿Sería lo mismo en otro sector social?

¿Qué aspectos positivos de lo que ellos viven en este ámbito tratan de estimular?

¿Qué aspectos negativos de lo que ellos viven en este ámbito tratan de cambiar?

IV.- Percepciones sobre Cambios Culturales de Género:

¿Cómo evalúa usted las formas de relacionarse entre hombres y mujeres que hay en la actualidad en estos sectores sociales?

¿Qué cambios ha habido en relación a 20 años atrás?

(Si ha habido cambios) Estos cambios son positivos o negativos?, ¿Por qué?

¿Cómo se imagina usted a sus alumnos/as en unos 10 años más?

¿Cómo le gustaría verlos?

Cree que cuando sus alumnos/as sean adultos/as ¿Habrán más cambios en la forma de ser de hombres y mujeres y la relación entre ellos? , ¿Esto es positivo o negativo?, ¿Por qué?

Debería la educación en los colegios contribuir a estos cambios? , ¿Por qué?

Si es si: Cómo podrían estos colegios hacer su contribución a estos cambios?

ANEXO Nº 5

Curso: 7° Básico-D.

Ramo: Matemáticas.

Profesor: Hombre, Aprox. 50 Años.

Fecha: Lunes 16 de Agosto.

Materia: Repaso de Geometría, elementos vistos el año pasado.

El profesor se pasea permanentemente durante la clase por los pasillos que quedan entre las bancas, va de adelante hacia el fondo y vuelve a delante, pocas veces se queda quieto, siempre de pie y casi nunca utiliza el pizarrón.

Es llamado "profe" por sus alumnos y alumnas.

Cuando entro, todo el curso se pone de pie y me dice: "buenos días señorita".

El profesor me hace presentarme, luego me lleva una mesa hasta el rincón donde voy a ubicarme, dice al curso en tono educativo: "ven lolitos, yo soy caballero".

Pr: Te ves bien con lentes, son pa' taquillar? (En tono de broma, se ríe).

Ao: (Se molesta, se pone colorado, imita voz femenina): No son para taquillar, son pa' descansar. (Frunce el ceño).

Ao: Parece mateo.

Discurso sobre el curso, dirigido a observadora: Yo te voy a hacer una advertencia... te tengo que advertir algo... Al llegar tú has visto un curso muy atento que se puso de pie para saludarte, no?. Estos lolitos son muy tiernos, son muy amistosos, pero son todos jóvenes con dificultades de aprendizaje, con grandes problemas de comportamiento porque todos tienen afuera de aquí, afuera del colegio te digo, muchos problemas familiares. Este es el curso más conflictivo del colegio, es el más difícil, cierto chicos? (al curso). Afuera de aquí ellos no tienen mucho cariño, pero aquí sí, nosotros con otros profesores de ellos, hemos mejorado su conducta, ahora tú los puedes ver así como más tiernos, más amistosos porque nosotros aquí les hemos dado cariño, les damos cariño, aquí en la sala nos tocamos hartito, nos tocamos mucho (la mayoría del curso se ríe por el doble sentido de esta frase).

(El profesor mira al curso y sigue hablándome para que todos escuchen): ahora tú ves que están atentos, están atentos por un rato y abren sus orejas (alumno grita como para contradecir lo que expresa el profesor)... pero en un rato más esto no va a ser una sala de clases, en un rato más esto va a ser cualquier cosa menos una sala... tú vas a ver a Manuel hablando para atrás, vas a ver a Héctor y Pedro que van estar en un rato más de pie, dando vueltas por cualquier lado, mirando chiquillas por la ventana, el Maxi tirando cositas pa' adelante y así...

(Mientras el profesor habla, algunos alumnos sentados hacia adelante hacen comentarios a lo que el profesor va diciendo y los otros escuchan, en cambio la mayoría de las alumnas hablan despacito entre ellas (rumores, cuchicheos), parecen referirse a otras cosas.

Luego el profesor retoma la clase, están pasando Geometría.

Pr: Se acuerdan cuando oscurecimos la sala el año pasado?

Ao: Sí que...(responde algo)

Pr: Bien, eso, muy bien!, (a todo el curso): ven, el Pepo se acordó.

Ao: (burlándose) aay!, ella se acordó, bien. Otro Ao: ella, ella, bien ... (burlesco).

El profesor sigue pasando materia...

Ao: Pero profe ya hicimos eso.

Otros aos: Sí, sí lo hicimos el primer día. (los apoyan en general alumnos y alumnas).

El profesor dicta permanentemente, de pronto entran dos alumnos de otro curso.

Pr: Ustedes chicos, ¿vienen a algo doméstico? (algunos alumnos se ríen, las alumnas parecen estar preocupadas de los dibujos geométricos; con esa pregunta el profesor logra que las visitas no entren y abandonen la sala).

Mientras el curso debe realizar algunos dibujos en sus cuadernos, el profesor trae hasta la observadora un dibujo – graffiti hecho con lápiz pasta negro, en el que se inscriben unas letras poco entendibles.

Pr: (A la observadora) Mira este dibujo, estos los hace el Pepo, ¿Qué te parece?, ¿tú los entiendes?.

Dos alumnos que están ahí cerca (tienen sus puestos al lado de la observadora, al final de la sala) dicen: Ese es un graffiti que dice 'Pepo', dice el nombre del que lo hizo, el Pepo.

Aa: Sí, dice Pepo.

Pr: (a la alumna que habló): Tú sabes hacerlo?

Aa: Nooo, yo no sé.

Rato después, mientras el grupo sigue trabajando, el profesor trae hasta la observadora una alumna, la pone en frente, con gestos de estar mostrándola, la expone con las manos, pregunta: ¿No es preciosa ella? (silencio de observadora) mírale los ojitos que tiene (la niña sonrío y no dice nada, hace gestos mostrando sus ojos, el profesor le dice que vuelva a su puesto). El profesor sigue: es tan linda ella, pero cuando se enoja es un energúmeno, uuuy! vieras tú cuando se enoja... (pone cara imitando gestos de monstruo) ...ahora la hemos tratado a ella, porque era... yo la he tratado de puro decirle que es linda, que ella es tierna, que es dulce, que es suave; así se ha puesto menos enojona, porque antes usted le decía algo, cualquier coas y repartía combos altiro, empezaba a pegar por lo que fuera, ahora ya no. (Baja la voz y con tono de complicidad agrega) Es que ella sufre de violencia en su casa, en la casa le pegan mucho.

El profesor sale de la sala un ratito, el curso se desordena:

Tres alumnas del fondo de la sala, gritan a un compañero: cañete, cañete préstame corrector, préstame... el joven se pone colorado, casi sin mirarlas y sin decir nada, les tira el corrector. Algunos alumnos se levantan de sus asientos, se pasean por la sala conversando con otros.

Dos parejas de alumnos se agarran a manotazos y forcejean por empujarse, sin haber razón evidente aparente, otros alumnos hacen barra a unos y otros, terminan rápidamente.

Otros alumnos conversan de un extremo a otro de la sala, sus comentarios son sobre lápices, sobre el campeonato de fútbol que organiza otro curso del colegio y sobre los ejercicios de esta clase.

Algunas alumnas conversan pero en sus asientos, más silenciosamente, en grupos pequeños de máximo tres alumnas.

Vuelve el profesor, empieza a dictar. En general, cuando quiere que algún alumno le preste atención le toca el hombro y el niño se calla, cuando quiere que alguna alumna le preste atención le toca la cabeza, con un breve cariño, la niña se calla.

Algunos alumnos se pierden en el dictado, el profesor los apoya y refuerza a dos alumnos repitiéndoles lo que se perdieron.

Pr: (a alumna que ha dejado de escribir, le mira el cuaderno y dice en voz alta interrumpiendo el dictado): Pero cómo es posible que te hayas quedado tan atrasada?... (en tono de reto, luego sigue dictando).

Pr: ¿Alguien sabe la diferencia entre circunferencia y círculo?

2 Aos responden.

Pr: ¿y la diferencia entre circunscrito e inscrito? Varios levantan la mano, el profesor da la palabra a un alumno.

El profesor comienza a dibujar en el pizarrón, el curso se desordena, llama reiteradamente la atención sobre todo a los alumnos que están sentados hacia adelante, les llama: Víctor siéntate!-Manuel, Manuel trabaja!. Llamándoles la atención a ellos en general todo el curso se calla y pone atención a los dibujos.

En general, el curso no está resolviendo los ejercicios de dibujos que ha dado el profesor, entre tanto una alumna se ha acercado al profesor, después de conversar algo ella vuelve a su puesto, el profesor sigue escribiendo en la pizarra ejercicios, comienza a molestarse porque no trabajan.

Pr: Loolos! Escuchen!. Vino Carola recién y me dice (imita con voz de cansancio) "ya po' profe ayúdeme a hacer una semi-recta". Yo le digo a ella que igual en la pizarra hay una ayuda para todos, igual está la ayuda porque he dibujado una semi-recta. Vuelve la Carola y me dice (imita más burlesco, con más tono de flojera): "ya po' profe ayúdame a hacerlo..." (respira profundo). Yo quiero que los alumnos piensen no que yo les tenga que hacer todo, no Carola? (a la alumna que ha servido de ejemplo).... (Dirigiéndose a una alumno que se sienta en segunda fila): Maxi, ¿Cuál de estos dibujos es la semi-recta?

Ao: La de al lado de arriba, o ,no?

Pr: Bien, bien, así es.... ya ahora cada uno se pone a pensar.

(suena el timbre)

FIN DE LA CLASE

Curso: 7° Básico-D.

Ramo: Jefatura.

Profesor: Hombre, Menor De 30 Años.

Fecha: Miércoles 18 de Agosto.

El profesor se ubica casi siempre adelante del curso; está adelante sin sentarse en ningún momento, el curso lo llama "profe". Al comenzar la clase hace callar insistentemente al grupo, en términos generales. Una vez que ha logrado cierto silencio con recursos como: ssshh!, silencio, cállense chiquillos; inicia la clase planteando un problema.

Pr: Llevamos apenas dos días de clases en esta semana y ya 4 profesores se han quejado de ustedes.

Ao: Ay! Pero si nosotros no nos hemos portado mal! (gritando y recriminando lo dicho por el profesor).

Pr: (dirigiéndose solo al alumno) Yo sé que no se han portado mal todos. Esto es con algunos alumnos del curso, la peor cosa es que algunos de ustedes están abusando de alumnos más chicos. (está molesto, usa voz golpeada, provoca silencio en el grupo curso).

Un alumno realiza un comentario que no alcanza a oírse, el profesor lo reta.

Pr: ¡Cállate hombre!, no ves que me echas a perder todo lo que estoy diciendo! , después voy a hablar en privado contigo. (El resto del curso escucha atento). Aquí lo único que veo es puro leseo, cuántas veces les he dicho que entre ustedes tienen que quererse, tienen que respetarse, no es posible que vivan molestándose entre ustedes y que ni en un mismo curso puedan estar como amigos; se están poniendo igual que otro curso en que hay puros grupitos y nadie se puede ver con nadie, así quieren terminar?, así todos peleados?. (silencio) Sí no quieren venir más al colegio le dicen al papá, la mamá o a quien esté con ustedes en la casa: "papá yo no quiero ir más al colegio" y ya, se acabó!. (Los alumnos de las primeras filas se burlan: aahh, si seguro, qué fácil, nonos vayan a pescar no más). Claro, porque si ustedes quieren ser alguien en la vida, si quieren ser un poquito más el día de mañana, tienen que hacerse responsables desde hoy en sus estudios.

Yo estoy contento de los logros que tuvo el Matías sentándose aquí adelante con la Cintia (indica una mesa, tras la cual hay un alumno, ahora refiriéndose al alumno) espero que usted Matías no se me eche a perder eso sí po! (en tono de orden) lo mismo espero del Víctor con al ayuda que le está dando la... (nombra a una alumna). Algunos alumnos se ríen y le tiran bromas al alumno aludido:

1 Ao: Mmm!, buena loco...

2 Ao: eso dale, loco, eehh!

3 Ao: (a la alumna que se pone colorada y mira para atrás, hace un gesto con la cara pidiendo silencio, que no la molesten) Y pa' que te ponís colora', si estamos molestando al Víctor no a ti, o a ti también te gusta, ah? (varios alumnos se ríen)

El profesor retoma la palabra y cambia el tema a la noticia del campeonato de fútbol, dice que casi nadie ha pagado el derecho a camiseta.

Pr: (empieza a preguntar a 5 alumnos si pagaron o no su cuota y si están interesados en jugar, les pregunta uno por uno, mientras tanto, las alumnas están en completo silencio). Luis tú pagaste?, vas a jugar? (...) Manuel tú?, Maxi vas a jugar o no?, responde hombre!....

Luego pasan al tema del paseo de curso para fin de año, el profesor plantea que todavía no hay ninguna idea concreta y que faltan presupuestos antes de decidir por alguna opción.

Pr: Bueno, ¿Qué ideas tienen del paseo de fin de año?

1 Ao: Ir a la nieve, sale como dos lucas no más.

Pr: (en tono de burla) Claro en diciembre!, estai perdido o estai enamorado?

2 Ao: vamos a Valparaíso y nos quedamos en mi casa.

Pr: eso podría ser una buena idea, no les parece?

3 Ao: Nos vamos en bicicleta.

Comienzan a bromear, en esto sólo participan el profesor y 4 alumnos:

Pr: Vamos a hacer un asado a mi casa... pero vivo en departamento.

1 Ao: Vamos a Nueva York

2 Ao: vamos a la Muni de paseo (risas)

3 Ao: vamos al canal, profe si nos queda cerquita y así no gastamos nada (risas)

4 Ao: Sí vamos al canal y nos quedamos a dormir, ah?, como está esa?

Mientras algunos alumnos bromean, otros alumnos celebran estas bromas; sin embargo, la mayoría de las alumnas comentan como murmullo entre ellas sus ideas: ellas prefieren ir a la playa, pero no lo exponen al resto del curso (sólo cuchichean).

El profesor da término a las bromas, sigue adelante diciendo que de ahora en adelante cualquier propuesta será con presupuesto en mano.

Tocan el timbre, todos salen corriendo.

FIN DE LA CLASE

Curso: 7° Básico-D.
Ramo: Castellano.
Profesor: Mujer, Sobre 40 Años.
Fecha: Jueves 19 de Agosto.

La profesora se desestructura cuando yo entro, debo explicarle a que vengo y parece molestarse aunque intenta disimularlo. Me dice que no tiene ningún problema en que yo observe todo lo que quiera, incluso a ella porque no le da miedo. Todo es en tono molesto y un poco desafiante, creo que se siente invadida.

El curso la llama "señorita", la tratan de usted a diferencia de los otros dos profesores observados con este grupo. La profesora en ningún momento deja el espacio de adelante de la sala, se ubica en una mesa que está en la primera de los alumnos y desde allí dirige la clase; cuando dicta (gran parte de esta clase) se sienta y lee sin levantar la vista ni mirar al curso, sólo fija sus ojos en la lectura, la que va dictando, a la vez escribe en otro papel algunas cosas.

Comienza la clase intentando olvidarse de mi presencia. Inaugura la clase con un saludo muy fuerte:

Pra: ¡buenos días alumnos!

Muy pocos se paran de sus sillas y le saludan (4 alumnos y 3 alumnas). Todos guardan silencio y prestan atención adelante.

Pra: Quiroga!

Ao: Sí señorita?

Pra: Anda a echarle tinta al plumón (el alumno se para y ella le pasa un plumón, el alumno sale corriendo).

La profesora pregunta si alguien hizo la guía, primero hay silencio y luego algunos responden que no la hicieron; ella sonríe y dice que sabía que eso sucedería así que queda de tarea con nota para la próxima semana. Hay silencio la profesora se queja de que el alumno con el plumón no llega:

Pra: Debí haber sabido que no iba a volver, en que estaba pensando cuando lo mandé a él... bueno, escriban mientras tanto 'género dramático', escriba eso, escriban!. (Con tono un poco angustiado, al parecer porque no llega el plumón). Vamos a pasar materia nueva les voy a dictar mientras este niño no llega con el plumón.

¿Quién ha ido al teatro? (4 alumnos y una alumna levantan la mano diciendo 'yo')

¿Qué fuiste a ver? (dirigiéndose a la alumna que levantó la mano)

Aa: Yoo?, El Ceniciento

Pra: Yo no la he visto esa, debe ser lo mismo de la típica pero al revés, no? (le pregunta a la alumna).

Aa: Sí.

La profesora hace con eso una introducción a esta nueva materia, dice que verán el género dramático y que van a tener que hacer una obra, con todos los elementos que eso significa. Luego comienza a dictar la materia; dicta durante toda la clase, principalmente definiciones sobre cada uno de los elementos de una obra dramática (protagonista, acto, escena., diálogo, etapas de una obra dramática, dramaturgo, etc.). La profesora lee todo lo que va dictando, lo dicta al parecer textual, porque de repente se pierde en su lectura y no puede seguir dictando hasta retomar donde iba. En algún momento se pone a escribir algo paralelamente con su tarea de dictar, no levanta la vista para mirar al curso, su voz es toda la clase fuerte, golpeada, modula exageradamente para que el grupo no se equivoque ortográficamente.

En reiteradas ocasiones tanto alumnos como alumnas le piden que repita las últimas palabras dictadas, le dicen que no escucharon, que no entendieron, le preguntan como se escribe alguna palabra, le piden que espere un poquito, que no dicte tan rápido, etc.

Interrupciones de este tipo realizadas por alumnos: 15.

Interrupciones de este tipo realizadas por alumnas: 12.

En un momento es interrumpida por un alumno que alega no entender la materia, más allá del dictado mismo:

Ao: Señorita no entiendo.

Pra: No entiendes qué?

Ao: No entiendo nada.

Pra: pero cómo que no entiendes nada de qué?

Ao: de todo, no entiendo es que e me olvidó.

Para: Estaba hablando de los personajes, los personajes... (comienza a explicar repitiendo lo que ya ha dictado sobre ello). ¿Entendiste ahora? (refiriéndose al alumno)

Ao: Sí, si señorita (con cara de atención).

Pra: Bueno, y si no entendiste ahora, cuando hagan la obra más adelante van a entender. (Al hablar se dirige al alumno que no entendía, el resto del curso está distraído en otras cosas).

Mientras dicta va llamando la atención en forma individual a distintos alumnos y alumnas que se distraen, que interrumpen y que dejan de copiar lo que ella está transmitiendo. Los llama al orden a cada uno generalmente nombrándoles por el apellido:

Llamados de atención a alumnos durante el dictado: 5.

Llamados de atención a alumnas durante el dictado: 2.

Llama especialmente la atención a un alumno que iba a tirar un lápiz:

Pra: ¡Pero Maximiliano que estás haciendo?

Ao: Vengo a dejar el lápiz señorita.

Pra: Anda a sentarte si estamos en clases....

Sigue dictando, pero luego vuelve a llamar la atención al alumno:

Pra: Maximiliano, si tú vuelves a tirar el lápiz te vas para afuera, entendiste?

Ao: Sí señorita (con voz de resignación).

La profesora está dictando, cuando de pronto entra sin más aviso una señora mayor; todo el curso se pone de pie y saludan a coro: buenas tardes, señorita. La señora (más de 55 años) responde sonriendo e indicando con el dedo señala a 3 alumnas para que le presten atención y dice: hoy a las 11 es la reunión del taller con la psicóloga, acuérdense que el jueves pasado se les olvidó, hoy tienen que ir. Luego se retira.

La profesora sigue dictando, hasta que una alumna la interrumpe para alegar porque ya han escrito demasiado:

Aa: Ya po' señorita, yaaa.

Pra: No me diga "yaa" (sigue dictando) dirigiéndose a alumno de la primera fila:

Por qué no seguiste copiando?

Ao: Porque le presté el cuaderno a él (indica a un compañero)

Pra: pero si yo estoy dictando todavía, y todos tienen que escribir lo que dicto.

Sigue dictando, hasta que pide que realicen una obra dramática:

Aa: Tiene que ser dramática?

Pra: Noo, si va a ser narrativa (alumnos y alumnas ríen) ¿¡Cómo no va a ser dramática si estamos viendo el género dramático?!, parece que la RoseMary no entendió nada de nada. Sigue dictando y pide que recuerden todos los elementos vistos esta clase para empezar la próxima clase a hacer la obra.

Suena el timbre para salir a recreo, la mayoría del curso (alumnos y alumnas) hacen gestos de alivio, la profesora dice que terminen de copiar el ejercicio y sólo después de eso pueden salir.

FIN DE CLASE

ANEXO N° 6

Entrevista Grupal N° 1: Hombres 7° Básicos – 12 Participantes

Fecha: Miércoles 10 de Noviembre, 15:00 Hrs.

M: Yo sé que algunos de ustedes se conocen, pero de todas maneras sería bueno que hiciéramos una ronda para presentarnos; decir nuestros nombres, de qué curso somos cada uno, hace cuánto tiempo estamos en el colegio, y si alguno quiere decir su sobrenombre o apodo también puede hacerlo.

(Silencio) Ya po' por ahí, que él empiece, ya po' Tomás empieza.

M: Ya Tomás, ¿Cuántos años tienes?

Trece.

M: Estás hace tiempo en el colegio?

Sí, hace ocho años.

Yo me llamo Héctor, pero me dicen Cañete.

M: ¿Por qué?

Por el apellido.

M: Y qué edad tienes?

Quince.

Yo me llamo Martín, y tengo 14 años.

Di tu apodo (algunos se ríen)

Nooo... soy del 7° - A.

Yo me llamo Guido

A él le dicen Rumpy, es el Rumpy, por el pelo.

M: Y estás hace tiempo en el colegio?

Sí, hacen 8 años. Soy del 7°-B, con la señorita Angélica Toro.

Yo me llamo Francisco y tengo 13 años.

Es signo Sagitario (risas)

M: Y tú?

Me llamo Manuel, soy del 7° - A. Tengo 15 años

M: Desde cuándo estás en el colegio?

Del año pasado.

M: Y tienes apodo?

Sí, Muca.

Yo me llamo Julio y tengo 13 años.

M: Estás hace tiempo acá?

De Kinder.

Me llamo Cristian y tengo 13 años.

Signo? (risas)

Me llamo Sergio y tengo 13 años.

M: Y de qué 7° eres?

Del 7° - C, con la señorita Marisol.

Me llamo Luis y tengo 12.

Pablo y tengo 13 años.

Me llamo Luis y tengo 14.

M: Te llamas Luis?

Sí, pero todos me dicen Pepo.

M: Ah, por eso yo pensé que podías llamarte José... (Todos ríen.) Bueno, yo me llamo Paula

Apodo?

M: Me dicen Flaca, ya no sé si estoy tan flaca... pero ya me quedé con ese apodo. Ya... bueno, lo primero es que, en general, la gente dice que cuando uno es joven y es adolescente es cuando más amigos tiene, cuando más comparte con gente. A mí me gustaría saber, o más bien que conversáramos de cómo es el grupo de amigos que ustedes tienen. Si ustedes tienen su grupo de amigos dentro del colegio, fuera del colegio, y cómo es ese grupo de amigos, o sea, ¿Son todos hombres o hay mujeres?, por qué se juntan?, ¿Qué hacen cuando se juntan?

Ya po' el Luis empieza.

M: No, ahora es libre, no hay que seguir un orden, sino que habla el que quiere. (interrupción) sigamos, tú ibas a contarnos algo.

Sí, yo tengo amigos acá dentro del colegio y afuera también. Nos juntamos casi todos los días a jugar a la pelota, a conversar. Hay hartos amigos de mi pasaje.

M: Y son como un grupo así, como....

No, es como abierto.

M: Y tú?

Yo qué?... mis amigos son de afuera del colegio y son más grandes que yo.

M: En general, todos son más grandes?

Sí.

M: Y que hacen cuando se juntan?

Compartimos, rayamos, andamos por ahí.

M: ¿Son medios raperos?

Sí, po'.

M: Y qué más hacen cuando se juntan?, van a fiestas?

No, en la calle no más.

M: Y hay mujeres?

Sí, algunas.

Yo también tengo amigos de dentro y de afuera del colegio.

M: Y con quiénes se juntan más?, con los de adentro o con los de afuera?

Con los de afuera.

M: Y de dónde son los de afuera?

De la esquina, de los pasajes de por ahí. Nos juntamos en la esquina y leseamos.

M: Tiran la talla y todo eso?... y son de hombres y mujeres?

Sí, de los dos, pero más hombres.

M: Y tienes amigos de otras edades?

Sí

M: Y se puede decir que son como un grupo, como una patota?

Sí

M: ¿Por qué?

Porque nos juntamos siempre los mismos y en los mismos lados.

M: Alguno de sus grupos tiene nombre?

Sí yo, nos llamamos "Mente Simple".

Yo también...

M: Tú también eres de ese grupo?

No, yo también igual que ellos.

M: Tú también eres rapero?

No, que nos juntamos a veces con ellos, pero más bien que nos juntamos ahí mismo nosotros con ellos, en las plazas... pero yo me junto más con los del colegio sí.

M: Y tienen una parte especial donde se juntan?

Sí, en una plaza.

Yo en una cancha.

M: ¿Quién más quiere contar?... y tú?

No, yo me junto con los de mi pasaje. Estamos ahí en la esquina.

M: Y qué cosas hacen? Van a fiestas?, juegan a la pelota?

Juegan a las muñecas (risas)

Sí a veces, pero más estamos en la esquina conversando.

M: Bueno, hemos visto los grupos de amigos así como los que se forman en lo pasajes, como ustedes cierto?. También uno puede ver que hay otros grupos, hasta que hay así como patotas, que tienen nombre y todo eso, como los Crazy's, los Mente Simple, como dice Manuel. Entre todos los grupos, ustedes creen que existen diferencias?, ¿Hay cosas que diferencian a unos grupos de otros?

Hay unos que son más locos.

Unos que se ponen a rayar.

Hay unos que se juntan para robar.

Hay otros que fuman marihuana, mientras otros entran tranquilos así no más conversando no más.

Hay unos que son más tranquilos.

M: Cuáles son los tranquilos?

Los que no pelean, los que no roban.

M: Y qué hacen los tranquilos?

Conversan...

Conversamos no más, nos juntamos pero no andamos con la maldad.

M: Y cuál es la maldad?

Esa de andar robando y peleando entero vola'o.

Este es patotero, a este todos los patos se le pegan (risas)

Hay unas patotas más malas y otras no po'.

Es que de repente, depende de cómo lo mira la gente. Hay gente que los mira por ladrones, por drogadictos y a veces no es así tampoco.

Pero a veces sí po', si la gente igual mira la verdad.

M: Qué otras diferencias puede haber entre unos grupos y otros?... (silencio)
Por ejemplo, ¿Puede uno ir a meterse así no más a un grupo?

No, porque cuesta, cuesta entrar, porque no lo conocen.

Porque son de otra mente.

Pueden además mostrarle otra pinta.

O sea, que le parezca que son tranquilos así, pero se juntan con unos bien malos. El que entra se tiene que ambientar.

A veces si uno entra a otro grupo los del grupo se agilan.

M: Y qué es que se agilen?

Que se ponen tontos po'. Por ejemplo, los más grandes a uno le empiezan a pegar, o lo mandan o lo tienen pa' la paipa.

M: Podríamos decir, por ejemplo, que para tener amigos hay que salir a la calle, hay que estar en el pasaje o en la plaza?

Varios: No.

No, porque por ejemplo él, él no se junta con nadie, pasa todo el día en su casa.

Y no te aburrís adentro de la casa?

No, es que tengo más amigos dentro del colegio, son más amigos mis compañeros.

Y no te aburrís adentro de la casa?

No, porque yo no salgo a jugar afuera, juego en mi casa. No salgo a la calle.

No está acostumbrado a salir pa' afuera.

No es callejero.

Sí po', a lo mejor no le gusta.

M: Y los amigos que no son del colegio, dónde se juntan?, ¿Sólo en la esquina o la plaza?

No, también en otros lados.

M: ¿Cómo cuáles?

Según...

Por ejemplo, cuando lo van a buscar a uno, también en la casas, en las escaleras de los blocks.

M: De lo que ustedes han podido ver, ¿Cómo se llevan los grupos?, ¿Hay buena onda o mala?, ¿Hay rivalidades entre los grupos?; ¿Se forma a veces mala onda entre unos grupos y otros?

Sí.

M: Y por qué creen que pasa eso?

Porque a veces un grupo anda molestando al otro

También se pelean por el pasto, por la marihuana.

Por el estilo de cada uno también po'.

Sí, porque si le pegan a alguien del grupo se mete el grupo entero.

Si le pegan a alguien se mete el otro grupo a defenderlo.

Lo mismo por ser, si él es de un grupo y él (otro) le quita la polola a él, y si él es de un grupo, todo el grupo va a venir a cobrar.

Si él es de un grupo y le quitaron la polola, todo el grupo va a venir a pegarle al que se la quitó.

M: Y por qué si es un problema personal todo el grupo va a hacer eso?

Porque por algo es de un grupo, porque el grupo lo va a apoyar a él.

Todos los van a apoyar.

Por algo es un grupo, porque ahí son todos super unidos.

M: Y por qué otras cosas más pueden haber diferencias entre los grupos?

Porque unos grupos son más bacanes que otros.

Porque unos son más choros que los otros.

O se tienen el mismo celo.

M: ¿Cómo es eso?

Que un grupo puede tener más cabros y el otro menos, pero se van a parar igual si hay que pelear.

Por el estilo también. Uno puede ser punki y el otro puede ser rapero y se pueden colocar a pelear.

M: ¿Quiénes creen ustedes que son los líderes dentro e los grupos? (silencio) ¿Hay líderes dentro de los grupos?

Varios: No.

Sí, yo digo que sí. Hay grupos en donde uno manda más, entonces... por ejemplo si uno del grupo mató a otro, entonces tiene fierros, armas y todo eso, y ahí como que manda más, como que la lleva.

Sí el que tiene más armas.

M: Pero lo de las armas es muy común, o pasa más bien en grupos más viejos, como pandillas?

No, en los que se andan creyendo choros, pero no en todos los piños de amigos tampoco.

El que tiene armas para el grupo tiene respeto.

M: Y en los grupos de amigos que se juntan a conversar, a jugar a la pelota, como los grupos de ustedes... ¿Ahí hay líderes o no?

Varios: No

No, porque son más tranquilos.

Son más pacíficos.

M: Pero líderes como el que organiza un poco al grupo, se le ocurren siempre buenas ideas... no líderes como el más choro o el más malo.

No, ahí cualquiera puede dar buenas ideas.

Todos son iguales y todos aportan.

Si uno quiere hace lo que el otro dice, sino no, no más.

M: Pensando en los grupos tranquilos, como ustedes dicen, y en los no tan tranquilos también. ¿Cómo tienen que ser los hombres que participan en los grupos?

Choros.

M: ¿Qué significa que sean choros?

Que le pegan a los otros.

M: Y el que no es choro se queda fuera del grupo?

A veces sí, o sino es como el tontito del grupo.

Lo tienen pa' la paipa.

Pa' los mandados, es el pavo.

M: Y hay competencias dentro del grupo, como el que es más choro, menos choro y el que queda pa' pavo, ¿Hay que competir para mostrar que uno es mejor?

Sí, que uno es bueno, pero no tanta competencia tampoco. Igual hay lealtad.

Sí po', si le pegan al pavo igual todos van a ir a ayudarlo.

M: ¿Cómo más tienen que ser los hombres de los grupos?, ¿Qué significa ser choro?

Ser brígido

M: Y ¿Qué significa ser choro – brígido?

Ser malo...

M: ¿Tiene que ser malo - malo?

Varios: No, tiene que ser para'o.

Hay algunos que se creen malos, malos. Pero ser malo de verdad es andar con maldades.

Tienen que hacerse respetar más que nada, con eso está bien. Los que se creen malos se creen no más, porque los malos de verdad son de unos pocos grupos no más.

M: Y cómo se llevan los grupos de ustedes con las mujeres? (gestos como de desagrado, de poca empatía). Habíamos dicho que hay mujeres en el grupo, cierto?

Sí po'... nos llevamos igual bien.

M: Y cómo tienen que ser las mujeres que participan en sus grupos?

Choras (risas, parece por doble sentido) Sí porque... porque de repente sirven más para algunas cosas.

M: ¿Cómo es eso?

Sí, porque por ejemplo, dicen que las mujer es más astuta para robar...

¿Por qué? (tono desacuerdo)

Porque a la mujer no la van... porque se echan las cosas encima, por decir si se roba una prenda se la pone no más, y no le va a pasar nada.

Es que a ellas no la pueden revisar los guaridas, pero si hay guardias mujeres sí po'.

M: Pero más que pensar en las patotas más grandes, sería bueno pensar en sus grupos, pensar en cómo son las mujeres que participan en sus grupos?, ¿Qué las hace ser del grupo de ustedes? (silencio) ¿Cómo son?... ¿Cómo se lleva el grupo con las mujeres?

Varios: Bien...

Sí, las conocemos porque son conocidos de uno del grupo, son la polola de uno, la hermana o algo así.

Sí, porque son vecinas, son de donde mismo nos juntamos nosotros.

M: Ahora pensando en el grupo de hombres del colegio, entre los 7° y los 8°, ¿Cómo se llevan ustedes en el colegio?

Mal, medio mal porque hay un curso aquí que se creen que son los que la llevan en el colegio, que son los más malos...

Es que por ejemplo en ese curso hay puros repententes, no hay ninguno que se salve.

Y tú crees que hay que ser repentente pa' ser malo?

No, pero ellos se creen po'.

M: Pero por qué ellos creen eso?

Porque creen que vienen de la Galvarino, de allá abajo son malos.

Por como se visten los mirai tú a choros.

No, se creen choros.

Si yo los conozco, son más pavos.

Es que tú los conocís en la calle, pero en el colegio se creen más pulentos que en la calle po'. En la calle son pavos, pero aquí en el colegio se creen bacanes.

Están los del 8° - B que nos llevamos mal, porque se creen más malos porque son más grandes.

Hay algunos que se creen malos y la mamá les dice algo y se ponen a llorar altiro... ahí quedaron los malos.

M: Y ¿Cómo hacen ver que se creen malos?

Por ejemplo, te ven así y llegan y te pegan un paipaso.

O también te quitan las cosas o te andan provocando y molestando por cualquier cosa.

También está el 7°-D, que son puros pasteles no más... o sea que no salvan a nadie y también se creen malos.

No, esos son tranquilos, no se meten con nadie.

Andan en la suya no más.

Cacha, si te molestan y les vai a pegar y te echan al hermano encima.

M: Entonces es mejor pa' las relaciones que nadie se meta con nadie?

Que ande cada uno en la suya no más, además que no se crean choros.

M: Y aparte de estar en las clases, en que se supone que hay que estar atento al profesor, ¿Qué otras cosas hacen aquí en el colegio?

Pintar el mono. (risas)

M: Y cómo se llevan con su compañeras?

(varias respuestas a la vez, algunos dicen 'bien', otros dicen 'mal')

Sí porque las compañeras no son pesadas, son simpáticas... pero en mi curso no es tanto lo que salen a recreo sino que juegan más adentro de la sala, y ahora les ha dado con hacer brujería, invocan a la Quintrala y todo eso.

Sí, en mi curso también se juran brujas, y andan con esa cuestión de las cartas y el tarot...

Jueguen al poker, a ver si dan penitencia (risas)

Nosotros en mi curso nos llevamos mal porque son unas cabras chicas y andan haciendo puras leseras no más.

Porque creen que son mujeres uno no les puede pegar y andan molestando.

Sí po' se aprovechan y andan molestando caleta.

Además son terribles de sapas, molestan y molestan y cuando uno, hace algo chico le acusan al tiro.

Son pesadas, son super acusetes...

Y cuando ellas hacen embara's no les gusta que las sapeen... y los cabros nunca andamos sapeando con los profes.

Y los profes siempre le dan la razón a ellas.

Sí, son más injustos también.

Es que creen que las mujeres son tranquilitas.

Piensan que uno no más es desordenado, que los puros niños somos desordenados.

M: Y eso no es así?

Varios: No po'.

Somos más ordenados que las mujeres (tono irónico – risas)

No si a las finales todos somos desordenados, los hombres y las mujeres.

M: Y ¿Cómo se llevan ustedes con sus profesores hombres viejos?

(Silbidos, gestos de rechazo) Todos: Mal.

Con los únicos que nos llevamos bien son con el profesor Cristian y con el "laberinto", que es el Roberto Castillo.

M: Ya, y ¿Por qué se llevan bien con ellos dos no más de todos los que hay?

Porque ellos son más buenos pa' la talla, y no son pura tarea, a veces juegan con uno, le conversan.

Nos bromeamos en buena, no faltándoles el respeto.

A los profes no les gusta jugar con nosotros...

M: Y cómo se llevan con las profesoras mujeres viejas?

Todos: Mal, muy mal (expresivamente demostrando lo mala que es la relación)

Hay puras viejas aquí no más.

La de ciencias naturales es la única buena onda que tenemos de profesora.

Varios: sí, esa es buena onda...

M: Por qué es buena onda ella?

Porque nunca nos dice nada, no nos reta.

Uno puede estar peleando delante de ella y no nos dice nada

Hasta nos hace barra (risas)

M: O sea, es buena onda por qué no los pesca?

Varios: *Sí.*

No, es que o sea, no nos anota, no nos llama al apoderado ni nos da citas...

Lo único que hace es decir: 'te voy a anotar si no te quedai tranquilo', pero nunca lo hace y uno se queda tranquilo igual.

Dice que nos va a hacer cosas mala onda, pero nunca hace nada... uno se la puede cuentear.

Es que ella no castiga.

M: Y ¿Cómo son los profesores, en general, con los que se llevan mal?, ¿Qué cosas les desagradan?

Por ejemplo el de religión, ese se hace el santito, se supone que tiene que ser religioso, bueno, y usted lo ve en una clase y parece el diablo en persona.

M: Por qué?

Por la manera de ser, en vez de apoyarlo a uno le echa más, lo echa más pa' abajo; uno hace algo y en vez de apoyarlo, lo manda al tiro pa' la oficina o lo anota al libro.

M: Y ahora comparando, ¿Qué diferencias hay entre los profes buena onda y los mala onda?

Que los profes buena onda no andan anotando en el libro por cuestiones, ni lo mandan a la oficina por cualquier cosa.

Es que además los buena onda llegan a las razones de lo que pasó, o sea, buscan conversar, pero el mala onda se lleva por lo primero que le dicen.

Por ejemplo, el profesor de matemáticas en cuanto llega a la sala cierra la puerta con llave y uno se queda afuera no más, y puede hacerle la clase a una pura persona que alcanzó a entrar, y los que quedaron afuera van todos anotados y sin entender la materia más encima. Eso es ser malo, desear lo malo pa' nosotros.

M: ¿Cómo son como estudiantes los hombres?

(gestos de uuuyy, mmmm...) Varios: *Malos, malos.*

Son malazos, de repente hay unos pocos más mateos, pero poquitos sí po'.

M: Y qué significa ser mateo?

Que se sepan todo.

Que se saquen buenas notas.

Igual yo tengo buenas notas.

Que cuando unos están leseando los mateos igual le están poniendo atención a los profesores.

El profesor quiere preguntar algo y antes que el profesor pregunte el mateo ya le tiene la respuesta lista. (risas)

M: A ver, por ejemplo, el Manuel dice que él tiene buenas notas pero igual lesea, eso es ser mateo?

Varios: No

No, porque el mateo no lesea, es más tranquilo.

M: ¿Y hay poquitos mateos hombres?

Sí, hay muchas más mujeres mateas.

Que si las mujeres son terribles de porras en mi curso.

M: En general, los mateos son hombres o mujeres?

(Entre 3 y 5 voces): Mujeres.

Mixto.

Hay más mujeres que hombres.

M: Entonces, en general, ustedes dicen que los hombres como estudiantes son malazos, no? (sí); y las mujeres cómo son como estudiantes?

Porras

Hay mujeres que son mateas y otras que son porras.

M: Y por la disciplina, por cómo se portan, ¿Cómo son las mujeres?

Son desordenadas.

Sí son desordenadas, igual ni tanto, tanto tampoco. (silencio)

M: Y ¿Cómo creen ustedes que los profesores/as quieren que sean los estudiantes hombres?

Que sean mateitos.

Que sean ordenados.

Que no sean desobedientes.

M: Y para las mujeres, ¿Cómo esperan los profesores/as que sean las estudiantes mujeres?

Varios: *Que sean señoritas*

M: Que es eso de que sean señoritas?

(varias voces al mismo tiempo, todos intentan responder)

Que ellos respeten a los hombres y que los hombres las respeten a ellas.

Que se hagan respetar.

Pero si uno es hombre no importa si lo respetan.

Si andan molestando a un hombre que está con ella y después el hombre hace algo, al tiro van a acusarlo a él po'.

M: ¿Puedes explicarme eso?

O sea, que si a uno lo empiezan a tocar después no les gusta que le hagan eso a ellas.

Andan corriendo mano, y a ellas no más les gusta.

Por ejemplo la Carola está con uno y otro, y anda tocando a todos, empieza a tocar y tocar así corriendo mano, pero si le hacís algo a ella te acusa al tiro y le dan toda la razón.

Es que tienen todas las de ganar.

Si es en serio, si ya tengo dos anotaciones por abuso deshonesto (risas)

M: Verdad?

Sí po'. Me las puso el profesor de religión, pa' que vea como es.

M: O sea, los profesores/as esperan que lo hombres sean ordenados, estudiosos y que...

También que sean caballeros... o sea ordenados, respetuosos.

M: Ya, también caballeros... y por otra parte, esperan que las mujeres sean señoritas, no? (todos: sí). Ahora bien, aquí en el colegio dicen que los preparan para el futuro: ¿Cómo les gustaría ser ustedes en el futuro?, ¿Cómo se imaginan?

De la constru...ja, ja,ja (risas)

Estudiante

Yo voy a ser barrendero (risas)

Tú vai a ser bombero. (silencio)

M: ¿Cómo les gustaría ser?, alguno se ha imaginado como le gustaría ser en el futuro?, ¿Qué cosas estarían haciendo?

Me gustaría ser médico, yo me imagino así ser una persona mayor así, pero no angustiado como los adultos de ahora, que andan todos angustiadados...

¿Cuáles son los angustiadados?

Los que fuman pasta (risas)

No, así como la señorita Marisol que uno hace algo y le grita al tiro, anda enoja'...

Pero eso no es ser angustiado, es ser prepotente.

Prepotente.. así que como los adultos de ahora que le pegan a los niños es porque cuando eran chicos les pegaron a ellos, o también eso como el stress que dicen... todas esas cosas quisiera no tener nada yo... como amargado.

M: Ya, tú te imaginas siendo médico, pero sin vivir amargado, sin stress...

Exacto, vivir más con mi familia.

M: Con qué familia te imaginas en el futuro?

Con mi señora, con mis hijos (risas y burlas: 'tú te vai a casar po')

M: Y alguno de ustedes, ¿Cómo se imagina en el futuro?

Muerto de curado tirado en la esquina...

Con una botella de pipeño.

Pucha ya po', suéltate un sueño!

M: Y a sus papás, ¿Qué cosas les gustaría que ustedes hicieran en el futuro?

Presidiario. (risas)

Que sea un profesional.

A todos los padres les gustaría eso.

Los papás siempre quieren que seamos mejores de cómo fueron ellos.

También dicen que tenemos que ser ordenados.

Que seamos obedientes.

M: Pero en el futuro, más adelante, quieren que sean profesionales, ¿y cómo más quieren que sean?

Que sean buenos padres.

M: Y en el colegio, ¿Cómo creen ustedes que el colegio (los profesores, el director, etc.) quisiera que ustedes fueran en el futuro?

No, no nos dicen nada.

Como que les da lo mismo, o no?

Sí, porque no les importa más allá de que ahora estudiemos.

Algunos profes si les importa, como los profes jefes.

Dicen que seamos mejores que ellos.

Sí po', nos dicen que tenemos que ser algo en la vida.

M: Y qué significa ser algo en la vida?

No andar tirado en la calle.

No andar borracho.

Tener alguna profesión.

No andar robando.

M: Y alguno ha pensado en alguna profesión o no?

Varios: No, yo no.

Yo sí, en la de contador auditor.

M: Mmm, y si tuvieran que hablar de sus familias, ¿Qué cosas dirían?

Por lo menos en mi familia, mis papás se portan bien conmigo, pero mis tíos y todo eso se han portado mal con nosotros, no nos apoyan.

M: Los han dejado solos?, y los demás ¿Qué dirían de sus familias?, (silencio – distracciones) ¿dirían algo o no?, ¿Hay algo que les gusta de sus familias?

En mi familia es una familia unida pero mi abuelita vive con nosotros, entonces de repente le compra cosas a mi mamá, y entonces mis tíos o mis parientes se enojan, son envidiosos, y empiezan a decir mentiras y a pelar y todas esas cosas.

M: ¿Alguien quiere decir algo más? (silencio) veamos, ¿Cómo se llevan con los hombres de sus familias?, con los papás, los hermanos, los tíos...

A combos (risas)

Más o menos.

M: ¿Por qué más o menos? (silencio –distracciones, nadie responde)... Y ¿Cómo se llevan con las mujeres de sus familias?, con las mamás, las hermanas.

(3 a 4 voces): Bien, bien.

M: Se llevan mejor con las mujeres que con los hombres? (sí) y, ¿Por qué será eso?

Se interesan más por uno.

Se preocupan, por ejemplo, de lo que le pasó afuera a uno.

Yo me llevo mejor con mi hermana, porque ella siempre me ayuda, en cambio mi hermano no po'.

M: Ya, y los demás, ¿Con quiénes se llevan mejor de la familia?

Con mi hermana, si porque somos como más confidentes, somos como amigos.

M: Y ustedes con quiénes se llevan mejor?

Yo con un hermano no más y con mi papá, pero mis otros hermanos no; porque me gusta pedirle favores no más.

Yo me llevo mejor con mi papá, porque es buena onda.

M: Y qué significa que sea buena onda?

Que compartimos, que converso con él.

M: ¿Qué cosas tiene que hacer un hijo?, ¿Qué responsabilidades tienen ustedes como hijos en sus casas?

Portarse bien no más.

Ayudar.

Ayudar en la casa.

Estudiar.

M: ¿Qué significa ayudar en la casa?

Ayudar a la mamá, a hacer las cosas: hacer el eso, lavar la loza.

M: Ayudar en la casa a la mamá es responsabilidad de un hijo? (todos: sí), ya; y ¿Qué otras responsabilidades tienen como hijos?

Estudiar y sacarse buenas notas.

M: Ajá, y ¿Cuáles son la exigencias para ser un buen hijo hombre?, ¿Cómo tienen que ser los buenos hijos?

Hay que respetar a los padres.

Ser estudioso.

Hacerle caso a los padres.

M: Hacerles caso en qué?

En lo que nos digan.

Hay que tener la solidaridad.

M: Hay que ser solidarios? (varios: sí) y ¿Con quiénes hay que ser solidario? Con todos, la familia y todos.

M: De los papás que ustedes conocen, o los suyos, o los de sus amigos o vecinos: ¿Cómo son los padres que conocen?

Varios: Buena onda.

M: Todos son buena onda? (sí, sí) ya, y cómo es un papá buena onda?, ¿Qué hace?, describan a los papás que son buena onda.

Te da cigarros, plata (risas)

No, eso no es un buena onda, porque le está haciendo un daño al hijo.

Sí po', dándole cigarro le hace un daño.

Un papá buena onda se preocupa de lo que uno hace afuera de la casa, le pregunte que le pasa.

Sí, un papá que se preocupa por el hijo que anda en la calle.

También es un papá buena onda el que le da permiso para fumar, para salir le da permiso para tomar (risas).

Adonde la viste cañete!, ¿vos tenís permiso pa' fumar?

Sí po'.

Adonde mentiroso.

También que esté preocupado de cómo a uno le va en el colegio también, Porque de repente uno tiene que comprar materiales y no tiene plata, entonces el padre tiene que ver....

Si po', es que es un deber del padre comprarte los materiales para el colegio.

M: ¿Cómo más es un papá buena onda?

Que están siempre con uno, que lo apoyan.

M: Ya, eso parece ser importante ¿verdad?. Ahora, ¿Cómo se imaginan ustedes como padres en el futuro?, ¿Cómo les gustaría ser como papás?. Piensen en unos 10 años más.

Yo ya soy padre ya (en tono de broma, todos ríen)

Como padre hay que mantener a los hijos, hay que trabajar, alimentar a tu familia y a tus hijos, porque si un padre no trabaja, ¿Qué va a darle a los hijos?.

M: ¿Cómo más les gustaría ser a ustedes como padres?

Ser cariñoso con los hijos.

Sería un papá buena onda.

Le enseñaría a mis hijos lo bueno y lo malo.

No mandaría a mis hijos a trabajar.

Le enseñaría a mis hijos que fueran respetuosos.

Yo los educaría bien.

Tendría que ser un papá con un buen trabajo.

M: Ya, y qué cosas nunca harían con sus hijos?

Darles permiso para fumar.

No darles droga.

Yo no lo castigaría, no le pegaría sobre todo.

Yo no voy a ser papá.

M: No vas a ser papá?, ¿Por qué no?

Mucho gasto (se ríe)

M: Y no vas a tener pareja tampoco?

Sí po', eso sí.

M: Pareja sí pero sin hijos? (sí , hay risas) pero está bien, no todos están obligados a ser papás...

Como va a estar bien, no ser papá.

M: ¿Todos los demás quieren ser padres?

Todos: sí.

M: Bueno, ahora si estamos terminando esta conversación, pero me gustaría que me dijeran en general, ¿Cómo son los hombres?, ¿Qué características tienen?, ¿Cómo actúan?

Son trabajadores.

Sí porque la mujer es de la casa.

Sí pero están las mamás solteras.

¡Vos soy mamá soltera! (risas)

Todos los hombres tienen que se trabajadores.

Esa es su responsabilidad.

Todos tienen que ser cumplidores, cumplidores con la familia.

Darle un buen hogar a sus hijos. (silencio)

M: ¿Cómo más son los hombres?, ¿Qué cosas son importantes para ser hombre?... no hay más ideas?. Bueno, ¿Cómo son las mujeres?

(mucho distracción, bromas, risas contagiosas, silencio)

M: Nadie puede decir ninguna idea de cómo son las mujeres?

Son celosas, que llega el marido tarde y le hace escándalo altiro. (silencio, risas)

M: A ver, pensando en personajes, hombres conocidos y famosos, ¿Cómo a qué tipo de hombres les gustaría ser a ustedes?

(3 a 5 a voces): Trabajador.

Responsable.

Buen padre.

M: Y de los famosos, ¿Cómo quién serían?

Sería Riky Ricón.

Ah sí po', con plata.

M: Ajá, está bien. Más de alguno debe estar pololeando o haber tenido polola. ¿Cómo tienen que ser las pololas?, ¿Cómo deberían ser?

Mujeres.

Ay no van a ser hombres po'. (burlándose como por la obviedad de la respuesta)

Cariñosas.

Que no sean celosas.

M: ¿Cómo más tienen que ser las pololas? (silencio – risas) Ya, entonces ¿Con qué tipo de mujeres ustedes no pololearían nunca?

Con las feas, con las chicas.

Con las feas.

Con las guatonas tampoco.

No pololearía con las que andan con uno y otro.

Las lachas.

Que no sean drogadictas tampoco.

Con las que pegan la oreja (mucho risa, festejan la broma)

M: ¿Qué significa eso? (todos ríen, nadie intenta explicar a la monitora el sentido de la broma)

Con las que tengan malas costumbres tampoco.

FIN

ANEXO N° 7

Entrevista Mujer Profesora

Edad: 33 Años

Profesora Castellano, Cursos 7° Básicos

M: Lo primero es que me puedas contar hace cuánto tiempo que eres profesora y hace cuánto tiempo trabajas en el colegio?

Como profesora llevo 14 años y en este colegio llevo 7 años de trabajo.

M: Y has trabajado en otro tipo de colegios?

Sí, mis inicios fue en un colegio particular subvencionado, siempre. Este es el único municipal en que he trabajado.

M: Y qué diferencias ves entre un particular subvencionado y uno municipal?

Son bastante las diferencias, primero en cuanto a la parte laboral es distinto, es distinta la relación laboral con los empleadores, el empleador está ahí mismo por lo tanto uno le puede decir inmediatamente las cosas que no le gustan y sino uno se tiene que ir po'. Los alumnos son distintos porque por el hecho de estar pagando tienen otra actitud, los apoderados también tienen otra actitud; acá en este colegio hay otra relación laboral, en la cual el ser titular te da una ventaja que es estar más seguro en tu trabajo. Son más difíciles los alumnos, o sea, los alumnos no tienen una entrega, no les interesa y los apoderados generalmente se preocupa de trabajar y de darles los bienes materiales, lo cual es por la misma escasez que se vive aquí.

M: Y cómo ves la relación entre los alumnos?, por ejemplo, ¿Cómo se relacionan los hombres con los hombres, los hombres con las mujeres y las mujeres con las mujeres?

Ya, es que es similar ah?. La diferencia está en que en colegio particular siempre he hecho a cursos chicos, o sea, de 1° a 4° básico, pero la relación entre ellos es similar, en cuanto a que tienen las mismas inquietudes y el trato entre ellos es similar en cuanto a que se relacionan, conversan, pelean, no hay una gran diferencia en ese aspecto. En la parte educativa es distinta, de querer sacar buenas calificaciones o no.

M: Ahora volviendo a este colegio y a los niveles de 7° y 8° donde tú eres profesora; la relación entre los hombres como grupo hombres, la relación de las mujeres como grupos, ¿Cómo es la relación?, ¿Cómo lo ves tú?

Ya, es bien variada la relación que tienen, porque primero están en una edad en que empiezan a sentir ya más sentimientos, o sea, empiezan a fijarse en las niñas los varones como mujer, y las niñas en ellos como hombres, entonces tienen otra relación de tipo afectiva, sobre todo que se da mucho el pololeo entre ellos; y como la maduración del hombre es más lenta, se nota que hay algunos todavía preocupados de jugar a la pelota, al básquetbol, el fútbol y no tanto con la mira de ver a una mujer como mujer, y las niñas tienden a verlos como hombres; entonces tienden a pelearse entre ellos, maltratarse, sin mala intención, porque es otra la relación que ellas quieren, porque en este minuto son las mujeres las que llevan la causa en cuanto a la parte de relacionarse con ellos.

M: En cuánto al pololeo o a otras relaciones también?

Pololeo, amistades, estar juntos, trabajar juntos, ellas tienen esa inquietud. Las mujeres son más vivas, más despiertas, maduran mucho antes.

M: ¿Cómo tú te logras comunicar con ellos y ellas?, ¿Qué herramientas utilizas para poder llegar a ellos?

Siempre he tratado de tratar de tocar al fondo de lo más profundo del corazón de ellos, de manera que ellos mismos se den cuenta y despierten en cuanto a cuál es la función y la intención de un docente, del profesor, en cuanto a su formación, ya?. Hacerles ver que el estudiar es más allá que por hacerle caso al papá o a la mamá, que sea el estudiar es por tener mejores oportunidades en la vida, y esas oportunidades se las tienen que exigir a ellos mismos, o sea, ellos mismos tienen que forjarse un futuro, porque sino van a pasar las mismas necesidades que pasan hoy en día. He llegado a... bueno también soy profesor jefe de un 7º, y el profesor jefe es de repente como el papá y la mamá, entonces tiene como más aceptación; uno puede decirles las cosas, contarle sus experiencias también, que ellos sepan como es la realidad, contarles que las cosas cuestan en la vida, que nada es gratis, que todo tienen un precio lamentablemente, porque tendría que ser distinto, que el ser humano tuviera todas sus cosas materiales, tuviera tiempo para educarse y todo eso en forma menos sacrificada.

M: Ahora fijando la atención en los alumnos hombres, en su particularidad, ¿Cómo se comportan ellos contigo?

Hay de todo, algunos patudos que tienden a relacionarse de otra forma, que andan así abrazando y etc., y otros tratan de llegar así como amigos, y otros simplemente que me rechazan así a full time. Es bien complicado, yo pienso que es por la imagen que uno trata de ser con ellos, ser dura, ser como una autoridad, o sea, tener la autoridad suficiente.

M: Así que es como variado en ese sentido?

Claro como diferente, es por lo que yo percibo, porque en realidad nunca le he preguntado, pero les digo a veces qué es lo que no les gusta de mí, bueno, a veces para uno es fácil decir lo que no le gusta de otra persona más que lo que le gusta. Es más fácil la crítica.

M: Y cómo se comportan las mujeres contigo?, ¿Cómo es la relación que tienes con ellas?

Mira, a veces –yo te voy a hablar más de m curso ah?- al comienzo fue muy fría la actitud, me recibieron fría; fueron dos años de conocimiento, de tratar de marcar una forma de actuar y de trabajo de ellas que las marcara pa'l resto de su vida, cosa que fueran primero responsables, tener la responsabilidad primero en el estudio, y eso demanda cualquier cantidad de sacrificio del profesor en qué sentido?, en que uno tiene que estar constantemente supervisándolas, vigilándolas, llamándoles la atención; y muchos de ellos se molestaban al punto que querían cambiarse de curso, tenían otras inquietudes. Y de a poquito uno las va soltando, las va ya dándole opciones, o sea decisiones, que ellas manejen sus decisiones, que hagan lo que ellas quieran hacer, pero tienen tan bien marcadas la responsabilidad y decir las cosas como son, que yo encuentro que se han ido manejando muy bien, me agrada esa cosa de ellas.

M: Tú crees que si fueras profesor hombre sería distinta la relación con las mujeres?

No sé, yo nunca me he puesto a pensar así en ese aspecto, pero yo creo que tiene que ser distinto porque de por sí el hombre es distinto que la mujer. Además uno es más maternal, uno es como mamá y una como mamá quiere que sus alumnas tengan lo mejor po', y sean lo mejor; por lo menos yo trato de compararlas con mi hija y que tengan lo mejor y que tengan la mejor opción.

M: O sea, de repente hay esa relación maternal de...

De protegerlas y de sacarlas adelante, más porque uno ha tenido malas experiencias como alumno, entonces uno tiene que tratar de hacerlo mientras tenga la fuerza suficiente, porque el día que ya no tenga la fuerza suficiente... que no me de lo mismo, eso quisiera que no me diera lo

mismo, creo que eso es lo peor que le puede pasar a un ser humano, que te de lo mismo todo, que pase un tren al lado tuyo y nada po', que no te importe.

M: ¿Qué características positivas crees que tienen en particular los alumnos hombres para relacionarse?, ¿Qué destacarías tú?

Son super leales, tienen lealtad, esa es una de las cosas más positivas que yo veo; leales entre ellos, eso.

M: Y cosas positivas de las alumnas mujeres en su forma de relacionarse?

Cosas positivas?, tienen tantas cosas positivas las niñas (...) destacables así. Su responsabilidad, y otro aspecto que a mí me gusta es que son femeninas, o sea, les gusta verse bien y yo encuentro que eso es bueno, aparte de los estudios... esa parte la tienen bien marcada de verse bien, sentirse bien. De repente también lo de apoyar, o sea, de hacer cosas, de organizar; ellas tienden a ser más participativas y quieren estar en todo (ríe).

M: Ahora haciendo como una evaluación bien general, ¿Cómo son como estudiantes los hombres?

En general los hombres no son buenos estudiantes, no son los que les gusta estudiar, en general son las damas a las que más les gusta estudiar, las que tienen sus cuadernos al día, sus materias subrayadas... Y los más pocos que se destacan, después se destacan en sus estudios superiores, porque son grandes personas porque van con buena base, con buen cimiento.

M: ¿Con quiénes crees que te llevas mejor tú, con alumnos hombres o mujeres?

(Largo silencio, medita) Con ambos sexos creo yo, no tengo mayor diferenciación.

M: Y cómo es tu relación con tus colegas del mismo sexo?, es decir, con las profesoras del liceo?

Yo encuentro que es buena la relación, por lo menos con mis colegas mujeres.

M: Hay ciertos grados de amistad o no?

Claro, más que de amistad... es más bien como compañeras de trabajo que nos llevamos bien, además yo soy delegada sindical así que tengo como mucha afinidad con las colegas, hay como mucha afinidad en cuanto a las posiciones, no hay mayores dramas.

M: Y con los profesores hombres?

También, muy buena relación (ríe)

M: Y hay algunas diferencias en tus relaciones con profesores y profesoras?

Claro, es que de repente tengo colegas que son más amigos, con algunas colegas está la confianza no con todos; entonces con algunas sí más de amistad, de decirnos las cosas, de ayudarnos, de complementarnos; pero en general yo creo que es buena la relación con ambas.

M: Ahora, una pregunta tan amplia como te suena: ¿Para qué crees tú que es importante educar?, ¿Para formar qué tipo de personas?

Uuuuy (...) Yo pienso que primero estamos en una sociedad donde la educación es fundamental para, primero, para seguir un estudio superior, para desenvolverse en la vida diaria, porque lamentablemente la competitividad es muy grande; hay tantas clases de colegios y de hijos que

tienen tantas diferentes situaciones económicas, lamentablemente va todo por lo económico; entonces si yo estoy en un bajo nivel económico, social, cultural, no puedo competir con los que tienen toda la producción, que tienen todos los medios, que tienen todos los bienes, incluso que salen de su liceo o del instituto con el trabajo fijo y listo; y uno tiene que lograr una buena educación, un buen trabajo porque luego va a ser padre de familia, va a tener hijos y va a tener que por lo menos enseñarles que sus hijos sean mejor que uno, enseñarles que tengan una buena educación, que tengan las condiciones mínimas de subsistir.

M: Ahora se habla en el colegio, o más bien, en el colegio deberían tratarse algunos temas, cierto?. Por ejemplo, qué valores, qué pautas crees tú que deberían transmitírseles a los hombres respecto al tema de la familia?

Bueno, uno de los valores o no sé si será valor o será una norma, la paternidad responsable yo creo que es uno de los temas más contingentes en cuanto a la juventud, sobre todo a los alumnos de 5°, 6°, 7° y 8°, que son los alumnos que más van despertando al sexo en una forma irresponsable. Porque no se trata de decir que el sexo es malo, sino que se trata de decir que el sexo es un complemento de la vida del ser humano y tiene que ser bien llevado, o sea, no puede ser... al tener una paternidad responsable tengo que tener una confianza de ese momento en que estoy con mi pareja y una responsabilidad de ambos, o sea no de uno sólo; y sobre todo del varón que es más independiente en ese aspecto, que no tiene consecuencias, entre comillas porque todo tienen consecuencias; pero la mujer se ve más perjudicada.

M: Y qué es importante enseñarle a los varones sobre el tema del trabajo?, o de lo que vienen más allá, después del colegio?

Ahí esa es una cuestión bien importante. Yo pienso que dependerá del trabajo que elijan, de su profesión que tengan, de las oportunidades que tengan y que ahí van a tener que demostrar cuan responsables son, y en forma drástica y sin tener que... ahí no van a estar ni el padre ni la madre ni el profesor, ahí van a tener que ser ellos no más sus propios responsables, de llegar a la hora, de trabajar, de cumplir, de tener su sueldo, de conocerse las leyes laborales, por ejemplo.

M: Y en relación con esto de la familia, pero en el tema de la sexualidad ¿Qué cosas son importantes de enseñarles a ellos?... tal vez de la paternidad responsable.

Sobre el tema de sexualidad? (...) primero que conozcan todo lo que es el sexo, primero conociendo los nombres de sus órganos genitales, que sea conociendo los nombres, una buena información; eeh... prevención de la maternidad, prevenir algunas enfermedades tanto físicas como que puedan ser transmitidas, todo ese conocimiento.

M: Ahora, ¿Cómo ves tú la relación de los alumnos varones con sus padres?

A ver, están pasando por diferentes etapas, no hay tanta confianza con sus padres porque tienden a aislarse. Por lo menos en la escuela para padres que hacemos en las reuniones falta un poquito de comunicación, tienen miedo, tienen miedo.

M: Quiénes tienen miedo?

Tanto las niñas como los varones, tienen miedo de contar sus cosas, porque a lo primero que reacciona el padre es a pegar o a retar, no más allá a conversar. Yo creo que hay que buscar las instancias para conversar, para que se compartan las cosas, y que es bastante difícil porque la juventud tienden a dar esa confianza 'chipe libre'; creen que si tú eres su amiga pueden hacerlo que quieran, porque dicen cosas que no corresponde, se pasan más allá de los límites.

M: Y ¿Cómo se llevan ellos con sus papás hombres?, ¿Has oído?

Sí yo le hice una encuesta el otro día... ellos piensan que sus padres están muy preocupados de ellos en cuanto a sus estudios; los papás en ese minuto están preocupados de los estudios, pero muy preocupados también de sus trabajos, ellos quisieran tener más tiempo para compartir pero no tienen el tiempo.

M: Y a las mamás como las ven?

No tienen así como... siempre con temor, con poca confianza, o sea, sin mayores atados en ese aspecto.

M: Y con quiénes crees tú que te llevas mejor, ¿Con quiénes tienes una mejor relación, con los papás o las mamás?

Con ambos, con ambos. Pero generalmente vienen muchas más mamás a las reuniones, al colegio, al mismo trabajo con los papás; pero los papás que han venido han tenido también buena aceptación de lo que yo les he dicho y de lo que quiero y estamos en común acuerdo.

M: O sea te llevas bien con ambos (sí) y tienen el mismo tipo de relación (claro, sí, sí). (...) Ahora sí de alguna manera, aparte de la paternidad responsable, qué debería enseñárseles a los varones alumnos sobre el concepto de familia?

Mmmm (...) Yo pienso que es bien relativo eso porque hay que ver que hay diferentes familias, un puede ser la mamá y la hija y ser familia, o un padre solo con sus hijos, o sea... es la entrega que uno debe darse con el otro, con la pareja, con el familiar... El saber que al tener ya una familia: el ser matrimonio, el ser convivientes, el ser amantes, no sé, hay que tener una cierta responsabilidad para mantener eso y que de sus frutos; porque se supone que uno forma una familia, una pareja para lograr tener, aparte de tener hijos, tener un buen pasar, o sea, tener una casa, tener sus cosas, y eso es compartido los problemas y todo, además buscar el crecimiento como persona, como ser humano porque no podemos vivir solos, o sea, siempre tenemos que estar acompañados. Entonces saber que el otro está o la otra... ahora no todos tenemos la suerte de formar familia en forma legal, como la sociedad lo establece, pero no por eso, eso no es una familia mirado desde otro punto de vista, y tienen tanta necesidad, tanta responsabilidad y tanta tarea de cumplir como tal.

M: Y eso es lo que se les transmite a los hombres alumnos?

Claro, claro. Ellos están así como bien dejados de la mano de dios, que siempre dicen "o vivo con mi papá" o "o vivo con mi mamá", y bueno que vean que es a es su familia, y esa familia les tocó vivir y a esa familia tiene que respetar y querer.

M: Y eso se les transmite igual a hombres y mujeres?

Claro, a los dos, que sea yo siempre cuando converso con ellos trato de que vean... bueno, uno siempre trata de que vayan a lo más legal para que no haya dramas pero es la suerte que les toca vivir.

M: Y tú crees que sería distinto esto, lo que se les enseña sobre el tema de la familia en otro sector social?

Claro porque cada sector donde tú te encuentres ubicado va a ser diferente el concepto de familia, tú no vas a comparar a una familia de Las Condes con una familia de la Villa O'Higgins, o una de La Florida con una de La Reina, porque yo creo mucho que implica mucho también la parte económica, no diciendo que por tener más bienes tú eres más familia, no, no, no, ni mucho menos, porque a veces 'contigo pan y cebolla', y son familias super unidas y qué se yo; independiente que en todas las familias hayan problemas, por algo somos seres humanos y tenemos todos problemas; por lo tanto, no depende del sector de una familia, pero claro que el concepto va a ser

distinto. Ahora todos van a querer el mejor concepto, lo máximo del concepto: familia unida en vez de desunida, por ejemplo.

M: ¿Cómo crees que están los alumnos hombres viviendo esta cosa de los pololeos, de la sexualidad?, y ¿Cómo crees que el colegio trata el tema?

Yo creo que el colegio trata.... no, no lo ha tratado prácticamente, pero los jóvenes están en su despertar, en forma instintiva.

M: Y las niñas como lo están viviendo?

Igual po', en forma instintiva... no en forma llevada.

M: Tú encuentras que el colegio no ha sido una guía en ese sentido?

No, yo creo que no, salvo lo que uno pueda hacer como profesor jefe diciéndoles las cosas como son. Yo lo toco a veces en orientación, pero un planteamiento como colegio no, yo no lo he sentido.

M: Y sobre esto que conversábamos antes, sobre el trabajo, sobre la educación para el futuro, ¿Cómo ves que el colegio trata este tema?

No sé, yo creo que el colegio mayores proyecciones no (...) tal vez ahora con la enseñanza media puede ser que le vean más proyecciones pero un tratamiento mayor así más pensado, más de colegio no, no lo he visto.

M: Y tú tratas de enseñarles a los hombres esto de la responsabilidad en el trabajo? , y a las mujeres?

A todos, a todos. Como son mixtos los cursos se habla en plural, no se aísla, a todos es lo mismo.

M: Ahora yéndonos más allá del colegio, a la cosa más cultural en general: ¿Cómo ves tú las formas de relacionarse que hay entre hombres y mujeres en estos sectores sociales?

Yo creo que como todas po', o sea, no hay mayores diferencias, salvo que tienden a ser más liberales en algunos aspectos, no tan legalistas. Liberales en que la gente se juntan a vivir, como convivientes (...) ser más allegados a los papás, no salir de ahí...

M: Y ¿Cómo ves que ocupan su espacio las mujeres, los hombres?

Cada uno ocupa su espacio, sobre todo en este minuto están ocupando las mujeres el espacio de los varones en cuanto al trabajo porque tienen que trabajar ambos (...) Ambos tienen que estar llevando el alimento al hogar.

M: Tú crees que ha habido cambios en las relaciones entre hombres y mujeres con respecto a 10 o 15 años atrás?

Por supuesto!, porque la sociedad te lo ha tenido que exigir, la mujer ha ocupado los espacios no porque haya querido sino porque la han obligado simplemente, por el hecho de que ya no alcanza con el trabajo de los varones.

M: ¿Cómo se les ha obligado?

En cuanto al trabajo, por ejemplo, al pagar menos sueldos, al tener sueldos que no alcanzan para vivir, la mujer ha tenido que obligadamente asumir el rol de ser dueña de casa y además trabajar

afuera para ayudar al hombre, o también el asumir el ser dueña de casa sola; entonces por ambas cosas, aunque teniendo su hombre igual tienen que trabajar.

M: Y ser sola te refieres sin pareja?

Sin pareja, ser sola, que tienen que trabajar por obligación por'. Esos son los grandes cambios que ha habido en la sociedad chilena.

M: ¿Cómo te imaginas a tus alumnos hombres en unos 10 años más con respecto a la familia?

Ojalá que sean padres, que tengan su familia, que tengan sus hijos, que me digan 'misión cumplida' y 'bien profe, se pasó'.

M: Misión cumplida por ti?

Sí por mí (ríe) yo siempre les digo que se van a acordar de mí, y he tenido alumnos que se han acordado y lo agradecen a uno, porque las cosas se las he dicho como son, no los puedo engañar por'; ¿Cómo les voy a decir que el mundo es fácil?, y después salgan a buscar trabajo y no encuentren nada.

M: Y ¿Cómo te imaginas a tus alumnos hombres respecto del trabajo?, ¿tienes algunas ideas específicas?

Trabajando, trabajando; ojalá que en buenos trabajos.

M: Y las mujeres alumnas?

A algunas trabajando y a otras muy dueñas de casa, muy preocupadas de sus hijos. Algunas van a seguir en la vida laboral, con otras aspiraciones.

M: Ahora entrando en otro tema, ¿tú conoces algo de la Reforma Educacional?

Sí (...) como reforma planificada está muy bien hecha, creo que está para favorecer a los alumnos; pero que pasa que las circunstancias en nuestro país, en cierto modo las diferencias económicas, la hace como muy elitista, porque no se puede manejar en todos los colegios, en todos los ámbitos igual; ojalá que se pueda implementar, hasta el momento yo no sé como se puede hacer. (...) claro porque en este momento seguimos con el pizarrón y la tiza, con los mismos tipos de bancos, la forma tradicional, los mismos materiales, los mismos elementos, que es la misma educación; o sea, la reforma tiene mucho de trabajar en grupos, de sacarlos, es bueno en ese sentido de que ellos reflexionen, que reflexionen es excelente. Yo no sé que va a hacer Chile con tanta gente reflexiva sí (ríe) pobre de los gobiernos porque el que piensa después alega pues.

M: Crees tú que la reforma debiera considerar las diferencias entre hombres y mujeres?

No, no. Porque estamos en una sociedad en que tanto la mujer como el hombre ocupan los mismos puestos, hay gerentas mujeres, no hay diferencias por sexo; yo creo que la única diferencia entre la mujer y el hombre es su sexo; no es más allá de lo biológico, ninguna otra más allá de mentalidad, tanto hombres como mujeres son igual de inteligentes y pueden hacer las mismas cosas.

M: Ahora en general, ¿Cómo son los hombres?

Uy! los hombres se creen autosuficientes, que se las saben todas, que con solo hablar ellos solucionan sus problemas, y eso es falso. Son tan dependientes de la mujer, la madre los hace

dependiente lamentablemente, somos las madres las que hacemos dependientes a nuestro hijo varón; ellos son dependientes, o sea, ellos se aprovechan por cualquier cosa.

M: Y ¿Cómo deberían ser?

Más, más... más decididores, no autoritarios, o sea, como varones que... o sea el concepto que uno tiene es que el varón es el que manda, el que dicta las normas, pero que sean realmente eso, o sea que digan... si uno –‘oye ¿mañana hay que comprar tal cosa?’, -sí!, eso hay que comprar’; no así relativos, sino decididos. Que sean como dicen realmente como el varón es. Son super dependientes de las mujeres.

M: Y ¿Cómo somos las mujeres?

Sumisas, muy sumisas, que trata de que el hombre se sienta el rey de la casa o el rey de donde esté, siempre buscando que ellos sean los primeros y en esa forma de actuar, en la cual nos han educado lamentablemente nuestras madres, ha sido negativa en cierto aspecto porque se aprovechan muchos hombres de nosotras. Creo que deberíamos ser más independientes y eso que somos independientes, siendo que tomamos muchas decisiones sin preguntarle ni consultarle a nadie, pero es producto de una sociedad en que siempre se dio y se sigue dando, el famoso patriarcado, somos patriarcado.

M: Entonces como debiéramos ser?

Más decididas, o sea, somos decididas e independientes pero romper cadenas y punto. Tenemos que creerlo de verdad que lo somos, definirlo.

M: Bueno eso es, muchas gracias.

FIN