



Construcción de masculinidad en liceos de varones:
la experiencia del Liceo Manuel Barros Borgoño de la
comuna de Santiago

Memoria para optar al título de sociólogo

Estudiante: Erick Dangelo Ilabaca Peña

Profesor Guía: Klaudio Duarte Quapper

25 de enero de 2018

Índice

Resumen	1
1. El objetivo de esta investigación	2
1.1. Antecedentes.....	2
1.1.1 Introducción.....	2
1.1.2 Contextualización actual.....	3
1.1.3 Contextualización histórica	7
1.1.4 Características de los liceos tradicionales. Instituto Nacional y Manuel Barros Borgoño.....	14
1.2. Problema de investigación	17
1.2.1 Pregunta de Investigación.....	18
1.2.2 Objetivo general	18
1.2.3 Objetivos específicos.....	18
1.3. Antecedentes teóricos.....	19
1.3.1 Masculinidad en sociedades adultocéntricas	19
1.3.2 Curriculum oculto y construcción de masculinidad.....	22
1.4. Estrategia Metodológica.....	31
1.4.1 Enfoque de la investigación.....	31
1.4.2 Técnica	31
1.4.3 Muestra.....	34
1.4.4 Análisis de la información.....	34
1.5. Estructura del texto	35
Capítulo 1: Ser varón: Definiciones y obligaciones	36
1.1 Ser varón.....	37
1.2 Las 3 p de la masculinidad	39
1.2.1 Proveedor:	40
1.2.2 Protector.....	41
1.2.3. Procreador.....	42
1.3 Cuerpo de varón	42
1.3.1 Ser varón en el liceo	44
1.3.2 La experiencia de ser varón, en un liceo de varones.	45
1.3.3 Competitividad en el liceo.	47
1.3.4 Emociones en el liceo	50
1.4 Síntesis del capítulo	52
Capítulo 2: Machismo y sexismo en el liceo	54
2.1 Machismo	54
2.1.1 ¿Soy o no machista?	54
2.1.2 Machismo como herencia	55
2.1.3 Machismo en el liceo	58
2.1.4 Violencia hacia los no hetero en el liceo	61

2.1.5 Género y clase	66
2.2 Síntesis capítulo 2	68
Capítulo 3: Liceo segregado	71
3.1 relación de docentes y paradocentes con estudiantes	71
3.2 Inclusión	74
3.3 Sexualidad	76
3.3.1 La palabra sexualidad	76
3.3.2 Sexualidad en el liceo	77
3.4 Síntesis capítulo 3	79
Capítulo 4: Conclusiones finales	81
Bibliografía	86

Agradecimientos

Agradezco a mis padres y hermana por apoyarme en todas mis decisiones. A Javiera, por acompañarme con paciencia y mucho amor durante todo este proceso. A la comunidad Borgoñina por recibirme y permitirme la realización de este proyecto. Y finalmente al profesor Klaudio Duarte, por sus consejos y observaciones.

Resumen

En esta investigación me propuse indagar en las formas en que se construye masculinidad en un grupo de estudiantes de cuarto medio del Liceo Manuel Barros Borgoño. También profundicé en el machismo presente en los jóvenes, la explicación desde su propia perspectiva, y finalmente como influye el curriculum oculto en la conformación de la masculinidad de los estudiantes de este liceo de varones.

Palabras claves: Masculinidad hegemónica, Dominación, Juventudes, curriculum oculto

1. El objetivo de esta investigación

1.1. Antecedentes

1.1.1 Introducción

La presente investigación, tiene como finalidad comprender sobre cómo se construye masculinidad en los estudiantes, o como se aprende a “ser varón” en los estudiantes del liceo Manuel Barros Borgoño de la comuna de Santiago de Chile.

En lo personal, la enseñanza media la vivencí en uno de estos establecimientos y mirando en perspectiva y ya con más herramientas intelectuales, puedo decir que la masculinidad hegemónica que se vive en estos liceos es un tema relevante de ser investigado, porque tiene características particulares y diferentes a como se construye masculinidad en un recinto mixto. Tuve la experiencia de realizar mi enseñanza básica en un colegio mixto y el contraste con un liceo masculino es importante. Por varios motivos. Lo primero es la violencia verbal y física que experimenté en el liceo masculino fue mayor. La resolución de conflictos a través de golpes o amenazas y empujones es algo que se ve a diario. También sucedía en el recinto mixto, pero en menor medida. Las relaciones que se establecen con las compañeras son diferentes. En el colegio mixto la convivencia con las compañeras es rutinaria, se realizan múltiples trabajos, se estudia para las pruebas, se consiguen cuadernos, y realizan actividades extraprogramáticas. En el liceo de varones también se realizan tareas, trabajos y actividades extraprogramáticas, pero de manera evidente solo con compañeros. Esta educación segregada va generando una forma particular de relacionarse con las mujeres, una dificultad a la hora de establecer amistades. El hecho de no relacionarse con compañeras durante gran parte de la jornada, en muchos casos el contacto con mujeres se reduce a familiares, va creando una incomprensión sobre las mujeres. Incapacidad para relacionarse con ellas, lo que también se traduce en hostilidad, y en otros casos en una objetivación sexual y trato despectivo de toda índole, que incentiva conductas machistas y segregadoras. Es todo esto lo que me motiva a realizar este trabajo, intentar dilucidar,

describir y conocer la construcción de masculinidad en liceos desde una perspectiva sociológica.

1.1.2 Contextualización actual

A partir de las manifestaciones estudiantiles del año 2006 y principalmente del año 2011, se comienza a realizar un cuestionamiento a las bases de la educación altamente mercantilizada presente en Chile (Ruiz, 2015). Sin embargo, esta crítica se ha quedado principalmente en las formas de financiamiento de la educación superior y de las deficientes pruebas estandarizadas que rigen su ingreso, sin realizar una crítica profunda a la enseñanza sexista imperante a través de los colegios segregados por sexo.

Si bien se observa una baja en la presencia de los colegios exclusivamente masculinos o femeninos en Chile de un 7% (2007) a un 3,8% (2016) (Sepúlveda, 2016), su importancia no es menor, ya que un número importante de estos colegios son los denominados emblemáticos, instituciones públicas de alta selectividad con buenos resultados en la PSU, vistos entonces, como un modelo a seguir por el resto de sus pares públicos. Estos colegios mantienen en la actualidad su carácter segregado, en términos de género, a pesar de ser públicos y por tanto financiarse a través de dineros fiscales.

Son pocos los colegios masculinos que se han atrevido a modificar su admisión permitiendo el acceso de mujeres a sus aulas. Uno de ellos es de los más antiguos del país, el San Ignacio Alonso Ovalle, particular, ubicado en la comuna de Santiago con 159 años de historia, el cual tomó la decisión de permitir el ingreso de mujeres recientemente. Como señala su rector: “Nos responsabilizamos de la visión del proyecto de querer educar hombres y mujeres con una formación integral. Estamos respondiendo a mejorar lo que se nos demanda” (Salazar, 2014). La persona que encabezó este giro es el rector de la institución desde 2013, Marcelo Mackenney, primer rector laico. Por su parte, la directora de enseñanza básica del establecimiento espera darle una perspectiva de género a este nuevo ciclo. Indica que: “en un colegio que fuimos había taller de cheerleader, donde un niño quería participar y es genial. Se nos plantearán desafíos y tendremos que hacer valer el

género desde su rol en conjunto” (Salazar, 2014). Resulta relevante señalar que esta clase de iniciativas provienen del sector privado y no de los colegios pertenecientes al estado, en donde se concentra la mayor cantidad de colegios de un solo sexo (222) equivalente al 56% del total de establecimientos de esa característica (Prieto, 2016).

Durante el mes de septiembre de 2016, Marina Ascencio abrió un nuevo proceso de discusión sobre la mantención de colegios destinados a un solo sexo. A través de una carta dirigida a la presidenta Michelle Bachelet, esta niña de 11 años se preguntaba por qué motivo no podía ingresar a estudiar al liceo, señala:

“Escribo con el motivo de solicitarles mi acceso al Instituto Nacional siendo yo niña, ya que es únicamente de varones, lo cual yo encuentro injusto”. El texto también plantea que “no puede ser que las mujeres no podamos ir a un colegio porque somos mujeres, o que los hombres tampoco puedan porque son hombres”, afirmando que no debería haber escuelas separadas por género, “porque si no después en la universidad se dificulta la interacción con el otro género”. (Sepúlveda, 2016)

La publicación de esta carta abrió nuevamente el debate sobre la necesidad de terminar o no, con los colegios destinados a un solo sexo. Uno de los puntos que más se ha resaltado en este debate tiene que ver con la construcción de masculinidad en un colegio de estas características. Para Astudillo:

“Se podría pensar que en casos como el Instituto Nacional lo que faltó fueron las mujeres compañeras, pero esto es solo una cuestión parcial. La tradición construye también un tipo de masculinidad en particular, un estereotipo del varón institutano y lo mismo podría pasar para el caso de las mujeres.” (2016).

Por lo tanto, para casos como el del Instituto Nacional, según Astudillo no solo importa que sea un colegio de hombres, sino que también su carácter de tradicional y emblemático ocasiona una barrera mayor para la entrada de mujeres, ya que ser institutano implica una cuestión valórica en sí misma. Astudillo profundiza en esto indicando que:

“La tradición genera un tipo de hombre y de mujer particular, excluyendo las sexualidades no dominantes, o las múltiples formas de encarnar la masculinidad y feminidad en relación con el estereotipo que se espera de un colegio tradicional. Porque los relatos de la tradición son también historias sexualizadas: el patio es también un escenario de conversaciones sexuales, las bromas delimitan el tipo de sexualidad visible en las aulas y la camaradería configura una forma válida de ser galán o de ser mina que deja afuera otras alternativas” (2016)

Para el presidente de la Asamblea coordinadora de estudiantes secundarios ACES, Diego Arraño, la existencia de estos colegios segregados solo tiene una función de reproducción de lógicas patriarcales en la sociedad. Señala que:

“Estos colegios tienen lógicas conservadoras, con justificaciones ridículas, como que “así se concentran más” y al final siguen replicando un sistema patriarcal. Además, no sólo existe segregación entre hombres y mujeres, sino que también hay una mirada heteronormada, que establece que los hombres sólo pueden estar con mujeres” (Vargas, 2016).

Sin embargo, hay posturas disidentes como la del doctor en psicología Jorge Manzi, del centro MIDE de la Universidad Católica para quien:

“Es más fácil enseñarle a un aula de puras mujeres u hombres. Muchos educadores sostienen que hay menos distracción, y efectivamente algo de eso hay”, aunque también destaca que “cuando uno ha estado toda su vida en una escuela de puros hombres o mujeres, en algún sentido se inhiben o no se desarrollan suficientemente habilidades comunicacionales esenciales para la vida”(2016).

Desde el establecimiento emplazado (Instituto Nacional), su rector, no se cierra a la inclusión de mujeres en el recinto y señala que es una discusión próxima a darse:

“Es una reflexión que nuestra comunidad educativa deberá enfrentar en el corto plazo

(...) pensando cuál es el mejor camino por el cual nuestro proyecto educativo ayude a formar personas comprometidas con la construcción de una sociedad más justa, igualitaria, diversa, libre y fraterna” (Sepúlveda, 2016).

Finalmente, desde la ciudadanía, ante la pregunta de la encuesta Cadem (Septiembre de 2016) sobre si el Instituto Nacional debe ser mixto, un 62% se mostró a favor de la iniciativa y un 28% en contra, lo cual muestra la aprobación de terminar con la segregación en ese liceo en específico.

A partir de lo anterior se puede constatar que la discusión sobre la existencia de colegios para un solo sexo está abierta. El emplazamiento al colegio más antiguo del país tuvo eco suficiente para abrir nuevamente la discusión sobre la pertinencia de mantener este tipo de recintos segregados por sexo, con las evidentes consecuencias que esto tiene sobre la construcción de identidad en los estudiantes. Como indica Gómez:

“El concepto «reproducción sexista» al interior de la educación permite considerar que el sistema escolar reconoce una función clasificatoria no solo en relación a las condiciones de clase, sino que tanto habilidades, expectativas y proyecciones se encuentran diferenciadas y determinadas por el sexo. La formación e instrucción distintiva permite la producción de género, constituyendo una normalización de aquellas orientaciones sociales perpetuando su reproducción social. La diferenciación social en relación al sexo es un elemento prioritario para el aparato escolar puesto que allí se encuentra la función social de reproducción de los imaginarios de género. Los procesos de enseñanza y aprendizaje abogan por la producción de sujetos/as acordes a los intereses socio-económicos, congruentes a las jerarquías sociales materializadas en la composición estructural del trabajo o la familia” (2015:103).

El interés de esta investigación está puesto entonces, en lo que ocurre al interior de los colegios tradicionales masculinos específicamente en la forma en que los alumnos van construyendo su masculinidad.

1.1.3 Contextualización histórica

En 1813, con la fundación del Instituto Nacional, se da inicio a un proyecto nacional en educación, teniendo como referente a este recinto que albergaba a la elite masculina de la capital (se profundizará en este liceo posteriormente). Este establecimiento como el principal, y otros 5 dominarían el escenario local intelectual sin contrapesos hasta el comienzo de la década de 1840. Momento en que ocurre una fractura en la elite dirigente. Como indica Gómez:

“La élite dirigente comenzaba a dividirse en base a sus pretensiones productivas para el país, diferenciadas en relación al desarrollo del comercio exterior con la exportación de materias primas y por otro lado la posibilidad de iniciar un proyecto de industrialización al interior de la nación. Cada uno de los proyectos económicos para la nación comprendía distintos saberes y conocimientos asociados, por ende, la creación de instituciones bajo aquellas intencionalidades” (2015: 107).

Hasta ese minuto la instrucción en las mujeres no era algo que se tuviese en consideración. Como señala Ballarín:

“la verdadera educación de la mujer consistía en la formación del alma, del corazón, del carácter, de los buenos modales, frente a la instrucción que era la que la corrompía” (1993: 296)

Comienza entonces un ciclo de reformas y cambios que buscan realizar radicales transformaciones a la educación pública, predominante en aquel momento. Esto deriva en la fundación de la Universidad de Chile en 1842, quitando al Instituto Nacional la labor de formar a los profesionales del país, como también modificándose el plan humanista clásico de estudios secundarios, agregándose los estudios científicos otorgando así más horas de estudios para las matemáticas, la geografía y las lenguas (Gómez, 2015). Es solo a partir de este minuto en que no solo se piensa en la formación humanista y científica de las elites,

sino que también se abre el espectro para entregar educación a los sectores menos favorecidos de la sociedad y a las mujeres. Para Gómez:

“La reformulación de los contenidos y planes de estudio era iniciado por un sector de la élite dirigente que comenzaba a elaborar un proyecto económico estatal, industrializador, de carácter nacional que permitía la inclusión de sectores de la población que fueron excluidos por el proyecto elitista-oligárquico de la enseñanza secundaria republicana. Es por ello que el Estado inicia la construcción de un proyecto educativo que permita considerar a los sectores populares, tanto hombres y mujeres, cristalizando dicha labor en la constitución de tres instituciones pedagógicas: la Escuela Normal Masculina (1842), la Escuela de Artes y Oficios (1849) y la Escuela Normal Femenina (1854), la primera a cargo de la Universidad de Chile, la segunda bajo tutela del Ministerio de Obras Públicas, y la tercera dirigida por la congregación de los Sagrados Corazones, única institución privada de las tres nombradas” (2015: 109).

La principal razón por la que se incluía a las mujeres en la educación era porque eran consideradas pieza clave en la instrucción primaria de los sectores populares. De esta manera con la creación de un magisterio y de la escuela normal se daba a la entrada a las mujeres para ejercer en la enseñanza. Como indica Felitti, de una forma machista:

“Si bien por su naturaleza (las mujeres) eran maestras naturales, había que mejorar esta capacidad innata. Solamente ellas podían combinar la primera instrucción con los cuidados maternos, esos que 'sólo mujeres saben prodigar con discreción', considerando el ejemplo de Estados Unidos, se demostraba que la formación de maestras no era un tema de filantropía sino de industria y economía. El magisterio les daba una opción laboral y con él podían obtener su sustento de manera honrosa, y a su vez extender la enseñanza de manera más económica para el Estado” (2004: 3).

De esta forma, la entrada en la educación para las mujeres no era vista desde un punto de vista de igualdad de género, sino como una cuestión instrumental y de utilidad para el estado. En relación con esto Sarmiento señala que:

“Si todas estas familias de mujeres destituidas de recursos y sin esperanzas para el futuro, encontrasen en la enseñanza pública una carrera abierta a su actividad, podrían hallar de nuevo el camino perdido de la comodidad o el de una decente medianía (1848: vol. IX).

Es a través de la escuela de preceptoras, la forma en que las mujeres de sectores populares acceden a la educación formal de manera mayoritaria, por su parte para las mujeres de elite se ligaban a las congregaciones religiosas y desde allí actuaban en la instrucción primaria a modo de beneficencia y caridad. De esta manera, la reforma realizada en 1870 busca profundizar la industrialización del país, y para esto necesita una instrucción y división del trabajo claramente diferenciada según sexo. En base a lo anterior, los hombres son destinados a la escuela de arte y oficios y las mujeres al profesorado primario. (Gómez, 2015). La especificidad en el aparato productivo que va adoptando la mujer le permite obtener un status simbólico y económico. Ya hacia 1872 se iniciaban por parte de las mujeres de las elites educadas, solicitudes formales al gobierno para permitirles el ingreso a la universidad (Sánchez, 2006). Este sería el inicio de una lucha por años, en donde se enfrentan sectores liberales y laicos que propician el debate sobre la inclusión de la mujer, primero en la educación secundaria (todos los colegios secundarios eran masculinos) y luego en la educación universitaria científica. Por su parte los sectores más conservadores mantienen una visión tradicional-colonial del rol de la mujer en la sociedad.

Es el decreto Amunategui (1877) el que permite la entrada de la mujer a la universidad, lo cual fue imposible en ese mismo minuto ya que la enseñanza secundaria solo era posible para los varones. Es a través del decreto Amunategui (1877) que se consolida el acceso de la mujer a la enseñanza secundaria creándose escuelas exclusivas para mujeres, pero en donde el estado solo sería un apoyo para aquellos particulares que quisieran crearlas, pero no las financiaría. Como indica Sánchez:

“Sin embargo, se debe reparar en que, pese al apoyo del Estado a la idea, solo se trataba de eso, un apoyo, por lo tanto, los nuevos colegios no serían estatales, sino que particulares y no todas las niñas tendrían acceso, pues serían pagados. Además, no tendrían el alcance nacional que sí tendría una iniciativa estatal, ya que los colegios que se crearon en Valparaíso, Copiapó, Talca y Concepción surgieron solo gracias al interés de los padres. En aquellas ciudades donde no hubiese interés de quienes económicamente pudiesen llevar acabo tal empresa, simplemente no existirían colegios” (2006: 508).

La balanza se inclinaría hacia el sector liberal y en 1881 ingresaría la primera mujer a la Universidad de Chile, aunque se debe recordar que esta entrada es solo para un minúsculo sector de mujeres pertenecientes a las elites.

En 1889 se crea el Instituto Pedagógico en la Facultad de Filosofía y Humanidades en la Universidad de Chile, el cual tiene como función profundizar en los conocimientos de la enseñanza secundaria. Se establece como el primer recinto encargado de la formación de profesores de enseñanza secundaria. Ya no era suficiente con que los profesores manejaran los conocimientos, sino que además debían saber transmitirlos, lo que ocasionó que la docencia se transformara en algo aún más específico y profesionalizante.

Es a partir de la reforma de 1893 en que la diferencia entre formación primaria, secundaria, técnica, masculina y femenina se profundizaría aún más. Como dice Gómez:

“Los saberes inscritos en el nivel de enseñanza secundaria no comprenderían la escritura y la lectura, ni tampoco la instrucción en habilidades técnico manuales como el manejo de máquinas de industria para el sector masculino o telegrafía, tipografía, costura o bordado para el sector femenino, sino que los conocimientos que circulan al interior del liceo serán en relación a las humanidades y las ciencias con proyección profesional” (2015: 115).

Así el Instituto Pedagógico se aleja del ambiente precarizado de las escuelas normalistas, y se establece como un centro de formación de docentes altamente capacitados para preparar a las futuras elites.

El primer liceo femenino a cargo del estado se crea en Valparaíso en 1892, luego en 1894 en Santiago se funda el liceo número 1 de mujeres. Esta diferenciación es asumida como natural, y es solo en la universidad y en el instituto en donde no se hace dicha distinción por sexo, sin embargo, es adecuado recordar que tanto en la universidad como en el instituto pedagógico lo que se estudiaba también estaba claramente definido según sexo. Gómez profundiza en esto señalando que:

“Los primeros años de instrucción femenina eran en base a la instrucción de economía doméstica, caligrafía, labores de mano y gimnasia, por lo que debieron transcurrir un par de décadas de funcionamiento de la institución secundaria femenina, específicamente hasta 1912, para que pudiera existir una enseñanza que insertara a las mujeres en carreras liberales” (2015: 117).

Los liceos secundarios de mujeres estaban supervisados por las denominadas “juntas de vigilancia”, las cuales se encargaban de la dirección de los liceos y de otorgarles legitimación en la sociedad, cuestión difícil en una sociedad con casi medio siglo de predominio de liceos secundarios masculinos. Estas fiscalizaciones por parte de las juntas de vigilancia hacia los liceos femeninos fueron erradicadas solo en 1918. Para Sepúlveda, lo que ejercían estas juntas era concretamente una forma de control social:

“Por otra parte, y como forma del control social que se ejercía sobre las mujeres, en los liceos de niñas existían las llamadas juntas de vigilancia, integradas por los padres y apoderados de las alumnas (sólo hombres), quienes se encargaban de regular todo lo relativo al colegio, limitando en términos reales la acción de la directora. En los liceos masculinos, en cambio, no se presentó esta figura debido a que en ellos la autoridad y las facultades del rector eran mucho más significativas” (2009: 1252)

El modelo educativo de estos liceos femeninos busca diferenciarse de la educación técnico-manual, en donde lo que se busca es el desarrollo humanista y principalmente de las labores del hogar (economía doméstica, costura y labores de mano) de sus alumnas, ramos que no eran impartidos a los hombres, en su lugar se impartía educación cívica para ellos. Esto no es difícil de entender asumiendo que en esta época el liceo femenino es predominante para las hijas de la elite local, y las mujeres de sectores populares siguen confinadas a las escuelas de instrucción primaria. Sepúlveda profundiza en esto indicando que:

“La diferencia curricular entre liceos masculinos y femeninos podemos reconocerla, en primer lugar, en la cantidad de horas destinadas para cada asignatura en los distintos tipos de establecimientos, particularmente en lo que se refiere a los ramos científicos relacionados con las matemáticas y las ciencias naturales, pues éstos tenían en la educación para los hombres, una presencia tal que constituían prácticamente el doble de la cantidad de horas que se destinaban para su estudio en los liceos de niñas.” (2009: 1252).

Sin embargo, a pesar de lo anterior, si hay algo que rescatar es que durante la primera mitad del siglo XX ya se puede hablar de una educación pública en donde el estado se hace cargo de la misma tanto para mujeres como para hombres, con una lenta, aunque progresiva entrada a la educación secundaria de sectores medios altos, no pertenecientes a la elite. Estos sectores según González:

“Eran quienes fracasaban en el camino a la universidad, integrando los puestos medios de la burocracia pública o privada. Para ingresar a la administración se requería un nivel educacional superior al primario, pero además cierto capital social, como los contactos, con que los sectores populares difícilmente podían contar”. (2011: 352)

Esta entrada de sectores medios altos en la enseñanza permite a las mujeres con educación ingresar al aparato público en labores antiguamente solo permitidas a varones, Aunque, las labores en que se insertaban eran específicas y delimitadas (Castillo, 2006). De esta forma,

la diferenciación por sexo entre liceos, permite una especificidad de profesiones adjudicadas a las mujeres que estudian en estos recintos. Las principales profesiones de las mujeres entre 1910 y 1960 son las referidas a la educación y al cuidado de personas. (Gómez, 2015).

Existen 3 momentos importantes en el intento de lograr una igualdad en la educación para hombres y mujeres. El primero de ellos ocurre en 1927, a partir de un movimiento educacional de profesores que cuestiona el rasgo elitista, segregado y centralizado de la educación del país (Reyes, 2010). El resultado del movimiento deriva en la creación del decreto 7500 el cual permite la coeducación entre hombres y mujeres a través de algunas horas de clases juntos y compartir durante los recreos (Gómez, 2015). Un segundo momento, ocurre cuando Amanda Labarca funda en 1932 el Liceo Experimental Manuel de Salas, el cual era mixto, buscando la integración entre hombres y mujeres. Señala Labarca:

“No se podría aducir razón alguna siquiera sea de mediano peso para justificar la práctica común de dar una educación a un sexo y otra radicalmente diversa a otro. Si el hombre necesita vigorizar sus facultades también necesita vigorizar las suyas la mujer”. (1939: 74).

Este primer Liceo daría pauta para que 13 años más tarde se intentase el “Plan de renovación gradual de la enseñanza secundaria”. Este tercer momento de cuestionamiento, cristalizado en este plan consistía en tres pasos. El primero, era la creación de liceos que siguiesen el modelo del Manuel de Salas, lo cual se cumplió. El segundo fue el paso de algunos liceos tradicionales a mixtos, el cual también se cumplió, y el tercero consistente en el paso final de que todos los liceos tradicionales pasaran a mixtos, el cual finalmente no se cumplió. Este último paso ocasiona una ruptura, por lo que fue negado por los grupos más conservadores los cuales ganaron la disputa (Salas, 2008).

Finalmente, en 1965 durante el gobierno de Frei Montalva se inicia una reforma educacional en donde se permite la entrada masiva de hombre y mujeres a todos los estamentos de la educación sin distinción de clase social además de la creación de colegios

mixtos, sin terminar con los colegios segregados por sexo. Situación que se mantiene hasta la actualidad.

1.1.4 Características de los liceos tradicionales. Instituto Nacional y Manuel Barros Borgoño

En 1813 se inaugura el Instituto Nacional impartiendo educación primaria y secundaria, siendo esta última fundamental en la formación de la aristocracia local. Como indica Gómez:

“La instrucción pública secundaria contiene para la élite un papel trascendental en la formación moral y cívica de la juventud, teniendo como base fundamental el plan de instrucción humanista, el cual se encontraba en relación a las pretensiones de la vida cívica-republicana, como lo era el manejo del latín, el aprendizaje legislativo (derecho) y el desarrollo del pensamiento intelectual (filosofía antigua)” (2015: 105).

La educación entonces era cuestión de hombres de elite, las mujeres fuesen o no de la aristocracia quedaban fuera de los niveles de instrucción en este establecimiento. Como se indica a continuación: “de entre nosotros mismos, han de salir los legisladores, los diplomáticos, los embajadores, etcétera. Y que con toda esta clase de hombres tenemos que tratar nuestras relaciones exteriores” (Celis, 2004:26). A partir de esto se comprende entonces el carácter altamente elitista machista del colegio en sus inicios.

Durante los años posteriores, este recinto se transforma en el referente nacional de la formación académica en el país. Transformándose en “el modelo de organización, métodos y contenidos de los liceos masculinos que nacieron desde entonces, los cuales debían ser nacionales, tanto en lo territorial como en el sentido de aquello que enseñaban” (Serrano, Ponce de León y Rengifo, 2012: 341)

Este establecimiento representa en aquel tiempo el lugar de encuentro de los grupos dirigentes de la capital, configurando un modelo de educación segregada, altamente

centralizado, de carácter urbano desechando el mundo rural y altamente masculinizada. De esta forma, eran excluidas del proceso educativo y de las decisiones entorno al mismo, las mujeres pertenecientes a la elite (relegadas al ámbito doméstico) y los sectores populares (dedicados a las labores productivas en la hacienda). Como señala Egaña:

“Durante el gobierno de José Miguel Carrera se ordenó a los conventos y cabildos que abrieran escuelas de primeras letras para niños; posteriormente, en agosto de 1812, se amplió esta disposición a los conventos de monjas, el decreto del 21 de agosto decía: “Parecerá una paradoja en el mundo culto que la capital de Chile, poblada de más de 50.000 habitantes, no haya aun conocido una escuela de mujeres.” (2003: 26)

En este contexto nace este colegio con la intención de agrupar a los grupos dirigentes, pero con la total exclusión de mujeres y mundo rural y popular.

Hacia 1842 se funda la Universidad de Chile dejando al Instituto Nacional exclusivamente como centro de educación secundaria, sin embargo, su influencia se consolida, estableciéndose como el principal recinto de educación secundaria del país formando a gran parte de los intelectuales de la época.

El liceo Manuel Barros Borgoño, por su parte, es fundado el 22 de enero de 1902, con el nombre de Liceo de Hombres N° 2. Su ubicación inicial estaba ubicada en calle San Francisco 1150 en la comuna de Santiago. Durante este primer período el liceo acoge principalmente a estudiantes provenientes del sector sur de Santiago de poblaciones recientemente asentadas, hijos de funcionarios públicos, como también de inmigrantes que escapaban de la primera guerra mundial. (Historia del liceo Manuel Barros Borgoño, 2017).

El incremento de la matrícula ocasionó el traslado del liceo hacia instalaciones más amplias. Se dispone por decreto presidencial su traslado hacia su actual ubicación en calle San Diego 1547, que hasta entonces albergaba a la Escuela Normal de Preceptoras N° 3 de Santiago. Las décadas del 1930 y 1940 se caracterizaron por la llegada de nuevos

estudiantes, por una parte, hijos de militares residentes en las cercanías del parque Cousiño, y por otros hijos de inmigrantes de diversas nacionalidades que huían de la segunda guerra mundial. A principios de la década de 1970 la polarización política en el país también se expresaba en el liceo con constantes disputas y enfrentamientos entre grupos partidarios y opositores al gobierno, la inestabilidad llegó a su punto máximo, con la expulsión de estudiantes y la cancelación de la ceremonia de graduación para esa generación. Durante ese mismo año, el liceo tuvo un breve periodo de carácter mixto, volviendo a la modalidad masculina en 1976, tras no obtener resultados satisfactorios de la iniciativa. (“Historia del Liceo Manuel Barros Borgoño, 2017).

Hacia mediados de la década de 1980 los borgoñinos vivirían su periodo más difícil como institución. El terremoto del 1985, destruyó gran parte del inmueble, lo que lo volvió inutilizable para las clases. Tras sucesivos cambios de sede, los borgoñinos comenzaron a exigir la reincorporación a su edificio original, lo cual sumado al proceso de municipalización de la educación chilena los llevó a un enfrentamiento directo con el régimen imperante en esos días, ya que este último tenía el interés de entregar el inmueble a Carabineros de Chile. (“Historia del Liceo Manuel Barros Borgoño, 2017). El regreso a la democracia trae consigo mejoras en la infraestructura y recursos informáticos al liceo.

En la actualidad, estos 2 colegios (entre otros) denominados emblemáticos (colegios públicos, de excelencia académica, tradición y prestigio), de alta selectividad, orientado principalmente a la enseñanza secundaria y, aunque ya no concentran a la elite política y empresarial (Zimmerman, 2013; Matamala, 2016; Toro, 2014) siguen siendo colegios altamente demandados especialmente en los sectores económicos medios y bajos que buscan tener una oportunidad de llegar a la educación superior (Fuenzalida, 2017). Y finalmente, continúan siendo, al igual que muchos otros colegios emblemáticos, exclusivamente masculinos.

1.2. Problema de investigación

Para la institucionalidad chilena, la juventud es aquel periodo etario comprendido entre los 15 y los 29 años. Por lo tanto, la educación secundaria se encuentra abarcada dentro de este periodo. Para Duarte, lo que se hace con los jóvenes, especialmente en este periodo en el que aún no son oficialmente “adultos” es invisibilizarlos a través de una identidad generacional que los anula en el presente y solo les devuelve la visibilidad en el futuro, cuando entran en la categoría de adultos y por lo tanto asumen otros roles (Duarte,1999). De esta forma los estudiantes secundarios, siguiendo a Duarte, son homogenizados en tanto grupo y producciones culturales. Es este fenómeno el que Duarte denomina como *adultocentrismo*:

“El adultocentrismo refiere a una categoría de análisis que designa un modo de organización social que se sostiene en relaciones de dominio entre aquello que es forjado como adultez, impuesto como referencia unilateral, respecto de aquello que es concebido como juventud (también niñez y adultez mayor). Dicha noción de adultez, está fundada desde una cierta idea de lo que la mayoría- mayor edad- implica en estas relaciones sociales, que se sostienen sobre la construcción de minoridades – menor edad-. (2016: 44)

De esta forma la escuela se vuelve en el sitio ideal en la preparación de los jóvenes para el *deber ser*. Como señala Duarte:

“De esta forma, la escuela —en sus diversos formatos, niveles y modalidades— es la encargada principal de dotar de los conocimientos y herramientas a niños, niñas y jóvenes para que se integren de manera óptima, tanto en el mercado del consumo, como en el mercado laboral” (Dávila, Ghiardo y Medrano cit. En Duarte 2009:16).

El mismo autor señala que las identidades de género en el caso de los hombres poseen un fuerte arraigo inconsciente en el periodo preescolar, se refuerzan durante el crecimiento, teniendo un estallido en la etapa juvenil (Duarte, 2005). Resulta pertinente entonces

preguntarse por las características de la masculinidad adoptada por los estudiantes en esta clase de establecimientos segregados por sexo considerando el contexto ya expuesto, las características machistas, patriarcales y heteronormadas de la sociedad chilena y la fuerte influencia del currículum oculto en la construcción de la identidad juvenil y de género al interior de los liceos

Es en base a todo lo anterior, que surge el interés de investigar la construcción de masculinidad al interior de los liceos, particularmente aquellas escuelas segregadas por sexo, en donde la construcción de masculinidad adopta una lógica propia y distinta que en aquellos liceos de carácter mixto.

1.2.1 Pregunta de Investigación

¿Cómo se construye masculinidad a partir de la educación segregada por género que se imparte en el liceo Manuel Barros Borgoño?

1.2.2 Objetivo general

Explorar la construcción de masculinidad a partir de la educación segregada por género que se imparte en el liceo Manuel Barros Borgoño.

1.2.3 Objetivos específicos

- Indagar en los significados de masculinidad existente en los jóvenes del liceo Manuel Barros Borgoño
- Conocer las principales formas de machismo entre los estudiantes del liceo Manuel Barros Borgoño
- Describir cómo opera el currículum oculto en la construcción de masculinidad en estudiantes del liceo Manuel Barros Borgoño

1.3. Antecedentes teóricos

1.3.1 Masculinidad en sociedades adultocéntricas

La masculinidad surge como área de estudio en la década de 1980, a partir del auge de los planteamientos feministas que irrumpían por la inclusión de las mujeres de forma activa en los espacios públicos y la vida política además de progresivos cuestionamientos al patriarcado. Connell describe la masculinidad como:

“La posición en las relaciones de género, las prácticas por las cuales los hombres y mujeres se comprometen con esa posición de género, y los efectos de estas prácticas en la experiencia corporal, en la personalidad y en la cultura.” (1995: 5)

De la mano de esta definición la autora, agrega 4 patrones centrales para comprender la masculinidad en occidente. El primero de ellos es el de *masculinidad hegemónica* la cual:

“Basándose en Gramsci y su concepto de *hegemonía*, arguye la existencia de una exaltación de un tipo de masculinidad que exige y sostiene una posición de liderazgo en la vida social. Este modelo se advierte como un esquema histórico y culturalmente construido, en donde se presenta al varón como esencialmente dominante, que, aparte de discriminar y subordinar a la mujer, lo hace también con otros hombres que no se adapten a este esquema (Jofre, 2014: 27)

Con este último concepto Connell amplía el panorama para interpretar la masculinidad, ya que la dominación no solo ocurre desde hombres hacia mujeres, sino que también entre los mismos dominadores, el cual para dominar a sus pares debe cumplir con características determinantes como ser blanco, heterosexual, de buenos ingresos, y profesional.

Un segundo patrón señalado por Connell es el de la *subordinación*. La subordinación más importante en occidente es aquella que ocurre desde hombres heterosexuales hacia los homosexuales. Señala que:

“La opresión ubica las masculinidades homosexuales en la parte más baja de una jerarquía de género entre los hombres. La homosexualidad, en la ideología patriarcal, es la bodega de todo lo que es simbólicamente expelido de la masculinidad hegemónica, con asuntos que oscilan desde un gusto fastidioso por la decoración hasta el placer receptivo anal. Por lo tanto, desde el punto de vista de la masculinidad hegemónica, la homosexualidad se asimila fácilmente a la femineidad. Y por ello –de acuerdo al punto de vista de algunos teóricos homosexuales- la ferocidad de los ataques homofóbicos.” (1995: 13)

Este segundo patrón cobra relevancia en esta investigación ya que los colegios a investigar están conformados en su alumnado exclusivamente por varones, por lo tanto, resulta relevante como se expresa la subordinación hacia los grupos homosexuales presentes en los distintos establecimientos.

El tercer patrón tratado por este autor se refiere a la idea de *complicidad*, entendida como:

“Las masculinidades construidas en formas que permiten realizar el dividendo patriarcal, sin las tensiones o riesgos de ser la primera línea del patriarcado, son cómplices en este sentido (1995: 14)

Se comprende entonces que con complicidad se refiere a aquellos varones que se encuentran en un rango intermedio, no son la primera línea de la masculinidad hegemónica y no cumplen con todas sus características, pero tampoco asumen un rol de denuncia ante la opresión. Se adaptan a la situación de manera más bien cómplice.

El cuarto patrón lo denomina *marginación* y se define como la exclusión de ciertos grupos. Connell se refiere principalmente a la marginación y discriminación que sufre las distintas razas y etnias en Norteamérica. Indica que:

“Aunque el término marginación no es el ideal, no puedo utilizar uno mejor para referirme a las relaciones entre las masculinidades en las clases dominante y subordinada o en los grupos étnicos. La marginación es siempre relativa a una autorización de la masculinidad hegemónica del grupo dominante.” (1995: 15)

Son estos 4 patrones interrelacionados los que construyen la masculinidad de un individuo. En el caso de esta investigación, el primer patrón, denominado *masculinidad hegemónica* es fundamental, en el que gira parte importante de la investigación. Como indica Connel con este concepto se amplía la definición de masculinidad, ya que la dominación no solo ocurre desde hombres hacia mujeres, también ocurre entre los mismos varones, y es esto último lo que vuelve privilegiados a los liceos segregados por sexo como objeto investigativo. Por lo mismo resulta necesario indagar en las características socioculturales en que se encuentra inmerso este liceo, bajo que contexto construye su masculinidad. para esto decidí utilizar la perspectiva adultocéntrica de Duarte.

Desde la perspectiva de Duarte (2012), nos encontramos en una sociedad adultocéntrica, en donde el grupo más sobrevalorado es el de los adultos. Valoración que obtienen por el solo hecho de tener un determinado trabajo y/o desempeñar un cierto rol. De esta forma los otros grupos son subvalorados, los de adultez mayor por estar saliendo del periodo de adultez, y lo juvenil, por encontrarse en un periodo de “preparación” hacia la adultez. Para Bourdieu:

“La edad es un dato biológico socialmente manipulado y manipulable; muestra que el hecho de hablar de los jóvenes como de una unidad social, de un grupo constituido, que posee intereses comunes, y de referir estos intereses a una edad definida biológicamente, constituye en sí una manipulación evidente” (1984: 119).

Así, el criterio etario se constituye más bien como un escenario de lucha (Bourdieu, 1984) por lo que ni la juventud ni la vejez existen como tales, son construidas socialmente. Gonzales ejemplifica lo anterior indicando que ser joven variará dependiendo del contexto en que el sujeto se encuentre:

“...en el caso de contextos rurales o de aguda pobreza, el período se desplaza hacia abajo e incluye el grupo de 10 a 14 años, por su parte, en los estratos sociales medios y altos urbanizados, se amplía hacia arriba para incluir al grupo de 25 a 29 años” (2002: 20)

De esta forma la masculinidad en la escuela se vive como una imitación de la masculinidad que se considera correcta, esta no es otra que la hegemónica ejercida por los adultos y que sirve de modelo para los menores. Como señala Olavarría:

“De este modo, los grupos de compañeros se convierten, en ocasiones, en ámbitos de exacerbación de la masculinidad hegemónica, caracterizados por el uso de la violencia física, verbal o emocional y de la inferiorización del otro como mecanismo de resolución de conflictos” (2003: 227).

La escuela se transforma junto al hogar, en uno de los sitios principales en donde se aprende y ejerce la masculinidad hegemónica hacia los pares. Y es por medio del currículum oculto en que esta masculinidad hegemónica se aplica, reproduce y aprende por los estudiantes, directivos y profesores por lo que resulta fundamental conocer en qué consiste el currículum oculto sus influencias y hasta qué grado se constituye como soporte de la reproducción de prácticas opresoras.

1.3.2 Currículum oculto y construcción de masculinidad

Currículum se entiende, en primera instancia, como las preocupaciones organizativas y a la vez metodológicas que orientan la actividad en el espacio educativo, siendo el que establece el contenido de los saberes particulares considerados como válidos, que son transmitidos a los sujetos de la sociedad, estando estos saberes de manera explícita. (Da Silva, 2001).

Ahora bien, en segunda instancia el currículum se comprende como el resultado de un proceso que refleja los intereses particulares de las clases y grupos dominantes, en la

medida que determina ciertos conocimientos en desmedro de otros (Da Silva, 2001). Este segundo modo de comprender el currículum, Da Silva lo expresa como:

“Un vínculo entre la reproducción cultural y la reproducción social. Más específicamente, hay una clara conexión entre la forma en que se organiza la economía y la forma en que se organiza el currículum.” (2001: 56)

Su especificidad radica, por un lado, en que centra su reflexión en el currículum, y por otro, en que hace hincapié en que el vínculo entre currículum y economía o reproducción social, es decir, afirma que existe una lógica propia en la relación entre currículum y educación, que promueve la reproducción social y económica, pero que no sería un reflejo mecánico de ésta.

Es esta segunda instancia, la que en esta investigación se comprende como el currículum oculto, el cual se presenta como las normas y valores intrínsecos que ocurren dentro de establecimientos educacionales sin que las instituciones necesariamente se percaten de esto, pero que, finalmente, influyen en la manera que los alumnos otorgan sentido de ser al establecimiento y, por lo tanto, a la forma en que se integran a la sociedad. Más específicamente es posible entender este concepto como:

“...el conjunto de normas, costumbres, creencias, lenguajes y símbolos que se manifiestan en la estructura y el funcionamiento de una institución. Sin pretenderlo de manera reconocida, el currículum oculto constituye una fuente de aprendizajes para todas las personas que integran la organización.” (Guerra, 2006: 45)

De esta forma el currículum oculto, se contrapone a la noción del currículum formal, en razón a que no está contemplado en los planes de estudios ni en la normativa importante del sistema institucional; por el contrario, deriva de ciertas prácticas institucionales que, sin embargo, pueden ser tal vez más efectivas para la reproducción de conductas y actitudes. Como señala Duarte:

“En este proceso los aspectos relacionados con las producciones identitarias de género y de generación son relevantes en tanto en el liceo confluyen los muchachos y muchachas, y lo hacen, en su condición de jóvenes. Un ejemplo de esto último es que hoy las mujeres tienen posibilidad de acceso a los distintos niveles de educación sin distinción nominal, a diferencia de las décadas pasadas en que no podían asistir a determinadas instituciones o niveles escolares y se veían obligadas a realizar un específico currículum, destinadas a prepararlas en su rol futuro de buenas madres. Su condición de mujer y de joven quedaba explícitamente evidenciada en la discriminación que sufrían. Hoy ese proceso se hace por la vía de lo implícito, ya que, a pesar de la mayor igualdad en el acceso, las prácticas e interacciones en las instituciones educativas siguen teniendo efectos en cuanto a la reproducción del sexismo y de las tareas y trabajos estigmatizados como femeninos, y en el desplazamiento para un futuro adulto de las capacidades presentes que tienen las jóvenes” (1999: 62).

En lo práctico, lo anterior se puede evidenciar en los textos escolares que reciben los alumnos, los cuales son entregados por el ministerio de educación del país para todos los estudiantes de establecimientos subvencionados y municipales, textos en los que las alusiones sexistas verifican una reproducción de roles en cada una de sus páginas, reforzando roles de género en los estudiantes desde su entrada a la educación formal. Duarte indica que:

“Las imágenes y ejercicios de los textos de estudio, son ejemplo de otros componentes de esta socialización implícita – oculta, que tienden a reforzar los modelos y patrones de la masculinidad tradicional. Comúnmente la mujer aparecerá en tareas domésticas y el hombre en la calle; la mujer con hijos - hijas en sus brazos y el hombre trabajando; la niña jugando con muñecas, el niño estudiando o jugando con camiones. Los ejercicios de matemáticas también refuerzan esta orientación que termina apareciendo como naturalmente producida, la mujer hace compras y los hombres calculan materiales para una construcción” (1999: 69)

A partir de esto último resulta interesante comprender la forma en que funciona el currículum oculto en colegios exclusivamente masculinos. Resulta posible constatar que los hombres son efectivamente más violentos cuando están en colegios segregados que cuando están en un colegio mixto (Askew y Ross, 1991). En relación con este mismo punto, se puede señalar que:

“No es que exista un llamado abierto a la violencia, sino más bien un mensaje relacionado con que esta no es mala mientras no se lleve a extremos, ya que es una forma adecuada de cuidar de uno mismo y, en muchas ocasiones, puede ser una forma de aumentar el status social entre los demás. De esta forma, quizá el mensaje más importante que los niños aprenden en el contexto escolar, es el de evitar a toda costa que los demás piensen que les da miedo pelear.” (Alcay 2000: 176)

Un segundo factor implícito en un establecimiento educacional de estas características es la competitividad presente en sus estudiantes, la cual se traduce en una lucha constante por destacar en diversos aspectos, el primero, el rendimiento académico, luego la fuerza, la seducción con el sexo opuesto fuera de las horas de clases, la popularidad en redes sociales, etc. Como señala Jofre:

“A través del ámbito escolar se transmite y reproduce el orden de género socialmente predominante. Lo que es transmitido hacia los hombres es una idea de un varón que se centra en la fuerza, la virilidad, la valentía, el dominio, el autocontrol y la disciplina. Y esto se hace a través de dos vías: la de los profesores y la del grupo de pares. En variadas ocasiones se producen choques entre ambos, y lo que resulta de la suma de ambos es al final lo que sirve de guía normativa para la constitución de un hombre” (2014: 32).

De esta manera Duarte, siguiendo a Rosetti, indica que:

“En las escuelas se cultivan las desigualdades de género por medio de lo que denomina *pedagogía oculta de género* y que se refiere a las creencias, actitudes y

concepciones que llevan a ambos sexos a internalizar roles tradicionales. Se enseña que la mujer debe subordinarse y que debe elegir profesiones “femeninas” que sean compatibles con su rol de esposa y madre, dado que su rol principal en la vida es de tipo doméstico. Mientras que a los hombres se les prepara, también en el espacio educativo, para ser proveedores, consagrando todas sus energías a sus profesiones, dando a su vida afectiva y a su rol de padre una importancia mucho menor. Los hombres, señala la autora, internalizan (en el aprendizaje de roles) la despreocupación por el ámbito familiar y por las tareas que conlleva la vida familiar”. (Rosetti cit. En Duarte 1999: 62)

Relacionándolo con la investigación, cabe inferir que, dentro del marco institucional del liceo Borgoño, lo anterior es transversal tanto para los administrativos (tales como profesores, inspectores y directivos) como también para los estudiantes del liceo, cuyas prácticas denotan diferencias en cuanto a la implementación curricular según la implicancia política y económica que tengan los grupos dominantes en los establecimientos. De esta forma resulta claro que la implementación del currículo en los establecimientos educacionales no es ingenua, más bien surge de una parte de la sociedad, por lo tanto, no representa los intereses ni significados sociales que tienen otros grupos.

De esta forma el curriculum oculto, centra su análisis, no ya en el contenido, sino en los aspectos prácticos de la aplicación de éste. Este enfoque postula que las normas, actitudes e ideas presentes en los alumnos son moldeadas por medio de aquello que el currículum no explícito:

“esta dimensión implícita no tendría otra misión que la de lograr una continuidad de las normas y valores dominantes tal como los definen y defienden los grupos sociales que tiene mayor poder en la sociedad adulta; de esta manera el orden social logra mantenerse inalterado” (Torres, J. 1998: 62)

Esto se relaciona de manera directa con el aprendizaje que tienen los estudiantes sobre sexualidad y su construcción de masculinidad. La enseñanza de esta materia en los planes

curriculares se remite al factor fisiológico, por lo que su aprendizaje en la escuela delimita a las conversaciones que se tienen con compañeros, las cuales pueden estar influidas por conocimientos no del todo válidos o decididamente erróneos. La sexualidad adquiere especial relevancia durante la juventud, ya que es la etapa donde, generalmente, los seres humanos inician activamente su vida sexual, lo que implica un proceso de autoconocimiento y aprendizaje progresivo tanto del cuerpo y de las emociones como de las relaciones que se establecen con el otro. Como indica Olavarría: “dentro de la identidad juvenil masculina la sexualidad pasa a ser una cuestión de primera importancia” (2003: 22).

La experiencia de entrada a la sexualidad activa es un hecho constitutivo de la sexualidad de los sujetos jóvenes, en donde se inicia un proceso de conocimiento propio que define la manera en que se aborda la temática en el futuro. Según la séptima encuesta del INJUV realizada en 2012, el 26,1% de los jóvenes ya se ha iniciado sexualmente a los 15 años, cifra que sube al 48,7% a los 19 años. Esto muestra que casi la mitad de los jóvenes ya se ha iniciado sexualmente al egresar de la enseñanza media. Sin embargo, a pesar de las cifras, como indica Duarte (2005), la sexualidad es algo que se considera como individual y privado.

Para los jóvenes, se vuelve complejo hablar de sexualidad ya que inmediatamente se ve asociada a la forma en que la publicidad y los medios de comunicación tratan la temática (estereotipos de belleza, generalización, pornografía, etc.). A raíz de esto, y en base a las imposiciones de la masculinidad hegemónica, la publicidad y los medios de comunicación, iniciarse sexualmente involucra 2 cuestiones fundamentales, en primer lugar, deben desear a una mujer y deben desear pasar la iniciación sexual, para dejar de ser niños y ser catalogados de hombres “como tal”. Por lo tanto, el hombre debe relacionarse con la mayor cantidad de mujeres que pueda, demostrando así una sexualidad constantemente activa. Las mujeres por su parte deben asociar sexualidad con afectividad y emociones. El placer sexual de los hombres se podría catalogar de coito céntrico, mientras que el de la mujer pasaría por la afectividad y el deseo de complacer al hombre.

Por otra parte, es menester señalar que la sexualidad masculina es construida desde una categoría exclusiva, es única y necesariamente heterosexual. Como indica Weeks (2012), la heterosexualidad es la institución social clave que establece la división binaria y jerárquica de la sexualidad y del género subordinando a la homosexualidad. A partir de esto último la iniciación sexual es heterosexual en donde lo fundamental para el varón es: “poseer a una mujer, penetrarla y comunicárselo a los otros varones” (Olavarría 2004: 48). Se asume entonces a la homosexualidad como un camino incorrecto y desviado, en donde para ser “hombre” se debe ser heterosexual.

El currículum oculto fundamenta lo anterior, determinando las prácticas, dinámicas y relaciones que se dan en el liceo con el fin de socializar a los individuos dentro de ciertas normas y valores que definen las concepciones de mundo para los alumnos a medida que estos se desarrollan. Es precisamente en estas normas en donde me pareció interesante profundizar ya que son estas las que se constituyen como el elemento edificador de construcción de masculinidad de los estudiantes. La norma central es, “todos acá somos hombres, por lo tanto, tenemos falo y eso implica que somos heterosexuales”. Es esta secuencia normativa la que no puede romperse y en la que ven se ven confrontados cuando analizamos los videos del taller. Por lo mismo es sustancioso profundizar en la distinción sexo/genero desde lo teórico, para comprender por qué cuesta a los estudiantes los temas relativos a su propia sexualidad y a como esta es enseñada por el liceo.

El origen de la definición sexo-genero, se fundamenta en la evidencia físicamente comprobable de la diferencia entre los genitales masculinos y femeninos. Ese momento inicial de formación biológica que diferencia entre un sexo masculino y otro femenino. Es entonces, la cultura la que permite el paso de sexo a género, cumpliendo un rol de intermediación (De Barbieri, 1992). En base a esto, la posición que ocupan hombres y mujeres en la sociedad y sus roles están determinados culturalmente. Como señala citado por Morales:

“El ordenamiento del sistema sexo / género es una relación de poder, una relación social conflictiva, dinámica, la cual está sujeta a cambios y transformaciones sociales.

Uno de los temas importantes en la perspectiva de género es cómo la cultura expresa las diferencias entre hombres y mujeres, es decir, cómo cada sociedad en particular manifiesta esta diferencia. Los papeles o roles sexuales que ambos cumplen en los distintos contextos socioculturales son, asignados en función de la pertenencia a un género, a saber: masculino o femenino” (2012: 31).

Esto permite considerar a la escuela como un sistema de relaciones sociales en donde existen dinámicas de poder y funcionamiento, propias de este tipo de establecimiento, aunque influenciada sin dudas por las diferencias de género derivadas desde el entorno sociocultural.

Como se indicó anteriormente, la educación en su totalidad estaba dirigida de manera exclusiva a los hombres de la elite local, dejando a la mujer en roles domésticos. Posteriormente, la entrada de la mujer en la educación se enmarcó en la necesidad del estado de impartir instrucción primaria en los sectores empobrecidos, por lo que las mujeres fueron rápidamente asociadas a las carreras profesionales de docentes y cuidadoras. En relación con esto, Jofre señala que:

“Los hombres son asociados con la cultura mientras las mujeres con la naturaleza, siendo los primeros quienes cumplen el rol de transformar la naturaleza en cultura. Esto se explicaría por las funciones reproductivas que cumplen las mujeres, en el sentido de que sólo en su cuerpo biológico puede ocurrir la gestación. De esto se deriva que los primeros se encarguen de las tareas del mundo público (como lo es la política), en cambio las mujeres ejecutan las tareas del mundo privado (espacio doméstico)” (2014: 25).

Esta jerarquización que ocurre tanto en el plano social como en el plano de lo simbólico es corroborada por Bourdieu, indicando una conformación social de carácter pendular entre lo masculino y lo femenino:

“Las divisiones constitutivas del orden social y, más exactamente, las relaciones sociales de dominación y de explotación instituidas entre los sexos se inscriben así, de modo progresivo, en dos clases de hábitos diferentes, bajo la forma de hexeis corporales opuestos y complementarios de principios de visión y de división que conducen a clasificar todas las cosas del mundo y todas las prácticas según unas distinciones reducibles a la oposición entre lo masculino y lo femenino. Corresponde a los hombres, situados en el campo de lo exterior, de lo oficial, de lo público, del derecho, de lo seco, de lo alto, de lo discontinuo, realizar todos los actos a la vez breves, peligrosos y espectaculares, que, como la decapitación del buey, la labranza o la siega, por no mencionar el homicidio o la guerra, marcan unas rupturas en el curso normal de la vida; por el contrario, a las mujeres, al estar situadas en el campo de lo interno, de lo húmedo, de abajo, de la curva y de lo continuo, se les adjudican todos los trabajos domésticos” (2000: 45).

Esta forma de organizar la sociedad es lo que deriva en definitiva en una violencia sistemática hacia lo femenino, la cual se traduce en una violencia explícita tanto física como verbal, como también en una violencia simbólica operando en lo más profundo del inconsciente a través del habitus de cada hombre y mujer educados bajo el modelo patriarcal. Para Bourdieu, el mundo social se encuentra en un estado objetivado e incorporado, que existe bajo disposiciones adquiridas, éstos son esquemas cognitivos, evaluativos, pero también esquemas corporales, es decir, el mundo social no sólo se manifiesta a través de cómo percibimos el mundo, sino también por el uso del cuerpo. Este mundo social no sólo moldea la mente, sino también el cuerpo. Este sentido práctico, no es otra cosa que el habitus, definido por Bourdieu como:

“Un sistema de esquemas generadores de prácticas que expresan de forma sistémica la necesidad y las libertades inherentes a la condición de clase y la diferencia constitutiva de la posición, el habitus aprehende las diferencias de condición” (1994: 170).

Este habitus machista se expresa en la vida cotidiana, siendo reforzado por los medios de comunicación y la publicidad. Por su parte la escuela, refuerza esta violencia simbólica de estereotipos a través del currículum oculto, lo cual termina edificando una construcción de masculinidad rígida, muy exigente, binaria, cuestiones que se multiplican en espacios altamente masculinizados como lo es el liceo Borgoño.

1.4. Estrategia Metodológica

1.4.1 Enfoque de la investigación

La investigación cualitativa se basa en el sentido que le damos a los hechos de la vida cotidiana, a través del lenguaje, siendo elemento constitutivo del objeto de estudio. Como señala Sautu (2000), los diseños cualitativos serían; observación, participación, entrevistas, investigación documental no estadística, estudio histórico-narrativo, logrando de esta manera adentrarse en el mundo social y también en la observación de la realidad. Según señalan Taylor y Bogdan (1990) para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas. Este investigador no busca la "verdad" o "la moralidad" sino una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas. Su principal interés está en explicar el por qué de los distintos comportamientos, además su alcance es reducido. En este sentido la metodología cualitativa, se adecúa coherentemente con los objetivos de la investigación, dentro de los cuales se considera la importancia de conocer en profundidad la experiencia de los estudiantes del liceo Manuel Barros Borgoño respecto a su propia construcción de masculinidad en un establecimiento de varones.

1.4.2 Técnica

Se ha optado por la metodología cualitativa, y se han utilizado 2 técnicas, la primera de ellas la realización de un taller introductorio y posterior a eso, entrevistas en profundidad.

Para seleccionar a los informantes, propuse a la dirección del establecimiento, la realización de un taller introductorio, sobre construcción de masculinidades. A la realización del taller asisten 15 estudiantes. El taller consiste en 2 partes. La primera, visualizar 2 cortometrajes. Ambos disponibles en línea, en la plataforma youtube. El primero de ellos llamado “48 frases que los hombres escuchan a lo largo de su vida”, replica todas aquellas palabras y frases que refuerzan estereotipos típicos masculinos de sociedades patriarcales. El segundo video, *Majorité Opprimée*, cortometraje expone un día en la vida de Pierre, un hombre que viven en un mundo en el que los roles de género se han invertido. Al terminar la reproducción de los videos, se invita a los estudiantes a reflexionar y opinar sobre lo que vimos.

Para la segunda parte del taller se utiliza la “Guía pedagógica en masculinidades. Un aporte a la escuela para la formación en género” de Larry Madrigal, elaborado en República Dominicana. Como indica el autor:

“Esta guía pedagógica en masculinidades es presentada como un apoyo para el mejoramiento de los procesos educativos en las escuelas dominicanas. La guía pretende facilitar insumos para la reflexión personal y colectiva en torno al significado de ser hombre, su configuración en la sociedad dominicana y las posibilidades de transformación de la realidad de inequidad entre los géneros, involucrando a los hombres desde el ámbito de influencia de las comunidades educativas locales” (2009: 3).

De esta forma, y considerando la finalidad de esta investigación se utilizará concretamente el fascículo número 2 del texto denominado “Estudio Personal” el cual propone una serie de actividades (foto-palabra). Arme 2 grupos de estudiantes, cada grupo debía dibujar la silueta de uno de los integrantes sobre cartulinas y anotar sobre el dibujo todas aquellas características que ellas percibían atribuibles a los varones. Posterior a esto, cada grupo explicaba su dibujo, sus características y elementos adicionales que les parecieran interesantes, también se comentaba el trabajo realizado por el otro grupo, complementando la conversación. Finalizado el taller, se les invita a los participantes que estén interesados a

profundizar en el tema que estábamos abordando con la realización de entrevistas en los horarios que ellos estuviesen disponibles en el liceo para hacerlo. Durante el taller, 2 estudiantes se ven muy entusiasmados en el tema y al final del mismo, me coordino con ellos para el comienzo de las entrevistas y son quienes me ayudan con los contactos del resto de los participantes en el taller, para poder ubicarlos y coordinar los horarios en que las entrevistas pudiesen ser realizadas.

La segunda técnica utilizada fue la entrevista en profundidad:

“(…) la información que se produce en una entrevista en profundidad es de carácter cualitativo debido a que expresa y da curso a las maneras de pensar y sentir de los sujetos entrevistados, incluyendo todos los aspectos de profundidad asociados a sus valoraciones, motivaciones, deseos, creencias y esquemas de interpretación que los propios sujetos bajo estudio portan y actualizan durante la interacción de entrevista (los llamados “marcos de referencia” del actor), así como las coordenadas psíquicas, culturales y de clase de los sujetos investigados” (Gáinza, 2006: 220).

De esta forma, me propuse realizar entrevistas en profundidad, del tipo semi-estructurada (Gáinza, 2006), por la ventaja metodológica que confiere, ya que permite explorar las distintas formas de socialización que condicionan la construcción de masculinidad en el liceo y dirigir la entrevista hacia las áreas temáticas previamente definidas en virtud de los elementos que el desarrollo mismo de la entrevista entregué, para así darle profundidad a la problemática planteada.

En base a lo anterior se construye una guía por temas, que sirve de referencia en el desarrollo de las entrevistas, la cual se fue complementando con nuevas preguntas. Esta guía se diseñó a partir de bibliografía revisada y objetivos específicos de la investigación

1.4.3 Muestra

Decido trabajar con estudiantes de 4to medio, ya que me parece interesante conocer la visión de aquellos jóvenes que están próximos a egresar de la enseñanza secundaria de un liceo masculino y que pueden hacer el ejercicio de comparar, de mirar hacia atrás, y relatar observaciones, transformaciones o constantes del proceso de construcción de masculinidad que ellos viven en el establecimiento, y como evalúan esta situación a meses de terminar el proceso, cuestión que los diferencia de aquellos que están en cursos inferiores.

Criterio de selección de estudiantes:

- Estudiante de 4to medio
- Ingreso en 1ro medio al establecimiento
- Participación en el taller realizado

De esta forma, se privilegió la capacidad de los estudiantes para hablar sobre sus experiencias y expresar sus sentimientos, cuestión fundamental a la hora de hablar sobre masculinidades. Por lo tanto, se utiliza una muestra no probabilística (Canales, 2006) lo que significa que la selección de estudiantes depende de las características de los criterios del investigador. Se busca abarcar la mayor cantidad de visiones posibles sobre el fenómeno de los estudiantes que mostraron interés en la participación del taller. Cuando las entrevistas con estudiantes adicionales no producen información nueva, surge el criterio de saturación, según este criterio se fueron seleccionando jóvenes hasta alcanzar un total de 8 entrevistas. Se toma el compromiso con los estudiantes de que sus entrevistas serán anónimas, por lo tanto, se utilizan nombres ficticios.

1.4.4 Análisis de la información

Para el análisis de la información utilicé el análisis de contenido, el cual permite realizar una lectura sistemática de textos escritos que pueden ser interpretables desde una

perspectiva cualitativa (Andréu, 2000). El principal uso del análisis de contenido tiene que ver con el interés del investigador en obtener información que no encuentre explícita en el texto, esto quiere decir, que su objetivo radica también en lo implícito. A partir de esto se busca encontrar las relaciones latentes en los relatos de los entrevistados sobre su experiencia en construcción de masculinidad.

El análisis de las entrevistas consistió primero, en una codificación abierta de los datos obtenidos mediante el programa Atlas.ti en su versión 7.5.7, la cual es entendida como proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones (Strauss y Corbin, 2002: 110).

De esta codificación obtuve 12 categorías, las cuales fui reformulando de manera más específica. De esta manera la presentación de la información quedo dividida en 3 capítulos.

1.5. Estructura del texto

Este texto consta de 4 capítulos. El primero de ellos *ser varón: definiciones y obligaciones* aborda el concepto que tienen los estudiantes de lo que implica ser varón y como es ser varón, desde su propia experiencia en un liceo masculino.

El segundo capítulo está referido al *machismo en el liceo*, y a la herencia familiar del mismo en cada uno de ellos. También aborde la violencia sexista en el liceo y su normalización y la relación con compañeras de liceos cercanos.

En tercer capítulo aborde la opinión de los estudiantes sobre la *educación segregada* que reciben, las relaciones entre profesores-estudiantes, paradocentes- estudiantes y tratamiento de educación sexual en el liceo.

En el cuarto capítulo se abordan las conclusiones y reflexiones finales de la investigación

Capítulo 1: Ser varón: Definiciones y obligaciones

En este primer capítulo abordaré el relato de los estudiantes respecto a que es para ellos ser varón. De esta forma, pondré atención a sus definiciones personales y experiencias de ser varón en un liceo masculino. También, como estas experiencias influyen en la construcción de identidad masculina. Considero como eje temático, la percepción que tienen los estudiantes de lo que es *ser varón*, y, lo que implica, ser varón en el liceo.

En la sociedad chilena actual, es el modelo de *masculinidad hegemónica* el que dicta las pautas de pensamiento y actuar de los hombres. La masculinidad hegemónica se puede definir como:

“La configuración de 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” (Connell, 1997: 36).

La masculinidad hegemónica se hace perceptible en diversas actitudes y formas de pensar expresadas por los estudiantes. Estas son adquiridas principalmente en la familia, siendo este uno de los principales reproductores de este tipo de conductas (Duarte, 1999). Aunque también la escuela aparece como un lugar privilegiado en el despliegue de la masculinidad hegemónica, a través de un “deber/ser” exigente y excluyente de cualquier tipo de conducta que pueda ser interpretada como femenina. Es posible también constatar la idea, de que ser hombre no es algo de lo que ellos se sientan totalmente parte, ya que “les falta aún para ser adultos”. Duarte se refiere a esto como el adultocentrismo. En este tipo de sociedades adultocéntricas, los jóvenes ocupan un rol secundario, ya que se encuentran en un estado de transición hacia la adultez que se constituye como el estado óptimo y deseable por los sujetos. (Duarte, 1999)

1.1 Ser varón

Al consultar a los estudiantes que es para ellos ser varón, sus respuestas derivan en forma casi unánime hacia ideas como el poder, fortaleza, hombría, rudeza, luchar, no ser afeminado. Esto tiene que ver con la obligatoriedad que tienen los varones de estar constantemente demostrando su hombría. Así:

“Las expectativas que tienen que cumplir en tanto miembros del género masculino, ciertamente los agobian y los alteran de forma constante. Los jóvenes, además, buscan la aceptación de sí mismos, buscan ser aprobados y, más aún, avalados y dignos representantes de su propia construcción de género para luego cumplir lo mejor posible sus roles con el otro género.” (Fernández, 2009: 72).

Ante la pregunta a los estudiantes, sobre que significa para ellos ser varón, es posible constatar 2 tipos de respuestas, la primera, se centra en la fortaleza física y la frontalidad.

Ser hombre es ser poderoso, tener esas convicciones, poder crear cosas y llevar a cabo cualquier cosa que se te imponga, tener ese poder, no decir no puedo, uno siempre puede. (Juan)

Que sea varonil, que no llore, que sea rudo. (Jorge)

Un segundo tipo de respuesta se orienta hacia la posición subordinada de las mujeres frente a ellos, siendo esto una constituyente central en su propia condición de identidad masculina.

Pensar en mujeres (risas), no sé qué más puede ser. Ser más fuerte, no ser tan sentimental. Esa es la idea que uno tiene, que uno se imagina (Jorge)

No rendirse tan fácilmente, seguir luchando y no llorar al frente de los demás porque sería afeminado. (Jaime)

De esta forma, el hombre debe estar siempre disponible a realizar cualquier acción, inclusive si esta tiene características riesgosas (Beck, 2002). Adoptar una actitud temeraria es necesario, ya que no hacerlo repercute inmediatamente en la condición de hombre. Para los estudiantes es fundamental ser activo, frontal, directo, fuerte, la fortaleza física es trascendental a lo largo de todos los relatos como articulador central de la masculinidad. El hombre es fuerte de forma natural y ello se puede ver en su cuerpo firme y resistente (Aguirre y Güell, 2002)

También, resulta fundamental “pensar en mujeres”. Es recurrente en las entrevistas, desearlas, o vincularse con ellas, siempre bajo una modalidad de conquista y dominación.

A partir de esto último, el ser varón, se construye entonces, a través de gustar y “pensar en las mujeres” y no ser “afeminado”, Como señala Fernández:

“Los hombres se identifican a sí mismos a partir de lo que no son: mujeres ni homosexuales, por lo tanto, les han de gustar las mujeres y han de establecer cierto rechazo hacia cualquier tipo de homosexualidad o, al menos, lo que ellos creen que es la homosexualidad”. (2009: 71)

Al hacer el ejercicio de preguntar a los estudiantes de si cumplen con lo que la sociedad espera de ellos por ser varones, ninguno cree cumplir a cabalidad con la expectativa que se tendría de ellos.

Entre que sí y qué no. Si veo a una mujer la ayudo, me gustan las mujeres, pero igual de repente uno se pone más sentimental, de repente veo películas y me pongo a llorar (risas). (Jorge)

No, porque tengo muchas actitudes que no lo hacen, yo lloro en todos lados, soy muy de cariño con todos, como que me gusta andar abrazando a mis compañeros o a veces los tomo de la mano leseando, siento que mi forma de hablar en sí, mi forma de expresarme no va con el ser hombre, yo debería ser así como más fuerte, más

carácter para hablar pero no, yo me siento terrible tímido, de hecho me enredo cuando hablo, mi forma de expresarme es en sí, muy distinta. (Alejandro)

Yo creo que sí, pero quizás no, porque no tengo esa mente tan de hombre, yo no ando diciéndole a las mujeres en la calle “mijita rica”, así que no cumplo las expectativas de hombre. Quizás cumplo el estereotipo para mujeres, porque a ellas les gusta que las respeten, pero no digo esas cosas que mencionan, así que no cumpliría yo creo con el estereotipo, tildar a las mujeres de objetos sexuales, eso yo creo que me faltaría, cómo denigrarlas... no es denigrarla, si puede ser denigrar en ese sentido, como más poderío. (Juan)

Se asume entonces que expresar los sentimientos no es algo propio de varones, llorar, mostrar afectos, abrazar a los compañeros como también la falta de “carácter” al hablar o la timidez no es compatible con lo que la sociedad esperaría de ellos por “ser hombres”. La visión del entrevistado 2 es particularmente aguda respecto a lo que la sociedad esperaría de los hombres y su relación cosificadora con las mujeres. La masculinidad se debe demostrar en el espacio público a través del piropo (mijita rica) y la denigración como objeto sexual.

1.2 Las 3 p de la masculinidad

Para el antropólogo David Gilmore, la dominación masculina no solo se establece a través de la diferenciación biológica, para llegar a ser un “hombre de verdad” se debe cumplir una serie de pruebas, matizadas según la cultura, sin embargo, en todas es constante que la virilidad no es innata sino adquirida socialmente (Montejo, 2005). Gilmore entonces, buscando una transversalidad de lo masculino, identifica 3 características, que se deben cumplir para alcanzar la plena masculinidad hegemónica:

“Para ser un hombre en la mayoría de las sociedades que examinamos, uno debe preñar a una mujer, proteger a los que dependen de él y mantener a los familiares. Así, aunque no exista un “varón universal”, tal vez podamos hablar de un varón

omnipresente basado en estos criterios de actuación. Podríamos bautizar a ese personaje casi global como el varón preñador-protector-proveedor” (Gilmore, 1994:217)

1.2.1 Proveedor:

Es deber del varón hacerse responsable, especialmente en lo socioeconómico, de quienes estén a su cargo. Para Olavarría:

“Son hombres importantes, activos, autónomos fuertes, racionales, emocionalmente controlados, heterosexuales, son los proveedores en la familia y su ámbito de acción está en la calle.” (2000: 11).

En el caso de los estudiantes, la función de varón proveedor se vislumbra como situación futura, pero siempre mencionado y considerado como importante a la hora de “cumplir” con lo que sociedad exige para ellos como varones.

Desde que nacemos te inculcan que tenemos que ser machos proveedores de la familia, que tenemos que salir adelante porque somos hombres y somos más fuertes, cosas así. (Alejandro)

Es que todavía no estoy como grande para decir si cumplí con lo que la sociedad quiere, yo creo que cuando trabaje y tenga una familia, por ejemplo, porque esa es como la típica aceptación social se puede decir, tener una familia estable y mantenerla, esa sería como la visión social de un hombre como realizado. (Rafael)

Como se acaba de ver, al profundizar en su definición de lo que implica ser varón, es posible confirmar el concepto del hombre como proveedor en lo económico, aunque también es posible percibir una idea incompleta de ser varón, en el sentido de que, “ser hombre” es una situación futura, la cual aun ellos no han alcanzado. Como señala Duarte:

“Desde el discurso social dominante se les propone a las y los jóvenes un modelo de identidad generacional, que les invisibiliza en el presente y les devuelve visibilidad cuando asuman roles definidos como de adulto” (Duarte, 1999: 56)

Este modelo de identidad generacional es el que Duarte denomina *Adultocentrismo*, el cual asume al joven en un estado de “preparación” hacia un futuro adulto, en donde este último, el adulto, se ubica como el “modelo y referente a seguir, como lo valioso y perfecto, y lo joven como *en preparación hacia*.” (Duarte, 2005:56). Es posible observar que todo el relato de los jóvenes, tanto de sus experiencias personales como de sus vivencias en el liceo ocurren desde una lógica adultocéntrica, un estado intermedio e incompleto, reforzado por profesores y profesoras que estimulan determinados comportamientos para un correcto tránsito hacia una adultez “correcta”, que no es más que las 3p de la masculinidad propuestas por Gilmore.

1.2.2 Protector

Sumado al rol de sostenedor económico, el varón debe cumplir con la protección de la mujer y de la familia.

No sé, la mujer no puede ir al lado de la calle, la mujer no puede ser agredida, a la mujer no se le puede faltar el respeto. (Esteban)

En el recreo, por ejemplo, si se te cae una pelota de basquetbol, y si le cae a una mujer es como, oye cuidado, es débil, en cambio si te cae a ti no te va a doler tanto. (Juan)

Es posible visualizar como los estudiantes tienen internalizado este rol protector que deben cumplir hacia las mujeres, tanto en la calle, como en el segundo caso, con las profesoras al interior del liceo. La mujer es un ser débil, al que se debe proteger.

1.2.3. Procreador

El rol de procreador resulta fundamental, ya que a través de esta manera se les permite confirmar su condición heterosexual.

Usar ropa de hombre, andar como siempre sucio, trabajar al tiro después de salir del colegio, mantener a la esposa y a un hijo, y ser borracho, siempre, es como eso la generalidad del hombre. (Eduardo)

Si bien ninguno de los entrevistados tiene hijos, se vislumbran a futuro manteniendo (proveedor) a esposa e hijos (procreador). Se impone entonces, la reproducción como condición para alcanzar la condición de “hombre”.

1.3 Cuerpo de varón

Cuando le pregunté a los estudiantes, sobre qué significa para ellos físicamente ser un varón, casi la totalidad lo asocia automáticamente a la presencia del pene. “La hombría se relaciona inequívocamente a la genitalidad de los varones” (Fernández, 2009: 85). Su identificación se reduce al pene, como símbolo de su dominación. De esta manera se cosifica el propio cuerpo, reduciendo su totalidad a la genitalidad. (Fugellie, 2014)

Tener un pene, primeramente, Que sea peludo, que sea viril, eso es lo que yo creo, así se identificaría un hombre. (Camilo)

El aparato reproductor me diferencia físicamente, lo que me diferencia de una mujer. (Esterban)

Hombre vendría siendo como el ser humano con miembro, Qué sería como el pene, y eso más que nada definiría lo que es un hombre. (Rafael)

De esta forma la construcción de la virilidad se construye en oposición a lo femenino. Y la ausencia de falo es considerada como algo inferior. (Jofre, 2014).

Sin embargo, no solo se trata de la presencia del pene. Al profundizar en la idea del cuerpo masculino, les pregunte proyectivamente por como la sociedad define físicamente lo que es un varón, y si cumplen con lo requerido, las respuestas son variadas, pero siempre considerando la fortaleza corporal como cuestión fundamental. La fortaleza física- sexual, como también la intelectual-moral, es característica masculina que se expresa por medio de la autoridad y la firmeza. El cuerpo firme no solo es eso, es también asociado a otras fortalezas (actitud, carácter) (Jofre, 2014). La percepción del cuerpo masculino que tienen estos estudiantes corrobora lo anterior.

Ser fuerte, tener más resistencia corporal, más resistencia física, eso. (Jaime)

Un hueón musculoso, alto, barba, eso más que nada, como que la sociedad le remarca mucho el tema físico qué el hombre tiene que tener músculos tiene que tener barba, hablar fuerte, tiene que recalcar su presencia. (Esteban)

Tener un cuerpo con determinadas características es algo apreciado por los jóvenes y ante la pregunta de si cumplen físicamente con que la sociedad espera de un hombre, la presencia de músculos se torna como el eje articulador del relato.

Yo no, pero mi amigo me llama la atención, es musculoso, me llama la atención eso porque me gusta, me gusta como la estética del cuerpo y cómo se forma (Juan)

No resulta extraño percatarse de la influencia que tienen los medios de comunicación en los estudiantes (Duarte, 2005). Para los estudiantes las redes sociales constituyen en el presente al medio a través del cual se comunican con amigos y cercanos y además expresan pensamiento, situaciones y sucesos de la vida cotidiana.

Yo no podría vivir sin whatsapp. Acá todos tienen celular, pero al final nadie lo usa mucho para llamar, se usa para ver el facebook, y subir fotos al instagram, que es la que está más de moda. Ahí todos buscan lucirse, el que hace más deporte, el que tiene mejor cuerpo, él va al gimnasio y lo muestra. (Camilo)

Jofre coincide en este punto con Duarte señalando que:

“Los medios de comunicación promueven un erotismo genitalizado, el culto a cierta belleza física, la pornografía y la cosificación de los encuentros sexuales” (Jofre, 2014: 37)

Para los jóvenes, estas redes se transforman en una parte constitutiva importante de su personalidad. Son mencionados de manera recurrente por los estudiantes como referencia a la hora de pensarse corporalmente. Y aunque no posean el suficiente capital económico, intentaran invertir para estar a la moda y no ser criticados.

1.3.1 Ser varón en el liceo

La escuela cumple un rol central en la conformación de la identidad de los jóvenes, siendo el nexo existente entre el espacio privado y público (Fuller, 2002). Se define a la escuela como un espacio que fomenta la competencia y la individualidad, lo que afecta de manera importante la identidad de los jóvenes. (Jofre, 2014). De este modo:

“Los grupos de compañeros se convierten, en ocasiones, en ámbitos de exacerbación de la masculinidad hegemónica, caracterizados por el uso de la violencia física, verbal o emocional y de la inferiorización del otro como mecanismo de resolución de conflictos” (Fuller, 2002: 227).

Este apartado busca indagar en la experiencia de ser varón, en un liceo de varones, y en segundo lugar busca adentrarse en el tipo de competitividad que puede observarse en un liceo segregado por sexo.

1.3.2 La experiencia de ser varón, en un liceo de varones.

Los conceptos que más se repiten entre los entrevistados a la hora de indagar en su experiencia de 4 años en un liceo de varones, tienen que ver con hostilidad, competitividad, estar a la defensiva y reflejar fortaleza. Aparece constantemente la dominación entre compañeros, la particularidad es que, al ser un liceo exclusivo de varones, la dominación se aplica sobre sus compañeros mediante una feminización de aquellos que se alejan de la masculinidad hegemónica, o no responden con agresividad cuando existen hostigamientos.

Ser hombre en el liceo es como, bueno la misma palabra yo creo que se la voy a repetir todo el rato, Es como ser poderoso, esa es la opinión del hombre acá, si te ven bajoneado te empiezan a molestar, tú no sirves para nada, chao, ándate. Uno tiene que construirse acá en el liceo, en primero medio tiene que construirse fuerte, si no te muestras fuerte te van a empezar a molestar, así es como te construyen acá.
(Juan)

He visto harto esta hostilidad y me he tenido que crear una personalidad como alrededor de eso para poder sobrellevarla porque son 4 años (risas), y recién ahora soy consciente de que el mundo te cambia. El hecho de haber ido a un colegio de hombre es súper distinto, en la básica fui a un colegio mixto y es sumamente difícil como ahora yo siempre estoy muy a la defensiva, como que me dicen algo y al tiro no, no me gusta, no me gusta que me molesten. (Camilo)

Es fundamental como señala el primer entrevistado, construirse una personalidad fuerte desde que llegas al liceo, de lo contrario comienza el acoso, que pueden ir desde los insultos, bromas, hasta las amenazas y violencia física. Se debe transitar de forma atenta por el Liceo, como señala uno de los entrevistados “Hay que estar siempre muy a la defensiva. Siempre tratando de imponerse ante el otro”. La agresividad puede surgir a partir de cuestiones sin mayor importancia, como estar haciendo la fila para recibir la alimentación, o encontrarse en el baño. El solo roce con otro compañero, a veces producto

de las aglomeraciones naturales que surgen en esas instancias (recreo, baño, alimentación, salida) puede ocasionar una respuesta agresiva en algunos casos.

Ayer con un amigo mío me pasó, un tipo le botó la mochila en el casino sin querer y muy de la nada le dijo ¿qué huea? muy de la nada, mundo hostil. (Camilo)

Si te pueden humillar lo van a hacer, aunque no tengan necesidad, aunque el día anterior o el minuto anterior de que te empezaran a molestar estaban en buena onda. (Camilo)

En los casos en que las agresiones verbales escalan hacia violencia física resulta importante defenderse, ya que de lo contrario se debe soportar la humillación que implica no ejercer acciones.

Nadie te puede pegar, si te pegan quedai humillado, nadie te molesta, nadie te puede dejar callado sino también quedai como dominado, es como si fuera una selva, tiene la misma dinámica, como una lógica de dominación del más fuerte, en realidad muchos lados se ven así porque el que es más fuerte tiene privilegio. (Alejandro)

En este contexto el que ejerce la dominación lo hace directamente a través de demostraciones de fuerza si es necesario, no existen puntos intermedios que permitan resolver los conflictos. Aparece el concepto de territorialidad en el espacio escolar, otorgando identidad al mismo al delimitarlo, y en algunos casos, especialmente cuando se refiere a política, marcarlos. En el recreo el patio se transforma en un espacio en disputa y con barreras simbólicas. En la medida que se traspasa tu “territorio” se procede a remarcar la propiedad del territorio de diversas maneras.

Nadie te puede pegar tú mandai po, nadie se va a meter contigo. Por ejemplo, una pelea entre dos cabros que no conocis, pero el que pega es el que domina, y depende igual de cómo los peleen, si pelea bien no te vay a meter con él, obviamente. (Alejandro)

No ser pasado a llevar por cualquier otro, mostrar tu territorio, que no te molesten tan fácilmente, si llegan a provocar, que se lance al tiro a pelear o discutir. (Jaime)

La violencia física y amenazas entre varones están permitidas y avaladas como mecanismo de resolución de conflictos. (Jofre, 2014) Si bien no es propuesta por los estudiantes como el mecanismo idóneo para resolver los problemas, está comprendida como una de las posibilidades en las que puede desembocar un conflicto cuando no se resuelve de forma rápida.

1.3.3 Competitividad en el liceo.

De las entrevistas se logra desprender un alto nivel de competitividad entre los estudiantes. Esta competitividad se expresa principalmente de 2 maneras, una a través de los lazos que se tienen o no con mujeres, la cantidad de estos, y el tipo de lazo: amistad, pololeo. Una segunda arista de competitividad se establece a través de las actividades físicas por medio de la resistencia y el rendimiento.

Quién es el más vivo, quién es el más choro, quién es el que la hace, quién es el que se va con las minas, eso es su competitividad. Quién es el más macho. (Camilo)

Compiten por mujeres, y eso a mí me da risa en realidad, Porque hablan y quizás nunca ha pasado, por ejemplo, no sé ando con 15 mujeres a la semana, y el otro anda con una mujer, su polola, y el otro nunca ha pasado nada nunca, entonces en todo sentido compiten, y eso igual aumentado porque estamos en cuarto medio, y ahora estamos como mucho más competitivos (Juan)

Con las pololas, dicen, ya me tiré a una mina, aunque sea mentira, estoy seguro que es mentira, algunas veces dicen, hice un trio, y como que lo lucen, escúchenme, hice un trio, no sé, es como estúpido, yo al menos no lo diría. (Eduardo).

La mentira se transforma en un dispositivo eficiente para validar la masculinidad. (Salas, 1996). Para este autor, la mentira es la única plataforma en la que la masculinidad logra sostenerse. Para los estudiantes es importante ser valorados y alcanzar un cierto estatus ante sus compañeros por medios de conquistas con el sexo opuesto, inclusive si esto implica mentir. Lo más importante para Salas, es que no solo se trata de mentir, sino que los hombres terminan por convencerse de sus mentiras.

“El problema no es tanto que el hombre le mienta a los demás; el problema es que a final de cuentas necesita creer la mentira. ¡Y de hecho se la cree! Aquí es donde ubico la médula del asunto.” (Salas, 1996: 9)

Resulta fundamental en el espacio escolar, dejar en claro que se comparte con mujeres fuera del recinto, ya que, al ser un liceo de varones, esta posibilidad solo se limita a compartir con profesoras al interior del establecimiento, y no compartir con ellas afuera, levanta sospechas en el entorno y compañeros sobre la heterosexualidad del estudiante. “Una característica central de la masculinidad hegemónica es el heterosexismo, sólo el hombre heterosexual sería plenamente hombre” (Olavarría, 2003: 13). No solo importa compartir y hacer amistad, también se debe tener lazos, sea de pololeo, lazos temporales y también contacto sexual con la mayor cantidad de parejas. Esto incrementa el prestigio entre pares no cumplir con esto puede ocasionar burlas sobre aquellos que se alejen del cumplimiento de estas pautas.

En el caso de las actividades físicas resulta importante exigirse al máximo en estas, demostrando el potencial físico que se tiene, y logrando las metas que se interponen entre estudiantes o las que interpone el profesor. Si se logra superar, mejor aún. Aquel que no las logra, o que no se interesa en las actividades recibe burlas.

En lo físico, quién tiene más resistencia, quién hace mejor el ejercicio, quién tiene más aguante, y obviamente quién recibe el visto bueno del profesor es el que va más arriba. (Esteban)

Acá hubo un tiempo en el que traían guantes de box, y se iban a boxear. Yo lo encontraba terrible imbécil. En educación física quien es el mejor para la pelota. Igual no es tan marcado, sobre todo en mi curso porque es humanista, igual hay como una aceptación, pero los otros cursos deben ser mucho peor, igual con el fútbol, y en realidad el desempeño de cualquier deporte se nota. (Alejandro)

Como señala Badinter: “Los deportes que implican competencia, agresión y violencia eran considerados como la mejor iniciación a la virilidad”. (1993: 117). Esto último sigue teniendo importancia en la socialización actual de los varones, ya que la práctica deportiva permite construir un tipo de masculinidad en los jóvenes enmarcada en la heteronormatividad y hegemonía patriarcal, representada en la demostración de fuerza y competición deportiva como también en lucir un tipo de cuerpo musculoso y varonil (Herrera, 2014). En ese sentido la práctica de fútbol en el patio durante los recreos se transforma en una práctica cotidiana, y es un lugar ideal para la expresión de la masculinidad por medio del deporte. Durante todo el trabajo de campo que realicé en el liceo, salvo en un par de ocasiones, el gimnasio del liceo era escenario de partidos entre cursos, o entre equipos que se arman en el minuto dependiendo de la disponibilidad de jugadores. Al no existir árbitros que medien en los partidos, las resoluciones polémicas quedan en manos de los mismos jugadores, lo cual a veces lleva a reacciones violentas, pelotazos, garabatos, y ahí aparece, en ese intercambio de palabras la violencia machista y sexista, siempre aludiendo a la orientación sexual del contrincante y a su debilidad física en otras ocasiones. El fútbol entonces, como práctica deportiva cobra un rol central en la expresión de la masculinidad hegemónica:

“A diferencia de otros deportes, el fútbol es un “juego serio” que se discute al mismo nivel que los temas políticos, ocupa un espacio preferencial en los diarios y noticieros de televisión y constituye una profesión valorada y respetada. Esto nos indica que la masculinidad es una posición de prestigio y que está asociada al orden social”. (Fuller, 2001: 162).

El rol del futbol como medio para la expresión hegemónica de la masculinidad no se remite solo al momento de su práctica y de lo que ahí sucede, también se expresa en las conversaciones, sobre la selección de futbol nacional, y los equipos nacionales. Uno de la entrevistada señala que es común un trato característico entre los que son “futboleros”. Por ejemplo, los seguidores de Universidad de Chile son las “madres”. Los seguidores de Universidad Católica son “las monjas”. Y los seguidores de Colo Colo son “las zorras”. Este trato característico entre hinchas del futbol, sin embargo, no remite solo al liceo Borgoño, esta normalizado en general en la sociedad chilena, y especialmente entre los hinchas de estos clubes. (Vargas, 2014)

1.3.4 Emociones en el liceo

Al consultar a los entrevistados sobre sus emociones y como viven y expresan estas al interior del liceo, ninguno de los estudiantes señala expresarse libremente en este aspecto. La mayoría de ellos indica realizarlo de manera personal, íntima, con un grupo reducido de personas, con los cuales acceden a contarle sus problemas o dificultades personales.

Se hace de manera personal, casi en 4 paredes, muy como de par a par, creo que eso sería, siempre en bajo perfil. (Camilo)

Algunas veces se ve que uno esta triste, pero se encierra en uno mismo y muestra algo diferente. (Jaime)

La expresión de emociones en el liceo se vive como algo íntimo y personal. Resulta incómodo y no deseado que el resto se entere de las dificultades por las que se está pasando, ya que están altamente presionados por demostrar que cumplen con el rol que la sociedad les impone. No hacerlo, implica someterse al escrutinio de los compañeros, los cuales están atentos, fiscalizando a todo aquel que escape de la norma. La masculinidad niega la emocionalidad y la afectividad como forma de relacionarse (Olavarría, 2000). Esto se ejemplifica de forma clara y evidente al consultar a los estudiantes si han llorado o han visto a algún compañero llorar en el liceo.

Acá en el colegio los hombres no lloran, por ejemplo, terminé con mi polola, no puedo llorar tú eres hombre. (Juan)

No, porque se llevaría a burla, porque el hombre que llora no es hombre, por eso. (Jaime)

Como se observa, llorar no solo no es aceptable estando en el liceo, sino que en ambos relatos se indica que aquel que llora no es hombre, por lo tanto, no es aceptable en ningún contexto. Esta intolerancia a expresar las emociones mediante el llanto, cumple con el mandato de la masculinidad hegemónica actual.

“La masculinidad es distinta según la época, pero también según la clase social, la raza y la edad de los hombres. Si la masculinidad se aprende y se construye, no cabe duda de que también puede cambiar. En el siglo xviii, un hombre digno de ese epíteto podía llorar en público y desmayarse; a finales del siglo xix, ya no puede hacerlo”. (Badinter, 1993: 45)

Como se mencionó, aquel que llora “no es hombre”. Esta feminización de la expresión de las emociones es la barrera entre lo permitido y lo que no. Lo femenino es la barrera simbólica de lo masculino (Fuller, 2001), y traspasar la barrera, implica la pérdida del status de hombre y pasar a ser mujer o “niñita”.

La mayoría se acerca y les pregunta que les pasa, ahí después que le preguntan dicen, ya déjate de llorar, no seas niñita. (Jorge)

Porque es mal visto socialmente, no podi llorar, vay a ser niñita si llorai (Alejandro)

La resistencia a mostrar afectos o emociones es una constante que se repite a lo largo de todas las entrevistas. La prohibición de expresar sentimientos como dolor, temor, tristeza,

miedo al abandono, etc. es una cuestión imperiosa de cumplir, y exacerbada como máxima, en este entorno altamente masculinizado.

1.4 Síntesis del capítulo

Las concepciones que tienen los estudiantes sobre lo que es ser varón, se vinculan de manera estrecha con la idea de masculinidad hegemónica. Demostrar constantemente que se es varón, a través de la fuerza, de gustar de mujeres, y evitar ante todo ser asociado a características femeninas, como debilidad o expresar sentimientos son la tónica.

Al verificar la idea de mínimos de masculinidad de Gilmore (proveedor, protector, procreador) es posible apreciar 2 cuestiones. Lo primero, se patentan la importancia del adultocentrismo, entendiendo esto último como un estado de intermedio, en un tránsito, para convertirse en adultos, por lo que aún no son verdaderamente hombres (Duarte, 1999). Lo segundo es que los mínimos de masculinidad de Gilmore son corroborados por los jóvenes, especialmente en lo que refiere a su función como protector de lo femenino.

En relación con el propio cuerpo, los estudiantes reconocen como elemento central la presencia de pene en un sujeto para entenderlo como varón. Sin embargo, para ser un “hombre de verdad” no solo se debe cumplir con la presencia de falo, también es imperiosa la fortaleza física, demostrable a través de un cuerpo musculoso y bien trabajado. Se admira entonces a quienes cumplen con esta última condición.

Ser varón, en un liceo de varones, se asume por los estudiantes como un lugar hostil, en donde reflejar fortaleza desde el primer día es clave para evitar o al menos limitar hostigamientos posteriores, que pueden ir desde burlas y bromas, hasta agresiones verbales y físicas más severas, en aquellos casos que no se defienden con igual nivel de agresividad. La competitividad al interior del liceo se expresa en variadas formas, aunque 2 son las principales. Demostrar que se es efectivo en la conquista de mujeres (siempre hacia mujeres) y hacer gala de esto, señalando prácticas sexuales o elevando el número de conquistas lo más posible. La segunda es la competitividad física, sea forzando el cuerpo en

actividades propias de la asignatura de educación física como también los deportes y actividades que sea realizan en el recreo. No realizarlas es sinónimo de debilidad, y de ser “poco hombre”. También es posible cotejar un importante grado de competitividad en el rendimiento escolar (mejores notas) y rivalidades políticas (gran presencia de colectivos políticos). Estos últimos 2 elementos se reconocen poco relevantes para la presente investigación, pero se recomienda abordarlos en otras investigaciones.

En relación con las emociones en el liceo, los estudiantes se autocensuran, y no las expresan de manera libre. Aquellos que si lo hacen las matizan, y solo se manifiestan con un grupo reducido de estudiantes con los cuales se tienen altos grados de confianza, pero tampoco se abordan los problemas en detalle, sino que se realiza una explicación más bien exigua de lo que sucede. El llanto como posible expresión de emociones es algo particularmente prohibido en este ambiente altamente masculinizado, casi ninguno de los estudiantes reconoce haber llorado al interior del recinto ni haber visto a algún compañero llorando. De todas formas, cuando esto sucede, inmediatamente se feminiza al estudiante.

Se establece entonces, que constituirse como varón en un liceo de varones resulta algo difícil si no se cumple con determinadas condiciones. Se conforma la identidad desde una autodefensa hacia el mundo exterior, hostil y severo que castiga de diversas maneras a aquellos que se alejan de las pautas establecidas como correctas. El cuerpo solo es un medio, y no se piensa en él desde el autocuidado. Las emociones se restringen en todo momento, y se expresan en entornos exclusivos.

Capítulo 2: Machismo y sexismo en el liceo

El segundo capítulo trata sobre violencias en el liceo. La primera violencia que se abordara es el machismo, como lo entienden los estudiantes, si se consideran como tales, si lo perciben en su familia, y como se expresa en el liceo. Lo segundo es la violencia hacia los no heteros, su expresión al interior del recinto, y la relación de borgoñinos con las estudiantes del liceo politécnico Sara Blinder.

2.1 Machismo

Uno de los conceptos centrales de la ideología patriarcal es el machismo. Este se verifica en la sociedad a través de la diferencia de poder que se establece en lo cotidiano como actitud, individual y colectiva. De esta manera para Gissi:

“El machismo es una realidad social de discriminación social, ligada a una mitología que divide a los individuos en superiores e inferiores, según su sexo, en donde el hombre, por razones 'naturales', es superior a la mujer.” (1987: 134)

El primer punto que se aborda a continuación se refiere a la capacidad de autoanálisis de los estudiantes sobre si son o no machistas, desde su propia concepción del término, y cómo influye en su construcción de masculinidad en el liceo, en su calidad de segregado, con sus familias y compañeros.

2.1.1 ¿Soy o no machista?

Al hablar de machismo con los estudiantes la mayoría reconoce cierto grado de machismo en sí mismos y en su entorno, lo que varía en cada caso es la causa y el grado. Algunos se asumen abiertamente como machistas, aunque no por opción personal, más bien como herencia familiar o reproducción social.

No, no soy machista, yo soy del campo y allá mi abuela siempre nos ha dicho que no por ser hombre no voy a barrer, ósea las típicas cosas que uno le atribuye a la mujer, lavar, barrer, planchar. Aquí todavía hay gente que dice, la mujer tiene que estar en la cocina y ella es la que tiene que planchar y hacer las camas y todo. En cambio, en mi casa a mi mamá yo le digo en que te ayudo, ya hace el almuerzo, hace las camas. (Jorge)

Si algunas veces, es que no me siento muy machista, pero a la vez recapitulo y siento que soy machista, la cocina es para las mujeres, a veces digo eso con mis compañeros, y leseamos con eso. (Jaime)

Para estos estudiantes, el machismo tiene una relación directa con roles domésticos. Es la definición que tienen sobre machismo. A mayor ayuda en las labores del hogar, menos machista se es. Se percibe en los relatos que la división de las labores domésticas se encuentra claramente diferenciada. Son las mujeres quienes se hacen cargo del hogar, y los varones aparecen como colaboradores. De esta forma la percepción de machismo propio disminuye o en algunos casos se elimina dependiendo de la ayuda en las labores del hogar. Según la Encuesta internacional de masculinidades y equidad de género realizada en 2011, señala que el 69,5% de los hombres chilenos nunca limpia el baño, otro 64,2% que nunca lava ropa, un 52,6% que nunca hace aseo y un 44% que nunca prepara comida. (Sepúlveda, 2016)

2.1.2 Machismo como herencia

Al abordar el machismo y su autopercepción en los estudiantes, en varios pasajes de los relatos surgen alusiones a las familias como precursores y reforzadores de conductas machistas. Por una parte, se alude, como se vio anteriormente, al machismo como sinónimo de no colaboración en labores domésticas, las cuales son reforzadas por las mismas madres o parientes femeninas de los estudiantes que conviven o se relacionan de manera constante

con ellos, y por otra parte aparece en el relato una segunda faceta, del machismo como herencia, asociado a una superioridad de los hombres y desvalorización femenina.

Mi papá es machista, es el dios del machismo, me trata de hijo de tigre, si yo hubiera salido gay, yo creo que él se hubiera matado, es muy machista, entonces tiene que verme con una mujer al lado. (Juan)

Este entrevistado señala que su padre es el “dios” del machismo, se desprende una hipervirilidad del padre, transmitida a su hijo con frases como “hijo de tigre”. Surge nuevamente la idea del varón conquistador, el concepto de “don Juan” que seduce muchas mujeres, y que, si fuese homosexual, su padre se hubiese “matado”. En base al relato del entrevistado, ser homosexual para él, ocasionaría una seria crisis familiar con insospechadas consecuencias. La única forma entonces, de mantener al padre libre de sospechas sobre la homosexualidad del hijo, es compartiendo su tiempo con mujeres, de las cuales debe gustar (exclusivamente de ellas) evitando cualquier situación ambigua. Como indica a continuación:

No me puede ver con un hombre, tiene que ser un amigo, nunca me ha preguntado cuál es mi preferencia, pero es porque se nota mucho. Él ha instaurado en mí todas esas palabras, fuerte, poderoso los hombres no lloran, el hombre no se cae, no es derrotista, todas esas palabras él me las ha inculcado. Yo creo que con todas esas frases él ha salido adelante, pero es muy machista y mi mamá también es machista porque también me dice lo mismo, oye tú eres hombre, tienes que ser fuerte, tu papá es fuerte, siempre me lo expresan, aunque no quiera, yo creo que la sociedad en sí, todos somos machistas. (Juan)

El machismo como herencia aparece de forma constante en los relatos, es normalizado por lo estudiantes y reforzado por sus madres o parientes femeninos y la sociedad. Tener un cuerpo fuerte, carácter y gustar de mujeres es obligatorio. La homosexualidad se debe evitar por todos medios y los padres presionan a los hijos de forma implícita. “Nunca me ha preguntado mi preferencia, pero es porque se nota mucho”. Otro estudiante, el cual me

cuenta que pasó gran parte de su infancia en el campo, señala a su abuelo como precursor de machismo en su seno familiar. Este machismo se expresa, nuevamente para el estudiante, en las labores domesticas y la fortaleza física supuesta asociada a estas labores, las cuales están rígidamente diferenciadas según sexo.

Mi abuelo siempre ha dicho que hay cosas que hacen solo los hombres y otras que solo hacen las mujeres, como por ejemplo andar a caballo, lo hacen los hombres, no sé, agarrar a una oveja, hacer cosas más de fuerza, poner troncos, hacer rejas y cosas así es de hombres y ponerle las herraduras a la yegua, y la mujer tiene que cocinar o tiene que hacer menos fuerzas, como transportar el agua a la casa y cosas así, y eso es lo que mi abuela siempre pelea. (Jorge)

Se hace notar en las entrevistas que el machismo no solo es reforzado por los padres, abuelos, tíos o las figuras masculinas con las que se relacionan, también lo es, como señalan varios entrevistados por figuras femeninas de su entorno.

El mismo acto de abrirle la puerta a una mujer te consideran quizás machista, pero uno según su convicción según lo que uno cree eso no es machista es un acto que te enseñaron, pero igual te enseñó tu mamá imaginas, entonces quizás igual sea machista. (Juan)

Los lazos familiares cobran especialmente relevancia en todos los entrevistados a la hora de hablar sobre machismo. Resultan fundamentales a la hora de generar identidad en los estudiantes. Como se indica a continuación la familia:

“...enseña una forma de masculinidad que está básicamente dada desde la idea del deber ser en el marco de la masculinidad tradicional. La socialización del género masculino desplegada en el ámbito familiar está muy marcada por el ser bueno como hombre. Vale decir, en la lucha cotidiana que cada hombre joven debe desplegar para intentar mostrarse como se le exige, aparecen marcadamente los roles de proveedor, protector y reproductor.” (Duarte, 1999: 58)

Oponerse a los mandatos de la familia tradicional puede resultar complejo. Pero no solo influye la familia, también personas relacionadas al entorno familiar son relevantes a la hora de influir en los estudiantes. Es el caso de uno de ellos el cual señala que le gusta vestirse con calzas, pantalones pitillos y teñirse de distintos colores. Señala que finalmente logro que su familia aceptara su aspecto físico y formas de vestir, pero no el resto.

La gente que está relacionada a mi familia siempre espera una cosa diferente, yo cambié a mi familia, y lo logré entonces estoy conforme, pero con la demás gente como que me miran a veces porque ando así, pero no me importa, algunas veces como que me gritan gay desde los autos. (Eduardo)

Como se ve, el machismo y la homofobia operan familiarmente de manera muy efectiva. Padres, madres, abuelos, tíos, y vecinos o cercanos son parte de la reproducción de la hipervirilidad masculina, en Chile asociada principalmente a los roles de género, especialmente las labores domésticas. Como indica finalmente uno de los entrevistados, el cual señala que en su casa no hay machismo, pero si en la casa del vecino.

He visto vecinos que son machistas, que la mujer es sólo pá la casa, si vive bajo el techo de la pareja, tiene que asumir lo que él dice. (Jorge)

La mujer se configura como madre, y especialmente como la administradora de las labores domésticas. Su dominio es lo privado. (Bourdieu, 2000).

2.1.3 Machismo en el liceo

Luego de abordar las ideas que tienen los estudiantes sobre el machismo y cómo influye la familia y cercanos sobre las mismas, procederé a profundizar sobre el machismo, ahora en el liceo y sus distintas formas de manifestación en un espacio principalmente masculino. Al conversar con los estudiantes sobre el machismo, y sus formas de representación, domina un discurso sexista, tanto entre compañeros como también en la forma en que se refieren a

las profesoras. Dos de los entrevistados al referirse al machismo en sus compañeros indican que:

Son machistas porque siempre van a mirar en menos a la mujer, aunque sea su polola igual la van a tratar así, la tildan de inferior o que es inferior a mí porque yo tengo más experiencia, no sé, pienso más que tú, siempre hay machismo acá en el liceo, siempre. (Juan)

Más de alguno es machista, es que la mujer no sirve para trabajar, que la mujer no sirve pa esto, que la mujer es menos eficiente, a más de alguno le he escuchado ese comentario. (Esteban)

Esta supuesta superioridad masculina se expresa en la conversación cotidiana entre compañeros. El sexismo se naturaliza a través de la reiteración diaria de estos comentarios. Al profundizar en estas conductas y comentarios con los estudiantes y hacer visible el sexismo, los estudiantes se incomodan y se justifican, ya sea porque la sociedad es así o también porque la familia lo inculcó. La distinción de roles domésticos también es una constante en el liceo, de lo cual se concluye que este también funciona como escenario para reforzar esta clase de estereotipos sexistas. Sobre esto último, hablando sobre el machismo en el liceo, uno de los entrevistados indica que:

La mayoría igual se tiran comentarios como machistas siempre, no sé, que la mujer debería lavar los platos es lo típico, pero más allá de eso no sé, no estoy seguro de que le pongan mucho esfuerzo para analizar que es machismo, como que es un machismo en general, pero estoy seguro que es por lo que viene establecido, no es lo que ellos quisieron, es como la religión una cosa así, como que se dejan llevar desde chicos en que siempre ha sido así (Eduardo)

La idea de un machismo general, expresada por el entrevistado no es única. Se reitera en varios estudiantes la normalización del machismo. Esta normalización no siempre toma una forma explícita, la broma se transforma en uno de los principales canales de expresión del

machismo en el liceo. Como señalan los entrevistados sobre las bromas machistas al interior del liceo:

El humor puede ser machista adentro del liceo, ciertos comentarios también, ver un compañero vestido un poco más afeminado, le dicen, “poco hombre”, ese tipo de comentarios (Rafael)

Tenis como el “te viole y la huea”, o como “el fleto y la huea”, si tu eris hombre, como que te huevean po. (Camilo)

Como indica el entrevistado, en este caso la broma se expresa a través de comentarios muy violentos. La violación se utiliza como concepto victorioso, si se triunfa en el deporte sobre un compañero, en videojuegos, en el rendimiento académico, etc. Decir “te viole” es sinónimo de vencer.

“La “normalización” de la violación es la característica principal de esta cultura. En ella, el individuo se ve rodeado cotidianamente por discursos, comportamientos, imágenes y lenguaje que validan y perpetúan la violación...” (Muñoz, 2016: 7)

También las alusiones al “fleto” o “al poco hombre”, que indica el entrevistado 7, suponen la inmediata feminización y homosexualización del compañero por medio del comentario.

El silbido cobra relevancia para uno de los entrevistados al preguntarle sobre el machismo en el liceo. No solo se aplica entre compañeros, con el fin de feminizarse, sino también a profesoras y personas ajenas al establecimiento.

A veces cuando pasan las profesoras, les silban si son bonitas, sobre todo a las que vienen en práctica les silban, o a la señora del kiosco. (Eduardo)

Al profundizar, si es que en su opinión solo realizan este acto como broma, o es más serio, para el entrevistado:

Yo creo que le dicen de verdad, si después el mismo que silba, uno lo escucha diciendo cosas como, “que esta rica la profe”, igual es como apestoso. (Eduardo)

El fenómeno del silbido no solo se realiza hacia las profesoras. También se realiza hacia el exterior cuando es posible.

Con la gente de afuera también, cuando pasan mujeres les silban. Hasta de la ventana a veces le silban a la gente, a las mujeres que van pasando. (Eduardo)

De esta forma, el machismo en el liceo es asociado a una subvaloración de lo femenino expresado por medio de la conversación cotidiana, denostando por un lado a las mujeres en general y también por medio de bromas entre compañeros, intentando la feminización constante del compañero. Profesoras y personas del exterior sufren también esta forma de violencia, principalmente por medio del silbido, ejercido de forma anónima por los mismos estudiantes.

2.1.4 Violencia hacia los no hetero en el liceo

A partir de lo conversado y profundizado con los estudiantes sobre su concepción y vivencias familiares y en el liceo sobre el machismo, me pareció conveniente indagar en la violencia hacia los compañeros no hetero presentes al interior del recinto.

Lo primero que se debe indicar es que existe una marcada diferencia entre lo hetero y lo no hetero, y esa diferencia se remarca, se hace visible. Vuelven a los relatos los conceptos de hostilidad, de discriminación. También existe una normalización del fenómeno, además de protección entre quienes ejercen esta violencia de género. Se sabe quiénes lo hacen (en general el entrevistado nunca se asume como agresor, pero sabe quiénes si lo son, a quienes se lo hacen, el daño que se hace, y las consecuencias negativas del acto). Pero aun con todo, sigue ocurriendo. La autocrítica es limitada y al profundizar en ella los entrevistados se incomodan bastante. Al preguntar a los estudiantes sobre las actitudes hacia los no heteros en el liceo:

Igual se oculta, como en todos los lugares, es que no le conté esto, pero existe un grupito gay, y se nota igual (Juan)

Es posible apreciar la división, la existencia de un grupo, de algo existente en todos lados pero que se oculta. Al profundizar en que es aquello en que “se nota” señala:

En la caminata, caminan, así como de lado, con las caderas, son flaquitos. Usan pitillos, andan así (hace movimiento con el brazo) como cuando agarran a la novia o van de la mano, obviamente no son amigos, son pareja. Es un grupo y yo me he dado cuenta que se nota que es un grupo, tienen que ser un grupo, sino te discriminan, si es uno solo van a discriminar, pero son como 6 entonces ¿qué les van a decir? si es su mundo. (Juan)

Hay como un grupo que son gays y que son como gays locas, estereotipando un poco, entonces no lo ocultan, bueno, si bien me molesta esa actitud loca, porque no me gusta en ninguna persona, como que no lo esconden y en realidad nadie les dice nada, si no tiene nada de malo. (Alejandro)

Se hace patente la contradicción en este último entrevistado, si bien no tiene nada de malo expresarse, le molesta la actitud de sus compañeros, y al profundizar sobre, en lo concreto sobre lo que le molesta de la actitud de este grupo de compañeros, no logra articular una respuesta. El control implícito sobre las formas de expresión que estén fuera del marco de la masculinidad hegemónica, son reprimidas de inmediato. Uno de los entrevistados, a partir de la violencia de género que se vive en el liceo, señala que conoce a un compañero homosexual, que le gusta bailar al interior del recinto. Las burlas y comentarios aparecen de inmediato.

A él le gusta bailar, pero hace este baile como de mujer, entonces le gusta tener este papel de mujer, y lo ven, así como mujer, entonces lo empiezan a molestar como gay, y todas esas cosas raras, y lo molestan, maricon y todas esas cosas. Es como muéstrate en otro lado, pero acá no. (Juan)

La última frase resulta esclarecedora. Si desea hacerlo, bien, pero en otro lado. No molesta el baile, molesta la forma, la impronta femenina las formas de expresarse, y las ropas que se utilizan que sirven como medio para segregar. Sobre esto último uno de los entrevistados señala que:

Me acuerdo cuando llegue al liceo en primero medio, y fuimos a una feria científica yo tenía el pelo azul, y llega un tipo así de cuarto medio y me dijo, “ah eris gay” y se ríe, ahí se ve muy claro que se dejan llevar por eso, lo que debe ser un hombre. (Eduardo)

Se nota por cómo te quedan mirando, por como caminas, o que en realidad te conocen por ciertas actitudes por ser distinto, pero igual es terrible piola, es una violencia muy piola. (Alejandro)

La normalización de la agresión cobra un rol central. Siempre la violencia es algo “piola” nunca es algo terrible o condenable, para algunos inclusive es algo comprensible, entendiendo que se está en un liceo de hombres. Al conversar con los estudiantes sobre violencia y bromas derivadas de la orientación sexual de los estudiantes señalan:

Ósea dentro del hueveo, porque es un liceo de hombres po, entonces el hueveo con esos temas abunda mucho, que se traten de gay, maricon, por tener ciertas actitudes, que no te puede gustar un hombre, porque eres una vergüenza si eres hombre y te gustan los hombres y cosas por el estilo, pero nunca ha sido en mala onda, nunca lo he visto así. (Alejandro)

Es que es molestando no más, yo creo que siempre es broma, bromas que uno cree que son chistosas, pero a ellos les dolerá más, no sé. Como ah, ahí viene el maricón, viene el grupo de las yeguas les dice de repente uno (risas). (Jorge)

Los estudiantes muestran escasa reflexión sobre sus agresiones. La broma, el molestar, pero “en buena onda” abre las puertas para ejercer la violencia de forma indiscriminada contra

aquellos que tengan distinta orientación sexual, se vistan o actúan distinto. Como señala uno de los entrevistados al preguntarle si recuerda haber realizado bromas a algún compañero por su orientación sexual indica que:

Yo creo que más de alguna vez me pasó, no recuerdo realmente, pero son tallas de amigos, obviamente si le molesto es como ya disculpa, no es habitual. (Esterban)

Cuando se habla de violencia con ellos, inmediatamente lo asocian a violencia física, peleas, combos, patadas. Todo aquello que no implique compromiso físico directo no cabe en la categoría de violencia, minimizando la agresión, avalándola través del silencio. Hablando sobre violencia de género, uno de los entrevistados indica:

No, no existe, ósea aparte de los insultos y decir gay, nada más, tampoco es normalizar eso, pero en general yo siento que a los que son diferentes, o sea no diferentes, o sea el gay, no les toman en cuenta sus insultos, entonces los dejan pasar. (Eduardo)

La estigmatización es una constante en todos los relatos. Siempre se habla desde la otredad, “los diferentes”, otro muy distinto a mí, tratando implícitamente de hacer notar que ellos no son parte de ese otro distinto y menospreciado (Goffman, 1963). Por más que los estudiantes intentan articular el relato desde una cierta igualdad, es notorio el extrañamiento. Al profundizar con ellos sobre qué actitud tomaban cuando eran testigos de este tipo de agresiones de violencia de género, sea verbal, físico, se prefiere guardar silencio o sumarse a la agresión.

Me río, no defiendo ni nada, me río, ahí está el error. (Jorge)

Una vez, fue un comentario que se dijo de un compañero a otro, me quedé callado no supe que decirle, es una persona, no debería porque agredir verbalmente, siendo que es igual que tú, la orientación sexual no lo hace más hombre, ni menos hombre que el

resto, es lo mismo, fue como que se tiro no más, pasó y no se le tomó como gran importancia. (Esteban)

El estigma no solo lo porta aquel que es violentado por su orientación sexual o formas de expresión, aquellos que se juntan con él también pueden ser víctimas de discriminación y menoscabo, por lo que se opta por alejarse del compañero estigmatizado, sin importar los lazos de compañerismo o amistad anteriormente creados.

Yo tuve un amigo en primero y segundo medio que no decía que era gay, pero ya en tercero nos dijo que él sentía que le atraían los hombres, igual uno como que se alejo más de él. [¿Por qué?] Porque no sé, uno tiene miedo de que de repente te diga, no sé, tú me gustai, uno cosa así [y en ese caso ¿qué pasaría si él te dijiera eso?] no sé, nunca me he puesto en la situación, pero tampoco creo que le pegaría, ni lo molestaría ni nada, yo creo que le diría que está bien no más, que igual es difícil, porque tengo otros gustos, una cosa así le diría. [¿Sientes que se alejaron?] Nos alejamos harto de él, cuando dijo que era gay, como que se notó que nos empezamos a alejar. (Jorge)

A Jorge le causa “miedo” que uno de sus compañeros muestre interés por él. Es interesante profundizar en esta experiencia del miedo. Para Salas (1996), resulta obvio que los procesos de construcción y deconstrucción de masculinidad son difíciles, por lo que ante el riesgo de cuestionamiento aparece de forma inmediata el miedo. Sin embargo, no es un miedo a secas, lo que está implícito, es que es un miedo a perder los privilegios de su condición dominante. No es problema cortar lazos de amistad con el compañero de ser necesario. Preservar la masculinidad hegemónica es central.

A veces es terrible difícil sacarse cosas que te llevan enseñando desde que naciste, entonces en algún momento nosotros vamos a terminar violentando igual a otros compañeros, no nos podemos sacar todas las cosas que nos han inculcado desde chicos tan rápido. Por ejemplo, un compañero que es gay se me acercó y me invitó a salir y yo al tiro me empecé a pasar rollos, quiere conmigo, pero no fue como en la

mala, no como sonó (risas), Pero nada que ver po cachai no tiene porqué, y como que siento que igual fui violento. (Alejandro)

Cualquier acto, insinuación, o comentario que sea interpretado como una eventual homosexualización propia entre compañeros al interior del liceo, se rechaza inclusive de forma violenta

2.1.5 Género y clase

Un tema que surgió de forma espontánea durante el transcurso de las entrevistas, fue la relación de los borgoñinos con el Liceo Sara Blinder. Este liceo, ubicado frente al Borgoño es femenino y de carácter técnico profesional. Las alusiones a este liceo eran recurrentes en los relatos para ejemplificar episodios de menoscabo en las afueras del liceo, a la salida, durante movilizaciones estudiantiles y principalmente las relaciones de tipo sentimental o de amistad que se establecen con estas compañeras, las cuales no son miradas como iguales, sino que se establece un sesgo en el trato, producto de su condición de liceo técnico.

La gente del Sara es un poco más flaite, vienen como del sector sur igual, es un colegio técnico, entonces yo creo que hay una triple discriminación, estudiar en un colegio técnico, ser mujer y ser un poco flaite ¿cachai?, pero onda con el 7 de Santiago ahí como súper buena onda y ¿Por qué? porque ellas son cabras politizadas, colegio emblemático, entonces yo siento que sólo porque son colegios emblemáticos politizados se pueden tratar entre esos colegios de compas, pero no sé si lo harían con el Sara, y sólo porque vivimos como en este élite emblemático. (Camilo)

Se dice que las de al frente son más eh...como que le bajan el nivel social [¿Por qué?, en que se ve eso?] en cómo se ven, si una mujer es flaite, si es ordinaria, ahí lo remarcan mucho, lo recalcan, la de allá no es así, y la de acá sí. (Esteban)

El desprecio hacia sus compañeras se hace evidente a través de la *flaiterización* que representan las estudiantes. La discriminación a través de este concepto es usado por los Borgoñinos para referirse a la condición económica de sus compañeras, la condición de colegio técnico aparece como sesgo de clase en los relatos. A la hora de establecer relaciones de amistad o sentimentales lo anterior cobra gran relevancia, no es lo mismo tener una relación de pareja con una estudiante de liceo emblemático que del Sara Blinder.

Como el Sara no es emblemático, como que importa eso, se prefiere andar con la del uno (Liceo 1 de mujeres, emblemático femenino), con la de los colegios emblemáticos. [En tu opinión, ¿Por qué sucede eso?] Porque las ven como un logro, y después se lucen con eso, oh tengo una polola del 1. (Eduardo)

Se ve como inferior, es malo estar con alguien de ahí, es terrible para ti. Si es una mujer de otro lugar es bueno, pero si es de acá es malo. (Juan)

Otro de los entrevistados señala que la visión de los Borgoñinos sobre las compañeras del Sara Blinder es de objetos sexuales, y así son tratadas en las conversaciones que sostienen entre ellos, pero no ocurre con las compañeras de emblemático.

Se ven más como objeto acá, como objeto sexual, no se po, cuantas veces te hay metido con ella, 3 veces, siempre hay excepciones, pero en general es más un objeto, es más tratada como un objeto sexual. [¿Y eso pasa con las compañeras del Carmela Carvajal por ejemplo (liceo emblemático femenino)?] Si, pero en menor medida, ahí ya uno puede hacer algo serio. Acá es como para jugar. (Juan)

Hay ciertas personas que tienen como una actitud machista frente al liceo, al Sara. Yo he escuchado comentarios como “las peladas” del Sara, comentarios así. [¿Es la misma relación que se establece con compañeras del liceo 1, liceo 7?] No, se ve como en menos al Sara por el hecho de no ser emblemático. (Rafael)

A pesar de lo anterior, el hecho de ser emblemático no exime a las compañeras que se encuentran en liceos de esta condición ser víctimas de violencia sexista de manera directa.

Se dejó de discriminar a las minas de emblemático hace poco, cuando el liceo 1 fue a marchar al INBA (Internado nacional Barros Arana, liceo emblemático masculino), Porque les gritaban cosas como: “ ¿quién nos corre las pajas? las pelus del taja ¿quién nos trae el desayuno?, las maracas del uno” , ese tipo de gritos lo gritaron afuera del 1, los del INBA, y ahí fueron a marchar, y ahí empezó como un cambio y se empezó como hablar más de feminismo en la educación, pero creo que antes pudo haber sido igual de violento. (Camilo)

Si bien la marcha mencionada por el entrevistado fue recogida por varios medios de comunicaciones, entre ellos prensa escrita digital (el ciudadano, 2016) queda en evidencia las distinciones entre liceos. La capacidad de movilización y organización de los liceos emblemáticos resulta mayor a la del resto. Lo cual centra la atención en estos casos específicos, invisibilizando la violencia hacia al resto de establecimientos, como por ejemplo el Sara Blinder. Todo lo mencionado anterior refleja la cosificación de la que son víctimas las compañeras de los liceos femeninos señalados. Si bien hay matices dependiendo del tipo de liceos, en todos los casos las miradas de los borgoñinos se realizan desde una óptica objetivizante con sus compañeras. No existe una reflexión a partir de los gritos e insultos señalados por ellos mismos. Es sobre esta mirada cosificadora sobre las mujeres, “se las considera cosas antes que humanos” (Lerner, 1990: 47) que los estudiantes edifican su construcción de masculinidad.

2.2 Síntesis capítulo 2

La mayoría de los estudiantes entienden el machismo como un fenómeno restringido a roles de género. Especialmente lo que tiene que ver con las labores domésticas. A mayor colaboración, menor machismo se detenta. Sobre el origen del machismo, aparece la familia como precursora principal de la conducta desde edades tempranas.

El liceo por otra parte se transforma en uno de los escenarios principales en donde se expresa la conducta machista de los estudiantes. Las conversaciones de pasillo, los comentarios en la sala, la realización de trabajos grupales son las situaciones en que aparece la verbalización sexista. El humor machista y sexista cumple un rol central. Agresiones en forma de bromas hacia los compañeros, profesoras (piropos) y personas que puedan pasar por el exterior del recinto son normalizadas y reforzadas por los mismos compañeros.

Existe violencia hacia los no hetero en el liceo. Violencia no siempre explícita, se ejecuta de manera silenciosa, mediante gestos, miradas, expresiones. Existe la distinción hacia aquellos no heterosexuales, la existencia de un “grupito” como apareció en varias entrevistas muestra una evidente segregación. De manera implícita los estudiantes intentan desmarcarse en varios momentos de estos grupos, con un discurso condenatorio hacia aquellos que discriminan y segregan, pero mostrando indiferencia en las situaciones en que se han testigos de agresiones de género.

Finalmente, la relación que se establece con el liceo técnico femenino Sara Blinder es vertical, a pesar de estar al frente. La condición de no emblemático de este último le resta horizontalidad en el trato a la hora de relacionarse. La razón que más se reitera es de índole socioeconómica. Existe una construcción de la propia masculinidad a través de la cosificación sexual (Jofre, 2014) de estas compañeras, cuestión que, si bien sucede con matices, ocurre con todos los demás liceos femeninos con que se relacionan. Sobre esto último, Saavedra (2013) agrega una cuarta P (Prestigio) de la masculinidad al análisis original de Gilmore (1994). Esta se define como una posición autosuficiente de los hombres, todo lo pueden lograr, imponiéndose a los demás y adquiriendo un mayor estatus entre ellos. La mujer cumple un rol accesorio e instrumental en los objetivos del varón. Se cosifican entonces, las relaciones de amistad, ya que solo son utilizadas de manera instrumental y también se cosifican las relaciones sexuales (Jofre, 2014) las cuales aumentan el estatus entre compañeros en la medida que están sean numerosas. De esta

manera la masculinidad del estudiante se erige desde la cosificación y uso instrumental de sus compañeras.

Capítulo 3: Liceo segregado

El tercer capítulo trata sobre el carácter segregado del liceo. Esto se traduce en un apartado dedicado a las relaciones que se establecen entre el profesorado y paradocentes con los estudiantes, bajo el contexto de un liceo exclusivo de matrícula para varones. Se busca también abordar las opiniones de los estudiantes sobre el carácter segregado del establecimiento, sus implicancias y si vislumbran modificaciones a futuro. Por último, se aborda los significados de sexualidad y la educación sexual entregada en el establecimiento.

3.1 relación de docentes y paradocentes con estudiantes

El concepto de “pupil-teacher gender interactions” (Dolton, 2006) estudia el posible efecto que tiene en los resultados académicos el hecho de que alumno y profesor sean del mismo género. A este respecto Flores (2007) analiza por sexo los resultados de las pruebas internacionales en que Chile ha participado como PISA 2000 y TIMSS 2003 en donde los varones obtienen mejores resultados en matemáticas que las mujeres y peores en lenguaje (Cabezas, 2009). Sin embargo, no existen estudios nacionales sobre la influencia del género del profesor específicamente en colegios segregados.

Los estudiantes borgoñinos evalúan su relación con los profesores y profesoras de manera positiva, sin embargo, no igualitaria. Los estudiantes adoptan actitudes distintas dependiendo de quién esté al frente. Si es un hombre el respeto mayor, se pone más atención al contenido y existen menos interferencias al desarrollo de la clase.

Al preguntar a los estudiantes sobre las diferencias de trato entre docentes expresan que:

A las profesoras no las respetan de la misma forma que a los profesores, por lo menos yo en mi curso así lo veo, mi profe de lenguaje es una profe practicante, está haciendo su tesis y como que nadie la pesca, la profe hace callar a toda la clase,

porque igual yo entiendo que no es normal estar callado desde las 8 hasta las 10, pero tampoco puedes estar gritando toda la clase, entonces sí, se nota la diferencia [¿en tu opinión es por el hecho de ser mujer?] sí, porque no tiene el mismo carácter que el profe y eso no se respeta. (Alejandro)

Cuando hay un profe hombre prestan más atención, y no pasan a llevar la clase ni la materia, pasa con todas las profes mujeres, siempre cuando hay un profe hombre como que impone el respeto y todos le prestan atención [¿y en tu opinión porque se sucede eso?] no sé, porque siempre van a tener una idea de mujer, creen que siempre va a tener que hacer lo mismo la mujer, como lavar los platos, y no estar así ejerciendo su profesión acá en el Liceo . (Eduardo)

Al profundizar con los estudiantes sobre estas diferencias de trato, aparece en el relato una confianza muy diferenciada de parte de los estudiantes hacia los docentes varones. No solo se le tiene más respeto al profesor varón, también se le tiene más confianza y se permiten ciertas licencias mutuas, las cuales no ocurren con las profesoras. Una de estas licencias es el uso de garabatos.

Con los profes hombres hay más confianza, hay menos respeto con las profesoras mujeres, eso se expresa con los garabatos que se escuchan entre ellos, con las groserías que dicen algunos profesores, entre nosotros, y la confianza que uno tiene con ellos, pero con las mujeres nosotros somos más tranquilos menos violentos verbalmente. (Jaime)

Si el profesor tiene qué cantarte las cosas como son, no le va a poner el disfraz y te la va a decir tal cual. [¿En qué se ve esa transparencia que señalas?] “Cállense hueones”, el profesor lo ha dicho, ya cállense hueones somos gente adulta y quiero hacer clases se me quedan callados. (Esteban)

Por su parte los paradocentes representados principalmente a través de los inspectores viven una situación similar a la descrita con los docentes, se percibe una mayor cercanía hacia los inspectores varones, con los cuales se da un trato más cercano, aunque bastante más crítico por parte de los estudiantes. Si bien se les trata con respeto, se les califica de anticuados y en algunos casos de sexistas y machistas. Una parte de ellos llevan varias décadas trabajando en el recinto. Al conversar sobre la relación entre inspectores y estudiantes estos últimos señalan que:

Un inspector lleva 40 años acá trabajando, él es como un personaje acá y se tira sus tallas, algunas son buenas, pero siempre son fomes porque es como humor blanco, pero el humor blanco también lleva sexismo, machismo, misoginia, cachai, Ponte tú el otro día un paradocente nos paró a mí y a mi grupo de amigos, que no tratáramos de hacer tanto show y la huea, y que no fuéramos como el “maricon Luigi” de andar con plumas y la huea, Y eso jamás lo escucharíamos de un profe joven, o de una paradocente joven ¿cachai?.(Camilo)

Es recurrente la referencia generacional que hacen los estudiantes. Observan en aquellos profesores y paradocentes de menor edad, más apertura y respeto. Esto último se traduce en actividades impulsadas desde los estudiantes, pero también por la dirección del establecimiento. Las actividades que realiza el liceo son variadas, grupos de diversa índole, scouts, ajedrez, debates. Los estudiantes destacan en ese sentido al liceo.

Nos dejan abrir espacios, puede que gente de dirección o profesores o grupos de paradocentes o de inspectores no están de acuerdo con el pensamiento político o social de la persona, del alumno, pero aun así nos dejan abrir espacios, nos prestan salas para hacer conversatorios o foros el patio para hacer cosas, este año nos prestaron el liceo entero para hacer un festival contracultural por la educación no sexista, se abren los espacios a cagar, y eso me gusta caleta. (Camilo)

A pesar de la brecha generacional, que frena procesos de transformación, se percibe en este liceo a través de las entrevistas a sus estudiantes, instancias de discusión sobre diversos

temas. Particularmente en el tema género, uno de sus hitos fue el festival contracultural por la educación no sexista citado por el último estudiante, instancia en la que participaron diversas organizaciones tanto del liceo como externo a él. El próximo hito, que al momento de la realización de las entrevistas se encontraban trabajando en conjunto, era la creación de una secretaria de género en el establecimiento.

3.2 Inclusión

A partir de 2016 se hizo efectiva en Chile la ley de inclusión escolar. Sus consecuencias son variadas. Para efectos de este trabajo puse mi atención principalmente en el punto de la no selección, la cual obliga a los establecimientos que reciban recursos del estado a no seleccionar estudiantes de manera arbitraria, tampoco pueden solicitar antecedentes económicos, sociales o escolares, tampoco rendir pruebas de admisión. Sin embargo, los liceos emblemáticos (entre los que se encuentra el Borgoño) mantendrán la posibilidad de seleccionar estudiantes.

“Entre otros aspectos, la ley pretende terminar con la selección existente en el sistema escolar (tanto académica como socioeconómica); sin embargo, hace una excepción con los establecimientos calificados como de alta exigencia-grupo al que pertenecen los emblemáticos- , permitiéndoles mantener procesos de selección por 5 años más, tras lo cual solo podrán ser aplicados para el 30% de postulantes que pertenecieran al 20% de mejor desempeño escolar del establecimiento educacional de procedencia. A lo anterior se suma la posibilidad de seleccionar un 20% de mejor desempeño en colegios pertenecientes a un servicio local de educación establecido en el proyecto de ley que crea el sistema de educación pública. Así, en la práctica este tipo de liceos esta posibilitado de seleccionar a un 50% de los postulantes” (Fuenzalida, 2017: 2)

Como se observa, la ley se orienta a la no selección por los motivos anteriormente citados, pero mantiene la posibilidad de que los liceos mantengan segregación por sexo a los postulantes. En este contexto me pareció relevante conversar con los estudiantes sobre su visión sobre la admisión segregada de su colegio, como lo evalúan, ventajas, desventajas y

modificaciones que ellos como estudiantes realizarían a este proceso. Para los estudiantes, la inclusión de mujeres es algo que en principio no genera conflictos y se muestran receptivos a una hipotética inclusión futura en el liceo.

Yo pienso que la educación segregada es súper tonta, siento que más de alguno que entre a la Universidad el otro año va a estar todo el rato detrás de las minas, entonces es estúpido, siento que la segregación es muy medieval, los hombres por allá las mujeres por acá. Tenemos los mismos planes curriculares, el aprender con una mujer no me va a hacer aprender menos, lo encuentro tonto. (Camilo)

No encuentro que esté bien esa barrera, de sólo aprender con los mismos, no encuentro que sea cómo aprender totalmente. Porque las dinámicas, las relaciones que se dan con las mujeres son diferentes, aquí uno no vive cierta dinámica como con compañeros, sólo hay profesoras. (Rafael)

Sin embargo, al profundizar, varios estudiantes cambian de opinión, señalando que, si bien la admisión de mujeres les parece positiva, afectaría en su rendimiento académico. Esta merma en lo académico sería producto de relacionarse con mujeres.

Si acá miro para el lado está mi compañero, ¿qué le voy a mirar a mi compañero? me centro en lo que hay, en lo que estamos haciendo. (Esteban)

Me iría a las mujeres, la pasaría mejor en realidad, pero, no sé, no tendría quizás un 61, tendría un 52 quizás, ¿me entiendes? (Juan)

Se producirían muchos conflictos, las pololas de los compañeros, los amigos, habría conflictos con las novias. (Jaime)

Al realizar este ejercicio proyectivo, los estudiantes corroboran los postulados de la masculinidad hegemónica, la mujer vista como objeto. Su inclusión en este contexto altamente masculinizado llevaría a inevitables conflictos por su posesión y ocasionaría mal

rendimiento académico ya que el foco estaría puesto en las mujeres. Sobre este último punto (rendimiento académico y segregación según sexo) el estudio “La Composición de Género en la Sala de Clases: Efectos sobre el Desempeño y la Asistencia” (Ugarte, 2009) concluye que en matemáticas tanto niños como niñas mejoran sus resultados al pasar de colegios segregados a colegios mixtos. Otro estudio local denominado “Composición de género en establecimientos escolares chilenos: ¿Afecta el rendimiento académico y el ambiente escolar?” (Villalobos, 2016), concluye que la composición por género no es gravitante en el rendimiento escolar.

3.3 Sexualidad

A partir de esto último y de las opiniones vertidas sobre la admisión de compañeras, me pareció relevante abordar un par de temas referentes a sexualidad con los estudiantes. Evité abordar el tema en profundidad ya en el taller introductorio, los estudiantes se complican para referirse al tema. Por lo que decidí abordar el asunto bajo 2 cuestiones concretas. Lo primero que es lo que entienden ellos por sexualidad y lo segundo conversar sobre educación sexual que tienen en el liceo.

3.3.1 La palabra sexualidad

Para los estudiantes la sexualidad es un tema complicado. Les cuesta abordarlo y profundizar. Para tener un acercamiento al mismo, sin poner a los estudiantes en una posición difícil, les hice una pregunta abierta, ¿Que es lo primero que se te viene a la mente cuando digo la palabra sexualidad? Esto con la finalidad de dilucidar imaginarios en los estudiantes sobre el concepto aludido.

Se me vienen a la mente muchas cosas, pero hablar de sexualidad, es como del sexo, pero se me vienen las dos partes, si hay que hablar de sexualidad, dividirlo en temas, no se po, hoy veremos aparato reproductor masculino y femenino, A eso me refiero con sexualidad, Y eso, acá se ve sexualidad y se ve eso. (Juan)

Aparato reproductor, algo que tiene que estar piola, Qué no se debe comentar con todos porque no es algo que todos tienen que saber, porque igual es un prejuicio. (Alejandro)

Hombres y mujeres, diferencias de género, respeto entre los dos sexos, aparato reproductor de diferente sexo, sus formas físicas. (Jaime)

Resulta evidente la preponderancia a los genitales que otorgan los jóvenes. Para todos, la sexualidad es asociada en forma inmediata al “aparato reproductor”, distinto y claramente designado (Bourdieu, 2000). También es algo que se debe mantener bajo cuidado, no se puede hablar sobre esto con libertad. Por su parte, otro de los jóvenes asocia la palabra sexualidad con enfermedad:

Enfermedades de transmisión sexual, usar condón, todas esas cosas, mentiría si dijera hombre o mujer, porque a mí con la palabra sexualidad se me viene a la mente solamente enfermedades, todo lo que conlleva el sexo. (Jorge)

La asociación a las enfermedades de transmisión sexual es recurrente, por lo que la sexualidad es vista desde el temor, desde el peligro y las implicancias que podría implicar contraer alguna enfermedad, y no desde el placer, el cariño, el descubrimiento o el autocuidado. Ninguno de los jóvenes asocia la sexualidad a cuestiones diferentes a las relatadas anteriormente, de esta forma no se profundiza demasiado, lo que demuestra las dificultades que les significa hablar sobre el tema. Acá nuevamente podemos verificar la existencia del miedo a la pérdida de privilegios. (Salas, 2006). Profundizar en sexualidad es cuestionar la posición privilegiada que ocupan por el solo hecho de ser varones.

3.3.2 Sexualidad en el liceo

El segundo tema que conversamos con los estudiantes es el relativo a la educación sexual en el liceo. En relación con esto los estudiantes manifiestan que en segundo medio existe un

curso de sexualidad, el cual se toma en la modalidad de electivo. Los comentarios respecto a los que pasaron por este curso son positivos, sin embargo, es electivo, por lo que no todos lo toman y en el resto de los cursos el tema no es mayormente considerado. Los mismos estudiantes son críticos de la escasa educación sexual que han recibido y que a grandes rasgos se termina reduciendo a los conocimientos que adquieren en las asignaturas científicas, con un cargado enfoque biologicista.

Es buena pero igual existen falencias como en todos los lugares, pero es buena en primero y segundo, en realidad segundo medio es como el máximo, ahí es lo mejor que te pueden entregar, porque existe un taller de sexualidad donde teníamos una profesora muy buena, y yo aprendí mucho de ella, pero se fue y ahora quedó como un déficit, después no tienes nada en tercero y cuarto medio. Pero ahí aprendí mucho te muestran condones, quizás ahí muchos compañeros conocieron las cosas, la píldora, te dan educación sexual real, y uno la pasa bien porque te preparó un poco para la vida sexual, y algunos la aprovechan otros no, a otros les da lo mismo. Entonces en segundo medio se ve muy bien eso la sexualidad. (Juan)

Buena, no es todos los años, pero yo aprendí mucho más de lo que sabía antes. Igual el colegio le toma importancia, trajeron un profesor nuevo solo para eso, en segundo medio, ahí yo aprendí mucho, era todo el año, todos los martes, me gustaba era interesante la clase, era interactiva, uno podía hacer la pregunta que quisiera no te ponían límites. (Eduardo)

En su mayoría los estudiantes de cuarto medio recuerdan esta experiencia en segundo medio como importante en su aprendizaje y muy recomendable para los compañeros que se vienen integrando al liceo. Sin embargo, el saber se sigue limitando a lo coital, y al uso de preservativos. Como indica uno de los entrevistados:

Deberían centrar la educación sexual también al placer, hacia el saber hacer, hacia aprender, no limitarse solamente la parte biológica, te enseñan mucho anticonceptivo que en realidad son terribles invasivos con la mujer, y qué son los que

están aceptados. [¿En tu opinión que sería una educación sexual adecuada?] La parte del pasarlo bien, de qué es algo bacán, que si bien te cansai, se siente bien. Es bacán si lo hacis con una persona que quieres mucho, que te gusta y eso lo ignoran mucho. Se enfoca mucho lo peor que te puede pasar, pegarte una enfermedad o tener un hijo, y el sexo no es sólo eso, lo limitan mucho. (Alejandro)

Este último testimonio resume la visión de algunos estudiantes, los cuales si bien valoran los esfuerzos que hace el colegio por realizar talleres y ramos electivos, el enfoque de los mismos tiene su énfasis puesto en lo biológico y en las enfermedades y no responde necesariamente a las dudas e intereses de los estudiantes. La escuela difunde un modelo higienista de sexualidad, al poner el acento en la enfermedad (Fuller, 2002). La enseñanza de la sexualidad se aborda desde lo biológico- fisiológico. La sexualidad es fragmentada y separada del cuerpo, en donde el conocimiento sobre el tema se reduce a lo fisiológico. La entrega de información se realiza desde una perspectiva preventiva, y no desde un enfoque de derecho humano integral.

3.4 Síntesis capítulo 3

Los estudiantes del liceo se relacionan de manera distinta dependiendo si el docente es un hombre o mujer. Si es hombre indican, existe mayor atención en las materias y orden en la sala de clases. También indican tener mayor confianza con el docente varón, lo cual se traduce en un trato más distendido, con un lenguaje menos rígido y hasta con garabatos con quienes la proximidad es mayor. Con los paradocentes, especialmente inspectores sucede lo mismo, se indica una confianza mayor con los varones. En ambos casos la brecha generacional de docentes y paradocentes es clave a la hora de relacionarse. Señalan que los profesores e inspectores más jóvenes son más abiertos y menos discriminadores con los estudiantes que aquellos con más experiencia. Esta apertura es posible apreciar en las distintas actividades e iniciativas levantadas por profesores y estudiantes, muchas veces trabajando en conjunto, en donde el tema género ha sido central durante este año.

Existe ambigüedad por parte de los estudiantes a la hora de preguntarse por la inclusión de mujeres en el establecimiento. Si bien son estudiantes de cuarto medio y ya no tendrán la posibilidad de estudiar con mujeres, al preguntarles qué les parece admitirlas en futuros procesos la mayoría se muestra a favor, sin embargo, indican que podría ser particularmente perjudicial en el plano académico. Varios manifiestan inseguridad ante la idea, ya que llevan años estudiando solo entre hombres. Esto último lo expresan como una clara desventaja para su futuro. El espacio segregado en el que estudian limita sus interacciones sociales.

Finalmente decidí abordar el tema de la sexualidad en los estudiantes, bajo 2 ideas centrales. Lo primero dilucidar que significaba para ellos la palabra sexualidad. Y luego conocer su experiencia en relación con la educación sexual recibida en el liceo. Sobre lo primero aparece de inmediato la genitalización del término (Bourdieu, 2000). Sexualidad es el equivalente a aparato reproductor, no existe mayor profundización sobre el concepto. Finalmente, la educación sexual la califican como insatisfactoria. Centrada en los aspectos biológicos y fisiológicos. Falta una mirada más global del fenómeno, una perspectiva de derechos, con la consideración de sentimientos, sensaciones y el autocuidado.

Capítulo 4: Conclusiones finales

En la presente investigación me fue posible observar y analizar el proceso de construcción de masculinidades en un grupo de estudiantes de 4to medio del Liceo Manuel Barros Borgoño.

Respecto al objetivo general de la investigación, puedo decir que ya no resulta conveniente hablar de masculinidad en singular. Es necesario abrirse a la pluralidad de masculinidades. Existen diversas maneras de *ser varón* en el liceo. Sin embargo, no todas gozan del mismo prestigio ni validez. La masculinidad hegemónica es el eje sobre el que giran las demás formas de construir identidad. Es el parámetro con él que se juzgan los comportamientos, y se transforma en una especie de tipo ideal (Weber, 1922) a la hora de pensar la personalidad masculina. Sin embargo, ningún estudiante logra alcanzarla (la masculinidad hegemónica) en su plenitud, por lo tanto, son víctimas de temores e inseguridades en variados aspectos, dependiendo de cuál sea la característica en que consideren que no están cumpliendo como es debido. Existen estudiantes –dentro de los entrevistados- más críticos, estos estudiantes son capaces de identificar los daños y aflicción al que son sometidos sus compañeros intentando cumplir con los comportamientos que les son enseñados como correctos. Sus propuestas riñen con la masculinidad hegemónica y buscan (en el caso al menos de 2 de los entrevistados) construir nuevas formas de ser varón “deconstruyendo lo ya existente”. Aquellos estudiantes más críticos, dirigen sus reparos no tanto hacia sus compañeros o profesores, sino que entienden que los comportamientos de estos últimos son producto de condiciones estructurales. De esto último concluyo que existe una reflexión crítica de los estudiantes hacia el patriarcado en su conjunto como el generador principal de la desigualdad, segregación y violencia perpetrada hacia lo femenino como también entre ellos mismos. Es interesante entonces para próximas investigaciones, indagar si lo anterior responde a la condición de liceo segregado o es una condición generalizada, verificable en liceos mixtos o inclusive aquellos exclusivamente femeninos.

Respecto al primer objetivo específico, se constata que los significados de masculinidades para los estudiantes están influidos de manera central por sus familias. La importancia de las personas del núcleo familiar es central a la hora de constatar que tan pronunciada es la masculinidad hegemónica presente en los estudiantes. Son los padres, abuelas, abuelos, hermanas, tíos, etc., quienes tienen un rol central a la hora de influir en el estudiante, principalmente en su primera infancia. Parte importante de los entrevistados fue su primera infancia, sus primeros años de vida, con hechos que han quedado grabados en su memoria respecto a sus masculinidades y a cómo deben expresarla. Por lo tanto, es pertinente indicar, que no resulta del todo apropiado estudiar las masculinidades en los estudiantes sin considerar a la familia como el primer pilar de sus opiniones y vivencias. Apenas comencé el proceso de entrevistas me di cuenta de que había subvalorado este aspecto, ya que las experiencias de los estudiantes se encuentran siempre ligadas a las experiencias que tuvieron desde pequeños, y las que siguen viviendo en la actualidad en sus hogares. Gracias a la metodología que elegí para investigar pude reparar en este aspecto y detenerme lo suficiente con los entrevistados para conversar sobre sus familias.

Teniendo en cuenta lo anterior y ya entrando en lo que sucede en el liceo, resulta interesante como las preconcepciones familiares afectan en este espacio. Básicamente me encontré con 2 clases de colisiones. La primera, más bien liviana en donde las preconcepciones sobre masculinidades son corroboradas en el liceo. Prima el concepto de masculinidad hegemónica (Connell, 1995) transformándose en el eje transversal que articula los relatos de los estudiantes. Falocentrismo, fortaleza emocional y física, y ante todo ser heterosexual son las ideas centrales que guían de manera constante las entrevistas, y son entonces la principal forma de construcción de masculinidades en el liceo.

Existe un segundo tipo de colisión, más violenta que la anterior, la cual experimentan aquellos que remarcan provenir de un liceo mixto, y se encuentran ante un escenario hostil y poco receptivo al principio, al cual deben adaptarse de manera rápida para no ser atropellados. Son estos relatos los que señalan que construir la propia masculinidad en un liceo segregado por sexo no es una tarea sencilla, los primeros se adaptan con más o menos resistencia al escenario en que se encuentran. No es que aquellos que provienen de liceos o

colegios mixtos no estén expuestos a la masculinidad hegemónica, ni que esta no sea el eje central de la constitución identitaria masculina, sino que desde mi perspectiva se muestra como menos exigente. Esto podría indicar que la formación académica mixta es en sí misma una forma de cooptar hasta cierto punto algunas características de la masculinidad hegemónica. De esta forma, para aquellos que provienen de liceos mixtos, la adaptación al nuevo entorno se vuelve más difícil. La hostilidad hacia todo aquello que escape de la masculinidad hegemónica es alta. Sin embargo, no siempre se reprime de manera explícita, los principales canales de discriminación son a través de gestos, muecas, silencios, momentos incómodos que cristalizan la discriminación hacia aquellos con orientación sexual distintos a la hetero, o simplemente si el aspecto físico o gestos evidencian debilidad o feminización. La conquista de mujeres (entre más, mejor) y la práctica de deportes, especialmente el fútbol, se vuelven cuestiones altamente relevantes y deseables en este espacio. Las emociones están permitidas solo en el círculo más íntimo, y siempre cuidando las formas.

Respecto al segundo objetivo específico, el machismo aparece evidenciado en muchas formas en las entrevistas. Sin embargo, para los estudiantes este concepto se refiere casi de manera exclusiva a la ayuda o no, en labores domésticas. Ninguno se considera altamente machista, porque todos ayudan en las labores del hogar, sin reflexionar que precisamente esta es una conducta machista y privilegiada ya que no la perciben como una actividad que les corresponda realizar a todos los integrantes de un domicilio de manera simétrica. De esta forma el machismo es reducido a un aspecto en particular. Es recomendable abordar este asunto en futuras investigaciones, ya que de otra forma no se comprende la real magnitud del concepto y de cómo este influye en las formas de pensar y sentir de los individuos.

También, el humor sexista y machista por medio de bromas y piropos de toda índole se encuentra fuertemente reforzado y normalizado en el liceo. Es interesante profundizar en las bromas ya que son un medio que valida la violencia hacia los compañeros con un costo marginal o nulo. Ninguno de los entrevistados indica sufrir sanción por una broma homofóbica o discriminatoria, cualquiera sea el tema. Esta impunidad estimula esta vía

como una de las principales a la hora de estigmatizar. Parece entonces recomendable iniciar investigaciones en liceos segregados a este respecto.

Finalmente, y como tercer objetivo específico, el curriculum oculto involucra a todos los sucesos que ocurren en el liceo y sus alrededores, para esta investigación, puse un énfasis especial en 3 aspectos. Lo primero la relación de los docentes con los estudiantes, aunque siempre desde la perspectiva del estudiante. En segundo lugar, la relación con profesores y paradocentes. Y finalmente el tratamiento que se da a la sexualidad desde la entidad educativa. Esto último no definido desde el principio de la investigación, si no que emergió durante el transcurso de su realización. Sobre lo primero logré concluir que existe mayor respeto y confianza con los docentes masculinos. Esta confianza se expresa en bromas machistas y un trato verbal fuerte, que refuerza estereotipos machistas. Es relevante sí, que esto cambia cuando se considera la brecha generacional de los docentes. Existe un trato más horizontal y de respeto con los más jóvenes. Los estudiantes indican que sería impensado escuchar de ellos bromas machistas o sexistas, lo cual puede ser indicativo de cambios profundos en las planas docentes.

Sobre la condición de liceo segregado, resulta deseable abrir el proceso de admisión para mujeres según los estudiantes, pero al profundizar en la respuesta varios dudan, y señalan que la entrada de mujeres perjudicaría su rendimiento escolar. La literatura no es concluyente respecto a este último punto, sin embargo, los estudiantes sin excepción señalan dificultad para relacionarse con mujeres. Inclusive uno de ellos señala no tener vínculo alguno con mujeres producto de la ansiedad que le provoca la situación. Cabe preguntarse, inclusive si la segregación tuviese influencias en resultados académicos estandarizados o no, que tan deseable es educarse bajo esta clase de modalidad.

Por último, la sexualidad para los estudiantes se remite a una cuestión netamente reproductora. Asocian el concepto a procesos biológicos y fisiológicos. El liceo refuerza estas limitadas perspectivas de aprendizaje. La biología es la asignatura que se encarga del tratamiento del tema, la cual impide un conocimiento más enriquecedor. Si bien los estudiantes señalan tener un taller específico sobre sexualidad en segundo medio, su

enfoque está en el acto sexual, uso de preservativo y prevención de enfermedades. Cuando se entra en la sexualidad los jóvenes esquivan el tema, aparecen respuestas ambiguas y en la mayoría de los casos se critica a los compañeros, los cuales mienten respecto a su sexualidad para validarse entre pares. Cuestionar la sexualidad, es también cuestionar la propia posición de privilegio. El miedo como dispositivo funciona de manera efectiva al interior del liceo. Resulta necesario que los planes de educación incluyan la educación sexual en los liceos. Mas allá de esfuerzos particulares que puedan realizar los establecimientos se necesita un enfoque más completo sobre la materia, es insuficiente la fisiología como única vía de acceso al conocimiento de la propia sexualidad en los liceos públicos.

Bibliografía

Aguirre, R. y P. Güell (2002), *Hacerse hombres: La construcción de la masculinidad en los adolescentes y sus riesgos. Síntesis de estudios cualitativos sobre salud sexual y reproductiva de los adolescentes y jóvenes varones en países seleccionados de América Latina*. EU, Organización Panamericana de la Salud/Organización Mundial de la Salud.

Andréu Abela, J. Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. *Fundación Centro Estudios Andaluces, Universidad de Granada*, v.10, n. 2, p. 1-34, 2000

Askew, S, Roos, C. (1991). *Los chicos no lloran. El sexismo en la educación*. Barcelona. Paidós.

Alcalay L. (2000). Coeducación o Educación Segregada por Sexo? Una aproximación desde la perspectiva de la Educación de Género. *PSYKHE*, 9(2), 171-179.

Baer, A. (2008). *Hacia una metodología cualitativa audiovisual. El video como instrumento de investigación social*. En Merlino, A. (ed.) *Investigación cualitativa en ciencias sociales: temas y problemas*, Buenos Aires: Thompson Learning

Badinter, E. (1993). "XY La identidad masculina". Ed. Cast.: Alianza Editorial, S.A., Madrid, versión española de Monserrat Casals.

Balcázar, F. (2003). *Investigación acción participativa: Aspectos conceptuales y dificultades de implementación*. *Fundamentos en Humanidades*, 4, 59-77.

Ballarín, P. (1993). "La construcción de un modelo de 'Utilidad doméstica'", en Duby, George y Perrot, Michelle (ed.), *Historia de las mujeres en Occidente*, tomo 8, Madrid: Taurus Ediciones.

Beck, Ulrich (2002). La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad. Ediciones Paidós Ibérica.

Beltrán, M. (1985). Cinco vías de acceso a la realidad. Revista Española de Investigación Social, Núm. 29, pp. 7-41.

Berelson, B. (1952). Content Analysis in Communication Research, Free Press, Glencoe

Bourdieu, P. (1984): Cuestiones de Sociología, España, Istmo

Bourdieu, P. (1994). Razones prácticas: sobre la teoría de la acción. Barcelona, España: Anagrama.

Bourdieu, P. (2000). La dominación masculina. Anagrama: Barcelona.

Cabezas, G. (2009). ¿Afecta el género de los profesores a los resultados académicos de los estudiantes? Diferencias de género en matemática y lenguaje. Centro de políticas comparadas de educación. Vol. 15.

Canales, M. (2006). Metodologías de investigación social, LOM, Santiago de Chile.

Castillo, A. (2006). La república masculina y la promesa igualitaria. Santiago. Tesis Postgrado, Facultad de Filosofía y Humanidades. 32

Celis, L. (2004). Manuel de Salas Corvalán (1754-1841). Pensamiento educacional en tiempos de transición. Revista Pensamiento Educativo, Vol. 34.

Connell, R. (1995). Masculinities. Cambridge, Polity Press

Connell, R. (1997). La organización social de la masculinidad. En Masculinidad/es. Poder y crisis editado por Olavarría y Valdés, pp. 31-48. Isis internacional/FLACSO, Santiago.

Da Silva, T. T. (2001). Teorías del currículum: ¿Qué es eso? Espacios de identidad. Nuevas visiones del currículum. Barcelona: Octaedro

De Barbieri, T (1992). Sobre la categoría género. Una introducción teórica-metodológica. Edic. de las mujeres n° 17, Isis Internac., México.

Dolton, Peter. Pupil-Teacher Gender Interaction Effects on Scholastic Outcomes in England and the USA (2006). ZEW – Center for European Economic Research Discussion Paper No. 06-060.

Duarte, K. (1999). Masculinidades Juveniles En Sectores Empobrecidos. Ni muy cerca ni muy lejos, entre lo tradicional y lo alternativo. Tesis para optar al Título Profesional de Sociólogo

Duarte, K. (2005). Cuerpo, poder y placer en hombres jóvenes de sectores empobrecidos. Castalia N° 9: s/pp.

Duarte, K. (2009). Sobre los que no son, aunque sean. Éxito como exclusión de jóvenes empobrecidos en contextos capitalistas. Última Década N°30. Valparaíso: Ediciones CIDPA.

Duarte, K. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. Última Década N°36. Valparaíso: Ediciones CIDPA.

Duarte, K. (2016). Genealogía del adultocentrismo. La constitución de un patriarcado adultocéntrico. Juventudes en Chile. Miradas de jóvenes que investigan. Social Ediciones.

Egaña, L. (2003). La educación primaria en Chile: 1860-1930. Una aventura de niñas y maestras. Santiago. LOM.

Felliti, K. (2004). Sarmiento y la situación de las mujeres de su época. *Cyber Humanitatis*, 0 (31). Disponible en:

<http://www.cyberhumanitatis.uchile.cl/index.php/RCH/article/view/5754/5622>

Fernandez, M. (2009). *Emergencia de masculinidades: Representaciones sociales entre jóvenes universitarios de Santiago de Chile*. Tesis para optar al grado de magíster en género y cultura.

Flores, R. (2007). Representaciones de género de profesores y profesoras de matemática, y su incidencia en los resultados académicos de alumnos y alumnas. *Revista Iberoamericana de educación*. N° 43, pp. 103-118.

Fuenzalida, D. (2017). *La ley de inclusión escolar y los liceos emblemáticos: Un proceso en curso y nubes negras en el horizonte. Estudio de caso del Liceo José Victorino Lastarria*. Tesis para optar al grado de Magister en ciencias sociales mención sociología de la modernización.

Fugellie, E. (2014). *Nadie nos puede pasar a llevar. Construcción de masculinidades en jóvenes reggaetoneros de Conchalí*. Tesis para optar al grado de magíster en género y cultura.

Fuller, N. (2001). *Masculinidades. Cambios y Permanencias. Varones de Cuzco, Iquitos y Lima*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Fondo editorial.

Fuller, N. (2001). *Maternidad e identidad femenina: relatos de sus desencuentros*. En: Donas (comp). *Adolescencia y Juventud en América Latina*. Costa Rica: EULAC-GTZ.

Fuller, N. 2002. *Masculinidades. Cambios y permanencias*. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.

Fuller, N. (2012). Repensando el Machismo Latinoamericano. *Masculinities and Social Change*, 1(2), 114-133. doi: 10.4471/MCS.2012.08

Gaínza, A. (2006): "La entrevista en profundidad individual" en Canales, M: "Metodologías de Investigación social: Introducción a los oficios", LOM, Chile.

Gilmore David. (1994). "Hacerse hombre. Concepciones culturales de la masculinidad". Paidós. Barcelona.

Goffman, Erving (1963), *Estigma. La identidad deteriorada*, Ed. Amorrortu, Buenos Aires, 1970

Gómez, P. (2015). Educación secundaria segregada por sexo: Lo que se esconde detrás de la «Tradicición». *Última década*, 23(43), 97-133.

González, M. (2011). *De empresarios a empleados. Clase media y Estado Docente en Chile, 1810-1920*. Santiago. LOM. 33

González, R. (2002). *La salud sexual y reproductiva en los adolescentes varones y hombres jóvenes. El Salvador: los mandatos de la socialización masculina en el ejercicio de la sexualidad y reproductiva de adolescentes y jóvenes*. OPS, El Salvador.

Guerra, S. (2006). *La escuela que aprende*. Ediciones Morata

Gissi, Jorge (1987) "Identidad latinoamericana: psicología y sociedad", Santiago, Chile

Guttman, M. (2002). *Hacer hombre: las mujeres y la negociación de la masculinidad en la ciudad de México*. Nueva antropología. Num 61, Mexico, pp 99-116.

Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5a. Ed.). México, D.F., México: McGraw Hill Interamericana

Herrera, I. (2014). Construcción de las masculinidades en varones jóvenes de la población La Legua sector nueva Legua que participan en organizaciones comunitarias. Tesis para optar al grado de magister en estudios de género y cultura.

Jofre, N. (2014). Sexualidades masculinas juveniles. Develando tensiones y posibilidades de expresión. Tesis para optar al título profesional de antropóloga social.

Labarca, A. (1939): Historia de la enseñanza en Chile. Santiago: Imprenta Universitaria.

Lerner, G. (1990). La creación del patriarcado. Barcelona: Editorial Crítica.

Madrigal L. (2009). Guía pedagógica en masculinidades. Un aporte a la escuela para la formación en género. Centro cultural Poveda. República Dominicana

Montejo, A. (2005). Sexualidad psiquiatría y cultura. Editorial Glosa.

Morales, C. (2012). Identidad femenina en mundos masculinos: El caso de las Bomberas y Bomberos de Chile Tesis para optar el título de Sociólogo.

Muñoz, C. (2016). La cultura de la violación en Chile: Un análisis en los medios de comunicación digitales. Memoria para optar al título profesional de socióloga

Olavarría, J., (2000) “De la identidad a la política: masculinidades y políticas. Auge y ocaso de la familia nuclear patriarcal en el siglo XX” en José Olavarría y Rodrigo Parrini (editores) Masculinidad/es. Identidad, sexualidad y familia”. FLACSO-Chile

Olavarría, J. (2003). ¿En qué están los varones adolescentes? Aproximaciones a estudiantes de enseñanza media, género, identidades y sexualidades en América Latina. Flacso/ Unfpa y Red de Masculinidades, Santiago.

Olavarría, J. (2004). Sexualidad, fecundidad y paternidad en varones adolescentes en América Latina y el Caribe. Flacso-Unfpa, México.

Ruiz, C. (2015). De nuevo la sociedad. (1ed ed.). Santiago. Lom.34

Reyes, L. (2010). Profesorado y trabajadores: movimiento educacional, crisis educativa y reforma de 1928. Revista Docencia N°40.

Saavedra, P. (2013). Concepción de Masculinidades en jóvenes universitarios: Sobre ser hombre y cómo se aprende a serlo. Tesis para optar al título de Sociólogo. Facultad de Ciencias sociales. Universidad de Chile.

Salas, E. (2008). Irma Salas. Educación e innovación en Chile. Santiago: Corporación Cultural Rector Juvenal Hernández

Salas, José M. “La mentira en la construcción de la masculinidad”. Pág 67-78. En Revista Costarricense de la Psicología. No 24. 1996

Sautu, R. (2000). Los métodos cuantitativos y cualitativos en investigación educativa. En: Boletín de la Academia Nacional de Educación. Buenos Aires: abril, 2000, N° 42

Sarmiento, J. (1848). De la educación de las Mujeres, Educación popular. Vol.XI.

Sánchez, K. (2006). El ingreso de la mujer chilena a la universidad y los cambios en la costumbre por medio de la ley 1872-1877. Historia Vol. 39, N°2.

Scott, J. (1992). Una introducción teórico metodológica. Isis Internacional, Santiago de Chile.

Selener, D. (1997). Participatory action research and social change. University participatory action research network

Sepúlveda, C. (2009). Formando "niñas": una mirada a la educación pública femenina, a sus maestras y alumnas. Santiago de Chile, 1894-1912. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(43), 1249-1268.

Serrano, S. (2012). *Historia de la educación en Chile (1810-2010)*. Tomo II La educación nacional (1880-1930). Santiago: Taurus.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquía: Colombia.

Taylor SJ, Bogdan R. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós; 1990.

Tecla, A. (1999). *Antropología de la violencia*, México, Ediciones Taller Abierto

Torres, Jurjo (1998). *El currículum oculto*, Ed. Morata, Madrid.

Ugarte, Alicia (2009). *La Composición de Género en la Sala de Clases: Efectos sobre el Desempeño y la Asistencia*. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Villalobos, C., Wyman, I., Schiele, B., & Godoy, F. (2016). Composición de género en establecimientos escolares chilenos: ¿Afecta el rendimiento académico y el ambiente escolar? *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 379–394.

Weber, M. 1922, *Wirtschaft und Gesellschaft*, J.C.B. Mohr, Tubinga

Weeks, J. (2012). *Lenguajes de la sexualidad*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.

Zimmerman, Seth D., “The Returns to College Admission for Academically Marginal Students,” *Journal of Labor Economics*, 2014, 32 (4), 711–754.

Webgrafía

Astudillo, C. (2016) ¿Sumar mujeres es sinónimo de cambiar la tradición? [En línea]. Disponible en: <http://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2016/09/24/sumar-mujeres-es-sinonimo-de-cambiar-la-tradicion/> [visto el 1 octubre de 2016].

“Historia del Liceo Manuel Barros Borgoño”. Disponible en: <http://www.lmbb.cl/historia/>. [Visto el 25 de Diciembre de 2017]

Marcha feminista: alumnas del Javiería Carrera se movilizan por cánticos machistas de sus compañeros del INBA. Disponible en [\[http://www.eldinamo.cl/d-mujer/2016/05/26/marcha-feminista-alumnas-javieria-carrera-hombres-inba/\]](http://www.eldinamo.cl/d-mujer/2016/05/26/marcha-feminista-alumnas-javieria-carrera-hombres-inba/) [Visto el 25 de Diciembre de 2017]

Matamala, D. Los Herederos. [En línea]. Disponible en: <http://ciperchile.cl/2016/05/10/los-herederos/> [Visto el 5 de octubre de 2016].

Manzi, J. (2016). Entrevista con Jorge Manzi. Disponible en <http://www.adnradio.cl/noticias/nacional/manzi-sobre-educacion-para-hombres-y-mujeres-inhibe-habilidades-esenciales-para-la-vida/20160920/nota/3251719.aspx> [Visto 5 de junio de 2016]

Montero, M. (2008). El Patriarcado: Una estructura invisible”. Disponible en <http://www.stopmachismo.net/marmar2.pdf>. [Visto el 23 de Diciembre del 2017].

Prieto, C. (2016). Según datos del MINEDUC: 56% de los colegios de un solo sexo son municipales. [En línea]. Disponible en: <http://www.eldemocrata.cl/noticias/segun-datos-del-mineduc-56-de-los-colegios-de-un-solo-sexo-son-municipales/> [visto el 7 de octubre de 2016].

Rojas, M. (2006). ¿Qué es el currículum oculto? [en línea]. Disponible en <http://mariaisabelmirp.blogspot.com/2006/10/qu-es-el-curriculum-oculto.html> [visto el 7 de octubre de 2016].

Salazar, P. (2014). Colegio San Ignacio Alonso de Ovalle será mixto desde 2015. [En línea]. Disponible en: <http://diario.latercera.com/2014/01/20/01/contenido/pais/31-156115-9-colegio-san-ignacio-alonso-de-ovalle-sera-mixto-desde-2015.shtml> [Visto el 28 septiembre de 2016].

Sepúlveda, P. (2016) ¿El fin de los colegios sólo para hombres o mujeres? [En línea]. Disponible en: <http://diario.latercera.com/2016/09/18/01/contenido/pais/31-223472-9-el-fin-de-los-colegios-solo-para-hombres-o-mujeres.shtml> [Visto el 28 Septiembre de 2016].

Sepúlveda, P. (2016). “La segregación por género es una reflexión que el Instituto deberá enfrentar en el corto plazo”. [En línea]. Disponible en: <http://www.latercera.com/noticia/rector-del-instituto-nacional-la-segregacion-por-genero-35es-una-reflexion-que-el-instituto-debera-enfrentar-en-el-corto-plazo/> [visto el 10 octubre de 2016].

Toro, I. (2014). Dónde se educan las familias más poderosas de Chile: Los Matte y su fanatismo por los Legionarios de Cristo. [En línea]. Disponible en: <http://www.theclinic.cl/2014/08/07/donde-se-educan-las-familias-mas-poderosas-de-chile-los-matte-y-su-fanatismo-por-los-legionarios-de-cristo/> [Visto el 7 de octubre de 2016].

Vargas, V. (2014). Madres, zorras, monjas y el futbol: las mujeres como sinónimo de inferioridad. [En línea]. Disponible en: <http://www.eldesconcierto.cl/2014/10/20/madres-zorras-monjas-y-el-futbol-las-mujeres-como-sinonimo-de-inferioridad/> [Visto el 10 de agosto de 2017]

Vargas, V. (2016). Especialistas y dirigentes secundarios: “La educación mixta prepara mejor para el mundo real”. [En línea]. Disponible en: <http://www.elciudadano.cl/2016/09/20/326590/especialistas-y-dirigentes-secundarios-la-educacion-mixta-prepara-mejor-para-el-mundo-real/> [Visto el 5 de octubre de 2016].