

CONSTRUCCIÓN DE MASCULINIDADES JUVENILES EN LICEOS DE SECTORES EMPOBRECIDOS.

Klaudio Duarte Quapper

Uno. Identidades masculinas juveniles en sectores empobrecidos.

En nuestro país las temáticas vinculadas al género han venido ganando espacios de preocupación cada vez mayores, ya sea en las ciencias sociales como en algunos ámbitos de las agendas de acción pública. Dentro de ello, los aspectos relacionados con la situación específica que vivimos los hombres en las relaciones sociales -con nosotros mismos, con otros hombres y con las mujeres- son factores que van concitando cada vez mayor atención. Si bien en principio, hacia fines de los ochenta e inicios de la década de los noventa fueron las mujeres las que desde los estudios feministas o de género comenzaron a abordar las temáticas de masculinidad, hoy somos los propios hombres los que lentamente vamos desafiándonos a conocer las particularidades de nuestros procesos identitarios y de vida (Gomariz, 1992). Se suma a lo anterior, que han comenzado a surgir también experiencias de trabajo educativo, en que la situación específica de los hombres ocupa un lugar como contenido central a desplegar en dichas iniciativas.

Por su parte, las miradas sobre el grupo social juventud y sus prácticas culturales y contraculturales también van haciéndose más masivas en las últimas dos décadas. Las matrices desde la que se está mirando hoy a los grupos de jóvenes, en los distintos espacios sociales en que se desenvuelven, han permitido poner en cuestión la conceptualización más tradicional, dando paso a nuevas formas que intentan mayor cercanía con el sujeto joven, así como mayor posibilidad de que sean sus propios discursos los que se expresen. Podemos decir que se está dando un proceso de quiebre epistemológico en las formas de abordar el conocimiento de las realidades juveniles, de manera similar a lo que en algún momento ocurrió con los estudios de género que superaron miradas universalistas o esencialistas para dar cuenta de la pluralidad y especificidad en contexto que requieren dichas ópticas analíticas (Duarte, 2000).

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. También las relaciones desde las agencias de socialización, hacia el grupo social juventud, están señaladas por las visiones universalistas que no permiten la diferencia y tienden a la homogenización de este grupo social y de sus producciones culturales. Esta oferta de identidad se enmarca dentro de una matriz conceptual que hemos denominado *adultocentrismo*, que se caracteriza por considerar al hombre joven como individuo en preparación para asumir roles esperados de varón adulto, y ubica lo adulto como el modelo y referente a seguir, como lo valioso y perfecto, y lo joven como *en preparación hacia*. (Duarte, 1994).

En este proceso, de construcción de las identidades masculinas juveniles, nos importa preguntar por lo contracultural. Es decir, por aquellas producciones que se sitúan o tienden a posicionarse a contracorriente –en oposición y contradicción (Brito, 1992) de las versiones tradicionales -patriarcales y adultocéntricas- en estudiantes de Liceos ubicados en sectores empobrecidos. Una primera aproximación nos muestra que dicha tensión de construcción no se da como un enfrentamiento abierto y directo entre sus valores y estilos de convivencia ni como expresiones diáfanos que se puedan fácilmente distinguir, sino que se muestra como una tensión entre la aceptación de lo socialmente normado y los sistemas de valores y códigos propios que (re) producen las y los jóvenes.

A partir de los discursos de hombres jóvenes de sectores empobrecidos, hemos categorizado la existencia de al menos tres estilos en la producción de identidades masculinas juveniles. Estos estilos conviven en la cotidianidad: por una parte, **lo tradicional**, como un modo de ser marcadamente patriarcal, en que los parámetros característicos están dados por la superioridad de lo masculino respecto de lo femenino, incluso con la idea fuerza de que el rol principal del hombre es proteger, salvar y hacer feliz a la mujer; por otra, un estilo que denominamos de **semi tensión**, dado que se maneja en el *medio camino* (Canales, 1994) entre la aceptación de lo tradicional y el rechazo a ella con algunos intentos de alternatividad, pero que no se instala definitivamente en ninguno de los dos estilos que la tensan, siendo el *discurso hablado* el que posibilita la construcción de lo alternativo, pero la *práctica actuada* la que va negando dicha alternatividad o más bien, se va posicionando en lo tradicional; y finalmente, **la visión alternativa**, como un estilo que logra construir propuestas de modos de vida equitativa, solidaria y tierna entre los géneros y al interior de ellos, manifestándose dichas propuestas de manera clara y consistente en las relaciones de curso, en las parejas, en las agrupaciones, en los grupos de semejantes (Duarte, 1999).

Las situaciones de empobrecimiento en diversos sectores de nuestro país configuran un contexto –de exclusión social- que enmarca las características que asume la producción de identidades de género, en particular de masculinidades juveniles. Dicho contexto de exclusión social que viven estos hombres jóvenes, incide directamente sobre sus parámetros de construcción de identidades de género y les plantea exigencias difíciles de cumplir por el mismo proceso excluyente ya mencionado. Por una parte, las posibilidades de ser proveedor eficiente son cada vez más difíciles en un contexto de altas tasas de cesantía juvenil y también de dificultades para tener trabajo estable y en condiciones que permitan asumir dicho rol¹. Vemos que se atrasa el matrimonio, pero no necesariamente la posibilidad de ser padre, cuestión que tensa la experiencia de paternidad en estos sectores juveniles empobrecidos.

Lo anterior lleva a que las manifestaciones de las masculinidades en estos jóvenes se caractericen por la sobreactuación de aquellos aspectos considerados *machos* y rudos. Por ejemplo la pretensión de posesión hacia las mujeres, la violencia en el

¹ En nuestro país, las denominadas tasas de cesantía juvenil (considerando al grupo etéreo entre 15 y 29 años) en las comunas más empobrecidas, tienden a duplicar y en ocasiones a triplicar los promedios de sus regiones o del país.

Liceo y en otros espacios públicos, el uso reiterado de la mentira para inventar realidades, las expresiones –muchas veces encubiertas– de discriminación y no aceptación de las opciones homosexuales o de opciones diferentes a las propias en diversos ámbitos de sus vidas, entre otras formas.

Junto a lo anterior, debe considerarse que el discurso de *lo esperado* por el sistema educativo tiende a remarcar los roles por cumplir, en tanto les considera futuros hombres adultos. A través de este discurso se van transmitiendo desde ese mundo adulto, una serie de parámetros que constituyen *un deber ser* que aparece como lejano y difícil de conseguir para estos hombres jóvenes. Las pautas sobre las que se construye ese discurso, muchas veces no consideran las características específicas que su realidad les impone y tampoco las variaciones que ha tenido dicha realidad en los sectores empobrecidos. Pero sobre todo, estas pautas se hacen parte de las matrices más conservadoras y tradicionales de las identidades juveniles y de género.

Como señalamos, también hemos observado que en algunos grupos de jóvenes aparece el intento, intuitivo e incipiente, de buscar estilos de relaciones distintas entre hombres y con las mujeres, que dan cuenta de un *deber ser alternativo* (Duarte, 1999)². Este deber ser circula en el ambiente, pero no está sistematizado, aún no se ha hecho consistente en el habla colectiva y más bien deambula por el discurso masculino juvenil, sin lograr asumir la suficiente fuerza y efectividad en las manifestaciones concretas del día a día y de cada noche.

Dos. Espacios sociales para el aprendizaje de género: familia, calle y Liceo

Estos procesos de construcción de las identidades masculinas juveniles son desplegados en diversos espacios de socialización, cada cual con características interesantes de analizar. Hemos abordado al menos tres:

i] *La familia* en los sectores empobrecidos, 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.

ii] *La calle* en tanto, es un espacio en que los hombres jóvenes pasan gran parte del tiempo y a la que llegan por un proceso de múltiples causas: *la expulsión*

² Esta búsqueda la hemos observado en grupos de jóvenes que se reúnen desde el compartir ciertas cosmovisiones del individuo y de la sociedad, caracterizadas por valores como la solidaridad, la justicia, la democracia y el cambio social. Por ejemplo, grupos de la contra cultura Hip Hop y grupos que practican Batucada. Mientras que otros grupos juveniles manifiestan tendencias a la reproducción explícita de los estilos patriarcales de relación.

social producida desde sus espacios familiares por el rompimiento interno de las relaciones; lo poco atractiva que resulta la infraestructura que poseen; y porque se *van autoconvocando* con sus semejantes para producir un lugar donde encontrarse y ser amigos a través de la música, del arte, del trabajo comunitario, del deporte, del consumo de drogas y alcohol, del ocio, de la amistad, de la participación política, entre otros (Duarte, 1997)³.

La autoconvocatoria y la expulsión social conviven en un proceso que remite a los hombres jóvenes de sectores empobrecidos a la calle, con mayores posibilidades que a las mujeres jóvenes (Duarte, 2000). Si bien ellas han aparecido en este espacio social con mucha fuerza en los últimos años, todavía es una posibilidad que está negada al ser recludas a la esfera doméstica por el carácter tradicional que sus familias tienen en el plano educativo y de las relaciones de género (Fuller, 1997).

En la calle, en el barrio o la población, el hombre joven se juega una de las posibilidades claves para la construcción de su masculinidad. En la calle está la permanente puesta a prueba de su condición de hombre según la identidad de género asignada culturalmente y la permanente *demostración* de que puede cumplir con las normas y exigencias que el medio le va planteando. Para estos hombres jóvenes la calle es el espacio donde demostrar su hombría, ese producto cultural que necesita ser reconocido en los espacios sociales para autoafirmarse.

Uno se hace hombre en la calle. Porque uno en la calle ve todo. En la calle se aprende a respetar, a hacer cosas... porque uno vive en la calle, si llega a puro dormir en la casa. Grupo de estudiantes, Liceo.

Pero eso no lo aprendís aquí en el colegio, se aprende en la calle. Si te vai a meter con una hueona que es pelá, capaz que te dé SIDA. Grupo de estudiantes, Liceo.

(La calle) te enseña algunas costumbres. Las buenas, es que te enseña a sobrevivir. Porque si estai en la calle te enseña a sobrevivir y a hacerte respetar, la pulenta. Si vos vai a caminar en la calle tenís que sobrevivir. Grupo de estudiantes, Liceo.

Ser hombre, en la calle, significa quebrar las leyes que rigen lo público y lo privado. La calle compite con valores del espacio público como son la honestidad, la eficiencia y el pragmatismo; en la calle los valores principales están siendo permanentemente reciclados por el grupo, puestos a prueba, reelaborados (Fuller, 1997).

En estos espacios, *familia y calle*, existe una radicalización de la socialización tradicional que se da bajo el esquema *ser bien hombre*, que es la tendencia a la sobreactuación de lo masculino como una caricaturización de los estilos esperados y de los roles asumidos (Duarte, 2000).

³ Los hombres jóvenes de sectores empobrecidos acceden a la calle viviendo una suerte de privilegio respecto de las mujeres jóvenes que viven los mismos problemas de espacio, pero además sufren la discriminación y son confinadas a las labores domésticas, al cuidado de los hermanos y hermanas pequeñas, o bien pueden acceder a la calle, pero bajo la protección de los amigos y hermanos mayores.

iii] **El Liceo** por su parte, aparece como un espacio para *los aprendizajes invisibles* de las masculinidades juveniles, vinculados por una parte al *ser hombre en el futuro* y por otra, a *lo que se aprende sin decirlo*. De esta manera se concibe al Liceo como una institución social que cumple un rol como medio de integración a la sociedad adulta. En este contexto, se espera que ella sea un espacio social que, junto a los cambios biológicos y psicológicos, se complementarán para definir una persona capaz de desempeñarse eficientemente en un set de roles sociales (Weinstein, 1994). El Liceo exige al joven una participación por obligación que, además, posee una existencia temporal en la vida y no permanece como la familia, aún teniendo ésta una multiplicidad de estructuras en la actualidad. Se espera también que cada joven, en especial los hombres, construyan y mantengan una familia y no se espera que construyan una escuela. En ésta, los discursos y actitudes traspasados como parte de un currículum o en la convivencia diaria tienen la meta señalada de preparación para cumplir ciertos roles.

Esta racionalidad, que mira al joven como en transición hacia convertirse en adulto, y lo invisibiliza en su aporte presente, refuerza al menos dos componentes adultocéntricos: por una parte, el control que el mundo adulto posee de la situación en tanto formador – preparador de las nuevas generaciones, “para conducir los destinos de la patria”; y por otra parte, que los jóvenes van al Liceo a prepararse para un mañana que ya está prefijado en cuanto a sus características y sólo deben hacer lo indicado.

De esta manera la escuela en las sociedades modernas, es el primer agente que separa, gradualmente, a niños y niñas de su hogar, y les introduce en la sociedad más amplia. En el Liceo se espera que todos y todas sigan el mismo currículum, a diferencia de otros espacios como la familia en que se tiende a tratarles desde su especificidad. Podemos adelantar entonces, que el género, como componente de la identidad de los jóvenes, es también un aprendizaje que se da al interior de su Liceo, en la cotidianidad del aula, del patio, de las relaciones, de los modelos circulantes, de los discursos dominantes y aquellos de resistencia. Es, en definitiva, una producción de identidades que en este espacio educativo se produce de manera solapada. A partir de esto, es que concebimos a estos espacios educativos institucionales, la escuela básica y posteriormente el Liceo, como agencias de socialización con alta incidencia en las identidades que construyen los sujetos y sus grupos.

Es importante considerar que la educación no es ya una fórmula de movilidad social para los jóvenes de sectores empobrecidos y es cada vez más difícil concretar la posibilidad de estudios superiores, quedando la mayoría de ellos al margen, conformándose con capacitaciones en oficios. Esto les permite acceder las más de las veces a trabajos de baja remuneración y con condiciones laborales que los desestimulan. De esta forma, las posibilidades de cumplir con el conjunto de exigencias que implican los roles socialmente esperados se instalan en el limbo de las incertezas y las inseguridades. Por ello, encontramos que los estudiantes de

enseñanza media manifiestan incertidumbre y desgano respecto de sus perspectivas de vida.

Tres. Tensiones curriculares en el Liceo: *los modos solapados de enseñar masculinidad.*

El Liceo como espacio de socialización, permite conocer y aprender un conjunto de habilidades sociales y destrezas que, desde el sistema educativo se proyectan como útiles en la conformación de la personalidad y en la futura integración al mercado laboral. Así, la institución escolar se constituye en un espacio para la reconstrucción, difusión y control de los contenidos culturales y de las subjetividades que tienden a condicionar los comportamientos de la población (Torres, 1998). De esta manera, la educación puede ser concebida, según Torres, como un proceso de socialización de jóvenes con la finalidad de contribuir a la reproducción de las relaciones sociales existentes en una sociedad. Desde esta óptica, el Liceo aparece como una institución políticamente activa en la sociedad y rompe la visión conservadora tradicional de la escuela como un espacio social apolítico.

En este marco, se señala que en ciertos grupos de docentes se acepta en forma acrítica el currículum, como un producto elaborado de forma centralizada y dictado desde una instancia superior. En ese contexto los objetivos por alcanzar vendrían dados y lo que se podría discutir es sólo la metodología con la cual se trabajará en el aula. Según Torres, las teorías educativas por muchas décadas sólo se relacionaron con cuestiones de orden metodológico, de gestión y de administración escolar, dejando fuera toda la discusión respecto de las finalidades de los objetivos educativos.

Desde hace un tiempo, la discusión ha incorporado distintas versiones acerca del quehacer del Liceo, abriendo nuevas posibilidades de comprensión y búsqueda para el proceso educativo que en él se realiza. Uno de los ejes de dicha discusión ha estado puesto en el carácter del currículum y en su impacto en los procesos educativos, cuestión no menor si se considera que el rol social atribuido al espacio educativo es entregar un conjunto de contenidos por medio de ciertos métodos, siendo en el currículum donde dichos contenidos y métodos se van sistematizando para constituir la oferta educacional que se realiza.

Existe entonces, un *Currículum Explícito u Oficial* que se constituye por las normas legales, los contenidos mínimos obligatorios o los programas oficiales y, también, por el currículum que cada docente desarrolla en su aula. Es decir, se trata de aquella elaboración que las autoridades de turno han hecho para ser transmitida al conjunto de docentes, para que ellos, a su vez, la transmitan a sus estudiantes. Esta elaboración contiene los preceptos en los cuales dicha autoridad funda sus orientaciones valóricas y de diverso tipo, y los contenidos seleccionados como necesarios para que el joven reciba adecuadamente la preparación a que hemos aludido anteriormente.

A partir de la constatación de la existencia de ciertos grupos de poder en nuestra sociedad, es posible señalar que dicho currículum buscará fortalecer las condiciones necesarias para que estas situaciones se perpetúen en el tiempo y no se promueva o plantee siquiera su transformación. En ese sentido, el currículum es oficial, mientras que su carácter explícito está relacionado con el hecho de ser conocido por las y los docentes y directivos de los centros de enseñanza, así como por las y los estudiantes.

Junto a este currículum explícito, existe según Torres un *Currículum Oculto*, que se refiere a los conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza aprendizaje y en las diversas interacciones que acontecen en la cotidianidad de las aulas y demás rincones de los establecimientos educativos. El autor señala que estas adquisiciones nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de manera intencional.

Este currículum no siempre va en la dirección de consolidar las intenciones de las versiones dominantes y de los modos de vida y producción vigentes. Esto, porque también constituye Currículum Oculto el modo en que los estudiantes aprenden a enfrentarse a los sistemas de multitudes, alabanzas y poder de las aulas y el modo como aprenden a falsificar su conducta para adecuarse al sistema de recompensas (Altable, 1993). Torres complementa haciendo referencia a que el mundo estudiantil de los establecimientos resiste y altera los mensajes a los que la institución les somete, vale decir, no se genera sometimiento sin más a los dictados, normas, tareas y significados que les imponen sus docentes, sino que de una u otra forma, por medio de diversas expresiones, van manifestando sus rechazos, desacuerdos y a veces alternativas a lo ofrecido.

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. Hasta ahora buena parte de esta perpetuación de los códigos de género y de generación se realizan, por parte de las y los docentes, vía lo que hemos definido como currículum oculto (Torres, 1998).

Para Josefina Rosetti, 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, 1993).

Lo implícito sería la característica central de esta enseñanza por parte del Liceo, para lo cual se establece una jerarquización entre estudiantes hombres y mujeres en la cotidianidad de la sala de clases y en el proceso de enseñanza aprendizaje. Un ejemplo de ello estaría dado porque la escuela prepara a los hombres para roles estelares: la política y lo público, mientras que a las mujeres se les invisibiliza y/o relega a roles secundarios o de acompañamiento. Así los hombres logran centrar mayormente la atención de sus docentes, quienes interactúan más con ellos, les sacan más veces a la pizarra, les brindan más atención e intentan disciplinarlos tratando que estén quietos. El lenguaje es otro ejemplo de esta cotidianidad implícita y jerarquizada, por medio de él se invisibiliza a las mujeres hablando todo en masculino, llevando a los varones a sentir que son el centro de lo que se realiza. Todavía otro ejemplo en cuanto a las calificaciones, ya que si una niña obtiene buenas notas se trataría de una actitud de esfuerzo, mientras que si lo consigue un niño, se trata de un muchacho inteligente (Rosetti, 1993).

Los hombres son más valorados o reconocidos que las mujeres en el Liceo, según los resultados de una investigación realizada en enseñanza media en nuestro país (Edwards y otros, 1995). Esto se grafica en que las y los docentes muestran mayor tendencia a trabajar con los hombres que con las mujeres del curso, les dedican más atención y valoran explícitamente sus aportes. Cuando se trata de situaciones de indisciplina global se tiende a dirigir las acusaciones en mayor medida contra los hombres, bajo la asociación: hombres = indisciplina y desorden. Esto último lejos de ser un reconocimiento para ellos, constituye dos efectos simultáneos: por una parte, les victimiza desde la estigmatización, y por otra, refuerza la imagen de que las mujeres son pasivas, ordenaditas..., señoritas y los varones son activos, revoltosos..., rudos. Otro ejemplo lo constituye la fidelidad exigida por los estudiantes hombres a las jóvenes mujeres, cuestión que de no existir las sitúa en condición de ser objeto de burla por parte de sus compañeros. Incluso a nivel del "deber ser", los estudiantes, en sus discursos, logran reconocer igualdad de derechos para hombres y mujeres, pero no así al nivel de la práctica concreta, ya que ellas son tratadas como "locas" o "fáciles" si son infieles y no tienen las mismas posibilidades que los hombres en este ámbito.

Sin embargo, la misma investigación releva que no todos los hombres jóvenes estudiantes tienen concepciones tan tradicionales respecto del estereotipo femenino, incluso algunos reconocen situaciones de discriminación que ellas viven dentro del Liceo. Junto a ello, aparece como importante la constatación de que si bien existen jóvenes hombres que adhieren a las versiones más tradicionales de dichas relaciones, otros están más cercanos a propuestas alternativas, e incorporan la valoración de los aportes femeninos y las posibilidades de igualdad en las

oportunidades. Este *medio camino* –como convivencia de lo tradicional y lo alternativo- en que se encuentran los hombres jóvenes, parece ser la característica principal de este tiempo en las relaciones de género y es la que plantea desafíos, tanto para el análisis como para el diseño de acciones educativas en el mundo juvenil, que se encuentra hoy más abierto y permeable a nuevas propuestas de relación entre hombres y mujeres (Duarte, 1999).

Este último proceso descrito, se hace parte de la tensión existente entre los currículum que se plantean, ya sea desde la oferta educativa explícita o desde lo implícito, y un tercer polo, que se ubica dentro de lo implícito, que se constituye de las producciones de los propios estudiantes y que nos muestra sus propias capacidades de producción.

Por ello, a pesar de que los y las jóvenes están siendo socializados en un conjunto de roles sexuales restrictivos, en contraposición, ellos y ellas pueden participar de procesos en que las concepciones se sustenten en mayor libertad de las y los sujetos para desarrollarse en la dirección que sus preferencias y capacidades le permitan y que no se restrinjan a actividades determinadas por roles y valoraciones.

Este conjunto de relaciones de género en el Liceo, se producen dentro de una cierta cultura escolar, al mismo tiempo que la constituyen. Dicha cultura se caracteriza, según Edwards, por tres elementos: i] existe una fuerte negación hacia los jóvenes en cuanto tales y el reconocimiento se da restringido a su rol de alumnos⁴, con lo que se tiende a la homogenización de los sujetos y a la negación de la diversidad de saberes, códigos y sobre todo de capacidades en tiempo presente; ii] existe desconfianza hacia los estudiantes desde el mundo adulto del Liceo, lo que permite fundamentar todas las acciones de control y sanciones que se toman contra ellas y ellos en función de evitar posibles desbordes; iii] la cultura del logro individual continúa fuertemente arraigada en los Liceos, lo que marca el tipo de relaciones que en ese espacio se establecen, reduciendo el sentido de esta institución a que las y los jóvenes demuestren ciertas capacidades esperadas en el marco de la exigencia del currículum oficial (Edwards y otros, 1995).

La lógica del *deber ser*, en los contenidos y en los discursos es lo que viene a caracterizar a esta cultura escolar. De ese deber ser, definido por el mundo adulto, los jóvenes tienden a sentirse lejanos y lo sienten desligados de sus vidas. Por ello plantean que la oferta que se les realiza tiende a no satisfacer sus expectativas, llevándoles a la generación de conductas de rechazo y de micro asociaciones que les permitan constituir identidades y fortalecerse en el espacio Liceo. A pesar de que el discurso adulto restringe las posibilidades que tienen estos jóvenes de conformar dichas identidades en el Liceo, ellos realizan esta construcción en tensión: entre las ofertas del Liceo y sus propias expectativas e intereses.

De esta manera, si la cultura escolar tiende a establecer estos marcos relacionales, son los propios jóvenes, como sujetos participantes de dicha cultura y del espacio

⁴ Alumno significa sin luz. Si esto es así, ¿quién les dará la luz?, ¿en qué momento la poseerán en sus vidas?, ¿cuándo sean adultos?. El rol del docente cuál es ¿darle esa luz?.

en que ella se verifica, los que producen una (contra) cultura juvenil estudiantil en contraposición con lo que se define como cultura oficial en el Liceo. A la homogeneización impuesta desde el currículum oficial, las y los jóvenes oponen procesos de diferenciación por medio de diversos símbolos que demarcan nuevas posiciones en distancia y contradicción con lo impuesto. Si bien muchos de estos símbolos los portan y traen consigo desde otros espacios sociales (el barrio, la familia, el grupo de semejantes, etc.) en el Liceo operan, se resignifican y se legitiman. De esta forma, hacen frente a la tendencia homogenizante que niega la diversidad y riqueza de las expresiones juveniles. También existe otro riesgo que es la folclorización de dichas expresiones juveniles, reduciendo la noción de cultura juvenil a las manifestaciones más espectaculares que ellas realizan (Feixá, 1998). En ese sentido, la noción de espectacularidad pone el acento en los aspectos más bien estéticos de dichas culturas y cierra la posibilidad de reconocer manifestaciones e ellas en aquellas agrupaciones o procesos juveniles que son parte del modo tradicional instalado en la sociedad. Por ejemplo, dentro del Liceo existen los hombres cuyo mayor afán es el fútbol y en torno a él, practicarlo o verlo como hincha de club, despliegan buena parte de sus cotidianidades. Otro grupo importante de tomar en cuenta son aquellos jóvenes cuya mayor preocupación es obtener buenas notas: los "mateos" del curso.

De esta forma, culturas juveniles en el espacio del Liceo nos remite a una diversidad que ha de considerarse desde las producciones y reproducciones que los distintos jóvenes y sus colectivos –más o menos estructurados- realizan en dicho ambiente y que les permite posicionarse y elaborar argumentos para la comprensión de sus historias. Como señalamos, algunos de estos modos de producción juvenil pueden alcanzar niveles de contradicción con los modos oficialmente impuestos por el sistema educacional y avanzar en la capacidad de proponer alternativas a dichas fórmulas: los hemos llamado contraculturas estudiantiles. Estas últimas pueden estar en sintonía con las propuestas que algunos actores del mundo adulto, todavía minoritarios, pero importantes de considerar, plantean respecto de las posibilidades de construir el currículum escolar de manera participativa y con mayor pertinencia respecto de las necesidades, intereses y sueños de los jóvenes estudiantes y sus entornos comunitarios.

Para Jurjo Torres se trata de la construcción de un Currículum Crítico, definido como la selección de otros contenidos culturales, como forma de reconstruir el conocimiento disponible en la comunidad y, también, de innovar en las estrategias de enseñanza y aprendizaje que faciliten este proceso de reflexión, de participación democrática y de ejercicio de la responsabilidad y solidaridad (Torres, 1998). Este currículum innovador, de características humanistas para el autor, permitiría el despliegue de una pedagogía invisible compuesta de una jerarquización implícita, mucho menos rígida que la pedagogía tradicional o visible, en la cual los estudiantes poseerían mayor autonomía y control sobre sus actos, sobre las tareas que van a desarrollar y sobre las interrelaciones que establecen tanto con las y los docentes como con sus compañeros y compañeras.

Esta alternativa implica tomar más en cuenta los intereses y experiencias de los y las jóvenes estudiantes como base del trabajo escolar. Junto a ello debieran

constituirse organizaciones interdisciplinarias en el establecimiento, con lo que se darían posibilidades a estudiantes y docentes de participar en la selección, organización y secuenciación de los contenidos curriculares. En el ámbito de la evaluación también debieran incorporar nuevos criterios, más flexibles y difusos, menos rígidos que en los modelos de pedagogía tradicional.

Ahora bien, hemos de considerar que los hombres jóvenes no reconocen al Liceo como un espacio socializador, a diferencia de la calle (Duarte, 1999). Principalmente porque constituye un espacio obligatorio y, en la mayoría de los casos no existen muchas posibilidades de elegir si se participa o no, de forma similar a lo que ocurre con la familia.

*En el Liceo no, yo estoy en un Liceo de puros hombres hay mucho leseo, las profesoras se dedican mucho a enseñarte no más, de repente te orientan, cuando van los inspectores te orientan. Pero los profesores se dedican más a enseñarte la materia, como que no hay una relación de profesor - alumno muy abierta, es como más, que yo llego así yo soy profesor de matemáticas y voy a enseñar matemáticas y se pasan toda la hora enseñando, eso como que no te pega. **Rodrigo, rockero.***

*En el Liceo nunca me enseñaron nada de como ser hombre, pero yo lo veía no más, por ejemplo los profesores nunca me dijeron "ya los hombres acá, las mujeres acá, usted esto", no, nunca. **Andrés, rockero.***

*Aquí nada, llegan los profes, se ponen a escribir y de ahí se van. (...) Pasan materia y se van. Ningún profe se ha parado adelante a hablar de la madurez. **Grupo de estudiantes, Liceo.***

*Es que en el colegio nunca le enseñan a uno como ser hombre, uno aprende solo, uno busca la forma como ser hombre. Uno al colegio viene a pasarla bien y a las cosas que pasan no más. **Grupo de estudiantes, Liceo.***

Las carencias del Liceo para incorporar la socialización de género, aquello que tiene que ver con ser - hacerse hombre, se describen por medio de un conjunto de argumentos que les permiten elaborar la inexistencia de esta socialización en el Liceo, y la relacionan con que la acción de enseñanza no asume esta temática y sí se asumen otras que la niegan. Por ejemplo, se reclama que los docentes sólo se dedican a pasar materia y no establecen relaciones de otro tipo con sus estudiantes; también se señala que existe falta de confianza con los docentes para establecer relaciones cercanas que vayan más allá de los roles que a cada cual le corresponden en el Liceo; se plantea que falta un discurso explícito sobre la temática desde los docentes; se asocia por parte de los jóvenes estudiantes, la presencia de la temática *ser hombre*, con conversar temas como la madurez o el desarrollo personal, lo que muestra un primera aproximación del ser – hacerse hombre con cuestiones relacionadas al crecimiento de cada persona; finalmente, también se plantea que al Liceo se va a pasarlo bien y los temas relacionados con la identidad de género quedan fuera de ello.

De esta forma, el Liceo cumple su función social pero no abarca aquellos aspectos relacionados con lo personal. Se funcionaliza la relación entre docentes y estudiantes, quedando ella confinada a los aspectos meramente académicos, negando la posibilidad de abrirse a ámbitos más de crecimiento personal y de relaciones humanas.

Junto a esta incapacidad del Liceo, que al primer decir de los estudiantes no les aporta nada en su identidad de género, aparece la reiteración de la calle como espacio de aprendizaje válido y reconocido. Es más, se cuestionan por qué el Liceo habría de hacerlo, pareciera que la negación de su aporte es coherente en tanto no le correspondería involucrarse en esto. Si el Liceo no asume, ellos no se quedan solos, en la calle están los elementos, buenos y malos dicen, desde donde aprehender a ser hombre.

Pero es que yo no diría eso, yo no diría ah el Liceo me enseñó a ser hombre, no tengo por qué decirlo, porque el colegio ¿qué me va a enseñar a ser hombre?... nada... ¿qué tendría que hacer?. El colegio no es para que uno se haga hombre.
Grupo de estudiantes, Liceo.

El Liceo no es *para hacerse hombre*. Los jóvenes muestran como su masculinidad en construcción es fruto de pruebas permanentes, que no aparecen en el Liceo. Para hacerse hombre, para construirse, el Liceo no es un espacio reconocido. Es tal la organización vigiladora y castigadora que existe en el establecimiento que la condición de no poder en que se encuentran los jóvenes les lleva a negar su validez como lugar de socialización. Pareciera que en el Liceo no se logra poner a prueba la masculinidad, ella necesitaría de un espacio de libertad para conquistar y marcar territorio, para seducir mujeres y probar la potencia sexual, para ser activo y no femenino. La verticalidad de la institución escolar niega los premios, invisibiliza el necesario reconocimiento que la masculinidad en construcción necesita. Ser el último en la escala organizacional del Liceo, carecer de poder, desestabiliza la búsqueda, la prueba y el constante competir. A diferencia de la calle, el Liceo posee autoridades sancionadoras que no permiten la expresión de aquellos aspectos de la masculinidad juvenil que la calle posibilita y potencia.

Se suma a lo anterior el hecho de que socialmente el Liceo posee un peso institucional en el imaginario social que lo llena de formalidad y le reduce sus condiciones de posibilidad a lo meramente funcional en el sentido lato de su rol: preparar a los jóvenes para el recambio generacional. Ello es leído socialmente como entregar conceptos, habilidades técnicas y finalmente un título o una licencia que deje en condiciones de integrarse al mercado laboral. Lo más cercano al desarrollo personal con que se define el rol del Liceo en nuestra sociedad es la formación en conducta, tarea para la cual se entrega todo el control al establecimiento, por parte de padres y madres, autorizándoles para corregir a los educandos y para llevarles a un comportamiento adecuado con su situación de individuos en preparación. Se espera que aprendan a ser respetuosos de los mayores y de las tradiciones, responsables y trabajadores, esforzados y en el caso de los hombres jóvenes como ya señalamos, que se preparen para formar una familia, protegerla y proveerla y además multiplicarse en descendencia.

Si bien algunos jóvenes consideran que al Liceo no le corresponde asumir estas temáticas, ni involucrarse en los ámbitos de la formación de su identidad de género, existen quienes creen que este es un aspecto no considerado en el diseño que desde el nivel ministerial se realiza. Vale decir, en lo explícito del currículum este aspecto no aparece porque habría una decisión de no hacerlo. Ya en el nivel del establecimiento, se corrobora esta situación, en tanto los docentes no son pagados para ello, por lo que lo excluyen de cualquier planificación. Es más ante la solicitud de incorporarlo, se dificulta la posibilidad ya que existe presión por cumplir sólo con la exigencia que el diseño académico del Liceo plantea.

*Se llevan mucho por los papeles que manda el Ministerio, porque todo lo que enseñan aquí es mandado de arriba. **Grupo de estudiantes, Liceo.***

*No hablan de eso, es que no les pagan por enseñar eso. Porque están controlados. Yo le dije el otro día al profesor, "dé unos temas", él me dijo que le gustaría pasar esto y esto otro, "pero tengo este plan de estudios y si no lo sigo, a mí a fin de año me castigan". Entonces va de arriba, no de los profesores. **Grupo de estudiantes, Liceo.***

De esta manera vemos como el Liceo es percibido por los hombres jóvenes como lugar para conocer lo estrictamente curricular, y en ese currículum no aparecen los contenidos referidos a las identidades de género. Se suma a ello que los profesores son vistos con lejanía, ya que como educadores se preocupan más de esos contenidos que de otros que tienen que ver con valores, situaciones cotidianas y de la construcción de identidades.

Cuatro. La socialización en el Liceo. Aunque no se vea existe.

Todo este planteamiento, respecto de que el Liceo no socializa, se desdice en el propio discurso juvenil, en el segundo decir que trae su habla individual y colectiva, ya que son diversos los momentos de la cotidianidad escolar en que se pueden reconocer los distintos factores de la socialización tanto de género como aquella relacionada con lo generacional.

Las relaciones con las mujeres son un elemento central en este proceso de construcción de las identidades de género, ya sea para asemejarse con ellas ("tenemos los mismos derechos y debíamos tener igualdad de oportunidades"), para diferenciarse de modo simple ("somos distintos, pero no por eso desiguales") o en contradicción con sus características ("soy hombre porque no soy mujer"). Un espacio que facilita este mirarse en ellas, es el señalamiento de las tareas que corresponden a hombres y aquellas que corresponden a mujeres:

En la escuela también lo dicen. Pueden decirlo, a ver, cuando se habla sobre cosas laborales, dicen que el hombre tiene muchas más oportunidades que las mujeres y ahí dicen que la mujer, o se busca un esposo o tiene que tener suerte. Sí, se me ocurrió recién, por ejemplo si necesitan ayuda para traer alguna cosa, los puros hombres las

*mujeres no; hay que mover unos bancos y traerlos a la otra sala los hombres, los hombres de este curso no más pueden ayudar, no las mujeres. Como que ahí se nota, pero en lo demás todo parejo, no hay diferencias. **Juan Pablo, rapero.***

Como vemos en Liceo algo se dice respecto del género. Existe pero no se ve, está presente, pero ausente a los ojos de la primera mirada. Es necesario remirar para ver esta existencia.

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.

El ser profesional, para cumplir el rol esperado en la familia y en el campo laboral, también se señala como constitutivo del aporte para ser hombre. Esta es una exigencia del Liceo:

*Lo único que le piden a los hombres es ser profesional para después llevar bien puesto los pantalones, o sea que manden en la casa, que pongan la plata. **Camilo, rockero.***

Educación Física es una asignatura en que aparece con claridad el trato distinto entre hombres y mujeres. La conversación que sostuvieron los jóvenes en la entrevista nos muestra el camino que sus discursos recorren para elaborar su realidad,

- No, cómo van a ser iguales. Nosotros tenemos que levantar pesas... la exigencia es más grande, o sea es obvio que la mujer va a tener que levantar menos pesas que el hombre... Por naturaleza el hombre es más fuerte y la mujer es más delicada en todos los sentidos, pero no por eso debe estar al margen del peso, o sea levantar pesas igual la mujer lo puede hacer..., pero en otro rango.

- Yo pienso que es machismo, porque de hecho tenemos la misma capacidad, incluso hay mujeres que son más musculosas que uno... eso según la resistencia física que tenga la mujer.

*- Son más flojas, no se trata tanto de resistencia..., es que son más flojas. **Grupo de estudiantes, Liceo.***

Se va desde la naturalización de las diferencias, planteadas como una obviedad sin remedio, hasta el reconocimiento de las igualdades entre unos y otras. También es argumento considerar que las mujeres son flojas y por lo tanto la responsabilidad de lo que acontece es de ellas. Esta sola reflexión evidencia la existencia de un proceso de socialización respecto de las relaciones de género: hay aprendizajes y hay toma de posición respecto de ellos. En esta conversación de jóvenes aparecen las masculinidades en convivencia: el discurso tradicional patriarcal con una visión paternalista y la versión tendiente a lo alternativo.

La elección de especialidades, en el caso de quienes estudian en Liceos Técnico Profesionales, es también un resultado y una expresión de las condiciones generadas por las relaciones de género en el establecimiento. En algunos casos se trata de Liceos en que existen especialidades socialmente definidas para hombres (mecánica, electromecánica, electrónica, construcción habitacional, etc.) y otras para mujeres (vestuario, control de calidad, secretariado, etc.), a pesar de que en la conversación se afirma que cualquiera puede elegir lo que desee.

*Es que estudian mujeres, pero les dicen, "mira, este trabajo es para hombres, no vas a estar con un overol arreglando una cuestión porque se ve mal...", las discriminan igual... **Grupo de estudiantes, Liceo.***

En este aprendizaje los hombres jóvenes van desplazándose entre lo tradicional y lo alternativo. Plantean la posibilidad de igualdad en la elección, pero al mismo tiempo dejan ver su socialización tradicional al no concebir plenamente la existencia de mujeres en roles definidos previamente como masculinos o viceversa, ya que como se aprecia en la siguiente conversación, tanto hombre como mujer que no se ajustan a los cánones reciben una sanción que cuestiona su identidad sexual y de género.

- *No, nada que ver. Porque el hombre y la mujer pueden realizar el mismo trabajo.*
- *Había una mina en primero que estaba estudiando mecánica. Igual hay cabros que estudian secretariado, hay un único hombre en el curso. Lo malo es que hay mucho machismo, o sea dicen es maricón altiro. Te marcan así por tus cuatro años de estudio altiro, no es fino, es hueco altiro.*
- *Y la mujer es ahombrá. Es que es extraño. Por ejemplo, ver una mujer en mecánica es extraño, pero si le gusta, igual... Por ejemplo un hombre estudiando secretariado también es extraño, pero si uno conoce a la persona... **Grupo de estudiantes, Liceo.***

En este proceso los docentes son parte activa. Ellos también establecen las diferencias y van marcando con sus exigencias diferenciadas un cierto imaginario respecto de los hombres y mujeres, sus capacidades y roles. Nuevamente es interesante observar la tensión que se produce en la reflexión juvenil, entre cuestionar lo tradicional o aceptarlo como forma de respeto y hasta protección hacia las mujeres, a quienes ven como más débiles e imposibilitadas de hacer ciertas cosas, en especial aquellas relativas al uso de fuerza física.

- *(El trato de los profesores a las mujeres que estudian mecánica o a los hombres que estudian secretariado) Es igual, el mismo no más. Por ser mandarlas a serruchar y todas esas cosas, yo creo que igual las mandan, pero a trabajos más livianos.*
- *Claro, no le va a decirle a la mina toma llévate esta cuestión p'a allá... **Grupo de estudiantes, Liceo.***

La disciplina escolar y la falta a ella, es otro de los elementos en que la socialización oculta va emergiendo en la conformación de las identidades de género.

Los hombres reclaman ser estigmatizados como los desordenados y los responsables de todas las situaciones que se dan en ese ámbito y que implican falta a la norma establecida. Esto se generaría por una cierta visión anterior que muestra a las mujeres como pasivas e incapaces de efectuar desórdenes o pelear, y a los hombres como activos y con mayor tendencia a las prácticas llamadas indisciplina.

*A las mujeres las tratan diferente porque nunca va a pensar alguien que una mujer va a quemar un basurero o va a tirar una silla o va romper algo. Lo hacen, pero nos pescan a nosotros primero. Y a los más desordenados siempre. **Grupo de estudiantes, Liceo.***

*Yo me he dado cuenta de eso. Hay profesores que les da por retar más fuerte a un hombre que a una mujer. **Grupo de estudiantes, Liceo.***

*Pero, por decir algo, si hay cinco mujeres y dos hombres metidos en un grupo, y empiezan a tirarse sillas y a quemar basureros. Llegan ahí, ¿quién fue?, cachan con los hombres no más... **Grupo de estudiantes, Liceo.***

En esta relación de hombres y mujeres jóvenes en el Liceo, aparece de parte de los primeros este reclamo que no está dirigido hacia ellas, sino hacia la autoridad. Tiene que ver con un cierto juicio a priori que ésta haría al no indagar convenientemente en las situaciones conflictivas, sino que tiende a "cargar" al hombre con la culpa o responsabilidad. Aquí aparece la expresión de una autoridad que refuerza y actúa en función del patrón hombre desordenado, mujer víctima de dicho desorden. No se pretende decir aquí que ello no ocurra, sólo se destaca el tipo de manifestaciones de la socialización patriarcal, que tienden a reforzar en los varones los rasgos de una hombría al estilo tradicional.

*De repente sí. El hombre de repente siempre es más desordenado, de repente una mujer te puede decir algo o hacer algo, te puede pillar el profe y siempre como cargan más para el lado del hombre, que el hombre tiene la culpa, de repente la mujer no, la mujer tiene que ser muy señorita, como va a hacer esto, por eso pienso que siempre se cargan más para el hombre cuando hacen algo malo. **Rodrigo, rockero.***

La sexualidad juvenil es otro elemento de este proceso socializador. Si bien ya se señaló la ausencia de espacios para abordar estas temáticas en explícito en el Liceo, en la cotidianidad del discurso aparece y se va instalando. Por medio del discurso normativo, en la comunicación del deber ser del hombre, y por medio del humor, esta temática se hace evidente en especial en los espacios masculinos entre jóvenes y con sus docentes hombres.

*Sí, tallas buenas. De repente en la misma tele, en la misma programación así, profe, vio la mina que salió aquí, sí, estaba buena..., pero llegar a un tema así de sexualidad más profundo con él, no pasa nada. **Grupo de estudiantes, Liceo.***

*Es que cuando uno dice la palabra hombre pasa mucho por la sexualidad. Es fundamental, porque yo soy hombre, me gustan los hombres n'a que ver. Uno es hombre y le gustan las mujeres, obvio. **Grupo de estudiantes, Liceo.***

La importancia de esta temática en la vida de los hombres jóvenes tiene que ver con que en ella se juega parte importante de su identidad masculina. Es por medio de su opción sexual, de cómo viven su sexualidad que se define su identidad como hombre. Sin embargo, esta definición de identidad por la vía de la sexualidad también se hace desde la naturalización de lo que le corresponde al hombre: *le deben atraer las mujeres*. Ello sería lo constituyente del ser hombre.

A pesar de la importancia que posee esta temática de la sexualidad, ella está ausente en lo explícito y sólo se hace presente en el discurso implícito del Liceo, lo que lleva a su debilitamiento en cuanto a las potencialidades socializadoras en perspectivas liberadoras para los jóvenes estudiantes. Si bien en algunos Liceos, se han realizado procesos para su incorporación explícita en el currículum, ello no logra resolver las producciones que desde el discurso adulto se realizan y que muchas veces se transmiten a los jóvenes por la vía de la broma o por medio de ciertas normas de conducta.

El discurso del futuro, en tanto hombres adultos responsables es otro elemento de esta socialización implícita que el currículum oculto, aquel conjunto de normas y códigos producidos y transmitidos al interior del establecimiento, va imponiendo a los jóvenes en el Liceo. Los jóvenes plantean que a ellos no se les habla de formar familia, lo que sí se haría con las mujeres.

Ahí mismo, en la formación siempre dicen que ya está bueno que maduren, que se porten como futuros profesionales, como hombres. Grupo de estudiantes, Liceo.

Vale decir, el Liceo incide y señala modelos no abiertamente pero sí incorporados en la cotidianeidad escolar. Los discursos van socializando y de alguna manera entregan el *deber ser*. Este currículum invisible, no programado, existe en el día a día del Liceo e incide con fuerza en la construcción de la masculinidad juvenil y en las relaciones de género. Él va señalando las conductas y estilos de relaciones que se establecen desde el imaginario social de lo esperado y lo considerado "bueno" para hombres y para mujeres. Este currículum seguirá siendo invisible u oculto mientras no se desplieguen acciones concretas para develarlo o para integrar a lo oficialmente definido las temáticas aquí enunciadas y otras que la especificidad de la experiencia indiquen como importantes.

Cuatro. Proyecciones para la intervención educativa con hombres jóvenes en el Liceo, con perspectiva de género.

Hemos destacado el carácter procesual y dinámico, por lo mismo cambiante, que tiene la producción de identidades masculinas juveniles. Es importante en ese contexto, considerar las posibilidades que se abren para fortalecer las incipientes y a ratos contradictorias opciones que los hombres jóvenes plantean. Ese campo genera condiciones de posibilidad para articular alternativas a la masculinidad tradicional, tanto en el Liceo, en otros espacios de la cotidianidad juvenil, como en las distintas expresiones de la organización social.

Un elemento central, que orienta dichas posibilidades y desafíos es la certeza de que tal como la masculinidad tradicional surge y se va consolidando en la historia, como un estilo de relaciones que niega la dignidad de hombres y mujeres, es posible entonces desde la generación de una corriente contracultural, contraponer actitudes, valores y estilos de relación que vayan en la perspectiva de una masculinidad alternativa. Las posibilidades de construir nuevas formas de relaciones de género en que hombres y mujeres se constituyan como sujetos en proceso de permanente liberación, es una condición de posibilidad para ese carácter alternativo que se pretende encontrar.

En ese proceso, el Liceo como espacio socializador, debe intentar hacer explícito los contenidos del currículum oculto, por medio de la elaboración de un currículum crítico que contenga los aportes y las expectativas de estudiantes, docentes y otros actores de las comunidades educativas. Se trata entonces de resocializar la masculinidad hegemónica, hacia diversas expresiones de masculinidades que se hagan cargo de las especificidades y orientaciones particulares de los diversos tipos de joven que encontramos, incluyendo abiertamente en estas apuestas, las construcciones de identidades desde opciones sexuales homosexuales u otras, no reduciéndolas a lo heterosexual como sinónimo de normalidad.

Para ello, se sugiere desde los propios jóvenes, la realización de acciones de conversación explícita de temáticas referidas al desarrollo personal en que se escuche y atienda a las voces juveniles en diálogo con las versiones de los demás actores del Liceo. Las acciones educativas encaminadas a promover y fortalecer conductas que animen la expresión afectiva corporal, la resolución de conflictos por métodos no violentos sino que constructivos, el respeto por las cosmovisiones femeninas, el conocimiento de las propias cosmovisiones masculinas, el reconocimiento del cuerpo masculino y sus posibilidades de placer y expresión, la disposición a entregarnos en el amor, la afectividad y la intimidad sexual, la participación activa en los quehaceres domésticos y la crianza de hijos e hijas, la articulación de relaciones de pareja horizontales, el compartir y aceptar el aporte femenino a la provisión del grupo familiar, la aceptación de la participación protagónica de la mujer en espacios y organizaciones sociales, políticas y pastorales, entre otros, son algunos de los desafíos que se plantean en este marco.

De manera similar, las posibilidades que abren las posturas generacionales, que si bien los jóvenes reconocen en el mundo adulto los modelos de sus identidades, en el mismo movimiento van cuestionando la forma de ser adulto como quienes renuncian a los sueños, a las esperanzas y se establecen en el mundo tradicional, sin capacidad de propuesta y de cambio. Ello implica que también en la perspectiva generacional deben desplegarse algunas acciones que permitan reconstruir los puentes relacionales, que entre el mundo adulto y el mundo joven se han venido rompiendo desde hace décadas.

Las identidades de género y de generación, ser hombre joven, junto a los aportes de la clase: ser hombre joven de sector empobrecido, señalan un conjunto de atributos que van mostrándose con claridad día a día y que exigen de la investigación social una

atención particular. La mirada hacia o desde este sector debe buscar ser caleidoscópica, única posibilidad para dar cuenta de su riqueza y pluralidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Altable Rosario.** (1993) *"El currículum oculto: la coeducación sentimental"*. En Educación y Género: Una Propuesta Pedagógica. Ediciones La Morada–Ministerio de Educación. Santiago.
- Askew Sue y Ross Carol** (1988) *Los chicos no lloran. El sexismo en educación*. Paidós Educador. Barcelona.
- Bernstein Basil.** (1988) *Poder educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. CIDE. Santiago.
- Bernstein Basil.** (1990) *La estructura del discurso pedagógico*. En Colección Pedagogía, Volumen IV. Londres.
- Callirgos Juan Carlos.** (1996) *"Sobre Héroe y Batallas. Los caminos de la identidad masculina"*. Escuela para el Desarrollo. Lima, Perú.
- Campos Álvaro y Salas José.** (2002) *"Masculinidades en Centro América"*. Lara Segura Editores, San José.
- Canales Manuel.** (1994) *"El discurso sobre sexualidad entre estudiantes de educación superior, clase media-baja"*. CORSAPS N^a 13, Santiago.
- Cazés Daniel.** (1993) *"Normas del "hombre verdadero" en Kafka y Sartre. Pasos de una metodología y elementos para asumir una masculinidad crítica"*. UNAM, México.
- De Barbieri Teresa.** (1992) *"Sobre la categoría género. Una construcción teórico-metodológica"*. En Fin de siglo y cambio civilizatorio. Ediciones de las mujeres, N^o 17. Isis, Santiago.
- De Lauretis Teresa.** (1991) *"Estudios Feministas/Estudios críticos: problemas, conceptos y contactos"*. En El género en perspectiva. De la dominación universal a la representación múltiple. Carmen Ramos Escalón comp. Editorial UNAM, México.
- Duarte Klaudio.** (1994) *"Juventud Popular. El rollo entre ser lo que queremos o ser lo que nos imponen"*. LOM Ediciones, Santiago.
- Duarte Klaudio,** (1997) *"PARTICIPACIÓN COMUNITARIA JUVENIL. Miradas desde las lunas y los soles en sectores populares"*. Instituto de la Mujer, Santiago.
- Duarte Klaudio,** (1999). *"MASCULINIDADES JUVENILES EN SECTORES EMPOBRECIDOS. Ni muy cerca ni muy lejos, entre lo tradicional y lo alternativo"*. Tesis para optar al Título de Sociólogo. Universidad de Chile. Santiago.
- Duarte Klaudio,** (2000). *¿Juventud o Juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente*. En Revista Última DÉCADA N^o 13, CIDPA. Viña del Mar.
- Edwards Verónica y otros.** (1995). *"El Liceo por dentro. Estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación media"*. Santiago.
- Fuller Norma.** (1997) *"Fronteras y retos: varones de clase media del Perú"*. En Masculinidad/es. Poder y crisis. Isis Internacional - FLACSO Chile. Ediciones de las Mujeres N^o 24. Santiago.
- Gilmore David.** (1994). *"Hacerse hombre. Concepciones culturales de la masculinidad"*. Paidós. Barcelona.
- Gomáriz Enrique.** (1992) *"Los estudios de género y sus fuentes epistemológicas: periodización y perspectivas"*, en Fin de siglo y cambio civilizatorio. Ediciones de las

mujeres, N° 17. Isis. Santiago.

Kaufman Michael. (1989) *"Hombres, placer, poder y cambio"*. CIPAF. Santo Domingo.

Kimmel Michael. (1992) *"La Producción sobre Nueva Masculinidad"*. En Fin de siglo y cambio civilizatorio. Ediciones de las mujeres, N° 17. Isis. Santiago,

Matus Christian. (1997) *"Alternativo/Masivo. Una mirada de generación y de género al consumo cultural de jóvenes de sectores medios"*. Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, P. I. E. G. Santiago.

Montecino Sonia. (1996) *"Devenir de una traslación: de la mujer al género o de lo universal a lo particular"*. En Montecino S. y Rebolledo L. Concepto de Género y Desarrollo. Universidad de Chile, PIEG. Santiago.

Olavaria José y otros. (1998) *"Masculinidades Populares. Varones adultos jóvenes de Santiago"*. FLACSO-Chile/UNFPA, Santiago.

Perez Diego y Mejía Marco. (1997) *"De calles, parches, galladas y escuelas. Transformaciones en los procesos de socialización de los jóvenes de hoy"*. CINEP. Bogotá.

Rebolledo Loreto. (1998) *"Género y espacios de sociabilidad. El barrio, la calle, la casa..."*. Universidad de Chile, PIEG. Santiago.

Rosetti Josefina, (1993) *"La práctica pedagógica discrimina a las mujeres. Efectos sobre la vida adulta"*. En Educación y Género: Una Propuesta Pedagógica. Ediciones La Morada – Ministerio de Educación. Santiago.

Salas José. (1996) *"La mentira en la construcción de la masculinidad"*. En Revista Costarricense de Psicología, N° 24. San José..

Torres Jurjo, (1998) *"El currículum oculto"*. Ediciones Morata, Sexta Edición. Madrid.

Weinstein José. (1994) *"Los Jóvenes y la Educación Media"*. En Instituto Nacional de la Juventud. Primer Informe Nacional de Juventud. Santiago.