



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Sociología
Carrera de Sociología

MASCULINIDAD Y EMOCIONES. EL CASO DE JÓVENES ESTUDIANTES DEL LICEO DE APLICACIÓN

TESIS PARA OPTAR AL TÍTULO DE SOCIOLOGO

Autor: Adriano Meschi Pizarro
Profesor Guía: Klaudio Duarte Quapper

Santiago, 9 de Noviembre 2018

INDICE

Introducción	6
Motivación	6
Resumen.....	7
1. Antecedentes	9
1.1 Sobre la necesidad de relevar la importancia del estudio de las masculinidades en el contexto actual.....	9
1.2 Las emociones en la masculinidad como problemática social.....	11
1.3 La escuela y el aprendizaje de género.....	14
1.4 La Educación en el Chile actual y las masculinidades.	16
1.5 Liceo de Aplicación	20
2. Posicionamiento Teórico.....	22
2.1 Sobre la Masculinidad y los grupos de pares	22
2.2 Sobre Juventud y construcción de masculinidad	24
2.3 Sobre las emociones y la masculinidad	27
3. Pregunta y Objetivos de Investigación.....	32
4. Estrategia Metodológica	33
Estructura del Texto	37
CAPITULO I: Sobre el “Trato de hombres”	39
1. Dinámicas de varones en un liceo de varones	39
1.1 Molestar, Pelear y Golpear.....	40
1.2 El desborde, el acostumbramiento y la dureza.....	43
1.3 El otro discurso.....	44
2. Ser hombre en el Liceo: la constante demostración por conquistar la masculinidad esperada.	46
CAPITULO II: Sobre el ayudar y cuidar de otros varones.	49
1. Disposición a la ayuda y sensibilización por el tercero: ¿Ayudo al otro cuando lo está pasando mal?.....	50
2. Sobre la ayuda y cuidado de otros	52
2.1 Distraer y bromear como mecanismo de gestión emocional del otro	52
2.2 Conversación íntima en espacios privados o ajenos al liceo.....	54

2.3 El otro discurso: “En este mundo nadie se siente bien solo”	55
3. Reflexiones del capítulo: Ayuda y cuidado... pero de hombre.....	56
CAPITULO III: Sobre la gestión del dolor o aflicción emocional.	60
1. Disposición a la exteriorización del malestar ¿Busco apoyo cuando lo estoy pasando mal?... 61	
1.1 “Para no sentirme solo, para no explotar”	62
1.2 Evito expresar mis intimidades por vergüenza y miedo al juicio.	63
1.3 La figura femenina y el trabajo emocional.....	64
2. La expresión del llanto	65
2.1 Llanto de hombre: no lloro si no vale la pena o hasta que el cuerpo aguante	65
2.2 Llanto en los baños: ocultando la fragilidad masculina dentro del Liceo.	67
2.3 Llanto afuera del Liceo, en espacios privados o por las redes sociales.....	69
2.4 El otro discurso: integrando el llanto a la experiencia masculina	71
3. Reflexiones del capítulo: la represión del llanto, el temor a ser descubiertos y las nuevas posibilidades de expresión.....	72
CAPITULO IV: Sobre la demostración de afecto. Cariño entre varones.	75
1. Cariño y afecto en la escuela: excepcional, privado y disimulado	76
1.1 Cariño como excepción	76
1.2 Cariño en espacios privados.....	77
1.3 Cariño como disimulo o en formas no directas.....	78
2. Cuerpo y Afecto: “El abrazo del Macho”	79
3. Afecto, homosexualidad y homofobia en la identidad masculina	81
3.1 La broma homosexual y el afecto	83
4. Resignificando y destrabando el afecto. Nuevas miradas	84
5. Cariño entre varones: el talón de Aquiles de la masculinidad hegemónica.	86
CAPITULO V: Conclusiones y reflexiones finales.	89
1.1 Discursos en Juego: Asimilación de la masculinidad hegemónica y la emergencia de nuevos discursos.....	89
1.2 Sobre el trato de hombres y la influencia en el proceso de expresión de emociones	92
1.3 La negociación/aceptación de la masculinidad hegemónica ¿Nuevos Horizontes?.....	94
1.4 Construcción de Masculinidad y Emociones: “hombre-razón, mujer-emoción”	98
1.5 Ahora... ¿Por qué educar sobre género y emociones en una escuela?	100
Bibliografía	103

Introducción

Motivación

En mi experiencia escolar siempre me llamo la atención la reacción de mis compañeros varones, a la hora de recibir una muestra de afecto de mi parte. Un abrazo, unas palabras cariñosas, o quizás un consejo íntimo sobre algún problema que aquejara a mi interlocutor. Generalmente, se construía una interacción “incomoda”, había algo que salía de los márgenes que establece la tiranía de lo “normal”. La respuesta para volver a esos márgenes, se presentaba de diversos modos. A veces me tildaban de maricón. Otras, el abrazo era respondido con suma rigidez corporal o tal vez simplemente se pujaba porque dicha demostración de cariño durara lo menos posible y en el mejor de los casos no fuese vista por nadie. Al parecer los varones debían ser fuertes, duros y fríos. Ante esta realidad, como niño me cuestioné en algún momento si estaba haciendo algo que estaba mal, si acaso a mi como varón no me correspondía realizar tales acciones y si efectivamente era un “maricón” como algunos decían.

Con el tiempo, me fui dando cuenta que mi experiencia personal en este tema, obedecía no tanto a lógicas individuales sino más bien respondía a dinámicas macrosociales, o si se prefiere, estructurales. He aquí donde la sociología entra en escena. Este conflicto, aparentemente tan íntimo, está atravesado por presiones que el orden de género y su respectivo marco normativo realiza sobre los agentes sociales. Estoy hablando de los mandatos que la masculinidad hegemónica ejerce sobre los varones, en específico, el mandato que puja por que los varones repriman la expresión de sus emociones, sobre todo en las relaciones que establecen con otros varones.

Así, esta investigación surge desde un interés personal profundo, desde una inquietud que toma raíces como parte de la historia que ha marcado mi biografía, mi cuerpo y mis experiencias en el mundo, pero que tiene un trasfondo colectivo, y

en este sentido, político y sociológico que remite al problema de la masculinidad y las emociones en un contexto machista, y en un sentido amplio al papel que tenemos los varones en la superación del patriarcado

Resumen

Enmarcado en el problema de la relación entre la emocionalidad y la construcción de masculinidad, esta investigación tiene como objetivo dar cuenta de los discursos que estudiantes de cuarto medio del Liceo de Aplicación elaboran en torno a la expresión de emociones en las relaciones que establecen con sus semejantes: en específico sobre el problema de la ayuda y cuidado de otros, la exteriorización del dolor o aflicción emocional y las demostraciones de afecto. Para ello realicé 11 entrevistas individuales semi estructuradas en profundidad generando un ambiente privado y de confianza propicio para la sensibilidad del tema. Mediante lo anterior busqué indagar la cercanía o lejanía simbólica -y por tanto, muchas veces práctica- que existe sobre estas expresiones emocionales en relación con los significados hegemónicos que tradicionalmente han servido como referentes de sentido para los varones y que apelan a la represión de estos comportamientos y emociones.

Opté por el sujeto joven ya que son las juventudes quienes se enfrentan a un momento en que están construyendo las bases de sus identidades de género, y en este sentido podrían generar nuevas posibilidades históricas (Connell, 2003), un contexto donde los patrones clásicos de la masculinidad hegemónica se han visto en algún grado cuestionados. El problema se sitúa la escuela, una de las principales instituciones que socializa el género y que propicia la producción de relaciones de homosocialización donde habitualmente se pone a prueba la masculinidad. En específico en el Liceo de Aplicación, establecimiento público y emblemático de Chile donde realicé mi práctica profesional. Comprendo siguiendo a Kimmel (1997) a la masculinidad como una construcción social siempre cambiante que se construye en las relaciones que establecemos con otros(as) y nosotros mismos. La masculinidad

hegemónica implica en términos de Bourdieu (1998) la dominación masculina sobre las mujeres, pero también sobre otros varones y sobre nosotros mismos; es la experiencia contradictoria del poder de los hombres que señala Kaufman (1995) y que implica en gran parte la presión por reprimir las emociones asociadas tradicionalmente a la feminidad.

Palabras Clave: Masculinidad, emociones, juventudes, significación, discurso, expresión/represión, homosocialización, escuela.

1. Antecedentes

1.1 Sobre la necesidad de relevar la importancia del estudio de las masculinidades en el contexto actual

El género como categoría fundante y de gran poder explicativo de la realidad social ha sido y está siendo cada vez más estudiado. Sin embargo, los estudios de género han estado mayormente enfocados en las mujeres. Esto debido a que a lo largo de la historia las denuncias del movimiento feminista pusieron énfasis en develar el carácter patriarcal de nuestra sociedad, donde las construcciones sociales de género han posicionado a las mujeres en una condición de subordinación en relación a los hombres. Así el feminismo como perspectiva política y teórica ha abierto el campo para los estudios de género, generando sistemáticas investigaciones sobre la condición de las mujeres en tanto sujetas oprimidas.

No obstante, si pensamos el género como categoría del análisis social, debemos atender al sistema sexo/género en su totalidad, analizando tanto la construcción social que se realiza sobre las mujeres como sobre los hombres, entendiendo que este es un proceso relacional donde los distintos géneros se constituyen dialógicamente. Es por lo anterior que es necesario investigar también el fenómeno de la construcción social del género masculino, es decir, el fenómeno de las masculinidades.

A partir de los años ochenta, en Latinoamérica comenzaron las ciencias sociales a producir información sistemática y acumulativa en relación a las masculinidades (Olavarría, 2011). Desde entonces, se han generado esfuerzos por desnaturalizar la masculinidad, entendiéndola como una construcción social. Así, se han realizado investigaciones sobre diversas temáticas: identidades masculinas, sexualidad, paternidades, masculinidades juveniles, espacios y ámbitos de homosociabilidad, etc. Con el paso del tiempo, el interés por el estudio de las masculinidades ha ido creciendo de manera sostenida (Duarte, 1999)

Ahora bien, no solo el espacio académico nos plantea la necesidad de atender a la masculinidad. Urge repensar las masculinidades sobre todo cuando en nuestro momento histórico actual se está cuestionando más que nunca la manera que tenemos de relacionarnos hombres y mujeres, sobre todo por parte del movimiento feminista autónomo y su creciente importancia en nuestra sociedad, asunto que abordaré en profundidad más adelante.

Luego de la dictadura el movimiento feminista en Chile sufrió grandes transformaciones, en concreto se produjo una hegemonización del feminismo institucional y profesional (Forstner, 2012). Ahora bien, en la actualidad se ha potenciado discursiva y políticamente la importancia del feminismo autónomo. Así, por ejemplo, surge la Coordinadora Feministas en Lucha que agrupa diversas organizaciones de mujeres y diversidad sexual, y que ha organizado diversas marchas y expresiones de protestas. También se constituyó la Coordinadora Ni Una Menos, que en Octubre del 2016, convocó a una de las manifestaciones de mayor convocatoria en nuestro país en lo que a las luchas feministas refiere, hablamos de la marcha “Ni una Menos” motivada por una seguidilla de femicidios ocurridos en Argentina, y luego en Chile, que convocó según las organizadoras a más de ciento cincuenta mil personas¹ solo en Santiago, y que se replicaría años más tarde.

Sin ir más lejos, considero que nunca el feminismo había estado tan presente en la conversación social como sucede ahora. Hace dos meses (Mayo del 2018), a lo largo del país y en diversas universidades y colegios las mujeres han levantado con fuerza lo que los medios llaman “la nueva ola del movimiento feminista”². Se trata de estudiantes que cansadas de sufrir abusos y acosos sexuales por parte de algunos compañeros, funcionarios y profesores, de la educación sexista, de la masculinización de las mallas académicas, entre otros factores, se han tomado sus espacios educativos por y para ellas cuestionando la estructura ideológica patriarcal

¹ http://www.laizquierdadiario.cl/Historica-movilizacion-NiUnaMenos-150-mil-personas-contra-la-violencia-hacia-las-mujeres?id_rubrique=2653

² Pentz, María Ignacia. «[Tomas feministas: Dos instituciones se suman a las manifestaciones contra el acoso sexual](#)». *ahoranoticias.cl*. Consultado el 2018-06-5. Montes, Rocío (2018-06-5). «[La nueva ola feminista chilena explota en las universidades](#)». *El País*. Consultado el 2018-06-5.

de la sociedad chilena, y han organizado masivas marchas por el territorio nacional para demandar la construcción de una educación no sexista en las instituciones educativas, cambios en mallas curriculares masculinizadas, elaboración de protocolos contra abusos sexuales, y despidos para los victimarios, entre otras exigencias. Este movimiento paralizó a buena parte de las universidades del país (Zerán, 2018).

Tales cuestionamientos por parte del movimiento feminista nos han puesto a los varones en una necesaria incomodidad. Las reacciones por nuestra parte en tanto varones se han dado de distintas maneras: desde una exageración y rescate violento de la masculinidad hegemónica, un reacomodo de esta sin cuestionar las relaciones de poder que le son inherentes, hasta intentos que pretenden asumir críticamente estos cuestionamientos y buscan transformar de manera radical la manera en que aprendimos a ser hombres.

Por todo lo anterior y, en síntesis, considero que al observar una sociedad organizada en torno al dominio del hombre sobre la mujer, debemos no solo transformar y estudiar las condiciones y características del género femenino, sino también a indagar y transformar las construcciones sociales de la masculinidad que operan como mecanismos de reproducción y producción del sistema patriarcal. Esto es urgente sobre todo en un contexto nacional donde existe un ascendente cuestionamiento a dicho sistema de dominación. Queda entonces una tarea importante, de la que los varones debemos hacernos cargo.

1.2 Las emociones en la masculinidad como problemática social

Una de las problemáticas mencionadas sin embargo poco estudiadas en relación a la masculinidad, tiene que ver con el papel de las emociones, y específicamente con la expresión de emociones por parte de los varones. En nuestra sociedad patriarcal, las emociones y sentimientos como la violencia, la agresión, la fuerza, la ira, se han considerado legítimas para ser expresadas por un varón. No obstante, todo el resto

de la gama de emociones tradicionalmente asociadas a lo femenino (dolor, tristeza, compasión, amor, miedo, temor, angustia, etc.) son habitualmente reprimidas (Campos, 2007; Kaufman, 1995; Kimmel, 1997; Madrigal, 2006; Rodríguez, 2013). Idea que profundizo más adelante.

Lo que me importa en este apartado es resaltar las implicancias sociales que conlleva el hecho de que los varones repriman una gran cantidad de sus emociones y expresen solo unas pocas, las cuales están asociadas generalmente a la violencia. En general, que los varones no expresen sus sentimientos se percibe como algo intrascendente, como un problema netamente personal y subjetivo que incumbe solo a quien lo padece. (Martínez, 2013). De esta manera esta dificultad aparece como un problema de segundo orden del sistema patriarcal, ignorando las repercusiones sociales que este fenómeno tiene al ser el origen de una serie de problemas de mayor envergadura.

De acuerdo con Bergman (2011), los varones funcionarían como una “olla a presión que estalla violentamente cuando hay situaciones detonantes de todos los sentimientos que no han podido ser comunicados” (pág.15). En este sentido, Riso (2003) habla de los varones como *castrados emocionales*, por su parte de Keijzer (2000) los califica de *incapacitados emocionales*. En definitiva, esta incapacidad emocional masculina opera como causa de una serie de actitudes violentas en los varones. (Bonino, 2000; Kaufman, 1995; de Keijzer, 2003; Martínez, 2013; Sinay, 2006; entre otros). Así en muchos casos los varones carentes de estrategias que les permitan comunicar y manejar sus emociones, al enfrentarse a momentos duros de la vida tienden a utilizar aquellos mecanismos de expresión emocionales bajo las cuales fueron socializados: acciones violentas.

Dicho en palabras simples y directas, la represión de las emociones no se trata solo de un problema con consecuencias individuales sino también y por, sobre todo, sociales.

Lo anterior resulta un factor importante para comprender el fenómeno de los femicidios. Silvia Lamadrid, señala³ que las razones que los feminicidas entregan para justificar sus asesinatos tienen que ver generalmente con los celos. En este sentido puedo inferir que se trata de varones motivados por emociones de rabia e ira, que encuentran en la violencia un medio para “solucionar” un conflicto emocional que no son capaces de soportar⁴ ¿Cómo cambiaría este fenómeno si la socialización masculina integrara la relación de los varones con sus emociones, y con ello propiciara herramientas que les permitan gestionar sus problemas emocionales? Ideal sería que los varones tengan un mejor repertorio emocional y de habilidades sociales, que sepan pedir ayuda y conversar sus problemas cuando se vean aquejados para abordar de manera efectiva y no violenta las cuestiones de su salud emocional y mental en general.

Ahora bien, este fenómeno, no solamente es un problema que involucra a quienes son la mayoría de las veces receptores directos de la violencia masculina sino también afecta a la relación de los varones consigo mismos. Esta socialización emocional de género que repercute en la dificultad del reconocimiento y expresión de sus propias emociones y sentimientos provoca a la larga que los varones vivan alienados y aislados (Kaufman, 1995). Y esta relación con las emociones tiene repercusiones en la salud mental masculina (Bonino, 2000).

De lo que se trata aquí de ninguna manera es equiparar las nefastas consecuencias que implica la represión emocional para los varones y para las mujeres. Reconocer los costos y cargas de la masculinidad hegemónica en términos de la represión emocional no significa posicionar a los varones como las principales víctimas, de hecho las mujeres y la diversidad sexual claramente sufren los efectos más violentos, además los daños y costos ocasionados a los varones son genéricamente autoinflingidos. Lo que evidencio es la importancia de la represión de las emociones en los varones, como desencadenante de una problemática que tiene implicancias

³ <http://www.facso.uchile.cl/noticias/112663/femicidios-en-chile-un-espinal-de-violencia-presente-en-la-sociedad>

⁴ Ahora bien, es claro que esa rabia e ira son potenciadas por la asimilación y reproducción de un concepto romántico del amor.

en todas nuestras relaciones sociales y no meramente como un problema individual o subjetivo.

1.3 La escuela y el aprendizaje de género

El género en tanto construcción social, se aprende a lo largo de toda nuestra vida. No obstante existen algunos espacios sociales donde la socialización de género se da con mayor intensidad. En particular esta investigación pone atención sobre la escuela como una experiencia fundamental donde se aprende a ser hombre, donde se construye la masculinidad.

Varios autores señalan la importancia de la escuela al momento de construir la masculinidad. Duarte (1999) propone tres espacios donde se construyen las identidades masculinas juveniles: la familia, la calle y la escuela. Kaufman (1995) también señala a la escuela como una de las instituciones y espacios donde se aprende el género. Por su parte, (Lara, 2013) indica que la escuela se constituye como uno de los primeros lugares donde los sujetos/as entran en contacto con otros/as subjetividades desligadas al ámbito familiar, produciéndose un espacio de aprendizaje y contacto entre pares.

Gómez (2015) en un estudio sobre la educación secundaria en Chile, señala que en las escuelas se da una reproducción sexista que clasifica a los jóvenes en tanto habilidades, expectativas y proyecciones diferenciadas según sexo. La instrucción escolar permite la producción de género. Yendo más allá, señala que la diferenciación social en relación al sexo es primordial para las escuelas ya que esta sería su función social. El orden de género que se da en las escuelas genera dispositivos para la distribución y aprendizaje de distintas habilidades valores y disposiciones.

Este proceso se da de manera explícita por los contenidos que se enseñan o por la visión de la institución escolar, pero también mediante otras dinámicas que no son

explicitas como el currículum oculto. El currículum oculto es “...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, pág. 45). Opera como la consecuencia de las prácticas que se dan al interior de una institución, se aprende entonces, por las relaciones sociales que se establecen en el establecimiento: es un aprendizaje que se da más por lo que se hace que por lo que se dice. Respecto al currículum oculto y los procesos de aprendizaje de género, Duarte (2005) señala que Rosseti (1993) argumenta que en los colegios se da una pedagogía oculta de género que opera cultivando las desigualdades de género, perpetuando y reproduciendo creencias, actitudes y concepciones que refuerzan los roles que tradicionalmente se le asocian a los sexos.

Sin embargo, y es aquí lo que más me interesa, son también los mismos estudiantes quienes mediante sus propias interacciones en grupos de pares (homosocialización) construyen sus masculinidades. Madrid (2011) en un estudio acerca de la masculinidad en la educación chilena, señala que en los jóvenes se da la necesidad de ganar estatus mediante el logro de formas aceptables de masculinidad (masculinidad hegemónica). Así el grupo de pares en la escuela operaría generalmente vigilando y controlando las prácticas sociales que se escapen a la norma. Siguiendo esta misma línea, Villanueva (2011) en un estudio sobre las identidades masculinas en estudiantes de ingeniería de nuestro país, plantea que las instituciones educativas en tanto espacios de socialización entre semejantes operan disciplinando a los varones mediante pruebas de demostración de la hombría en los deportes, peleas, y – un punto de principal importancia para este trabajo- mediante el disimulo del dolor y los temores.

En suma, la escuela es uno de los primeros espacios de intersubjetividad que aparece en la vida social de los varones más allá de la familia, provee a los varones jóvenes de valores, normas y creencias sobre los géneros, les instruye a “ser hombres” ya sea por las enseñanzas que explícitamente estas instituciones otorgan

o por las practicas implícitas que se dan en este espacio, dentro de estas últimas se incluyen –y he aquí el énfasis de esta investigación- las propias dinámicas que los estudiantes construyen en tanto pares.

1.4 La Educación en el Chile actual y las masculinidades.

Las movilizaciones estudiantiles del año 2006 y 2011, han puesto en tela de juicio el modelo de educación mercantil heredado de la dictadura (Ruiz, 2015). Gomez (2015) argumentaba que si bien han existido diversos cuestionamientos que proponen una educación distinta, más democrática y liberadora, estos se han centrado en derribar los pilares de la educación de mercado, pero han invisibilizado el problema de la perpetuación de la diferencia de género en el proyecto educativo nacional.

Sin embargo, con el tiempo la prioridad política de los movimientos estudiantiles se ha volcado al problema del machismo en la educación y en las instituciones educativas, sobre todo por la emergencia y activación del movimiento feminista en los últimos años. Desde el año 2006 se han constituido progresivos cuestionamientos al carácter sexista de la educación, en ese año se crea la Secretaria de Sexualidades y Genero (SESEGEN) en la Facultad de Filosofía, siendo la primera a nivel nacional. Tras la creación de diversas secretarías, el 2014 se crea en definitiva la SESEGEN de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile (FECH), y así ha sucedido también en organizaciones estudiantiles secundarias. El 2014 se generó el primer Congreso por la Educación no Sexista, y durante el año 2017, la Confederación de Estudiantes de Chile (CONFECH) ha discutido sobre la necesidad de generar transformaciones en la educación en miras de eliminar el sexismo presente en el sistema educativo. El presente año 2018, ha sido uno de los más importantes del último tiempo en lo que al movimiento estudiantil y feminista respecta. Desde Mayo y hasta aproximadamente Julio, diversas mujeres y feministas mantuvieron tomada una serie de universidades y

liceos a nivel nacional, lo que se conoció como la nueva ola del feminismo (Valdés, 2018). Este movimiento organizó masivas marchas y acciones políticas en el terreno público demandando la construcción de una educación no sexista en las instituciones educativas, cambios en mallas curriculares masculinizadas, elaboración de protocolos contra abusos sexuales, y despidos para los victimarios, cuestionando de modo general la estructura ideológica patriarcal de la sociedad chilena. Sin embargo, el problema de las masculinidades fue tangencialmente tocado, por emergentes grupos de varones que se reunieron en sus respectivos establecimientos a reflexionar sobre su papel en este conflicto, y sobre la experiencia masculina. En este punto, más allá del ámbito exclusivamente educativo, es importante destacar el esfuerzo que han realizado diversos colectivos de varones que han emergido en Chile para trabajar desde una perspectiva crítica y afín al feminismo el problema de la masculinidad. Dicho sea de paso, el año 2017 se realizó el Encuentro Latinoamericano de Varones Anti patriarcales en la ciudad de Santiago, evento que reunió a diversas agrupaciones e individualidades con una visión crítica y con deseo de transformar y cuestionar su masculinidad.

Sin embargo, a la fecha, aun no existe una propuesta clara del movimiento feminista y estudiantil sobre esta problemática. Una de las pocas propuestas viene de parte de la Red Chilena de Violencia Contra las Mujeres en su texto *Educación no sexista. Hacia una real transformación*” publicado el 2016. En general estas distintas organizaciones estudiantiles han posicionado la problemática del patriarcado y de las relaciones de género con énfasis en las mujeres y la diversidad sexual, pero no ha existido mayor atención sobre el rol que juegan las masculinidades en este conflicto. En el caso de la Red Chilena de Violencia Contra las mujeres sucede algo similar.

Respecto a la actividad política institucional sobre este tema, observamos que las diversas políticas públicas relacionadas con la educación de los últimos gobiernos se han centrado en el mejoramiento de tests estandarizados, y de la calidad de la educación entendida en términos mercantiles, y han obviado la problemática de género. Ahora bien, es cierto que han existido políticas públicas por parte de los

gobiernos de la entonces Concertación que han afectado indirectamente a las relaciones de género y las masculinidades (Madrid, 2011): una gran ampliación del acceso tanto de hombres como mujeres, desde 1997 se incorporan principios de no discriminación según sexo que contienen un balance de género en los contenidos Mínimos Curriculares, la generación de instructivos para eliminar rasgos sexistas en los textos escolares, esfuerzos por integrar la perspectiva de género en la formación docente, entre otras. Sin embargo, esta perspectiva de género se centra en la problemática de las mujeres y con énfasis en el acceso e inclusión al sistema educativo, y bajo acciones parciales e interrumpidas a lo largo del tiempo que descansaron más en voluntades individuales que una política sólida (Madrid, 2011).

Por lo general, cuando se ha tratado el problema de género se hace desde la perspectiva de la igualdad: igualdad de acceso e inclusión, igualdad de oportunidades, etc. Lo anterior sin profundizar mayormente sobre los cimientos que permiten las construcciones sociales de género actuales, y por tanto fomentan el patriarcado en nuestra sociedad.

Así, por ejemplo, a pesar del aumento de la presión realizada por los movimientos sociales en los últimos años, sobre todo el estudiantil, en la Reforma a la Educación planteada por la entonces presidenta Michelle Bachelet, no se abordaron aspectos sustanciales en relación a la construcción de género (Abbet de la Torre Díaz, 2014). Dicha reforma no contempló la problemática de género en sus pilares de transformación más que en algunos discursos aislados de la entonces Ministra de Educación, Adriana del Piano. De la misma manera, como resultado del movimiento feminista de Mayo del 2018, el actual presidente Sebastián Piñera propulsó la *Agenda Mujer*, donde abordó una serie de medidas que fueron criticadas por diversas actoras del movimiento feminista sobre todo por no incluir iniciativas que abordasen el problema de la educación sexista, una de las principales demandas⁵.

⁵ Revisar notas de prensa:

<http://www.eldesconcierto.cl/2018/05/24/desmenuzando-la-agenda-de-genero-de-pinera-la-mirada-critica-de-tres-mujeres-feministas/>
<https://radio.uchile.cl/2018/05/23/aqui-no-se-habla-de-feminismo-pinera-presenta-agenda-mujer/>

En suma, por todo lo dicho, considero que, si bien por parte de los/as actores estudiantiles ha existido un mayor interés político en promover transformaciones en el orden de género, este se ha enfocado en la condición de opresión de las mujeres y la diversidad sexual. En este contexto las masculinidades no han tenido mayor cabida, lo que resulta preocupante si consideramos que para superar el patriarcado debe abrirse una discusión y transformación en todos los géneros, ya que la problemática es indudablemente de carácter relacional. Sin embargo, se entiende que estas iniciativas se centren en las mujeres y la diversidad sexual porque son precisamente estos actores quienes promueven la organización y lucha en relación a este tema y son quienes también sufren las peores consecuencias del sistema de dominación masculino. Además, ya que actualmente existen muy pocos varones que se hacen cargo de sus privilegios y de su papel en este escenario político, es también esperable que la problemática de las masculinidades sea todavía un tema marginal. Nadie más que los varones deben impulsar estas transformaciones, las mujeres ya cumplieron su parte al denunciarnos y criticarnos.

Respecto a la institucionalidad, las políticas públicas demuestran poco interés en solucionar el sexismo y el machismo en la educación, y cuando lo hacen se enfocan desde una perspectiva liberal con énfasis en la igualdad de acceso y oportunidades para las mujeres, y en relación a las masculinidades existe una total inacción. Así, las masculinidades en la educación secundaria en Chile parecen no tener cabida en tanto problemática social. Y en términos más amplios, de acuerdo a Aguayo y Sadler (2011), Chile carece de un cuerpo de medidas que se pueda denominar políticas de masculinidades.

<https://radio.uchile.cl/2018/05/25/470168/>

<https://www.latercera.com/politica/noticia/pinera-no-feminista-las-criticas-del-frente-amplio-los-anuncios-materia-genero/189436/>

1.5 Liceo de Aplicación

La presente investigación se sitúa en un establecimiento concreto. Como mostré, las perspectivas de género y masculinidades señalan que la masculinidad en la escuela debe ser demostrada y por tanto aceptada por los grupos de pares, de otros varones, ya que son estos quienes miden su éxito o fracaso (Madrid, 2011 y Villanueva, 2011). En palabras de Kimmel (1997) lo que estaría aquí en juego es la masculinidad como búsqueda de aprobación homosocial. Así, resulta de especial interés estudiar a jóvenes de un liceo secundario que sea exclusivamente de varones.

En esta línea, se definió para esta investigación, trabajar con los jóvenes del Liceo de Aplicación. De acuerdo a la reseña institucional⁶, el Liceo de Aplicación es un:

(...) establecimiento **educacional público** de enseñanza secundaria, ubicado en la Región Metropolitana, específicamente en la Comuna de Santiago que es la capital de Chile. Es un liceo público dependiente de la Municipalidad de Santiago, **exclusivo para hombres** entre 7º año de Educación General Básica a 4º año de Educación Media. Con aproximadamente 2.500 alumnos, el Liceo de Aplicación es **considerado uno de los mejores liceos públicos del país**. Fue fundado en 1892 por el doctor alemán Jorge Enrique Schneider como el anexo de aplicación de las técnicas educativas que se desarrollaban en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile. Con el paso de los años, el Liceo de Aplicación **se convirtió en uno de los "colegios tradicionales" o "emblemáticos" de la educación chilena**. El liceo actualmente imparte dos jornadas. De 7º Básico a 1º medio asisten entre las 14:10 a 19:30 y de 2º a 4º medio asisten entre las 7:50 y 14:00.

(Cursivas y negritas añadidas por el autor)

⁶ www.liceodeaplicacion.cl/publico/index.php?idctg=10&idp=2&idh=0&idi=34&idc=4&pagina=resena-liceo

El carácter público y el ser considerado como uno de los mejores liceos del país, pero por sobre todo el ser uno de los liceos emblemáticos de Chile, le otorga justificación a la definición de este establecimiento como objeto de investigación. Nos situamos en uno de los liceos que se suponen modelos del país. Su carácter de liceo emblemático otorgado por el MINEDUC, lo posiciona en un lugar privilegiado y lo hace operar como ejemplo ante los otros liceos, de hecho, el Liceo de Aplicación, apadrina a los liceos Bicentenarios creados por el primer gobierno de Sebastián Piñera que pretenden ser liceos de excelencia basándose en el funcionamiento de los liceos emblemáticos.

Es importante destacar que acorde a la inexistencia de una política nacional de género, y en específico de masculinidades en la educación secundaria, este liceo emblemático, al igual que la mayoría de los liceos de Chile, no posee ninguna mención a la problemática que sea al menos visible en su proyecto educativo⁷. No obstante, por parte de las organizaciones estudiantiles se ha creado este año la Comisión de Género y Sexualidad (COGESEX), desde la cual han iniciado un proceso de sensibilización sobre con la problemática de género con el resto de la comunidad educativa generando diversas intervenciones y conversatorios.

⁷ Perfil de Proyecto Educativo Liceo de Aplicación. Un liceo inteligente, una comunidad viva. Disponible en : <http://www.liceodeaplicacion.cl/documents/Proyecto-educativo.pdf>

2. Posicionamiento Teórico

2.1 Sobre la Masculinidad y los grupos de pares

Existen perspectivas conservadoras o esencialistas que reducen la masculinidad a determinaciones biológicas. Sin embargo, el supuesto de fondo para esta investigación es tal como Simón de Beauvoir (1972) planteo que “no se nace mujer: llega una a serlo” (pág. 13), no se nace hombre: llega uno a serlo”

Kimmel (1997) define a la masculinidad como (...)” un conjunto de significados siempre cambiantes, que construimos a través de nuestras relaciones con nosotros mismos, con los otros, y con nuestro mundo” (pág.49). Hablar de masculinidad, implica poner en el centro el problema de qué significa ser varón, cuáles son las características de la construcción social sobre lo masculino, y como dicha construcción repercute en las prácticas y relaciones de los varones con las mujeres, con otros varones y con ellos mismos.

Así, comprendo masculinidad como un proceso histórico concreto compuesto de significados que se construyen y operan mediante las distintas relaciones sociales. De esta manera la masculinidad no es estática ni atemporal, sino por el contrario, es histórica y socialmente constituida, y en este sentido está abierta a la posibilidad de transformarse, desarmarse, reconstruirse y tensionarse. Comprendo masculinidad una como construcción social, y desde este punto de partida me distancio de visiones esencialistas y naturalistas que tienden a la inamovilidad del concepto, a la vez que me acerco a la posibilidad de imaginar otras formas de habitarnos en tanto varones.

No existe una sola masculinidad, sino más bien, distintas masculinidades con distintas expresiones según distintos factores: clase, etnia, generación, biografía, etc. Ahora bien, las posturas críticas respecto al fenómeno de las masculinidades, afines al feminismo y con perspectiva emancipadora, han señalado la existencia de un modelo de masculinidad que más allá de las particularidades, ha operado como

referente de socialización para los varones en distintas partes del mundo. Se trata del modelo de masculinidad hegemónica. De acuerdo con Kimmel (1997) este modelo es la imagen de masculinidad destinada a enseñar a los hombres jóvenes como llegar a ser verdaderos hombres. En este sentido y siguiendo a Bonino (2003), la masculinidad hegemónica es el modelo deseado e impuesto que domina el universo sobre las definiciones de ser hombre y sobre el camino de la construcción de masculinidad debido a que posee alto valor social, siendo por eso la representación social legítima sobre lo masculino. Una de las características de la masculinidad hegemónica como modelo de identidad legítimo para los varones tiene que ver con construirse en diferenciación y oposición de lo “femenino” (Bourdieu, 1998; Connell, 1997; Fuller, 2001b; Kaufman, 1995; Kimmel, 1997, Madrigal, 2009). Quien quiera portar el cartel de hombre debe por sobre todo evitar correr el peligro de ser asociado con lo femenino.

La masculinidad hegemónica no solo puja por diferenciarse y oponerse de todo lo considerado femenino, sino que aboga por la subordinación de las mujeres. Connell (1997) señala que el poder en las relaciones intergeneracionales articula una relación de subordinación general de las mujeres ante los hombres, lo que se conoce como patriarcado. Para Bourdieu (1998) a partir de las diferencias biológicas de los sexos se produce una construcción social arbitraria de una serie de binarismos y oposiciones relativos a lo masculino/femenino que organiza objetivamente la diferencia entre los sexos, subordinando a las mujeres y todo lo que sea considerado femenino. La adopción y reproducción de la masculinidad hegemónica implica en gran parte una relación de dominación sobre las mujeres.

Sin embargo, “la estructura impone sus coerciones a los dos términos de la relación de dominación” (Bourdieu, 1998, pág.89). En concreto, este ejercicio de dominación supone también una exigencia, un deber ser hacia la condición masculina. La masculinidad hegemónica, es una configuración normativizante que organiza una serie de prácticas y prescripciones para los varones (Bonino 2003). Para Madrigal (2006), algunas de las normas e imperativos de masculinidad hegemónica en Latinoamérica implican: “restricción emocional, homofobia, modelos de control,

poder y competencia, placer falocéntrico, obsesión por logros y éxitos, lo masculino como norma, norma en la que es fundamental mantener la imagen de macho ante los otros” (pág. 54).

De acuerdo con Kaufman (1995) el ejercicio de la dominación masculina, y en particular los imperativos de la hombría requieren de vigilancia y trabajo constantes sobre todo para los varones más jóvenes. Esta vigilancia y trabajo constante de la cual han de enfrentarse con mayor intensidad los varones más jóvenes dice relación con la necesidad de poner a prueba la masculinidad ante sus semejantes. El grupo de pares es un elemento central en la construcción de masculinidad (Olavarría, 2003).

En este punto diversos autores/as (Bourdieu, 1998; Duarte, 2000; Fuller, 2001b; Kimmel, 1997; Madrid, 2011; Madrigal, 2009; Seidler & Moreno, 1995) acuerdan en la importancia del ejercicio de demostrar la masculinidad ante los otros varones. De lo que se trata aquí en definitiva es de comprender a la masculinidad como la constante búsqueda de la aprobación homosocial (Kimmel 1997). Por ello es importante, comprender la profunda relevancia que tienen las relaciones entre pares para los estudios sobre masculinidades, ya que son precisamente en estas relaciones donde se aprecia muchas veces con más intensidad, aquello que en un momento histórico significa ser hombre.

Una de las diversas maneras de demostrar la masculinidad ante el resto es reprimiendo las emociones. (Campos, 2007; Fuller, 2001a; Kaufman, 1995; Kimmel, 1997; Madrigal, 2006; Seidler, 2000).

2.2 Sobre Juventud y construcción de masculinidad

Al igual que con el concepto de masculinidad, opté por desligarme de concepciones naturalistas sobre la juventud, que ven en ella un dato biológico o una mera etapa de la vida caracterizada por determinadas transformaciones en nuestro organismo.

Me interesa concebir a la juventud como una construcción social, tal como desarrollaré en seguida.

Tradicionalmente se cree que la formación de sujetos sociales es labor de los adultos (Saavedra, 2014). En este sentido se concibe a las juventudes como grupos sociales que han de ser socializados e integrados a la sociedad en los términos que los adultos imponen. Así, Duarte (2012) señala que una de las características de nuestra sociedad es el adultocentrismo, es decir, un sistema de dominación ejercido por parte de los adultos sobre las juventudes (también sobre la niñez y la ancianidad). De acuerdo con Duarte (Ibid.) la característica del adultocentrismo es que permite controlar a quienes define como menores logrando asegurar la herencia, transmisión generacional y la reproducción sistémica. De esta manera el adultocentrismo concibe a las juventudes como objetos que han de ser modelados: han de ser “arcilla para moldear” (Salazar y Pinto, 2002, pág.7). Desde la matriz adultocéntrica, las juventudes aparecen como sujetos que se encuentran en una etapa de transición hacia la adultez, y por lo tanto no se les reconoce casi ninguna capacidad de agencia o producción social.

En esta investigación apuesto a pensar lo juvenil como una construcción social desde el enfoque de las generaciones. Dicho enfoque plantea que la sociedad estaría estratificada no solo por clases, etnias, género, etc., sino también por grupos generacionales que se relacionan entre sí de maneras cambiantes y específicas (Duarte, 2012). Lo que me interesa de esta perspectiva es que cuestiona la matriz adultocéntrica ya que considera que lo juvenil tiene capacidad de agencia y producción social, la cual está enmarcada en un contexto social, político, cultural y económico concreto. Esta perspectiva permite además “(...) comprender lo juvenil desde los vínculos generacionales con las condiciones de construcción de identidades de género (...)” (Duarte, 2012, pág.119)

La pretensión adultocéntrica de controlar la reproducción social en sus propios términos se caracteriza por producir actualmente relaciones conflictivas entre el mundo adulto y el mundo juvenil. Existen cada vez más distancias y puentes rotos entre estas generaciones (Duarte, 2000). Lo juvenil experimentaría una fuerte

tensión que se genera entre la oferta de la sociedad en tanto presión por la aceptación de normas y roles sociales, y el deseo de ser como ellos desean, es decir, de generar sus propias normatividades, su cultura y formas de vida social, o si se prefiere, de generar su propia historia.

Vinculando esta perspectiva con el interés investigativo, la tensión se produce entre la oferta adultocéntrica y patriarcal hacia los jóvenes en términos de aceptación de la masculinidad hegemónica, y las posibilidades de transformar y producir la experiencia del género masculino desde otra perspectiva, por qué no, emancipadora para varones y mujeres, en definitiva, la posibilidad de co-crear y habitar nuevas maneras de ser y sentirse varones. De acuerdo a Connell (2003) la importancia de la adolescencia "(...) en la construcción de masculinidades yace tanto en los modos en que las masculinidades existentes son ocupadas y apropiadas, y en las imperfecciones en el cumplimiento, el distanciamiento, negociación, y a veces rechazo de los antiguos patrones, que permiten el surgimiento de nuevas posibilidades históricas" (pág.66). Según Duarte (2012) diversos autores plantean que el patriarcado como sistema de dominación contiene al adultocentrismo, el dictamen patriarcal es ejercido en mayor medida por los varones adultos.

Así la particularidad del proceso de construcción de masculinidades juveniles es enfrentarse al ideal de varón adulto que la masculinidad hegemónica le presenta. De acuerdo con Fuller (2001a), en este periodo de la vida, la problemática central será ganar un lugar en el campo masculino. Y en este proceso como señalé en el apartado anterior, los jóvenes se enfrentan a una fuerte vigilancia del grupo de pares quienes están constantemente poniendo a prueba su masculinidad.

Ahora bien, estos varones jóvenes se enfrentan a un contexto social particular. Actualmente hay autores que señalan que estaríamos ante una crisis de la masculinidad (Hardy & Jiménez 2001), otros prefieren denominarlo como un proceso de transformación (Connell 1997), algunos como Duarte (1999) plantean que la masculinidad actualmente no goza de una claridad, más bien hay múltiples dudas e interrogantes en torno al modelo antes único e incuestionable. Como sea,

lo importante es que nos encontraríamos en un momento donde por diversos motivos, entre ellos el ascenso del movimiento feminista, la integración (desigual y muchas veces en condiciones de subordinación) de la mujeres al mundo del trabajo y la política, el cuestionamiento a las formas de familia tradicional, la apertura hacia otras formas de vivir la sexualidad más allá de la heteronorma, entre otros factores, ha producido un escenario donde los patrones clásicos de la masculinidad hegemónica se han visto sino trastocados, al menos desafiados.

Es así como las juventudes están viviendo el proceso de construir las bases de su identidad de género en un momento donde los patrones clásicos de la masculinidad hegemónica patriarcal y adultocéntrica se encuentran en algún grado cuestionadas. Ante esta situación resulta importante indagar sobre como las juventudes, y en este caso particular los jóvenes del Liceo de Aplicación viven este fenómeno en general, y en particular sobre cómo enfrentan el mandato de la socialización emocional masculina.

2.3 Sobre las emociones y la masculinidad

De acuerdo con Palmero, Guerrero & Carpi (2006) el concepto de emoción es bastante amplio, de modo que por lo general cada autor se ciñe a determinados aspectos de la emoción que son afines a sus propósitos investigativos. En este sentido hay posturas que le otorgan más relevancia a los aspectos y reacciones fisiológicas del proceso emotivo, otras se interesan en los aspectos conductuales enfocándose en las características expresivas y motoras de las emociones, también está el acercamiento cognitivo que se concentra en los pensamientos, evaluaciones y valoraciones que existen en torno a la emoción.

Sin embargo, existen pisos mínimos de acuerdo en concebir a la emoción como un proceso que se origina a consecuencia de una situación o estímulo, real o virtual, externo o interno, que es valorado (conciente o inconcientemente) como relevante por el sujeto, en este sentido hace referencia a una relación concreta del sujeto con

su ambiente. Este proceso se manifiesta en una serie de cambios o modificaciones en el estado, composición y disposición del organismo.

En el proceso emotivo, sobre todo en el ejercicio de atribución de relevancia que se realiza sobre un estímulo para que gatille una emoción, se ponen en juego procesos perceptivos, interpretativos que son conscientes como inconscientes. Dichos procesos cognitivos son influenciados por las experiencias sociales previas. Los factores sociales también influyen en la emoción sobre todo en relación al sentimiento que se experimenta en este proceso. Los autores distinguen el sentimiento como una etapa que puede o no ocurrir en el proceso emotivo⁸ y que tiene que ver con la conciencia del sujeto de estar experimentando una emoción, y en ese sentido con la valoración y las posibilidades de expresión de esta.

Así, acorde a esta definición, en el proceso emotivo los factores sociales ejercen sus efectos sobre las posibilidades de desencadenamiento de una emoción, como también sobre la expresión y valoración de esta.

Habiendo propuesto una definición más o menos precisa sobre el proceso emocional desde la psicología, y comprendiendo que el proceso emotivo tiene relación con factores sociales, mostraré como trata la sociología el problema de las emociones.

De acuerdo a Bericat (2000) esta disciplina en tanto ciencia del estudio de las lógicas de la acción y las estructuras sociales ha cometido un lamentable olvido al prescindir de una dimensión tan humana e íntimamente vinculada a la sociabilidad como las emociones, marcando un sesgo racionalista en su qué hacer. Sin embargo, el estudio de las emociones en la sociología tiene cada vez mayor atención.

⁸ En esta investigación utilizaré indistintamente sentimiento y emoción no por capricho sino sobre todo porque las herramientas analíticas propias de la sociología que me son útiles para este trabajo no han profundizado y afinado sus conceptos sobre emociones y sentimientos como para distinguir tan claramente entre ambos fenómenos. Quizás porque el interés por las emociones como problemática social es de interés reciente. Es de esperarse que con el tiempo los conceptos se afinen y se generen diálogos interdisciplinarios que ayuden aún más a este proceso.

La sociología de las emociones parte desde el doble supuesto epistemológico de que las emociones tienen naturaleza social, y de que lo social posee dimensiones emocionales (Barbaret, 2001; Bericat Alastuey, 2012 citados en Ariza, 2016). Las emociones serían experiencias sentidas mediante circunstancias sociales. En este sentido no se encuentran en el sujeto o su cuerpo sino en la relación del sujeto con su cuerpo vivido en un contexto social dado. Dicho de otra manera, las emociones adquieren su significado y carácter mediante la relación con un contexto social determinado: como argumentan Loyola & Báez (2016), si las emociones fueran solamente disposiciones individuales, todas las culturas en todos los tiempos se sentirían de la misma manera ante los mismos hechos.

Hochschild (1975, 1979, 1983 & 1990) revisado en Bericat (2000), plantea un modelo interrelacional donde reconoce el carácter biológico y social de las emociones. El factor social no aparece antes ni después sino durante la experiencia de una emoción. En este sentido las emociones no son meros impulsos incontrolables, sino que están mediados en mayor o menor medida por la conciencia y el sentido. Así, están orientadas no solo a la acción sino a la cognición. Es por esto que hablar de emociones en una investigación sociológica implica adentrarse en el problema del sentido y de los significados que actúan en torno a las emociones, enfoque que es propio de esta investigación.

“Las emociones están cargadas de significados, de sentidos anclados en unos específicos contextos sociohistóricos, contextos entre cuyas dimensiones merece la pena señalar la dimensión normativa, expresiva y política” (Hochschild 1975, pág. 288)

Los contextos sociohistóricos institucionalizan sentidos y significados en torno a las emociones afectándolas de diversas maneras. La dimensión normativa refiere a la existencia de normas emocionales que presionan a los sujetos en términos de controlar lo que se debe sentir en determinados contextos. La dimensión expresiva es similar a la dimensión normativa, pero difiere en que la presión de la situación social genera una transformación solo en la exteriorización de la emoción en juego, quedando los verdaderos sentimientos intactos en la subjetividad de los individuos.

La dimensión política se refiere al vínculo de las emociones con las estructuras sociales y con las sanciones. En este sentido la emocionalidad está relacionada con la jerarquía social y una determinada distribución y posibilidad de exteriorización de las emociones con determinadas repercusiones.

Más allá de las distintas dimensiones que el autor identifica, la idea que me interesa resaltar y que está de fondo, es la existencia de un vínculo estrecho entre emociones, significados y contextos-sociohistoricos concretos. En esta línea, Bericat (2000) menciona que los planteamientos de Hochschild se pueden orientar hacia el análisis del sistema emocional que portan las ideologías ancladas en las estructuras sociales. Contextualizando para el interés de esta investigación, una de las principales ideologías y sistemas que organiza nuestra sociedad es el patriarcado, con sus efectos expresión en el machismo, y en la construcción de masculinidad y su vínculo con las emociones.

Revisemos el vínculo entre masculinidad y emociones. Seidler & Moreno (1995) plantean que en la modernidad se ha vinculado la idea de masculinidad con racionalidad. Esta afirmación trae conjunta la idea de que las mujeres serían en contraparte, emocionales. Desde esta perspectiva los varones como seres racionales serían quienes dominan y comprenden la realidad pues estarían desprovistos de las perturbaciones de lo natural, de lo salvaje, de lo emocional. Así la pretensión dominante de la masculinidad hegemónica se juega en controlar y dominar las indómitas emociones que son valoradas negativamente por la cultura occidental racionalista eurocéntrica. En definitiva, la naturalización de los binomios hombre-razón y mujer-emoción son características fundamentales de los estereotipos de géneros (Seidler, 2000).

Ahora bien, para ser más específico, existe una distribución emocional en relación con los géneros. De acuerdo con Salguero (2018), hombres y mujeres son considerados socialmente como sujetos de distintos tipos de emociones. Los varones reprimen las emociones asociadas a la feminidad y por tanto incompatibles con la masculinidad hegemónica. Así la ternura, el amor, la compasión, la empatía, la tristeza, el miedo, el temor, la angustia, etc, son habitualmente reprimidas.

Mientras que emociones la rabia y la ira son comúnmente expresadas pues se condicen con las exigencias de la masculinidad hegemónica (Campos, 2007; Kaufman, 1995, Kimmel 1997; Madrigal, 2006; Salguero, 2018).

Esta subvaloración y represión de una amplia gama de emociones tiene diversas consecuencias para la experiencia masculina.

La primera es que genera en los varones grandes dificultades para reconocer las emociones no tan solo de si mismos sino de los demás. Es por eso por lo que Riso (2003) habla de los varones como *castrados emocionales* y de Keijzer (2000) *incapacitados emocionales*. El mismo Keijzer (2003) señala que esta falta de inteligencia emocional es la que opera como trasfondo en los actos violentos.

Además, las emociones habitualmente reprimidas, no desaparecen, ya que es imposible pensar -por ejemplo- a un ser humano que no sienta miedo o tristeza. De acuerdo Kaufman (1995) los varones experimentan una gama de sentimientos considerados inconsistentes con la masculinidad hegemónica, lo que genera en ellos mucho temor, y a la larga gatilla la “necesidad” de ejercer el poder para compensar y reinstaurar la imagen de macho que tiene que demostrarle al otro y a sí mismo.

Por último, y en directa relación con las dos anteriores, la represión de estas emociones en particular y la adopción de la masculinidad hegemónica en general trae serias consecuencias para la salud mental de los varones, Bonino (2000) ha explorado en detalle este tema. Por nombrar algunas, adicción a sustancias psicoactivas, suicidios, arritmia patológica. En fin, estas consecuencias en salud mental son producto de lo que Kaufman (1995) llama la experiencia contradictoria del poder entre los hombres: el ejercicio de la dominación masculina exige para los varones un estricto control y una serie de requerimientos que conllevan dolor.

Tomando este abordaje teórico, me propuse en esta investigación, estudiar tres ejes o dimensiones relacionadas con algunas de estas emociones que son habitualmente reprimidas por la imposición de la masculinidad hegemónica y sus mandatos sobre la vida emocional masculina. El primero refiere a la ayuda y cuidado

de otros comprendiendo este ejercicio como demandante y demostrativo de empatía, compasión y preocupación por el malestar del otro. En segundo lugar, la gestión del dolor o aflicción emocional, ejercicio que exige una relación determinada con la demostración de fragilidad y tristeza. En tercer y último lugar, analizo las demostraciones de afecto como acciones que denotan expresión de amor y cariño.

3. Pregunta y Objetivos de Investigación

Dicho todo lo anterior, la problemática concreta que pretendo estudiar se resume en la pretensión de indagar los discursos que los jóvenes de cuarto medio del Liceo de Aplicación elaboran en torno a la ayuda y cuidado de otros, la exteriorización del dolor o aflicción emocional y las demostraciones de afecto. Todo esto en el contexto de las relaciones de homosocialización que se producen entre pares. Mi motivación tiene que ver con indagar la cercanía o lejanía simbólica (y por tanto práctica) que existe sobre estas expresiones emocionales en relación con los significados hegemónicos que tradicionalmente han servido como referentes de sentido para los varones y que apelan a la represión de estas emociones.

Pregunta de Investigación:

- ¿Qué discursos elaboran los jóvenes del Liceo de Aplicación sobre la ayuda y cuidado de otros, la expresión del dolor o aflicción emocional y las demostraciones de afecto en las relaciones que establecen con sus pares a la luz de las prescripciones de género patriarcales?

Objetivos Generales:

- Interpretar los discursos existentes en torno a la ayuda y cuidado de otros, la exteriorización del dolor o aflicción emocional y las demostraciones de afecto en las relaciones que establecen con sus pares a la luz de las prescripciones de género patriarcales

- Analizar la relación entre la expresión de emociones y el proceso de construcción de masculinidad

Objetivos Específicos:

- Conocer e interpretar las características de las relaciones de homosocialización que se producen entre pares.
- Analizar cómo las relaciones de homosocialización influyen en el proceso de expresión de emociones de los jóvenes.
- Analizar la legitimidad que los jóvenes le otorgan al modelo hegemónico de masculinidad en relación al problema de la expresión de emociones.

4. Estrategia Metodológica

*Realicé la investigación con un enfoque cualitativo porque mi interés se centraba en los discursos de los jóvenes en torno a la expresión de emociones en las relaciones entre pares. En este sentido busqué un acercamiento a la *experiencia y representación subjetiva directa de un proceso bastante personal y controversial como la expresión de emociones*. Este acercamiento se acoplaba de mejor manera con una metodología cualitativa, ya que precisamente la investigación cualitativa se centra en el sentido que los sujetos le dan a los hechos, en las elaboraciones semióticas que se ponen en juego y que orientan las prácticas sociales.*

Respecto a la técnica de producción de información, opté por la técnica de entrevistas individuales semi estructuradas en profundidad, buscando por un lado evitar la tendencia a la mentira como dispositivo de demostración de la masculinidad hegemónica que se daría entre varones (Duarte, 2006) y por otro lado generar un espacio de mayor intimidad para un tema sensible a lo colectivo (Villanueva, 2011), de forma que me permitiese comprender a cabalidad la visión y significación de los

propios informantes respecto a la expresión de emociones en las relaciones de homosocialización.

La estructura de la entrevista en profundidad se constituye no tanto por preguntas específicas y estandarizadas sino por un guión que abarca determinados temas que se corresponden con los objetivos de la investigación. Así, las entrevistas que realice se guiaron por una lógica determinada que se constituyó idealmente por la siguiente estructura temática: a) Introducción y preguntas generadoras de confianza, b) Diálogo sobre la ayuda u cuidado de otros, c) Diálogo sobre las demostraciones de afecto, d) Diálogo sobre la exteriorización del dolor o aflicción emocional. y e) Diálogo sobre el trato en las relaciones entre varones y f) Reflexiones sobre el significado de ser hombre en el Liceo.

Siguiendo a Oransky & Marecek (2009)⁹, procuré que el enfoque de las entrevistas se centrara sobre las actividades cotidianas de los estudiantes con sus semejantes, es decir en el relato de sus experiencias concretas y no tanto en juicios abstractos sobre situaciones hipotéticas. Desde este terreno práctico promoví que los jóvenes elaboraran sus discursos sobre los ejes que analicé: la ayuda y cuidado de otros, la exteriorización del dolor o aflicción emocional, y las demostraciones de afecto en las relaciones que establecen con sus pares.

Respecto a la técnica de análisis de la Información utilicé el análisis de contenido. Dicha técnica interpreta el sentido de los discursos. Raigada (2002) señala que “el análisis de contenido no debe perseguir otro objetivo que el de lograr la emergencia de aquel sentido latente que procede de las prácticas sociales y cognitivas que instrumentalmente recurren a la comunicación para facilitar la interacción que subyace a los actos comunicativos concretos y subtiende la superficie material del texto” (pág.4). Así, busque captar aquel sentido que procede de las prácticas sociales y cognitivas relatadas por los estudiante sobre los tres ejes en cuestión

⁹ Investigadores que realizaron un estudio de similares características titulado “I’m Not Going to Be a Girl” Masculinity and Emotions in Boys’ Friendships and Peer Groups” En español: “No voy a ser una chica” Masculinidad y Emociones en las relaciones de Amistad y grupos de pares de chicos.

mediante una interpretación del texto producido por la transcripción de la entrevista en profundidad.

Respecto a la estrategia muestral, decidí trabajar con los estudiantes de cuarto medio, esto debido a tres razones principales.

i) En primer lugar por motivos pragmáticos. Ya que me encontraba realizando mi práctica profesional, y esta se abocaba principalmente a la jornada matutina (que comprende a los segundos, terceros y cuartos medios), tenía un mayor grado de conocimiento sobre sus dinámicas, así como cercanía y redes con este grupo de estudiantes.

ii) En segundo lugar, considero que los estudiantes de cuarto medio están en ese periodo de la vida donde la construcción de masculinidad es más compleja y rica debido a que están viviendo la juventud en los términos que Connell (2003) propone. Para Connell (2003), no hay etapas y secuencias fijas como estados necesarios en el desarrollo de la masculinidad, no obstante, el crecimiento de los seres humanos es una realidad, y es probable que ocurran ciertos “encuentros” característicos entre el orden social de género y los años de juventud. Algunos de estos encuentros con el orden de género son las primeras relaciones sexuales y el despertar sexual, la incorporación social (los cambios corporales y la manera en estos nuevos cuerpos son desafiados y reinterpretados en nuevas prácticas), el consumo de drogas y el enfrentamiento/negociación con la escuela y los poderes del mundo adulto. Tomada esta propuesta teórica, y en función de lo estudiado y observado¹⁰ considero que los estudiantes de cuarto medio están

¹⁰ Según Mellal, Oyanede, Vargas & de Ugarte (2015) la edad promedio de iniciación sexual masculina es a los 15 años. En conversaciones informales con Absalón Castillo psicólogo educativo de la institución, este me informó que el consumo de drogas es más común a partir de tercero medio en adelante, y según lo observado el grueso de la actividad política que se da en la institución se encuentra en la jornada de la mañana y en específico en los cuartos medios, de hecho, el gran problema de la institución son los constante cortacalles

encontrándose con intensidad con el orden de género y sus exigencias, viviendo un complejo proceso que los implica en un escenario que les exige ir definiendo su particular relación con este deber ser.

iii) Por último, es relevante poner el énfasis de la investigación en los jóvenes estudiantes de cuarto medio ya que son estos quienes se encuentran en los últimos años del proceso de socialización escolar del Liceo de Aplicación, por lo cual representan el resultado o la síntesis de todos estos años de escolarización y su relación con la socialización emocional de género que se impartió entre todos los actores que componen el Liceo de Aplicación. De este argumento deriva uno de los dos criterios de selección a la hora de definir la muestra.

Respecto a la selección de la muestra de estudiantes de cuarto medio. Comprendí acorde a la propuesta de Canales (2006) que la muestra se juega en la regulación de la heterogeneidad y la homogeneidad de los participantes: mientras más heterogéneos sean los grupos, más compleja se hace la interpretación, pues se trata de más temas, pero con menor profundidad, por el contrario, mientras más homogéneos sean los grupos la interpretación se torna más clara y directa, pues se trata de menos temas, pero con mayor profundidad.

En base a lo que observé durante los meses de práctica y debido a la poca cantidad de estudios sobre el tema en cuestión, consideré que el grupo de jóvenes de cuarto medio del Liceo de Aplicación presentaba una homogeneidad respecto al problema de la significación de la expresión de emociones en relaciones de homosocialización. Establecer heterogeneidad a priori se tornaba un riesgo para los fines de esta investigación: se trataba de una búsqueda de atributos muy particulares y específicos (por ej. orientación sexual, tipo de familia, comuna de origen, afiliación política, etc.) sobre el problema de la expresión de emociones,

que se realizan en los horarios matutinos. También como resultado de estar visitando el Liceo tres veces por semana puedo notar diferencias en el desarrollo corporal entre la jornada de la tarde y la mañana.

abriendo el sentido de la interpretación hacia un problema que escapa de los márgenes aquí propuestos. Así, la muestra fue teórica (Blanco y Castro, 2007). Bajo el supuesto de homogeneidad y teniendo como criterios de selección el cursar cuarto medio y el llevar al menos 4 años en el Liceo de Aplicación, inicié las entrevistas por la estrategia de bola de nieve, partiendo desde los contactos que la práctica en el Departamento de Convivencia Escolar me había otorgado. A partir de los resultados que fueron emergiendo en las entrevistas noté que no existía mayor heterogeneidad en el grupo de estudiantes sobre el problema de investigación por lo que decidí hablar de jóvenes de cuarto medio en sentido global sin atributos o criterios que segmentaran la muestra más allá de cursar cuarto medio y llevar en el Liceo al menos 4 años (desde octavo básico). Proseguí hasta conseguir la saturación de la información: el resumen fue la realización de 11 entrevistas a distintos jóvenes de cuarto medio del Liceo de Aplicación.

Estructura del Texto

El texto se conforma de cinco capítulos. El primero, titulado “Sobre el “Trato de hombres””, pretende enmarcar el problema de la ayuda y cuidado de otros, la exteriorización del dolor o aflicción emocional y las demostraciones de afecto, en el contexto de las relaciones de homosocialización que se producen en el Liceo. Así a través de los relatos que los varones generaron en las entrevistas, reconstruyo y propongo un análisis que remite al problema de las relaciones entre varones en tanto varones.

Los siguientes tres capítulos, pilares de este estudio, remiten al problema de la ayuda y cuidado de otros, la exteriorización del dolor o aflicción emocional y las demostraciones de afecto respectivamente. Cada capítulo comienza con un breve momento teórico donde menciono los argumentos que los estudios de masculinidades han realizado sobre el tema, poniendo énfasis en los mandatos y prescripciones de género existentes sobre cada eje a analizar. Luego, en el grueso

del capítulo examino cada tema contrastando los mandatos y prescripciones de género emocionales, con los discursos que los jóvenes elaboraron en las entrevistas, y analizo las principales ideas, argumentos y conceptos fuertes que emergieron.

El último capítulo contiene las reflexiones finales del estudio. Aquí, sintetizo las principales conclusiones y analizo los resultados en función de los diversos objetivos de la investigación.

CAPITULO I: Sobre el “Trato de hombres”

Para interpretar y analizar los significados que los jóvenes del Liceo de Aplicación le atribuyen a la ayuda y cuidado de otros, la exteriorización del dolor o aflicción emocional, y las demostraciones de afecto, considero necesario caracterizar e interpretar la manera en que se construyen las relaciones de homosocialización en la escuela. De este modo en este primer capítulo abordaré las dinámicas que constituyen los vínculos de homosocialización en el liceo. Así a través de los relatos que los varones generaron en las entrevistas, reconstruyo y propongo un análisis que permite enmarcar el fenómeno de la expresión emocional en un universo simbólico concreto que remite al problema de las relaciones entre varones.

1. Dinámicas de varones en un liceo de varones

“(…) (sobre la forma de tratarse en el liceo) como hay puros hombres como que no existe un pudor de hacer cosas, de cómo relacionarse o como hablar. [¿Cómo se relacionan o cómo hablan? ¿A qué te refieres?] (...) no se po con las mujeres hay que ser caballero hay que ser cuidadoso, entonces uno como que crece en esa po. Aquí te puedes expresar mejor, no es como más cerrado a eso que te acabo de decir” (Cristian)

Así como existe un mandato social que vela porque los varones sean “cuidadosos” y “caballeros” con las mujeres (acorde a la imagen patriarcal de las mujeres como seres que han de ser protegidos por un varón), existen también maneras específicas y distintivas en la que los varones habitualmente se relacionan entre sí en el liceo.

“(…) (refiriéndose al por que se evita la expresión de fragilidad) quizás donde somos puros hombres, tamos acostumbrados al trato entre puros hombres [Y ¿cuál es el trato?] Como bien de macho, quien es el más macho, el más malo y todo eso” (German)

Como mostré anteriormente, una de las características de las relaciones entre pares es la constante puesta a prueba de la masculinidad con el objetivo de demostrarse mutuamente que se es lo suficientemente hombre. Ser suficientemente hombre o

como señala German “bien de macho” es una medida que opera en torno a la masculinidad hegemónica y sus mandatos tradicionales.

Tomando en cuenta lo anterior, definiré “*trato de hombres*” como la manera específica en que los varones –en este caso los jóvenes varones del Liceo de Aplicación- se relacionan entre ellos, pretendiendo siempre demostrarse mutuamente que son verdaderos hombres (masculinidad hegemónica pretendida). Visto desde otra perspectiva el *trato de hombre* es la manera en que habitualmente se actualiza y se pone en juego la masculinidad hegemónica en específico sobre el problema de las relaciones entre varones. Esta es una de las características que atraviesa todas las relaciones de homosocialización en el liceo, y se expresa de diversas formas.

En los siguientes subapartados trataré algunas de las significaciones y dinámicas propias que caracterizan el trato de hombre en el Liceo de Aplicación.

1.1 Molestar, Pelear y Golpear

El discurso de los estudiantes sobre las características del trato entre varones coincide casi unánimemente en señalar que las relaciones entre los jóvenes en el Liceo de Aplicación se constituyen en la mayoría de los casos desde matices violentos que abarcan la oralidad (insultos, palabras fuertes y gritos), el comportamiento (molestar al otro) y el uso del cuerpo (el empujarse y golpearse) Observemos algunas reflexiones sobre la forma de tratarse en el Liceo de Aplicación en tanto liceo de hombres.

“(…) bruto en el sentido de por ejemplo en el liceo siempre nos mostramos como un weon con fuerza, y bueno somos brutos en el modo de hablar y en el modo de actuar, eso he podido ver” (David)

“Pero la brutalidad si caleta (énfasis y seguridad) [¿Y cómo se expresa eso?] Con golpes, con bromas molestas, que tienen que ver con el contacto físico, con el empujar, mover, sacar las sillas, esconder los cuadernos, esconder la mochila... Eso po, el golpe” (Juan)

“(...) acá afuera (en el patio) peleábamos, peleábamos porque nos gustaba pelear, y el que más pelea es más choro (...) va ligado a esta wea de autosatisfacción de agarrarte a charchazos y sentirte súper hombre también. (...) [Cómo un entrenamiento...] Sipo como los cachorros pelean entre ellos po, los cachorros de los leones, pelean entre ellos pa aprender po” (Omar)

El trato brusco, la fuerza y la violencia en sus distintas manifestaciones se torna un paradigma de relación entre los grupos de pares del Liceo de Aplicación. El hablarse duramente, el gritarse, la broma constante y el golpearse, atraviesan las relaciones de homosocialización. El uso rígido y fuerte del cuerpo, es muy ilustrativo y significativo para comprender las dinámicas entre pares. Al respecto, Duarte (2006) señala que el golpearse, palmotearse o pegarse patadas, acciones características de las relaciones entre los varones jóvenes, permiten mantener una distancia emocional y al mismo tiempo demostrar la fuerza y actividad que se espera de un hombre. En esta línea, Fuller (2001a) menciona que el orden de género se encarna en los cuerpos masculinos a través de la fuerza porque la autoridad y el dominio emanarían de los cuerpos fuertes. Así, este trato brusco y fuerte, se enmarca en una de las características centrales de la masculinidad hegemónica, la búsqueda, mantención y ejercicio del poder (Connell, 1997; Bourdieu, 1998 y Madrigal, 2006), sobre las mujeres pero también (y en este caso) sobre los otros hombres.

“Estay hablando con hombres todo el día po, tan las formas de mmmm (pausa) imponerse de los hombres (...) ser más fuerte, más rápido, más inteligente” (Iván)

Lo que retrata Iván es una constante en el liceo, cuando los jóvenes están juntos generan esta dinámica de imponerse ante el otro, mostrarse y demostrarse como un hombre de verdad, esforzarse continuamente por alcanzar y proyectar ellos mismos y ante los otros el estándar de hombre hegemónico. Esta necesidad de mostrarse y demostrarse exacerbando ciertas formas de relacionarse se comprende debido a que en este periodo de la vida, la problemática central de los jóvenes será ganar un lugar en el campo masculino (Fuller, 2001a).

Así el trato brusco, fuerte y con matices violentos son características propias del trato de hombres, que a su vez –como dije- es la puesta en práctica de la masculinidad hegemónica en las relaciones de homosocialización.

Sin embargo, si bien las relaciones entre los estudiantes están atravesadas por matices violentos, esto no implica que no se generen afinidades o que se produzcan constantemente peleas y desencuentros. No es el caso de un escenario de alta desintegración social, más bien lo que opera es totalmente lo contrario, el trato de hombre es legitimado en general por los estudiantes, por lo que otorga sentido a las relaciones entre varones, ordenando y normalizándolas. En términos sistémicos, el trato de hombre opera como un modelo que reduce la complejidad de la comunicación en los vínculos intragenéricos.

“(reflexionando sobre el trato bruto en el liceo) se pegan por cualquier wea, o se ponen a jugar juegos bruscos, golpearse, les nace la inmadurez, o brutos en la forma de tratarse, a garabatos, pero todo en un marco de respeto cachay, como que no es algo peyorativo (...) se comparte, se entiende, tirarse la talla” (Beltrán)

Al respecto (Ramos & De Keijzer, 2016) señalan que en las relaciones entre varones se presentan comportamientos característicos que buscan proyectar y demostrar la imagen de hombre ante los otros.

“La interacción que se establece entre ellos refleja violencia simbólica porque en su juego existe agresión verbal, psicológica y física, que no la denuncian porque forman parte del juego masculino, además, como hombres deben aguantarlas para no ser objeto de burlas de sus pares varones” (pág.37).

De esta manera se naturaliza este modo de tratarse, se comprende como lo esperable y legítimo entre varones. De hecho, la única temática que no produjo dispersión del discurso cuando realicé las entrevistas fue sobre la evaluación de las relaciones entre los varones del liceo: todos declararon tener buenas relaciones con la mayoría de sus compañeros.

1.2 El desborde, el acostumbramiento y la dureza

El *trato de hombre* en un contexto altamente masculinizado como la escuela exclusiva para varones se agudiza: “aquí todo explota” (German, refiriéndose a las dinámicas del trato de hombres en el liceo). Acorde a lo anterior,

“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, 2001a, pág. 227).

Ante este escenario de exacerbación de la masculinidad hegemónica, surgió una idea potente entre algunos de los entrevistados que refiere a un proceso de asimilación y/o acostumbramiento a las dinámicas internas del liceo y el grupo de pares varones.

“(…) en otro lado, yo no le andaría pegando a toda la gente, no le andaría pegando a mis viejos o a mi hermana y siento que es algo necesario para mí, y a esta altura ya llevo más tiempo en el liceo uno se acostumbra po. Después de unos meses de no pegarle a alguien uno lo extraña” (Juan)

“(…) yo acá soy el mono, me muevo siempre no me quedo quieto, si el profesor me da la oportunidad también lo molesto, me da lo mismo que molesten a mí ya sobrepasé esa etapa por así decirlo. Entonces en mi familia soy mucho más educado, no grito, además somos tres en mi familia. Somos mi mamá, mi hermana y yo entonces obviamente no soy como acá” (David)

“Siempre hay cabros más grandes que otros y esos siempre van a tratar de imponer su filosofía ante el resto, el perro que grita más y cuestiones así. Uno aprende en colegio de hombre a simplemente ignorarlo. Y al ignorar esa parte, al ignorar la competencia, ya perfectamente podí relacionarte con todo el mundo” (Iván) de hombre a simplemente ignorarlo. Y al ignorar esa parte, al ignorar la competencia, ya perfectamente podí relacionarte con todo el mundo” (Iván)

Los estudiantes a medida que pasan tiempo en la institución escolar atraviesan por un proceso subjetivo que implica por lo general adecuarse al trato de hombres, y este fenómeno sugiere hacerse inmune a las dinámicas más o menos violentas y

competitivas, ya sea acostumbrándose o “ignorándolas” como señalaba Iván. De esta manera logran desenvolverse y relacionarse en los códigos que este escenario ofrece.

Así el trato de hombre que se exagera dentro de un liceo de varones entendido como un espacio de desborde de la masculinidad hegemónica y que se acentúa por el refuerzo de los grupos de pares, es incorporado (pasado por el cuerpo) y en mayor o menor medida normalizado por la mayoría de los jóvenes. Este proceso tiene mucho que ver en la mayoría de los casos con endurecerse, inhibirse y hacerse inmune a las molestias, ya que el molestar, golpear y hablar rudamente como modo de relación se sustenta entre otras cosas en ciertas suposiciones y mandatos sociales que refieren a la dureza o más bien a la pretensión de dureza de los estudiantes del Liceo de Aplicación en tanto varones.

“no hay temor al sobrepasarse en los comentarios de alguien porque de verdad que son bastante o por lo menos demuestran ser muy fuertes por fuera. Se demuestra el ser una persona de carácter, no se dejan doblegar por nada, de hecho somos brutos porque a veces no medimos los chistes”. (David)

“(…) igual se da que alguno sale más dañado que otro. Pero nos demostramos fuertes, por eso no hay como un miedo a irse en volá o algo así”. (Oscar)

Ser hombre en el liceo implica para la mayoría de los jóvenes saber y asumir que este *trato de hombre* será parte de su experiencia escolar.

1.3 El otro discurso

Sin embargo – y llegado a este punto- es importante destacar que también dentro de la convivencia estudiantil se posicionó un discurso emergente que cuestiona los códigos de la masculinidad hegemónica y su actualización en la escuela en tanto trato de hombres. Así, el trato de hombre y las ideas que lo sostienen convive con otro discurso que al menos no lo considera legítimo

“[Aprovechando esto último que dijiste (que el llanto se asocia a la homosexualidad). ¿Cómo es el trato de ustedes como hombres acá? ¿Si pudieras describirlo?] Para mi yo creo que esto es normal. Pero pa las otras personas dentro del liceo todo cambia como que por ser hombre uno es más hediondo, puede tirarse peos en la sala, los baños hediondos, que el hombre es más fuerte y wea. Pero yo no lo veo así, uno debe ser como uno es. Y lo que dijiste tú antes de creerse más rudo o más malo... sipo eso también se da hartito. El que impone respeto es el macho alfa. Y pa mi eso na que ver po (se ríe), pa mi na que ver sus metáforas po” (Marcelo)

“(Sobre la dinámica de “creerse malo” y hacerse el duro) (...) al final son todos iguales, todos tienen sus dramas (pausa) es como una escafandra su imagen” (German)”

Esta postura se distancia del discurso hegemónico de la masculinidad y sus consecuencias en las relaciones de homosocialización. Desde este discurso se concibe como una ilusión la proyección de masculinidad que se genera en el liceo. De acuerdo con German “es como una escafandra su imagen”, es un disfraz, una protección que los jóvenes usan para demostrarse mutuamente algo que -según esta postura- no son. Marcelo por su parte declara su alejamiento de las “metáforas” masculinas y su lucha por el poder.

Si pensamos en términos de Bourdieu (2005), este discurso puede interpretarse como un alejamiento consciente de la *illusio* del *trato de hombres*. En este sentido podemos decir que esta postura no se reconoce en las normas del campo masculino, produciendo un distanciamiento del juego del *trato de hombres* y su constante lucha por adquirir el poder, sobre todo mediante la regla principal de demostrar la masculinidad en los términos hegemónicos.

“(...) los campos sociales(..) son, si puede decirse así, juegos en sí y no para sí, no se entra en el juego por un acto consciente, se nace en el juego, con el juego, y la relación de creencia, de *illusio*, de inversión es tanto más total, incondicional, cuando se ignora como tal” (Bourdieu, 2008, pág.108)

El reconocimiento y develamiento del juego masculino por parte de este discurso emergente rompe con la relación de creencia de la que Bourdieu habla, la pérdida de interés en el juego rompe las cadenas del sentido práctico que envuelve el *trato de hombres*. Este distanciamiento, este abandono del hechizo, posiciona a los jóvenes en la posibilidad de crear y dotar de nuevos sentidos a las prácticas de trato entre varones. Es cierto tiene un carácter emergente y no es compartido por el

general de los estudiantes, sin embargo, en estos posicionamientos que se distancian de ciertos supuestos de la masculinidad hegemónica, se hallan las bases desde donde pueden comenzar procesos de transformación ya que se tratarían de nuevas maneras de significar(se) y actualizar(se) la manera en que se vinculan con otros varones en tanto varones.

2. Reflexiones del capítulo. Ser hombre en el Liceo: la constante demostración por conquistar la masculinidad esperada.

Existe un trato característico entre los varones del Liceo: *el trato de hombre*. Este trato, reconocido por el grueso de los entrevistados, se caracteriza por la constante necesidad de demostrar ante los otros que se es lo suficientemente hombre en los términos hegemónicos. Es entonces, la manera en que se actualiza y se pone en juego la masculinidad en las relaciones entre estudiantes. Algunas de las maneras que tienen los estudiantes para demostrar la masculinidad hegemónica ante los semejantes es el uso de la fuerza, el trato brusco y en general, los matices violentos que atraviesan sus relaciones. Fenómeno que se expresa en el plano verbal (insultos, palabras fuertes y gritos), en el comportamiento (el constante molestar al otro) y en el uso del cuerpo (el empujarse y golpearse). Lo anterior se explica en gran parte debido a que la problemática central de los varones jóvenes será el ganar un lugar en el campo de lo masculino (Fuller, 2001a). Así, el *trato de hombre* como estrategia conciente o inconciente de demostración de la imagen de macho, se subsume en una de las características importantes de la masculinidad hegemónica: la búsqueda y conservación del poder (Bourdieu, 1998).

Ahora bien, esta forma de relacionarse no significa que las relaciones entre los jóvenes estén rotas, sean difíciles, estén exentas de complicidad y afecto, o se produzcan muchas peleas en el Liceo. Por el contrario, el trato de hombre dota de sentido y opera organizando las relaciones entre jóvenes, es un “pie forzado”, un ingrediente común a todas las relaciones pero que por ningún motivo las agota. Al respecto Ramos y De Keijzer (2016) señalan que la violencia simbólica del trato

entre varones no es denunciada porque forma parte del juego masculino, y en ese sentido debe ser aguantada.

En directa relación con lo anterior, el Liceo de Aplicación en tanto escuela exclusiva para varones, opera no solo generando un orden masculinizado y patriarcal, sino que lo exagera. El liceo funciona como un espacio donde la masculinidad hegemónica se desborda, “explota” (como menciona uno de los estudiantes). Una idea potente que surgió al respecto es el proceso subjetivo que atraviesan los jóvenes al vivir la experiencia escolar: adecuarse y asimilar los códigos del trato de hombres como estrategia de supervivencia e integración al ambiente. Y este proceso de normalización por lo general implica endurecerse y hacerse inmune a los matices violentos de sus relaciones. Lo anterior se fundamenta en la idea de que los varones son, o mejor dicho, deben ser fuertes. Más aún ante los otros varones.

Por último, es fundamental recalcar que surgió un discurso (es decir, un posicionamiento en una conversación social) emergente dentro de los estudiantes del Liceo de Aplicación que se distancia y concibe críticamente las dinámicas tradicionales del *trato de hombres*. Esta postura no se reconoce en las normas del campo masculino, no le hace sentido inmiscuirse en el juego entre varones, rompiendo así con la relación de creencia de la *illusio* masculina en el Liceo, y en este sentido, distanciándose del sentido práctico que envuelve el trato de hombres. Este distanciamiento posiciona a los jóvenes en la posibilidad de crear y dotar de nuevos sentidos a las prácticas de trato entre varones. En estos posicionamientos que se distancian de ciertos supuestos de la masculinidad hegemónica, se hallan las bases desde donde pueden comenzar procesos de transformación ya que se tratarían de nuevas maneras de significar(se) y actualizar(se) la manera en que se vinculan con otros varones en tanto varones.

Lo que sí es posible afirmar es que las relaciones de los estudiantes del liceo están por lo general atravesadas estructuralmente por la asimilación de un entramado de significados que pujan por la necesidad de proyectar una imagen de macho ante el otro, es la metáfora de Madrigal (2006) que comprende las relaciones de los varones jóvenes bajo la metáfora de gallos de pelea puestos en competencia. Ser hombre

es más que un atributo que se posee por haber nacido con el órgano sexual masculino, es una tarea, una conquista (Fuller, 2001a). Tarea que para los varones del Liceo de Aplicación sigue siendo vigente.

Este es el escenario simbólico/práctico, el marco normativo en que se producen las relaciones entre los varones del Liceo. Mi objetivo en los siguientes capítulos es analizar cómo se enmarca el problema de las emociones, en específico, el problema de la ayuda y cuidado de otros, la exteriorización del dolor o aflicción emocional y las demostraciones de afecto entre los estudiantes en este contexto.

CAPITULO II: Sobre el ayudar y cuidar de otros varones.

Tradicionalmente el cuidado de otros ha sido una tarea que se ha vinculado con el género femenino (Bonino, 2003; Kaufman, 1999; de Keijzer, 2003; Martínez, 2013). En este sentido las habilidades emocionales en específico la compasión y la empatía no se encontrarían en grandes cantidades en los varones. Para Kimmel (1992), “La compasión requiere conexión, no separación, es la habilidad de tomar el rol del otro, ver “cuan afortunado soy”. Y la compasión viene en poca cantidad para los hombres, se quiebra contra la definición tradicional de masculinidad, entendida como autonomía e independencia” (pág. 62). En esta misma línea Fuller (2001a), declara que “En el lenguaje de los amigos, la sensibilidad o empatía, cualidades que caracterizan los valores de la casa, adquieren un signo invertido y deben ser cuidadosamente suprimidos. Un verdadero hombre tiene que ser duro y no debe preocuparse por los sentimientos de otros (pág. 172)”. Para Kaufman (1999) este fenómeno en definitiva produce una dificultad para reconocer las emociones y sentimientos del otro.

Así, en general los estudios de masculinidades han señalado que la empatía, compasión y, en definitiva, el preocuparse y cuidar del otro, serían empresas de gran dificultad para los varones, y sobre todo cuando se trata de preocuparse de otros varones, puesto que dicha actitud no se condice con la idea de autonomía masculina, dureza e independencia propios del discurso de la masculinidad hegemónica. Lo anterior se acentuaría cuando las relaciones que están en juego son entre varones, pues como mostré en el capítulo anterior, es aquí donde se prueba y se demuestra la masculinidad en sus términos más crudos.

Teniendo claro lo anterior, en este capítulo indagaré los discursos de los estudiantes de cuarto medio del Liceo de Aplicación en torno al problema del cuidado de otros en el contexto de relaciones de homosocialización. En primer lugar, abordaré la disposición a la ayuda y los discursos que emergen en torno a este problema con el objetivo de analizar el rendimiento del mandato que impone la idea que los varones no deben preocuparse por los sentimientos de otros, y en este sentido, en torno a

la supuesta dificultad de sentir empatía y compasión. Luego analizo los significados que los jóvenes le atribuyen a sus prácticas de ayuda y cuidado de otros, poniendo énfasis en la concepción que tienen sobre la gestión emocional del otro a la luz de los estudios de masculinidades.

1. Disposición a la ayuda y sensibilización por el tercero: ¿Ayudo al otro cuando lo está pasando mal?

Como señalé, la empatía, la compasión, y en definitiva el cuidado de otros, se asocian con una imagen femenina y en ese sentido su represión opera como mandato de género en los varones, sobre todo los más jóvenes. En este apartado busco indagar sobre el discurso de los estudiantes cuando han de enfrentarse a situaciones donde otros varones están viviendo momentos de aflicción emocional en el Liceo. Así, pretendo analizar los significados que los jóvenes elaboran en torno a la idea que los varones no deben preocuparse por los sentimientos de otros, y en este sentido, en torno a la supuesta dificultad de sentir empatía y compasión.

Cuando les consulté a los jóvenes cómo enfrentan estas situaciones, ellos construyen casi de manera unánime un discurso que señala preocuparse y acompañar a dichos compañeros.

“A mí me ha pasado que todas las veces que he visto llorar a compañeros, que creo que ha sido tres o dos veces, fue por problemas afectivos y socioeconómicos en sus hogares. Ahí es donde nosotros nos hace la cuestión de ayudar inmediato (...) igual es chocante eso por si son compañeros de uno (entonación, énfasis) (Omar)”

“[Entonces en general para ti ¿no te hace problema cuando alguien está afectado por algo y acude a ti?] No para nada. [Tu actitud es acompañarlo...] Si puedo si pos [Y ¿en general, dirías que puedes?] Si, me doy el tiempo, me gusta ayudar a la gente, no me gusta ver a la gente pa la cagá” (German)

“He visto compañeros que en caso de repitencia y se han puesto a llorar. Por ejemplo, van con el profe y el profe no les da la oportunidad por ABC motivo y ahí empiezan a llorar, y

obviamente ahí uno como amigo tiene que estar con ellos, le day el apañe, le decís que más que mal es un año de su vida, no va a perder tanto, va a volver a retomar” (Luis)

Distintas razones enarbolan para justificar la ayuda hacia el otro, todas tienen en común el demostrar preocupación y en este sentido empatía y compasión por quien está viviendo un momento de aflicción emocional. No existe indiferencia ante el varón que lo está pasando mal, por el contrario, los jóvenes del Liceo de Aplicación le otorgan una connotación positiva al concepto de ayudar, lo que promueve cierta solidaridad, y demuestra una capacidad de sentirse conmovido por el sufrimiento del otro.

En esta línea, otra idea relevante que surgió de las entrevistas fue enfatizar la actitud del grupo de pares, para con estas situaciones, como una actitud que se da por lo general de apoyo y respeto.

“[Y tu ¿ahí lo apoyaste? ¿Cómo se dio?] Apoyo así como de, pucha ya va a pasar ya fue, o abrazarlo no más po, que se calme. No hay como ambiente de molestar sino de apoyo” (Cristian)

“(…) No existe, no está el caso de caricatura de que nos caguemos de la risa del loco y lo mandemos a la mierda” (Omar)

“(…) somos bastante comprensivos, y aceptamos a todos. Cuando alguien está mal lo tratamos de apoyar haciendo todo lo posible pa que se sienta bien” (Beltrán)

El ambiente para con los compañeros que están pasando una aflicción emocional entonces, sería de apoyo y respeto. En este sentido no habría por lo general en el Liceo de Aplicación un rechazo y ridiculización de las expresiones de malestar emocional y el llanto, más bien dicho fenómeno motiva por lo general comprensión hacia el afectado, ahora bien, como mostraré más adelante los estudiantes están la mayor parte del tiempo sintiendo un temor latente a que su liberación de emociones aflictivas sea sancionada y penalizada por el grupo de pares.

2. Sobre la ayuda y cuidado de otros

Como mostré en el apartado anterior, los estudiantes declaran estar dispuestos – y, de hecho- a ayudar a otro varón que está pasando por un mal momento. También por lo general señalaron que no existe un ambiente que sancione o penalice las expresiones de malestar emocional. Estos relatos contrarían en cierta medida a estudios del género masculino que como vimos en general señalan la poca empatía y gran dificultad que tendrían los varones a la hora de ayudar a otros. Hilando más fino, en este apartado describo y analizo ya no los discursos sobre la disposición a la ayuda, sino directamente sobre la dinámica de ayudar y cuidar a otros varones, poniendo énfasis en la concepción que se tiene sobre la gestión emocional del otro a la luz de los estudios de masculinidades.

2.1 Distraer y bromear como mecanismo de gestión emocional del otro

El discurso que está consolidado entre los jóvenes es concebir el acto de cuidar y contener a otros como una acción que tiene como objetivo distraer y bromear con el afectado, evitando que el tema que aflige al otro varón sea profundizado. En otras palabras, la estrategia de contención y cuidado de otros se concibe desde la idea de evitar las emociones y promover la distracción de aquello que causa dolor.

“[¿Cómo lo acompañaste ahí?] (a un compañero que tenía un problema) El típico completo de Gorbea, por ejemplo, ahí están tristes, tu deci ya vamos a Gorbea te invito a un completo (...) [¿Conversas con él lo que le pasa?] Ósea, más que mal, no sé si sea porque somos hombres (énfasis) o no, pero no hablamos mucho de eso, cachamos al loco triste, y no le preguntamos así oye cómo te sentís, qué te está pasando, no (énfasis), Simplemente uno intenta darle el apoyo físico más que nada” (Víctor)

“Más que nada conversar el tema, clarificar cosas, dar claridad en torno a cosas objetivas, eso es lo que yo hago con mis amigos. Les doy claridad sobre cosas objetivas que salen de lo que él podría pensar, y de ahí mmmm (pausa) ya más profundamente no... (...) Cuando un compadre

está muy mal vamos entre todos a gorbea nos comemos un competo, nos fumamos un pito, nos tomamos una chela quizás, o salimos a hacer un panorama a un parque una plaza ¿cachay? Es como una vola más como activista que llevamos a cabo más que algo que socave la problemática” (Omar)

“[¿Y si un amigo termina una relación?] No po, ahí tiene que ver el cómo lo soluciona (tono de seguridad). Que esté con nosotros pa pasarlo bien no más po. El tendrá que ver el método para superarse. Nosotros vamos a distraer no más po” (German)

Así, el cuidado y ayuda hacia otros se traduce en la generación de panoramas recreativos que logren distraer al afectado de aquello que lo aqueja. No existe como discurso y por tanto como posibilidad, profundizar en el sentir del otro. Lo anterior descansa en la noción de que cada varón debe ser capaz de gestionar su malestar emocional individualmente: es la idea que señala Bonino (2000) de la autonomía emocional como mandato de género masculino. La labor de ayuda que para los varones es legítima y esperable entre ellos se limita a “cosas prácticas, físicas u objetivas” (palabras que se repitieron en las entrevistas). También sucedió que algunos estudiantes se sorprendían de la pregunta sobre si profundizaban y conversaban del sentir del afectado, y justificaban este actuar porque es normal y esperable que los varones en tanto varones no conversen de sus emociones.

Para Kaufman (1995), en la cultura heterosexual, desde la adolescencia se comienza a generar una distancia emocional que repercute en que las experiencias de amistad entre varones sean limitadas y difícilmente con la confianza y la intimidad que tienen las relaciones de amistad femeninas. A diferencia de como por lo general sucede entre mujeres, las cuales se acompañan y conversan sobre lo que sienten cuando tienen problemas, los varones comparten juntos, hablan de cosas “objetivas”, pero no se adentran en el terreno de las emociones. Swain (1989) citado en Migliaccio (2011), en su estudio sobre la intimidad masculina señala que los varones generan “cercanía al hacer” (*closeness in the doing*), la cual se caracteriza por producir intimidad y cercanía a través del compartir actividades y no mediante el compartir y liberar, problemas y emociones íntimas, es decir, no a través de la autorrevelación (*self-disclosure*) como si tiende a suceder entre mujeres.

Lo anterior nos puede dar luces de por qué el acto de cuidado y contención emocional por parte de los estudiantes se concibe mayoritariamente desde la distracción y el acompañamiento en la realización de actividades recreativas y no considera como posibilidad de ayuda conversar el problema que esté generando dolor en el afectado ni tratar sobre lo que está sintiendo.

La práctica hegemónica de ayuda llega hasta cierto punto, y este límite es el adentrarse en el terreno desconocido de las emociones. Dicho de otra manera, el fenómeno del cuidado y ayuda a otros generalmente tiene como límite la liberación emocional, la profundización y dilucidación del dolor del otro.

2.2 Conversación íntima en espacios privados o ajenos al liceo

Ahora bien, otra idea fuerza que surgió de las entrevistas fue el hecho de que cuando los estudiantes tematizan y ponen en conversación las emociones a la hora de cuidar y contener a otros, sucede en contextos más privados y menos abiertos que el Liceo. Como mostraré a lo largo de este estudio la intimidad entre varones y la exposición de la vulnerabilidad es algo que se tiende a ocultar y disimular sobre todo en los espacios públicos y masculinizados como el Liceo de Aplicación.

“[¿Conversar más profundamente se da cuando están más solos?] Si (seguridad, énfasis), cuando estamos más solos hablamos cosas más profundas y cosas que duelen (entonación) po. Intentamos como amigos ayudarnos cachay” (Ian)

“[¿Y conversaban ahí del problema que tenía él?] Cuando estábamos solo en realidad, él es muy introvertido. [¿Y ahí él te contaba su problema?] Si, se daba mucho más cuando estaba solo que en grupo. [¿Se profundizaba en el tema?] Si, él se ponía a llorar, toda la wea [¿No había problema con eso?] no (tono de seguridad)” (German)

En esta línea Olavarría (2004) en su estudio sobre la intimidad entre adolescentes señala que cuando los varones se encuentran en un espacio público con menor intimidad tenderán a mostrarse y proyectarse más fuertes y seguros ante los otros, adquiriendo mayor relevancia modelo de masculinidad hegemónico. Y como señalé,

la empatía, la compasión, y en definitiva el cuidado de otros se asocia con una imagen femenina y en ese sentido se distancia del modelo de masculinidad hegemónico. Además, como veremos en el siguiente capítulo, los estudiantes en general tienden a no revelar la aflicción emocional y el llanto en el Liceo, existen muchas resistencias a abrir la vida emocional a los otros. Todas estas razones influyen en que las prácticas de ayuda y contención emocional se den por lo general en espacios más íntimos o directamente ajenos al liceo.

2.3 El otro discurso: “En este mundo nadie se siente bien solo”

Existe una contracara del mecanismo de la distracción a la hora de ayudar y cuidar de otros que lo están pasando mal. Se trata de un discurso emergente que concibe que el acto de cuidar y contener a otros no se reduce a la distracción ni la evitación de la emocionalidad ni del tema que aqueja al afectado.

“[¿Te acuerdas de una situación cuando viste algún compañero tuyo muy preocupado o llorando? ¿Cómo se dio eso? ¿Hiciste algo tu?] Sí, me acerqué, le pregunté que le pasaba. De hecho, pasó hace poco, fue este año y se acercó a mí. O sea, yo me acerqué a él y él me converso po, y con el tiempo fue contándome sus problemas y yo intenté nunca dejarlo solo, como que ser un apoyo y un amigo para el para que no se sienta solo, porque en este mundo nadie se siente bien solo” (Marcelo)

“[¿Y cómo lo ayudas?] No se po, trato de ayudarlo, preguntarle como está, que le pasó, cosas así po. Converso con él pa saber cómo esta, que está sintiendo. [O sea, profundizan, digamos conversan sobre el problema...] Si, si conversamos” (Oscar)

Esta perspectiva de contención y cuidado de otros integra la preocupación por entender al otro y su malestar, conversando sobre sus problemas y lo que está sintiendo, abriendo otros canales de intimidad. Este discurso deja entrever una mayor aceptación e importancia de las necesidades emocionales de los pares varones, apelando a no dejar que el otro lidie solo con su dolor, buscando que el afectado exteriorice su malestar; y en este sentido distanciándose de la idea de la autonomía emocional masculina.

Ahora bien, una idea interesante que apareció en las entrevistas fue el fenómeno de la burla como ejercicio previo a esta ayuda.

“[¿Cuándo un amigo tuyo está preocupado, con algún problema cómo actúas tu?] Primero lo agarro pal webeo jajaj (se ríe). Lo agarro pal webeo y después ya nos ponemos serios y conversamos del tema, y si es muy profundo lo tocamos y hablamos, intentando siempre darle la mano pa ayudarlo (...) porque siempre hay un momento serio y otro no po... entonces después del momento del webeo y la risa hablamos po, intentando ayudarlo” (Marcelo)

“[¿Cuándo un amigo tuyo en el liceo está preocupado o pasándolo mal cómo reaccionas?] Mmmm (pausa) lo molesto, le tiro una talla, y de ahí si es brigido lo ayudo po” (Oscar)

“(...) Cuando hemos visto a los cabros con penita o que este desanimado, o yo mismo, la primera es como tirar una talla a ver si de verdad está desanimado o no. (...) Y si cachamos que la cara sigue igual o se pone peor, apelamos ya a la empatía y empezamos a preguntar, ¿qué onda? ¿qué paso?, ¿cómo anday?, ¿qué te paso en la casa?” (José)

Como mencioné en el primer capítulo, el *trato de hombre*, es decir la necesidad de demostrar la masculinidad como una característica estructural de las relaciones de homosocialización, es un ingrediente fundamental en las relaciones que se producen entre los jóvenes. Teniendo esto en consideración, la broma previa a la ayuda, la interpreto como una práctica performativa de la masculinidad hegemónica. Performativa porque molestar al otro me posiciona en el campo de lo masculinamente aceptable/esperable ante mis pares, demostrando lo hombre que soy. Así, una vez hecha esa “aclaración” ante los otros, puedo ayudar y preocuparme por otro sin que se vea cuestionada mi calidad y estatus de hombre. De esta manera evito el peligro de ser asociado con lo femenino y sostengo la imagen de macho ante los otros, aun si ayudo y cuido de otro.

3. Reflexiones del capítulo: Ayuda y cuidado... pero de hombre.

Respecto al mandato que impone la idea que los varones no deben preocuparse por los sentimientos de otros, y en este sentido, en torno a la supuesta dificultad de sentir empatía y compasión, los estudiantes significaron positivamente la ayuda y el

cuidado de otros varones del Liceo. Unánimemente construyeron un discurso donde declararon estar dispuestos a asistir a sus pares cuando tienen problemas y dificultades emocionales, discurso que demuestra preocupación, y en este sentido capacidad para sentirse conmovido por el sufrimiento del otro. Así mismo destacaron una actitud respetuosa del grupo de pares para los casos en que un compañero exterioriza el llanto o está evidentemente afectado por alguna situación. Por tanto, no existe aquí una ausencia de empatía y compasión, sino sensibilización por el sufrimiento de los compañeros varones, y en esta línea significaciones que se distancian del imperativo de género que aboga por suprimir y evitar dichos comportamientos sobre todo en las relaciones de homosocialización.

Ahora bien, respecto ya no sobre la disposición a ayudar y contener a otros, sino directamente sobre el fenómeno de las prácticas de ayuda y cuidado de otros varones el panorama cambia, y los discursos se tornan más afines en relación a la masculinidad hegemónica. Aquí se instaló un discurso hegemónico que concibe la gestión emocional del otro desde un *mecanismo de distracción y evitación de la emocionalidad*: para los entrevistados el fenómeno del cuidado y ayuda a otros busca distraer al afectado del problema generando panoramas recreativos y generalmente tiene como límite la liberación emocional, la profundización y dilucidación del dolor. Esta idea se condice con lo planteado por Kaufman (1995), al señalar que la cultura heterosexual ligada a la masculinidad hegemónica provoca distancias emocionales entre los varones generando amistades limitadas en términos de intimidad y confianza, y lo planteado por Migliaccio (2011), quien caracteriza a la intimidad masculina como una construcción que se produce desde el compartir actividades y no desde la liberación emocional como si sucede en general entre mujeres. Como sea, a la hora de ayudar y cuidar de otros compañeros varones, los estudiantes no consideran profundizar y conversar sobre el sentir del otro.

Ahora bien, los jóvenes conciben a los espacios privados (muchas veces fuera del Liceo) y los grupos muy específicos de amigos como condiciones idóneas que sí permiten y facilitan una mayor profundización y conversación sobre el sentir del otro

y sobre el problema que aqueja al varón en cuestión. Esto lo interpreto no solo por la evidente razón de que los grupos de amigos y espacios más privados generan mayores grados de confianza sino porque como señala Olavarria (2004), en los espacios públicos los jóvenes tienden a adoptar con mayor fuerza el modelo hegemónico de masculinidad, modelo que como mostré asocia el cuidado de otros como una actitud preferentemente femenina. Dicho sea de paso, como mostraré más adelante, la relegación de las emociones a espacios íntimos y ajenos a la escuela es una tendencia en todos los ejes que analicé en esta investigación. De modo que la clausura de ciertas emociones en los espacios públicos es una característica importante de la puesta en práctica de la masculinidad.

La contracara del *mecanismo de distracción y evitación de la emocionalidad* la representó un discurso emergente que concibe que la ayuda y cuidado de otros no se reduce a la distracción ni evitación de la emocionalidad, por el contrario, *incorpora la preocupación por entender al otro y su malestar conversando sobre sus problemas y lo que él está sintiendo*, es decir – y aquí se halla su característica fundamental- apelando a la exteriorización del malestar. Desde esta postura, se pretende no dejar que el otro lidie de manera solitaria con su dolor. Ahora bien, aquí apareció la burla como una práctica performativa de la masculinidad hegemónica que antecede a la ayuda y cuidado del otro. Al respecto Migliaccio (2011) señala que los varones pueden tener comportamientos considerados tradicionalmente como femeninos siempre y cuando la puesta en práctica de la masculinidad se caracterice fundamentalmente por una actitud hegemónica que logre tapar o restarle importancia (“*overshadow*”) a comportamientos que tradicionalmente se consideran femeninos. Así la burla opera como un comportamiento masculinamente aceptable que cubre o le resta importancia a la futura ayuda que efectúan estos varones.

En suma, los varones del Liceo de Aplicación significan de manera positiva el concepto de ayudar a otros, en este sentido tensionan las prescripciones de género en relación con la dificultad y represión de la compasión y la empatía por el sufrimiento de otro varón. Sin embargo, a la hora de ayudar y cuidar de otros, el

discurso hegemónico no cruza la frontera de las emociones, quizás porque cruzarla significaría comportarse de manera femenina. Incluso el discurso emergente que logra romper con la concepción reduccionista de ayuda y cuidado de otros, previo a tematizar las emociones del afectado practica la burla como mecanismo propio del trato de hombres. En este sentido, las significaciones y prácticas sobre ayuda y cuidado de otros se encuentran teñidas en mayor o menor medida por las prescripciones de la masculinidad hegemónica. Adentrarse en el terreno de las emociones a la hora de ayudar a otro varón aparece como un tabú entre los jóvenes. Mientras no se rompa el tabú, no se podrá construir un puente solido donde la comunicación íntima y la empatía sirvan de base para la generación de vínculos amorosos que se alejen de -en palabras de Sinay (2016)- el paradigma tóxico de la masculinidad.

CAPITULO III: Sobre la gestión del dolor o aflicción emocional.

El problema de la masculinidad en relación con la expresión de emociones tiene mucho que ver con que se tiende a asociar la expresión de emociones como una muestra de vulnerabilidad, fragilidad y flaqueza, elementos que serían contrarios a la pretensión de autonomía, seguridad y solidez que promueve la masculinidad hegemónica. En ella se apela a un hombre independiente y seguro que puede dominar de forma autónoma todas las situaciones, y sobre todo sus emociones. Esto se acentúa cuando se trata de sentimientos que refieren directamente a la aflicción emocional y que podrían desembocar en el llanto: el miedo, la tristeza, amargura, etc. De ahí la popularidad de la frase “los hombres no lloran”.

De acuerdo con Kaufman (1995) el dolor genera mucho miedo en los varones ya que sentir el dolor se codifica como incompatible con la masculinidad hegemónica. Los varones deben ejercer control sobre otros/as pero también sobre sí mismos, y en especial sobre sus emociones. Permitirse el dolor significaría perder el control, el poder y desmoronar elementos básicos de la personalidad masculina dominante. Para Kimmel (1997) parte de lo que significa tradicionalmente ser un varón tiene que ver con mantenerse confiable y calmado ante las crisis, con las emociones bien controladas, “¡Sea fuerte como un roble!”. Bonino, 2000; De Keijzer (2001); Seidler (1995) entre otros autores coinciden en que tradicionalmente las necesidades emocionales entre los varones son consideradas debilidades emotivas, y en ese sentido señales de carencia del autocontrol que debería operar en los varones. Un estudio sobre la emocionalidad en estudiantes universitarios mexicanos realizado por Olarte (2015) concluyó que, si bien los varones rechazan la idea de ser inmunes al dolor, evitan el llanto por considerarlo una debilidad. Siguiendo esta misma línea, Villanueva (2011) en un estudio sobre las identidades masculinas en estudiantes de ingeniería de nuestro país, plantea que las instituciones educativas en tanto espacios de socialización entre semejantes, operan disciplinando a los varones mediante pruebas de demostración de la hombría en los deportes, peleas, y – un

punto de principal importancia para este trabajo- mediante el disimulo del dolor y los temores. Como sea, según los estudios previos y debido a las prescripciones de género, aquí nuevamente se pondría en juego la necesidad de demostrar la masculinidad en las relaciones de homosocialización (trato de hombres) esta vez evitando la exteriorización de expresiones de dolor y sobre todo llanto.

Teniendo en cuenta la importancia de esta dimensión de la emocionalidad para la masculinidad es que resulta relevante indagar sobre como los estudiantes de cuarto medio del Liceo de Aplicación significan y experimentan el mandato de genero respecto a la represión y ocultamiento del dolor y la fragilidad en un contexto de relaciones de homosocialización. En primer lugar, abordaré la disposición a la ayuda y los discursos que emergen en torno a este problema para analizar el rendimiento del mandato de autonomía emocional (y autocontrol) masculino. Luego analizo los discursos que los jóvenes generan en torno al problema de la exteriorización del llanto, a la luz del mandato de represión del llanto que impone la masculinidad hegemónica.

1. Disposición a la exteriorización del malestar ¿Busco apoyo cuando lo estoy pasando mal?

Teniendo en cuenta lo anterior, resulta importante indagar sobre el discurso de los jóvenes cuando han de enfrentarse a situaciones donde sufren de malestar subjetivo en el Liceo. En específico este apartado indaga sobre el problema de buscar apoyo en los amigos y grupos de pares cuando viven momentos difíciles, intentando profundizar sobre la asimilación o no del mandato de autonomía emocional masculina. Como señala Bonino (2000) uno de los imperativos de la masculinidad hegemónica tiene que ver con la idea del “hombre duro”, donde se concibe a los varones como seres que resisten, son autosuficientes y no necesitan de nadie.

Los entrevistados, generaron dos discursos contrapuestos. Por un lado, están quienes reconocen la necesidad de buscar apoyo y ayuda en sus amigos, mientras que desde la otra postura se evita compartir los problemas ante los otros varones pues se concibe como un acto de flaqueza. Aparece también la idea de la figura femenina como la encargada de contener el malestar de los jóvenes.

1.1 “Para no sentirme solo, para no explotar”

Esta posición reconoce como una necesidad el acto de buscar apoyo cuando se está pasando por un mal momento. Así, se considera legítimo compartir el malestar y dolor con los otros como un acto que permite evitar el aislamiento emocionalmente y la sensación de soledad.

“[¿Cuándo estas con problemas puedes confiar en alguien para conversar con eso que estay sintiendo?] Con ciertos amigos si con otros no, los que son más cercanos y tengo cierta afinidad, si puedo conversarlo, no tengo problema. [Y con los buenos amigos ¿puedes buscar apoyo?] Si po siempre, si eso igual es necesario muchas veces” (Omar)

“[¿Qué pasa cuando tu estas triste acá en el Liceo? ¿Buscas ayuda en tus amigos? ¿Te lo guardas más que a ti?] Mis amigos también se dan cuenta, es la misma viceversa, si ellos me ven a mi mal ellos se van a acercar. Me van a preguntar que me pasa y conversamos el tema, lo tocamos. [¿pero en general cuando tienes un problema se lo cuentas a tus amigos?] Si también, yo no soy una persona que guarde los sentimientos, también voy y se los cuento (...) si me siento acogido, me entienden. [¿Dirías que tienes a alguien con quien buscar apoyo y consuelo cuando lo necesites acá en el liceo?] Si, mis mejores amigos están como para escucharme y hablar” (Marcelo)

[Y esa vez cuando tabay así (triste), tu buscaste ayuda ahí en tus amigos, o te lo viviste más pa ti, ¿cómo fue tu primera reacción?] En un principio yo igual que quería resguardarme en el apoyo de mis amigos porque sentía que era la única escapatoria que tenía, estar con mis amigo y dejar pasar la emoción po, yo como que buscaba eso ya la vez lo recibí (...) porque igual si uno necesita apoyo igual tiene que recurrir a alguien po, si no vay a explotar (Cristian)

La disposición a compartir el malestar subjetivo opera con los amigos más cercanos, así estas redes de amistad se conciben como espacios de confianza y sinceridad

en dónde exteriorizar los problemas y pedir ayuda son actos legítimos que no se simbolizan negativamente ni producen mayor resistencia. Este discurso se distancia de la idea de gestión individual y autónoma del malestar emocional masculino y se abre a la posibilidad de compartir los problemas con otros varones.

1.2 Evito expresar mis intimidades por vergüenza y miedo al juicio.

La contra cara la representa el discurso que concibe la búsqueda de apoyo como un acto de demostración de vulnerabilidad y fragilidad que debe ser evitado, en este sentido la búsqueda de apoyo se deja de concebir como una necesidad y pasa a ser valorada negativamente pues contradice la pretensión de dureza masculina. Por estas ideas, se prefiere gestionar individualmente los problemas personales y emocionales.

“[Y ¿Por qué?] (no contar los problemas) Porque siento que son temas tan propios, y la mayoría de mis problemas o cuestiones que siento me gusta dejarlas pa mí, pocas veces como discutirlo. porque cuando cuento todo, o cuando explico todo siento vulnerabilidad y en todos los sentidos de mi vida, tanto ideológicos como emocionales como físicos, prefiero entregar o mostrar, pero nunca darlo todo” (José)

“[Y ¿Por qué les daría vergüenza?] vergüenza como de contar los problemas privados [¿Y a ti te da vergüenza en general?] Eeeeeee (pausa) si, prefiero guardarme igual : [¿Por qué?] No se po, nos tratamos de hacer los duros, los fuertes (...)” (Luis)

“[Recuerdas una situación en la que tu estuviste muy triste o con un problema, ¿Cómo vives eso acá en el Liceo?] Yo personalmente, escondo los problemas, no tengo problema en decírtelo. Soy bastante orgulloso, no me gusta que me ayuden mucho en mis ataos (...)” (Iván)

Aquí el círculo de amigos no se concibe como un espacio seguro para la exteriorización de los problemas íntimos. La exposición que implica compartir estos problemas se evita, sobre todo por la necesidad de mantener la imagen de macho ante el resto manteniéndose firmes y fuertes.

1.3 La figura femenina y el trabajo emocional

Finalmente, un punto relevante que emergió en las entrevistas fue la aparición de la figura femenina como confidente predilecto por considerar que tienen mejores habilidades emocionales a la hora de escuchar y contener. Como mencione en el apartado teórico, para Seidler (2000), la modernidad occidental ha asociado a los varones con la racionalidad, y a las mujeres con la emocionalidad. La idea mujer-emoción y hombre-razón constituye un entramado simbólico-práctico que opera en las sociedades patriarcales en diversas dimensiones. En este caso los jóvenes conciben que son las mujeres las encargadas de realizar el trabajo emocional, siendo más específico, este discurso tiene que ver no solo con las bio-mujeres sino más bien con quienes son considerados/as femenino/as. En este sentido se comprende también la categoría de homosexual ya que tradicionalmente desde el discurso hegemónico se considera a los varones homosexuales como femeninos o no masculinos.¹¹

“[¿Y tú acudías a él cuándo estabas con problemas porque te escuchaba más?] Siuuuuuu po (seguridad y énfasis), él es mucho más comprensivo en esos temas y todo po, él es mucho más afeminado también (refiriéndose a un compañero homosexual)” (Omar)

“Claro, con los cabros del liceo no pero después termino contándoselos a mi hermana. [¿Por qué con los cabros del Liceo no?] Es que siento que no está esa mmmmm (pausa), no es confianza porque confianza si tenemos caleta, pero siento que el nivel de nuestras conversaciones no llega para entender lo que yo quiero que entiendan [¿entonces no sientes que ellos te podrían comprender?] Si, si... siento que pueden desviar mi atención y entretenerme con otras cosas pa hacerlos más pasables pero jamás comprenderlo al nivel que siento yo si los puedo comprender” (José)

“[Entiendo, entiendo. O sea, en general le cuentas a tus amigos cuando estas con algún problema, o triste...] Si o sea como te dije, les cuento a veces porque igual lo necesito.

¹¹ La relación entre masculinidad, homosexualidad y emociones se profundiza en el apartado “Sobre la demostración de afecto”

También pasa que converso más con mi mamá en la casa, ella me entiende bien, me conoce po, me escucha” (Oscar)

En el discurso de los jóvenes se observa como esta idea sobre el rol de las mujeres o las personas consideradas femeninas en relación a la emocionalidad se sigue reproduciendo y repitiendo. Los entrevistados cuando tienen un problema acuden predilectamente a la madre, la hermana o el compañero homosexual para conversar sobre su aflicción emocional porque conciben que son quienes realizan de mejor manera esta labor. El hecho de que los jóvenes acudan a figuras “femeninas” para gestionar su malestar, fomenta el desalojo de las emociones aflictivas del Liceo de Aplicación.

2. La expresión del llanto

Como mostré en el apartado anterior, los estudiantes generaron dos posturas contrapuestas respecto al problema de la gestión de la aflicción emocional en el liceo, un discurso concibe legítimo y necesario la disposición a pedir apoyo ante los otros cuando viven un problema emocional, mientras que el otro acepta la idea de autonomía emocional masculina y se muestra reacio a compartir los problemas. Hilando más fino, este apartado describe y analiza qué discursos emergen en torno ya no a la disposición de compartir los problemas personales, sino sobre la expresión del llanto, y como se pueden interpretar estos relatos a la luz de los estudios de masculinidades.

2.1 Llanto de hombre: no lloro si no vale la pena o hasta que el cuerpo aguante

Una de las ideas que surgió en las entrevistas fue la consideración del llanto como un acto excepcional que ocurre en casos extremos de aflicción emocional. El llanto no se significa como una experiencia normal en la vida de los jóvenes sino como un

acto que ocurre en raras ocasiones. El dolor y la tristeza se sienten, pero pocas veces se exteriorizan en forma de llanto.

“ (...) nunca de lo que yo me acuerde nunca he llorado aquí, o sea en séptimo sí, pero fue por una pelea estúpida y bueno... igual se me acercaban a consolarme diciendo, puta te dolió, te duele algo, te sentís bien o cosas así, pero ya cuando mi verdadero círculo de amigos nunca mmm(pausa)... quizás eso es malo también pero no he llorado, siempre he dicho que mi vida es aburrida, nunca pasa nada (...) y yo pienso por que lloran por eso si no lo vale, como el rompimiento con una polola o cosas así, yo considero que no lo vale(...)entonces mucha gente cree que lo que me dicen no me afecta pero igual si me afecta bastante, entonces un día hace como dos años exploté pero fue en mi casa, entonces igual mi hermano me dijo que te pasó y yo dije que igual exploté por algo mísero entonces yo sentí que era por eso, porque tenía como tanta presión de cosas que me decían, de cosas que me molestaban” (David)

“(...) mis problemas no son de una persona que se le murió el papa o algo de ese estilo, yo no soy una persona que se deprime cuando termina una relación, no me interesa, o sea pa mi mejor que se haya terminado, “ta bien, lo pase bien, bacan” pero, cuando muere un familiar tampoco mucho. Pa mí es muy poco lo que me afecta, no me afectan los insultos, no me afecta que me webeen, pero no sé es difícil” (Iván)

Lo que está en juego es la noción de que el llanto se expresa solo cuando “vale la pena”, un varón no debe llorar por cualquier situación. Un varón no debe llorar por pequeñeces, llorar es un acto heroico, aparece la idea de aguantar y resistir el dolor, y del llanto como la última alternativa a esa resistencia. En este sentido se tiende a aligerar y bajarle el perfil a las sensaciones desagradables. Rigidizarse, inmunizarse ante el dolor se torna la estrategia. Lo anterior se relaciona con lo que señala De Keijzer (2003), quien plantea que en los varones y sobre todo en los varones jóvenes está presente la noción de invulnerabilidad, “a los varones nunca les pasa nada” (pág.143). Así esta pretensión de salir y estar siempre ilesos (Collison, 2005, Migliaccio, 2011 & Sabo, 1994; citados en Migliaccio, 2011) se articula con la idea de que el llanto es solo para casos muy excepcionales y de extremo dolor, llevando a los varones a un ritmo de exigencia emocional que provoca cargas importantes en su subjetividad (Bonino, 2000). Tal como se puede apreciar en los relatos, si bien se promueve un discurso de invulnerabilidad este viene aparejado con una

contradicción que se expresa en la dificultad de sostener dicha sensación de tranquilidad.

2.2 Llanto en los baños: ocultando la fragilidad masculina dentro del Liceo.

En directa relación con el argumento anterior, el grueso de los jóvenes declaró que por lo general tienden a ocultar las expresiones de llanto, con el objetivo de que no sean percibidas por sus pares, así un caso paradigmático de exteriorización del llanto en el liceo es realizarlo a escondidas en los baños del Liceo.

“En el liceo también soy muy cerrado, pero me acuerdo una vez que me fui a llorar a los baños, por lo mismo, porque tenía miedo de que si me veían llorar me iban a tachar de mariconcito, entonces me acuerdo una vez que me fui a llorar a los baños, fue cuando estaba con repitencia. Y justo estaba con matemáticas rojo y no podía tener entonces me fui a llorar a los baños, tuve ahí un rato y después me fui a la sala” (Víctor)

“[¿Has llorado en el liceo?] Si, si he llorado. Porque yo no puedo o no me es fácil contener cuando de verdad tengo ganas de llorar. Pero no lloro así ruidoso, sino pa callao, voy al baño me lavo la cara... [¿Por qué fuiste al baño?] Porque no me gusta que me vean triste, es una cosa íntima. Son razones extrañas la verdad. Es que no sé qué decirte porque es algo tácito, no sé si la sociedad me lo impone como este patrón de que los hombres no lloran o de que tienes que estar feliz todo el rato, tal vez por eso. O quizás por el simple hecho de que quiero tener eso piola” (Balthazar)

“[¿Oye y que pasa con el llanto, hay llorao en el Liceo?] Llorao (duda)... si un par de veces, taba triste porque había terminao con mi polola y no aguante así que me fui pa los baños piola y llore po. Me limpié la cara y después volví a la sala. [¿Y porque fuiste a los baños, si me pudieras contar?] Porque no quería que me vieran, no quería que pensarán que soy maricón o débil” (Oscar)

En general el ocultamiento del llanto se da por concebir a este como un acto que pondría en tensión la necesidad de demostrar la masculinidad ante los pares, ya sea porque se considera un acto de debilidad o un acto propio de los

homosexuales¹², ambos conceptos que no caben dentro de la noción dominante de masculinidad. Como señalaba Kimmel (1997) “la prueba de que se es un hombre consiste en no demostrar nunca emociones. Los muchachos no lloran” (pág. 4). Olarte (2007) señaló en su estudio con varones mexicanos que los estados o emociones que podrían llevar al llanto son ocultados para no ser asociado con una imagen femenina. Como señalé en la introducción de este capítulo, el dolor causa temor en los varones porque se codifica como inconsistente con la masculinidad dominante (Kaufman, 1995). En los jóvenes aparece este temor a ser trasladado a una categoría inferior de varón, y a caer en una posición de subordinación en relación con el resto de los pares.

“(…) el momento en que explote quizás el no mostrarme a mí mismo quizás débil en ese tiempo porque fue en octavo quizás eso fue el problema de que no lo hiciera. (…) [¿Por qué no te mostraste débil?] Porque pensaba que iba a perder respeto, el respeto que me tenían, por ejemplo, al compañero que lloraba casi siempre o se molestaba, hasta el día de hoy lo considero un amigo mío, pero no quita que no quería que me vieran como él, como objeto pal chiste, “aaa porque lloray, lloray a cada rato weon”, y así formé mi personalidad y obviamente eso fue en séptimo (David)

“(…) por lo general acá en el liceo no entra mucho la tristeza o la pena. No. A lo mejor por estar en un colegio de hombres existe el miedo de que te vayan a leer” (Víctor)

Así, los jóvenes tienen interiorizada la idea de que llorar implica consecuencias negativas para su vida en mundo masculinizado como el Liceo de Aplicación. En otras palabras, para ellos no cumplir con el modelo de comportamiento propio de la masculinidad hegemónica en torno a la represión del llanto significa correr el peligro de en distintas medidas ser potenciales víctimas de violencia o pérdida de reconocimiento por los otros. Ahora bien, es importante matizar y recordar que, según los relatos de los entrevistados, por lo general el grupo de pares en la práctica no ridiculiza a quien llora si no que tendría una actitud de comprensión y apoyo¹³.

¹² En el capítulo “Sobre la Demostración de Afecto” se desarrolla en profundidad la relación entre masculinidad hegemónica y homosexualidad.

¹³ Revisar Capítulo II: Sobre el ayudar y cuidar de otros

En este sentido existe en los jóvenes un sobredimensionamiento de las consecuencias de exteriorizar el llanto.

2.3 Llanto afuera del Liceo, en espacios privados o por las redes sociales

Al igual que en el caso de las prácticas de ayuda y cuidado de otros, cuando se trata de expresar el llanto se opta por relegarlo al ámbito privado e íntimo. Al respecto, retomo el argumento de Olavarría (2004), quien señala que mientras más público es el espacio, los varones jóvenes tienden a asumir con mayor intensidad la masculinidad hegemónica, mostrándose y proyectándose más fuertes. Lo anterior sumado a la significación del llanto como un acto de demostración de debilidad que tiene como consecuencia la desvaloración por parte del grupo de pares provoca que esta emoción se traslade muchas veces fuera del Liceo de Aplicación o en espacios más íntimos.

[Bueno la pregunta ahora al revés ¿Qué pasa cuando tu estay medio angustiado o triste en el Liceo cómo funcionay?] Es que por lo general yo no reflejo mucho mis sentimientos, más que nada por una costumbre de mi casa de guardármelos y después desahogarlos cuando estoy solo (...) Yo creo que más que nada siempre es como la misma emoción que se muestra, alegría. Casi nunca se da aquí la tristeza, a lo mejor obviamente el típico conflicto entre hombre y hombre que se pelean por "abc" motivo, pero por lo general acá en el liceo no entra mucho la tristeza o la pena. No. A lo mejor por estar en un colegio de hombres existe el miedo de que te vayan a lesear. (Víctor)

La escuela se reconoce como un espacio donde el llanto donde no tiene cabida, de esta forma para la exteriorización de este se privilegian espacios privados tales como el hogar, una junta íntima de amigos o directamente la gestión individual del llanto. En este sentido aparece también otra idea interesante que interpreto como paradigma de nuestros tiempos: las redes sociales, en específico la aplicación de mensajería instantánea "WhatsApp" se concibe como un canal legítimo para

expresar la aflicción emocional sobre todo porque permite gestionar el llanto de manera privada, evitando que sea percibido por el otro.

“[O sea que cuando estoy aporreado, o triste que se yo, buscas a tus amigos, ¿lo conversas con ellos?] Si po [¿Y lo haces regularmente?] Eee (pausa), no, no lo hago regularmente, lo que más si esas cosas igual no son como más en persona, se da más por WhatsApp o esas mierdas así. La mayoría de las veces, sí. [¿Por qué se da más por WhatsApp que en persona?] Porque es más fácil decirlo... [¿Y en persona?] No se po porque ahí está la vergüenza y todo (...) [¿Podrías profundizar sobre el tema del WhatsApp vs la vida real?] Si te dan ganas de llorar. por WhatsApp le voy a contar la wea y voy a llorar tu solo, en la otra forma voy a llorar demostrando mucho que te da pena y todo po. Yo por lo general no lloro mucho” (Luis)

“[Pero ¿has sentido esa necesidad de repente cuando estas así de compartir ese sentimiento con algún amigo?] Si, con algún amigo afuera del Liceo si o por WhatsApp. [¿Por WhatsApp?] Si porque ahora juntarse es una opción lejana, entonces por WhatsApp es más ameno. [¿Por qué más ameno?] Porque no se te ahorra el show de llorar y toda la cuestión... (ríe)” (Beltrán)

El llanto aparece nuevamente como algo indebido, que demuestra demasiado, o se concibe como un “show” que ha de ser evitado, de cualquier manera, lo que está en el fondo es la no validación y resistencia a la exteriorización de este. Los relatos sobre el WhatsApp reflejan fielmente el problema de la expresión del llanto para el discurso dominante de los entrevistados. En los jóvenes, la aflicción emocional existe y eventualmente podría desembocar en llanto, ahora bien, el llanto se significa como muestra de debilidad y flaqueza y es sancionado por los pares. Ante este panorama la hipotética pregunta que se hacen los jóvenes ¿de qué manera puedo expresar mi sentir sin comprometer mi imagen masculina? Una de las respuestas probables -y que da sentido a este argumento- es mediante las redes sociales ya que de acuerdo a Moral (2002) citado en Gordillo, Parra & Antelo (2015) la comunicación mediada por un ordenador se caracteriza entre otras cosas por el distanciamiento físico, la ausencia de la comunicación no verbal y la posibilidad de asincronía, características que facilitan un mayor control y disimulo de las emociones.

2.4 El otro discurso: integrando el llanto a la experiencia masculina

En contraposición al imaginario simbólico dominante que concibe al llanto como un acto de debilidad, que sería propio de las mujeres u homosexuales, es decir propio de lo no masculino, y que por tanto se debe evitar para demostrar la masculinidad en el juego del trato de hombres, se posiciona un discurso emergente que resignifica la experiencia del llanto integrándola sin mayores resistencias. Este discurso se construye en directa tensión con el imaginario y las practicas hegemónicas sobre la exteriorización del llanto.

“[¿Entonces tu dices que las personas no son como realmente son acá dentro del liceo?] No, como que prefieren guardarse cosas y no compartirlas. Y (pausa, piensa), no sé cómo que son muy mal vistas, el tema de ser más frágil, de ser más llorones lo involucran con la mujer, de que supuesta mente la mujer es más frágil, entonces por esas razones, no quieren llorar” (Marcelo)

“[¿Y te sentiste cómodo con mostrarte así frágil ante tus cabros?] Si, pero no es algo que se da mucho en el Liceo, como que aquí son todos como muy en la zona de confort. Y yo creo que yo con mis amigos el trato que he logrado desarrollar me ha dado la oportunidad de ser así, pero no es algo común ni repetitivo en el Liceo. [¿Y por qué crees que pasa eso?] No sé, mmm (pausa) es raro igual, donde quizás donde somos puros hombres, tamos acostumbrados al trato entre puros hombres [¿Cuál es el trato?] Como bien de macho, quien es el más macho, el más malo y todo eso... Y eso como se ve... En yo ser el más rudo, el más malo, no lloro, no demuestro nada” (German)

Así, la emergencia de nuevas posibilidades de vivir la aflicción en un Liceo de hombres se construye desde la crítica a los marcos simbólicos dominantes. Para este discurso el llanto no compromete la masculinidad de los jóvenes, en este sentido se rompe la asociación simbólica entre masculinidad y represión del llanto. Se reconoce, o si se prefiere, se normaliza la exteriorización del llanto desafiando conscientemente el juicio de los pares.

“[¿Y tu sentirías menos macho al mostrarte frágil o llorar?] no para nada, no me aporalema” (German)

“[¿Y cuando tu estas frágil con miedo o con ganas de llorar ¿Te aporalema compartir eso en el liceo con tus amigos?] No, porque yo encuentro que no se deberían reprimir las

emociones. De hecho, en filosofía pasó porque mi amigo contó su vida y yo sabía todo en realidad y contó su vida y yo me puse triste, me puse a llorar con él y lloramos los dos po. Y bueno, a mí no me da miedo ni nada eso” (Marcelo)

Lo que está de fondo en asumir e integrar el llanto como una experiencia emocional legítima que es contenida en la identidad de género que los jóvenes están construyendo, es asumir e integrar la fragilidad propia de todo ser humano a la experiencia y construcción de masculinidad de los estudiantes.

3. Reflexiones del capítulo: la represión del llanto, el temor a ser descubiertos y las nuevas posibilidades de expresión.

Respecto al mandato patriarcal de autonomía emocional masculina, los estudiantes generaron dos discursos contrapuestos. Por un lado, emergió una postura consolidada que rompe con esta pretensión y reconoce como una necesidad legítima compartir los problemas y pedir ayuda a los otros varones cuando lo consideran necesario. Por otro lado, apareció un discurso que asume como propio el mandato de que los varones son autosuficiente y no necesitan de otros emocionalmente hablando, al considerar que la apertura hacia los demás en términos de compartir sus problemas sería una demostración de fragilidad o vulnerabilidad que ha de ser evitada pues no se condice con la pretensión de dureza y última instancia con la necesidad de demostrar la masculinidad ante el grupo de pares.

Un punto no menos interesante fue la aparición de la figura femenina como la confidente predilecta en desmedro de los otros compañeros varones, ya que se considera que tienen mejores habilidades emocionales a la hora de escuchar y contener. De esta manera, la reproducción del entramado simbólico práctico “hombre-razón, mujer-emoción” favorece el desalojo de las emociones aflictivas del Liceo de Aplicación.

Ahora bien, respecto al imperativo de represión y no exteriorización del llanto, se generaron significaciones totalmente más afines a la masculinidad hegemónica. Apareció un discurso sumamente consolidado entre los jóvenes que se resiste a considerar e integrar el llanto a la experiencia cotidiana.

El llorar fue concebido como un acto excepcional que ha de ser expresado solo cuando vale la pena: *un varón no ha de llorar por cualquier asunto*. En este sentido los jóvenes declararon que hay pocas cosas que los afectan al punto de llorar, esta afirmación se condice con lo que varios autores han señalado como una pretensión de salir y estar siempre ilesos (Collison, 2005, Migliaccio, 2011 & Sabo, 1994; citados en Migliaccio, 2011). Los jóvenes aguantan y resisten el llanto, de esta manera intentan sostener un mandato simbólico que provoca cargas importantes en su subjetividad. (Bonino, 2000; Kaufman, 1995). Se evidenció la legitimidad que tiene la idea de invulnerabilidad masculina (de Keijzer 2003). En esta línea, el llanto se oculta porque fue considerado como no consistente con la masculinidad hegemónica y podría significar correr el peligro de ser potenciales víctimas de violencia y pérdida de reconocimiento por los otros, quienes podrían percibir este acto como una demostración de debilidad o un acto propio de los homosexuales¹⁴. Los varones ocultan emociones que podrían llevar al llanto para no ser considerados femeninos por sus pares (Olarte, 2007). En este discurso la escuela se considera como un espacio donde no se permite el llanto, por eso este se relega a espacios privados y ajenos al liceo, o derechamente se gestiona individualmente. Este exilio del llanto al exterior del liceo permite mantener el espacio escolar libre del flujo de los sentimientos y emociones aflitivas, y en ese sentido, permite sostener la imagen de invulnerabilidad y autocontrol masculino.

La noción de invulnerabilidad, el autocontrol, la resistencia al llanto, el ocultamiento y el desplazamiento del llanto a espacios privados y ajenos al liceo, que los jóvenes relataron en las entrevistas, remiten y se estructuran desde un miedo fundante. El miedo a no ser lo suficientemente “hombres”. Es lo que Kaufman (1995) señalaba

¹⁴ En el capítulo “Sobre la Demostración de Afecto” se desarrolla en profundidad la relación entre masculinidad hegemónica y homosexualidad.

al argumentar que el dolor genera temor en los varones porque se codifica como incompatible con la masculinidad hegemónica. El llanto al situar a los jóvenes simbólicamente fuera del campo de lo masculino los hace impotentes ante la necesidad constante de buscar, mantener y ejercer el poder ante los otros varones (Connell, 1997; Bourdieu, 1998 & Madrigal, 2006), tarea propia del *trato de hombres*. Necesidad que, por cierto, se da sobre todo en los varones más jóvenes, quienes como ya señalé, están disputando un lugar en el campo de lo masculino, (Fuller, 2001a). Permitirse el dolor significaría perder el control, el poder y desmoronar elementos básicos de la personalidad masculina dominante.

La contracara respecto a la asimilación del mandato de represión del llanto, la representó la emergencia de un nuevo discurso que rompe la asociación simbólica entre masculinidad y represión del llanto, asumiendo e integrando la fragilidad propia de todo ser humano a la experiencia masculina: el llanto no aparece como un acto intrínsecamente propio de las mujeres u homosexuales sino de todas las personas. Este discurso es consciente del imaginario simbólico que predomina respecto a la expresión del llanto y la aflicción emocional en el liceo, y en este sentido se constituye desde la oposición y superación del mismo. Desde esta posición se abren nuevas posibilidades de sentir y expresar el dolor sin las constricciones de género. El dolor no se juzga, se elimina la auto vigilancia, desarticulando la exigencia de dureza, autocontrol e impasividad de la que diversos investigadores señalan como prescripciones propias de la masculinidad hegemónica (Madrigal, 2009; Kaufman, 1995; Kimmel, 1997; Madrigal, 2009; Olarte, 2015; Salguero, 2018).

CAPITULO IV: Sobre la demostración de afecto. Cariño entre varones.

Ya que la identidad masculina se construye en diferenciación, oposición y subordinación de lo “femenino” (Bourdieu, 1998; Connell, 1997; Fuller, 2001b; Kaufman, 1995; Kimmel, 1997, Madrigal, 2009) quien quiera portar el cartel de hombre debe por sobre todo evitar correr el peligro de ser asociado con lo femenino. De ahí que el trato de hombres se desarrolle entre los jóvenes como una característica fundamental de sus relaciones. Una de las maneras de evitar correr este riesgo es reprimir las emociones sobre todo aquellas consideradas femeninas (Kaufman, 1995). En base a lo anterior, las demostraciones de afecto entre varones, son fuertemente sancionadas por las prescripciones de género ya que el cariño hacia los varones se atribuye a una expresión propia de las mujeres o de los homosexuales. En este sentido Riso (2003) plantea que expresar amor a otro varón es una amenaza terrible para el ego masculino, aun cuando sea en relación a una amistad libre de connotación homosexual viva o latente.

Ramos & de Keijzer (2016) en un estudio sobre la afectividad entre varones universitarios de México señalan que el ser sensible y afectivo operan como amenazas para la demostración de la masculinidad ante los otros, además señalan que socialmente existe una concepción reduccionista de la afectividad que condiciona su expresión al plano íntimo, personal y entre sujetos de géneros distintos. Así, el fenómeno de la demostración de afecto entre varones supone a priori la superación de dos prescripciones de la masculinidad hegemónica: traspasar la valla de expresar cariño y ternura (emociones feminizadas) y expresar dichas emociones a otros hombres (homofobia).

Teniendo en cuenta la importancia de la represión del afecto entre varones para la conservación de la masculinidad considero relevante indagar sobre como los estudiantes de cuarto medio del Liceo de Aplicación significan y experimentan el este mandato de género en un contexto de relaciones de homosocialización. En

primer lugar, abordaré las significaciones y discursos que los entrevistados relataron en sus entrevistas sobre el problema de expresar cariño a otros varones. Luego me detengo a analizar la importancia del cuerpo como mediador del afecto. Tras lo anterior, desarrollo un apartado de suma importancia que consideré necesario redactar en este capítulo: la relación entre afecto, homosexualidad y homofobia.

1. Cariño y afecto en la escuela: excepcional, privado y disimulado

A la luz de estos antecedentes teóricos y empíricos, este apartado busca analizar para el caso concreto de los estudiantes del Liceo de Aplicación, qué significados les atribuyen a las demostraciones de afecto entre varones en el contexto de la escuela.

Los estudiantes significaron las demostraciones de afecto como actos a) excepcionales, b) que se realizan en espacios privados y c) de maneras disimuladas.

1.1 Cariño como excepción

Una de las ideas importantes que se repitió respecto a las demostraciones de afecto entre estudiantes, es que expresar afecto abiertamente a otro compañero se concibe como un acto excepcional. Por lo mismo ocurre en ocasiones aisladas. Los jóvenes señalan que deben darse ciertas condiciones específicas como los cumpleaños, casos de extremo malestar emocional de la otra persona, re-encuentros tras viajes o licencias médicas, etc.

“[Entiendo, y por ejemplo se dicen de repente te quiero o...] Eeee (pausa) te quiero se dice, pero de repente en ocasiones especiales, por ejemplo, es tu cumpleaños y ahí si se demuestran más el cariño, más sinceramente de cómo te quiero o algo así. [¿Por qué solo en situaciones especiales?] Eeeee (pausa). Yo creo por cotidianidad no más po, de no sé,

no expresar sentimientos frente a otro, yo creo que igual debe tener que ver es como entre hombres (baja la voz (...)) (Cristian)

“(...) cuando alguien viene por ejemplo de vuelta de una licencia así (se ríe). Se dice así como wena volviste y un abrazo, pero en el día a día no mucho” (Cristian)

“no han pasado tantos momentos, así como tristes o drásticos entre compañeros entonces nunca ha habido un momento de abrazar al otro y decirle te quiero, cuídate ojalá no te sientas mal” (David)

Así los jóvenes conciben la expresión de afecto como un acto extraño, raro y poco común en su cotidianidad. Surge con fuerza la idea de que el cariño y afecto entre hombres es “raro” y difícil de expresar. Lo que demuestra que simbólicamente sigue siendo una idea legítima el discurso de que las expresiones de afecto deben ser dirigidas exclusivamente hacia las mujeres y no a otros varones. Lo habitual es que los varones no expresen cariño a sus pares. O al menos que no lo demuestren mucho.

1.2 Cariño en espacios privados

Siguiendo esta línea, otra de las nociones importantes que surge desde las entrevistas es que las demostraciones de afecto se enmarcan por lo general en espacios privados, muchas veces fuera del Liceo, y se realizan entre grupos específicos e íntimos.

“(..)en mi grupo más cercano igual, ahí sí somos más cariñosos, nos abrazamos, nos saludamos de beso, todo así cariñoso po. [¿Oye y se dicen así por ejemplo te quiero entre ustedes?] Si, sí. [Pero eso se da en espacios más íntimos entonces] sipo, por ejemplo, lo del decirse te quiero no se da mucho así cotidianamente, no se da mucho en el liceo, sino que cuando salimos a carretear o tal vez cuando jugamos a la pelota, ahí es más cercano y te nace decirlo, así como “cabros yo los quiero”, pero en general sipo no mucho así decirle a uno” (Luis)

“Mmmmm (duda y pausa) lo he dicho (“te quiero”) pero yaaa mmm eee (pausa,) ... cuando ya estamos como más solos porque igual es raro (se ríe), entre hombres es raro eso po,

pero no quita que igual por ejemplo en momento más serios yo les digo los quiero cabros” (David)

“[¿Y en el liceo se demuestran los sentimientos en general?] En general en el día a día no, quizás en las individualidades un poco más” (Cristian)

Así, al igual que en el caso de las prácticas de contención y cuidado de otros, y en la gestión de la aflicción emocional, cuando se trata de demostrar afecto se opta por relegar su expresión al ámbito privado. Quizás por lo que señalaba Olavarría (2004) al indicar que mientras más público es el espacio, los varones jóvenes tenderían a asumir con mayor intensidad la masculinidad hegemónica, mostrándose y proyectándose más fuertes, y por lo tanto expresando menos sus emociones. Además, como mostraré en el transcurso del capítulo, el problema de las demostraciones de afecto para los jóvenes es que está siempre latente el temor de ser etiquetados como homosexuales y de esta manera perder el estatus de varón.

1.3 Cariño como disimulo o en formas no directas

Por otro lado, los jóvenes significan y conciben como demostraciones de afectos maneras no directas ni explícitas de comunicación, pero sí cotidianas y legítimas entre los pares.

“(…) yo creo que va en el tema de que se demuestra más que decirlo, o sea demuestran el cariño que se tienen hablando casi todo el día, yéndose juntos incluso, entonces no es necesaria la palabra para demostrar lo que sentimos a los cercanos” (Daniel)

“Mi realidad con los cabros no nos demostramos cariño, pero siempre estamos bien unidos, yo creo que eso lo demuestra, el estar siempre juntos y eso” (Cristian)

“(…) cariño así, no nos andamos diciendo así “hermano así sabi que te quiero”, sino que “vo soy choro, wena” Y entre eso yo comprendo como cariño o algún tipo de afecto algo como más de hermandad entre nosotros cachay. Ya hay cabros que los conozco ya hace siete años, y con ellos ya somos hermanos. Tamos casi todos los días juntos y seguimos hablando. [¿Pero se dicen te quiero?] Ee (pausa) no. Pero me caís bien o eris entero pulento, como que se traspasa el te quiero. Lo cambia. [En vez de decir eso...] si po” (Iván)

Los estudiantes por lo general reconocen sentir cariño y valorar las relaciones que han generado con sus pares, ahora bien, son claros en señalar que muy pocas veces se expresan o exteriorizan explícita y directamente estos sentimientos. De esta manera recurren a otras estrategias que no demuestran el cariño de manera explícita como por ejemplo bromeando, saludándose, compartiendo tiempo juntos, o simplemente viviendo experiencias en común y significan estas prácticas en tanto demostraciones de afecto. El análisis de estos discursos nos remite nuevamente a la idea de Swain (1989) citado en Migliaccio (2011), quien caracterizaba a la intimidad masculina como un fenómeno que se construye al hacer, es decir mediante el compartir actividades y no mediante el compartir y liberar, problemas y emociones íntimas, es decir, no a través de la autorrevelación (*self-disclosure*) como si tiende a suceder entre mujeres. Las estrategias de disimulo de las expresiones de afecto, o también las estrategias de adaptación de las mismas a códigos masculinamente aceptables son una constante en el discurso de los jóvenes. Veamos que sucede al respecto en las expresiones de afecto mediadas por el cuerpo.

2. Cuerpo y Afecto: “El abrazo del Macho”

De acuerdo con Ramos & de Keijzer (2016) en el contexto de las sociedades patriarcales los varones al enfrentarse al dilema de la expresión de afecto optan generalmente por formas comunicativas que no comprometan su imagen masculina. Esta afirmación toma mucho sentido sobre todo cuando las expresiones de afecto son mediadas por el cuerpo. Al respecto Duarte (2006) señala que los varones evitan el contacto corporal con otros varones, sobre todo el contacto íntimo, que remite al cariño y las caricias ya que podría feminizar y homosexualizar a quienes lo realizan.

Observemos que relataron los estudiantes:

“(...) (sobre el cariño físico) en el día a día no mucho. O sea, de repente así un abrazo así “weeena”, pero no es un abrazo muy cariñoso, de amistad no más po. Un abrazo mediano” (Cristian)

“[Dijiste no físico...] O sea nos abrazamos de repente pero no es tan fraterno quizás [¿Y porque crees que no se da así?] Todos somos muy meticulosos con eso, no somos tan (énfasis) abiertos de mente.[¿Y porque se da eso crees tú?] Somos todos heterosexuales po, tan bien puede ser por eso, estamos acostumbrados a cierto trato heteronormado” (German)

“[¿Entre ustedes con sus amigos se demuestran cariño?] Si... (pausa) Nos pegamos (ríe), a veces nos damos golpes de leseo, nos damos la mano, un abracito de vez en cuando, pero yo no le doy otra interpretación” (Beltrán)

El contacto físico como manera de comunicar y demostrar afecto se caracteriza por ser muy meticuloso en la forma, de manera tal que no sufra interpretaciones equivocadas (percibido como un acto homosexual por parte de los otros). Así los abrazos son meticulosamente medidos, generándose lo que denomino abrazo de macho: un abrazo rígido, generalmente caracterizado por palmazos fuertes en la espalda y sin mucha duración.

En esta empresa por demostrar afecto sin comprometer la imagen masculina los jóvenes significan como demostraciones de afecto los golpes de broma, los apretones de mano o choques de puño, todos códigos legítimos y compartidos por el grupo de pares. De esta manera se generan usos estratégicos del cuerpo que permiten enmarcar en la dinámica del *trato de hombres* las demostraciones de afecto. Lo anterior tiene sentido si recordamos a Migliaccio (2011) que señalaba la importancia de mantener el equilibrio a favor de la imagen de macho a la hora de poner en práctica la masculinidad. En otras palabras, los varones expresan afecto a otros hombres (comportamientos considerados tradicionalmente como femenino) siempre y cuando tengan usos estratégicos del cuerpo (usos donde predominan los comportamientos considerados masculinos). Esta adecuación se produce ya que como señalaba Kaufman (1999) es imposible que los varones cumplan a cabalidad las expectativas de la masculinidad. Lo que quiero decir es que es difícil pensar una represión total de los afectos entre pares, es por eso que para comunicarlos en un

contexto de vigilancia homosocial, los estudiantes recurren a las estrategias antes mencionadas.

3. Afecto, homosexualidad y homofobia en la identidad masculina

Las razones y argumentos que enarbolan los jóvenes para justificar el carácter excepcional, privado y disimulado de las demostraciones de afecto (en definitiva, la dificultad y desafío que representa esta acción) remiten en última instancia al temor de ser etiquetados y señalados como homosexuales por el resto de sus pares, ya que en general los jóvenes asocian directa o indirectamente las demostraciones de afecto a otros varones como actos homosexuales. En este sentido demostrar afecto a otro varón compromete la orientación sexual de quien lo realiza, y en consecuencia compromete su identidad de género ya que la homosexualidad se considera incompatible con la masculinidad hegemónica.

“Entonces no, yo por lo menos nunca le he dicho a otro hombre, oye te quiero. [¿Por qué?] Me verían como extraño o algo así. Pero para mí que un hombre me diga te quiero pensaría al tiro, “este weón es fleto” (...)” (Beltrán)

“(...) no puedo decirte te quiero o cuídate, pero pienso así en ti [¿Y porque no podrías decir te quiero por ejemplo?] Mmmmm (duda) lo he dicho pero ya mmm eee (duda, pausa) ... cuando ya estamos como más solos porque igual es raro (se ríe)” (David)

“No, no pasa mucho. Es que decirle te quiero a otro hombre igual es brigido po. No se po, después piensan que uno es gay po” (Oscar)

Es importante destacar que en todas las entrevistas que realicé nunca mencioné la palabra homosexualidad, fueron los propios estudiantes que al preguntarles sobre el fenómeno de las expresiones de afecto en el contexto del liceo repetían estas vinculaciones entre conceptos. La emergencia del temor a la homosexualidad en los discursos de los jóvenes aparece seguramente porque el evitar ser etiquetado como homosexual es algo que tienen muy presente en su vida cotidiana y en su subjetividad.

Fuller (1997) señala que sobre todo para los varones jóvenes el ser percibidos y etiquetados como homosexuales opera como una amenaza constante ya que están construyendo su masculinidad y buscando hacerse un lugar en el campo masculino. La constitución de género implica inscribirse en un orden simbólico que “prescribe que los sexos/ géneros son polares, discretos y heterosexuales” (Fuller, 2001a, pág. 140).

Así en este orden simbólico, la homosexualidad como deseo sexual por otro varón (deseo propio de las mujeres según la heteronorma) coloca a un varón en posición femenina ante los otros, perdiendo su condición de tal ya que lo femenino actúa como frontera de lo masculino. Es por ello que, la homosexualidad representaría lo *abyecto* para la masculinidad hegemónica, es decir, una frontera “que marca el umbral a partir del cual un varón pierde su condición de tal” (Fuller, 2001a, pág.58). Kimmel (1997) considera directamente que el miedo constante a que otros varones nos perciban como homosexuales, un rasgo de la homofobia, es un factor constitutivo y fundamental de la masculinidad hegemónica. Por su parte, Núñez (2005) resume lo que me interesa aquí argumentar, señalando que la homofobia es una actualización o respuesta de la identidad masculina hegemónica que siente amenazada su frontera identitaria.

Así, la homofobia incorporada en la subjetividad de los jóvenes como amenaza a la pérdida de la identidad masculina hegemónica repercute habitualmente censurando las demostraciones de afectos entre los varones del Liceo. Aun cuando sea del tipo fraternal, demostrar y expresar abiertamente cariño resulta para los estudiantes del Liceo de Aplicación una acción que pone en riesgo la constante necesidad de demostrar la masculinidad ante los otros (*trato de hombres*). Este discurso está muy presente en las entrevistas, y se repite una y otra vez con diferentes palabras e intensidad, lo que señala que en general los estudiantes tienen incorporado este entramado de significados y símbolos en sus subjetividades y lo reproducen cotidianamente.

El grupo de pares opera efectivamente sancionando y resistiendo las expresiones de afecto, significándolas como actos homosexuales. Aquí la burla opera como un

mecanismo de defensa de la masculinidad hegemónica. De esta manera se regulan y vigilan las demostraciones de afecto, teniendo controlado que dichos afectos no se manifiesten, o al menos no tan abiertamente. Y si se manifiestan, se deja en claro que no es un comportamiento que el grupo comparte y considera legítimo. Como argumenta Riso (2003), los varones tienden a ser severos con los pares que expresan afecto de manera efusiva. Así, se cierran las puertas para que dichos sentimientos fluyan libremente en las dinámicas de homosocialización

“[¿Cómo reaccionan los otros compañeros los cabros del liceo?] Es mal visto, supuestamente piensan al tiro que uno es gay, y piensan que los gay son menos tonces empieza el uuuuuuy (sonido de burla) todo el leseo” (Marcelo)

“[¿Pero si se dijera te quiero, te molestarían?] Si así “uuuy que te pasa maricón” o se prestaría para otra cosa. Como pal típico mariconismo entre hombres que es como “aaay vámonos juntos” (burla) un clásico de colegio de hombres, todo el rato, todo el día todos los días” (Iván)

Sin embargo, el afecto e incluso el deseo homoerótico reprimido se manifiesta de todas maneras en forma de broma. Idea que profundizaré en el siguiente subapartado.

3.1 La broma homosexual y el afecto

En las entrevistas surge una idea repetida donde los jóvenes significan como demostraciones de afecto el juego cotidiano en el liceo que consiste en bromear sobre ser homosexual. Bajo el pretexto de la broma o burla, entre otros actos, se realizan tocaciones, se besan en la boca, se pegan nalgadas.

“[Ya, ¿y cómo se demuestran cariño?] No sé po por ejemplo el típico leseo entre hombres que es el típico manoseo no se po, uno se agacha y el otro le da una nalgada algo así. [Oye pero el webeo que tu deci, el nalgazo, ¿es una forma de mostrar cariño?] Si po (énfasis), por ejemplo, si a alguien no le tengo confianza no le puedo hacer eso, no sé cómo podría reaccionar, pero si se lo hago a un amigo él va a entender que es una broma” (Víctor)

“De repente igual como broma nos tocamos o somos más cariñosos, pero, así como jugando po” (Oscar)

Así, debido a que los jóvenes asocian las demostraciones de afecto con la homosexualidad, cuando interpretan el papel de homosexuales se permiten las demostraciones de afecto y cariño como también ciertas actitudes homoeróticas. La broma o el juego homosexual opera como excusa perfecta para desactivar las alarmas de la vigilancia homosocial y expresar cariño, así como disimular sentimientos homoeróticos no aceptados entre varones. Lo anterior no implica que se generen dinámicas liberadoras ya que muchas veces estos juegos reproducen la lógica masculina hegemónica. Las nalgadas, tocaciones o besos sin consentimiento del otro simbolizan un acto heteronormativo hegemónico donde se representa al macho alfa trasgresor (Ramos y de Keijzer, 2016).

Sin embargo, también puede ocurrir lo que relata José:

“(…) uno empieza a ser como más cariñoso por temas de broma, por la broma al tema homosexual pero yo traté de agarrarlo por otro lado y tratar de que se vuelva algo real, que el cariño no es de los homosexuales o de las mujeres”

A partir del pretexto que significa la broma, José resignificó las demostraciones de afecto otorgándole otra valoración que no reproduce la masculinidad hegemónica. José encarna un discurso emergente respecto a las demostraciones de afecto en las relaciones entre pares. Detengámonos en este discurso emergente.

4. Resignificando y destrabando el afecto. Nuevas miradas

Si bien el problema de la demostración de afecto en las relaciones de homosocialización fue el tópico que género discursos más afines con la masculinidad hegemónica, existió un discurso emergente entre los estudiantes de cuarto medio que comprende la demostración de afecto desde otra perspectiva.

“(…) que el cariño no es de los homosexuales o de las mujeres, no tienen por qué tener miedo a expresarlo y hasta el día de hoy los sigo hinchando, pa que lo naturalicen y no que lo estigmaticen” (José)

“[Entre ustedes, los compañeros, los amigos ¿cómo se demuestran cariño?] No se pa mi es súper normal, con abrazos, en mi caso. [Pero ¿Se dicen, por ejemplo, te quiero?] Si también se dice, yo les digo te quiero o te amo a mis amigos. (...) el resto de los cabros son reprimidos. Reprimen sus sentimientos por el tema de ser gay y esas cosas. [¿Por qué creen que reprimen los sentimientos?] porque para ellos, no para mí, son mal vistos, porque creen que ser gay es menos” (Marcelo)

Desde esta posición no se asocian las demostraciones de afecto con la homosexualidad. Además, tampoco se considera la homosexualidad como un atributo de identidad negativo, y en ese sentido, no se significa con temor el ser percibido como tal. La homosexualidad aparece como algo normal, parte de la experiencia humana. A su vez el cariño, el afecto se concibe como una expresión natural que no corresponde a las mujeres ni a los homosexuales, y en ese sentido esta despojado de atributos excluyentes de género.

Ya que esta perspectiva concibe menos prejuicios en torno a las demostraciones de afecto, estas son exteriorizadas con mayor naturalidad, en oposición a lo que ellos mismos perciben como la represión de sentimientos por parte del resto de sus compañeros.

Por último, la relación de este discurso con el discurso hegemónico es de disputa por lo que, en la empresa de demostrar afecto en un ambiente exclusivo de varones, los estudiantes se ven enfrentados a la feminización y burlas por parte del grupo de pares y en este sentido requieren de un ejercicio y voluntad constante para sostener dichas expresiones en un espacio donde no son bien recibidas dichas demostraciones.

“(...) si es que no hay alguien que empiece a desarrollarlo queda súper marcado esto de que no hay que llorar, no hay que ser cariñoso, no hay que tirar este tipo de tallas porque te pueden tomar como maricón o como fleto, porque nadie dice homosexual tampoco (...) [¿Y tú dices que tú eres una de esas personas que ha dado esa lucha por así decirlo?] Si, yo intento darla constantemente porque encuentro que es súper injusto y es súper idiota tomando en cuenta que (no se entiende), una persona está a su mismo nivel no está inferiormente porque no tiene pene o porque es gay. (...) Mi experiencia particular siento que es super única, o sea no única, pero si particular, que no he visto en todos los cursos alguien que este hinchando constantemente pa normalizar el cariño” (José)

Las características simbólicas que constituyen este discurso podrían ser afuncionales para la masculinidad hegemónica ya que desafían algunos de sus componentes principales que están mutuamente relacionados. Por un lado, se deja de lado la actitud homofóbica y la significación de la homosexualidad como un atributo de identidad negativo que se debe evitar a toda costa para no perder el estatus de hombre. Y, por otro lado, abre las puertas para el flujo de nuevas emociones y experiencias entre varones donde el flujo de los afectos tenga lugar, soltando de esta manera el freno de emociones que acosa todas las relaciones entre varones.

5. Reflexiones del capítulo: Cariño entre varones, el talón de Aquiles de la masculinidad hegemónica.

El mandato de represión de los afectos en las relaciones de homosocialización fue asumido con fuerza por los estudiantes y se expresó en el discurso hegemónico que prevaleció en las entrevistas: *el acto de demostrar cariño a otro compañero genera muchas resistencias por la vinculación entre afectividad y homosexualidad*. Expresar afecto parece ser la piedra de tope para los estudiantes en el Liceo de Aplicación.

Las expresiones de afecto explícitas hacia otros varones no se conciben como expresiones cotidianas sino más bien como actos raros y excepcionales, supeditados a la ocurrencia de circunstancias especiales previas que motiven su expresión. *El afecto entre varones no se demuestra porque sí. Las expresiones de afecto se relegan a espacios íntimos y privados* en desmedro del liceo ya que este fue reconocido como un espacio que no valora de buena manera las demostraciones de afecto entre varones. Lo anterior se relaciona con una constante que he mencionado en los distintos ejes de esta investigación: en los espacios públicos los jóvenes tienden a adoptar con mayor fuerza el modelo hegemónico de masculinidad (Olavarría, 2004). También, los *jóvenes reconocieron y significaron como demostraciones de afecto maneras no directas o explícitas de exteriorizar los*

sentimientos. Más precisamente, significaron como demostraciones de afecto formas comunicativas que no comprometen su imagen masculina (Ramos y de Keijzer, 2016), generando estrategias de disimulo de las expresiones de afecto, o si se prefiere, estrategias de adaptación donde la exteriorización del afecto es canalizada mediante códigos que no producen sospecha por el grupo de pares y operan acorde al *trato de hombres* y la continua necesidad de demostrar la masculinidad.

Lo anterior toma sentido sobre todo cuando las expresiones de afecto están mediadas por el cuerpo. El abrazo como gesto excepcional, es especialmente controversial ya que genera suspicacia para los jóvenes, los cuales son meticulosos para que este no de pie a ser considerado como un abrazo que salga de los márgenes de la amistad.

En definitiva, esta concepción de las demostraciones de afecto entre varones del Liceo como actos *i) excepcionales, ii) privados y iii) caracterizado por su disimulo*, obedece -como señalé al principio- en primera y última instancia a la asociación entre demostración de afecto y homosexualidad. La homosexualidad, y en específico la homofobia, opera como una respuesta de la masculinidad hegemónica que siente amenazada su frontera identitaria (Núñez, 2005). De acuerdo con Fuller (2001a), la homosexualidad representa lo abyecto para la identidad masculina hegemónica, es decir un límite, una frontera que no debe ser traspasada para poder conservar el reconocimiento de los otros en tanto hombre. En esta línea, para los jóvenes, la homofobia aparece no tanto como un miedo hacia los homosexuales sino como señaló Kimmel (1997), como un miedo a ser considerado como homosexual por los otros. Esta amenaza de ser percibidos y etiquetados como homosexuales está constantemente operando sobre todo en los varones jóvenes que se encuentran construyendo su masculinidad.

En este sentido, y tal como los estudiantes señalaron en las entrevistas, el grupo de pares juega un rol fundamental en esta censura, etiquetando efectivamente las demostraciones de afecto como actos homosexuales. De este modo se genera un entramado simbólico que se pone en práctica censurando las expresiones de afecto

en las relaciones entre pares. Los jóvenes reconocen sentir afecto y cariño por sus compañeros, pero sigue siendo más importante no ser considerado como mujer o como homosexual antes que expresar los sentimientos a los otros.

Ahora bien, en el Liceo de Aplicación se posiciona un discurso nuevo y emergente que produjo representaciones opuestas en relación con el discurso hegemónico. La clave en esta postura es que no asocia las demostraciones de afecto entre varones con la homosexualidad, además tampoco conciben la homosexualidad como un atributo de identidad negativo. *Así este discurso desarma el engranaje simbólico/práctico entre masculinidad hegemónica, homofobia y represión de los afectos.* Sin embargo, estas nuevas búsquedas de sentido se encuentran supeditados a voluntades individuales que en general son subvaloradas por el resto de los compañeros varones.

De todas formas, estas nuevas significaciones sobre la relación entre la masculinidad y las demostraciones de afecto entre varones permiten abrir las puertas para el flujo de nuevas emociones y experiencias que den cabida al amor y cariño como parte de las relaciones de homosocialización. Permitir que el afecto entre varones sea comunicado sin tapujos promueve también que los varones exploren nuevas maneras de producir relaciones con sus congéneres que involucren este espacio emocional, abandonando quizás la alienación y aislamiento que Kaufman (1995) plantea como características de la identidad masculina. Todo lo anterior en oposición a la masculinidad hegemónica y su actualización en las relaciones de homosocialización, el trato de hombre, que como he señalado continuamente, fomenta siempre la demostración de la imagen de macho ante el otro reprimiendo emociones, promoviendo la competencia y restringiendo la comunidad afectiva.

CAPITULO V: Conclusiones y reflexiones finales.

1.1 Discursos en Juego: Asimilación de la masculinidad hegemónica y la emergencia de nuevos discursos

El interés que originó mi estudio fue analizar los discursos de los jóvenes de cuarto medio del Liceo de Aplicación en torno a tres prácticas o expresiones emocionales que tradicionalmente se prescriben para el género masculino por la imposición de la masculinidad hegemónica y sus mandatos en torno a la emocionalidad masculina: la ayuda y cuidado de otros, la exteriorización del dolor o aflicción emocional y las demostraciones de afecto. Todo esto en el contexto de las relaciones de homosocialización que se producen entre pares. Mi motivación fue indagar la cercanía o lejanía simbólica (y por tanto, la mayoría de las veces, práctica) que existía sobre estas expresiones emocionales, en relación con los significados hegemónicos que tradicionalmente han servido como referentes de sentido para los varones y que apelan a la represión de estas emociones.

En general los tres ejes analizados se caracterizaron por la predominancia de un discurso que en mayor o menor medida asimila los mandatos de la masculinidad hegemónica. Es decir, tanto para la ayuda y cuidado de otros, la exteriorización del dolor o aflicción emocional y la demostración de afecto, los jóvenes del Liceo de Aplicación compartieron por lo general una perspectiva afín a la regulación, disimulo, o represión de dichos comportamientos en sus relaciones de homosocialización.

Ahora bien, existieron ciertos matices que debo subrayar: hubo elementos discursivos que tensionaron mandatos que operan como dispositivos afines a la represión de ciertas emociones. Respecto a la *disposición* a ayudar y cuidar de otros, es decir, respecto al mandato que impone la idea que los varones no deben preocuparse por los sentimientos de otros, y en este sentido, en torno a la supuesta dificultad de sentir empatía y compasión, los estudiantes significaron unánime y positivamente la ayuda y el cuidado de otros varones del Liceo, demostrando que

no existe una ausencia de empatía y compasión, sino sensibilización por el sufrimiento de los compañeros varones, y en este sentido tensionando dicho mandato. Sin embargo, el discurso hegemónico en relación a las prácticas de gestión emocional del otro concibe este fenómeno desde el *mecanismo de distracción y evitación de la emocionalidad*, buscando distraer al afectado del problema mediante la generación de panoramas recreativos que tienen como límite la liberación emocional, la profundización y dilucidación del dolor, desalojando el flujo de sentimientos y emociones de sus prácticas de contención.

Algo similar ocurrió en el caso de la *disposición* a exteriorizar del dolor o aflicción emocional y en este sentido sobre el mandato de autonomía emocional masculina. Si bien se generaron dos discursos contrapuestos entre los jóvenes donde uno asumió como propio el mandato de que los varones son autosuficiente y no necesitan de otros emocionalmente hablando al considerar que la apertura hacia los otros sería una demostración de fragilidad o vulnerabilidad que ha de ser evitada, existió otro discurso que tuvo un carácter más disruptivo ya que cuestionó la idea de autonomía e independencia emocional masculina y reconoció como una necesidad legítima compartir los problemas y pedir ayuda a los otros varones cuando lo consideran necesario. Ahora bien, el discurso que se hace dominante a la hora de significar el acto de exteriorización del llanto se torna afín a la masculinidad hegemónica: los jóvenes evitan llorar o lo ocultan por considerar este acto como un acto de debilidad, propio de las mujeres u homosexuales y en este sentido incompatible con la masculinidad hegemónica.

Así, si bien hay elementos discursivos que cuestionan los conceptos y valores que sancionan la labor de cuidar a otros y de compartir la vulnerabilidad, en la práctica, los jóvenes cuando ayudan a sus amigos no hablan de sus emociones, y cuando sienten dolor no expresan el llanto. En otras palabras, el discurso se torna afín a la masculinidad dominante cuando se trata explícitamente de expresar y poner en juego estas emociones

En comparación a los demás ejes analizados, las demostraciones de afecto fueron las expresiones más resistidas por parte de los estudiantes. Esto porque el discurso

hegemónico y consolidado entre los jóvenes, vincula las demostraciones de afecto con la homosexualidad. Además, los jóvenes que construyeron este discurso demostraron miedo a ser señalados como homosexuales. En este sentido, la homofobia -entendida como miedo a ser percibido como homosexual- actúa como un dispositivo demarcatorio de los límites de la masculinidad hegemónica que tiene mucha validez entre los jóvenes. Así se generó un engranaje simbólico/práctico entre masculinidad hegemónica, homofobia y represión de los afectos.

El contrapunto de esta investigación fue la aparición de discursos emergentes en los tres ejes analizados. Son nuevos discursos que elaboran otros sentidos directamente contrarios en relación con los discursos hegemónicos que los jóvenes elaboraron sobre los ejes analizados. Resumiendo:

Respecto a la ayuda y cuidado de otros, en contraposición a lo que denomine *mecanismo de distracción y evitación emocional*, emergió un discurso que concibió que la ayuda y cuidado de otros no se reduce a la distracción ni evitación de la emocionalidad, por el contrario, *incorpora la preocupación por entender al otro y su malestar conversando sobre sus problemas y lo que está sintiendo*, es decir – y aquí se halla su característica fundamental- apelando a la exteriorización del malestar afectado. Desde esta postura, se pretende no dejar que el otro lidie de manera solitaria con su dolor.

Respecto a la exteriorización del dolor o aflicción emocional, emergió un discurso alternativo que rompe la asociación simbólica entre llanto y debilidad, asumiendo e integrando la fragilidad propia de todo ser humano a la experiencia masculina: el llanto no apareció como un acto intrínsecamente propio de las mujeres u homosexuales sino de todas las personas. Desde esta posición el dolor se permite, se baja la auto vigilancia, desarticulando la exigencia de dureza, autocontrol e impasividad, prescripciones propias de la masculinidad hegemónica.

Respecto a las demostraciones de afecto, se posicionó un discurso nuevo que produjo representaciones opuestas en relación con el discurso hegemónico, integrando las demostraciones explícitas de cariño a las relaciones entre varones.

La clave en esta postura es que no asoció las demostraciones de afecto entre varones con la homosexualidad, además tampoco concibió la homosexualidad como un atributo de identidad negativo. *Así este discurso desarma el engranaje simbólico/práctico entre masculinidad hegemónica, homofobia y represión de los afectos.*

1.2 Sobre el trato de hombres y la influencia en el proceso de expresión de emociones

En relación con al objetivo específico que buscaba caracterizar las relaciones de homosocialización puedo señalar que estas se caracterizan por generarse desde la necesidad de demostrar la masculinidad ante los otros en los términos mandados, lo que denominé, *trato de hombre*. De esta manera, el problema de las relaciones entre varones se soluciona habitualmente exacerbando los comportamientos considerados masculinos donde la masculinidad hegemónica opera como un horizonte utópico que delimita lo permitido y lo no permitido entre ellos. Así la vigilancia del grupo de pares y de los mismos estudiantes se torna fundamental para evitar traspasar los márgenes que la masculinidad hegemónica plantea.

En este escenario, el rol que juega el grupo de pares en relación con el proceso de expresión de emociones es fundamental. La presencia de otros varones, sobre todo varones que no son del círculo de confianza, actúa como un factor obstaculizador de la expresión de emociones. La manera en que obstaculiza este proceso se da de diferentes formas e intensidades según el sujeto que esté practicando su masculinidad y según la emoción que este puesta en juego. A modo de tipos ideales, al grupo de pares actúa:

a) *Sancionando*, es decir, el grupo de pares opera castigando a quienes exteriorizan ciertas emociones, como ocurre cuando hay demostraciones de afecto explícitas, comportamientos que son objeto de burlas. b) *Disimulando*, es decir, el grupo de pares actúa presionando y moldeando estrategias de adaptación donde la

exteriorización de emociones es canalizada mediante códigos que operan acorde al *trato de hombres* y la continua necesidad de demostrar la masculinidad, como ocurre cuando la necesidad de exteriorizar una aflicción o problema se expresa minimizando el problema y evitando que el acto comunicativo deje entrever mucho dolor o descontrol de parte del afectado. O cuando los jóvenes antes de ayudar a otro emiten una burla como acto para salvaguardar la imagen masculina previo a cuidar de otro varón. c) *Desalojando, es decir*, la presencia del grupo de pares y su reconocimiento como juez que valida (o no) la masculinidad, genera derechamente que ciertas emociones sean desalojadas o exiliadas de la experiencia de relaciones entre varones, como ocurre en general con el llanto.

En relación con lo anterior, una emoción fundamental que caracteriza la construcción de masculinidad de los jóvenes es el miedo. Cada eje analizado se asoció en mayor o menor medida con una imagen femenina o no masculina, en ese sentido el miedo a ser percibido como femenino o no masculino, en definitiva, el miedo a no ser lo suficientemente hombre, es la emoción desde la cual se fundan muchos de los discursos de represión emocional. Así se entrena la psique en un ejercicio de continuo autocontrol para regular la exteriorización de sentimientos y emociones habitualmente prescritas, de manera de mantener la imagen de macho.

En las entrevistas emergió una idea constantemente: la diferencia en términos de apertura o clausura del flujo de emociones que se da en los espacios públicos y abiertos como el Liceo versus los espacios privados e íntimos como ciertas reuniones con amigos específicos o el hogar. A partir de esta diferencia considero pertinente hablar del *varón público-rígido* y el *varón íntimo-emocional*. El *varón público-rígido* es un sujeto que adopta con fuerza las prescripciones de género y la identidad masculina hegemónica. Cuando está sujeto a la mirada de sus pares tenderá a cumplir -dentro de lo posible- con las expectativas que se esperan de él en tanto hombre, y sobre lo que convoca a este estudio, intentará cumplir con el mandato de evitar la ayuda y cuidado de otros, reprimir el llanto, y clausurar la expresión de su vulnerabilidad y reprimir la expresión de cariño hacia otros. El *varón íntimo-emocional*, en cambio, es un sujeto que flexibiliza la asimilación de las

prescripciones de género y la identidad masculina hegemónica. Cuando esta ante a la mirada de grupos pequeños, de confianza, o en su hogar se siente más cómodo para ayudar y cuidar de otros, exteriorizar el llanto y abrir la expresión de su vulnerabilidad, así como manifestar la expresión de cariño hacia otros. Lo anterior repercute en que el Liceo en tanto espacio público, produce relaciones donde, como dije, la masculinidad hegemónica se exagera pues es un escenario que se constituye de *varones públicos-rigido*. Así muchas veces el flujo de emociones se inhibe y se traslada fuera de la institución escolar.

A pesar de todo lo anterior, emergió un discurso alternativo entre los jóvenes que se distancia del *trato de hombres* ya que no se reconoce en las normas del campo masculino desvalidando el juego entre varones que busca continuamente demostrar y proyectar la masculinidad mediante una serie de estrategias ya mencionadas. De esta forma, este discurso rompió con la relación de creencia propia de la *illusio* masculina en el Liceo, y en este sentido, se distanció del sentido práctico que envuelve el trato de hombres.

1.3 La negociación/aceptación de la masculinidad hegemónica

¿Nuevos Horizontes?

Como mencione, la particularidad de la construcción de masculinidad en las juventudes es que se encuentran en la posibilidad de reproducir, negociar la masculinidad hegemónica o por el contrario permiten pensar el surgimiento de nuevas posibilidades históricas (Connell, 2003). La tensión sociológica que analicé en esta investigación dice relación con la oferta adultocéntrica y patriarcal hacia los jóvenes en términos de aceptación de la masculinidad hegemónica en específico sobre los tres ejes emocionales analizados, y las posibilidades de transformar y producir la experiencia del género masculino desde otra perspectiva, por qué no, emancipadora para varones y mujeres, en definitiva, la posibilidad de co-crear y habitar nuevas maneras de ser y sentirse varones.

Como mostré en el primer apartado del presente capítulo, los tres ejes analizados se caracterizaron en general por la predominancia de un discurso que asimila los mandatos de la masculinidad hegemónica. En este sentido un juicio precipitado podría señalar que la tensión entre la oferta de la masculinidad hegemónica y la emergencia de nuevas posibilidades históricas se resuelve a favor de la aceptación la masculinidad hegemónica por parte de los jóvenes estudiantes del Liceo de Aplicación. Ahora bien, considero que se trata más precisamente de un proceso de transición discursiva donde la masculinidad hegemónica está perdiendo progresivamente peso. Esto debido a las siguientes razones.

a) Existieron ciertos matices discursivos que tensionaron los conceptos y valores que operan tras la represión de la labor de cuidar a otros y de compartir la vulnerabilidad.

Si bien los estudiantes no hablan de emociones cuando ayudan y cuidan de otros, si valoraron positivamente la disposición a ayudar y cuidar a otro compañero que lo está pasando mal (cuestionamiento a la supuesta falta de empatía y compasión), de manera similar, si bien el discurso hegemónico de los estudiantes considera que llorar es una demostración de debilidad, un discurso si valoró el pedir ayuda y apoyarse en los amigos (cuestionamiento sobre la idea de autonomía emocional masculina).

b) Además, en los tres ejes analizados se posicionaron nuevos discursos emergentes que tensionaron directamente los sentidos tradicionales sobre la exteriorización de emociones. Sintetizando:

- i) discurso que concibió que la ayuda y cuidado de otros no se reduce a la distracción ni evitación de la emocionalidad, *incorporando la preocupación por entender al otro y su malestar conversando sobre sus problemas y lo que está sintiendo*, apelando a la exteriorización del malestar afectado y evitando que el otro lidie solo con su dolor.
- ii) discurso alternativo que rompe la asociación simbólica entre llanto-debilidad-homosexualidad-feminidad, asumiendo e integrando la

fragilidad y en específico el llanto, propias de todo ser humano a la experiencia masculina.

- iii) discurso nuevo que integró las demostraciones explícitas de cariño a las relaciones entre varones, al no asociar estas demostraciones de afecto con la homosexualidad, además tampoco concibió la homosexualidad como un atributo de identidad negativo, desarmando el *engranaje simbólico/práctico entre masculinidad hegemónica, homofobia y represión de los afectos*.

c) Un elemento emergente que da cuerpo a este argumento, y que no mencioné en este documento, fue el factor epocal y su efecto en la pérdida de peso de la masculinidad hegemónica sobre las subjetividades de los jóvenes.

Cuando les pregunte a los jóvenes su percepción sobre lo que significa ser hombre en el Liceo señalaron en general conceptos como poder, dureza, resistencia, represión emocional, alardeo de conquistas sexuales, entre otros. Sin embargo, los jóvenes reconocieron que a medida que pasó el tiempo, en su experiencia escolar, las conductas e imaginarios propiamente hegemónicas fueron perdiendo peso en sus relaciones. La masculinidad pretendida se exageraba en los cursos más pequeños.

Ahora bien, estas transformaciones pueden interpretarse desde dos posturas. La primera es interpretar el paso de una asimilación de la masculinidad hegemónica más pura y dura a una menos intensa como el resultado de que en séptimo básico (curso inicial del Liceo de Aplicación) entendido - en términos de Goffman (1981) - como una instancia de presentación entre los jóvenes, estos tenderán con mayor fuerza proyectar y exagerar roles que entreguen cierta información de su persona para definir la situación de interacción acorde al *trato de hombres* que prima en el Liceo. La segunda, que considero apropiada, es pensar que los cambios en la conformación de la vida social, las reflexiones políticas y sociales en torno al feminismo en Chile, y su efecto en el Liceo de Aplicación (su traducción práctica se aprecia en la creación de la COGESEX) han influido en la configuración subjetiva de los estudiantes cuestionando en cierto sentido la masculinidad hegemónica, lo

que habla de un factor emergente y epocal. Esta inquietud abre más que claridades, una serie de interrogantes en torno al carácter de la época que estamos viviendo en términos de transformaciones sociales sobre el problema de género. Interrogantes que podrían servir como motivación de futuros estudios sociológicos sobre el tema.

En, suma por a) los matices discursivos que tensionaron los conceptos y valores que operan tras la represión de la labor de cuidar a otros y de compartir la vulnerabilidad, b) el posicionamiento de nuevos discursos emergentes que tensionaron directamente los sentidos tradicionales sobre la exteriorización de emociones en los tres ejes analizados y c) el factor epocal y su efecto en la pérdida de peso de la masculinidad hegemónica sobre las subjetividades de los jóvenes, considero que estamos en un proceso de prematuro cuestionamiento sobre la masculinidad hegemónica en términos generales y de represión de emociones en lo específico. Así se puede percibir un cambio o transición en el discurso del modelo hegemónico de la masculinidad: en los estudiantes no hay una aceptación pura y total del modelo clásico de ser hombre. Los jóvenes como agentes sociales que producen sentidos e historia, están madurando de a poco otros sentidos en torno al problema de la expresión de emociones. Es un proceso, por cierto, muy reciente de desarrollo y expresión emocional y aun cargado fuertemente por los estereotipos y discursos de género. La tarea es abierta y quizás la labor más difícil es pasar por el cuerpo estos nuevos aprendizajes ya que el género como categoría ordenadora de la psique (Kaufman, 1995) esta instituida no solo en el campo de lo cognitivo sino en los procesos de percepción del mundo y en nuestros cuerpos (Rodríguez, 2013).

Ahora bien, diversos autores (Flecha, Puigvert & Ríos, 2013; Lorente 2009; Romero, 2017 entre otros) estudiaron las contradicciones y diversos caminos que pueden tomar quienes no caen directamente en la definición tradicional de masculinidad hegemónica. Para Felcha, Puigvert & Ríos (2013) hay masculinidades tradicionales no directamente violentas que operan manteniendo y reforzando la masculinidad hegemónica; para Lorente (2009) ocurre muchas veces que el cambio de los varones opera bajo la lógica de cambiar aspectos superficiales que no alteran las lógicas del poder. Por su parte, para Romero (2017) es preferible hablar de

masculinidades en transición ya que al ser los varones socializados bajo marcos normativos patriarcales no se podrían superar dichos patrones de manera radical sino solo lenta y sostenidamente según vayan ocurriendo ciertos sucesos en la experiencia social de los sujetos.

Como sea, la capacidad de estos nuevos discursos de transformar y cuestionar la identidad masculina hegemónica, dependerá de la profundización y compromiso que estos varones tengan con este proceso de cambio, y de la generación de políticas públicas en miras de solucionar el problema de la masculinidad hegemónica y las emociones. Los resultados pueden ser diversos.

1.4 Construcción de Masculinidad y Emociones: “hombre-razón, mujer-emoción”

Respecto al objetivo específico que buscaba analizar la relación entre la expresión de emociones y el proceso de construcción de masculinidad, considero que la emocionalidad es (sigue siendo) un pilar fundamental en el proceso de construcción de la masculinidad. Más precisamente, la clausura y no expresión de ciertas emociones constituye uno de los ejes en torno al cual se juega la puesta en práctica de la masculinidad hegemónica sobre todo en las relaciones de homosocialización. Según los resultados que obtuve, en general en la ayuda y cuidado de otros se reprimen las emociones, en la exteriorización del dolor o aflicción emocional se reprime el llanto y en la demostración de afecto el cariño explícito es también reprimido.

Es por esto que considero que la expresión de emociones es el talón de Aquiles de la masculinidad que las juventudes están construyendo. El binomio hombre-razón, mujer-emoción, propio de nuestras sociedades patriarcales modernas opera organizando los cuerpos masculinos y delimitando las posibilidades para la experiencia emocional de los varones.

La masculinidad es una experiencia en tensión. Quizás no es que esté ahora en crisis, sino que su característica inherente es la crisis, es la fragilidad sobre la cual se sostiene. Ser varón implica maniobrase con equilibrio en la cuerda floja de los mandatos, sobre todo emocionales, que nunca son del todo alcanzados y que dependen en gran medida de la aprobación y aceptación de otros. Como he mostrado, la identidad masculina tradicional se juega en gran parte en mantener bajo control las emociones, en disociar el actuar del sentir. Liberar esa tensión, solucionar esa dialéctica entre el deber ser y el ser me parece una estrategia necesaria. En este sentido considero que el libre flujo de las emociones habitualmente reprimidas tiene gran potencialidad para desestructurar la masculinidad hasta ahora hegemónica. Las emociones nos desbordan, son muchas veces impredecibles e incontrolables. Así, un varón que se permite sentir y expresar sus emociones se adentra en un terreno desconocido y prohibido: dejar que las emociones en los varones fluyan, es permitir que toda una estructura de personalidad se ponga en tensión.

La etimología de la palabra emoción proviene del latín *emotio*¹⁵, que significa movimiento. Las emociones generan un movimiento, nos mueven y disponen hacia algo. Cuando estas son reprimidas, no se genera dicho movimiento y los cuerpos se rigidizan creando tensiones musculares que inhiben el flujo de dichas emociones (Lowen, 2005). La tristeza, que lleva a movernos hacia el reconocimiento de nuestra fragilidad y vulnerabilidad, la compasión y la empatía, que llevan a movernos hacia la solidaridad con el/la otro/a, y el afecto, que lleva a movernos hacia el reconocimiento del otro como un objeto de amor, son habitualmente reprimidas, y -siguiendo con la metáfora del movimiento- esta gama de emociones reprimidas nos mueven a lugares y estados psicológicos muy lejanos en relación a las nociones de poder, competencia y jerarquía que son precisamente los pilares simbólico/prácticos que sustentan al varón hegemónico y su actuar que tanto problema genera en

¹⁵ Diccionario de la Real Academia Española, disponible en: <http://dle.rae.es/?id=EjXP0mU>

nuestras sociedades. De ahí el potencial transformador que tiene el libre flujo de estas emociones a la hora de des-habitar la masculinidad hegemónica.

Si los varones incorporamos el respeto a nuestras propias emociones, aprendemos a reconocerlas, y expresarlas sin prejuicios, empezaremos a comprender como tratar a otros/as de manera no violenta. Tomará tiempo esta labor pues se trata de reconstruir la emocionalidad masculina, la falta de contacto con nosotros mismos y con los/as demás personas. Estamos genéricamente desequilibrados, la reintegración de nuestra emocionalidad se hace necesaria para la vida en comunidad, nuestra sociedad requiere más que nunca que los varones maduremos emocionalmente, nos hagamos cargo de esta problemática y seamos participes en la superación del machismo.

1.5 Ahora... ¿Por qué educar sobre género y emociones en una escuela?

Los establecimientos educativos, sobre todo aquellos que se declaran públicos, tienen un rol social. Es decir, en el proceso de socialización y construcción de subjetividades, ponen -o deberían poner- en juego el problema de lo público, de la relación con la sociedad y sus problemáticas que la constituyen. En ese sentido la educación pública educa subjetividades que afronten los problemas sociales y políticos de una sociedad histórica concreta.

Uno de los problemas públicos que ha sido denunciado con más fuerza sobre todo el presente año 2018, por parte del movimiento feminista, es el machismo como factor arraigado en las raíces de nuestra sociedad que subordina a las mujeres y todo lo que sea considerado femenino, produciendo un sin fin de problemas.

Dentro de la construcción social que tradicionalmente se realiza sobre el sexo masculino está el problema de la socialización emocional, que habitualmente construye varones que reprimen sus emociones y nos saben cómo comunicarlas.

Esta incapacidad emocional masculina opera como causa de una serie de actitudes violentas en los varones. (Bonino, 2000; Kaufman, 1995; de Keijzer, 2003; Martínez, 2013; Sinay, 2006). La represión de las emociones no se trata solo de un problema con consecuencias individuales sino también y por sobre todo, sociales. Como mencioné, la escuela es una de las instituciones de mayor importancia a la hora de construir la masculinidad, y en ese sentido es una institución fundamental que debe hacerse cargo de esta problemática

Según los resultados de este estudio considero que los discursos de los jóvenes del Liceo de Aplicación siguen reproduciendo en general los sentidos tradicionales sobre la represión de emociones. Sin embargo, existe un proceso de prematuro cuestionamiento sobre la masculinidad hegemónica en general y la represión de emociones en específico. Ahora bien, estas nuevas búsquedas de sentido se encuentran supeditadas a voluntades individuales que en general son subvaloradas por el resto de los compañeros varones.

Ante esta situación, actualmente no existe una institución educativa que apoye de manera sistemática y estructural, la creación de nuevos referentes de sentido sobre el problema de ser varón y de expresar las emociones en miras de promover el abandono de la masculinidad hegemónica y la violencia de género. Por esto es urgente elaborar políticas públicas educacionales que promuevan esta labor desde el principio del ciclo. Ante esta encrucijada y oportunidad histórica, es necesario que los establecimientos educacionales como principales agentes de socialización del género, reflexionen y elaboren programas para fomentar una educación no sexista que se pregunte por el problema de la masculinidad y las emociones. Es hora de que las instituciones se hagan cargo de manera sistemática del problema del género masculino y de las emociones como factores fundamentales para superar la desigualdad de género, el machismo y el patriarcado.

Bibliografía

Abett de la Torre Díaz, P. (2014). Educación y género: una reflexión sobre los principios de igualdad y diversidad en la educación chilena en el escenario de la reforma educativa actual.

Aguayo, F., & Sadler, M. (2011). El papel de los hombres en la equidad de género: ¿qué masculinidades estamos construyendo en las políticas públicas en Chile? *Masculinidades y Políticas Públicas: Involucrando Hombres en*, 105.

Ariza, M. (2016). La sociología de las emociones como plataforma para la investigación social. Introducción en: *Emociones, afectos y sociología. Diálogos desde la investigación social y la interdisciplina*. Instituto de Investigaciones Sociales-Universidad Nacional Autónoma de México.

Bard, Gabriela (2016). Aferrarse o soltar privilegios de género: sobre masculinidades2 hegemónicas y disidentes. *Península*. vol. XI, núm. 2. julio-Diciembre de 2016. pp. 91-112

De Beauvoir, S (1972). *El Segundo Sexo*. Buenos Aires. Siglo Veinte

Bergman, Olivia (2011) "¡El Machismo Mata! Promoviendo una Masculinidad Libre de Violencia". Independent Study Project (ISP) Collection. Paper 1040.

Bericat Alastuey, E. (2000). La sociología de la emoción y la emoción en la sociología. *Papers: revista de sociología*, (62), 145-176.

Blanco, M. C. M. C., & Castro, A. B. S. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. 27. *Nure Investigación* 27.

Bonino, L. (2000). III. Varones, género y salud mental: deconstruyendo la "normalidad" masculina. *Nuevas masculinidades*, 2, 41-64.

Bonino, L. (2003). Masculinidad hegemónica e identidad masculina. *Dossiers feministas*, 6, 7-36.

Bonino, L. (2008). *Hombres y violencia de género: más allá de los maltratadores y de los factores de riesgo*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Bourdieu, P. (1990). La juventud no es más que una palabra. *Sociología y cultura*, 163-173. Ed. Grijalbo, México.

Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina*. Edición Anagrama, Barcelona..

Bourdieu, P. (2008). *El sentido práctico*. Siglo XXI de España Editores.

Campos, Á. (2007). Así aprendimos a ser hombres. Pautas para facilitadores de talleres de Masculinidad en América Central. San José, Costa Rica: Oficina de Seguimiento y Asesoría de Proyectos OSA, SC.

Canales, Manuel (2006): "Metodologías de investigación social", LOM, Santiago de Chile.

Ceballos Fernández, M. (2012). Indicadores aplicados a la visión dominante de la masculinidad por adolescentes de educación secundaria: la importancia del «deber ser» hombre. *Ultima década*, 20(36), 141-162.

Connell, R. (1996). Teaching the boys: New research on masculinity and gender strategies for schools. *Teachers College Record*, 98(2), 206-235

Connell, Robert W. (1997) "La organización social de la masculinidad." *Masculinidad/es. Poder y crisis* 2, 31-48.

Connell, R. (2003). Adolescencia en la construcción de masculinidades contemporáneas. *Varones adolescentes: género, identidades y sexualidades en América Latina*, 53-67.

Cuadrado Gordillo, I., Martín-Mora Parra, G. y Fernández Antelo, I. (2015): La expresión de las emociones en la Comunicación Virtual: El Ciberhabla, *Icono* 14, volumen (13), 180-207.

CulturaSalud / SENAME (2011). Previniendo la violencia con jóvenes: talleres con enfoque de género y masculinidades. Manual para facilitadores y facilitadoras. Santiago de Chile: Servicio Nacional de Menores / CulturaSalud / EME.

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. Universidad de Chile

Duarte, K. (2000). ¿Juventud o Juventudes?: Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. *Última década*, 8(13), 59-77.

Duarte, K. (2005). Trayectorias en la construcción de una sociología de lo juvenil en Chile. *Persona y Sociedad* Vol. XIX N°3, 163-182

Duarte, C. (2006). Cuerpo, poder y placer. Disputa en hombres jóvenes de sectores empobrecidos. *Revista Pasos*, (125), 32-44.

Duarte, Claudio (2012): «Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción». *Última Década* N°36, 99-125.

Flecha, R., Puigvert, L., & Ríos, O. (2013). Las nuevas masculinidades alternativas y la superación de la violencia de género. *International Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 2(1), 88-113.

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

Fuller, N. (2001b). No uno sino muchos rostros. Identidad masculina en el Perú urbano. Mara Viveros, José Olavarría y Norma Fuller, *Hombres e identidades de género. Investigaciones desde América Latina*, Bogotá, CES-Universidad Nacional de Colombia.

Fuller, N. (1997). Fronteras y retos: varones de clase media de Perú. En Valdés, T., & Olavarría, J. (Eds.). *Masculinidad/es: poder y crisis* (No. 24), 139-153. Isis Internacional.

Forstenzer, N. (2012). Ser feminista en el Chile actual: ambigüedades y dilemas de las reivindicaciones de igualdad de género. UMR 201 Développement et Sociétés, Université Paris I – IEDES.

Goffman, E., Perrén, H. B. T., & Setaro, F. (1981). La presentación de la persona en la vida cotidiana (No. 302 G6). Buenos Aires: Amorrortu.

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

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

Hardy, E., & Jiménez, A. L. (2001). Masculinidad y género. *Revista cubana de salud pública*, 27(2), 77-88.

Hochschild, A.R. (1975). The Sociology of Feeling and Emotion: Selected Possibilities». En MILLMAN, M.; KANTER, R.M. (ed.). *Another Voice. Feminist perspectives on social Life and Social Science*. Nueva York: Anchor Books, cap 10, p 280-307.

Kaufman, M. (1995). Los hombres, el feminismo y las experiencias contradictorias del poder entre los hombres. Arango, Luz G et al., *Género e identidad. Ensayos sobre lo femenino y lo masculino*. Bogotá: Tercer Mundo, 123-146.

Kaufman, M. (1999). Las siete P's de la violencia de los hombres. *International Association for Studies of Men*, 6(2).

Keijzer de, Benno (2000). "Paternidades y Transición de Género". En Fuller, N. (ed.) *Paternidades en América Latina*. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.

De Keijzer, Benno (2001) Para negociar se necesitan dos. Procesos de interacción en la pareja con énfasis en la crianza: Una aproximación crítica desde lo masculino. En: Juan Guillermo Figueroa, Coordinador. Elementos para un análisis ético de la reproducción. Programa Universitario de Investigación en Salud, PUEG, Miguel Ángel Porrúa, Editor. 259-276

De Keijzer, B. (2003). Hasta donde el cuerpo aguante: género, cuerpo y salud masculina. La salud como derecho ciudadano: perspectivas y propuestas desde América Latina. Lima, Perú: Foro Internacional en Ciencias Sociales y Salud, 137-152.

Kimmel, Michael (1992). Sobre masculinidad: nuevos aportes. En: Fin de siglo, género y cambio civilizatorio. Isis Internacional, 54-62.

Kimmel, M. (1997). Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina. Masculinidad/es. Poder y crisis, (24), 49-63.

Loyola, J. E. I., & Báez, E. G. D. (2016). El miedo, último refugio de la masculinidad hegemónica. Revista Alternativas en Psicología (36).

Lorente, M. (2009). Los nuevos hombres nuevos. Los modos de siempre en tiempos de igualdad. Ediciones Destino. Barcelona.

Lowen, A. (2005). The voice of the body. Alachua, FL: Bioenergetics Press.

Madrid, S. (2011). Masculinidades y equidad de género en la escuela: consideraciones para la construcción de una política educativa en Chile. Masculinidades y Políticas Públicas: Involucrando Hombres en la Equidad de Género, 128-152.

Madrigal Rajo, Larry José. (2006). Masculinidades. Esperanzas de cambio en las fisuras del statu quo. En: Baltodano, Mireya et al. Celebrando el cambio. Explorando la calidad y equidad del servicio en la Iglesia. Ginebra: WCC grupo de funcionamiento en Género y diaconía.

Madrigal Rajo, Larry José. (2009). De cómo los pollitos se convierten en gallos de pelea. Aserciones desde la práctica política transformadora ante la violencia de género. Programa de Masculinidades, Centro Bartolomé de las Casas (El Salvador).

Madrigal Rajo, Larry José (2010). Guía pedagógica en Masculinidades. Un aporte a la escuela para la educación en género. Centro Bartolomé de las Casas. El Salvador.

Martínez, C. (2013). Masculinidad hegemónica y expresividad emocional de hombres jóvenes. J. Ramírez, & J. Cervantes. Los hombres en México. Verdades

recorridas y por andar. Una mirada a los estudios de género de los hombres, las masculinidades, 177-199.

Menjívar, Mauricio. (2010). La Masculinidad a debate. En Cuaderno de Ciencias Sociales No 154. San José: FLACSO, Gráfica Medium.

Mella, C., Oyanedel, J. C., Vargas, S., & de Ugarte, N. (2015). Salud sexual en Chile: una aproximación descriptiva al comportamiento y la satisfacción sexual de los chilenos. *Revista chilena de obstetricia y ginecología*, 80(4), 289-296.

Migliaccio, T. (2011) Men's friendships: Performances of masculinity. *Journal of Men's Studies* 17(3), 226–241. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.3149/jms.1703.226>

Olavarría, J. (2003). Los estudios sobre masculinidades en América Latina. Un punto de vista. *Anuario Social y Político de América Latina y el Caribe*, 6, 91-98.

Olarte, C. (2015). Significados de la afectividad masculina: una visión desde la comunicación y la psicología. Ponencia presentada en el VII Congreso de Psicología Social, México.

Olarte Ramos, C. A. (2017). Masculinidad y afectividad en el espacio público: la percepción de los varones ante las prescripciones sociales en género. Análisis en una universidad de Tabasco. Tesis para optar al Doctorado en Psicología. Universidad Veracruzana.

Olavarría, J. (2003). ¿En qué están los varones adolescentes? Aproximaciones a estudiantes de enseñanza media. En *Varones adolescentes: construcción de identidades de género en América Latina*. Santiago de Chile: FLACSO Chile / UNFPA

Olavarría, J. (2004) "Adolescentes: conversando la intimidad: vida cotidiana, sexualidad y masculinidad" FLACSO-Chile.

Oransky, M., & Marecek, J. (2009). "I'm Not Going to Be a Girl" Masculinity and Emotions in Boys' Friendships and Peer Groups. *Journal of Adolescent Research*, 24(2), 218-241.

Palmero, F., Guerrero, C., Gómez, C. y Carpi, A. (2006). Certezas y controversias en el estudio de la emoción. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 9(23-24), 1-25.

Lara Quinteros, R. A. (2013). "La socialización de la masculinidad: Análisis en torno a la educación ya sus alcances políticos e identitarios." *Al Sur de Todo. Revista multidisciplinaria de Estudios de Género* 6.

Núñez, G. (2005). Desconstruyendo la homofobia: una lectura política del erotismo. Instituto Nacional de las Mujeres (Comp.). Metodología de Capacitación en Género y Masculinidad. México: Instituto Nacional de las Mujeres, 125-138.

Raigada, J. L. P. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Sociolinguistic Studies*, 3(1), 1-42.

Ramos, C. A. O., & de Keijzer Fokker, B. (2016). El rostro universitario de la afectividad: una perspectiva desde los varones. *Perspectivas Docentes*, (60), 30-39.

Romero Villar, C. A. (2017). Hombres contra corriente y masculinidades alternativas en el distrito de Huancayo 2015–2016. Tesis para optar al título de Sociólogo. Universidad Nacional del centro del Perú.

Riso, W. (2003). Intimidades masculinas: sobre el mito de la fortaleza masculina y la supuesta incapacidad de los hombres para amar. Editorial Norma.

Rodríguez, J. C. R (2013). Masculinidad y emociones. Una aproximación a su construcción social.

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

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

Saavedra Castro, P. B. (2014). Concepción de Masculinidades en jóvenes universitarios. Sobre ser hombre y cómo se aprende a serlo. Tesis para optar al título de socióloga. Universidad de Chile.

Salazar, G., & Pinto, J. (2002). Historia de Chile. Niñez y juventud. Tomo V. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

Salguero, M.A. (2018). Emociones y masculinidades: vivencia y significado en los varones. Coordinadoras Rocío Enríquez y Oliva López. Masculinidades, familias y comunidades afectivas, pp. 73-92, FESI-UNAM, ITESO, México

Seidler, Victor, J. (2000) La Sinrazón Masculina. Masculinidad y teoría social. Paidós, México.

Seidler, V. J., Moreno, H., & Amador, C. (1995). Los hombres heterosexuales y su vida emocional. *Debate feminista*, 11, 78-111.

Swain, S. (1989). Covert intimacy: Closeness in the same-sex friendships of men. In B. Risman & P. Schwartz (Eds.), *Gender in intimate relations: A microstructural approach* (pp. 75-87). Belmont, CA: Wadsworth

Villanueva, A (2011) Construcción de identidades masculinas en estudiantes de ingeniería. Tesis para optar al Título Profesional de Sociólogo. Universidad de Chile

Zerán, Faride (2018). Escrituras rebeldes para tiempos de cambio. Prologo en: Mayo feminista. La rebelión contra el patriarcado. Pag.9-20. LOM Ediciones.