



**UNIVERSIDAD DE CHILE  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES  
MAGÍSTER EN CIENCIAS SOCIALES  
MENCIÓN SOCIOLOGÍA DE LA MODERNIZACIÓN**

**HACERSE VARÓN EN LICEOS MUNICIPALES:  
*DINÁMICAS DE GÉNERO EN LAS CONSTRUCCIONES DE MASCULINIDADES.***

Tesis para optar al grado de Magíster en Ciencias sociales, mención Sociología de la Modernización.

**Francisco Antonio Farías Mansilla**

Profesor Guía:  
Claudio Duarte Quapper

Santiago de Chile, octubre 2018

## **Agradecimientos**

La presente investigación es producto de una serie de colaboraciones que posibilitaron este ejercicio. Quiero partir agradeciendo a Claudio Duarte por el proceso de acompañamiento, la confianza en mis capacidades intelectuales y la constante invitación a sentir y pensar el proceso de producción de conocimiento de manera situada. Sin duda me llevo muchos aprendizajes y nuevas preguntas sobre las implicancias políticas y personales del presente estudio. También doy las gracias a mis colegas del Núcleo de Investigación y Acción en Juventudes del Departamento de Sociología de la U. de Chile, con quienes pude trabajar en distintos proyectos las perspectivas de género y generación. Sus conversaciones, sugerencias y cariños, fueron un soporte en momentos donde me sentía perdido y cansado.

A Carlos, Marisol y Julio, mi familia, todo mi amor en clave de liberación. Parte importante de los contenidos de este informe, son fruto de un proceso de reflexión que pretende aprender de la experiencia que hemos vivido juntos compartiendo alimentos, afectos y sueños de bienestar. A mis ex compañeros del Kolectivo Poroto, gracias por los once años que vivimos juntos como organización social. Nuestros empeños colectivos fueron una potente escuela de formación sobre género, masculinidades y política. A Eric Carafi y Raúl Ortega, gracias por alentarme constantemente a llevar adelante esta investigación. A Pati García agradezco el apoyo constante durante el tiempo de formación del magíster y en los tiempos de escritura. Su confianza me permitió reconocer aprendizajes y desafíos para mi vida personal y profesional.

También quiero agradecer a mis amigos y hermanos centroamericanos del Centro Bartolomé de Las Casas, El Salvador. Admiro su trabajo, capacidad creativa y política de hacer de los procesos de masculinidades, un asunto educativo popular que rescata los saberes comunitarios y personales. Larry José Madrigal, Walberto Tejeda y Rutilio Delgado, siempre estarán en mi corazón. Lo pequeño cuenta.

A los jóvenes de los liceos municipales de Peñalolén que dieron vida a esta investigación, gracias por disponerse a conversar sobre sus procesos de construcción de masculinidades. En sus historias me vi reflejado y tensionado. Sus biografías nos muestran la necesidad de politizar todos los aspectos de la vida cotidiana en las cuales los varones participamos, apostando por aprender otros vínculos con las mujeres, con otros varones, con nosotros mismos y con el medio social. De los liceos Mariano Egaña y Antonio Hermida Fabres, agradezco a Jocelyn Sepúlveda, Erika Kellinghusen y Andrea Milla, por la abrimme las puertas de sus comunidades educativas.

Finalmente, quiero dedicar este trabajo a la memoria de **Karen Andrea Sotomayor Farías**, quien luchó por una vida digna para ella y su hijo, libre de violencia de género. Con todo mi amor.

## Contenido

<b>Introducción</b>	6
1. Motivación y condiciones de producción de conocimiento	6
1.1 Mi biografía y su relación con el objeto de estudio	7
2. Antecedentes contextuales y teóricos	11
2.1 Problema y contexto	11
2.2 Problematización teórica	14
2.3 Pregunta de investigación	20
2.4 Planteamiento de objetivos	20
3. Relevancias	21
4. Estrategia metodológica	23
4.1 Enfoque metodológico	23
4.2 Técnicas para la producción de información	23
4.3 Muestra	25
4.4 Estrategia de análisis	25
4.5 Contribución	26
5. Estructura del texto	26
<b>Capítulo uno. Procesos de construcción de identidad de género y masculinidades en varones jóvenes estudiantes de liceos municipales</b>	27
I. Adultocentrismo y su relación en la construcción de masculinidades	28

II.	Conflicto y diferencia en el proceso de hacerse varón	36
III.	Aprendizajes de género en el liceo	44
<b>Capítulo dos. Instancias educativas de homosocialización masculina de aprendizaje de masculinidades juveniles en el liceo</b>		52
I.	Cuerpos juveniles heteronormados	53
II.	Cuerpos juveniles poderosos	63
<b>Capítulo tres. Invisibilización de privilegios masculinos en las relaciones de género en el liceo</b>		76
I.	Currículo y superioridad masculina	77
II.	Naturalización del orden masculino	85
III.	Machismo como ideología de dominación	92
<b>Capítulo cuatro. Conclusiones</b>		101
	Bibliografía	110

## Introducción.

### Llamado al orden

El Jhon joteó a mi mina.  
Se cree rico.  
Me lo encontré en el patio.  
Quedó pa'l pico.

Quedó pa'l pico, sí,  
El delincuente.  
A ver si alguien lo pesca  
Con cuatro dientes.

Ahora que se ría.  
La mina es mía.

Manuel Montolio Cartes.  
Coplas de la debacle pedagógica.  
Veinte poemas de desesperación.

### 1. Motivaciones y condiciones de producción de conocimiento.

La sociedad académica es una réplica de la sociedad patriarcal general, por ende, expresa sus valores. En este contexto el proceso investigativo se sustenta en una ideología sexista que minusvalora lo producido por las mujeres, los niños, niñas y jóvenes, sujetos que han sido contruidos socialmente como carentes, faltos de, en preparación a un estado de plenitud que se alcanzaría a través de un modo de producción de conocimiento científico que camina hacia la tierra prometida de los universales masculino y adulto (Gil Villa, 2013). En este esquema, razón sería lo opuesto a los sentimientos, en tanto se les vincula con lo masculino y femenino respectivamente, por ende, el accionar moderno ilustrado buscaría borrar del proceso de hacer ciencia, cualquier rasgo que ponga en cuestión su modo de producir saberes.

Gallardo (2012) al respecto se pregunta si la Ciencia Social académica puede enfrentar seriamente al orden establecido, señalando que si sus empeños son transformadores, es fundamental comunicar lo que se ha aprendido, desafiando a salir de las cuatro paredes del orden institucional. Identifica un compromiso ético con las condiciones que hicieron posible

las inquietudes del proceso de investigación, ya que si éste no es comunicado, su accionar pierde sentido e incidencia efectiva.

Las condiciones situacionales, institucionales y estructurales que dieron vida a esta investigación, requieren hacer dialogar la relación entre el sujeto posicionado como investigador y su objeto de estudio, en lo que Bourdieu & Wacquant (2012) nombran como objetivar al sujeto objetivante. Explicitar la relación que hizo posible esta producción, requiere hacer dialogar por qué investigo lo que investigué.

### **1.1 Mi biografía y su relación con el objeto de estudio.**

Las condiciones que propiciaron esta investigación, se encuentran en el cruce entre la promesa de la educación y los procesos de construcción de masculinidades. Por una parte, mi experiencia juvenil en el liceo público de varones donde estudié a finales del noventa del siglo pasado (Liceo Andrés Bello, el mismo donde estudiaron Los Prisioneros) y por otra lado, en la década del dos mil del nuevo siglo, formé parte de una organización social que trabaja temas de masculinidades, el Kolectivo Poroto, instancia que construí junto a otros varones, desarrollando un conjunto de reflexiones, procesos formativos, talleres, capacitaciones sobre como aprendemos a ser varones en contextos patriarcales y capitalistas como la sociedad chilena.

En mi familia de origen, la promesa de la educación nunca caló fuerte, al contrario, las cuestiones materiales me hicieron sentir que lo mío era la educación técnico profesional (ETP), así me aseguraba una inserción pronta en el mundo del trabajo. De hecho, el primero medio lo hice en un establecimiento empobrecido de la comuna de Independencia. Dicha experiencia, nunca me hizo sentido, no solo por las cuestiones curriculares de la formación de la ETP. La forma en la cual nos trataban la mayoría de las y los adultos de dicho colegio, siempre me llamó la atención. Maltrato y subvaloración por nuestras opiniones. Ya en ese tiempo, intuía que mis intereses iban por otro lado. Luego de un episodio de violencia policial, en el cual un grupo de carabineros entró al establecimiento para reprimir una protesta estudiantil por el despido de un inspector sentido como cercano por nosotros los estudiantes, y la posterior persecución, golpes y miedo, supe que quería otra cosa para mí.

No tenía idea de los derechos ni nada por el estilo, sin embargo, sentía muy en el fondo, que eso no era digno como experiencia educativa.

El liceo público de San Miguel, una comuna con más prestigio social que Independencia en relación a la educación escolar, me ofreció una experiencia científico humanista que andaba buscando. Llegué a segundo medio tras dar una serie de pruebas, las cuales me habilitaron parcialmente para este nuevo desafío, ya que al no tener la formación de las ciencias naturales y sociales de primero medio, mi ingreso fue condicional. Aunque el liceo venía saliendo de un proceso de estigmatización por gestiones educativas deficientes, en comparación con mi experiencia en la educación ETP fue sin duda más segura. El hecho fundamental es que acá tendría mayor exigencia académica y una chance que años después observo como clave en mi construcción de masculinidad: un proceso de socialización con varones jóvenes empobrecidos, con los cuales no solo compartiría la sala de clases y los recreos, también el fútbol, la amistad, fiestas, alimentos y por cierto, unas formas de imaginar la sociedad, unos ciertos discursos y prácticas sobre lo que los varones de verdad hacen en el liceo y en la calle.

Mi proceso de construcción de masculinidades, no se inaugura en el liceo, tiene una serie de antecedentes previos que sin duda, son fundamentales a la hora de pensar las diversas implicancias sociales y personales para las relaciones sociales en las cuales me formé: familia, territorio, amigos, escuela, entre otros espacios e instancias, que influyeron en mi construcción identitaria. El asunto que quiero relevar, es que el liceo consolidó, dio fuerza a una serie de ideas que había aprendido en estructuras, instituciones y situaciones en las cuales desde muy pequeño había reconocido como naturales para los varones. Gente que me amó, cuidó, alimentó y educó, me enseñó muchas de estas ideas sobre expresión de emociones, fuerza física, modo de relación con las mujeres, entre los varones, cuidado de mi cuerpo, valoración de mi sexualidad, placer, poder y violencias. Todas estas enseñanzas, deambulaban en lo que luego reconocí como proceso de socialización de género (también generacional, ya que en el mismo movimiento me enseñaron y aprendí pistas sobre las relaciones entre mayores y menores).

Mi vivencia de masculinidad en el liceo, me entrenó en una serie de disposiciones para relacionarme con las mujeres, con otros varones, conmigo mismo y el medio social del cual fui parte. Incorporé, hice cuerpo un modelo hegemónico de ser varón a un alto costo, pero con una gran promesa: el poder masculino, la aceptación entre compañeros y la construcción de un relato social sobre mis virtudes como varón en diversos planos. Cuando jugaba fútbol, conocía compañeras de liceos vecinos de San Miguel y cuando conversaba con otros sobre mis -supuestas- hazañas juveniles (sobre todo sexuales), todo lo que había aprendido de por vida y con fuerza en el liceo, se materializaba en la promesa de la masculinidad.

La promesa de la educación tenía menos valor en mi vida, nadie en mi familia había estudiado en la Universidad. Mi padre no terminó su educación básica, mi mamá terminó sus estudios tras mi nacimiento, donde aprovechó de capacitarse como auxiliar de enfermería, para luego de muchos años, sacar un técnico en el mismo campo. Con suertes disímiles, mi papá se fue empobreciendo como obrero independiente y mi mamá fue ganando estabilidad laboral a través de su trabajo. Esta distinción no es menor, ya que cuando se presentó la disyuntiva si estudiar o trabajar tras salir del liceo, las opciones en tensión eran dos: trabajar según mi papá, estudiar según mi mamá. La resolución no fue sencilla. Llevaba a cuestras los privilegios de la promesa de las masculinidades, en cambio con la promesa educativa la incertidumbre era su principal característica. Tanto material como simbólicamente. ¿Cómo pagar la universidad privada en la cual estaba estudiando? y ¿Cómo sobrevivir a la experiencia educativa sin tener alguna referencia concreta de apoyo en la cual sustentar las tareas universitarias?

Pasé por la universidad sin formación curricular sobre temas de género y masculinidades. En mi tesis de Trabajo Social estudié sobre identidades juveniles de grupos de mujeres en la cultura hip-hop. En dicha experiencia, el trabajo de campo me conectó con una interesante posibilidad y una fuerte interpelación. Conocí la formación en temas juveniles con perspectiva de género en una Escuela Metodológica de Liderazgo Juvenil, instancia en la cual andaba buscando grupos juveniles de mujeres para mi investigación. Esto último no funcionó, sin embargo, me invitaron a quedarme en la escuela. Acepté y ahí conocí organizaciones juveniles feministas y varones de diversos grupos con los cuales participé en

varios debates sobre género, feminismos y masculinidades. Hasta ese entonces, una noción alejada de mi vida, que no me hacía sentido. Al menos en términos formales.

Luego de una serie de talleres sobre género y tras las interpelaciones de los grupos feministas jóvenes, los varones con los cuales compartía el espacio de formación, quedé con la sensación de que más allá de la vergüenza por no saber qué responder frente a los cuestionamientos de las compañeras, había una necesidad de reunirme con dichos varones y comenzar un camino de encuentros, conversaciones, miedos e incertidumbres. El principal sentido era novedoso, varones con otros varones conversando sobre nuestros procesos identitarios masculinos. No sabíamos qué hacer, sin embargo, había una necesidad de hacer junto a otros. Tras una serie de intentos fallidos y otros no tanto, entre los años dos mil cinco y dos mil seis, fui parte de la creación del Kolectivo Poroto, *hombres por otros vínculos*. Organización social anti-patriarcal que nació como grupo que realizaba talleres y procesos de auto-formación sobre masculinidades.

Once años estuve en esta experiencia de organización, militancia y participación que posibilitó cuestionar mi construcción de hombría, la de mis compañeros, la de otros varones que fueron a nuestros talleres y actividades de formación; además de observar a la sociedad chilena y latinoamericana, sus procesos políticos, sociales, culturales y económicos y su influjo en las relaciones de género y generación. Once años en los cuales pude hacerle preguntas a mi socialización como varón, a mi experiencia educativa -especialmente a mí paso por el liceo-, familiar y social en colectivo, me sedujo y conectó con el placer, cuando tuve la chance de estudiar el magíster que ahora informo en este documento, de hacer los cruces que aquí he intentado esbozar, para poner por escrito todo ese conjunto de saberes, pistas, preguntas sobre cómo los varones nos hacemos hombres en sociedades patriarcales y capitalistas, en especial a los sujetos jóvenes, con quienes me he encontrado en mi experiencia profesional a través de dispositivos de intervención social educativa (psicosocial y convivencia escolar).

Este ejercicio intenta poner por escrito aquello que construí en clave de dominación de género transformado en modos de relación social en clave de liberación, para jóvenes que

estudian hoy en liceos empobrecidos de Santiago, para sus comunidades y mundos adultos, para construir puentes que colaboren con las prácticas de resistencia y por qué no, en la construcción de alternativas pedagógicas que humanicen las identidades que socialmente ofrecemos a las y los jóvenes de nuestra sociedad.

## **2. Antecedentes contextuales y teóricos.**

### **2.1 Problema y contexto.**

La incorporación de los sectores empobrecidos y grupos medios de la sociedad chilena a la escuela inicialmente y luego al liceo, trajo como consecuencia efectos socioculturales para los nuevos sujetos de la educación. Uno de ellos plantea que los procesos sociales más importantes que generó la escolarización masiva, es la contribución a modificar la estructura de clases de las sociedades modernas, promoviendo ascensos individuales en la escala social (Dávila, Ghiardo, Medrano; 2008). Esta idea de las teorías de la reproducción, señala que la escolarización es el instrumento de reproducción que adquiere mayor legitimidad en las sociedades contemporáneas (Bourdieu & Passeron; 2013).

Serrano (2018) señala que el sistema educacional que se construyó en Chile a mediados del siglo XIX es un sistema altamente segregado, que reforzó la estructura social existente, haciendo de la movilidad una cuestión escasa y excepcional. Ya en el siglo XX, la experiencia del liceo evidenció que la educación pública no hizo a la sociedad más igualitaria, más bien la complejizó, la hizo diversa y forjadora del estado, creadora de nuevos actores sociales, de la participación y del espacio público; en lo que se conoce como la consolidación de la cultura escrita del proyecto civilizatorio de la modernidad nacional.

Cualquier intento por comprender las dinámicas de los actores mediante sus procesos de construcción de sujeto, debiesen ser leídas bajo el reconocimiento de las profundas transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales que dieron origen al actual sistema educativo. La preocupación por los sujetos y sus construcciones identitarias, no se pueden aislar de un fenómeno de tal magnitud; en tanto el proyecto neoliberal en educación

pasó a constituir una subjetividad clave en los procesos de construcción de sujeto en educación y en la sociedad, tal como lo señalan Ruiz & Boccardo (2014). La preocupación por las juventudes en el sistema escolar, requiere incorporar en su análisis, la dimensión estructural en la cual se inscribe la experiencia educativa.

Los procesos de escolarización secundaria, una vez expandidos y consolidados, se vuelven una característica central para comprender las configuraciones de la sociedad chilena y la escolarización de los mundos juveniles. Las y los sujetos jóvenes al estar en esta condición en un complejo escenario socioeducativo, fueron configurando lo que algunos autores nominan como cuestión social educativa (Molina 2015). Conflictividad social que ha sido puesto en la conversación social, a través de más de una década de ciclos de movilización por el reconocimiento de la educación como derecho social, la mejora de sus condiciones materiales y simbólicas para los procesos de aprendizaje y recientemente, denunciando el carácter sexista del proyecto educativo nacional (Aguilera, 2009; Duarte, 2014; Red Chilena contra la violencia hacia las mujeres, 2016).

El proceso de escolarización en la región latinoamericana y caribeña, junto a su expansión y consolidación, vive un proceso de pérdida de valor social, para los sectores empobrecidos de la sociedad en tanto el currículo que se desarrolla en estos espacios escolares, es homogéneo y punitivo (Saraví, 2009), castigando a los grupos a ocupar lugares secundarios en la estructura educacional. Al respecto Duarte (2014) plantea que las y los jóvenes son el primer movimiento social post-dictadura que pone en discusión los temas estructurales en Chile. Sus denuncias sociales sobre el deterioro y abandono de los espacios públicos por parte del estado (el auge del mercado como actor clave en la vida social), permitió visualizar el empobrecimiento de las condiciones de vida en las cuales desarrollan su cotidianidad en escuelas y liceos.

El empobrecimiento del sistema educativo chileno, se puede observar a través de la segregación escolar. Bellei (2013) señala que se habla de segregación educativa cuando los sistemas educativos -social y académicamente- están más integrados, produciendo

resultados escolares más igualitarios y éstos se encuentran menos vinculados al origen socioeconómico de los alumnos. Lo que se ha denominado el efecto par. Bellei establece que la composición de las y los estudiantes que comparten un aula y escuela afecta los resultados educacionales obtenidos por dichos alumnos y, en consecuencia, que diferentes agrupaciones de estudiantes producirán logros educativos distintos. El efecto de los compañeros sobre los logros académicos es uno de los aspectos a considerar cuando se habla de segregación.

A nivel metodológico, resulta interesante un hallazgo que Bellei (2013) consigna, cuando refiere a los estudios cualitativos, señala que poseen un ámbito privilegiado para el desarrollo de estudios que sean capaces de mostrar cómo las experiencias formativas de los estudiantes son afectadas por el entorno segregado en que se desenvuelven. En este sentido, las preocupaciones por las identidades juveniles y sus construcciones de género, podrían constituirse en una interesante pista para comprender los modos mediante los cuales jóvenes se están relacionando con sus comunidades educativas.

Al respecto Rossetti (2014), refuerza la idea de la promesa de integración del sistema educativo, la cual se ve mermada en la medida que la sociedad se vuelve en el campo educativo menos justo e inclusivo. Agrega que uno de los principales factores que tendría incidencia en el surgimiento de la segregación escolar sería la visión que se tiene de la educación como un instrumento que permite salir a competir en el mundo laboral. Este fenómeno en el contexto de la sociedad chilena, implica un refuerzo de la valoración del esfuerzo individual como mecanismo de movilidad social.

En dicho proceso de cuestionamiento a nuestra sociedad, desde la mirada al sistema escolar, se levantaron una serie de interesantes problematizaciones sobre las relaciones sociales en las comunidades educativas. Preguntas por los espacios de incidencia y participación en la toma de decisiones, por las relaciones de las y los jóvenes con el mundo adulto, sobre lo que se aprende y enseña, sobre las relaciones de género entre las y los jóvenes; se abrió un interesante abanico de posibilidades para pensar lo educativo como un proceso en disputa desde las producciones de las y los sujetos jóvenes. La crisis estructural denunciada por los

mundos juveniles, representa una oportunidad para mirar el empobrecimiento de nuestras condiciones de vida, el repliegue de lo comunitario y el fin de los problemas sociales (Carballeda, 2002).

En este contexto de crisis del sistema escolar, los mundos adultos del liceo, no han visualizado que son un espacio de encuentro entre generaciones, géneros, razas, culturas, entre otras dimensiones. Muy por el contrario, siguen desarrollando prácticas que invisibilizan a las y los jóvenes como sujetos y los tratan como alumnos (objetos de la pedagogía), desaprovechando una tremenda oportunidad para construir proyectos educativos que dialoguen con sus actores. La escuela/liceo contemporáneo, se construye en negación de la diversidad social, tensionando las relaciones entre los mundos juveniles y el mundo adulto. En este mismo sentido, se invisibiliza la escuela como un espacio social de aprendizaje de género, negando sus potencialidades curriculares transformadoras, desde lo que algunos autores (Torres, 1998), han denominado como currículum crítico, el cual otorga posibilidades de diálogos hacia relaciones solidarias y colaborativas.

## **2.2 Problematización teórica.**

La condición patriarcal como sistema de dominación va configurándose a través de nuevas formas de expresión, a partir de los procesos de transformación social que vienen ocurriendo en los últimos cuarenta años con la irrupción de las modernizaciones capitalistas y su revolución neoliberal (Moulian, 1997; Pinto & Salazar, 2002). Los cambios y continuidades en distintos planos, generaron nuevas condiciones para los varones y sus identidades de masculinas:

*"Así, las coordenadas tradicionales, patriarcales, de construcción de las masculinidades: provisión, protección y procreación –conquista heteronormada– quedaron en entredicho y perdieron su fuerza definitoria de los modos de hacerse varón en contextos de capitalismo neoliberal. Esto pareció producir unos*

*espejismos de cambios y libertades que llevaron a algunos/as pensar que el patriarcado se debilitaba y nos acercábamos a una sociedad equitativa e incluso igualitaria" (Duarte, Farías, Saavedra; 2016, p. 7).*

Estas transformaciones, entregan interesantes pistas, las cuales señalan que los modos de ser varón en sociedad, están directamente relacionados con la sociedad de la cual se es parte, desmitificando cualquier explicación reduccionista que quiera comprender las masculinidades y las relaciones de género, como un asunto individual (Guasch, 2006). El mismo autor señala, que la masculinidad es un tipo de género, y el género es estructura social, por ende, se recrea en diversas instituciones que condensan la conflictividad social.

La masculinidad es un relato mítico que ofrece a los varones la tierra prometida del reconocimiento social, en tanto su accionar su adecue a las normas de género que le corresponde: sufrimientos, esfuerzos, renunciaciones y negaciones por un lado; por el otro, libertad como sinónimo de impunidad, fuerza física y emocional, además de capacidad de control sobre los demás y el medio social. La masculinidad es una prueba constante que requiere ser probada en tanto jerarquía y relaciones de poder. Implica dolor social, que se potencia en lo que el autor nombra como analfabetismo social (Guasch, 2006). Este modo de hacerse varón, es doloroso y tiene una serie de impactos en la vida de los propios varones, en las mujeres, en otros varones y sus diversos contextos. Segato (2018) señala que para sostener este orden social basado en la dominación masculina (Bourdieu, 2000), se requiere de otros varones que entrenen en el poder a las nuevas generaciones. Hermandad masculina, cofradía, una especie de logia formada por un hermano mayor que anuncia las coordenadas del quehacer de los varones en sociedad a través del mandato de masculinidad:

*"El mandato de masculinidad exige al hombre probarse hombre todo el tiempo; porque la masculinidad, a diferencia de la femineidad, es un estatus, una jerarquía de prestigio, se adquiere como un título y se debe renovar y comprobar su vigencia como tal" (Segato, 2018, p. 40).*

Lo anterior implica, que el proceso de hacerse varón en sociedad, posibilita ubicarse en la estructura desde una posición privilegiada para los encuentros genéricos y generacionales, ya que la figura de los mayores, es clave en el proceso de aprender a ser un varón de verdad, en lo que Madrigal (2009) comprende como el proceso de hacerse portador de una determinada masculinidad mediante un entrenamiento social en el poder de dominio. Los varones mayores, anuncian las bondades de la tierra prometida de la masculinidad. Se guardan para sí, los costes asociados a su experiencia masculina. En este mismo sentido, el dispositivo grupal de la socialización es fundamental, en tanto permite comunicar que el orden social se configura a partir de la sobrevaloración de lo adulto y lo masculino (Duarte, 2009).

Este modo de hacerse varón, de aprender las identidades masculinas, ha venido siendo denunciado como hegemónico (Madrigal, 2009), en tanto produce unas ciertas lógicas asimétricas en la convivencia social; además desde este tipo de masculinidades, se señala que los encuentros entre los varones están trabajados por el poder, la competencia y el conflicto potencial. Madrigal se aleja de un análisis esencialista de las masculinidades, ya que señala que estos encuentros, podrían tener la capacidad para trabajar el compañerismo, cooperación, lealtad y afectividad, lo que implica desafiar lógicas que están tensionadas por las relaciones de poder y jerarquía. Madrigal (2009) establece que este aprendizaje de masculinidad, se da desde la niñez, momento biográfico en el cual se aprenden mecanismos de resolución de conflictos, demostración de afectos y a relacionarse con las y los demás. Lo aprendido acá, se potencia a través del lenguaje y el cuerpo, como expositores de los atributos de la masculinidad. Madrigal (2008) afirma que la masculinidad hegemónica se convierte en un modelo para medir e interpretar a los varones, es decir, en el lente universal que fija la normalidad y la deseabilidad social. Este patrón de medida, no permite que todos los varones quepan en él, por ende, quienes ven mermadas sus posibilidades de acceso al poder masculino, tendrán que mostrar sus capitales para distinguirse de aquellas posiciones masculinas, que no cumplen con el mandato de ser un varón de verdad:

*"Pero esta masculinidad hegemónica no pretende solamente moldear rasgos y posicionamientos sociales, sino incluso conformar física y psicológicamente a los cuerpos de los varones (...) Se supone que todos los hombres deben conformarse a ese modelo hegemónico que dicta hasta la manera de sentir. Se trata de un entrenamiento corporal dentro de estructuras que facilitan la asimilación, perpetuación y multiplicación del modelo" (Madrigal, 2008, p. 2).*

Por otra parte, hallazgos en el trabajo con jóvenes y masculinidades (Duarte, 2005), señalan que de manera emergente, en la última década, son los propios varones quienes comienzan hacerse preguntas sobre sus construcciones de masculinidades. Este proceso es muy incipiente y se suma a acciones educativas que buscan construir alternativas frente a las dominaciones patriarcales que se presentan en el sistema escolar. El discurso del sistema educativo tiende a remarcar roles por cumplir, posiciones fijas de género, en tanto se les considera futuros varones adultos, es decir, el tiempo social que se les ofrece a los jóvenes, sería uno que está por venir. En esta perspectiva, el liceo aparece como un espacio para los aprendizajes de las masculinidades juveniles.

Dentro del sistema educativo, el currículo oculto, en tanto dispositivo de aprendizaje, podría ser comprendido como los conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza aprendizaje y en las diversas interacciones que acontecen en la cotidianidad de las aulas y demás rincones de los establecimientos educativos (Torres, 1998). Estas adquisiciones nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de manera intencional, más bien se presentan como casuales o espontáneas. Poseen la característica, de ser invisibles para quienes portan los privilegios de su posición social, ya sea desde lo adulto o lo masculino. Estas condiciones de aprendizaje, posibilitan implementar un contrato didáctico, el cual tiene la función de regular los hábitos y expectativas del profesorado y de los estudiantes en lo relativo a los contenidos culturales y a las conductas ortodoxas, a través de normas explícitas e implícitas. Estas normas, se configuran de manera diferencial para varones y mujeres, en tanto el currículum

oculto refuerza la división sexual y generacional de la sociedad. Básicamente, lo masculino se encuentra sobrevalorado al interior del sistema escolar, lo que produce que los niños sean más visibles que las niñas para el mundo adulto, imponiendo el modelo de masculinidad tradicional (Torres, 1998; Tadeu de Silva, 1999).

En el contexto educativo, las y los actores escolares, en este caso, jóvenes estudiantes secundarios, desarrollan prácticas de resistencia al currículum oficial (la indisciplina, las tomas, paros, entre otros fenómenos pueden ser leídos en este sentido). Las prácticas de resistencia no siempre son conscientes, sin embargo, tienen componentes que tensionan lo oficial del sistema escolar (Ortega, 2012). Giroux (2004) señala que la resistencia es una creación teórica e ideológica que ofrece un importante enfoque para analizar la relación entre la escuela y la sociedad. Provee un nuevo impulso teórico para comprender las formas complejas bajo las cuales los grupos subordinados experimentan su fracaso educativo, y dirige la atención hacia nuevas formas de entender y reestructurar los modos de la pedagogía crítica.

La educación constituye un proceso de constitución de sujeto, de ciertos individuos que se convierten en un grupo social. A esta concepción resulta interesante interrogarla desde las producciones sobre jóvenes y juventudes, como clave de lectura que aporta elementos a los procesos de transformación social. Al respecto resulta interesante problematizar la naturalización de lo social, desde lo que Duarte (2009) ha denominado sociedad adultocéntrica:

*"La cual construye una condición sociocultural que configura un conjunto de normatividades que orientan y definen los modos de relacionarse entre sujetos sociales, grupos e instituciones. Dicha configuración se sostiene y funda en la construcción de lo adulto como aquello que domina y es comunicado, impuesto como referente y modelo a seguir para las generaciones más jóvenes y como modelo de pérdida para las y los adultos mayores. Lo considerado mayor, es*

*construido como aquello que naturalmente puede imponerse por sobre lo menor"*  
(Duarte, 2009, p. 3).

La escuela es un espacio no neutral y con tendencia a reproducir el statu quo. La relación entre educación y clases sociales, permite establecer que la educación para los sujetos empobrecidos, implica procesos de violencia simbólica, ya que su cultura es negada y puesta en desmedro del saber oficial (Bourdieu & Passeron, 2013). En este sentido, podríamos observar las tensiones generacionales como lucha de capitales, en el entendido que las culturas juveniles son negadas, invisibilizadas y denostadas por el mundo adulto del sistema escolar. Por otra parte, si pensamos las relaciones de género también como lucha de capitales, bajo la constatación que la escuela promueve un modelo ideal de ser varón y mujer en nuestra sociedad, podemos identificar tensiones en los procesos de construcción de género. Las dominaciones, asimetrías en las relaciones de poder, nos permiten ver la escuela como un campo de batalla entre quienes imponen cultura y quienes resisten dicha imposición. Mientras las y los individuos de las clases dominantes encuentran en el sistema educativo el mismo lenguaje y los mismos valores que imperan en sus familias y su medio social, los individuos precedentes de grupos sociales marginados y excluidos se encuentran en un territorio desconocido y a menudo hostil en relación con la cultura inicial. Por ello, su fracaso educativo se halla, en cierto modo, programado (Subirats, 1999).

El actual escenario de fragmentación social en nuestra región, los procesos de exclusión social y desigualdad socioeconómica, han influenciado directamente en la pérdida de sentido de las y los sujetos (jóvenes empobrecidos) con las instituciones como la escuela y el trabajo (Saraví, 2009). Sin embargo, las comunidades educativas siguen funcionando en su cotidiana labor de formar sujetos jóvenes.

En este último punto es donde se posiciona un interesante desafío, pensar la construcción de sujeto que se realiza en la escuela, desde la relación de los procesos de construcción de género y masculinidades, los mecanismos de hacerse joven y los aprendizajes sobre

relaciones generacionales y los vínculos con el proyecto educativo de los liceos, su currículo y convivencia escolar con la experiencia de ser estudiante en liceos municipales.

### **2.3. Pregunta de investigación.**

A partir de lo anterior, la pregunta que orientó ésta investigación fue:

¿Cuáles son las dinámicas de género que operan en las construcciones de masculinidades en varones jóvenes estudiantes de liceos municipales?

### **2.4. Planteamiento de objetivos.**

#### **General**

Analizar las dinámicas de género que operan en las construcciones de masculinidades en varones jóvenes estudiantes de liceos municipales.

#### **Específicos**

1. Describir el proceso de construcción de identidad de género y masculinidades en varones jóvenes estudiantes de liceos municipales.
2. Conocer las instancias educativas de homosocialización masculina en las cuales se aprende a ser varón joven en el liceo.
3. Describir los mecanismos educativos que se dan en el proceso de construcción de masculinidades en varones jóvenes estudiantes de liceos municipales.

### **3. Relevancias.**

A nivel teórico, la relevancia del proyecto radica en la incorporación de la perspectiva de género y los estudios de masculinidades, aportando elementos necesarios para observar los procesos mediante los cuales varones jóvenes estudiantes secundarios, construyen sus identidades y desarrollan relaciones sociales en el sistema escolar. Esta observación permite reconocer la relación del liceo como institución socializadora y constructora de sujetos de la sociedad que es parte. En el mismo movimiento, los aportes de los estudios curriculares y sus influjos en el proceso de hacerse varón en el liceo, permiten construir una caja de herramientas para comprender la educación secundaria desde los mundos juveniles.

La perspectiva de género nos permite concebir a los sujetos, desde sus diversidades y similitudes en tanto jóvenes, esto es, reconocer los procesos de construcción en torno a lo masculino y lo juvenil, desarrollados en los espacios escolares. El Liceo, como instancia de relaciones entre generaciones, posibilita observar las tensiones que ahí se desarrollan en torno a los mandatos hegemónicos de ser varón en nuestra sociedad, además, permite reconocer los encuentros y desencuentros generacionales que se producen. Para estos propósitos, describir los procesos de construcción identitaria en varones jóvenes, será fundamental, ya que ahí precisamente, se ubica el orden social que sustenta dichas construcciones.

Los aportes desde las investigaciones sobre género y educación, en particular, la noción de currículo y currículo oculto, contribuyen a la comprensión de los fenómenos, ya que nos permite reconocer que la escuela y los procesos educativos que desarrolla, no son neutrales. Los liceos son sitios sociales caracterizados por currículos abiertos y ocultos, culturas subordinadas y dominantes, e ideologías de clase en competencia. Por supuesto, conflicto y resistencia tienen lugar dentro de relaciones de poder asimétricas que favorecen a las clases dominantes, pero el punto esencial es que hay complejos y creativos campos de resistencia a

través de los cuales las prácticas mediadas de clase, sexo y edad frecuentemente niegan, rechazan y expulsan los mensajes centrales de las escuelas (Giroux, 2004).

Los procesos mediante los cuales los varones aprenden a ser hombres en sociedad, requieren de otros varones para llevar adelante este proceso, en este sentido, esta investigación aportará en el conocimiento de las instancias de homosocialización masculina, como experiencia de aprendizaje de las masculinidades y su posición en la organización social (Connell, 2001). Los estudios de masculinidades aplicados al campo escolar, son claves en la generación de herramientas comprensivas que posibiliten observar con lentes de género, las relaciones y dinámicas educativas que se producen en los sujetos y sus construcciones de masculinidades, además entre sujetos y la institución educativa (Madrid, 2011).

A nivel político, la relevancia de esta investigación radica en la posibilidad de comprender un problema social concreto que se da en los liceos, en torno a la incidencia de las construcciones genéricas y de masculinidades en jóvenes estudiantes secundarios de liceos municipales y la incidencia en la construcción de esta institución educativa en el Chile actual. Los modos de convivencia escolar que desarrollan los mundos juveniles con el mundo adulto del liceo, permite reconocer la relación entre los sistemas de dominación adultocéntrico y patriarcal, generando un conjunto de asimetrías para quienes reproduzcan los mandatos de los universales hegemónicos: lo adulto y lo masculino. En este sentido, la relevancia de desarrollar reflexiones desde los varones jóvenes y sus masculinidades en instituciones educativas como el liceo, posibilita observar las relaciones de género que socialmente se han construido y los modos de relación con las juventudes.

## **4. Estrategia Metodológica.**

### **4.1 Enfoque metodológico.**

La presente investigación es cualitativa, ya que los procesos de construcción de género y masculinidades en varones jóvenes estudiantes secundarios, son procesos subjetivos y esta perspectiva, entrega una serie de herramientas que hacen pertinente aproximarse a dichas construcciones. Además, los mecanismos educativos, al no ser observables a primera vista en las relaciones sociales que el sistema escolar desarrolla, requieren de estrategias que posibiliten que el habla social emerja para ser producido como conocimiento. El enfoque cualitativo se caracteriza, por su apertura al enfoque de los sujetos que participan en la investigación. Todas las técnicas cualitativas trabajan en ese mismo lugar como disposición a observar el esquema observador -en esta investigación- de varones jóvenes estudiantes de liceos municipales. Por ello rehúyen la pregunta, y no pueden trabajar con respuestas en cada caso, se trata de un intento de comprensión del otro, lo que implica no su medida respecto a la vara del investigador, sino propiamente la vara de medida que le es propio y lo constituye (Canales, 2006).

### **4.2. Técnicas para la producción de información.**

Las técnicas que se utilizaron en esta estrategia son entrevista en profundidad, comprendida como:

*"Técnica social que pone en relación de comunicación directa cara a cara a un investigador/a-entrevistador/a y a un individuo entrevistado con el cual se establece una relación peculiar de conocimiento que es dialógica, espontánea, concentrada y de intensidad variables" (Gaínza, 2006, p. 220).*

Para los propósitos investigativos, este ejercicio requirió de una técnica que posibilitó construir aproximaciones progresivas hacia los mundos juveniles, por ende, encuentra en esta técnicas, las siguientes ventajas (Valles, 1999): estilo abierto que permitió la obtención de una gran riqueza informativa, en palabras y enfoques de los entrevistados; oportunidad de clarificación y seguimiento de preguntas y respuestas, en un marco de interacción directo, personalizado y flexible; acceso a información difícil de obtener sin la mediación del entrevistador o de un contexto grupal de interacción.

Las entrevistas en profundidad, posibilitaron la construcción de vínculos con los jóvenes que participaron de este proceso, ya que la conversación social que se articuló como estrategia metodológica, permitió acceder a la cotidianidad de la vida del liceo.

También se realizó observación participante (Taylor & Bodgan, 1984), técnica en la cual, como observador entré en el campo para establecer relaciones abiertas con los informantes. Logré reconocer los comportamientos de un modo tal que llegué a ser identificado como una parte no intrusiva de la escena de clases y recreos, mi posición fue sobreentendida como parte del liceo. Las y los estudiantes, luego de las primeras observaciones, olvidaron que era un externo y siguieron con sus dinámicas. Esta técnica aportó en el encuentro con las y los jóvenes desde sus espacios cotidianos en el sistema escolar.

Observé clases de lenguaje, matemáticas y educación física de los dos establecimientos que fueron parte de esta investigación. Las razones para elegir estos ramos, se agrupan en dos grandes motivaciones metodológicas. Por una parte, en el caso de lenguaje y matemáticas, son las asignaturas que copan la mayor cantidad de horas en el programa de estudios de las y los estudiantes. Son los más valorados socialmente y de mayor jerarquía en el currículo escolar, los cuales son medidos a través de pruebas estandarizadas. Por otra parte, en el caso de educación física, es el ramo que su despliegue pedagógico, se realiza fuera del aula, por ende, permite observar otro tipo de dinámicas sociales, por ejemplo, relaciones sociales entre varones y mujeres, entre varones, con los juegos que realizan, uso del lenguaje y de los

espacios del liceo. La observación participante de los cursos, posibilitó hacer notas de campo, que luego fueron construidas como cuaderno de campo. También se observó los recreos, entradas y salidas a los liceos, se realizaron conversaciones informales con integrantes de las comunidades educativas y se participó en reuniones de docentes. Todo con la finalidad de conocer las formas de trato y modos de relación entre los actores escolares.

#### **4.3. Muestra.**

En la presente investigación se trabajó con jóvenes de sectores empobrecidos, concentrándose en establecimientos municipales de la comuna de Peñalolén (Liceo Antonio Hermida Fabres D171 -científico humanista- y Centro Educacional Mariano Egaña -Técnico Profesional-, ambos establecimientos de la Población Lo Hermida - Peñalolén, Santiago. Su sostenedor es la Corporación Municipal de Peñalolén -CORMUP-, Departamento de Educación), en tanto son el espacio social, en el actual contexto de crisis del sistema escolar, donde se concentra la exclusión educativa (Assaél, Acuña, Contreras, Corbalán; 2014). La muestra estuvo conformada por varones jóvenes estudiantes secundarios, para observar sus construcciones identitarias de género, masculinidades, además del proceso de ser/hacer joven en el liceo (estudiantes de primero medio del año 2016, tiempo en el cual se realizó el trabajo de campo). Se realizaron diez entrevistas, a través de un sistema de saturación (Canales, 2006).

#### **4.4. Estrategia de análisis.**

La presente investigación optó por el análisis de contenido (Andreu, s/a), que se basa en la lectura (textual o visual) como instrumento de producción de información; lectura que debe ser sistemática, objetiva, replicable y válida. Lo característico del análisis de contenido y que le distingue de otras técnicas de investigación sociológica, es que se trata de una técnica que combina intrínsecamente, y de ahí su complejidad, la observación y producción de los datos, y la interpretación o análisis de los datos. Me posibilitó reconocer en el texto, lo implícito y

explícito en las construcciones de Identidades de género y masculinidades en varones jóvenes.

#### **4.5 Contribución.**

Las potenciales contribuciones de esta investigación al campo de las ciencias sociales, se pueden agrupar en tres puntos: uno) sistematización de información sobre los mundos juveniles en el contexto educativo, que incorpore los aspectos subjetivos (construcciones de género en varones jóvenes), como eje para articular propuestas pedagógicas innovadoras y críticas frente al currículum oculto; dos) implementación metodológica de una perspectiva de análisis que incorpore los cruces entre género y juventudes para leer las relaciones sociales en contextos educativos; y, tres) contribución pedagógica al trabajo con varones en el sistema educativo, desde el cuestionamiento a las construcciones tradicionales y hegemónicas de ser varón.

#### **5. Estructura del texto.**

El texto que a continuación presento, está organizado en cuatro capítulos. Los tres primeros, se refieren a los análisis empíricos de las dinámicas de género que operan en las construcciones de masculinidades en varones jóvenes estudiantes de liceos municipales, para lo cual utilicé una serie de conceptualizaciones para dar cuenta de los procesos de construcción de género y masculinidades, para conocer las instancias educativas de socialización entre varones y su relación con los aprendizajes de masculinidades; y para describir los mecanismos educativos que se dan en el proceso de construcción de masculinidades. El cuarto capítulo, corresponde a las conclusiones de esta investigación.

**Capítulo uno. Procesos de construcción de identidad de género y masculinidades en varones jóvenes estudiantes de liceos municipales.**

**Somos cuarenta**

Ayer nos presentaron  
Al practicante.  
Es pollo. Se asustó  
Con tanto flaite.

Apenas se dio vuelta  
Tiramos tiza.  
Y el Jhon le echó un gargajo  
En la camisa.

En la camisa, ay sí,  
Él se dio cuenta.  
¿Y qué nos va a decir?  
Somos cuarenta.

Somos cuarenta, mi alma,  
La pataleta  
Que le dio cuando vio  
Su bicicleta.

El hueón que no asombre.  
Esto es pa' hombres.

Manuel Montolio Cartes.  
Coplas de la debacle pedagógica.  
Veinte poemas de desesperación.

El capítulo uno se centra en los procesos de construcción de identidades de género y masculinidades, en varones jóvenes estudiantes de liceos municipales. Los aprendizajes adquiridos por varones jóvenes en el liceo, se pueden comprender en la relación del sistema de dominio adultocéntrico y los modos de hacerse varón que los jóvenes despliegan en su vida escolar. Esta forma de aprendizaje, a su vez, se vincula con los aprendizajes de masculinidades, ya que en el mismo movimiento donde se aprende la valoración social de lo adulto en la sociedad, se incorporan los valores de lo masculino como referente que posibilita acceder al poder en las relaciones sociales. Es decir, hacerse varón y joven en el

liceo del Chile actual, implica reconocer los sistemas de dominación patriarcal y adultocéntrico, como partes del currículo que operan en los procesos de socialización.

Este orden de las cosas, potencia el abordaje de la conflictividad social del liceo, como una instancia llena de tensiones, donde el mundo adulto aparece gestionando los conflictos y las diferencias a través del refuerzo de los universales adulto y masculino. Lo anterior se ha construido desde procesos de exclusión de los propios jóvenes de la convivencia escolar. Despojo que ha mermado posibilidades transformadoras socioeducativas de sus comunidades. El mundo adulto aparece con herramientas pedagógicas desactualizadas para abordar esta realidad. La diferencia y la otredad en este proceso de construcción de masculinidades, son aprendidas como peligrosas por los actores escolares para el orden social que representa el liceo, por ende, merece sospecha y muerte simbólica (Duarte, 2002).

En este escenario, finalmente el capítulo cierra reconociendo los aprendizajes de género que ocurren en el liceo, dando cuenta de su potencialidad educativa como sistema de aprendizaje de un determinado orden de las cosas. A pesar de la sobrevaloración de lo masculino y lo adulto en el proceso educativo del liceo, emergen experiencias de construcción de masculinidades, que podrían ser leídas como resistentes al empobrecimiento de las condiciones de vida, que ofrece el patriarcado y el adultocentrismo.

### **I. Adultocentrismo y su relación en la construcción de masculinidades.**

Hacerse joven y varón en sociedades de pluridominio (Duarte, 2016), es un proceso constante de lucha contra los imaginarios sociales que asumen dichas construcciones como naturales. Los imaginarios serán entendidos como aquello por medio de lo cual y a partir de lo cual las y los individuos se van formando como individuos en sociedad (Castoriadis, 2010), como las significaciones compartidas e institucionalizadas -legitimadas por una colectividad- que tienen una utilidad práctica en tanto otorgan sentido de realidad y conducen a la acción (Baeza, 2003).

El adultocentrismo puede ser comprendido como un sistema de dominación generacional que se basa en relaciones de poder asimétricas y desiguales entre sujetos diversos

generacionalmente. Muñoz (2011) sostiene que el concepto generación vincula el factor social etario con el análisis histórico, construyendo un vínculo multidimensional entre los actores, sus contextos y su edad definida socialmente. Implica considerar en el análisis aspectos objetivos y estructurales, pero también subjetividades e identidades. Lo generacional es una construcción subjetiva en donde los actores colectivos e individuales proyectan una representación, relato y discurso sobre su generación en relación a otras generaciones.

Las formas de trato entre los mayores y menores de un determinado grupo social, se encuentran atravesadas por las tensiones de los encuentros entre generaciones. Los mayores pueden ser considerados adultos/as, sin embargo, también pueden ser socialmente considerados jóvenes, ya que la distinción de la mayoría puede ser (auto) atribuida a un determinado grupo, en base al artificio de la madurez. Lo anterior, muestra como las posiciones de poder de dominio, se movilizan en las relaciones generacionales. Duarte comprende el adultocentrismo como:

*"Una categoría de análisis que expresa simultáneamente: al sistema de dominio que organiza de modo asimétrico y desigual las relaciones entre generaciones, a un paradigma en las ciencias sociales que ha predominado en los imaginarios investigativos de lo juvenil en Chile, y a un eje analítico, que complementa la complejidad que requiere el análisis de las condiciones de pluridominio en la contemporaneidad (junto a género, clase, raza, territorio y otros)" (Duarte, 2016, p. 18).*

Duarte (2016) anuncia una cuestión que resulta clave para historizar la construcción social de las juventudes, cuando plantea que las relaciones generacionales para ser leídas virtuosamente, requieren de lentes complementarios, en este caso, los lentes de la perspectiva de género. Es una posibilidad de salir del androcentrismo en la comprensión del mundo, en lo que Bourdieu (2000) señala como dominación masculina o lo que Guasch (2006) nombra como la imposibilidad de contar la historia en desde el universal masculino.

Hacerse joven, es también una cuestión patriarcal, que se construye en base al conjunto de condiciones que operan desde la superioridad de lo masculino sobre lo femenino.

Para lo anterior es fundamental, el rol de la institución educativa en la consolidación de este orden social, ya que toda educación es sexual y generacional, es decir, propone un cierto orden de las relaciones sociales en esas dimensiones. La escolarización en las sociedades modernas se presenta como ideal para los fines reproductivistas (Bourdieu, 2014), en la medida que esta institución cumple roles fundamentales para el establecimiento de la cohesión social a través de la formación de capital humano; asegurar la reproducción de los valores sociales imperantes y de la estructura social; entre otras tareas. La escuela ordena las expectativas de los sujetos en tanto deseo social a satisfacer individualmente a través del mérito y el esfuerzo.

La consolidación de los sistemas educativos construye una idea de sujeto que ocuparía las posiciones sociales que la sociedad y su contexto le otorga. Dicho rol, es concordante, con las construcciones sexuales que el sistema escolar realiza, en tanto define como cuestiones fijas lo masculino y femenino, los cuales también tendrían un destino de género. Los sistemas educativos requieren de sujetos universales que cumplan funciones predeterminadas (Parsons, 1990) las cuales junto con ser sociales, son al mismo tiempo, sexuales.

Los jóvenes estudiantes secundarios identifican las posiciones generacionales en su cotidianidad en el liceo, como un elemento que influye en la convivencia escolar y que se encuentra cruzado por las diferencias de poder generacional y de género:

*"Creo que en la básica existe un grupo que manda, que prácticamente manda al resto. Porque ellos son los que pelean, son los que mandan acá, mandan acá y el que se intenta levantar, se meten todos ellos" (Carlos<sup>1</sup>, primero medio, Liceo Mariano Egaña).*

---

<sup>1</sup> Todos los nombres de los estudiantes entrevistados son ficticios. Fueron modificados para resguardar la identidad de quienes participaron en las entrevistas. Mismo criterio para los nombres que aparecen en las citas.

*"El cuarto medio lidera todo porque ¿cómo se llama esto?, ellos son más grandes, tienen más fuerza. Y uno de primero medio no se va a meter con uno de cuarto medio porque ahí los de cuarto, se conocieron de primero, segundo, tercero y hasta cuarto y ahí hay hartos amigos" (Julio, primero medio, Liceo Mariano Egaña).*

Lo dicho por los estudiantes muestra como el adultocentrismo aparece como un elemento presente en las relaciones en el liceo. Los mayores saben que pueden controlar el espacio e imponer sus condiciones. Es parte de los aprendizajes de ser varón joven en el liceo, como espacio reproductor de estereotipos de género y generación. Azúa (2016) refuerza esta idea, al señalar que el sistema escolar moldea los caminos sociales de varones y mujeres en sociedad, a través del refuerzo de la heteronorma en las relaciones sociales, lo cual se expresa mediante prácticas escolares en el currículo formal y en el currículo oculto.

Si los jóvenes en la educación media, ya aprendieron e incorporaron las posiciones generacionales, se debe en gran parte porque fue un aprendizaje construido a través de los mecanismos curriculares ocultos, lo que Torres (1998) denomina como la discriminación sexista en las instituciones escolares. Lo mismo que Apple (2008) señala como las normas y valores que son implícitas, es decir, no están en documentos oficiales, sin embargo, son parte del accionar de la vida escolar; pero son enseñadas en la escuela y liceo, de los cuales suele no hablarse, ni declararse en los fines educativos ni en los objetivos institucionales (por ejemplo no aparece en planes ni programas).

Este orden institucional, es construido en el liceo a través de diversas fuentes. En el caso de las relaciones de docentes con estudiantes, la ubicación jerárquica de los primeros, permite desarrollar ese conjunto de aprendizajes que van moldeando lo que diversos trabajos nombran como currículo oculto. En este caso, es un aprendizaje en torno a la autoridad (adulto manda) y al género (control del cuerpo):

*"Cuando el curso se encuentra dispuesto para iniciar la clase, la profesora advierte castigos y disciplina por pérdida de tiempo. Le pregunta a las señoritas, a*

*las damas, por qué no están bien sentadas. A los varones no les dice nada"*  
(Observación cuaderno de campo, clase de lenguaje, primerio medio, Liceo  
Mariano Egaña, agosto, 2016).

Las palabras de la docente muestran los mecanismos que el mundo adulto utiliza para ordenar el aula, disciplinando cuerpos, construyendo posiciones generacionales fijas. Los mayores mandan, los jóvenes obedecen. Las mujeres reciben un mensaje claro sobre sus cuerpos. Los varones por su parte, tienen un permiso. Las y los docentes tienden a construir en sus prácticas pedagógicas expectativas diferenciadas para el desarrollo de sus estudiantes en razón de sexo, en el plano intelectual, físico y en torno al desarrollo de tareas escolares. Esta reproducción cultural de la dominación de género, evidencia los estereotipos sobre los cuales cada sexo debería representar en la sociedad, en base a los mandatos del sistema sexo-genérico (González, 2016).

La fuerza del proceso socializador generacional y de género, no solo viene de parte de docentes hacia las y los estudiantes, también es un valor que éstos últimos han aprendido e incorporado en su paso por el liceo. La edad se utiliza como un recurso para construir mayoría en las relaciones sociales y de este modo, reforzar su posición en autoridad en los encuentros con otros:

*"La edad significa como que, un niño no puede estar al margen de un hombre grande. Y el grado significa que uno es estudiante y el otro es profesor, el profesor es más que el estudiante, porque el estudiante está siendo para ser alguien y el profesor ya es alguien. De ser alguien en la vida, significa que, o sea pa' mí, es tener mi título, tener profesión o tener un trabajo y prácticamente aquí sin trabajo uno no es nada po', o si uno sin una educación no es nada"* (Carlos, primerio medio, Liceo Antonio Hermida Fabres).

La idea antes expuesta, refuerza el imaginario adultocéntrico de las y los estudiantes jóvenes como seres incompletos, que dependen y requieren del mundo adulto para constituirse como sujetos. La posición generacional hace de la diferencia una desigualdad social, la cual

es incorporada por quienes viven la opresión a través de un proceso de asimilación, es decir, utilizando los esquemas universalistas del mundo adulto como naturales.

Lo interesante de este proceso, es mostrar los cruces en clave de dominación que el adultocentrismo realiza para potenciarse. Uno de los elementos que lo sustenta, dice relación con la naturalización del ciclo vital individual, el cual desde su lógica temporal etapista, construye unas ciertas explicaciones sociales sobre el desarrollo humano en general y específicamente, sobre las relaciones entre generaciones. Todo lo que puede minorizarse, es decir, subvalorarse como menor, aparece como aquello que debe ser superado y en algunos casos, mutilado de las construcciones identitarias. Es una demanda por demostrar mayoría, que se potencia con otra demostración, la masculinidad. Olavarría (2017) al respecto señala que los varones en perspectiva de género construyen a la mujer y lo femenino, como la frontera de su masculinidad. Es el límite que los conecta con la inferioridad. En el mismo movimiento, dicha construcción de género, tiene que demostrar constantemente que se está preparando para ser varón mañana, es decir, en un tiempo social generacional. Lo que Olavarría señala, que esta demostración de masculinidad de tiempo futuro, se da ligada a los diferentes momentos de la vida:

*"En cada momento esa disyuntiva tiene una particular forma de resolución que es aceptable. Para los varones -adultos jóvenes y adultos- la transición más importante estaría entre la niñez/adolescencia y la adultez, ese período llevaría al varón a alcanzar su mayor expresión, para luego ir perdiéndola, a medida que se interna en la vejez. El proceso de hacerse varón adulto implica cambios y transformaciones en las diversas dimensiones de su biografía" (Olavarría, 2017, p. 24).*

La evidencia muestra, como la construcción de las identidades generacionales y de género, lejos de estar en posiciones fijas, son más bien dinámicas, es decir, se movilizan y adaptan a las condiciones sociales e históricas que la posibilitan. Álvarez (2016) se pregunta ¿Cómo

historizar la experiencia?, ¿Cómo estudiar las identidades sin esencializarlas? Señala que se deben comprender las operaciones discursivas, sus cambios y complejidad, además reconocer si son resistidas o aceptadas socialmente, observando las disputas que generan en lo social y político. En el caso del adultocentrismo y su relación con las masculinidades, habría que pensar este proceso en el Liceo.

El Liceo puede ser leído como un espacio de encuentro o desencuentro entre generaciones. Duarte (2002) caracterizaba esta relación, como puentes rotos en el liceo desde la convivencia escolar. Esta mirada, reconoce las asimetrías entre los actores escolares como un elemento constitutivo de dichas instituciones. Rompe con la ilusión del respeto como valor abstracto que rige las relaciones entre integrantes de las comunidades educativas e incorpora la conflictividad social como un elemento para pensar las experiencias educativas. Los mundos juveniles y los mundos adultos de los liceos municipales, portan una serie de marcas generacionales que los posicionan en la estructura social, de acuerdo a los recursos que han podido desplegar en el juego de fuerzas materiales y simbólicas que implica las relaciones sociales generacionales. Dichas asimetrías se han construido sobre la sobrevaloración del mundo adulto como sujeto que sabe y puede ordenar/mandatar la vida del liceo, en desmedro de la niñez y las juventudes, como grupos sociales que deben acatar los mandatos en la sociedad en general y en el sistema educativo en particular:

*"Porque si pasa algo en la sala y hacen, pongámosle, que uno nomás hace la cuestión, pero la directora va y nos deja a todos castigados" (Felipe, primero medio, Liceo Mariano Egaña).*

*"A prestarle atención cuando él está hablando, a respetarlo, a quedarse callado uno, estar siempre pendiente de lo que dice porque quizás dice algo y después uno no se acuerda o no le presta atención y después cuando llega una tarea y la tiene que hacer, no se va a acordar" (Julio, primero medio, Liceo Antonio Hermida Fabres).*

La relación es jerárquica e unidireccional. El mundo adulto ejerce el poder de un determinado modo, asegurando la reproducción de su sobrevaloración generacional y de género, ya que aunque sea ejercido por mujeres (profesoras, inspectoras o directoras), se hace bajo los esquemas de la dominación masculina (Bourdieu, 2000). Tal como lo señala Redondo en Ortega (2012), para comprender el proceso de disciplinamiento y construcción de sujeto en el sistema escolar, más importante que los contenidos (formales u ocultos) del proceso de enseñanza aprendizaje, son los métodos utilizados para tales efectos, ya que es precisamente a través de esas determinadas formas utilizadas, como los sujetos van adiestrando e internalizando formas de trabajo, relación social y participación social y económica.

Las masculinidades juveniles van aprendiendo un determinado orden en el liceo, a través de la promesa generacional y de las masculinidades. Ser un adulto en el futuro y ser un hombre de verdad. Ambas promesas se potencian y articulan en clave de dominación, desde los discursos de lo esperado por el sistema escolar. Duarte (2002) señala que lo esperado es cumplir unos determinados roles en tanto varones del futuro, los cuales son enseñados y aprendidos, a través del mundo adulto, los cuales van construyendo un deber ser, una norma social que hacen aplicar mediante su poder en la institución educativa. Estas pautas normativas, según Duarte, tienden a no considerar las características sociales y culturales de los varones jóvenes del liceo, los cuales quedan a medio camino o mermados, en la consecución de la meta escolar (las promesas). Además estas pautas no consideran los contextos en los cuales se insertan sus mandatos, ni mucho menos la posibilidad de construir colectivamente los horizontes normativos educativos. Así se transparenta el carácter conservador y tradicional de las matrices sobre las cuales se construyen las pautas para las identidades juveniles y de género en el liceo.

## II. Conflicto y diferencia en el proceso de hacerse varón.

El adultocentrismo como sistema de dominación, a través de su promesa de integración funcional a la sociedad (consumo y reproducción), se potencia con la promesa de las masculinidades, la cual necesita del relato mítico del tiempo social futuro, como aquel tiempo en el cual los jóvenes se hacen varones de verdad, para desarrollar su proyecto. Es decir, hacerse varón y joven, requiere del otro componente, para potenciar su posición de poder. En ambos casos, hay que demostrar y demostrarse constantemente, que se ha logrado la posición que fue ofrecida en el proceso de socialización.

En este escenario, será necesario aprender unos ciertos modos de resolución de conflictos y abordaje de la diferencia, que no cuestionen el orden social producido desde el adultocentrismo y las masculinidades hegemónicas. Conflicto y diferencia, serán aprendizajes fundamentales, para la prueba constante de la hombría y la adultez, territorios de certezas de dominio que requieren anular cualquier sospecha de diversidad que ponga en cuestión los privilegios derivados de la posición en la estructura del patriarcado adultocéntrico (Duarte, 2016).

Los procesos que despliegan varones jóvenes estudiantes secundarios de los liceos municipales para construir sus masculinidades, se encuentran cruzados con una cierta lógica de comprensión y abordaje de la conflictividad social. Existe una clausura, una cierta negación por parte del mundo adulto hacia la posibilidad de que los propios jóvenes se hagan parte en la resolución de los conflictos que desarrollan en las relaciones sociales educativas. Muy por el contrario, se promueve una resolución de las crisis, de las situaciones que son definidas como problemas desde una perspectiva normativa, sin embargo, el conflicto de base, es decir, la relación social deteriorada es resuelta unilateralmente por parte del mundo adulto:

*"Y lo malo que igual po', cuando uno tiene conflicto, igual como que, eh los termina resolviendo solo, así, sin acompañamiento de ellos, después ellos, igual,*

*como que lo apoyan; pero con puras palabras, así, lo apoyan. No lo apoyan así como en otras cosas concretas para nosotros" (Felipe, primero medio, Liceo Antonio Hermida Fabres).*

Los jóvenes refieren que frente a la conflictividad, el mundo adulto aparece distante y metodológicamente descontextualizado para resolver sus necesidades. Ortega (2012) señala que los centros educativos tienden a desarrollar abordajes de las relaciones sociales desde las reducciones de la convivencia escolar, una de las cuales se basa en el pensamiento binario entre la buena y la mala convivencia, tradicionalmente reducida al comportamiento del estudiante. Lo anterior, es potestad del mundo adulto definirlo, en base a su posición jerárquica en la organización escolar, la cual por cierto, es también expresión del orden generacional adultocéntrico de nuestra sociedad. El mismo autor plantea la necesidad de avanzar hacia comprensiones de la conflictividad escolar que se sustenten en visiones socio-pedagógicas, las cuales reconocen a los conflictos como fundamentales para la vida social, ya que ante todo éstos son una forma concreta de relación social entre dos o más personas, que es valorada negativamente por al menos una de las partes en conflicto. En otras palabras, los conflictos son formas específicas de tratarse entre dos o más actores escolares, que genera malestar en al menos uno de ellos/as, en este caso, en sujetos jóvenes que están en procesos de socialización de género y generación.

Si el mensaje social que el mundo adulto construye para los mundos juveniles en el liceo, lo ubica en torno a una comprensión negativa del conflicto, además de validar la respuesta individual como mecanismo de resolución de los mismos, ambos mecanismos refuerzan lógicas que despolitizan las relaciones sociales y la posibilidad que los propios sujetos pueden desarrollar estrategias para aprender desde sus experiencias (Ortega, 2012). Además, si se considera el liceo como un espacio de encuentro/desencuentro entre generaciones y de género, la apuesta termina en el plano de lo no oficial, en situaciones que no son consideradas educativas o secundarias para la organización escolar por docentes

principalmente, sin embargo, estas construcciones siguen educando a los jóvenes (también a los otros actores escolares).

Las comunidades educativas son un actor relevante en la formación de las masculinidades, Connell (2001) señala que el papel de estas instituciones es significativo para las construcciones de género de los varones, cuestionando la explicación sociobiológica que señala que el comportamiento masculino nace de la naturaleza biológica, que viene de los genes y testosterona. Explicación que se entronca con la idea psicobiologicista, la cual plantea que los jóvenes se encuentran en un tiempo social lineal de inmadurez, de cambios, el cual se supera llegando a la tierra prometida de la adultez, tiempo de plenitud y supuesta madurez. Ambas explicaciones, se potencian en clave de dominación, armando esquemas comprensivos de las relaciones sociales que gozan de aceptación en la institución educativa y poseen fuerza social para explicar la realidad. Duarte al respecto señala:

*"Sostengo la idea que este dominio patriarcal se fue consolidando en un proceso en que las relaciones de género fueron arraigando simultáneamente relaciones generacionales de superioridad-inferioridad, así, puede decirse que en sus orígenes, este adultocentrismo constituye una extensión del dominio patriarcal"*  
(Duarte, 2016, p. 26).

Patriarcado adultocéntrico como rasgo de las relaciones sociales. En el caso del liceo, sumado a otras dominaciones, muestra como el abordaje de la conflictividad requiere de estrategias que pongan en cuestión las reducciones de lo social y sus dinámicas, apostando por procesos que incorporen dimensiones que hagan de la convivencia escolar un asunto de construcción social, lo cual posibilita a las/os sujetos y sus comunidades a construir herramientas educativas para diseñar alternativas que humanicen sus formas de trato (Ortega, 2012). Es recrear el desafío de Connell (2001) de pensar institucionalmente el género en los liceos, lo cual bajo este esquema comprensivo, es una invitación a observar en el mismo movimiento, con matices de acuerdo al objeto, las cuestiones generacionales:

*"En conversación con Orientadora del Liceo, me señala que los conflictos entre las niñas son de pantalones<sup>2</sup>, la ex con la actual polola, relaciones afectivas, de que ellas tienen que pelear por un macho. Me señala que también se pelan por envidia entre ellas, por saber quién es más bonita, inteligente, líder. Me señala que este tipo de conflictos se dan en el patio, viene del fin de semana, de Facebook, de fiestas. Refiere que los varones también son cahuineros<sup>3</sup>, ya que ellos permiten que este tipo de situaciones se den. Dice que los profesores están cansados, no saben qué hacer frente a esta conflictividad. Me señala que como liceo han hecho talleres de convivencia escolar y bullying<sup>4</sup>, pero no tocan la fibra de estos temas. Los docentes solicitan apoyo" (Observación cuaderno de campo, conversación con Orientadora, Liceo Mariano Egaña; Mayo, 2016).*

El mundo adulto del liceo aparece con herramientas debilitadas para el encuentro generacional. Sus intervenciones educativas tienen dificultades para leer los mundos juveniles, el abordaje de conflictividad y por cierto de la diferencia, la cual es traducida como un elemento que debe desaparecer de la institución educativa, mediante la sanción normalizadora. Al respecto, podemos ver como el liceo gestiona este tipo de situaciones a ojos de los estudiantes:

*"Si se han ido hartos compañeros porque tienen muchas diferencias entre ellos po'. Peleas po'. Pelean y se han ido del colegio, porque aquí en el colegio lo único bueno que encuentro yo, es que la pelea y se va. Hacen una pelea, toman sus papeles y se van, porque si no, seguiría así como pelea y ya los dejan acá y no, porque así se convertiría todo en pelea po'. Si uno pelea es porque no tiene miedo a que se pueda ir" (Raúl, primero medio, Liceo Mariano Egaña).*

---

<sup>2</sup> Hace referencia al vestuario pantalones como sinónimo de varones.

<sup>3</sup> Rumores.

<sup>4</sup> Hostigamiento.

La conflictividad de lo social ha sido reducida a un asunto normativo. Se invisibilizan los procesos de socialización generacional y de género, mermando las aprendizajes transversales que otorga el tiempo compartido de la experiencia escolar. Duarte (2016) plantea que la masculinidad es una constante prueba de hombría, de autoafirmación y demostración a la sociedad de la virilidad sexual heredada de otros varones mayores, la cual ha sido construida en base a dolor y esfuerzo. El acceso al poder, la propiedad y el prestigio social, son características claves en este sentido para comprender los procesos de construcción de hacerse varón. Por su parte Connell (1997) afirma que ningún varón se construye fuera de la estructura, la cual representa un determinado orden y organización social. Connell comprende las relaciones de género como una manera de estructurar las prácticas sociales en general, las cuales se encuentran relacionadas con estructuras sociales. Visualiza clase y raza, como perspectivas que se pueden potenciar incorporando las relaciones generacionales en el contexto educativo escolar.

El liceo no es el único espacio para construirse como varón, sin embargo, es uno que potencia y se articula con la calle, la familia, los amigos y las redes virtuales -entre otros-, como espacios de aprendizaje de género (Duarte, 2002). Potencia la diferencia como una situación que merece sospecha a partir de la idea de que el encuentro con semejantes daría unas ciertas certezas que la otredad pone en riesgo. Lo anterior es un proceso que se encuentra anclado en el universal masculino, ya que este construye lo otro, lo femenino, como aquello que se puede poseer, objetivar, hacer desaparecer material y simbólicamente.

La diferencia y el miedo a los otros es un proceso de aprendizaje que se desarrolla con fuerza en el liceo. En el caso de la relación con el mundo adulto, éstos aparecen como controladores que ejercen un poder disciplinario que tiende a convertirse en un foco de formación de masculinidad. Los docentes pueden utilizar el género y los castigos escolares como medio de control del proceso socializador que se desarrolla en la institución escolar. La hegemonía de la escuela al ser firme en estos puntos, los jóvenes tienden a ejercer por sí

mismos el poder disciplinario, como parte de su aprendizaje de la jerarquía masculina (Connell, 2001):

*"...que dejen expresarse más a los alumnos, porque eh, si por ejemplo, nosotros venimos con otro pantalón, con otra polera, nos van a retar y si venimos por ejemplo con pircing, tampoco nos dejan porque quieren que seamos como lo más correcto como hombres, nos dicen que hacer como hombres los más ordenados, supuestamente. Porque uno que se perfore la oreja, por qué eso va a ser como, estar desordenado. Porque si uno lo quiere hacer porque en rigor, es mi cuerpo y por qué yo tengo que dejar que otras personas, eh, estar como, otras personas quieren" (José, primero medio, Liceo Antonio Hermida Fabres).*

Hacerse varón en el liceo requiere control estricto del mundo adulto, el cual intenta normar todos los aspectos de la vida escolar. Los mandatos de género que recaen sobre los cuerpos juveniles, en ocasiones presentan expresiones de resistencia, los cuales se expresan individualizados en medio del reconocimiento de injusticia y maltrato. Las posiciones fijas que ofrece la institución educativa a los mundos juveniles en las relaciones generacionales, se sustenta en el ejercicio de poder de dominio del mundo adulto hacia los sujetos jóvenes, reforzando la idea que el universal masculino, es la meta a conseguir por el proyecto educativo.

El proyecto educativo del liceo se construye desde el currículo oculto en torno a los universales adulto y masculino (Torres, 1998), el orden social requiere de unos actores que lo recreen a través de un entrenamiento en el poder que haga de la diferencia desigualdad, es decir, las relaciones sociales se construyen a través de un proceso de minorización de lo juvenil y lo femenino como posiciones que posibilitan ejercer poder de dominio desde el patriarcado adultocéntrico. Los intereses por controlar los cuerpos juveniles, sus valores y vestimentas, da cuenta del régimen de género que tiene fuerza en la institución escolar (Connell, 2001). Es decir, el orden patriarcal requiere de unos adultos/as dispuestos a ejercer un determinado modo de relación social, que promueva el respeto y valoración por la

dominación masculina. Es lo que Madrigal ha denominado como modelo hegemónico de masculinidad, el cual actúa a través del proceso de socialización de género el cual promueve demostración de fuerza física y emocional, violencia, agresividad, potencia, inteligencia racional, además de la idea que se requiere constantemente probar y probarse que se es varón en base al modelo de hombre definido localmente (Madrigal, 2009).

Al hacerse invisible los mecanismos de socialización en la escuela, sus estrategias de dominación se vuelven más efectivos, ya que parecen naturales y un asunto al cual no habría que prestarle atención en el proceso de educativo. El horizonte de esta estrategia es la consolidación del poder masculino en tiempo presente y la promesa del poder del mundo adulto. Duarte (2016) señala que este poder remite a las experiencias de cuerpos masculinos y la consolidación de los privilegios sociales, estatus y ventajas que la sociedad patriarcal y adultocéntrica impone como deber ser.

Probarse y probar a otros/as constantemente la masculinidad, como rasgo característico del modelo de masculinidad hegemónica, opera como criterio de vigilancia de las posiciones de poder que la promesa de la masculinidad le otorga a los varones que reproducen sus valores y prácticas. Su miedo a la diferencia, a lo otro, a todo aquello que se puede feminizar, garantiza el orden sexual heteronormativo del cual es parte el liceo como institución social. De Stéfano Barbero (2017) señala que esta violencia masculina se encuentra dirigida a la dominación y control de las mujeres, otros varones y contra sí mismo, apostando por la mantención del orden social en al cual opera. Los varones jóvenes del liceo, lo han aprendido así:

*"A veces, como hay un niño que se llama Francisco, del Primero B, que se junta con muchas mujeres y es un solo hombre; ellos lo molestan porque dicen que es gay. Por la cosa de que se junta con muchas mujeres, no se ve con hombres y las actitudes que tiene, femeninas que tiene, que hace y por eso lo molestan po'"*  
(Eric, primero medio, Liceo Mariano Egaña).

Las actitudes femeninas merecen sospecha por parte de los varones jóvenes cuando son recreadas por otros varones, han aprendido que el acoso escolar es una forma de confrontar sus posiciones de género, donde la diferencia, es decir, lo que no es masculino hegemónico tradicional, es puesto en cuestión para volver al orden, señalando a esos que portan la diferencia como indeseados y para enviarles un mensaje a los otros varones, que no se pueden mover del orden sexual del liceo, de la dominación masculina (Bourdieu, 2000). La homofobia no se dirige en exclusiva a las personas lesbianas, gays, bisexuales o transgénero, desde las masculinidad hegemónica también le entrega un mensaje concreto a aquellas personas, varones jóvenes en este caso, que con su expresión de género o prácticas cotidianas (por ejemplo, juntarse con mujeres), cuestionan las normas del sistema sexo/género heteronormado (De Stéfano Barbero, 2017).

La homofobia emerge como un mecanismo de censura de cualquier reconocimiento de fragilidad de la masculinidad en otros varones y en uno mismo, operando eficazmente al margen de los procesos educativos formales, lo que le otorga un carácter oculto a este aprendizaje de género en el liceo (Torres, 1998; Apple, 2008). Las desigualdades encuentran en estas condiciones institucionales, invisibilización y normalización, mecanismos de legitimación, ya que todo aquello que no se percibe, no puede enfrentarse, ni generar indignación en las comunidades educativas (De Stéfano Barbero, 2016). Es uno de los efectos perversos del sistema escolar, lo que González (2016) nombra como efectos de la educación sexista en la vida de las mujeres, en este caso, también de los varones y por cierto de sus comunidades educativas. Azúa (2016) complementa señalando que los liceos tienden a desarrollar prácticas represivas o negadoras de cualquier gesto que pudiese ser leído como homosexual, ya que la cultura represiva del mundo adulto tiende a construirse desde prejuicios que deshumanizan los encuentros entre estudiantes; además potencia la posición que ha sido naturalizada como la deseada, la cual debe enseñar y fomentar: la heterosexualidad como régimen de género, como destino del proceso formativo que los estudiantes han incorporado:

*"Buenas porque así hay que tener como un vínculo con las mujeres porque después, igual, uno cuando es más grande, tiene que tener así como una esposa y tiene que tener un vínculo con ellas po'" (Alberto, primero medio, Liceo Antonio Hermida Fabres).*

Lo anterior permite reconocer, como el proceso de hacerse varón en el liceo, requiere de un abordaje del conflicto como un asunto que se resuelve fuera del mundo juvenil, desde lógicas punitivas y negadoras de la conflictividad social en las relaciones sociales, reforzando la figura de lo adulto como lo que sabe y ordena las instituciones sociales, es decir, potenciando el adultocentrismo. Además, hace de la diferencia una cuestión que merece sospecha y exclusión en las formas de trato que se desarrollan en la experiencia educativa, potenciando una articulación que afecta la convivencia escolar.

### **III. Aprendizajes de género en el liceo.**

Los modos de aprendizaje en torno a la resolución de conflictos desde los procesos de construcción de masculinidades, forjan unos mecanismos que hacen de la diferencia, una cuestión que merece sospecha y aniquilación simbólica por parte de las masculinidades hegemónicas. La diferencia, permite preguntar por la pretensión universalista de la masculinidad como régimen de género, situación que problematiza la frágil condición de la hombría. En este sentido, los aprendizajes de género que se dan en el liceo, desarrollan condiciones propicias para aprendizajes de género en clave de dominación.

Los aprendizajes en el liceo pueden ser caracterizados como unidireccionales, verticales, centrados en el saber del docente y en la autoridad de los directivos. Se aprende la cultura del liceo, no la de los jóvenes y sus comunidades, esta última es subvalorada y vista como un conjunto de prácticas que el saber docente adulto reformulará en los términos del sistema escolar. Lo anterior muestra la tensión entre cultura escolar y culturas juveniles. Los jóvenes reconocen que junto a docentes aprenden contenidos y con los directivos aprenden a

obedecer. Señalan que los adultos directivos no aprenden de los jóvenes, solo realizan juicios sobre ellos:

*"Hablar significaría como necesario de ir cambiando, uno habla como, prácticamente mal, como tipo flaite<sup>5</sup>; pero no po', ellos hablan bien y nosotros tenemos que estar acorde a como hablan ellos, es como eso po'. Que ellos hablan y nosotros hablamos con ellos, no de forma, así flaite a bien. No po', porque uno tiene que formarse en la forma de hablar de ellos" (Carlos, primero medio, Liceo Mariano Egaña).*

Hay un reconocimiento explícito de adaptación al proyecto educativo del saber del mundo escolar adulto, en lo que Apple (2008) nombra como enseñanza tácita u oculta, la cual hace evidenciar que el conjunto de aprendizajes fortuitos (género, generación, saber, poder, entre otros), contribuye a la socialización política de las y los estudiantes, más que las clases de formación ciudadana, cívica o cualquier intento por la enseñanza de unos determinados valores sociales. La fuerza de estos procesos de aprendizaje es clave para la construcción de sujeto. Las formas de enseñanza, los métodos, anuncian unos ciertos valores, discursos, prácticas e imaginarios, que hacen posible que se materialice el propósito formativo de la acción educativa. Por ejemplo, una clase expositiva con intervenciones que son atendidas en base a la sobrevaloración de los hombres en desmedro de las mujeres, materializa un modo concreto de trato de género, el cual es aprendido y recreado a través de la convivencia escolar.

En el caso de las relaciones de autoridad, emerge un tipo de conflictividad escolar, que reconoce en el mundo adulto que se ubica en los cargos de gestión del sistema escolar, como unidireccional, vertical y del cual son objeto de sanción. Reconocen en esta relación, una construcción institucional con pretensiones de uniformidad, castigando a quienes escapan de esta norma:

---

<sup>5</sup>Hace referencia a un sujeto marginado y empobrecido de la sociedad chilena que cuenta con una valoración social negativa que tiende hacia la discriminación en las relaciones sociales.

*"Yo, por lo menos, de los directivos no es mucho. Es como ya, ellos solamente, por lo que yo sé, es que quieren que vengamos, por ejemplo, todos iguales y de eso nomás es lo que se preocupan, de que nos portemos bien, aunque también con las actividades, ahí como que, nos dan, cómo decirlo, que nos dan, por ejemplo, un día más de libertad que podamos hacer lo que queramos" (Julio, primero medio, Liceo Mariano Egaña).*

*"El respeto, a respetar a los demás. Te enseñan cosas que tú no sabes, día a día. Con los directivos, como, a ser correcto. Que, como ser correctos, no sé cómo que te exigen cosas que no estai' acostumbrado, es que no sé cómo explicarlo" (Antonio, primero medio, Liceo Antonio Hermida Fabres).*

Los estudiantes han asimilado esta normatividad escolar como aquella en la cual se pueden mover. Reconocen que dicha autoridad del mundo adulto, posee un conjunto de características que los moldean en base al referente adulto de ser alguien en la vida. Valores como respeto, ser correcto, están en función de un porvenir que hay que cumplir, no es necesario comprenderlo. Ahora bien, estos aprendizajes, tienen un componente de género explícito a en la relación de varones jóvenes con varones mayores (docentes):

*"De los profes hombres, eh, pucha a ver, eh, yo creo que sí; porque hay hombres que son distintos a otros, tienen una forma de ser o una forma de vestir y la forma de vestir, yo creo que al hombre, yo creo que sí, que lo deja como mal parado (risas). En los estudiantes hay como hombres, los de tercero, son con más centrados, les gusta como andar bien vestidos, como hombres grandes, y la ropa del liceo es fea y nos obligan a usarla y como ahí vienen con otras poleras y no, citación de apoderado y molesta po'. Ahí yo creo que al hombre le hace mal la forma de vestir" (Felipe, primero medio, Liceo Mariano Egaña).*

El modelo a seguir, es decir, el aprendizaje de género asimilado, aprendido como natural por hombres jóvenes del liceo, es adulto y heterosexual. Responde a un sujeto que se ubica en una posición de poder al interior de las relaciones sociales generacionales y de género. No es cualquier ubicación la que hay que replicar en el proceso de hacerse varón, es aquella que garantiza unas ciertas posibilidades de acceso a los bienes materiales y simbólicos que otorga los privilegios masculinos en sociedades de pluridominio (Duarte, 2016). Este conjunto de aprendizajes no aparece en los planes educativos de los liceos<sup>6</sup>, da cuenta de la fuerza del proceso socializador a la hora de articular los saberes de las instituciones educativas. En otras palabras, el adultocentrismo se potencia en clave de dominación mediante la estimulación de la construcción de masculinidades hegemónicas. Dichas masculinidades, requieren de otros varones que validen y vigilen el orden sexual patriarcal, en el cual la demostración es un aprendizaje de género fundamental para construir los mensajes sociales de dominación hacia la comunidad y sus integrantes (Madrigal, 2009; Segato, 2016).

Connell (2001) señala que las escuelas son agentes en la construcción de masculinidades, ya que esta dimensión aparece como una posibilidad para pensar institucionalmente la comprensión del género en la vida de los sujetos de las escuelas y liceos, así también como una oportunidad para las propias comunidades educativas. Sobre las relaciones de poder establece que los patrones de dominación, acoso y control de los recursos entre estudiantes, dialogan con la relación que se construye entre masculinidad, autoridad y predominio de los varones en los cargos de poder al interior de los centros educativos. Estas configuraciones, muestran al conjunto de los actores escolares, el lugar de privilegio naturalizado de la dominación masculina:

---

<sup>6</sup>En los documentos revisados de ambos establecimientos, Proyecto Educativo Institucional y Manual de Convivencia escolar versión 2016, aparece la perspectiva de género como una dimensión a desarrollar, sin embargo, se contradice con el lenguaje que utiliza para describir su accionar educativo, ya que lo hace desde el universal masculino; además desarrolla valores abstractos definidos por el mundo adulto, sin dar cuenta de los mecanismos de participación de las y los estudiantes en el manual de convivencia escolar; finalmente, todos los documentos consultados refuerzan el ciclo vital individual como la explicación del desarrollo de las y los sujetos, construyendo al sujeto como joven como incompleto e inmaduro.

*"El control del campo de juego durante los partidos de fútbol, era crucial en la vida de los grupos de pares de esta escuela, para poder mantener la hegemonía de una masculinidad física y agresiva" (Connell, 2001, p. 160).*

Misma situación que se pudo observar en el patio del Liceo Antonio Hermida Fabres:

*"En recreo habían entre cinco y seis juegos de pelota en la cancha, utilizadas mayoritariamente por varones. Otros estudiantes varones observan y transitan por los costados de la cancha, proceso similar realizan las mujeres durante el recreo. Un grupo de muchachos, pocos en cantidad, copan grandes extensiones de la cancha y parte del patio con la pelota que están jugando, de hecho, golpearon a un niño de básica, lo cual generó risas en el grupo que estaba ahí. También le pegaron a uno de su propio equipo, lo cual generó la misma dinámica que con el estudiante menor. Los inspectores de patio no intervienen en esta situación" (Observación cuaderno de campo, recreo, Liceo Antonio Hermida Fabres, agosto, 2016).*

El uso de los espacios del liceo, es un asunto de género y generación, es decir, los mayores que responden al modelo de masculinidad hegemónica tienen el poder de controlar no solo los espacios, también los cuerpos que se pueden minorizar, ya que su trato hacia los otros es claro, no se admiten construcciones de género que alteren el orden sexual del liceo. Esta norma que deviene en hegemonía, construye en las subjetividades de los varones, las mujeres, los mayores y los menores, un orden que intenta regular las construcciones genéricas de los sujetos e instituciones (Olavarría, 2017).

Este control sobre el espacio y los cuerpos del liceo, muestra como las instancias de sociabilidad influyen en los procesos de construcción identitarias juvenil y de las masculinidades en particular. Los contextos de relación social son relevantes, ya que en ellos se comprende, recrea y proyecta en lugar material y simbólico que cada sujeto tiene en la

sociedad, por ende, el liceo aunque niegue o invisibilice estos saberes, ellos se desarrollan curricularmente:

*"El proceso de disciplinamiento que se desarrolla en la escuela, va moldeando a las y los estudiantes hacía un tipo específico de sujeto, funcional a la sociedad actual. Constituye si se quiere, un proceso de inducción para aprender a internalizar las lógicas y sentidos sociales vigentes, desarrollando las habilidades sociales necesarias, no para ser exitoso/sa, sino para adaptarse al grupo social de pertenencia, aunque esto implique asumir fracasos individuales o desigualdades sociales" (Ortega, 2012, p. 10).*

Más allá del deseo o las voluntades individuales, el sistema escolar colabora con la reproducción de la estructura social, sexual y generacional de la sociedad de la cual es parte, sin embargo, frente a todo este funcionamiento, la sociología de la educación ha mostrado que este poder de dominación genera resistencia a los moldes impuestos (Bonafant, 1998). Las escuelas y liceos son instituciones caracterizadas por currículos abiertos y ocultos, culturas subordinadas y dominantes, ideologías de clase en competencia, complejos y creativos campos de resistencia a través de los cuales las prácticas mediadas de clase y sexo frecuentemente niegan, rechazan y expulsan mensajes centrales de las escuelas (Giroux en Madrigal, 2010).

Frente al poder patriarcal existen experiencias de masculinidades que sobreviven al orden de género tradicional. Madrigal (2009) nombra a estas construcciones como masculinidades sobrevivientes, las cuales conviven en el espacio escolar con las masculinidades hegemónicas. Son aquellas masculinidades que transitan por los costados del espacio escolar, anunciando las fracturas y esperanzas de los procesos de aprendizaje de género y generación. Estas posiciones analíticas son políticas, por ende, no pueden ser leídas como fijas en las relaciones sociales de género, ya que un varón puede estar subordinado en relación a otros, sin embargo, en el mismo movimiento puede oprimir a otros varones con

menos poder, a mujeres y a toda esa otredad que no cumple con el universal masculino heterosexual.

Los sobrevivientes al proceso de masculinidad patriarcal dan cuenta de un hecho relevante en los procesos de socialización de género, ningún modelo puede desarrollar a cabalidad sus pretensiones universalistas de dominación, ya que quienes reproducen dichos modelos no logran alcanzar a cabalidad su representación. La masculinidad define un modelo ideal que actúa como referente pero que no tiene traducción real, ya que los procesos de socialización siempre producen personas imperfectas respecto del modelo prescrito, lo anterior significa, que aunque quiera, ningún varón cumple de forma estricta con la masculinidad prescrita en su sociedad (Guasch, 2006):

*"a mí me gustaría que tuviéramos talleres donde conversar con los compañeros, donde nos podamos escuchar, eso nunca pasa. Donde yo pueda cachar quién es este loco fuera del liceo y saber por qué se comporta así, desordenado por ejemplo. Es una cuestión de que podríamos hacer acá po', preocuparnos de todos los del curso" (Luis, primero medio, Liceo Antonio Hermida Fabres).*

Lo dicho anteriormente, abre interesantes pistas para la construcción de horizontes de esperanza y diseño de alternativas. Pistas para los encuentros intergeneracionales. Los varones jóvenes señalan que el mundo adulto tiene una posibilidad para conocerlos, generando instancias educativas que se orientan al reconocimiento de las y los sujetos que concurren a la experiencia educativa, lo que implica construcción de confianzas, reconocer sus intereses y la promoción de espacios de socialización generacional entre jóvenes y de jóvenes con adultos:

*"A ver, qué aprenden, yo encuentro que cosas nuevas igual, porque ellos no saben lo que nosotros sabemos po'. Por ejemplo la juventud de ahora, la forma de*

*hablar, las, como, las palabras claves que decimos. No cachan na'. Y eso igual lo van aprendiendo" (Carlos, primero medio, Liceo Mariano Egaña).*

*"Eh, no. Como que ven las versiones, ven el reglamento nomás y no escuchan; como que no, o sea, escuchan, pero como que no hacen la justicia, como se dice" (Felipe, primero medio, Liceo Mariano Egaña).*

Por un lado hay un saber juvenil que es reconocido por los estudiantes como ajeno para el mundo adulto (Duarte, 2016), por otra parte, reconocen la sensación de injusticia en la relación social educativa que van construyendo en el liceo (Apple, 2008). Ambas constataciones, muestran las posiciones de desigualdad que las y los jóvenes viven cotidianamente en su experiencia educativa. Estas visiones, parciales por cierto, desde las masculinidades, muestran una lectura de la convivencia escolar, de las relaciones entre generaciones y de la construcción de sujeto. También anuncian entre líneas, la posibilidad de aproximar posiciones y reconstruir vínculos entre actores escolares. Para lo anterior es fundamental reconocer que el proceso educativo se desarrolla no es neutro en ningún tema social, económico, político y cultural.

Los aprendizajes de género en el liceo, refuerzan el dominio adultocéntrico al fortalecer estrategias que sobrevaloran la visión del mundo adulto y la cultura escolar, por sobre las visiones de los mundos juveniles y sus culturas. El universal adulto fija el horizonte de los encuentros generacionales y de género, en tanto comunica que el orden de la sociedad y el acceso a los privilegios, se encuentra en todo aquello que represente y reproduzca los valores del adultocentrismo y de la masculinidad hegemónica. El patriarcado adultocéntrico, vincula virtuosamente sus aprendizajes para los varones en el liceo, a partir de los contenidos que ofrece en el proceso de enseñanza aprendizaje de hacerse varón en la experiencia educativa.

## Capítulo dos. Instancias educativas de homosocialización masculina de aprendizajes de masculinidades juveniles en el liceo.

### Parece muerta

¡Cachen! Viene subiendo  
La miss Teresa.  
Tira el preservativo  
Sobre la mesa.

Sobre la mesa, mi alma,  
La hueá asquerosa.  
Está lleno de semen  
Del Espinoza.

Del Espinoza, ay sí,  
Que en plena clase  
Se mandó cuatro pajas.  
Llenó el envase.

La miss cuando lo encuentra  
Parece muerta.

Manuel Montolio Cartes.  
Coplas de la debacle pedagógica.  
Veinte poemas de desesperación.

El capítulo dos intenta conocer las instancias educativas de homosocialización, es decir, versa sobre los procesos de encuentro en la sociedad entre varones, donde se enseña y aprende el valor social de las masculinidades en la estructura social. Este proceso de aprendizaje, se forja particularmente en los cuerpos de los varones, ya que serán éstos quienes tendrán que probar y probarse públicamente, que han superado la prueba de la virilidad masculina. La dimensión simbólica de las relaciones sociales en este escenario, señala que los varones son para ellos mismos, una fuente de aprendizaje fundamental para la dinámica permanente de reproducir la promesa de las masculinidades: ser un varón de verdad.

La norma heterosexual, establece los márgenes para las masculinidades hegemónicas, por ende, sus cuerpos y las interacciones sociales que desarrollan, deben tener en cuenta que uno de los principales destinatarios de las conductas masculinas patriarcales, son los propios

varones. Funciona como mecanismo socioeducativo que ordena fijando posiciones, resguardando los privilegios masculinos del sistema de dominio y clausurando posibilidades transformadoras. Los cuerpos al incorporar esta norma de la sociedad, potencian en el mismo movimiento, los cuerpos poderosos que resguarden las nuevas configuraciones del poder patriarcal. En este sentido, los cuerpos representan la expresión concreta del proceso de socialización del patriarcado adultocéntrico.

### **I. Cuerpos juveniles heteronormados.**

El sistema escolar a través del proceso de socialización, entendido como la adquisición por parte de niños, niñas y jóvenes de los conocimientos y saberes que son necesarios en el contexto de interacción social para establecer lazos sociales, posibilita el desenvolvimiento de la cotidianidad de las instituciones educativas. Cada uno de los actores escolares participa activamente en el proceso de su propia socialización y en la de los demás, contribuyendo de esta manera en la recreación del sistema social del cual es parte, posibilitando afirmar que cada uno/a tiene las chances de reconstruir y/o incidir en la mejora o deterioro de su realidad (Vásquez & Martínez, 1996). Otra característica de la socialización escolar en los liceos, es el hecho que hace convivir por un determinado tiempo, a grupos sociales en torno a una experiencia educativa. Encontrarse con otros y otras, hace de esta vivencia la posibilidad de producir unas ciertas relaciones sociales de carácter colectivo más allá de lo individual (Gallo, s/a).

En este proceso de socialización, los valores que se aprenden de la cultura y sociedad de la cual el sistema escolar y sus establecimientos educativos forman parte, se hace en un contexto de empobrecimiento de las condiciones de vida, en lo que Gallardo (2014) nombra como asimetría de las relaciones sociales, es decir, unos determinados sujetos en unas posiciones específicas, producen unas condiciones situacionales, institucionales y estructurales, que los ubican como privilegiados en la distribución, acceso de los bienes producidos socialmente, en el ejercicio del poder y en la posibilidad que sus visiones sean consideradas las hegemónicas dentro de los espacios que habitan.

Los procesos de aprendizaje sociocultural de los valores sociales que se desarrollan en el sistema escolar, al no ser neutros e inmutables, muestran la posibilidad que los sujetos incidan en la reproducción y/o transformación de sus condiciones de vida y muerte. El contexto de empobrecimiento, relaciones sociales asimétricas y acceso diferenciado al ejercicio del poder, configura un tipo particular de condiciones para los procesos de construcción generacional y de género. En otras palabras, hacerse joven, hacerse varón en el liceo se da desde la constatación que este proceso tiene lugar en una sociedad en la cual los sistemas de dominio se articulan en una sociedad de pluridomios.

Zúñiga señala que los procesos de socialización de varones jóvenes:

*"...son producto de una ideología fundada en la dominación masculina, la que de manera naturalizada se transmite de forma cotidiana, invisible y sostenida en el desarrollo de modelos de masculinidades que se despliegan en la base de estructuras del patriarcado. A pesar de la flexibilización de los roles de género, la organización social de las ideologías patriarcales continúan siendo parte del aprendizaje para los jóvenes varones, proyectándose hacia otras generaciones, las que desde su actuación, les permiten estar vigente en la cultura, moldeándose y acomodándose a las posibles tensiones que le puedan corroer" (Zúñiga, 2016, p. 143).*

El proceso de socialización de género en el liceo desde los varones, muestra como el encuentro con otros varones es fundamental para los aprendizajes de masculinidades, ya que éstos posibilitan leer en sujetos concretos y situaciones cotidianas, todo aquello que es permitido y prohibido en su cultura para el ejercicio de las masculinidades. Los valores y saberes que se aprenden en estos encuentros masculinos, tienden a estar alojados en construcciones hegemónicas de masculinidad, donde la figura de los mayores es clave en el proceso de transmisión del andamiaje que sostiene el proceso de hacerse varón con otros, ya que éstos comunican el lugar de la masculinidad en la sociedad, sus posibilidades materiales, simbólicas y las limitaciones de dicha construcción genérica (Madrigal, 2009b).

La homosocialización podría ser definida como un proceso educativo en el cual los varones enseñan y aprenden sobre masculinidades a otros varones y a sí mismos sobre relaciones de poder, encuentros sociales, tratamiento de la diferencia, resolución de conflictos, satisfacción de sus necesidades, entre otras dimensiones. Es una instancia común en la cultura, el encuentro con otros, en donde se comunica la posición social de la masculinidad en la organización social, sexual y generacional de la sociedad. Lo que se aprenden en este proceso, educa en determinados valores que articulan la convivencia social y el encuentro de los varones con las mujeres, con otros varones, consigo mismo y con el medio social.

Este proceso de homosocialización al estar situado desde las masculinidades hegemónicas, construye unos determinados mandatos para quienes requieren probarse y probar sus identidades como varón. Una de sus expresiones recae en los cuerpos juveniles, los cuales deben cumplir el mandato de la heterosexualidad como única posibilidad. Al respecto se puede constatar como los varones jóvenes del liceo, construyen estos mandatos de género en sus relaciones intergeneracionales:

*"Por ejemplo, mi abuelo, yo me quiero dejar el pelo largo pero ellos no quieren porque son como que el hombre tiene que tener el pelo corto y las mujeres el pelo largo" (Carlos, primero medio, Liceo Mariano Egaña).*

La socialización del liceo ha sido aprendida por todos los actores escolares. Los mensajes son claros al respecto. Los cuerpos juveniles son objeto de control y vigilancia generacional, los mayores ocupan sus dividendos adultocéntricos (Duarte, 2016) para imponer sus términos y mostrar los caminos a seguir para aprender y gozar los beneficios de la promesa educativa, promesa que en el mismo movimiento es generacional, ser un varón adulto en el futuro. Las identidades juveniles están subordinadas al saber y poder del mundo adulto, al poder de la mayoría como condición de dominio. La relación entre las familias y el liceo, funciona como un continuo del patriarcado adultocéntrico, fijando la norma heterosexual como límite de lo posible en las cuestiones educativas (Flores, 2017).

La homosocialización desde las masculinidades hegemónicas en el liceo, garantiza el orden adultocéntrico y patriarcal en la organización del sistema escolar, ya que sus prácticas refuerzan las posiciones sociales de dominación para los mundos juveniles en general y para los varones jóvenes en particular. Al fijarlos, construye una naturalización de este modo de trato entre los actores escolares, desmovilizando el conjunto de iniciativas que los ponen en tensión. Es decir, la homosocialización como instancia de aprendizaje, colabora con aquellas prácticas educativas que hacen de éstos una cuestión que ni siquiera es observado por quienes la reproducen, en lo que Bourdieu (2000) nombra como la utilización de los esquemas de pensamiento de los dominadores.

La dominación puede ser entendida como sinónimo de gobierno en los términos que lo formula Urresti (2011), como una forma de imposición que ha adquirido grados de legitimación por quienes recrean las relaciones sociales que permite operar como algo diferente de la mera imposición:

*"Esa investidura de legitimidad, puede ser construida, negociada o inducida por parte del polo dominante, así como puede ser aceptada, negociada o incluso impulsada por parte del polo dominado, que, repetimos, no es el sector oprimido y en una mejor interpretación es el polo gobernado, liderado o conducido"*  
(Urresti, 2011, p. 25).

La legitimación del patriarcado adultocéntrico (Duarte, 2016) a través del proceso de socialización escolar y de la homosocialización masculina, posibilita la producción de condiciones para imponer los términos sobre los cuerpos juveniles, territorio donde opera virtuosamente para construir saberes y prácticas en clave de dominación. La construcción curricular vista así, termina configurando experiencias escolares que merman los proyectos educativos y fortalecen la dominación social:

*"En clase de lenguaje, un grupo de varones conversan entre sí, uno le dice a otro "te estai pelando<sup>7</sup> a las minas del B". Los otros compañeros se ríen. Un integrante del grupo cuenta que le pidió el WhatsApp a la profesora de historia, la cual le respondió "que desubicado Saavedra, vaya a sentarse". El grupo lo aplaude y le dicen buena campeón, buena choro" (Observación cuaderno de campo, clase de lenguaje, primerio medio, Liceo Mariano Egaña, agosto, 2016).*

El encuentro con otros varones es fundamental para la prueba constante de la masculinidad, la cual se puede hacer contra las mujeres, independiente de su generación. La autoridad de las profesoras como mundo adulto, puede ser puesta en entre dicho desde las masculinidades juveniles. Duarte (2005) establece que el liceo cultiva pedagogías ocultas de género, las cuales desarrollan creencias, actitudes y concepciones que llevan a ambos sexos a internalizar roles tradiciones del orden genérico. Lo implícito según Duarte, sería el rasgo central de la enseñanza que se desarrolla en el liceo, proceso que establece una jerarquización entre estudiantes varones y mujeres en la cotidianidad de la sala de clases y en el proceso de enseñanza aprendizaje. Al respecto Conell (1997) señala que en el proceso de construcción de masculinidades, se requiere construir hegemonía a partir de la legitimación del patriarcado mediante la apelación a la autoridad masculina, la cual se potencia en el encuentro entre varones. Dicha autoridad, es un recurso exitoso que sostiene esa posición de dominación, ya que cuenta con apoyo tácito de quienes participan en aquella relación social. Uno de los rasgos que la sostiene, es la complicidad masculina, en la cual según Conell la mayoría de los varones gana en hegemonía, ya que se benefician del dividendo patriarcal, a través de la subordinación de las mujeres y de todo lo que se pueda feminizar:

*"Esto se puede hacer al reconocer otra relación entre grupos de hombres, la relación de complicidad con el proyecto hegemónico. Las masculinidades construidas en formas que permiten realizar el dividendo patriarcal, sin las*

---

<sup>7</sup> Hace referencia a prácticas sexuales.

*tensiones o riesgos de ser la primera línea del patriarcado, son cómplices en este sentido" (Connell, 1997, p. 41).*

La masculinidad heteronormada hegemónica se construye en relación y oposición contra otro, a través de actos repetitivos que dan la ilusión de un género fijo (Renold, 2004). En este sentido, los encuentros y conversaciones entre varones jóvenes en el sistema escolar, refuerzan la idea que sus hombrías requieren ser recreadas a través de instancias de socialización juvenil que el liceo les otorga, instancias que posibilitan fortalecer la autoridad masculina, moldear sus cuerpos, formar discursos sobre lo que hacen los varones en la sociedad y construir imaginarios sobre las relaciones sociales de género (Castoriadis, 2010). La socialización escolar al no considerar este asunto como una cuestión educativa, favorece que el tratamiento social de la diferencia produzca un abordaje que construye desigualdad, ya que renuncia reflexionar sobre este fenómeno en su cotidianidad educativa, entregando la formación al currículo oculto de género (Torres, 1998).

Este proceso de aprendizaje de género en el Liceo, lejos de estar inscrito como una cuestión que se da al interior de sus muros, más bien se desarrolla a través de un ir y venir entre las situaciones que los estudiantes vivencian en su proceso educativo. Es decir, los aprendizajes de masculinidad, desarrollan una continuidad entre lo que pasa el fin de semana en los territorios, por ejemplo, a través de la práctica del fútbol, también a través del encuentro de juegos tecnológicos y salidas a compartir alimentos. Todas estas instancias, convocan a los varones, los reúnen en un encuentro social donde homosocializan, en lo que se podría plantear como redes de masculinidades, las cuales muestran la relación entre los procesos que ocurren dentro y fuera del liceo:

*"A veces con los compañeros pedimos plata y vamos todos a comer a otras partes, por ejemplo fuimos cuando salimos pa' las vacaciones de invierno y después fuimos cuando entramos y después fuimos hartas veces y hablábamos*

*sobre qué íbamos a hacer pa' las vacaciones, lo pasamos bien con los cabros"*  
(Felipe, primero medio, Liceo Mariano Egaña).

*"Es que a principios de año, a mí me habían regalado una pelota po', porque acá hay canchas y ahí jugamos en los recreos. Pero yo no juego tanto con ellos porque ahora voy a jugar, allá, los fines de semana y me encuentro con los mismos de acá y conversamos de cómo estuvieron los partidos, cosas así hablamos"* (Eric, primero medio, Liceo Mariano Egaña).

*"Nos juntamos fuera del liceo a jugar juego en línea con los celulares. Vamos pasando por la casa de cada uno cuando se puede"* (Antonio, primero medio, Liceo Antonio Hermida Fabres).

El proceso de homosocialización en sí mismo guarda una interesante potencialidad transformadora, si es considerado como una instancia educativa de género por el liceo. Por el contrario, si es dejado al aprendizaje de las masculinidades por la sociedad patriarcal y adultocéntrica en la cual vivimos, las posibilidades que se fortalezcan los sistemas de dominación son considerables:

*"Son los otros hombres, fundamentales los adultos, que encarnan el referente al que deben igualar e identificarse, quienes califican y juzgan su masculinidad; la opinión de los otros es definitoria, ellos aprueban los desempeños y logros que acreditan que es un varón; contra ellos compiten. La competencia de un hombre es contra otros hombres: compite por poseer mayor poder, prestigio, respeto, fuerza, inteligencia y, especialmente, por las mujeres"* (Olavarría, 2017, p. 23).

Lo planteado por Olavarría coincide con la idea que dejar los aprendizajes de género a la sociedad de pluridominio en la cual nos socializamos, contribuye a fortalecer el orden social de dominación. En el caso de las relaciones entre jóvenes, es dejar el camino libre a las ideas

social de mayoría sobre la cual se construye lo generacional. Duarte (2012) comprende el adultocentrismo como una matriz que produce un conjunto de atribuciones para el mundo adulto otorgándole la capacidad de ejercer control sobre las personas que define como menores y al mismo tiempo remite a un sistema social de dominación que impone una noción de lo adulto o de la adultez como punto de referencia para niños, niñas y jóvenes en función del deber ser de lo que se debe hacer para ser considerado en la sociedad. Este orden naturaliza lo adulto como lo potente, valioso y con capacidad de decisión y control sobre los demás. La advertencia de Duarte, pone énfasis en la imposibilidad de neutralidad del proceso de homosocialización en términos generacionales. Misma alerta en términos de género.

Al no existir neutralidad en el proceso de homosocialización de las masculinidades juveniles, los aprendizajes y valores que se aprenden sobre hacerse varón adulto en el liceo, se potencian a través del conjunto de prácticas que refuerzan mensajes sociales sobre estos asuntos:

*"Al igual que en los recreos, hay un grupo de varones que lanza la pelota contra los grupos que están sentados en las graderías. Siendo las 09:07 am, la clase no comienza formalmente. Hay tres balones; fútbol, basquetbol y tenis. Todos están en manos de varones. Son pocos, pero se encuentran al interior de la cancha. No hay ninguna mujer en estas actividades. Los juegos de pelota convocan cada vez a más varones a la cancha. Ordenan los arcos de fútbol reducido y golpean el balón. Los grupos de mujeres conversan entre ellas. En paralelo a esta clase, hay un taller de deporte, que funciona más o menos en los mismos términos" (Observación cuaderno de campo, clase de educación física, primerio medio, Liceo Mariano Egaña, agosto, 2016).*

El sistema escolar a través de sus prácticas curriculares y de la convivencia escolar que desarrolla en la cotidianidad del liceo, enseña unos determinados valores sociales sobre

relaciones sociales (Ortega, 2012). Independiente que lo declare o no en sus planes educativos, su fuerza homosocializadora construye cuerpos masculinos poderosos que aprenden su lugar en la sociedad. El carácter colectivo del aprendizaje de género, aprender de y con otros, se desarrolla a través de una economía que fortalece la comunicación de los contenidos del proceso educativo a un bajo costo en comparación con los alcances de su proceso de incidencia política. Las instituciones educativas, son claves en este sentido, ya que uno de sus principales rasgos, es ser transmisoras de la cultura de una sociedad determinada. Conell en Villanueva (2016) señala que las disposiciones materiales que desarrollan los establecimientos educacionales, junto con sus prácticas y discursos, siempre están delimitadas por estructuras donde hay relaciones de poder, división del trabajo, patrones de autoridad, sistemas de símbolos, entre otras.

Todo proceso educativo construye unos determinados cuerpos dispuestos a reproducir los mandatos del patriarcado adultocéntrico. El poder masculino es omnipresente, totalizador y naturalizador, es decir, copa todos los intersticios de la vida social y pretende construir la idea que siempre ha sido así, situación que llevaría al fatalismo estructural desmovilizador, mermando las posibilidades de cambio social (Duarte, 2016). Este poder, complementa Duarte, ha construido la idea de poseer un cuerpo rudo, con aguante. Es un cuerpo al servicio del prestigio de las relaciones cotidianas, a través de lo que Madrigal (2009) nombra como la prueba que conlleva la masculinidad, probar y probarse constantemente que se es varón de verdad. Lo anterior requiere de un cuerpo fuerte que comunique haber pasado la prueba, la cual por cierto, siempre es temporal. La masculinidad es un ejercicio constante de autoafirmación identitaria:

*"No sé por qué. Por conflictos, por minas, conflictos. Como alguien, si tuviera una polola<sup>8</sup> así y otro se la quiere jotear<sup>9</sup> así y el loco cacha<sup>10</sup> y le echa la espantá<sup>11</sup> y*

---

<sup>8</sup> Novia.

<sup>9</sup> Coquetear.

<sup>10</sup> Darse cuenta de algo.

<sup>11</sup> Amenaza de ser golpeado.

*todo. Y la mayoría de las veces termina en combos" (Álvaro, primero medio, Liceo Antonio Hermida Fabres).*

Madrid (2016) señala que la escuela opera a nivel institucional en el proceso de construcción de masculinidades, en lo que se ha venido denominando como agencia productora de masculinidades. Al respecto reafirma la idea que el sistema escolar no es neutral en la producción de relaciones de género, la regulación de la sexualidad ha sido un elemento central en este proceso, existiendo una promoción central, permanente y clara de la heterosexualidad como norma social. Esta norma, construida desde la masculinidad hegemónica muestra que la relación con las otras masculinidades, no sólo se basa en el control sobre las mujeres, sino sobre otros varones, similar proceso al de la homofobia. Es decir, la masculinidad en clave de dominación, apuesta por fijar las posiciones de poder a través del control de los cuerpos masculinos mediante el uso de la violencia física y simbólica.

La dominación masculina desarrollada a través del proceso de homosocialización, al reforzar los aprendizajes para reproducir el patriarcado adultocéntrico, forja cuerpos rudos que se disponen para demostrar socialmente a las mujeres, a otros varones, a sí mismos y a sus contextos, que se está cumpliendo con el mandato de ser un varón de verdad (Madrigal, 2007). En esta construcción, la figura de los adultos docentes, son las figuras que muestran la posición de lo adulto en la sociedad, reconociendo cercanías que podrían constituir pistas para los encuentros intergeneracionales, en tanto sean abordados desde una perspectiva de género crítica:

*"Yo creo que es estar como en una plaza, es que los profes hombres tienen más cercanía con uno, este que con los hombres no es como con las mujeres. Porque si un hombre va pal' lado y le hace así a una mujer, la mujer se va a sentir mal, pero si va al lado de un hombre no va a sentir na', porque es como estar al lado de un amigo" (Luis, primero medio, Liceo Antonio Hermida Fabres).*

Esta proximidad entre masculinidades de distintas generaciones, desde la visión de los varones, aporta interesantes pistas para lo que podría ser un proceso formativo en clave de liberación, ya que muestra como el proceso de homosocialización posibilita que quienes son reconocidos como adultos, sean vistos con similitud por el hecho de compartir el mismo género. No resulta sencillo el proceso de convertirse en varón, más bien podría ser caracterizarlo como contradictorio, lleno de incertidumbre, pero al mismo tiempo lleno de posibilidades (Duarte, 2014).

Los cuerpos juveniles heteronormados formados en la masculinidad hegemónica, recrean la promesa de ser varones de verdad y se potencian a través del valor de lo adulto como aquello que permite fijar normas sociales sobre lo masculino y adulto en sociedad. Su fuerza socioeducativa, radica en el hecho que no es vista como un asunto educativo por el sistema escolar, por ende, se hace parte en la relaciones que se dan en el liceo, a través de diversas instancias que se invisibilizan y naturalizan, haciendo de la dominación y del ejercicio del poder, mecanismos virtuosos en sus propósitos homosocializadores.

## **II. Cuerpos juveniles poderosos.**

El régimen de género heteronormativo funciona como barrera simbólica de la masculinidad. Muestra los márgenes del orden sexual que ha sido construido desde el sistema patriarcal y adultocéntrico. Sin embargo, como normatividad, requiere fortalecer la defensa socioeducativa de su propuesta formativa, por ende, los cuerpos poderosos emergen como condición de la cuestión sexual para ordenar y producir unos discursos, prácticas e imaginarios, que permitan dar sostenibilidad a la sociedad construida desde este sistema de dominación.

Los cuerpos juveniles de los varones del liceo al ser construidos desde el patriarcado adultocéntrico, posibilitan la demostración del poder de dominio que han ido adquiriendo en la sociedad y en su comunidad educativa, mediante los procesos de socialización escolar y

homosocialización genérica. El mundo adulto participa activamente en el conjunto de enseñanzas y aprendizajes que sostienen este orden social, incentivando conductas, valores, naturalizando e invisibilizando los mecanismos hegemónicos en la construcción de hombría. La norma de este proceso es heterosexual, ya que desde esta posición se ejercen los privilegios masculinos anulando a varones con menos poder (Bourdieu, 2000). La violencia es el mecanismo de resolución de conflictos válido para este esquema, ya que posibilita mostrar en público que se es un varón de verdad, un varón que puede someter a otros mediante el uso del cuerpo (Madrigal, 2009). Este proceso posibilita controlar las relaciones sociales de género y generación, ya que el mensaje que se comunica es claro sobre las asimetrías que dominan los encuentros sociales, por un lado sobrevaloración de lo masculino y de lo adulto, en desmedro de lo femenino y de todo aquello que se puede feminizar, por otra parte subvaloración de lo considerado menor, lo juvenil. Ambos universales, constituyen el polo desde el cual se ordena la sociedad.

Al respecto Segato (2016) plantea que el patriarcado aflora el mandato de la masculinidad hegemónica como primera y permanente pedagogía de expropiación de valor y consiguiente dominación. Su tesis es relevante para comprender las relaciones género, violencia y masculinidades. Señala que la violencia sexual aunque se ejecute por medios sexuales, su finalidad no se encuentra alojada en lo sexual, más bien responde al orden del poder. Por otra parte, comprende la violencia sexual como una cuestión libidinal que se orienta al poder y mandato de pares o cofradía masculina que exige una prueba para pertenecer al grupo. El poder expresado en estos términos, se exhibe y se consolida a través de la mirada pública:

*"Y pienso yo, que porque son más brutos los hombres, tienen más fuerza, son más grandes y quizás uno la choca, les pega, las toca (risas) y se pueden caer y uno queda como malo, igual. Y todos se dan cuenta de estas cosas acá en el liceo"*  
(José, primero medio, Liceo Antonio Hermida Fabres).

Este poder masculino, naturalizado y estereotipado, requiere del espacio público para encontrarse con sus subordinados y enseñarles pedagógicamente, a través de currículo oculto de género, un modo posible de encuentro entre varones y mujeres, en este caso, cruzado por la comprensión del cuerpo de los varones jóvenes como lo que gana, maltrata y somete a quienes no son el universal masculino adulto. La idea de ser "más" bruto, fuerte y grande coincide con las características del modelo hegemónico de masculinidad patriarcal que se ha aprendido a través de distintas fuentes de socialización (Tejeda, 2008). La expresión pública de este poder refuerza la segregación del espacio del liceo, ubicando a los géneros y sujetos jóvenes en posiciones desiguales, mermando las experiencias educativas, calidad de vida y debilitando los proyectos educativos institucionales de los liceos en tanto no todos sus integrantes, pueden gozar de los recursos que posibilita la experiencia educativa. El poder masculino estructura el orden del liceo:

*"Un grupo de mujeres estaba jugando fútbol en clase de educación física, se veían entretenidas, ya que se reían y compartían entre quienes entraban y salían del juego. En un momento, un grupo de varones, compañeros de curso, comienzan a interrumpirlas, introducen dos balones a la cancha y juegan un partido de fútbol paralelo al de sus compañeras. Uno de los chicos le quita el balón a las mujeres y lo lanza lejos. Las mujeres se molestan y abandonan la cancha de a poco. Luego de unos cinco minutos, las mujeres que estaban jugando se reagrupan y comienza a tirar pelotazos a sus compañeros que les habían quitado la cancha. Los varones les responden que son muy chuecas<sup>12</sup> para pegarles a ellos. Ellos siguen jugando. Ellas se ríen. Uno de los chicos le pega un pelotazo a una de sus compañeras, ella le responde con insultos. Se termina la clase" (Observación cuaderno de campo, clase de educación física, primerio medio, Liceo Antonio Hermida Fabres, octubre, 2016).*

---

<sup>12</sup> Hace referencia a la incapacidad de darle dirección al momento de pegarle a la pelota.

Los espacios del liceo al ser controlados en estos términos, anuncian el lugar social que el orden masculino posee en la organización social (Connell, 1997). El destierro de la cancha por parte de los varones del liceo en contra de sus compañeras, muestra como las masculinidades hegemónicas entrenan en el poder a los varones en la cotidianidad de los juegos y el deporte. El juego reproduce actitudes imperantes en la sociedad, ritualizadas simbólicamente a través del aprendizaje de unos ciertos valores, actitudes, disposiciones, habilidades corporales de la sociedad dominante, los cuales se presentan como neutrales y al margen de éstas discusiones (Tejeda, 2008). Segato (2016) nos dirá que estamos frente al despliegue de la pedagogía de la crueldad, en la cual reconoce una función expropiadora a través de la repetición de actos de violencia material y simbólica, que operan en total impunidad institucional; Bourdieu (2000) pone énfasis en la fuerza del orden masculino frente al hecho de prescindir de cualquier justificación, la visión androcéntrica es la visión del orden de las cosas y las relaciones. La cancha es un espacio masculino que le pertenece a un cierto tipo de varones, ya que su poder simbólico ratifica la división sexual del trabajo y la distribución estricta de actividades por sexo. El espacio en disputa en el liceo, condensa este conjunto de observaciones.

El orden hegemónico de la sociedad y del liceo, requiere de unos sujetos concretos que lo recreen, a través del sustento de ciertas lógicas, clave que permite comprender las chances de entradas y salidas que los varones pueden desplegar en el ejercicio de las masculinidades. Es decir, en unas ciertas circunstancias puede ser opresores y en otras estar siendo oprimidos. Este mecanismo de sostenibilidad se denomina complicidad masculina, el cual actúa en clave de dominación, reforzando las enseñanzas que el proceso de homosocialización patriarcal desarrolla para mantener los privilegios masculinos. Fugellie (2016) remite a los trabajos de Kaufman y Duarte para señalar que en los procesos de construcción de masculinidades, es fundamental incorporar los ejes analíticos relacionales que los varones despliegan consigo mismo, en relación con las mujeres y con otros varones, además del contexto social del cual son parte. En este caso, la experiencia observada permite dar cuenta de al menos de tres de estos planos. Uno, la relación con las mujeres desde la

imposición de la voluntad masculina, el despojo de ciertos espacios y mensaje de inferioridad hacia la práctica deportiva; dos, la relación de complicidad masculina dominadora, los varones se colaboran para imponer sus términos en la sociedad (liceo) y hacen alianzas para desprestigiar las prácticas que cuestionan el poder masculino; tres, el medio social, la cancha del liceo, es el escenario que permite recrear y comunicar los aprendizajes de género a todos los actores escolares.

Los cuerpos poderosos de los varones jóvenes del liceo generan condiciones situacionales, institucionales y estructurales para garantizar el orden social adultocéntrico y patriarcal, encuentran en los estereotipos de género herramientas para naturalizar este escenario. Definiciones como varones desordenados, violentos, mujeres pasivas y calmadas, debilitan las chances de las comunidades en la construcción de formas de trato que humanicen su convivencia. A este fenómeno Gallardo (2004) lo nombra como empobrecimiento, el cual hace referencia a la producción social de asimetrías en las relaciones sociales. El proceso de empobrecimiento produce sujetos empobrecidos, quienes son resultado de formas de trato en clave de dominación, es decir, es un fenómeno estructural, permanente y desigual en el ejercicio del poder. El empobrecido es alguien a quien se le niegan las condiciones para que se autoconstituya como sujeto. Bajo este esquema comprensivo, tanto las mujeres jóvenes como los varones podrían ser vistos como tal, unos como dominadores y otros como dominados, sin embargo, comparten el hecho que su encuentro social está cruzado por lógicas que merman sus crecimientos personales, colectivos y de las instituciones de la cual son parte.

Toda relación social de género es al mismo tiempo una relación generacional, por ende, es imposible comprender los aprendizajes de género que se forjan en torno a los cuerpos masculinos en el liceo, como un asunto que no hable de lo adulto como universal en las relaciones generacionales. Duarte (2016) al respecto señala la existencia de un sistema de jerarquías que relegan a todos los sujetos considerados menores a actuar en base a los modelos de los adultos, invisibilizando la expresión de conflictos sociales en torno al ser

adulto, el cual es presentado como lugar ideal de llegada para los mundos juveniles. Lo anterior, desde una consideración crítica del currículo escolar, establece que una de las fuentes de aprendizaje de las identidades de género, se encuentra en la observación de las relaciones del mundo adulto en el liceo, es decir, en el caso de las masculinidades, los varones adultos al ser la tierra prometida de la masculinidad, anuncian a los varones jóvenes -incompletos e inmaduros- lo que podrían llegar a ser si cumplen los mandatos adultocéntricos. Ortega (2012) señala que la estructura jerárquica del sistema escolar constituye un contexto apropiado para que el mundo adulto de la escuela y liceo discipline y moldee a las nuevas generaciones de estudiantes. Este proceso es constante, sistemático, presenta tensiones, opera en la rutina cotidiana de cada clase, acto cívico, formación, control de asistencia, entre muchas otras acciones escolares. Es decir, las relaciones adultocéntricas se potencian con la estructura piramidal del liceo, potenciando sus privilegios.

Por otra parte, es imposible pensar la producción, reproducción y mantención de estas asimetrías de género en liceo, sin hacer los respectivos cruces del análisis. A nivel individual el orden asimétrico de género es incorporado a través de la internalización de las identidades genéricas, ya sea femenina o masculina; a nivel institucional, el género se estructura inequitativamente mediante la organización sexista del espacio escolar (Álvarez, 2016). Quizás el punto de fuga que se pueda esbozar, tal como lo señala Conell (2001), es que las masculinidades y femineidades se construyen activamente, no son un objeto que se entrega, por el contrario, es una relación social que ofrece unas posiciones en el orden de género, lo que refuerza la noción que la experiencia aprendida como dominación, podría ser re-aprendida en clave de liberación.

Los cuerpos poderosos que los varones jóvenes del liceo van construyendo, se nutren del conjunto de actitudes, comportamientos, valores y orientaciones que les permiten adaptarse a las estructuras y pautas de funcionamiento consideradas injustas y anti-democráticas de la sociedad capitalista. El currículo oculto enseña conformismo, obediencia e individualismo. Se aprende en la experiencia educativa oculta, como ser varón, mujer, heterosexual u

homosexual (Tadeu da Silva, 1999). También una determinada identificación con una idea de adultez o lo adulto, además del cuerpo necesario para sostener este conjunto de saberes. Estos aprendizajes al ser corporizados por los actores educativos en general y por los hombres jóvenes en particular, evidencia la virtuosidad del sistema de dominación que lo sostiene, ya que asume formas invisibles, oculta, entre líneas, de unos aprendizajes que parecieran no estar dentro de los propósitos formativos, sin embargo, la observación crítica muestra como las relaciones sociales, la organización institucional y el establecimientos de normas, entre otros elementos, va construyendo una especie de caja de herramientas que alimenta la socialización escolar y la homosocialización masculina.

Curricularmente, el proceso de homosocialización patriarcal es subvalorado como aprendizaje educativo por el mundo adulto docente. No es visto como un conocimiento transversal que se cruza con los contenidos de cada asignatura:

*"En clase de matemáticas sale una estudiante a la pizarra a resolver un ejercicio, mientras la profesora en práctica le explica a otra estudiante una fórmula. Otra estudiante también sale a la pizarra y resuelve el ejercicio. En paralelo un varón está hablando fuerte sobre "las tetas"<sup>13</sup> de una mujer que le gusta. Al mismo instante, otro varón grita por la ventana que da a la calle a una mujer "estai muy rica". Profesora titular les dice que tomen atención" (Observación cuaderno de campo, clase de matemáticas, primerio medio, Liceo Mariano Egaña, septiembre, 2016).*

Esta escena condensa el éxito del saber y poder masculino hegemónico en las relaciones juveniles escolares, los otros varones juegan un papel importante en la prueba constante de la hombría, colaboran en la comunicación del mensaje patriarcal y despejan cualquier duda del fantasma homosexual. La norma heterosexual se encuentra en orden (Guasch, 2007). El proceso de homosocialización ha sido ratificado en los términos del sometimiento de los

---

<sup>13</sup>Senos de las mujeres.

cuerpos que no cumplen con la norma social establecida o con quienes ponen en riesgo los privilegios masculinos. Por otra parte, la misma escena muestra la escisión de la convivencia en el aula, el sexismo y sus efectos pedagógicos (Azúa, 2016). Las mujeres responden los ejercicios, participan en clases, los varones no toman atención, acosan y disfrutan de la impunidad reglamentaria del mundo adulto femenino docente. También permite observar relaciones generacionales, ya que la profesora en práctica es no es considerada a la hora de resolver el conflicto que se presenta en clase. Tiende a desaparecer de escena, ya que la profesora titular -mayor- es quien porta el poder y la autoridad para comunicarse con los varones jóvenes del liceo. La mayoría se constituye como capital para regular los encuentros generacionales.

Tal como se ha señalado anteriormente, el proceso homosocialización patriarcal tiene pretensiones universalistas (Madrigal, 2007), sin embargo, ningún varón ni masculinidad calza con todas sus exigencias. Estas fisuras del modelo, reportan interesantes posibilidades para pensar los encuentros masculinos desde la incorporación de la diferencia en sus filas, problematizando las violencias sociales que entrena y el tipo de relaciones que construye. Existe un deseo, articulado débilmente de un proceso de socialización libre de violencia masculina, equitativo:

*"Si uno hace una actividad distinta a lo que están haciendo las mujeres y no lo pueden hacer, así como flexiones y cualquier cosa así. No porque en el fútbol igual, si usted quiere jugar con las mujeres, igual puede jugar con ellas po'. Porque no hay que ser tan bruto, sí. Porque igual tiene que compartir con ellas. Sí porque igual el fútbol, hay algunas veces que hay mujeres que les gusta y a otras no, pero, si les gusta a las mujeres, igual hay que, como, así, ayudarlas a que jueguen y que aprendan po'" (José, primero medio, Liceo Antonio Hermida Fabres).*

Las masculinidades sobrevivientes al orden de género, entendidas como posiciones políticas, no como lugares fijos que los varones habitan en todo momento, más bien como posicionamientos que se abren lugar en las relaciones sociales que se dan en torno a las identidades masculinas, anuncian posibilidades pedagógicas para desarrollar un currículo crítico que transforme las situaciones de inequidad en aprendizajes liberadores para los varones, sus compañeras y compañeros, docentes y comunidad educativa en general. Tal como lo señala Apple (1987) se requiere aprender que los medios, las normas y los valores de los estudiantes, profesores y otros actores escolares actúan en directa relación en las tensiones entre economía, política y cultura:

*"que los agentes sociales no son portadores pasivos de ideología, sino receptores activos que reproducen las estructuras existentes sólo a través de la lucha, la respuesta y la intervención parcial en estas estructuras" (Apple, 1987, p. 112).*

En otras palabras, el liceo condensa los conflictos sociales de la sociedad a la cual pertenece, anuncia sus limitantes y potencialidades transformadoras, muestra las luchas que apuestan por la historización como herramienta de los colectivos por comprender y transformar sus condiciones de vida, así como las posturas ancladas en la naturalización, fatalismo y la desmovilización de lo social. Gallardo (2004) al respecto señala que las relaciones asimétricas pueden darse en diferentes campos; en economía explotadores y explotados, en la sociedad opulentos y pobres, desde el lente racial blancos y afroamericanos o indígenas, generacionalmente mayores y menores, y desde el género sobrevaloración de lo masculino en desmedro de lo femenino; relaciones que permiten observar que en las sociedades latinoamericanas se constituyen y reproducen diversas asimetrías que se potencian en clave de dominación.

Si el liceo condensa la conflictividad social, se hace necesario reconocer que la construcción del proceso de homosocialización patriarcal tributa a través de las masculinidades hegemónicas, al ordenamiento de espacios e instancias sociales mediante los cuerpos

juveniles heteronormados y poderosos, como guardianes de una organización social que promete un conjunto de privilegios sociales para quienes reproduzcan el mensaje social que conlleva. Segato (2016) señala que el proceso de desvalorización de lo femenino, de las mujeres y de todo lo que se pueda minusvalorizar, construye alteridades y anomalías en relación al universal masculino en la imaginación colectiva, es decir, en el conjunto de repertorios que están a disposición de la sociedad para pensar y articular formas de trato. El idioma político del sistema de dominación radica en un proceso de disciplinamiento pedagógico que usa las violencias sociales, como imposición hacia quienes habitan los márgenes de la política. La autora plantea que las relaciones sociales que se construyen desde el patriarcado, son una pista para observar la sociedad en la cual vivimos:

*"Desmontar la minorización del tema de la mujer equivale a aceptar que, si entendiéramos las formas de la crueldad misógina del presente, no solamente entenderíamos lo que está pasando con nosotras las mujeres y todos aquellos que se colocan en la posición femenina, disidente y otra del patriarcado, sino que también entenderíamos lo que le está pasando a toda la sociedad" (Segato, 2016, p. 98).*

Lo situacional que expresa la convivencia en el liceo, observado desde las relaciones sociales que posibilitan que varones jóvenes se hagan hombres en sociedades patriarcales y adultocéntricas en contexto educativos, da cuenta de la condensación de procesos sociales, políticos, económicos y culturales que operan al mismo tiempo. Guasch (2006) al respecto señala que la masculinidad es una forma de género y que el género es estructura social, es decir, remite a una forma universal de organización de la sociedad. En el cruce con la edad y las relaciones que se producen en torno a este eje, tanto el género como la edad son ejes universales de estratificación social que regula roles y el acceso y distribución de recursos. Es decir, es imposible analizar, investigar e intervenir la conflictividad del liceo, sus dinámicas, discursos, prácticas, entre otras posibilidades, sin reconocer que las resistencias y posibilidades transformadoras que se dan en las comunidades educativas, expresan los

tiempos que vive una sociedad determinada. Es lo que podría referirse como relación entre currículo e ideología:

*"Los sistemas y, por tanto, las instituciones educativas guardan siempre una relación estrecha con otras esferas de la sociedad. Lo que en cada una de ellas sucede repercute, con mayor o menor intensidad, en las demás. De ahí que, a la hora de reflexionar sobre la política educativa, sobre las instituciones escolares y los currículos que planifican y desarrollan, sea necesario contemplarlos desde ópticas que van más allá de los estrechos límites de las aulas. La política educativa no puede ser comprendida de manera aislada, descontextualizada del marco socio-histórico concreto en el que cobra auténtico significado" (Torres, 1998, p. 13).*

Con estas consideraciones, la pregunta por cómo los jóvenes se constituyen jóvenes, por cómo las masculinidades se ubican en la sociedad, son del todo relevantes. Olavarría (2017) señala que los procesos macrosociales configuran cuerpos poderosos para las masculinidades desde la hegemonía de las relaciones genéricas. En este orden, los cuerpos de las mujeres son definidos como pasivos, contrapuestos a los varones, activos e incontrolables (bajo lógica de la disciplina escolar). Esta distinción de sexos, plantea una dicotomía de intereses que refuerza la construcción de cuerpos heteronormados y poderosos para someterse y someter a otros varones. Olavarría señala que a los varones se les dice un discurso social en el cual la heterosexualidad es lo normal, lo sano y lo deseable. Límite que no se puede traspasar sin ser objeto de vigilancia masculina y sanción social. Las subjetividades que se construyen en el liceo refuerzan estos planteamientos:

*"Los hombres participan más en todo que las mujeres, porque como que tienen más resistencia, las mujeres son como más débiles" (José, primero medio, Liceo Antonio Hermida Fabres).*

El Liceo colabora activamente en la reproducción del orden patriarcal de la sociedad, ya que les señala a los varones jóvenes de su comunidad, ya sea con mensajes directos o en otros casos entre líneas, que para llegar a ser adultos en plenitud deben someterse, lo que Olavarría (2017) nombra como ortopedia, es decir, ser varón requiere de un aprendizaje donde los otros varones son fundamentales para recorrer el complejo camino de la masculinidad y sus promesas de integración y poder social. La construcción del activo, del que está arriba, del que penetra, ocupa espacios, habla, regula, controla, es dominación social, es decir, somete a los términos del poder de dominador a quienes están siendo dominados (mujeres, los otros, los del margen, los varones con menos poder, los menores). La demostración de la virilidad que exige ser varón mayor en el liceo, requiere de actos de proeza, de hazañas y glorias que comuniquen el mensaje de la masculinidad (Bourdieu, 2000).

Se puede observar como las funciones reproductoras del sistema escolar se articulan entre sí, a través de su proceso de socialización escolar y homosocialización masculina, sumado a las relaciones generacionales, esto coincide con diversos planteamientos que desde las ciencias sociales se han venido sosteniendo sobre la transmisión ideológica que adquiere diversas formas en lo curricular explícito y en lo curricular oculto, en torno a un proyecto educativo modernizador que sostiene los universales masculino y adulto como sus puntos de referencia, como lo deseable, lo que regula, como aquello que debe lograr como meta social a través del camino pedregoso de la promesa educativa.

Becker (2009) en su trabajo sobre marginados, plantea una interesante pista analítica sobre relaciones generacionales. Señala que el poder político y económico del mundo adulto, posibilita que éstos impongan reglas con el peso de la razón adulta, sin consentimiento y muchas veces en contra de la voluntad de la otra parte. Esto es visto como algo legítimo, ya que se considera que las y los jóvenes no tienen sabiduría ni responsabilidad para construir sus propias reglas. Misma lógica para la razón masculina, los varones hacen las reglas para las mujeres, porque éstas como grupo social no poseen las condiciones ni las capacidades para

hacerlo por sí mismas. En educación las élites, las clases medias hacen las reglas para que las clases bajas obedezcan en las escuelas a sus proyectos educativos, lo que muestra la relación entre dominadores y dominados:

*"La diferencia en la capacidad de establecer reglas y de imponerlas a otros responde esencialmente a diferencias de poder (ya sea legal o extralegal). Los grupos cuya posición social les confiere armas y poder para hacerlo están en mejores condiciones de imponer sus reglas. Las distinciones de edad, sexo, etnia y clase están relacionadas con las diferencias de poder, que a su vez explican el grado en que cada uno de sus grupos es capaz de imponer sus reglas a otros"*  
(Becker, 2009, p. 36, 37).

Las reglas que estos rótulos generan y sostienen en la vida escolar del liceo, no consideran la opinión de todos sus integrantes. Muy por el contrario, han sido elaboradas a partir de la exclusión de gran parte de la comunidad que la sostiene. Estas reglas son objeto de conflictos y desacuerdos que tensionan el proceso político de la sociedad en general y de las comunidades educativas en particular. Los cuerpos masculinos construidos como heteronormados y poderosos en la experiencia educativa, muestran y anuncian los poderes que ha ido acumulando el patriarcado adultocéntrico en nuestra sociedad. Sus expresiones de sometimiento, maltrato, homofobia, discriminación, violencia y desarrollo de una cultura de la muerte material y simbólica de la diferencia en el liceo, hacen del proceso de cuestionamiento de estas condiciones, una urgencia ética que invita a la problematización del proyecto educativo que se ha ido construyendo socialmente.

## Capítulo tres. Invisibilización de privilegios masculinos en las relaciones de género en el liceo.

### Una mujer que no llame la atención

Nada de igualdades entre mi damita y su señor  
Ella en la casa y yo en el trabajo eso es lo mejor  
Tú no serás estrella  
Que no te vean bella  
Lo que de ti me guste escóndelo

Jorge González.  
Los Prisioneros.

El capítulo tres describe los mecanismos que se dan en el proceso de construcción de masculinidades en varones jóvenes en sus liceos a través de la relación entre currículo y la noción de superioridad masculina que se construye en la experiencia educativa, la naturalización del orden masculino y la promoción del machismo como ideología de dominación. La conjunción de estos elementos en el proceso de socialización escolar, produce unas condiciones para que los varones jóvenes, en tanto sujetos privilegiados en los encuentros genéricos, no sean conscientes de esos privilegios que portan en las relaciones sociales, ni de las consecuencias que tiene para la convivencia escolar.

La invisibilización del orden de género, es aprendida y reforzada a través del currículo formal y oculto que se despliega en el sistema escolar. La sobrevaloración de lo masculino y lo adulto, son los elementos centrales desde donde se construye un poder de dominio que posibilita posicionarse desde la dominación masculina. Los contenidos del patriarcado adultocéntrico son enseñados, aprendidos y socializados en las relaciones de los varones con otros varones, con las mujeres, consigo mismos y con la institución escolar.

Estos aprendizajes de masculinidades, refuerzan las condiciones que naturalizan el orden social, es decir, despojan el carácter histórico de la conflictividad social y de los procesos de construcción de identidades de género. A su vez, el machismo, como un tipo específico de masculinidad, despliega estrategias ideológicas de dominación a través del refuerzo de

características del modelo hegemónico de ser varón. Fuerza física, libertad como sinónimo de impunidad e inteligencia racional, se configuran como los contenidos que articulan la propuesta pedagógica del proyecto educativo del sistema de dominio.

### **I. Currículo y superioridad masculina.**

La construcción curricular de la idea de la superioridad masculina en las relaciones sociales de género descansa en la construcción ideológica del currículo educativo. Apple en Gazmuri (2013) señala que la escuela transmite el pensamiento hegemónico a través de tres mecanismos; uno) la enseñanza tácita de normas, valores y disposiciones, además de rutinas y expectativas derivadas de la vida en la escuela diariamente durante un prolongado periodo de tiempo (currículo oculto); dos) prácticas pedagógicas, es decir, a través de lo que las y los educadores transmiten, en la idea del nosotros; tres) formas de conocimiento que están a disposición de las y los estudiantes en el sistema escolar, el currículum. Es decir, la relación que se produce entre currículo oculto, las prácticas pedagógicas y el currículum disponible en los establecimientos, se va forjando entre líneas, de manera no oficial, la noción que un grupo determinado de la sociedad -varones con ciertas características- y del liceo, es superior a los demás, en relación al ejercicio del poder, la toma de decisiones y el acceso a los bienes/servicios que se producen en la experiencia educativa.

Una década después Apple (2010) profundizó en la idea antes expuesta, señalando la relevancia del currículum prescrito y su relación con la dimensión simbólica en el debate de lo que se considera legítimo y verdadero en la sociedad. El autor señala que esta tensión se da entre grupos de poder que pugnan por imponer sus términos sobre lo que se debe enseñar y aprender en el sistema escolar, es decir, su concepción comprende la escuela como un campo de batalla por la incidencia en la función social de la educación y la construcción de sujeto. En estos términos, queda de manifiesto la imposibilidad de comprender los procesos educativos desarrollados por el sistema escolar como neutros, muy

por el contrario, éstos pueden ser leídos como políticos y con un proyecto educativo que concretiza dichas expectativas sociales.

El currículo escolar es un campo de batalla donde las relaciones de poder se despliegan como expresión de las luchas sociales que se dan en la sociedad; por su parte el género; como perspectiva que pone de manifiesto la construcción social e histórica que se realiza sobre lo masculino y femenino a través de valoraciones, discursos y prácticas, permite reconocer la vinculación entre currículo y género, observando la imposibilidad de comprender el proyecto político por la construcción del conocimiento como una cuestión ajena a concepciones sobre el orden de género, ya que toda educación guarda directa relación con las condiciones materiales y simbólicas que lo posibilitan. Mismo fenómeno para las relaciones generacionales, es decir, todo proyecto educativo promueve unas ciertas ideas y valores sobre las generaciones, donde una cierta idea de adultez, aparece como norma social que se debe alcanzar para ser alguien en la vida (Duarte, 2016). En otras palabras, un eje para leer el currículo escolar se puede construir desde las perspectivas de género y generación, como lentes que aportan elementos para problematizar el universal masculino patriarcal y adultocéntrico que se han ido configurando en la sociedad.

El poder de dominio en el liceo, lo detenta el mundo adulto y todos aquellos que reproduzcan sus lógicas adultocéntricas y patriarcales. Duarte (2005) señala que en el liceo hay una imposición a que las y los estudiantes sigan el mismo currículum de manera homogénea, es decir, su accionar tiende a subvalorar la especificidad de las y los sujetos. Lo propio, lo particular, queda al margen en función del universal que ordena las relaciones sociales. Duarte agrega que los aprendizajes de género que se dan al interior del liceo influyen en la construcción de las identidades juveniles, mediante la vivencia de la cotidianidad del aula, del patio, de las relaciones, de los modelos circulantes, de los discursos dominantes y de resistencia. Es decir, el sistema escolar puede ser comprendido como agencia de socialización con alta incidencia en las identidades que las y los jóvenes construyen:

*"En el basquetbol, en el futbol ¿a ver qué más? Eh, en el futbol, tenis cosas así. En esos juegos son más, no estoy diciendo machismo, pero más como de hombres. Porque en el futbol una mujer no va a estar jugando con un hombre, como le decía. Pero en el futbol tenis, es de jugar cabezas, cuerpo más relajado; pero la mujer es más como de jugar tenis, yo creo, ping pon; más las manos" (Álvaro, primero medio, Liceo Antonio Hermida Fabres).*

El currículo escolar refuerza el orden social. Fortalece la división sexual que rige las relaciones sociales. Las mujeres y lo femenino son construidos como débiles y con escasas habilidades para sostener las actividades escolares. Kaufman (1995) al respecto señala que los varones interiorizan estas concepciones de poder en los procesos de construcciones de sus personalidades, ya que aprenden en contexto, en donde se experimenta el poder como la capacidad de ejercer control. Este poder aprendido, permite diferenciarse de las mujeres y menores, ya que su fuente se encuentra en todos los aspectos de la sociedad que los rodea, sin embargo se aprende a ejercerlo como propio. El poder social emerge como discurso. El poder colectivo de los varones se expresa en instituciones y estructuras, también es interiorizado, individualizado, encarnado y reproducido mediante el ejercicio del poder masculino.

La idea que los varones participan más en clases de educación física y matemáticas, se produce a partir de la construcción de un modelo hegemónico de ser varón. Este modelo de relación se produce cuando el mandato de comportamiento masculino se impone como desigualdad en la forma de trato entre actores de una comunidad determinada, dando a unos posiciones de privilegio en la sociedad, en desmedro de otros grupos sociales que quedan al margen del proceso de producción y distribución social de bienes y recursos. Este modelo es visto como exitoso, atractivo, seguro y capaz de dominar cualquier tipo de situaciones (Peña, 2013). El proceso de hacerse varón es sinónimo de ser más fuerte, tener aguante y mayor capacidad cognitiva para entender que sus compañeras mujeres. Todo este artificio, funda una cierta noción de superioridad solapada, que tiende a encubrirse en un primer discurso que no transgrede la deseabilidad social:

*"Eh, pocas veces, pero no creo que se enfoquen en tratarnos diferente, así como esta guía es para un hombres y esta pa' una mujer...no. Yo creo que ahí ya son todos iguales" (Carlos, primero medio, Liceo Mariano Egaña).*

*"Porque siempre veo más a las mujeres que están sentadas, sin hacer nada y como que no quieren participar" (Antonio, primero medio, Liceo Antonio Hermida Fabres).*

La construcción de las relaciones sociales desde un trato supuestamente igualitario, imposibilita reconocer el conjunto de privilegios que la sobrevaloración de lo masculino genera a los varones que cumplen con la norma social de la masculinidad hegemónica. Los privilegios son invisibles para quienes gozan de los dividendos patriarcales. Esta primera observación masculina, no logra ver la desigualdad en la producción, distribución y consumo de los recursos materiales, económicos ni simbólicos como la cultura, el conocimiento, la educación y el currículum (Morgade, Baez, Zattara, Díaz, 2011). La ceguera social de los varones jóvenes reproduce lo que Conell (1997) nombra como el estado y sus instituciones como instancias reproductoras de la ideología dominante masculina. Es decir, las prácticas organizativas están estructuradas en relación al escenario productivo, en donde los varones quedan en una posición de ventaja en relación a las mujeres, quienes han sido relegadas a lo reproductivo desde la configuración del sistema de dominio patriarcal. Los modos en que se organizan éstas instituciones sociales mediante cuestiones como cargos de responsabilidad, muestra que quienes son puestos allí son mayoritariamente varones, básicamente porque existe un orden de género que lo sostiene, ya sea en la contratación y promoción de esas figuras en el mando, en la división interna del trabajo y en los sistemas de control, en la formulación de políticas, en las rutinas prácticas, y en las maneras de movilizar el placer y el consentimiento. Es lo que Bourdieu nombró como modos de pensamiento de los dominadores:

*"Al estar incluidos, hombres y mujeres, en el objeto que nos esforzamos en delimitar, hemos incorporado, como esquemas inconscientes de percepción y de*

*apreciación, las estructuras históricas del orden masculino; corremos el peligro, por tanto, de recurrir, para concebir la dominación masculina, a unos modos de pensamiento que ya son el producto de la dominación" (Bourdieu, 2000, p. 8).*

Emerge en este intento de comprender la construcción de la superioridad masculina un aspecto del currículo escolar que influye en la socialización de género, el rol de aula. Espinoza y Taut (2016) al respecto plantean la importancia de la institución escolar en la socialización de niños, niñas y jóvenes, en tanto reconocen a la institución escolar junto a la familia como agentes socializadores de la vida social. Plantean que en la escuela las y los estudiantes aprenden no solo contenidos disciplinarios, también valores, normas sociales y modos de relacionarse con otros.

El mundo docente, uno de los representantes con más poder del mundo adulto escolar, posee un conjunto de expectativas sobre sus estudiantes, proceso que influye en los rendimientos escolares y en la convivencia escolar que se desarrolla. Esas expectativas están cruzadas por el conjunto de ideas que poseen sobre el papel que juegan en la sociedad varones y mujeres. Mizala, Martínez y Martínez en Espinoza y Taut (2016), señalan que los profesores y profesoras poseen expectativas más bajas sobre el rendimiento académico futuro en matemática de las niñas que de los niños, dificultades que podrían tener efectos negativos a largo plazo en el rendimiento académico general de las niñas. Por su parte, la sobre-atención masculina en aula, ratifica el orden social genérico y el goce de un trato que privilegia a unos en desmedro de otras. Se enseña de este modo, que las relaciones que se dan en el aula, parten de un conjunto de creencias diferencias que se articulan desde diversas posiciones en la estructura del sistema escolar, aventajando al mundo adulto y a todo lo que represente lo masculino.

Foladori (2014) señala que el aula es un dispositivo que posibilita aprendizajes. Es mucho más que un espacio físico, es un imaginario que hace posible la generación de condiciones de aprendizaje, de un modo de comprender el orden de las cosas. En el caso de las relaciones de género, la superioridad masculina es reproducida a través del currículo escolar, porque

encuentra en esta dimensión la validación social necesaria para moldear los encuentros intergeneracionales:

*"Lo aprendido tiene que ver con cierta utilidad social. Se podría plantear como un asunto transgeneracional donde ciertos saberes sobre la realidad y acerca de su forma de modificarla son transferidos de una generación a otra. Dicho acto de transmisión tiene que ver con un encuentro (primariamente entre las funciones profesor alumno), con características propias y regulado por normativas, lo que garantizaría la eficacia de la transferencia" (Foladori, 2014, p. 18).*

Lo adulto al ser la norma social del deber ser en las relaciones generacionales, constituye en el aprendizaje de género el punto de referencia que permite organizar lo social. Lo adulto y lo masculino, se potencian constantemente en clave de dominación. La institucionalidad escolar, hace de la alianza patriarcal adultocéntrica, un referente con el cual evalúa, clasifica y ordena sujetos educando, construyendo comunidad educativa. Las posiciones jerárquicas que portan las relaciones generacionales y de género, permiten observar la construcción binaria que desarrollan los sistemas de dominio sobre las relaciones sociales, donde la posición masculina toma para sí la plataforma de enunciación de verdades e intereses universales denominado lo público, colocándose al mismo tiempo en la posición de lo humano pleno y englobante, en un gesto que muestra la expulsión de lo femenino hacia posiciones marginales, hacia lo que sobra, el resto, lo íntimo (Segato, 2016). Lo masculino es mayor, en tanto ocupa un lugar social estratégico en la sociedad, el cual es reproducido curricularmente en el aula:

*"En clase de lenguaje profesora solicita a varones que lean la materia que estaban viendo. Les indica la página. Los estudiantes varones leen, primero uno, luego otro. Luego la profesora hace otra pregunta de los contenidos vistos en la unidad, responde una estudiante mujer. No tiene retroalimentación alguna de su parte. Luego responde un varón, el cual es reforzado positivamente, a diferencia de lo que ocurrió con su compañera de curso. A lo anterior se suma el hecho que durante todo el desarrollo de la clase, profesora habló en masculino, utilizando*

*ejemplos que reforzaban esta idea" (Observación clase de lenguaje, primero medio, agosto 2016).*

Esta reproducción encuentra en la sociedad y en sus instituciones educativas, las condiciones necesarias para hacer de la diferencia desigualdad, fortaleciendo la noción de lo masculino como algo superior bajo el parámetro hegemónico. Estas ideas se expresan en visiones que transversalizan la dominación masculina a todos los aspectos de la vida social, clasificando a unos como mayores, capaces, varones de verdad. Los otros, es decir, lo femenino y todos aquellos varones con menos poder, como lo incapaz y lo menor. Este orden de las cosas, al estar naturalizado por el sistema escolar, refuerza discursos y prácticas que hacen que los varones utilicen por ejemplo el deporte para copar los espacios del liceo y para reforzar sus identidades masculinas. Barbero en Vidiella, Herraiz, Hernández, Sancho (2010) señalan que la actividad física educativa, recreativa y deportiva forma mediante dispositivos de enseñanza modelos "naturales" de las identidades masculinas y femeninas, lo cual tiene un correlato corporal: varones fuertes, vigorosos y activos. Todas estas cualidades, son una extensión de su sexualidad heteronormativa. Las mujeres en cambio aparecen como armoniosas, vinculadas a la gracia, virtud, tienen que ocultar su sexualidad, ya que todo lo referido a iniciativa y deseo, merma su atractivo. En este régimen de género, la homosexualidad se niega, rechaza, desprecia e invisibiliza, ya que es antinatural, es una enfermedad y un pecado:

*"El sistema educativo es un espacio simbólico reflejo de ideologías próximas a formas de masculinidad basadas en la fuerza y la violencia, en el desprecio al diálogo, y en la opresión hacia las chicas y hacia aquellos chicos que no se ajustan a determinados modos de masculinidad" (Vidiella, Herraiz, Hernández, Sancho, 2010, p. 99).*

La socialización que se construye a través del sistema escolar, desarrolla lo que Olavarría (2017) nombra como justificación ideológica para el uso y abuso del poder masculino en las relaciones sociales. Todo el imaginario del poderío de los cuerpos masculinos como poderosos y vigorosos para los encuentros genéricos con las mujeres y con otros varones, se

hace a partir de la invisibilización de la inequidad que se produce en la relación de lo masculino con lo femenino en la sociedad. Esta invisibilidad de la construcción lleva a que los varones se apropien de su superioridad corporal, a través de un acto fundante de su masculinidad, el cual reproducirán constantemente sin necesariamente estar consciente de este proceso de hacerse varón.

El currículo patriarcal permite mantener los roles de género que se han construido tradicionalmente, reafirmando poderes de dominio entre varones y mujeres, también entre varones. Los dispositivos escolares terminan siendo funcionales a este orden, donde la norma heterosexual colabora con esta disposición desde la homofobia, entendida como mecanismo por el cual se censura cualquier atisbo de feminidad entre varones y consigo mismo, ya que la identidad masculina se construye a partir de la negación de ser o parecer homosexual, es decir, es el rechazo a la sexualidad no heterosexual como a las expresiones de género que cuestionan el sistema sexo/género (De Stéfano Barbero, 2017). Al respecto Griffin en Vidiella, Herraiz, Hernández, Sancho (2010) señala que la homofobia en el deporte desarrolla cinco funciones, las cuales pueden leerse desde la experiencia escolar; uno) define y fija las concepciones tradicionales de masculinidad; dos) proporciona un contexto para la intimidad y en vínculo de hombría aceptable y seguro; tres) establece un estatus entre otros varones; cuatro) perpetúa el privilegio masculino y las percepciones de inferioridad femenina; cinco) refuerza la heterosexualidad.

El universal masculino ocupa los espacios e instancias de la vida escolar, sus actores hacen del dominio patriarcal y adultocéntrico, los marcos desde los cuales se desarrollan y relacionan. Se enseña y se aprende desde este esquema -lo adulto adultocéntrico y lo masculino hegemónico-, desde éstas posiciones sociales. Las experiencias curriculares no logran visualizar la relevancia de poner entre dicho la dominación masculina (Bourdieu, 2000).

## II. Naturalización del orden masculino.

El orden masculino naturalizado encuentra en el abordaje curricular condiciones necesarias para promover la noción de superioridad masculina como rasgo constituyente de las relaciones de género. La promoción de esta idea refuerza lo que Segato (2018) nombra como mandato de masculinidad, el cual exige a los varones probarse varón constantemente, ya que la masculinidad, a diferencia de la femineidad, es un estatus, una jerarquía de prestigio, la cual posibilita adquirir un título que se debe renovar y comprobar su vigencia como tal. En este sentido, al hacerse natural este orden de sociedad, habilita para producir unas condiciones de dominio en la convivencia social y escolar.

La naturalización del orden social remite a la comprensión de las relaciones sociales desde lo biológico como explicación preponderante. Duarte (2016) tomando los trabajos de Lerner sobre el origen del patriarcado, señala que la influencia de esta perspectiva se sustenta en dos nociones básicas: la superioridad masculina por sobre la femenina y la condición natural de dicha superioridad. Es decir, lo masculino como potente, lo que ordena y mandata en la sociedad. Lo natural remite a la idea que su configuración proviene desde el origen de los tiempos, "siempre ha sido así" y que no puede transformarse (fatalismo social o clausura de la transformación). Sin embargo, este tipo de explicaciones, que se constituyó en el esquema universal para hacer ciencias y normar las sociedades, viene siendo problematizado:

*"Se observa mayor disposición en la investigación, como en la conversación social, a esgrimir y aceptar argumentos que apuntan a develar y explicar las condiciones de producción material, simbólicas y corporales sexuales, como aquellas que han incidido en la historia de la humanidad, en la construcción de los modos de organización social, las características culturales y las relaciones sociales"*  
(Duarte, 2016, p.17).

El sistema patriarcal de dominación sostiene la supremacía de lo masculino sobre lo femenino, construyendo la idea que se puede comprender y explicar la historia de la humanidad, a partir de la homogenización de su referente explicativo: lo masculino. Su sobrevaloración permite construir un sistema de divisiones que fortalece sus estrategias en

clave de dominación. Divisiones de clase, sexo, raza y edad contribuyen en este empeño. Por el contrario, las perspectivas que comprenden la historia universal como la historia de los conflictos, produce unas posibilidades para reconocer lo social alejado de las visiones universalistas de la sociedad, del cambio social, desde un sujeto único, el cual termina reproduciendo la visión de las clases dominantes (Federici, 2018).

La conflictividad social emerge como un esquema para poner en cuestión, la fuerza dominadora que posee la naturalización como explicación de las relaciones sociales. Al respecto Gallardo (2014) sostiene que la economía libidinal, lo socialmente debido por todos y cada uno en términos de sexualidad y goce, entrega una serie de pistas para comprender este fenómeno. Señala que los procesos de socialización que se desarrollan en las familias inicialmente y luego en el sistema escolar, se construyen desde la sensibilidad patriarcal, es decir, mediante la constitución de campos de autoridad "natural" adulta masculina, donde los varones son entrenados en este poder y las mujeres en la dependencia del mismo:

*"...en la escuela no existirían hembras y varones, ni tampoco dominaciones ni imperios irreversibles: la escuela es la ampliación social de la familia, su extensión pedagógica formal. La fuerza y circulación social de estos mitos, que sacralizan familia y escuela, tiene un costo político cultural decisivo para la continuidad "natural" de la dominación patriarcal y adultocéntrica y, con ello, para la sobre represión libidinal, la empobrecedora fijación genital individual y la sobrevaloración cosmética de la apariencia corporal que caracteriza a las sociedades modernas en la última parte del siglo XX y comienzos del siglo XXI" (Gallardo, 2014, p. 53-54).*

En este escenario, los privilegios masculinos se hacen naturales e invisibles en las relaciones de género en la sociedad en general y en liceo en particular. El abordaje curricular ratifica la dominación masculina como el eje del quehacer educativo. Las y los dominados aplican a las relaciones de dominación unas categorías elaboradas desde el punto de vista de los dominadores, haciendo aparecer la visión de mundo como natural (Bourdieu, 2000). Es decir, la naturalización del orden masculino, encuentra en el conjunto de la sociedad y sus

instituciones, procesos de ratificación constante de sus lógicas que le permite desplegar relaciones de poder de dominio:

*"Luego de haber realizado observaciones en clases de lenguaje, matemáticas y educación física, me solicitan participe en reunión del equipo de gestión, para conocer mi opinión sobre el trabajo de los docentes y algunos hallazgos de las relaciones entre estudiantes. Tras realizar mi respectivo reporte, el director me señala que para su gestión, los asuntos de género no son relevantes, ya que los aprendizajes son su prioridad. Su equipo no está de acuerdo con esta afirmación, le discuten y dan argumentos en torno a la necesidad de trabajar desde la convivencia escolar cuestiones como no discriminación y prevención de violencia escolar. El director los escucha y justifica su opinión. Nadie le discute en segunda instancia" (Reunión equipo de gestión, Liceo Antonio Hermida Fabres, octubre de 2016).*

Las creencias, valores y disposiciones del mundo adulto en las instituciones educativas, juegan un papel clave en torno la formación genérica. Su posición de poder y grupo privilegiado en la institución escolar, influye directamente en las configuraciones de género y generación que se van construyendo (Apple, 2018). Torres (1998) señala que las instituciones educativas validan la discriminación sexista haciendo fuerte la dicotomía niños visibles y niñas invisibles, es decir, sobrevalorando las conductas de los varones como deseables para la labor escolar e invisibilizando a las mujeres dentro de las escuelas y liceos. El no reconocimiento de la relación entre los aprendizajes y las relaciones de género, construye tierra fértil para que los esquemas de la dominación masculina (Bourdieu, 2000) se desarrollen sin fuerzas sociopolíticas que los contrarresten, fortaleciendo el contrato didáctico que rige dentro del marco institucional escolar, contrato que complejiza la vida al interior de los centros educativos, desde el punto de vista de la dominación, sin embargo, esta relación contractual, lejos de ser una relación igualitaria, es más bien asimétrica, según lo planteado por Torres y Bourdieu.

Apple (2018) alerta al respecto señalando que las instituciones educativas forman parte del aparato cultural de la sociedad a través de los aportes que realiza en la construcción de identidades. Este accionar es clave para determinar lo socialmente considerado legítimo, la construcción de status de ciertos grupos y la minimización de otros. Comprende a las escuelas como centros de lucha por las políticas de reconocimiento referente a raza-etnia, clase, género, sexualidad, capacidad, religión y otras importantes dinámicas de poder.

El sistema escolar a través de sus instituciones educativas naturaliza la superioridad masculina, consolidando órdenes de género en el liceo mediante la realización de escasas actividades mixtas en educación física, promoviendo tareas en donde los varones tienden a ser vistos como fuertes y en posiciones de mando:

*"En Lenguaje gana la mujer, porque la mujer tiene más, al hablar se expresa más que los hombres, es más educada en hablar. Nosotros ganamos en educación física por la fuerza, somos fuertes. Si po' y el hombre como pasa, prácticamente, no sé po', casi hay de todo, pero casi todos pasan en la calle, se sociabilizan con los demás. La gente que está en la calle, los pandilleros" (Eric, primero medio, Liceo Mariano Egaña).*

Este proceso de naturalización, es decir, aquello que aparece como natural en las relaciones de género, no produce preguntas en el mundo docente en particular, ni en el mundo adulto en general. Al no verse, los mecanismos sociales que operan en clave de dominación, se hacen virtuosos en las estrategias que despliegan, promoviendo un tipo de disciplina que Conell (2001) caracteriza desde las relaciones de poder, afirmando que éste es ejercido por el mundo adulto en las escuelas mediante el refuerzo de un sistema disciplinario que apunta a la formación de la masculinidad de sus expresiones hegemónicas, por ejemplo, afirmación de las jerarquías masculinas. A este fenómeno De Stéfano Barbero (2017) lo comprende como una paradoja de la masculinidad, ya que por un lado es poder y por el otro es frágil y quebradiza. El autor lo entiende como una ideología que debe constantemente ser actuada y demostrada. Kaufman citado por el mismo autor, señala que los varones portan a escondidas una inseguridad que cargan con una tensión permanente, al mismo tiempo, la masculinidad

es atractiva, al ser una promesa de poder, de éxito; sin embargo, resulta igualmente amenazante, ya que implica la automutilación emocional y la constante vigilancia de uno mismo.

Lo interesante de este proceso de aprendizaje de masculinidad, es que la vigilancia política, es decir, el control por no salir de las posiciones de dominio de las relaciones sociales de género que han sido construidas en el sistema escolar, requieren de procesos de vigilancia - invisibles a la luz de la observación social- que operan como guardianes de los privilegios masculinos. Este resguardo, es básicamente, adultocéntrico y patriarcal:

*"Profesor pasa lista al curso, su lenguaje todo en todo momento es masculino. Solicita orden constantemente. Termina de pasar la lista, saca a una estudiante a la pizarra, ella no resuelve el ejercicio. Él no le dice nada. Luego saca a un varón, quien hace el ejercicio correctamente, frente a lo cual dice "Ud. se merece un punto base". Lo refuerza positivamente y algunos varones se ríen en voz baja, escucho que dicen que al profesor le gusta ese estudiante. Luego él informa sobre reunión del curso, dice "quiero que vengan con sus apoderados, porque me los voy a chupetear". Las y los estudiantes lo molestan, se ríen de él, le dicen loca, que parece niña y gay"(Observación cuaderno de campo, clase de matemáticas, primerio medio, Liceo Antonio Hermida Fabres, octubre, 2016).*

El orden de género del liceo requiere de una cierta pedagogía para mantener las condiciones de reproducción de sus lógicas de dominio. Esta pedagogía posee un currículo en el sistema escolar, es decir, unos ciertos propósitos de aprendizaje, los cuales tienden a negar el carácter formador de género desde los contenidos que desarrolla, es decir, es un currículo oculto (Torres, 1998). En la situación del profesor feminizado en aula por sus estudiantes antes descrita, se puede observar como la violencia simbólica ejercida por los varones jóvenes por medio del menosprecio de lo femenino y de las masculinidades no heteronormativas, funciona como un proceso de sexualización de los sujetos. Es un intento por empujar y capturar en la esfera de la intimidad y despolitización de la agresión, reduciéndola al campo de las relaciones de estatus desiguales propios del patrón de género y

lo alejan de la posibilidad de justicia pública (Segato, 2016). En el caso del liceo, se aleja de la posibilidad de aprendizaje formativo, en tanto no es visto como una cuestión relevante, posibilitando educar a los varones y a la sociedad en la masculinidad como sinónimo de impunidad.

Olavarría comprende este fenómeno como el proceso en el cual lo natural se transforma en hegemonía en relación al proceso de construcción de masculinidades de los varones. Señala que la diferencia se construye en torno a los cuerpos, tener un pene dado por la biología que acredite que soy un varón de verdad, pene que luego será transformado en un símbolo para someter a otras y otros (en un falo). El resultado de esta dinámica es la invisibilización del poder de los varones sobre las mujeres y otros varones con menos poder. Esta invisibilidad permite un tipo de relaciones de poder, el uso de recursos de poder por los varones y la reproducción del modelo hegemónico de masculinidad (Olavarría, 2017).

La naturalización del orden masculino se materializa curricularmente, mediante la construcción de éste como un dispositivo que va mucho más allá que la mera producción de conocimiento, muy por el contrario, significa reconocer que el currículo en tanto práctica social, produce sentidos culturales, produce sujeto e identidades (Ortega, 2012). Además, este proceso educativo, no se puede anclar en perspectivas idealistas que construyen relaciones sociales desde el deber ser. Su tarea, por el contrario, es reconocer que la igualdad aparente del liceo se contrapone con las experiencias cotidianas de la vida escolar ("varones desordenados" y "mujeres calmadas"):

*"No, yo encuentro que serían como más las mujeres tranquilas y los hombres hiperquinéticos, pero nos tratan igual. Pero en Educación Física ahí es como ya tienen hacer algunas diferencias, obviamente tienen que venir con pantalones o si no, no puede hacer educación física. Esta clase es igual para todos" (Luis, primero medio, Liceo Antonio Hermida Fabres).*

Esta dicotomía, refuerza las creencias del orden binario de las relaciones de género. Como sistema de clasificación, permite fijar a las y los sujetos, en unas determinadas posiciones

sociales, a las cuales se puede acceder con claridad desde la dominación masculina (Bourdieu, 2000). Duarte (2005) en su trabajo sobre construcción de masculinidades en liceos de sectores empobrecidos a principios de la década del dos mil, constataba que en el liceo existen carencias para incorporar la socialización de género como un asunto educativo, dejando al sistema escolar del Chile actual en manos del sistema de pluridomios (Duarte, 2016).

La configuración del orden masculino en el liceo, encuentra en el diseño de materiales educativos, una expresión de la división sexual de la sociedad, la cual se observa en la relación de los estudiantes con sus docentes:

*"Los materiales educativos que hacen las profesoras, como que tienen más detalles. Se preocupan de la información, nos preguntan más. En cambio los profes hombres, son como más de hacer su clase, son como más mandones, no tanto de preparar guías" (Alberto, primero medio, Liceo Antonio Hermida Fabres).*

El encuentro intergeneracional entre jóvenes y adultos docentes del liceo, aparece cruzado por la percepción de los varones que sus profesores están menos atentos a sus necesidades socioeducativas. En cambio visualizan a sus profesoras, como cercanas y preocupadas en la relación pedagógica. Reafirman de este modo, el régimen de género del sistema escolar. Los efectos que se generan a partir de situaciones de este tipo, refuerzan lógicas masculinizantes hegemónicas, sin embargo, muchas de ellas pueden ser intencionales, no predeterminados y ni siquiera deseadas; de todos modos ocurren igual. Esta situación muestra la capacidad del sistema escolar para ejercer control directo sobre sus regímenes de género, los cuales impactan significativamente en los procesos de socialización de los estudiantes (Conell, 2001).

En este sentido, la naturalización de lo masculino y lo adulto, como ejes ordenadores de la vida educativa del liceo, muestra la capacidad de movilización que posee el patriarcado adultocéntrico (Duarte, 2016), para configurar escenarios que garanticen la reproducción de sus lógicas de poder de dominio. Su esquema de acción se basa en lo que Guasch (2006)

nombra como *la meta a alcanzar de la masculinidad*. Lo anterior implica un proceso social que busca convertir a niños en varones. Luego de transformarlos y ubicarlos en la tierra prometida del mundo adulto, la tarea de este sistema de dominación, es mantenerlo ahí. En dicha posición, se les segregará de lo femenino, como límite simbólico de la masculinidad:

*"Porque no sé, por qué el profe nos hace hacer eso po'. En las pruebas sobre todo, hay que hacer fuerte, correr y después hacer lagartijas y después pararse de nuevo y correr, subir una escalera y cosas así, todo eso para que seamos fuertes como los hombres grandes, como hombres de verdad" (Raúl, primero medio, Liceo Mariano Egaña).*

La naturalización del orden masculino en el liceo, se materializa mediante la construcción curricular de cuerpos poderosos, los cuales aparecen como instrumentos para expresar la socialización patriarcal y adultocéntrica. Duarte (2006) señala que el instrumento cuerpo recibe una serie de estímulos que inhiben estas expresiones para no parecer como pasivo feminizado, y se tiende a sobreactuar aquellas conductas que permiten mostrarse como activo, fuerte, recio, entre otras características. El instrumento cuerpo posibilita la producción simbólica patriarcal, pero al mismo tiempo expresa y reproduce una condensación de negación del sujeto joven varón.

### **III. Machismo como ideología de dominación.**

El machismo como expresión estereotipada de masculinidad, se fortalece mediante la enseñanza de contenidos implícitos sobre la relación de lo masculino en la sociedad, por medio de una pedagogía que promueve el universal masculino de diversos modos (lenguaje, utilización de espacios, refuerzo de ciertas conductas, entre otras dimensiones), utilizando estrategias que posicionan la superioridad masculina como clave para los encuentros generacionales y de género. En el mismo movimiento, entrega una serie de herramientas para naturalizar este orden y presentarlo socialmente, comunicarlo como el orden, frente a las formas de trato que las y los actores escolares desarrollan en la cotidianidad del liceo.

La invisibilización de los privilegios masculinos en las relaciones sociales que dan vida a la experiencia educativa en el liceo, se construyen desde diferentes aristas que se potencian entre sí. Lo ya dicho en este capítulo sobre las contribuciones e incidencias del currículo como constructor de sentidos, sujetos e identidades, da una pista que permite reconocer que los proyectos educativos son contruidos desde el sexo y la edad, es decir, se ordenan desde lo masculino y lo adulto como referentes normativos desde donde se desarrollan los procesos de enseñanza aprendizaje. Por su parte, la naturalización de este orden masculino, fortalece el conjunto de dominaciones que se desarrollan desde el patriarcado adultocéntrico. Desde las relaciones de género se pueden destacar; sobrevaloración de lo masculino sobre lo femenino, sexualidad hegemónica, control del cuerpo femenino, heterosexualidad como opción válida y única, homofobia como discriminación de lo diverso, entre otros elementos. Desde las relaciones generacionales se observa; sobrevaloración del mundo adulto y de una cierta idea de adultez en desmedro de los otros grupos generacionales, invisibilización de niños, niñas y jóvenes, normas impuestas como deber ser adulto, postergación hacia el futuro como tiempo social por venir para las y los jóvenes, separación/exclusión por edades (Duarte, 2009).

El machismo es un tipo de masculinidad. Es la expresión radical de género que utilizan algunos los varones para definir sus identidades sociales (formas de homosocialización masculina, vivencia de la sexualidad, del placer y el goce, por nombrar algunas dimensiones) y personales. Su particularidad radica en la visibilidad social y su carácter estereotipado (Guasch, 2006). Por su parte, el machismo como ideología de dominación viene a potenciar las cuestiones curriculares y los procesos de naturalización que se dan en el liceo, a partir del fortalecimiento del orden masculino de la sociedad (Bourdieu, 2000). Se desarrolla a través de las prácticas sociales (lo que se hace, más lo que se dice); las formas en que se relacionan varones y mujeres, así como también con otros varones (distribución de poder y formas de jerarquías); y el vínculo entre estas prácticas y relaciones, las cuales pueden ir transformándose a lo largo del tiempo (Madrid, 2011). Al ser la institución educativa, un espacio e instancia colectiva, los procesos de socialización cobran gran relevancia en relación a los aprendizajes que ahí se desarrollan:

*"...la escuela ofrece modelos de socialización más amplios que los aprendizajes llamados escolares. Corrientemente no se percibe que estos aspectos forman parte del proceso de socialización porque están inscritos en el funcionamiento mismo de la institución" (Vásquez y Martínez, 1996, p. 50).*

Estos modelos de socialización, comprendidos como el proceso socioeducativo que se adquiere junto a otros y otras, para vivir en sociedad, opera a nivel estructural, institucional y situacional, funcionando como un mecanismo que enseña ciertos saberes, habilidades y valores para alcanzar los objetivos que han sido trazados en el proyecto educativo societal. Sin embargo, esta iniciativa es política, por ende, tiene una posición en la sociedad y en la trama de la conflictividad social. La educación al ser un proceso con estas características, pugna por implementar unos ciertos proyectos en desmedro de otros, aunque no lo declare en las acciones que desarrolla. Para comprender esta última idea, los aportes de Freire son claves:

*"La crítica para nosotros implica que el hombre comprenda su posición dentro de su contexto. Implica su injerencia, su integración, la representación objetiva de la realidad. De ahí que la concienciación sea el desarrollo de esta toma de conciencia. No será, por eso mismo, resultado de las modificaciones económicas, por grandes e importantes que sean. La crítica, como la entendemos nosotros, ha de resultar del trabajo pedagógico crítico apoyado en condiciones históricas propicias" (Freire, 2015, p. 55).*

En este sentido, la fuerza del proceso de socialización del patriarcado adultocéntrico (Duarte, 2016) encuentra en la organización del liceo, un escenario propicio para fortalecer su ideología de dominación, en lo que Madrigal (2009b) nombra como aprendizajes de masculinidades. Al respecto señalan que los varones deben ser caballeros, protectores, respetuosos con las mujeres, rudos, ajenos a la emotividad y sensibilidad, todos atributos que intentan homogenizar a la masculinidad, encaminando el recorrido a la tierra prometida de los varones de verdad. Este camino, tiene unos costos materiales y simbólicos, que es

necesario pagar para ser parte, uno de ellos dice relación con la subvaloración del cuidado de los varones, en tanto su poder los dota de una cierta inmunidad social:

*"Conversando en recreo con un grupo de varones, les pregunto por los baños. Ellos me dicen que están sucios, que nunca tienen papel confort, que hay artefactos en mal estado, que no hay privacidad y que hacen sus necesidades apurados, para que otros no los vean y molesten. Cuando les pregunto por qué ocurre esto, me dicen que los varones son así, cochinos, que no cuidan nada, que en sus casas les hacen todo y acá en el liceo se aburrirían de arreglarlos. Uno de ellos afirma que los varones son por naturalezas desastrosos"(Observación cuaderno de campo, clase de matemáticas, primerio medio, Liceo Mariano Egaña, octubre, 2016).*

La relación consigo mismo, una de las dimensiones constitutivas de las masculinidades (Kaufman en Duarte, 2016), aparece en el cotidiano del liceo como deteriorada, en tanto espacio para la satisfacción de necesidades fisiológicas es subvalorado por el sistema escolar y los varones jóvenes del liceo; a su vez, el espacio baño -mal cuidado- representa la expresión del desorden del régimen de género construido socialmente por los varones y las instituciones sociales (Gallardo, 2014). Se fija en el fatalismo a los varones como descuidados y desastrosos, condiciones que merman la calidad de vida de las instituciones educativas, además de entregar un mensaje para los cuerpos masculinos: su cuidado no es relevante. La transformación no aparece en los relatos de los varones jóvenes. Se hace una lectura que naturaliza a éstos y sus masculinidades, como sujetos con escasas herramientas para la construcción del bienestar personal y colectivo.

Otro mecanismo que opera ideológicamente para hacer del machismo la regla de las relaciones de género en el liceo, dice relación con la construcción de autoridad masculina y adulta que se da en la vida escolar:

*"Yo creo que es más estricta porque los hombres son como bien llevados a sus ideas, no les gusta tanto las órdenes o las leyes o los reglamentos. La mujer las acata más bien" (Julio, primero medio, Liceo Mariano Egaña).*

Becker (2009) al respecto entrega interesantes claves para leer la superioridad masculina desde una perspectiva de género, cuando señala que la imposición de reglas y su aceptación es básicamente una cuestión de poder político y económico. Sistemas de reglas impuestos por parte de mayores en contra de jóvenes, blancos sobre negros y varones sobre mujeres. Estas formas de organización, muestran como la masculinidad de los varones jóvenes, al estar en subordinación del poder adulto, puede subvertir esta relación desde su posición de género. Es decir, ellos pueden resistir y luchar contra el adultocentrismo desde el patriarcado, a partir de la comprensión que están por sobre la normativa, fenómeno que contribuye a reforzar la noción de impunidad de las masculinidades. Esta concepción del poder masculino, necesita de un desalojo del pacto social que implica la convivencia de grupos sociales, es decir, un estructura de desigualdad como la masculinidad hegemónica, involucra expropiación masiva de los recursos sociales, por ende, requiere de la violencia para su legitimidad y ordenamiento (Connell, 1997):

*"En clase de educación física, profesor necesita elegir cuatro capitanes para un ejercicio grupal. De manera muy rápida los varones solicitan ser elegidos, hay varios interesados. Profesor insiste en que debe haber una mujer. Sale una compañera, pero uno de los chicos la comienza a molestar, le dice que es lenta y que no va a ayudar en nada a su equipo. Ella se frustra y desiste de su iniciativa. Profesor fue testigo de toda esta situación. Simplemente dijo que no demoren mucho la actividad y que hagan los cuatro equipos, los que finalmente están todos conformados por varones" (Observación cuaderno de campo, clase de educación física, primero medio, Liceo Mariano Egaña, agosto, 2016).*

El género dominante sostiene y usa los medios de la violencia simbólica y material que le otorga su posición en las relaciones sociales de género y generación. Construye definiciones patriarcales de femineidad (dependencia, temor) sumadas a la supremacía del dominio cultural de lo masculino en la sociedad, fenómeno que construye las condiciones necesarias para ejercer violencias sociales (Connell, 1997). Este posicionamiento, entrega libertad a los varones jóvenes del liceo, para opinar sobre los cuerpos de las sus compañeras desde la óptica masculina. Los habilita, como dueños del poder genérico a fijar las normas simbólicas

de los deseos heteronormados y a fijar los límites de su masculinidad: la homofobia. Lo interesante de este cruce entre heteronormatividad y homofobia, es que se puede encontrar -al menos- un elemento en común: el mensaje pedagógico de lo posible y lo realizable desde las masculinidades. Aunque su acción sea en términos corporales-sexuales, su orientación apunta a los varones, es un mensaje que les presenta un mapa de género del cual no se pueden salir, de lo contrario, sufrirán las consecuencias del ostracismo del poder masculino y sus privilegios (De Stéfano Barbero, 2017; Segato, 2016; Madrigal, 2009):

*"Sí po', porque los hombres no son tanto de llorar, pero la mujer si po'. La mujer cuando uno le pasa a pegar, llora altiro<sup>14</sup>, el hombre no po', porque el hombre tiene, como decirlo de algún modo, si lo ven llorar, dicen que es maricón; como que hacen así, esa diferencia" (Julio, primero medio, Liceo Mariano Egaña).*

*"Que ellas son como más así, como así débiles y no como los hombres po', que pueden, así, aguantarse, aguantar cualquier cosa. Ellas no" (Álvaro, primero medio, Liceo Antonio Hermida Fabres).*

Kimel en De Stéfano Barbero (2017) señala que la masculinidad debe ser aprobada y validada homosocialmente, es decir, mediante la vigilancia de los varones y su juicio de aceptación o rechazo en el reino de la hombría. Las emociones son castradas en este esquema para los varones en las relaciones sociales, es el precio de sostener la masculinidad hegemónica públicamente. Guasch (2006) nombra esta dinámica como analfabetismo emocional, es decir, un sistema de aprendizaje socioeducativo a través del establecimiento de un tipo específico de relaciones donde los varones niegan de sus cuerpos en la dimensión expresiva de sus emociones, básicamente porque estas acciones -tales como llorar- los aleja del control masculino, de su poder y de la imagen que se ha comunicado con anterioridad. Las emociones permiten reconocer las fisuras del modelo hegemónico de masculinidad, es decir,

---

<sup>14</sup>De inmediato.

todo aquello que no resulta en la práctica para los varones, que no calza en el modelo, pero que es disimulado como estrategia de acción política (Madrigal, 2009).

La expresión de las emociones como barrera de la masculinidad hegemónica, permite reconocer otra barrera que opera en las identidades de los varones. La homofobia, la cual condensa una de las tensiones del machismo como ideología de dominación en las relaciones genéricas, al quebrantar la definición patriarcal de lo que sería un varón de verdad. Conell (2001) señala que el sistema escolar refuerza las jerarquías masculinas, mediante la enseñanza de la disciplina, los mecanismos de selección/diferenciación y las materias curriculares. Es decir, fortalece la violencia simbólica que se ejerce en la acción educativa (Bourdieu y Passeron, 2013). La defensa de lo masculino, posibilita el uso de la violencia como recurso pedagógico para el proceso de hacerse varón:

*"Esta construcción de los cuerpos y la interpretación de la sexualidad les confiere a los varones recursos de poder que se expresan en un orden de género inequitativo profundamente arraigado; proporciona una justificación ideológica para el abuso y la violencia sexual, degradando la autonomía sexual de las mujeres, y de aquellos hombres que tienen como objeto de afectos y deseo otro hombre. Según esta construcción los cuerpos de los hombres deben ser: activos, fuertes, duros, del deseo ("instinto") sexual, cuerpos para penetrar el cuerpo de las mujeres y dominarlas" (Olavarría, 2017, p. 55).*

La experiencia educativa en estos términos, entrena a los varones a desarrollar estrategias que configuran escenarios para las relaciones sociales de género, desde la dominación masculina, es decir, en base a una serie de actuaciones que vincula la vivencia cotidiana de las masculinidades con los privilegios sociales (Duarte, 2011). En este mismo sentido, emerge otro fenómeno que potencia este orden social, el cual dice relación con los imaginarios masculinos juveniles y la cuestión generacional. Los varones jóvenes han asimilado la construcción etapista de la psicología del desarrollo y sus postulados tradicionales sobre

adolescencia, haciendo suyo el discurso de la naturalización de las conductas y su relación con la biología, al señalar que por estar en la pubertad, su comportamiento con las mujeres se podría explicar:

*"Como que el niño, o sea, el joven mira eso. La vulgaridad, significa que, es como más sucia la mente por ser macho y de la adolescencia. Ahí está todo, sucio de mente. Por eso nomás las profesoras no se dan tanto con los hombres" (Felipe, primero medio, Liceo Mariano Egaña).*

*"Que la mayoría de los hombres son como, para mi parecer, con como chatos con las mujeres. Las andan mirando debajo de las escaleras y a las profes también las molestan, sobre todo cuando son practicantes. Siempre hay como una discriminación ahí" (José, primero medio, Liceo Antonio Hermida Fabres).*

El artificio de la edad y la supuesta naturaleza masculina para explicar las relaciones sociales, configuran posiciones de dominio para el ejercicio de las masculinidades, mediante explicaciones ideológicas de las formas de trato. Estas construcciones patriarcales y adultocéntricas, junto con maltratar a los mundos juveniles por la sobrevaloración de lo adulto y lo masculino en la sociedad y en el liceo en particular, provee de una serie de posibilidades para que los varones jóvenes, se posicionen como dominadores, violentando a las mujeres, aunque éstas sean mayores. La masculinidad en este sentido, permite subvertir la mayoría desde el patriarcado adultocéntrico (Duarte, 2016), deteriorando significativamente los encuentros genéricos, generacionales, ambientes de aprendizaje y por cierto, la convivencia escolar.

Estas condiciones relacionales, van propiciando comunidades educativas en las cuales el machismo aparece como un recurso de aprendizaje en el proceso de socialización de género, tanto para varones como mujeres. Específicamente, la masculinidad se construye como una prueba de virilidad a rendir constantemente a los otros y si mismos. Las relaciones sociales

de los varones, han incorporado el tiempo social de la sociedad adultocéntrica (Duarte, 2012) y lo proyectan en sus encuentros genéricos:

*"Buenas, porque así hay que tener como un vínculo con las mujeres, porque después, igual, uno cuando es más grande, tiene que tener así como una esposa y tiene que tener un vínculo con ellas po'" (Alberto, primero medio, Liceo Antonio Hermida Fabres).*

Los varones jóvenes han asimilado el orden social, lo recrean y construyen constantemente como proyecto de vida. Las relaciones de género, al no ser vistas como una cuestión educativa por las instituciones escolares, contribuye a fortalecer prácticas, discursos e imaginarios que la sociedad de pluridominios (Duarte, 2016) provee para desarrollar proyectos educativos que educan en la invisibilización de los privilegios masculinos, el maltrato a los mundos juveniles y el empobrecimiento de las condiciones de vida.

## Capítulo cuatro. Conclusiones.

### Manifiesto (Hablo por mi diferencia)

Mi hombría fue morderme las burlas  
Comer rabia para no matar a todo el mundo  
Mi hombría es aceptarme diferente  
Ser cobarde es mucho más duro  
Yo no pongo la otra mejilla  
Pongo el culo compañero  
Y ésta es mi venganza  
Mi hombría espera paciente  
Que los machos se hagan viejos

Pedro Lemebel

En esta investigación me pregunté por las dinámicas de género que operan en las construcciones de masculinidades en varones jóvenes estudiantes de liceos municipales, para lo cual desarrollé una estrategia de análisis como objetivo general. Los propósitos específicos fueron describir el proceso de construcción de identidad de género y masculinidades; conocer las instancias de homosocialización masculina en las cuales se aprende a ser varón; y, describir los mecanismos educativos que se dan en el proceso de construcción de masculinidades.

Sobre el proceso de construcción de identidad de género y masculinidades en varones jóvenes estudiantes de liceos municipales, emergieron tres asuntos que es necesario considerar. Primero, la relación del sistema de dominación adultocéntrico con el proceso de construcción de masculinidades. Los estudiantes del liceo, en el mismo movimiento que se hacen varones a través del aprendizaje de un modelo hegemónico de masculinidad, aprenden e integran en su quehacer cotidiano, una cierta idea acerca de las relaciones generacionales, a partir del reconocimiento de la sobrevaloración de lo adulto en la convivencia que se desarrolla en el liceo. El sistema escolar, refuerza estas lógicas, a partir del desarrollo de un currículo que refuerza los valores del patriarcado adultocéntrico: utilización de lenguaje masculino, invisibilización de las inequidades de género, sobre

atención a las conductas de los varones en clases y subvaloración de lo femenino en la vida del liceo.

Los aprendizajes patriarcales y adultocéntricos que ofrece el sistema escolar a los mundos juveniles, a través del proceso de socialización, se expresan en diversas fuentes: relaciones en el aula, relación docente estudiante y también entre estudiantes, hecho que muestra la movilidad de sus lógicas y como éstas pueden ser incorporadas y reproducidas, por quienes sufren la asimetría generacional. La construcción de la jerarquía adulto más/joven menos, posibilita que quienes se ubican o son ubicados, en la posición de los mayores, pueden ejercer un poder de dominio sobre los demás, por ejemplo, definiendo el uso de los espacios, la toma de la palabra y el reconocimiento social.

La promesa de la construcción de lo adulto en las relaciones sociales en el liceo, requiere del universal masculino para construirse, en tanto los sistemas educativos tienden a posicionarse y funcionar desde un imaginario que condensa lógicas etapistas del ciclo vital de las personas. Es decir, se asume que la juventud, es una etapa de la vida, en la cual las certezas se encuentran al cumplir los mandatos de la promesa de la educación, en la idea de ser alguien en la vida. Ese paso, convertirse en un adulto, toma de la promesa de las masculinidades, ser un varón de verdad, el tiempo social por venir, para proyectar las condiciones de dominio de lo adulto masculino en la sociedad. En otras palabras, la adultez sería el tiempo social de la consolidación de las promesas educativas y de las masculinidades.

En segundo lugar, el adultocentrismo, asume la división por edades, como un rasgo para ejercer poder de dominio, mediante la segmentación de los grupos sociales en base a este artificio, además refuerza las jerarquías que hacen de la masculinidad un asunto que se alcanza a cabalidad cuando los varones se convierten en mayores. En este sentido, el modelo de aprendizaje sobre la conflictividad, opera en base reducciones de las conductas como asuntos individuales que posicionan a los jóvenes como sujetos que requieren del mundo adulto para abordar sus necesidades, desde una relación vertical y autoritaria, reproduciendo

una cierta idea que los jóvenes son sujetos sin capacidades para afrontar la conflictividad social, fortaleciendo un tipo de dependencia que afecta la construcción de autonomía juvenil. Emerge de este modo, un tipo de relación generacional frente a la conflictividad, que tiende a la clausura en la resolución de conflictos, mermando las posibilidades de aprendizaje de los mundos juveniles en las relaciones sociales.

En la misma lógica de abordaje de la conflictividad, el tratamiento de la diferencia en la experiencia educativa, plantea que cualquier sospecha que cuestione el orden social patriarcal adultocéntrico, merece aniquilación material y simbólica. Lo otro, lo diferente, es visto como peligroso para el régimen de género que se ha construido desde la sociedad de pluridominios que se desarrolla en el liceo, en tanto permite hacerle preguntas al orden de las cosas, desde el reconocimiento de la naturalización de las formas de trato. Los mecanismos de socialización construidos sobre los determinantes biológicos sexo y edad, sostienen unos discursos, prácticas e imaginarios, que refuerzan la división de la sociedad, construyendo posiciones fijas para ejercer control.

En tercer lugar, los aprendizajes de género en el liceo refuerzan el adultocentrismo como sistema de aprendizaje de las relaciones generacionales, potencian los mandatos de género que emanan de la masculinidad hegemónica y hacen del binomio conflicto/diferencia, una estrategia para fortalecer las separaciones que las divisiones sociales imponen como dominación social. El liceo refuerza las dinámicas de género y juventudes que se dan en su comunidad, a través de mecanismos del currículo oculto, del currículo formal y de la convivencia escolar, haciendo de la experiencia escolar, un potente espacio de aprendizaje de género y generación. El poder ejercido, tiende a provocar expresiones de resistencia en los jóvenes, los cuales de manera aislada, plantean la necesidad de sobrevivir a las masculinidades hegemónicas que se desarrollan en el liceo. En el caso del orden adultocéntrico, las resistencias pasan por el reconocimiento de que el mundo adulto, tiende a no escuchar ni dialogar con los jóvenes, más bien construyen modos de relación social verticales, autoritarios y centradas en la (in)disciplina de los cuerpos estudiantiles.

Así, la construcción de identidad de género y masculinidades en varones jóvenes, indican que las dinámicas de género que operan en la construcción de masculinidades en los jóvenes, se construyen desde el adultocentrismo, como sistema de dominación, que fortalece un conjunto de recursos educativos que posicionan lo adulto y lo masculino, como los lugares sociales a los cuales el proceso formativo del liceo, debiese apuntar. Para alcanzar los universales antes señalados, fortalece la idea de lo adulto como aquello que permite abordar conflictos, hace de la diferencia un sinónimo de peligro para el orden de las cosas y fortalece unos aprendizajes de género que refuerzan la sobrevaloración de las prácticas que posicionan a la mayoría masculina como referente social.

En la segunda dimensión, referida a las instancias de homosocialización masculina y su relación con los aprendizajes de ser varón en el liceo, emergieron dos asuntos que posibilitaron conocer este proceso: cuerpos juveniles heteronormados y cuerpos juveniles poderosos. En ambos casos, el territorio cuerpo masculino, posibilitó visualizar los mecanismos que operan a la hora de hacerse varón joven en el liceo.

El proceso de socialización escolar enseña un orden sexual patriarcal, a partir del intento de fijar posiciones en las relaciones sociales. En este intento en clave de dominación, lo masculino hegemónico se constituye en el repertorio de formación para las masculinidades. Se ofrece el acceso a una serie de privilegios sociales, a costa de constantes pruebas de hombría y mandatos de masculinidad. Quienes logran reproducir estas condiciones sociales, visualizan la necesidad de los otros varones para este proceso de enseñanza aprendizaje, en tanto la colectividad masculina, posibilita que los contenidos por aprender, se desarrollen de manera cotidiana en las relaciones sociales. Los otros varones, serán claves en el proceso de hacerse varón. Los mayores cumplen un rol educativo en tanto comunican desde sus propias experiencias, los costes y beneficios de ser un varón de verdad en la sociedad. Uno de sus mensajes, señala que para ser un varón de verdad, es necesario tomar el poder del mundo adulto y hacerlo parte del poder masculino, reforzando la posición social de la masculinidad en la organización social.

El proceso de homosocialización que se desarrolla en el liceo, viene a ratificar el orden social. Permite que las pruebas de la masculinidad, requisito fundamental del proceso de hacerse varón, se desarrollen a través de la puesta en público de los cuerpos heteronormados que le dan vida. La frontera de la masculinidad hegemónica, es todo aquello que lo feminice, en tanto ubicación de desvalorización en las relaciones sociales. Por ende, desarrolla prácticas homofóbicas de rechazo a todo aquello que cuestiona su poder de dominio. Los varones son fundamentales en forjar los cuerpos de otros varones, en tanto los encuentros que posibilita la sociedad de la cual son parte, les permiten desarrollar unos recursos pedagógicos para sostener la idea que la masculinidad se construye en oposición a lo femenino y a todas las expresiones de lo masculino con menos poder. En otras palabras, la masculinidad para los varones, es un crédito que permite desenvolverse contra todos aquellos sujetos que han sido minusvalorados.

Por su parte, los cuerpos juveniles junto con responder a la norma social heterosexual, requieren de una fuerza social y simbólica, que haga de su posición, una construcción sólida que comunique a los demás, que se es un varón de verdad. Además la construcción de los cuerpos juveniles poderosos, permite desplegar el poder de dominio que se ha ido acumulando en el proceso de hacerse varón en el liceo, es decir, habilita a los varones en situaciones concretas de su experiencia escolar, a relacionarse desde su posición de sujeto privilegiado en las relaciones sociales. El modelo hegemónico de ser varón ha sido naturalizado como el contenido de la masculinidad. El uso de la violencia para resolver conflictos, la cosificación de estos cuerpos y objetivación de lo femenino, son rasgos que fortalecen el poderío de los cuerpos masculinos.

El orden de género del liceo requiere de sujetos concretos que reproduzcan sus valores, la relación pedagógica desde el currículo y la docencia vienen a reforzar estas condiciones, en tanto su accionar se ancla en saberes que potencian lo masculino y lo adulto como aquello que merece ser aprendido, comunicado y potenciado.

Así, las instancias educativas de homosocialización masculina, indica que en el proceso de hacerse varón en el liceo, la heteronormatividad de género y la construcción de cuerpos juveniles poderosos, constituyen dos referentes para el proceso de homosocialización, en el cual se desarrollan procesos socioeducativos que enseñan sobre hombría a varones jóvenes. La figura de los otros varones, es clave para comprender las masculinidades, ya que la colectividad masculina, aporta unas ciertas condiciones de confianza social, para hacerse varón en sociedad.

La tercera dimensión sobre la invisibilización de privilegios masculinos en las relaciones de género en el liceo, tres asuntos que fueron relevantes: la relación entre currículo y la idea de la superioridad masculina; la naturalización del orden masculino; el machismo como ideología de dominación.

La construcción curricular de la idea de la superioridad masculina, encuentra en la construcción del sistema escolar, las condiciones necesarias para sostener la idea que lo masculino en la sociedad, se encuentra posicionado sobre lo femenino y sobre todo aquello que pueda ser feminizado, por ende, también en esta posición se puede ubicar a varones con menos poder. Esta construcción en el liceo, opera a través del refuerzo de una serie de conductas masculinas que se dan en aula y fuera de ella, potenciando la iniciativa masculina de los varones que cumplen con el modelo hegemónico de masculinidad e inhibiendo la iniciativa femenina.

Este aprendizaje de género, muestra como lo generacional es clave para su desarrollo, en tanto uno de sus actores en la reproducción, es el mundo docente como representante del mundo adulto. Éstos, desde su posición de mayoría, comunican a los jóvenes el valor de lo masculino como superior en las relaciones de género, articulando patriarcado con adultocentrismo: lo masculino y lo adulto como ejes ordenadores de la convivencia social, la distribución del poder y la ubicación en las posiciones sociales.

La idea de la superioridad masculina, encuentra en la naturalización del orden social, unas condiciones que hacen de lo biológico, el fundamento explicativo de las relaciones sociales. Esta pretensión posibilita la producción de nociones de dominio en la convivencia social, al instalar la idea que la realidad social se encuentra fijada, sin chances de ser transformada desde la acción de los sujetos y sus empeños colectivos.

El riesgo que se posiciona con las explicaciones deterministas y esencialistas de lo social observado desde lo biológico, se ubica en la constatación que las relaciones de género y generación en sociedades de pluridomios, se desarrollan desde posiciones de desigualdad, situación que posibilita construir inequidades para las y los sujetos que se encuentran en posiciones de subvaloración social. Las asimetrías que se despliegan en el liceo, favorecen los universales de lo masculino y lo adulto como los caminos a seguir por la acción educativa y la convivencia escolar.

En esta misma lógica, el machismo como un tipo de masculinidad radicalizada y estereotipada, utilizada por los varones para defender sus privilegios masculinos en la sociedad, se construye como posibilidad socioeducativa para los varones jóvenes de los liceos, en tanto la institución educativa no ha logrado sensibilizarse sobre la importancia de reconocer los componentes de género y generación que contiene el desarrollo de las prácticas educativas. El componente ideológico de su accionar, se encuentra entre líneas en el funcionamiento escolar. Cuesta observarlo para aquellos que han adquirido los esquemas de pensamiento de la dominación masculina, hecho que demuestra la fuerza del proceso socializador en tanto constructor de sujetos.

Así, la invisibilización de los privilegios masculinos en las relaciones de género en el liceo, indica que el reconocimiento de éstos, se vuelve invisible para quienes los portan, en este caso, varones jóvenes y docentes que desarrollan sus prácticas pedagógicas desde el universal patriarcal adultocéntrico.

Hacerse varón en liceos municipales en el Chile actual, implica desarrollar una serie de dinámicas de género en el proceso de construcción de masculinidades. Por una parte, hacerse varón es en el mismo movimiento, hacerse adulto. Los determinantes biológicos sexo y edad, al estar dominados por lógicas de superioridad/inferioridad, ofrecen a los mundos juveniles, la idea que para completar su desarrollo (en la idea que en la adultez este proceso se finaliza a plenitud), deben constituirse desde las jerarquías que la sociedad patriarcal adultocéntrica les ofrece. Los varones jóvenes aprenden estos modos y los despliegan en sus relaciones sociales, influyendo directamente en la generación de convivencias sociales caracterizadas por el maltrato y menosprecio a lo diferente, lo otro. En la experiencia del liceo, el orden social es enseñado como parte de los programas educativos a través del currículo, la convivencia escolar y la construcción de comunidad educativa.

Por otra parte, hacerse varón en el liceo implica reconocer las fuentes de aprendizaje de la masculinidad. Para ello, la figura colectiva de los otros varones es relevante, en tanto posibilitan la transmisión de saberes que permiten desenvolverse en la organización social desde la posición que la masculinidad hegemónica ha ido construyendo en las relaciones de género y generación. La experiencia educativa desarrollada en el liceo, refuerza la dominación masculina a través del fortalecimiento de los cuerpos juveniles de los varones como heteronormados y poderosos, es decir, funcionales a una sociedad de pluridominios.

Finalmente, el proceso de hacerse varón reconoce el carácter de construcción social de las identidades de género de los sujetos jóvenes, por ende, se encuentran inscritos al medio social del cual forman parte. El orden de género patriarcal, posibilita que quienes se ubican en la sobrevaloración de su condición social, no observen las ventajas sociales que portan en las relaciones sociales, lo cual genera conflictividad social en el proceso de convivencia social.

Las dinámicas de género aquí presentadas, muestran el conjunto de desafíos para las ciencias sociales y educativas, en tanto formadoras de sujetos en una sociedad que vive un gran auge y validación social de los procesos de escolarización. En este escenario, resulta pertinente

preguntarse por las alternativas socioeducativas que socialmente estamos ofreciendo a los mundos juveniles de liceos municipales, en tanto sector social excluido de la promesa de integración exitosa del modelo educativo del Chile neoliberal.

Una de las posibilidades que se visualiza en este escenario, es la capacidad de agencia que los sujetos poseen para resistir y construir alternativas a la dominación patriarcal y adultocéntrica que están viviendo. Las comunidades escolares no son uniformes, estas desarrollan conflictos, tensiones y disputas por los modelos hegemónicos y emergentes de ser varón y mujer. Lo anterior, requiere de una toma de conciencia y nuevos aprendizajes para pensar las construcciones generacionales. Es decir, hace una invitación explícita hacia la politización de la vida cotidiana, institucional y estructural.

El mundo institucional, masculino y adulto del liceo frente a esta conflictividad tiene una oportunidad pedagógica: observar críticamente sus propias construcciones de género y generación, preguntarse por el ejercicio de poder que desarrollan, preguntarse cómo éstas afectan su labor docente, su construcción de vínculos con las comunidades educativas que forman parte. Tienen la chance de sensibilizarse y leer los cuestionamientos políticos, sociales, culturales y económicos que socialmente se han venido construyendo desde la protesta y la movilización social por más de una década. También, si agudizan su mirada, pueden observar y dialogar con aquellas resistencias que se dan en los espacios cotidianos del liceo, con aquellas prácticas que hoy son nombradas como indisciplina de los mundos juveniles, para quizás -si hay voluntad política de por medio- comenzar a re-construir confianzas, acercar partes y ver qué hacer con la convivencia social que posibilita la vida del liceo.

## Bibliografía

Aguilera, O. (2009). *Acción colectiva y movimientos juveniles en Chile. Reflexiones sobre un trabajo de campo*. En Revista de la Academia N° 14 (págs. 11-28). Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Álvarez, C. (2016). *Lo juvenil y el género: pistas para su abordaje*. En Duarte, K. & Álvarez, C. (Ed.), *Juventudes en Chile. Miradas de jóvenes que investigan* (págs. 48-69). Santiago: Social-Ediciones.

Andréu, J. (s/a). *Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada*. Fundación de Estudios Andaluces. Granada: Universidad de Granada.

Apple, M. (1987). *Educación y Poder*. Barcelona: Paidós.

Apple, M. (2008). *Ideología y Currículo*. Madrid: Akal.

Apple, M. (2018). *¿Puede la educación cambiar la sociedad?*. Santiago: Lom.

Apple, M. & Beane, J. (2000). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.

Azúa, X. (2016). *Aprender a ser mujer, aprender a ser hombre. La escuela como reproductora de estereotipos*. En Red chilena contra la violencia hacia las mujeres. Educación no sexista. Hacia una real transformación (págs. 37-44). Santiago: Andros.

Assaél, J., Acuña, F., Contreras, P., Corbalán, F. (2014). *Transformaciones en la cultura escolar en el marco de la implementación de políticas de accountability en Chile. Un estudio etnográfico en dos escuelas clasificadas en recuperación*. En Revista Estudios Pedagógicos volumen 40 N° 2 (págs. 7-26). Valdivia: Universidad Austral.

Baeza, M. (2003). *Imaginario sociales: apuntes para la discusión teórica y metodológica*. Concepción: Universidad de Concepción.

Becker, H. (2009). *Outsiders. Hacia una sociología de la desviación*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bellei, C. (2013). *El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena*. En Revista Estudios Pedagógicos volumen 39 N° 1 (págs. 325-345). Valdivia: Universidad Austral.

Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.

Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina y otros ensayos*. Buenos Aires: La Página.

Bourdieu, P. (2014). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, P., & Passeron, J. (2013). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2012). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Canales, M. (2006). *Presentación*. En Metodologías de la investigación social (págs. 11-30). Santiago: Lom.

Carballeda, A. (2002). *La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Buenos Aires: Paidós.

Castoriadis, C. (2010). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.

Conell, R. (1997). *La organización social de la masculinidad*. En T. Valdés, J. Olavarría (Ed.), *Masculinidades: poder y crisis* (págs. 31-48). Chile: Isis Internacional.

Conell, R. (2001). *Educando a los muchachos: Nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para la escuelas*. En Revista Nómadas (págs. 156-171). Bogotá: Universidad Central.

Dávila, O.; Ghiardo, F.; Medrano, C. (2008). *Los Desheredados. Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*. Valparaíso: CIDPA Ediciones.

De Stefano Barbero, M. (2017). *Hacerse hombre en el aula: homofobia y acoso escolar*. En Cuadernos pagu (págs. s/información). Campinas: Universidad Estadual de Campinas.

Duarte, C. (2002). *Mundos Jóvenes, mundos adultos: lo generacional y la reconstrucción de los puentes rotos en el Liceo*. En Revista Última Década N° 16 (págs. 99-118).Viña del Mar: CIDPA.

Duarte, C. (2005). *Construcción de masculinidades juveniles en Liceos de sectores empobrecidos*. En R. Zarzuri, R. Ganter (Ed.) Jóvenes: la diferencia como consigna (págs. 81-101). Santiago: Centro de Estudios Socio-Culturales.

Duarte, K. (2006). *Cuerpo, poder y placer. Disputas en hombres jóvenes de sectores empobrecidos*. En Revista Pasos N° 125. (págs. 1-13). San José: DEI.

Duarte, C. (2009). *Lo Generacional como clave política. Posibilidades y desafíos en el cruce con la perspectiva de Género*. El Salvador: Centro Bartolomé de Las Casas.

Duarte, K. (2011). *Jóvenes en masculino: entre alternativos y tradicionales*. En Revista Pasos N° 160 (págs. 2-16). San José: DEI.

Duarte, C. (2012). *Sociedades Adultocéntricas: Sobre sus orígenes y reproducción*. En Revista Última Década N° 36 (págs. 99-125). Valparaíso: CIDPA.

Duarte, C. (2014). *Las juventudes cuestionando el modelo político-económico: protagonismo de estudiantes secundarios, deconstrucción de mentiras sociales, lucha contra la adultocracia y centralidad del territorio en la organización*. En El nuevo amanecer de los movimientos sociales. La Revolución de los jóvenes en Chile (págs. 92-122). Santiago: Quimantú.

Duarte, K. (2016). *Genealogía del adultocentrismo. La constitución de un Patriarcado Adultocéntrico*. En Duarte, K. & Álvarez, C. (Ed.), *Juventudes en Chile. Miradas de jóvenes que investigan* (págs. 17-47). Santiago: Social-Ediciones.

Duarte, C., Farías, F., Saavedra, P. (2016). *Presentación*. En Revista Punto Género N° 6 (págs. 5-7). Santiago: Andros.

Espinoza, A., Taut, S. (2016). *El rol del género en las interacciones pedagógicas de aulas de matemática chilenas*. En Revista Psykhe N° 25 (págs. 1-18). Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Federici, S. (2018). *El Patriarcado del Salario. Críticas feministas al Marxismo*. Madrid: Traficantes de sueños.

Flores, V. (2017). *Tropismos de la disidencia*. Chile: Palinodia.

Foladori, H. (2014). *El aula en el centro de la cuestión de la educación*. En H. Foladori (Ed.), Aulear. Hacia una pedagogía del acontecimiento (págs. 17-29). Santiago: Universitaria.

Freire, P. (2015). *La educación como práctica de libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Fugellie, E. (2016). *Construcción de masculinidades en jóvenes reggaetoneros de Conchalí*. En Duarte, K. & Álvarez, C. (Ed.), *Juventudes en Chile. Miradas de jóvenes que investigan* (págs. 102-119). Santiago: Social-Ediciones.

Gáinza Veloso, A. (2006). *La entrevista en profundidad individual*. En M. Canales (Ed.), *Metodología de investigación social* (págs. 219-263). Santiago: Lom.

Gallardo, H. (2004). *Habitar la tierra*. México: Centro de Estudios Ecuménicos.

Gallardo, H. (2012). *¿Cómo construimos conocimiento en Ciencias Sociales?* Costa Rica: Pensar América Latina. Recuperado de [http://www.heliogallardo-americalatina.info/index.php?option=com\\_content&view=article&id=281&catid=11&Itemid=106](http://www.heliogallardo-americalatina.info/index.php?option=com_content&view=article&id=281&catid=11&Itemid=106)

Gallardo, H. (2014). *América Latina. Economía libidinal, Religiosidades*. San José: Germinal.

Gallo, S. (s/a). *Filosofía, enseñanza y sociedad del control*. Brasil: Universidad Estadual de Campinas.

Gazmuri, R. (2013). *La construcción ideológica del currículum chileno de Historia y Ciencias Sociales*. Tesis para optar al grado académico de Doctor en Sociología. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Gil Villa, F. (2013). *¿Qué significa investigar? Exorcismo del trabajo de investigación*. Chile: Fondo de Cultura Económica.

Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. Ciudad de México: Siglo XXI.

González, P. (2016). *Efectos de la educación sexista en la vida de las mujeres*. En Red chilena contra la violencia hacia las mujeres. Educación no sexista. Hacia una real transformación (págs. 69-80). Santiago: Andros.

Guasch, O. (2006). *Héroes, científicos, heterosexuales y gays. Los varones en perspectiva de género*. Barcelona: Bellaterra.

Guasch, O. (2007). *La crisis de la heterosexualidad*. Barcelona: Laertes.

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

Madrigal, L. (2007). *Los hombres asumimos nuestra responsabilidad: Las masculinidades en la prevención de la Violencia de Género*. Programa de Masculinidades. El Salvador: Centro Las Casas.

Madrigal, L. (2008). *Desacralizar la violencia. Buscando estrategias para superar la violencia de género desde procesos de cambio con hombres en El Salvador*. Escuela Metodológica en Masculinidades para la Equidad y Prevención de la Violencia de Género. El Salvador: Centro Las Casas.

Madrigal, L. (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. Santo Domingo: INTEC.

Madrigal, L. (2009b). *Tan duro como el acantilado*. Imágenes para provocar en masculinidades. Programa de Masculinidades. Santo Domingo: INTEC.

Madrigal, L. (2010). *Guía Pedagógica en Masculinidades. Un aporte a la escuela para la educación en género*. Aportes conceptuales I. Santo Domingo: Centro Cultural Poveda.

Madrid, S. (2011). *Masculinidades y equidad de género en la escuela: consideraciones para la construcción de una política educativa en Chile*. En F. Aguayo & M. Sadler (Ed.), *Masculinidades y Políticas Públicas. Involucrando hombres en la equidad de género* (págs. 128-150). Santiago: Lom.

Madrid, S. (2016). *La formación de masculinidades hegemónicas en la clase dominante: el caso de la sexualidad en los colegios privados de elite en Chile*. En *Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana* N° 22 (págs. 369-398). Río de Janeiro: versión en línea.

Molina, W. (2015). *Juventudes y procesos de escolarización secundaria en el Chile contemporáneo*. En P. Cottet (Ed.), *Juventudes. Metáforas del Chile contemporáneo* (págs.107-142). Santiago: Ril.

Morgade, G., Baez, J., Zattra, S. (2011). *Capítulo 1. Pedagogías, teorías de género y tradiciones en educación sexual*. En *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa* (págs. 23-51). Buenos Aires: La Crujía.

Moulian, T. (1997). *Chile actual. Anatomía de un mito*. Santiago: Lom-ARCIS.

Muñoz, V. (2011). *Generaciones. Juventud universitaria e izquierdas políticas en Chile y México (Universidad de Chile - UNAM 1984-2006)*. Santiago: Lom.

Ortega, R. (2012). *La Convivencia Escolar y la Construcción de Sujeto en la Escuela*. Santiago: U. de Chile.

Olavarría, J. (2017). *Sobre hombres y masculinidades: ponerse los pantalones*. Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Parsons, T. (1990). *El aula como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana*. En *Educación y Sociedad* N° 6 (págs. 173-195). Madrid: Icaria.

Peña, J. (2013). *Construcción de masculinidades igualitarias atractivas. La transmisión de valores a través de actos comunicativos en contextos*. Tesis para optar al grado académico de Doctor en Sociología. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Pinto, J., & Salazar, G. (2002). *Historia contemporánea de Chile IV. Hombría y Feminidad*. Santiago: LOM.

Red chilena contra la violencia hacia las mujeres. (2016). *Educación no sexista. Hacia una real transformación*. Santiago: Andros.

Renold, E. (2004). *Otros niños: negociación de masculinidades no hegemónicas en la escuela primaria*. En *Género y Educación*, Volumen 16, N° 2. Reino Unido: Universidad de Cardiff.

Ruíz, C., & Boccoardo, G. (2014). *Los chilenos bajo el neoliberalismo. Clases y conflicto social*. Santiago: El Desconcierto.

Rossetti, M. (2014). *La segregación escolar como un elemento clave en la reproducción de la desigualdad*. Serie Políticas Sociales N° 199. Santiago: CEPAL.

Saraví, G. (2009). *Juventud y sentidos de pertenencia en América Latina. Causas y riesgos de la fragmentación social*. En Revista CEPAL N° 98(págs. 47-65). Santiago: CEPAL.

Segato, R. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Madrid: Traficantes de sueños.

Segato, R. (2018). *Contra-Pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo.

Serrano, S. (2018). *El Liceo. Relato, memoria, política*. Santiago: Randon House.

Subirats, M. (1999). *Género y escuela*. En C. Lomas (Ed.). ¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación (págs. 19-32). España: Paidós Ibérica.

Tadeu de Silva, T. (1999). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte: Auténtica.

Taylor, S.J., Bodgan, R. (1984). *La observación participante en el campo. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Tejeda, W. (2008). *Los ocultos mecanismos de socialización de género en los juegos: masculinidades y violencia*. Escuela Metodológica en Masculinidades para la Equidad y Prevención de la Violencia de Género. El Salvador: Centro Las Casas.

Torres, J. (1998). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.

Urresti, M. (2011). *Transformaciones de la dominación*. En M. Marguis, M. Urresti, H. Lewin y otros (Ed.), *Las tramas del presente desde la perspectiva de la Sociología de la Cultura* (págs. 23-45). Buenos Aires: Biblos.

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Síntesis.

Vásquez, A., & Martínez, I. (1996). *La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica*. Barcelona: Paidós.

Villanueva, A. (2016). *Construcción de identidades masculinas en estudiantes de ingeniería*. En Duarte, K. & Álvarez, C. (Ed.), *Juventudes en Chile. Miradas de jóvenes que investigan* (págs. 73-84). Santiago: Social-Ediciones.

Vidiella, J., Herraiz, F., Hernández, F., Sancho, J. (2010). *Masculinidad hegemónica, deporte y actividad física*. En *Movimiento* N° 16, N° 4 (págs. 93-115). Río Grande do soul: Escuela de educación física.

Zúñiga, R. (2016). *"Iniciación sexual masculina". Representaciones sociales en la construcción de la hombría en jóvenes heterosexuales estudiantes de educación superior chilena*. En Duarte, K. & Álvarez, C. (Ed.), *Juventudes en Chile. Miradas de jóvenes que investigan* (págs. 138-158). Santiago: Social-Ediciones.