



Facultad de Humanidades
Instituto de Sociología
Carrera de Sociología

La familia, la escuela y el grupo de pares como agentes de socialización de género en los procesos de construcción de Masculinidad/es en jóvenes en situación de exclusión social.

El caso de los jóvenes usuarios del Programa de Intervención Especializada Amanecer de la comuna de La Florida.

Memoria de Grado para optar al Grado de Licenciada/o en Sociología y
Título Profesional de Socióloga

CATALINA BARROS CLARK

Profesor/a Guía:

Pierina Ferretti

Agosto, 2014

Agradecimientos.

Gracias a mi madre, por su incondicionalidad, su afecto y por sobre todo por enseñarme a ser una mujer fuerte, capaz de sobreponerse a los problemas que la vida te presenta en el camino. *"Me estremecieron mujeres que la historia anotó entre laureles y otras desconocidas gigantes que no hay libro que las aguante..."* (Silvio Rodríguez, Mujeres).

A Sebastián, por todo su cariño, amor y comprensión. Gracias por ser compañero y confidente. *"When you think the night has seen your mind, That inside you're twisted and unkind, Let me stand to show that you are blind, Please put down your hands, 'Cause I see you"* (Velvet Underground, I'll Be Your Mirror)

A mi padre, por su apoyo y contención, a mis hermanas y sobrina, que a pesar de la lejanía, siempre tuvieron la palabra precisa para no sentir sus ausencias.

A mis gatos, que siempre me acompañaron por las noches y me entregaron cariño y amor en momentos de angustia. (Completo, Embarazadita, Botitas, Agustina, Benito, Wilson y Ya Pue)

A mi querida Familia Gálvez-Toro, por todo su apoyo y amor, durante todo este proceso. Gracias por caminar a mi lado y dejarme ser parte de sus vidas.

A mis amigos: Karina, Pelao, Lita, Gianna, Dali, Maca, Niko, Valeria, Negra, Álvaro, Lea, Cuervo y muchos más. Gracias por sus conversaciones, retroalimentación, apoyo, risas y cariño.

A mi querida prima Paulina, siempre agradeceré tu calor, tu risa y nuestros escapes en bici por la ciudad. Eres la mejor compañera de la vida.

A mi querida profesora guía Pierina. Gracias por el apoyo, la fuerza, retroalimentación y confianza que depositaste en mí.

A todos en el Programa PIE Amanecer y ONG Cordillera, por haber confiado y haberme permitido trabajar con ustedes, conocerlos y aprender. Gracias Maca, Cristián, Domi, Fidel, Álvaro, Carmen, Cristi, Alicia y muchos más que se quedan en

el tintero.

Por último, agradecer a todos los jóvenes del Programa, por su tiempo, paciencia y cariño. Gracias por abrir las puertas de sus casas, sin ustedes éste trabajo no habría sido posible.

Resumen.

La presente investigación aborda la incidencia de los agentes de socialización en la construcción de identidad masculina en jóvenes usuarios del Programa de Intervención Especializada (PIE) Amanecer de la comuna de la Florida.

La investigación surge a raíz del trabajo previo realizado por la investigadora en contextos laborales, lo que ayudó a generar cercanía respecto a las problemáticas surgidas desde el trabajo con jóvenes y las relaciones que éstos mantienen entre sus pares y con otras mujeres. En dicho contexto, el interés se centra en analizar la incidencia de los agentes de socialización: familia, escuela y grupo de pares, en la construcción de masculinidad de jóvenes usuarios del Programa de Intervención Especializada (PIE) Amanecer de la comuna de La Florida.

En este estudio mostraremos cómo estos elementos: agentes de socialización, género/masculinidad y exclusión social, en contextos de participación en un programa de intervención de SENAME para jóvenes infractores, irán configurando el proceso de construcción identitaria de los jóvenes.

Palabras clave: construcción identitaria, socialización, masculinidad, exclusión social.

Índice.	
Introducción	8
Capítulo 1: Formulación del problema	11
1.1 Antecedentes generales del problema: la construcción de identidad	
Masculina	11
1.2 Desarrollo del problema	12
1.3 Justificación	14
1.4 Pregunta de investigación	15
1.5 Objetivos	15
Objetivo general	15
Objetivos específicos	15
1.6 Relevancias	16
Relevancia teórica	16
Relevancia práctica	16
Capítulo 2: Marco teórico	17
2.1 Estado del arte. Estudios sobre construcción de masculinidad/es	17
2.2 Exclusión social	24
2.3 Identidad	28
2.3.1 Construcción de identidad en contextos de exclusión social	34
2.4 Género	39
2.4.1 Sistema Sexo/Género	39
2.4.2 Construcción identidad de género	41
2.4.3 Socialización	43
2.4.4 Construcción identidad masculina	45
2.4.5 Masculinidad hegemónica	46
2.4.6 Agentes de socialización como transmisores de identidad/es masculina/s: <i>hacerse hombre</i>	51

2.4.6.1	La familia como primer agente de socialización	52
2.4.6.2	La escuela. El <i>continuum</i> de los estereotipos de la construcción identitaria	56
2.4.6.3	Grupo de pares: la introducción a la calle y el espacio Público	62
2.4.7	Construcción de masculinidad en contextos de exclusión social	65
2.5	Juventud	70
2.5.1	Juventudes	72
2.5.2	Juventud/es en exclusión social.	79
Capítulo 3:	Metodología	85
3.1	Tipo de estudio	85
3.2	Tipo de diseño	87
3.3	Técnica de producción de datos	88
3.4	Universo, criterios muestrales y muestra	89
3.5	Universo	89
3.6	Criterios muestrales	90
3.7	Muestra	91
3.8	Condiciones éticas	91
3.9	Técnica de análisis de datos	92
Capítulo 4:	Análisis de la información	93
4.1	Profundización y especificaciones del caso	93
4.2	Agentes de socialización y construcción de identidad Masculina	94
4.2.1	La familia	94
a)	imágenes masculinas	94
b)	imágenes femeninas	100
4.2.2	La escuela	105

a) relación con otros varones en la escuela	106
b) relación con mujeres en la escuela	110
4.2.3 El grupo de pares	113
a) lo que se habla con los amigos	113
b) relación entre los hombres del grupo de pares	115
c) relación con el mundo adulto	119
d) los afectos en la calle	119
Capítulo 5: Conclusiones	122
a) el lugar de la familia en la construcción de identidades masculinas	122
b) el lugar de la escuela en la construcción de identidades masculinas	126
c) el lugar del grupo de pares en la construcción de identidades masculinas	127
Proyecciones para la investigación social con jóvenes en condición de exclusión social	129
Bibliografía	131
Anexos	140

Introducción.

Los estudios de género como objeto de estudio y categoría de análisis han ocupado un lugar relevante dentro de las Ciencias Sociales. Día a día este tipo de estudios han ido ganando mayor espacio social por su discusión en torno a cómo hombres y mujeres nos relacionamos. Los movimientos de mujeres mucho han tenido que ver en el cuestionamiento constante que realizan sobre estas relaciones, constatando a través de su labor investigativa las desigualdades generadas por sociedades patriarcales, lo que ha llevado a los hombres a reaccionar ante tal proceso. Desde fines de los años ochenta han surgido investigadores e investigadoras estudiosos/as de los hombres en tanto hombres. (Valdés & Olavarría, 1997)

Dentro de este marco, es que nuestra investigación se enfoca en las construcciones de masculinidad y la incidencia de los agentes de socialización en jóvenes en situación de exclusión social, específicamente de aquellos que son usuarios del sector de La Florida en el contexto del Programa de Intervención Especializada (PIE) Amanecer de la comuna de la Florida ¹

Esta investigación surge a raíz de la experiencia laboral de la investigadora en dicho programa, realizando un trabajo Socio-educativo en relación directa con los jóvenes entrevistados para el presente estudio. Dentro del trabajo realizado, la investigadora pudo constatar cómo muchas veces éstos jóvenes reproducían discursos hegemónicos masculinos, llamándole la atención el alto nivel de violencia en las relaciones que los jóvenes entablaban entre sus pares y con las mujeres.

¹ El Programa de intervención especializada Amanecer es financiado por SENAME, y forma parte del Programa Vida Nueva. Se especializa en atender y focalizar sus recursos en aquellas situaciones de vulneración de derecho y prácticas transgresoras de niños/as y/o adolescentes afectados por la alta complejidad, es decir, por la presencia de situaciones que constituyen un evidente riesgo o daño, a nivel individual, familiar y/o social de niños/as y/o adolescentes. Entre dichas situaciones se encuentra el consumo problemático de drogas, desescolarización o deserción escolar, trastornos emocionales o conductuales, situación de calle, peores formas de trabajo infantil, vinculación a conflictos con la justicia por las que resultan tanto imputables como inimputables ante la ley, vida en contextos de violencia y/o riesgo vital. Todas ellas, situaciones que pueden darse simultáneamente. (ONG Cordillera).

Dicha realidad comenzó a gestar las inquietudes para poder elaborar el presente trabajo investigativo. De esta forma, las motivaciones fundamentales para abordar este tema, tienen que ver con tres ejes: en primer lugar, con las relaciones desiguales de poder entre hombres y mujeres. El sistema de género, es un sistema binario que opone a hombres y mujeres, no en un plan de igualdad sino con un orden jerárquico. “Al estudiar los sistemas de género aprendemos que no representan la asignación funcional de papeles sociales biológicamente prescritos sino un medio de conceptualización cultural y de organización social” (Conway, Bourque, & Scott, 1996). En segundo lugar, con motivaciones prácticas, ya que en el programa y ONG donde se realizó el estudio, no existe ninguna investigación o insumo respecto a las construcciones de identidad de género de los jóvenes pertenecientes al programa, aunque sí está presente la inquietud dentro de los trabajadores del programa acerca de la necesidad de realizar intervenciones con la temática de género, ya que las relaciones de poder y desigualdad entre hombres y mujeres son dinámicas que se ven en la vida cotidiana. Finalmente, nuestra última motivación se desprende de la segunda, ya que como plantea Duarte (2006) no es lo mismo construirse como varón joven en situaciones favorables de poder, a hacerlo en condiciones de vulnerabilidad y exclusión social, por lo que creemos que es necesario contemplar la situación del sujeto de investigación.

Respecto a la metodología de la presente investigación, esta es de carácter cualitativo de tipo descriptivo, ya que intenta realizar una descripción detallada de cómo los agentes de socialización inciden en la construcción de masculinidad en jóvenes, a partir de la propia experiencia de los sujetos, es decir, los jóvenes del Programa PIE Amanecer de la comuna de La Florida.

Se debe agregar también que la presente investigación posee las características de un estudio de caso, para Stake (2007) el estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular.

Puesto que lo que se pretende analizar es cómo los agentes de socialización

inciden en el proceso de construcción de identidades masculinas en los jóvenes del sector de La Florida en el contexto del Programa PIE Amanecer, resulta pertinente el método de estudio de casos, ya que se busca comprender el significado de una experiencia, la de los jóvenes respecto a sus construcciones de masculinidad, sin olvidar el contexto en el cuál se dan éstos procesos de construcción identitaria. Respecto a la producción de información esta fue a través de entrevistas semi estructuradas, las cuales fueron aplicadas a los jóvenes pertenecientes al programa PIE Amanecer, utilizando una lista de preguntas definidas con anterioridad en función de los objetivos de la investigación.

El análisis de la información fue elaborado en base a tres categorías correspondientes a los agentes de socialización: familia, escuela y grupo de pares, desde las cuales surgieron tipologías ligadas a cada uno de estos.

Finalmente, en las conclusiones, surgen nuevos elementos que abren paso a futuras investigaciones, además de surgir posibles lineamientos a seguir por parte de los trabajadores del Programa, para implementar futuras intervenciones con los jóvenes desde una perspectiva de género.

Capítulo 1: Formulación del problema.

1.1 Antecedentes generales del problema: la construcción de identidad masculina.

En la presente investigación, abordaremos la problemática de la construcción de identidad masculina desde las categorías de juventud y exclusión. Dado que la masculinidad —y la feminidad— son construcciones históricamente específicas (Connell, 2003), que interactúan con diferentes dimensiones sociales, tales como la raza o la condición social, es que nuestro acercamiento al problema de la construcción de masculinidad contempla la situación del sujeto de investigación, en tanto joven y en tanto sujeto perteneciente a un sector social excluido; entendiendo que no es lo mismo constituirse como varón en situaciones de poder favorables, a hacerlo en condiciones de exclusión social. Es por eso que hablaremos de juventudes, en términos de Duarte (2006), debido a que es un concepto más integrador respecto a las heterogeneidades surgidas en el mundo de lo juvenil²

Es durante el período de juventud el momento en que los jóvenes varones consolidan su masculinidad, adhiriendo o no a los cánones de la masculinidad hegemónica y enfrentándose a las consecuencias que esto conlleva (Connell 2003). En la juventud, los varones deben demostrar al resto que efectivamente *son hombres: no niños, ni mujeres, sino hombres*. Esta demostración constante de la masculinidad hegemónica conlleva ribetes de brutalidad hacia las masculinidades alternativas; al respecto, Olavarría (2005) señala: "En esta etapa se fortalecería la homofobia, el sexismo y el heterosexismo y se harían demostraciones de ello ejerciendo violencia sobre aquellos/as que "la naturaleza" ha resuelto que son inferiores, débiles, pasivos, afeminados". (p. 53)

² Temática que será tratada con mayor extensión en el marco teórico.

Diversos estudios acerca de la construcción de masculinidad en jóvenes, tales como los que han sido recopilados por el Centro de Estudios Sociales CIDPA y publicados a través de sus revistas (*Última Década*, *Diversia*, etc.), demuestran que a pesar de la existencia de masculinidades alternativas, el modelo de masculinidad hegemónica sigue siendo el patrón de referencia más común para los jóvenes (Ceballos, 2012; Medan, 2011, Silba, 2011). De igual forma, Carlos Lomas (2004, 2007, 2008) señala la predominancia de la masculinidad hegemónica donde

“...los valores de un *hombre de verdad* deben ser el vigor y la fuerza, el control sobre el dolor físico, el afán de aventura la ocultación de los sentimientos y emociones, la competencia y el enfrentamiento antes que la solidaridad y el diálogo, el espíritu de conquista y de seducción del otro sexo, la apelación continua a la «naturaleza superior» de los hombres como argumentación incuestionable a favor del carácter *natural* e inevitable de la dominación masculina” (2004, p. 22)

A su vez, según Zubillaga y Briceño-León (2001) la masculinidad hegemónica se ve exacerbada cuando es construida en un contexto de exclusión social, definida como una nueva pobreza, menos definida por las condiciones materiales y más por el desplazamiento de los afectados con respecto a la estructura de oportunidades en una determinada sociedad (Duarte, s.f) como es el caso de los sujetos de nuestra investigación.

1.2 Desarrollo del problema.

Una vez hecha la explicación de los principales antecedentes del problema de investigación, donde la mayoría de la producción teórica respecto a construcción de masculinidad en jóvenes arroja como resultado que a pesar de la existencia de masculinidades alternativas, sigue siendo la masculinidad hegemónica el principal patrón a seguir, cabe preguntarse cuál es el rol de los agentes de socialización en la transmisión de estos comportamientos aprendidos.

Por lo tanto, el problema sociológico al cual se pretende dar respuesta a través de la presente investigación, corresponde a *cómo los agentes de socialización (familia, escuela, grupo de pares) inciden en la construcción de identidad/es masculina/s en los jóvenes del sector de La Florida, en un contexto de exclusión social como es el que viven los jóvenes usuarios del Programa PIE Amanecer de la comuna de La Florida*. Para lograrlo, se trabajó con varones jóvenes pertenecientes a la red SENAME, partícipes del Programa de Intervención Especializada (PIE)

Es importante señalar que el interés por el tema de investigación, se da en contextos laborales, ya que por más de 7 meses trabajé como Tutora en el programa, encargándome de labores socio-educativas, manteniendo una cercanía con los jóvenes pertenecientes al programa, a sus familias y grupos de pares. Esta cercanía fue generando el vínculo necesario para romper las barreras de confianza y de esta manera poder establecer un diálogo cercano con los jóvenes. Sin embargo es necesario señalar ciertas dificultades que se dieron en el transcurso de la investigación, y que tienen que ver con que los jóvenes entrevistados, en su mayoría, ya presentaban un historial de intervención previo en la red SENAME, lo que generó ciertas dificultades para tener un diálogo fluido con ellos, debido al alto recambio de funcionarios y la poca estabilidad en el tiempo de los programas y tutores a cargo de cada niño/a.

Otro factor importante a señalar es que la mayoría de los jóvenes entrevistados no están escolarizados o presentan intermitencia en la asistencia a la educación formal, muchos de ellos optan por exámenes libres a través del programa de escolarización PDE, dependiente del programa PIE Amanecer. Además, la mayoría de los jóvenes entrevistados, presentan algún tipo de consumo de drogas el cual puede ir desde consumo habitual a intermitente.

1.3 Justificación.

La presente investigación busca develar la forma en que los agentes de socialización inciden en la construcción de masculinidades de jóvenes pertenecientes al programa PIE Amanecer, dependiente de la red SENAME. La motivación de la investigación se centra en analizar la forma en que operan los agentes de socialización como canales que transmiten arquetipos y estereotipos de masculinidad.

Por otra parte, se han elegido jóvenes como sujeto de investigación, debido a que se les reconoce como actores sociales con posibilidades de agencia y transformación (Aguilera, 2009). Desde este punto de vista, si se les considera como actores sociales, y no como entes estáticos —como son vistos desde el prisma de nuestra sociedad occidental-capitalista—, los jóvenes se convierten en un segmento social propicio para desarrollar iniciativas de intervención que apunten hacia la equidad de género y, en general, a la equidad social, rompiendo con el panorama actual, descrito con precisión por Claudio Duarte (2000):

“En un joven y en una joven pobre, nuestras sociedades occidentales capitalistas potencialmente ven soldados (en países con acciones de guerra explícitamente desarrolladas, los jóvenes son raptados y obligados a cumplir el servicio militar; en Chile la legalidad nos exige la inscripción al cumplir 17 años de edad); también ve electores; y (. . .) mano de obra para la producción. No ve personas ni sujetos con capacidades y potencias liberadoras, no ve presente (sólo futuro), no ve sentimientos legítimos, solamente problemas y recambio para asegurar el funcionamiento de su sistema de vida (y de muerte)” (p. 13)

1.4 Pregunta de investigación.

¿Cómo los agentes de socialización (familia, escuela, grupo de pares) inciden en la construcción de identidad/es masculina/s en jóvenes en situación de exclusión social, en particular de aquellos que son usuarios del Programa PIE Amanecer de la comuna de La Florida?

1.5 Objetivos

Objetivo general

Analizar cómo los agentes de socialización inciden en el proceso de construcción de identidades masculinas en los jóvenes en situación de exclusión social, en particular de aquellos que son usuarios del Programa PIE Amanecer de la comuna de La Florida

Objetivos específicos

Identificar la incidencia de la familia en la construcción de la identidad masculina en los jóvenes usuarios del PIE Amanecer, de la comuna de La Florida.

Identificar la incidencia del grupo de pares en la construcción de la identidad masculina en los jóvenes usuarios del PIE Amanecer, de la comuna de La Florida.

Identificar la incidencia de la escuela en la construcción de la identidad masculina en los jóvenes usuarios del PIE Amanecer, de la comuna de La Florida.

1.6 Relevancias

Relevancia teórica

La relevancia teórica de la presente investigación está enmarcada en la Sociología de Género, ya que ésta aporta a los estudios sobre construcción de masculinidad y contribuye, desde la mirada propia de los sujetos jóvenes, a la Sociología de la(s) Juventud(es), ya que el estudio se centra en éstos y en sus discursos, vivencias y trayectorias. De esta forma, se visibilizará a esta parte de la sociedad mostrando sus realidades, desde sus propios discursos, sin caer en universalización homogeneizante por parte del mundo adultocéntrico, en donde:

“Las dinámicas económicas y político institucionales, como parte del modo capitalista de producción, se han consolidado sosteniéndose en un estilo de organización que le otorga a las clases de edades adultas la capacidad de controlar a quienes define como menores, y de esa forma logra asegurar cuestiones básicas como herencia, transmisión generacional y reproducción sistémica. Este estilo de organización desde los mundos adultos ha construido un sistema de dominación al que denominamos adultocentrismo” (Duarte, 1994, ctd. en Duarte, 2012, p. 110).

Relevancia práctica

En términos prácticos, este estudio se inserta en un proceso de reflexión del quehacer juvenil por parte de los funcionarios del programa PIE Amanecer, en la comuna de La Florida, Santiago. Dentro de este proceso, el tema de la identidad de los y las jóvenes ha sido una prioridad, además de la sexualidad y las construcciones de género como eje vital. Así, la presente investigación busca y espera aportar para la definición de estrategias de intervención educativas, además de ser un insumo para el Programa de Intervención Especializada Amanecer.

Capítulo 2: Marco Teórico.

2.1 Estado del arte. Estudios sobre construcción de masculinidad/es.

Para las Ciencias Sociales, los varones, vistos como un objeto de estudio, no constituyeron objeto de interés para la investigación durante mucho tiempo. Pero en la década de 1970, surgen los llamados *men's studies* en las universidades estadounidenses, donde se comienza a analizar el significado de “ser varón” en distintas sociedades (Minello, 2002)

En el contexto internacional de estudios de masculinidad, destacan los trabajos de Connell (2003), Bourdieu (2000), Kaufman (1995) entre otros, los cuales investigaron y exploraron diversas explicaciones sobre las masculinidad analizándola a través del poder, feminismo, homofobia, entre otros. “Estos autores generaron explicaciones teóricas sobre algunas instituciones sociales ligadas con la masculinidad y el poder como los gobiernos, la milicia, los deportes de riesgo y los movimientos sociales masculinos” (Villagómez Valdés, 2010)

A su vez, en el contexto latinoamericano, también ha existido un interés por estudiar el significado de “ser varón.”. En sus inicios, las reflexiones sobre las inequidades entre hombres y mujeres serán planteadas por feministas latinoamericanas ligadas principalmente al mundo de la academia, que “analizan las relaciones e identidades como construcciones sociales, culturalmente específicas, históricas y espacialmente situadas, antes que como datos naturales” (Olavarría, 2003, pág. 95). Estos cuestionamientos contemplan la llamada “crisis de la masculinidad”, en la cual, a partir de la década de los 80, se comienza a visibilizar la crisis del sistema sexo/género, entendiéndolo como:

“El conjunto de prácticas, símbolos, representaciones, normas y valores sociales que las sociedades elaboran a partir de la diferencia sexual anátomo-fisiológica y que dan sentido a la satisfacción de los impulsos sexuales, a la reproducción de la especie humana y en general al relacionamiento entre las personas” (De Barbieri, 2013, p. 149)

Este sistema predominante en la región, comienza a entrar en crisis debido a una multiplicidad de procesos³, los cuales se verían potenciados entre sí y a actores sociales que tenían (y tienen) intereses enfrentados y que buscan imponer su visión.

Para Olavarría (2003), los procesos que generan esta crisis tienen que ver con las políticas de ajuste económico, la reformulación del papel del Estado, la globalización de la economía, la ampliación de los Derechos Humanos específicos de mujeres y niños, los cambios demográficos y la presencia del virus del VIH/sida. De igual forma, los actores sociales en pugna -sectores conservadores, la iglesia católica, el movimiento de mujeres, el movimiento homosexual, entre otros- comienzan a formar alianzas entre ellos, según el área de conflicto, y tratan de imponer su visión en los procesos mencionados anteriormente, a través de partidos políticos, organizaciones religiosas, ONGs, medios de comunicación, etc.

La sumatoria de los procesos descritos y las actorías, tuvieron un gran impacto en la manera como se relacionan hombres y mujeres. Estas consecuencias se observan de manera específica en la vida familiar y el trabajo, en la política sobre los cuerpos y las tendencias demográficas, en la intimidad y las vivencias subjetivas de las personas, y en la institucionalidad (Olavarría, 2003).

Respecto a la vida familiar y el trabajo, Olavarría plantea que el sistema sexo/género, estructurado a partir de la revolución industrial el cual separa el lugar de trabajo y la vida familiar, ha entrado en crisis. Este orden que se había instaurado pregonó un tipo de familia nuclear patriarcal donde la figura masculina se presenta como la autoridad y guía, el cual proveía y dominaba la vida cotidiana estructurada a través de la división entre lo público –trabajo, política y calle para hombres- y privado –crianza, acompañamiento de hijos y cuidado del hogar para mujeres-. De esta manera, se establecía la división sexual del trabajo, donde los hombres se encargan

³ Como el Estado, que pasó de ser garante de la conciliación entre la familia y el trabajo a un rol subsidiario de la actividad privada, la estabilidad en los trabajos dejó de ser tal (debido a las políticas redistributivas), la salud y educación se privatizaron, llevando a la familia nuclear patriarcal a entrar en crisis (Olavarría, 2003)

de la producción y las mujeres de la reproducción.

El trabajo asalariado (que fue mayoritariamente masculino) y el contrato laboral (en principio indefinido) fueron los elementos que permitieron este tipo de relaciones entre hombres y mujeres. En un comienzo, esta organización del trabajo se sustentó en políticas de redistribución del ingreso, para mejorar la calidad de vida de las familias de clase media y obreras, y en la medida que los recursos del Estado lo permitían, también se traducían en políticas habitacionales, educación y salud de carácter público y gratuito. “Se estableció así un pacto que conciliaba trabajo y familia, producción y reproducción: el orden social descansaba en ello.” (pág. 92).

Respecto a las tendencias demográficas y los cuerpos, Olavarría, nos sitúa en la década de los 50, en donde la situación demográfica mostraba una alta tasa de fecundidad (5.9 hijos por mujer) y una esperanza de vida que rodeaba los 50 años, lo que permitía un ciclo de vida que se veía completado cuando los hijos del matrimonio alcanzaban cierto grado de autonomía. La sexualidad de las parejas estaba marcada por la reproducción, ya que no existían métodos anticonceptivos de uso masivo por lo que la reproducción estaba marcada y controlada por los varones, por ende ejercían un control sobre las mujeres, las cuales les debían obediencia. De esta forma las relaciones de género fueron definiendo el constructo respecto a los cuerpos: mujeres pasivas v/s varones activos e incontrolables.

“Los hombres son hombres y las mujeres son mujeres; el “sexo” es una fuerza natural irresistible, un “imperativo biológico” misteriosamente ubicado en los genitales (sobre todo en los órganos masculinos), que arrasa con todo lo que se tiene enfrente.” (p. 93)

En lo que respecta a la subjetividad e institucionalidad, el orden de género antes descrito, estaba y está profundamente asociado a la subjetividad e identidad de las personas. Este orden, se sostuvo y sostiene en las relaciones interpersonales de la vida íntima y se ve legitimado en la conciencia de los sujetos. Las relaciones de

género –de carácter desigual- consolidadas en el siglo XX tuvieron y tienen un componente impulsado y legitimado por las instituciones. De esta forma, la consolidación de este orden se hizo posible desde los núcleos familiares (donde padres enseñan a sus hijos el deber ser femenino y masculino), la educación formal (la cual educa y enseña las relaciones desiguales de género), un ordenamiento jurídico (posible mediante legislaciones, derechos y códigos), la organización del trabajo (que permitió la conciliación trabajo/familia), las políticas en relación a los cuerpos (que indican lo que es natural, normal y aceptable) y desarrolló instrumentos de vigilancia presentes en la vida social e íntima de los sujetos.

La crisis y cambio comenzó a gestarse en las últimas décadas del siglo pasado, donde algunos de los componentes del andamiaje se comenzaron a desintegrar. Durante la década de los 80, la conciliación familia/trabajo se vio fuertemente afectada con las políticas de ajuste y la reformulación del Estado, la pérdida de trabajos estables –ocupados en su mayoría por hombres- y la consecuente incorporación de la mujer al mundo laboral que marcó uno de los puntos de inflexión, pues “afectó una de las bases del orden de género al erosionar la rígida separación entre lo público y lo privado y, en alguna medida, la división sexual del trabajo” (pág. 94)

De igual forma la política que había dominado los cuerpos, entra en crisis con la masificación de los métodos anticonceptivos femeninos, los cuales en su fase inicial fueron promovidos como una forma de reducir la tasa de fecundidad entre las familias más pobres. Esto permitió a las mujeres controlar su fecundidad y redefinir su sexualidad y comportamiento reproductivo pues se pudo gozar de la intimidad sexual. De esta manera, el cuerpo pasó a ser un campo de dominio personal y expresión de la propia identidad.

“Los procesos antes mencionados, así como la globalización cultural y el conocimiento de otras formas de vivir, sentir y actuar impactan profundamente en las subjetividades e identidades de hombres y mujeres, tanto en su intimidad, en la vida familiar, como en la relación con los cuerpos propios y ajenos; les lleva a cuestionar muchos de los aprendizajes y mandatos sociales sobre qué se espera

de hombres y mujeres.” (p. 94)

Respecto a los estudios sobre masculinidad, éstos se fueron gestando a medida que las investigaciones comenzaron a visibilizar la situación de la mujer y su situación de subordinación, a su vez, fueron ampliando el campo de preguntas sobre los hombres y su dominación en las distintas esferas sociales. De esta manera, en la década de los 80 comienza en las ciencias sociales latinoamericanas, de manera sistemática, la investigación sobre los hombres, donde sus cuerpos, subjetividades y comportamientos pasan a ser objeto de estudio. Para Olavarría (2003), los primeros estudios sobre masculinidad, tuvieron como finalidad develar el machismo en la región prevalente desde la conquista y en donde algunos rasgos permanecerían en la vida social.

Es a partir de la segunda mitad de los años 90, que se abrieron los tipos de preguntas e intereses respecto a los estudios de masculinidades. Hay diversas líneas de investigación que han permanecido en el tiempo. La reflexión que se ha dado es muy variada, pero es posible distinguir líneas de trabajo, las cuales se complementan entre sí. Olavarría (2003) señala algunas de ellas:

- Identidades masculinas
- Salud sexual y reproductiva
- Paternidades
- Varones jóvenes y adolescentes.

La línea investigativa sobre identidades masculinas centra su atención en cómo los hombres construyen su masculinidad y cómo ésta se relaciona con la sexualidad, reproducción, paternidad, trabajo y violencia y en “. . . las identidades masculinas, los procesos subjetivos, los modelos de masculinidad dominantes y las contradicciones y conflictos que enfrentan los hombres en la vida cotidiana y en la relación con las mujeres y otros hombres” (Olavarría, 2003, pág. 95)

Esta perspectiva plantea que la masculinidad no puede ser definida y entendida fuera del contexto económico, cultural, social e histórico en el que se encuentran insertos los hombres. De igual forma, los investigadores que siguen esta línea, coinciden en que hay una versión de la masculinidad dominante, la cual está incorporada en la subjetividad de hombres y mujeres, pasando a ser parte de sus identidades, regulando las relaciones de género.

“Este patrón del deber ser de los hombres se ha impuesto sobre otros, transformándose en dominante, “hegemónico”. Su observancia produce tensiones, frustraciones y dolor en muchos hombres y mujeres, porque no corresponde a su realidad cotidiana ni a sus inquietudes e intereses” (Olavarría, 2003, p. 96)

Desde esta línea investigativa, se ha ido profundizando en las sexualidades y cómo los hombres van construyendo sus identidades sexuales y los referentes con los que se comparan, los procesos de socialización en los que están insertos y las tensiones a las que se ven sometidos. Los trabajos de Parker (2002) profundizan en las relaciones entre sexualidad, política y cultura. Sus trabajos, referidos al Brasil apuntan principalmente a:

“...la forma cambiante que fueron tomando las homosexualidades masculinas durante las décadas de los ochenta y noventa, con particular atención en las maneras en que el cambio de la política económica de la sexualidad, junto con el profundo impacto del VIH y del SIDA, han coadyuvado a promover una serie de transformaciones en la construcción social de las identidades (homo)sexuales, las culturas y las comunidades” (Parker, 2002, p. 50).

Por otra parte, la línea investigativa en salud sexual y reproductiva está asociada a la intervención y formulación de políticas públicas. Su origen se debe en gran medida al Programa de Acción de El Cairo y la Plataforma de Acción de Beijing, la cual busca involucrar a los varones en la salud sexual y reproductiva de las mujeres y la prevención de la violencia doméstica. Una parte esencial de esta producción teórico-investigativa se ha centrado en la influencia que ejercen los hombres en las decisiones reproductivas de la mujer, como también al conocimiento y prácticas de

los varones sobre su cuerpo y el de las mujeres y cómo éstos influyen en sus comportamientos respecto a la reproducción y anticoncepción.

Desde esta perspectiva, se encuentran líneas emergentes importantes asociadas a los Derechos Sexuales y Reproductivos y la participación de los hombres en las decisiones reproductivas de las mujeres. Los trabajos realizados por Juan Guillermo Figueroa-Perea han profundizado esta perspectiva (Figueroa-Perea, 1998).

Además, la línea de investigación sobre paternidad ha analizado cómo los varones construyen su paternidad, cómo la ejercen, sus expectativas y la relación que mantienen con sus hijos. Al igual que en la masculinidad, nos encontramos acá con “paternidades”, es decir, con diversas experiencias, que traducen distintas maneras de ser padre. Las investigaciones en esta área han centrado su análisis en “el significado que tiene para los hombres la paternidad, el lugar que ocupa en sus proyectos de vida, las dificultades que enfrentan y las modificaciones que perciben.” (Olavarría, 2003).

Finalmente, en la línea de investigación sobre hombres jóvenes y adolescentes encontramos que los estudios apuntan a conocer cómo estos hombres construyen sus identidades y sexualidades, cómo interpretan sus mundos sociales y culturales y cómo establecen las relaciones con otros hombres y mujeres. Los resultados de estas investigaciones han entregado elementos para comprender los significados que atribuyen a esta etapa de sus vidas, los sentidos subjetivos de sus prácticas, los procesos a través de los cuales se hacen adultos, consolidando modelos de relaciones genéricas, entre otros.

Las investigaciones que siguen esta línea de trabajo, apuntan a la generación de conocimientos que colaboren con la formación de políticas públicas y de programas.

2.2 Exclusión social.

Como nuestra investigación se desarrolla en jóvenes que viven en situación de exclusión social, es necesario definir con precisión a qué nos vamos a referir con este concepto.

Según Pedro Gregorio Enriquez (2007), quien al hacer un estudio teórico comparativo acerca de las nociones de exclusión social, repasa las distintas perspectivas socio-históricas sobre dicha noción, calificándola como polisémica, difusa y polimórfica, termina por definirla de la siguiente manera:

“La “exclusión social” alude a la imposibilidad o la dificultad que tiene una persona o un grupo social para acceder y participar activamente en la esfera económica, cultural y política de la sociedad. Como resultado de ello, los individuos o las comunidades no pueden pertenecer y participar plenamente en la sociedad porque sus vínculos sociales se debilitan o se rompen.” (p. 82)

Por otra parte, Carlos Sojo (2000) apunta a que el concepto de exclusión social se vuelve relevante en América Latina a comienzos de la década de los noventa, apareciendo primero en las sociedades desarrolladas, con énfasis en aquellas con Estados de Bienestar. La exclusión social es la contraparte de la integración social, y, según el autor, existe una idea fuerza al reflexionar sobre ambos conceptos: "al margen de la disposición de ingresos, existen un conjunto de comunidades sociales respecto de las cuales los individuos pueden ser sustraídos o débilmente incorporados" (p.51)

Para Salvia & Chavez, (2007), el concepto de exclusión social busca describir los procesos por los que sectores que antes se encontraban incluidos dentro de los procesos de desarrollo durante el auge del Estado benefactor, ahora se encuentran excluidos, sobre todo del mercado laboral, la seguridad social y, finalmente, de las relaciones sociales políticas y culturales predominantes.

Según Alberto Minujin (1998) la exclusión ha de ser entendida no como un concepto absoluto, sino relativo en dos sentidos; el primero haciendo referencia a una contrapartida de la inclusión, "es decir se está excluido de algo cuya posesión implica un sentido de inclusión" (p. 169), y ese algo puede significar una gran variedad de posesiones —materiales o no— o situaciones tales como la pertenencia comunitaria, la vivienda, educación, familia, etc. Por lo tanto, es un concepto que admite muchas situaciones intermedias. También es relativo ya que varía espacial e históricamente, dependiendo del contexto, y tiene una gran potencialidad analítica al ser referido a las situaciones que implican una fuerte acumulación de desventajas.

Para Esther Raya (2004), el concepto de exclusión es una extensión del de pobreza, ya que no solo considera la dimensión económica del problema, sino que también la pérdida del vínculo social. Para la autora, la situación de exclusión es una manera de estar en la sociedad que tiende a ser definida por aquello de lo que se está excluido —lo que se carece, lo que se ha perdido o lo que nunca se ha tenido—, es decir, "determinados derechos sociales, particularmente los relacionados con la protección de riesgos, que empujan a la persona a vivir al día o a sobrevivir en los márgenes de la sociedad" (p. 3)

Coincidiendo con Raya, Antonio García (2008) se refiere a la noción de exclusión social como una nueva situación de pobreza, definida no tanto por las condiciones materiales básicas —pan, techo, abrigo— sino más bien por "un cambio en el tipo de vínculo que los grupos afectados establecen con la estructura social" (p. 13), siendo desplazados de manera creciente de la estructura social de oportunidades.

Siguiendo con esta línea de pensamiento, James Petras (2003) profundiza el nexo entre pobreza y exclusión social argumentando que los pobres están integrados en el sistema de producción, sin embargo, no reciben beneficio alguno ya que están excluidos de las esferas de poder. Por lo tanto, el problema no reside en su incorporación al sistema, dado que ya lo están, aunque esencialmente subordinados,

por lo que lo que ha de buscarse es “la “transformación” del sistema de propiedad y de poder a fin de que los pobres tengan acceso al control de los recursos de riqueza y servicios sociales”. (p.1)

James Petras argumenta que la exclusión social afecta a "las clases y los grupos sociales (indígenas, negros, mujeres, etc.) que son excluidos de los servicios sociales como salud y educación, de los productos e ingresos que generan y de las instituciones políticas que gobiernan un país" (p. 1). Para Raya (2004), los excluidos son "personas que gravitan en el curso de la sociedad sin tener un lugar estable en el que afianzar su sociabilidad", excluidos de posiciones con utilidad social y reconocimiento público (p. 3). Petras (2003), por su parte, va más allá y ejemplifica con distintos grupos de sujetos:

“trabajadores rurales sin tierras, indígenas y paisanos en minifundios o granjas de subsistencia, trabajadores urbanos desempleados o sub-empleados, trabajadoras domésticas, la masa de vendedores callejeros, obreros de la construcción temporarios, operarios de fábricas con contratos precarios, jóvenes que nunca tuvieron un trabajo estable –en otras palabras, más del 70% de la población de Ecuador, Bolivia, Perú, Venezuela, Argentina y el resto de América Latina.” (p. 1)

Cabe preguntarse, entonces, quiénes excluyen a estos sectores de la población y con qué fin. Con respecto a esto último, Petras (2003) argumenta que los pobres, al estar excluidos del trabajo limpio, bien pagado, formal y estable, conforman "una reserva de desempleados que son usados para abaratar costos de empleado" (p. 1). Raya (2004), a su vez, explica la relación entre neoliberalismo económico y exclusión social:

“El neoliberalismo económico ha propiciado la flexibilización de las relaciones laborales y el darwinismo social, prescindiendo de la población que no resulta rentable a las necesidades empresariales. El crecimiento económico se ha hecho compatible con el desempleo estructural. La aplicación de nuevas tecnologías ha incrementado la productividad con menor proporción de población ocupada, a la vez que gran parte de los procesos productivos de baja cualificación han sido externalizados a países con menor nivel de vida y, con ello, de costes laborales.” (p. 6)

Ambos autores llegan a la misma conclusión: el fin de la exclusión social es la creación de mano de obra barata y prescindible. Petras (2003), sin embargo, apunta a un conjunto de organismos de alcance y poder global que excluyen a los pobres de los beneficios que producen y, a la vez, monopolizan el poder político:

“Los estados imperialistas –los Estados Unidos, la Unión Europea y Japón– y sus corporaciones multinacionales y bancos que se apropian de los beneficios, intereses y pagos principales y se aseguran ventajas comerciales mediante un comercio desigual. El Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, que son instrumentos de los estados imperiales, excluyen a los pobres a través de políticas socio-económicas que transfieren las empresas públicas a las multinacionales mediante privatizaciones y fuerzan pagos onerosos, empobreciendo a los pobres y enriqueciendo a las elites extranjeras. Los gobiernos locales de América Latina y las clases dominantes excluyen a los pobres gracias a su monopolio del poder político, su robo del tesoro público y las “rentas” que reciben de los explotadores del trabajo y los recursos nacionales.” (p. 1)

Por otra parte, y para concluir, consideramos necesario explicitar nuestra adhesión al planteamiento de Alberto Minujin (1994) sobre el fenómeno de la exclusión social:

“Evitar la desintegración y la exclusión requiere de formas de acción, de políticas públicas específicas y explícitas. Conceder un tratamiento privilegiado a los grupos más desfavorecidos constituye una de las orientaciones de política a priorizar. El «principio de máxima prioridad para la infancia», que postula que los niños deben ser los últimos en perjudicarse con los errores de la humanidad y los primeros en beneficiarse con sus aciertos, forma parte de una ética que busca desterrar la exclusión.” (p. 89)

2.3 Identidad.

Por otra parte, al tratarse nuestra investigación de la construcción identitaria, debemos revisar el debate que existe en torno a este concepto y explicitar en qué sentido lo ocuparemos en el marco de este estudio.

El concepto de identidad ha tenido y tiene un amplio desarrollo en la filosofía y las ciencias sociales.

Dentro de estas últimas, podemos encontrar una gran diversidad de conceptos, de acuerdo al paradigma bajo el cual se construye la teoría que defina, sin embargo, para responder los objetivos de la presente investigación, son pertinentes aquellas aproximaciones que ponen el acento en el carácter relacional y construido del concepto de identidad. Desde el punto de vista fenomenológico con Berger y Luckmann (2001), a las conceptualizaciones de Giménez (2009) y Larraín (2001).

Desde la sociología y su vertiente fenomenológica, los trabajos realizados por Peter L. Berger y Thomas Luckmann, son fundamentales para entender el concepto de identidad, entendiendo a ésta y su formación en los individuos como producto de procesos sociales, dónde

“Una vez que cristaliza, es mantenida, modificada o aún reformada por las relaciones sociales. Los procesos sociales involucrados, tanto en la formación como en el mantenimiento de la identidad, se determinan por la estructura social. Recíprocamente, las identidades producidas por el interjuego del organismo, conciencia individual y estructura social, reaccionan sobre la estructura social dada, manteniéndola, modificándola o aún reformándola.” (Berger & Luckmann, 2001, p. 216)

Para los autores es importante recalcar la especificidad del concepto, ya que cada sociedad tiene historias donde emergen identidades específicas, que a la vez son historias hechas por sujetos poseedores de identidades específicas.

“En realidad, la identidad se define objetivamente como ubicación en un mundo determinado y puede asumírsela subjetivamente solo junto con ese mundo. Dicho

de otra manera, todas las identificaciones se realizan dentro de horizontes que implican un mundo social específico.” (Berger & Luckmann, 2001, pág. 168)

Para los autores existe un universo simbólico definido como “la matriz de todos los significados objetivados socialmente y subjetivamente reales; toda la sociedad histórica y la biográfica de un individuo se ven como hechos que ocurren dentro de ese universo” (Berger & Luckmann, 2001, p. 125).

Para Gilberto Giménez existe una articulación entre los conceptos de cultura, identidad y memoria. La primera de estas, se entiende como una pauta de significados que proveería los materiales con que se construyen las identidades sociales, las cuales están nutridas por la memoria. Además, para Giménez, la cultura se define como:

“la organización social de significados, interiorizados de modo relativamente estable por los sujetos en forma de esquemas o de representaciones compartidas, y objetivados en formas simbólicas, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados.” (Giménez, 2009, p. 8)

Según el autor, esta definición contiene una distinción estratégica entre las formas objetivadas y las formas interiorizadas de la cultura, las cuales están relacionadas de manera dialéctica. Por un lado, los significados culturales se objetivan como formas culturales: en comportamientos o formas observables como los ritos, las obras de arte, etc. Por otro lado, la cultura se va interiorizando como habitus de esquemas cognitivos o representaciones sociales. Esta relación dialéctica entre ambas formas de cultura -la interiorizada y la objetivada- es de carácter inmanente, ya que la manera en que los sujetos incorporan e interiorizan la cultura es dada por las experiencias comunes y compartidas, las cuales se ven influidas por las formas objetivadas de la cultura. Además, las formas exteriorizadas de la cultura no se podrían interpretar sin los esquemas cognitivos o habitus que nos habilitan para ello.

Para que un significado cultural sea tal, debe ser compartido ampliamente y relativamente duradero entre los sujetos que conforman un grupo o una sociedad (Strauss y Quin en Giménez, 2009)

Giménez retoma a Bourdieu para su definición del concepto de cultura,

desempeñando un papel estratégico en los estudios culturales, ya que permite tener una visión integral de la cultura al integrar el punto de vista de los actores sociales en esta interiorización de experiencias comunes, las cuales son convertidas en sustancia propia. Para el autor “no existe cultura sin sujeto ni sujeto sin cultura.”

(Giménez, 2009, p. 9)

Esta breve descripción sobre el concepto de cultura es necesaria para introducir el concepto de identidad, el cual en una primera aproximación -según Giménez-, está relacionada con la representación que tenemos de nosotros mismos en relación con los demás. Implica realizar comparaciones con los otros para encontrar las similitudes –donde se infiere que se comparte la misma identidad- y las diferencias que nos distinguen de otras personas que no nos parecen similares.

Aquello que distingue a los sujetos y grupos de otras personas y otros grupos es la cultura, la cual compartimos con los demás a través de rasgos culturales particularizantes que definen a los sujetos como individuos únicos. “los materiales con los cuales construimos nuestra identidad para distinguirnos de los demás son siempre materiales culturales” (Giménez, 2009, p. 11)

Para el autor, se hace necesario realizar una distinción entre identidad individual e identidad colectiva. En donde la primera hace alusión a los sujetos individuales dotados de conciencia y psicología propias, pero sólo por analogía a las identidades colectivas, como son las que se atribuyen a las colectividades que por definición carecen de conciencia y psicología propias (Giménez, 2009).

Para ambos casos, el concepto de identidad implica ciertos elementos que la constituyen como la permanencia en el tiempo de un sujeto de acción, el cual es concebido como una unidad con límites, característica que hace que se distinga de los demás sujetos, además de buscar el reconocimiento de éstos.

Desde la perspectiva del sujeto individual, la identidad puede definirse como

“un proceso subjetivo (y frecuentemente autoreflexivo) por el que los sujetos definen su diferencia de otros sujetos (y de su entorno social) mediante la autoasignación de un repertorio de atributos culturales frecuentemente valorizados y relativamente estables en el tiempo.” (Giménez, 2009, p. 12)

Para que la identidad individual y la autoidentificación del sujeto exista social y públicamente, debe ser reconocida por los otros con quienes interactúa, es decir, nuestra identidad es una “identidad de espejo” -término acuñado por Charles Cooley⁴ - es decir, nuestra identidad resulta de cómo nos vemos y como nos ven los demás. En palabras de Cooley:

“mi asociación contigo consiste evidentemente en la asociación de una idea de ti y el resto de mi mente. Si hay parte de ti que no está representada por esa idea, y que no ha impresionado mi mente, no tendrá realidad social en nuestra relación. La realidad social inmediata es la idea personal, nada debería ser más obvio que esto”. (Cooley, 2005, p. 18)

Este proceso en que se genera la identidad no es estático, sino cambiante y dinámico. El fenómeno de reconocerse en otros es la operación fundamental de la formación de las identidades.

Para Giménez, la identidad de un sujeto contiene elementos de lo socialmente compartido -resultado de la pertenencia a grupos y otros colectivos-, donde se destacan las similitudes; y de lo individualmente único donde se enfatiza la diferencia, pero ambos se relacionan de manera estrecha para conformar y constituir la identidad del sujeto individual.

Respecto a la conformación de identidad resultante de la pertenencia a grupos y/o colectivos –según Giménez- estas serían la clase social, la etnicidad, las colectividades territorializadas, los grupos de edad y el género. Estas categorías conformarían las principales fuentes que alimentan la identidad personal (Giménez, 2009).

⁴ Perteneció a la Escuela de Chicago, junto a Charles S. Peirce, George, entre otros

Respecto a lo individualmente único, –segundo atributo de la conformación de identidad- éstos son variados y van cambiando según el contexto, Giménez presenta una enumeración para éstos, la cual debe considerarse abierta y no estable.

Para el autor, las personas también se identifican y se distinguen de los demás, entre otras cosas, por atributos que podrían llamarse “caracteriológicos”, los cuales hacen alusión a las características, actitudes, capacidades, etc, relativas a la imagen del propio cuerpo, que puede ser individual –inteligente, imaginativo, etc.- o relacional –comunicativo, sentimental, etc.-; por su “estilo de vida”, el cual hace referencia a las preferencias personales y hábitos de consumo, donde el marketing nos permite elegir dentro de una vasta gama de estilos de vida; también se distinguen por su red personal de “relaciones íntimas”, dónde se encuentran los parientes, amigos, parejas, etc. Este atributo opera como agente diferenciador, donde los sujetos tienden a formar un círculo de personas cercanas a su alrededor, las cuales funcionan como *alter ego*. También, nos presenta el atributo de “objetos entrañables”, es decir las posesiones que cada sujeto tenga –casa, auto, el propio cuerpo, etc.-. Y por último nos describe la biografía personal, atributo que mejor nos particulariza y distingue de los otros.

Siguiendo la definición del concepto de identidad, Jorge Larraín, en su libro *Identidad Chilena* (Larraín, 2001), nos presenta una definición del concepto como un proceso de construcción social, el cual está conformado por ciertos elementos a partir de los cuales se construye la identidad de los sujetos. Al igual que Giménez, esta serie de atributos varían en cada caso y no son estáticos.

Como primer atributo de la conformación de la identidad, plantea que los individuos se definen a sí mismos o se identifican con ciertas características, bajo ciertas categorías sociales compartidas, es decir, los sujetos comparten religión, género, etnia, nacionalidad, etc., las cuales son culturalmente determinadas, y contribuyen a dar sentido a la identidad del sujeto. En este sentido, -siguiendo la línea de Giménez, respecto a lo que distingue a los sujetos de otros (la cultura)- se

puede afirmar que la cultura es uno de los determinantes de la identidad personal de los individuos debido a que ésta se encuentra enraizada en contextos colectivos que son determinados culturalmente. Cada una de las categorías compartidas, -religión, género, etnia, nacionalidad, etc.- es una identidad cultural.

Otro de los elementos que nutre la identidad personal, es lo material, -al igual que Giménez que nos presenta el atributo de “objetos entrañables”- el cual incluye el cuerpo y otras posesiones que le entregan al sujeto los elementos necesarios para su autoreconocimiento. Para Larraín, el poseer objetos materiales, hace que los individuos proyecten su sí mismo en las cualidades que ven en el objeto.

De esta manera es que se puede relacionar este atributo material con el consumo. Cada compra de mercancías en un acto por medio del cual los individuos satisfacen ciertas necesidades. De igual forma el consumo de mercancías, puede llegar a ser un medio de acceso a un grupo imaginado representado por esos bienes.

“puede llegar a ser una manera de obtener reconocimiento. Las cosas materiales hacen pertenecer o dan el sentido de pertenencia en una comunidad deseada. En esta medida ellas contribuyen a modelar las identidades personales al simbolizar una identidad colectiva o cultural a la cual se quiere acceder.” (Larraín, 2001, p. 28)

Por último, -y también siguiendo la lógica de Giménez- la construcción de la identidad, supone necesariamente la existencia de otros. A través de los otros, los individuos internalizan las opiniones de éstos sobre ellos mismos; y al mismo tiempo, adquiere un carácter diferenciador: yo me diferencio del otro y adquiero un carácter distintivo y específico, a la vez que internalizo su opinión respecto a mí.

“El sujeto internaliza las expectativas o actitudes de los otros acerca de él o ella, y estas expectativas de los otros se transforman en sus propias auto-expectativas. El sujeto se define en términos de cómo lo ven los otros. Sin embargo, sólo las evaluaciones de aquellos otros que son de algún modo significativos para el sujeto cuentan verdaderamente para la construcción y mantención de su autoimagen.” (Larraín, 2001, p. 28)

De esta manera, podemos entender que la identidad supone la existencia de un grupo humano, en donde se podría decir que la construcción del sí mismo viene de afuera, en el sentido que es la manera en como los otros nos reconocen, pero también viene de adentro en la medida que nuestro autoreconocimiento es función del reconocimiento de los otros que hemos internalizado. “la construcción de la identidad es un proceso intersubjetivo de reconocimiento mutuo” (Larraín, 2001, p. 29)

De esta manera vemos como la identidad constituye un proceso de auto-identificación, proceso que implica igualación y diferenciación con los otros; es un proceso que alude a la conformación de un sujeto que va definiendo su especificidad.

El concepto de identidad es un proceso objetivo y subjetivo a la vez; ya que a pesar de tener una dimensión objetivada, el concepto y construcción de identidad depende de la percepción subjetiva que tenemos de nosotros mismos y de los otros. De esta manera la construcción de la identidad se definirá frente al otro.

2.3.1 Construcción de Identidad en contextos de exclusión social.

El estudio de la incidencia de la posición en la escala social sobre las identidades juveniles se encuentra en un relativo vacío académico comparado a los estudios estrictamente culturalistas, como los de interculturalidad o consumo simbólico en jóvenes, sin embargo, la existencia de discursos juveniles obliga a estudiar la vinculación entre las condiciones de vida y la construcción de identidad (Brunet, Pizzi, & Valls Fonayet, 2013)

Brunet et al (2013) establecen, en los resultados de su investigación, las siguientes características de la construcción identitaria en jóvenes insertos en contextos de exclusión social: una identidad negativa, distintiva, e insegura. A continuación, citaremos los puntos más importantes del resultado de su análisis.

Sobre la construcción de una identidad negativa, debemos decir que está relacionada con la constante aparición de episodios negativos en sus vidas, en las dimensiones formativas, laborales, materiales y relacionales, lo que dificulta su adaptación al sistema educativo, la imposibilidad de planificar una carrera laboral estable y vocacional, así como también la carencia de acceso a ciertos bienes — materiales y simbólicos— y a la autonomía económica. Todos estos síntomas se condicen con una participación efectiva en la sociedad, con reconocimiento desde su entorno, lo que produce una construcción de identidades sociales frágiles y con sentimientos de inferioridad. De esta manera, la exclusión social y sus marcos de referencia colectivos inciden en dicha construcción (Brunet et al, 2013)

El sentimiento de inferioridad de estos jóvenes se refleja más nítidamente en el plano escolar, en donde la poca herencia de capital cultural y escolar limita sus expectativas muy tempranamente. Los episodios de decepción académica dan lugar a que los jóvenes se pregunten por la utilidad de continuar estudiando, a la vez que cuestionan la educación como un mecanismo de ascenso social. Muchos de los padres de estos jóvenes pasaron por lo mismo, y desertaron de la escuela, sin embargo, encontraron una rápida vinculación al mundo laboral mediante el trabajo, lo que se tradujo para ellos en el acceso a una fuente de identidad positiva basada en la estabilidad económica. Sin embargo, la realidad actual del mercado laboral es distinta, caracterizada por "una continua sucesión de entradas y salidas entre ocupación y desempleo, de trabajos no reglados, de trapicheos o de largas estancias en el segmento inferior del mercado de trabajo" (p. 661). Los jóvenes en contexto de exclusión, ante este escenario, no pueden alcanzar lo que define tradicional y básicamente el paso hacia la adultez: la autonomía económica y familiar. Esta situación, por lo tanto, incide en la negatividad de su construcción identitaria.

Generalmente la escuela representa a la primera institución generadora de malestar para estos jóvenes, y el mercado del trabajo tiende a reforzar este malestar. Los jóvenes excluidos piensan como una quimera la posibilidad de encontrar un

trabajo estable, por lo que sus aspiraciones se ven cortadas, lo que, en un plano interno puede traducirse en la sensación de humillación ante cualquier fracaso que se les presente; esto, a su vez, contribuye a la acumulación de desesperanza y a volcar la culpa sobre sí mismos (Brunet et al, 2013)

Según los autores, existe un desencanto doble en los jóvenes, orientado hacia el presente y al futuro. En cuanto al presente, la falta de posibilidades económicas imposibilita el disfrute de la indeterminación entre infancia y adultez, asociada tradicionalmente con la juventud. En cuanto al futuro, los jóvenes se enfrentan a la pérdida de esperanza de encontrar un trabajo estable y cualificado, además del desempleo prolongado, los trabajos ocasionales cuyo único requisito es la sumisión y la falta de autonomía material para comenzar el proceso de emancipación familiar; lo que se traduce en situaciones de desesperanza, desencanto y angustia (Brunet et al, 2013)

Los autores identifican dos factores que, combinados, hacen posible la aparición de la incertidumbre en los jóvenes: "a) la evaluación realista de las pocas posibilidades de éxito social en el futuro, y b) el peso social de la emancipación estable, característica de un periodo anterior, como paso ideal a la vida adulta". (p. 662) De esta forma, se crea una sensación de carencia de futuro, por lo que los jóvenes dirigen su mirada hacia el presente.

“La noción de presente no funciona igual en todos los jóvenes; a diferencia de lo que ocurre con los jóvenes de clases acomodadas (entre los cuales el presente indeterminado se puede disfrutar a la espera de que la reproducción de la posición social de origen los ubique en las posiciones dominantes futuras) o con los jóvenes de clase media (entre los que la mirada al presente se adecua a los modelos de aproximación sucesiva y de tanteo de posicionamiento social), en esta categoría de jóvenes la mirada al presente responde a conductas de aplazamiento de la estabilización de su posición. En este caso, el presentismo es una forma de resistencia imaginaria a la condena de la reproducción social de las desigualdades.” (p. 662)

Por otra parte, la identidad distintiva tiene que ver con que los jóvenes en contextos de exclusión no se reconocen a sí mismos como pobres, sino que relegan dicha condición a aquellos que reúnen un mayor número de desventajas, es decir, quienes se encuentran justo debajo suyo en la escala social. Es decir, los jóvenes en condiciones de exclusión social —pero no de plena exclusión— no se comparan socialmente con quienes gozan de una mejor posición social, sino con quienes acumulan un mayor número de desventajas, distinguiéndose socialmente de quienes, de acuerdo a su percepción, son los verdaderos pobres. Además "se ven a sí mismos como unos falsos pobres: indican que se los considera como pobres de forma externa, y que ellos deben cargar con esa etiqueta impuesta". (p. 664).

Según los autores, la distinción se estructura en dos ejes: las condiciones materiales de vida y el estatus social. Con respecto a lo primero, el discurso de los jóvenes en condiciones de exclusión se asemeja a la distinción entre pobreza relativa y pobreza absoluta: no se consideran pobres porque tienen cubiertas las necesidades básicas para subsistir, es decir, comida, vestimenta y vivienda. De esta manera, si estas necesidades están cubiertas, no asumen la identidad de pobres, a pesar del hecho de poseer considerablemente menos bienes que el resto de la sociedad. Por lo tanto, mientras la pobreza sea social —exclusión— y no relacionada a la sobrevivencia física, no habrá una fácil aceptación de la situación de pobreza: "Es gracias a este margen de ambigüedad de lo social que se difumina el sentimiento de pobreza". (p. 665)

"La idea recurrente es que los sujetos oponen aquello que Pierre Bourdieu (1999) denominó "pequeñas miserias" a la idea de una gran miseria. Las primeras hacen referencia al microcosmos de limitaciones y sufrimientos asociados con ellas que los jóvenes deben afrontar día a día (en la escuela, el trabajo, la familia, el barrio...) y que con el paso del tiempo son integradas a su identidad. Esta miseria de posición se acepta como falsa pobreza, como pobreza irreal; incluso, coherentemente con ello, se le buscan términos sustitutos. En este sentido, registramos otros conceptos que circulan en el imaginario, como la diferenciación entre personas de clase baja y pobres. Esta comparación entre pequeña y gran

miseria, junto a la relatividad de la propia posición social, favorece la devaluación del sentimiento de pobreza, mediante dos mecanismos: a) la condena: no hay de qué quejarse, y b) el consuelo: hay gente que está peor. Fruto de ello, la pobreza que conocen los jóvenes es definida como falsa pobreza y esto produce un sentimiento de alivio. Pero instituir sólo la miseria de condición, la gran miseria, como medida exclusiva de pobreza, impide percibir y comprender la manera en que la miseria de posición, la pequeña miseria, se produce y se reproduce en una gran diversidad de ámbitos sociales, fruto de la fragmentación de la primera. Como observamos en los discursos de los jóvenes, esta pequeña miseria se construye a partir de los sentimientos cotidianos de una experiencia de inferioridad social.” (p. 665)

Existe una segunda distinción, referida al estatus social, la cual sirve a los jóvenes excluidos para igualarse a aquellos que están justo por encima, diferenciándose de los *verdaderos* pobres, que siempre se ubicarían debajo de ellos. La pobreza, entonces, no se representa en el imaginario como una cuestión material, sino que ocupa un espacio subjetivo, más ambiguo que evidente. De esta forma, estos jóvenes "se esfuerzan por remarcar que poseen valores y disposiciones que los atan a una clase media idealizada" (p. 650), articulando un discurso que promueve la fragmentación de la identidad grupal, dejando de evaluar la pobreza como simple carencia de recursos y situándola como una forma de actuar ante la vida. Este discurso individualizador:

“supone la predominancia de lo subjetivo frente a lo objetivo, y se expresa mediante la valorización de los factores individuales en la explicación de las causas de la pobreza, con lo que se facilita la propia distinción respecto a un grupo social, los pobres, definido peyorativamente. Por ejemplo, en grupos de discusión observamos discursos sociales de rechazo hacia los jóvenes pobres que no se esfuerzan por mejorar sus condiciones de vida. Según este criterio, la injusticia social debería ser reconocida solamente cuando el individuo se esfuerza para mejorar su situación y, por motivos ajenos a su voluntad (impedimentos, una desgracia, una minusvalía...), no lo consigue. Estos factores externos contienen dos rasgos: a) son de naturaleza estructural, puesto que ante su presencia la iniciativa individual tiene un impacto limitado, y b) el riesgo de caída está generalizado, ya que estos factores pueden afectar, con unas probabilidades similares, a cualquier joven de clase trabajadora” (p. 666)

Para concluir, los autores afirman que los jóvenes en condiciones de exclusión social se perciben e interpretan a sí mismos como víctimas de una situación de desgracia personal, diferenciándose imaginariamente de quienes viven situaciones de "gran

miseria" mediante distinciones materiales pequeñas y distinciones de estatus, valorizando los factores individuales como explicación básica de la distancia hacia quienes vivirían situaciones de extrema pobreza. Esta comparación es articulada con actitudes y disposiciones que apuntan a resolver los problemas del presente, de manera provisoria, imposibilitados de planificarse a mediano y largo plazo.

2.4 Género.

2.4.1 Sistema sexo/género

Teresita de Barbieri (2013) sostiene que aunque el conocimiento sobre los niveles de la diferencia sexual distinga varios tipos de sexo en el humano —". . . el sexo cromosómico, el gonadal, el hormonal, el anatómico y el fisiológico" (p. 149) — no existe un conocimiento acabado de los mismos, debido a su carácter reciente en la historia. Judith Butler (2005) se refiere al sexo como una construcción ideal materializada obligatoriamente a través del tiempo, bajo un conjunto de normas reguladoras reiteradas que, debido a que se reiteran, indican que esta materialización nunca se completa y que los cuerpos nunca acatan enteramente las normas que les son impuestas.

Dado que existen varios tipos de sexo, Barbieri (2013) indica que la noción típica del concepto se ha construido desde las diferencias anatómicas y fisiológicas evidentes. Siguiendo su planteamiento, los sistemas de sexo/género

". . . son los conjuntos de prácticas, símbolos, representaciones, normas y valores sociales que las sociedades elaboran a partir de la diferencia sexual anatómo-fisiológica y que dan sentido a la satisfacción de los impulsos sexuales, a la reproducción de la especie humana y en general al relacionamiento entre las personas". (p. 149)

De manera que la categoría sexo designa la diferencia anatómica/fisiológica entre las personas y la categoría género, a su vez, las construcciones sociales que se establecen a partir de ella.

Es necesario precisar algunas definiciones de género para poder entender las implicancias del concepto en el marco de nuestro análisis. Jaime Fierro (2000) define el género, a grandes rasgos, como ". . . el estudio de los roles y las identidades del hombre y la mujer y las relaciones entre los hombres y las mujeres" (p. 11). Raewyn Connell (1997), en cambio, lo expone como;

(...) una forma de ordenamiento de la práctica social. En los procesos de género, la vida cotidiana está organizada en torno al escenario reproductivo, definido por las estructuras corporales y por los procesos de reproducción humana. Este escenario incluye el despertar sexual y la relación sexual, el parto y el cuidado del niño, las diferencias y similitudes sexuales corporales (p. 35)

Para Jill Conway et. al. (ctd. en Lamas, 1996), "los sistemas de género, sin importar su período histórico, son sistemas binarios que oponen el hombre a la mujer, lo masculino a lo femenino, y esto, por lo general, no en un plan de igualdad sino en un orden jerárquico" (p. 32). Esto es profundamente relevante ya que distintos géneros tienen mayor o menor significancia e influencia en determinados contextos sociales.

Para Michael Kaufman (1995), distinguir entre sexo y género es una herramienta conceptual básica que:

"sugiere cómo partes integrales de nuestra identidad, comportamiento, actividades y creencias individuales pueden ser un producto social que varía de un grupo a otro, a menudo en contradicción con otras necesidades y posibilidades humanas".
(p. 3)

El sistema sexo/género está, entonces, íntimamente ligado a la comunidad a la que esté inscrito, ya que el género;

"está inevitablemente involucrado con otras estructuras sociales. Actualmente es común decir que el género intersecta -mejor dicho, interactúa- con la raza y la clase. Podemos agregar que constantemente interactúa con la nacionalidad o la posición en el orden mundial" (Connell R. , 1997, p. 38)

De esta manera, el territorio geográfico también tiene una importancia fundamental para la construcción de género, ya que impone a sus habitantes reglas básicas de sobrevivencia social y, estas, a su vez, constituyen formas de desenvolverse en sociedad, formas de convivencia en las cuales el género es un

factor básico que comprende dicho desenvolvimiento. La forma de transmitir las construcciones sociales respecto al género se denomina socialización, para esto, retomaremos los estudios de Peter Berger y Thomas Luckmann, pioneros en su definición y estudio.

2.4.2 Construcción de identidad de Género.

Marta Lamas (1995), se pregunta sobre la conformación de la identidad de los seres humanos con cuerpos sexuados socialmente contruidos. Para la autora, la diferencia sexual es la primera evidencia indiscutible de la diferenciación humana: las coordenadas de los procesos de identificación, parten en primer lugar, en referencia al cuerpo:

“Al momento de nacer se despliega la lógica del género: en función de la apariencia externa de los genitales, a la criatura se le habla de una cierta manera, se le trata distinto, se la alimenta diferente y se depositan sobre ella ciertas expectativas y deseos.” (Lamas, 1995, p. 62)

De esta forma comienza el proceso por el cual se atribuyen características femeninas y masculinas a cada sexo, a sus comportamientos, conductas y los diferentes ámbitos de la vida.

La diferencia sexual –presente en cada cultura- es la constante alrededor de la cual se organiza el orden social (Lamas, 1995). Ésta es la forma en que mujeres y hombres –como oposición binaria- son percibidos por un entorno estructurado, instaurando una simbolización de todos los aspectos de la vida: el género, definido como:

“(…) el conjunto de ideas, representaciones, prácticas y prescripciones sociales que una cultura desarrolla desde la diferencia anatómica entre los sexos, para simbolizar y construir socialmente lo que es “propio” de los hombres (lo masculino) y lo que es “propio” de las mujeres (lo femenino).” (Lamas M. , 1999, p. 84)

De esta manera, a través del proceso de constitución del género, la sociedad construye, según Lamas (1995), las ideas del deber ser masculino y femenino, de lo “propio” de cada sexo.

Siguiendo la conceptualización de Lamas, el género –como simbolización cultural de la diferencia sexual- marca los sexos, a la vez que también marca la percepción de lo cotidiano (social, político, religioso). Sin embargo, la autora repara en la idea de que pensar lo cultural y social como configuradoras de personas, es una visión reduccionista, especialmente cuando se habla de los procesos que llevan a la construcción de la identidad.

Para las ciencias sociales el concepto de identidad, generalmente va acompañado de calificativos como “identidad cultural”, “identidad de clase”, etc. Desde un punto de vista universal y básico, es la diferencia anatómica de las personas la que establece la primera identidad.

“Lo que está en juego en la constitución de la identidad es una definición ante un diferente: frente a una anatomía distinta, en primer término mujer u hombre, pero también frente a quién tiene una pigmentación más clara u oscura, o una estructura ósea distinta (...) también la identidad se construye con otro tipo de diferencias: una lengua diferente, una religión distinta (...) Obviamente la pertenencia étnica, la ubicación socioeconómica y las creencias religiosas determinarán y marcarán muchos componentes de la identidad: son parte de la cultura que se adquiere, entrelazada con la historia familiar. Las opciones personales que posteriormente se eligen contribuyen a la consolidación de la identidad.” (Lamas, 1995, p. 63)

Los seres humanos nacemos dentro de una sociedad que ya tiene un discurso sobre el género lo que nos hace ocupar cierto lugar: utilizamos elementos de nuestra cultura para pensarnos, para construir nuestra propia imagen.

Fundamental es la conceptualización que realiza el sociólogo Pierre Bourdieu, al articular el vínculo existente entre estructura social e individuo, mostrando la influencia que tiene la estructura en una sociedad y momento determinado.

“la “división del mundo”, basada en referencias a “las diferencias biológicas y sobre todo a las que se refieren a la división del trabajo de procreación y reproducción”, actúa como “la mejor fundada de las ilusiones colectivas”, establecidos como conjunto objetivo de referencias, los conceptos de género estructuran la percepción y la organización, concreta y simbólica, de toda la vida social. Hasta el punto en que esas referencias establecen distribuciones de poder (control diferencial sobre los recursos materiales y simbólicos, o acceso a los mismos), el género se implica en la concepción y construcción del propio poder.” (Bourdieu, P. en Scott, 1986, p.

26)

Para Bourdieu, el orden social no requiere justificación, ya que se encuentra profundamente arraigado, se impone como natural, resultado de un acuerdo casi perfecto e inmediato de estructuras sociales –como la organización social de espacio y tiempo y la división sexual del trabajo-, y de estructuras cognitivas –inscritas en los cuerpos-. (Lamas, 1995). Se hace pertinente retomar el concepto de habitus, el cual moldea los cuerpos para desenvolverse en variadas instancias. Para Bourdieu son:

“(...) los sistemas perdurables y trasladables de esquemas de percepción, apreciación y acción que resultan de la institución de lo social en el cuerpo (o en los individuos biológicos) (...)” (Bourdieu & Wacquant, 2005, pág. 187)

Los esquemas de habitus son el conjunto de relaciones históricas encarnadas en los cuerpos individuales en la forma de esquemas mentales. Son producto de la historia, es un sistema abierto de disposiciones, el cual está constantemente sujeto a experiencias, afectado por ellas. Es perdurable, pero no eterno. (Bourdieu & Wacquant, 2005). Éstos esquemas de habitus son de género y, a su vez, engendran género.

De esta manera, comprender el esquema cultural de género nos lleva a develar las interacciones sociales del orden simbólico vigente. Ésta comprensión es crucial, ya que “(...) la ley social refleja e incorpora los valores e ideas del orden simbólico de la sociedad, con todas sus contradicciones e incongruencias.” (Lamas M. , 1995, p. 65).

2.4.3 Socialización

Para responder a los objetivos de la presente investigación, se hace necesario revisar la teorización respecto a los agentes de socialización. Para esto se hará una revisión de lo planteado por los teóricos Berger y Luckmann.

Para Berger y Luckmann (2001), la socialización es el proceso ontogenético mediante el cual la internalización se lleva a cabo. La definen como ". . . la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él" (p. 166). De este modo, la socialización primaria atraviesa la niñez, y mediante ella deviene en miembro de la sociedad; en tanto que la socialización secundaria corresponde a los procesos posteriores que inducen al individuo que ya es miembro de una sociedad hacia nuevos sectores del mundo objetivo de ésta (Berger & Luckmann, 2001).

La socialización primaria es la más importante para el individuo, ya que el niño internaliza el mundo de sus otros significantes como el *único mundo*, y no como uno de tantos posibles. El niño se identifica con sus otros significantes casi automáticamente, ya que no los elige. Son los adultos los que fijan las reglas del juego, independientemente de la voluntad del niño. Debido a la potencia de la imagen que le presenta su *único mundo*, la socialización primaria queda marcada en la consciencia con mucho más firmeza que los mundos que internalice en las socializaciones secundarias (Berger & Luckmann, 2001). La socialización primaria culmina hasta que el individuo establece en su consciencia el concepto del otro generalizado, lo que lo convierte en un miembro efectivo de la sociedad, poseedor de un *yo* y un *mundo* (p. 174).

Por lo tanto ". . . el niño de clase baja no solo absorbe el mundo social en una perspectiva de clase baja, sino que lo absorbe con la colaboración idiosincrásica que le han dado sus padres" (p. 167). Sin embargo, la misma perspectiva de clase baja puede producir estados de ánimo distintos —resignado, conforme, resentido, satisfecho, rebelde, etc. —, esto debido a que ". . . el niño de clase baja no solo llegará a habitar en un mundo sumamente distinto del de un niño de clase alta, sino que tal vez lo haga de una manera completamente distinta que su mismo vecino de clase baja" (p. 167). Al internalizar el lenguaje, también se internalizan esquemas motivacionales e interpretativos diversos y se les considera institucionalmente

definidos, por ejemplo, que un niño quiera actuar valientemente, dado que necesitará eventualmente la valentía para superar las pruebas que le impondrán sus iguales en el futuro. Además, se internalizan los rudimentos del aparato legitimador: hay que ser valiente para ser "un hombre de verdad" (p. 172)

La socialización secundaria es definida como ". . . la internalización de "submundos" institucionales o basados sobre instituciones" y también ". . . la adquisición del conocimiento específico de "roles", estando éstos directa o indirectamente arraigados en la división del trabajo" (p. 174). Los submundos internalizados contrastan con el "mundo de base" de la socialización primaria, aunque también constituyen realidades más o menos coherentes que son caracterizadas por componentes normativos, afectivos y cognoscitivos. Por otra parte, también requieren, a lo menos, los rudimentos de un aparato legitimador y una identificación subjetiva con los "roles" y sus normas apropiadas; por ejemplo: «Soy un médico; *debo* seguir el juramento hipocrático» (p. 175).

2.4.4 Construcción de la identidad masculina.

La masculinidad, como una de las formas de identidad de género, tiene múltiples formas, cada una construida por una cultura, sociedad o grupo en particular. En una definición breve y general, Connell (1997) expone que la masculinidad,

". . . es al mismo tiempo la posición en las relaciones de género, las prácticas por las cuales los hombres y mujeres se comprometen con esa posición de género, y los efectos de estas prácticas en la experiencia corporal, en la personalidad y en la cultura" (p. 35).

Por ende, la masculinidad, al igual que el género, es un concepto que está ligado profundamente a las estructuras sociales y a cómo el individuo se relaciona con ellas.

Para Marqués (1997), el proceso de construcción social de la masculinidad es una operación de dos caras, siendo la primera de éstas la reducción de las diferencias potenciales entre los individuos varones, que tiene por fin uniformizar a

los individuos varones en torno a un modelo de sujeto masculino. La segunda operación consiste en aumentar las diferencias que todos los varones podrían tener con las mujeres, que también son sometidas a un proceso de reducción de las diferencias individuales entre ellas y que las homogeniza en torno a un modelo de sujeto femenino (Marqués, 1997).

De modo que hombres y mujeres pasan por el mismo proceso, a partir del cual las sociedades crean las identidades binarias de masculinidad y femineidad y las imponen a los sujetos acorde a su aspecto fisiológico y anatómico. Al respecto, Marqués (1997) argumenta que:

(...) la sociedad patriarcal construye a varones y mujeres a partir de la identificación de su sexo. No logra la reducción de las personas a dos únicos modelos: varón y mujer, pero las trata como si lo hubiese conseguido y evita que unos y otras sean conscientes de sus similitudes. (p. 17)

Para adentrarnos teóricamente y conocer cómo funcionan los mecanismos de construcción de masculinidad y sus implicancias sociales, usaremos las categorías hechas por Connell (*hegemonía y subordinación*) y Michael Kaufman (masculinidades como: *relaciones de poder, huida de lo femenino, validación homosocial y homofobia*), además de la noción de *precio de la masculinidad* hecha por Kaufman.

2.4.5 Masculinidad hegemónica

Según Connell, la masculinidad hegemónica es un modelo ideal de masculinidad en un escenario histórico particular. Por lo tanto, goza de ascendencia sobre el resto de los modelos y se impone a otros modelos subordinados que pasan a ser modelos de masculinidad alternativa (Connell, 1997). Según este autor, la masculinidad hegemónica es definible como

“. . . la configuración de la práctica genérica que encarna la respuesta corrientemente aceptada al problema de la legitimidad del patriarcado, la que garantiza (o se toma para garantizar) la posición dominante de los hombres y la subordinación de las mujeres” (p. 39)

Verónica Zubillaga y Roberto Briceño-León (2001) explican que la teoría de la masculinidad hegemónica de Connell

“. . . permite comprender que los diferentes grupos masculinos recrean y re-trabajan su concepción de masculinidad en función de su condición –producto del cruce de las estructuras de poder, clase, etnia– y de los modelos de masculinidad vigentes, es decir los hegemónicos y alternativos en ese momento histórico particular” (p. 37).

De este modo, la construcción de masculinidades se bifurca entre masculinidades hegemónicas y alternativas, siendo las primeras las que detentan el poder dentro de una esfera socio-histórica determinada.

De este modo, como corolario de la masculinidad hegemónica, aparece la subordinación de las mujeres. En la mayoría de las sociedades a través de la historia ha predominado la supremacía del hombre sobre la mujer, al ser éstos quienes detentan el poder y la autoridad. Aunque esta sea una constante histórica, no debe llevar a pensar que la masculinidad hegemónica es de carácter fijo (Connell, 1997)

Para Kaufman (1997) un elemento común en las formas dominantes de la masculinidad contemporánea reside en la equiparación del hecho de ser hombre con alguna forma de poder, ya que, según el autor:

“. . . los hombres aprenden a aceptar y a ejercer el poder de esta manera porque les otorga privilegios y ventajas que ni los niños ni las mujeres disfrutaban en general. La fuente de tal poder está en la sociedad que nos rodea, pero aprendemos a ejercerlo como propio. Este es un discurso de poder social, pero el poder colectivo de los hombres no solo radica en instituciones y estructuras abstractas sino también en las formas de interiorizar, individualizar, encarnar y reproducir estas instituciones, estructuras y conceptualizaciones del poder masculino” (p. 68).

Aún más, para Kimmel (1997) "la definición hegemónica de virilidad es un hombre *en* el poder, un hombre *con* poder, y un hombre *de* poder" (p. 51), por lo que se iguala la masculinidad al hecho de ser fuertes, exitosos, capaces, confiables y ostentadores de control. Estas definiciones, desarrolladas en nuestra cultura, perpetúan el poder de algunos hombres sobre otros, y principalmente, sobre las mujeres. Siguiendo esta línea de pensamiento que relaciona masculinidad y poder, para Jiménez & Tena (2007), la identidad masculina tiene cifradas sus características de género a partir del poder y, por esa razón, "(...) la masculinidad se expresa a partir de la valentía, la competitividad, la agresividad, la frialdad, la capacidad de decisión, y desde luego, la inteligencia que es expresión directa de la razón." (p. 141)

Los ideales dominantes no son los mismos en cada sociedad, o cada momento de ésta. Según Kaufman (1995), cada subgrupo basado en la raza, clase, orientación sexual, etc., define qué es ser hombre de acuerdo a las posibilidades socioeconómicas que tenga. Para ejemplificar, parte del ideal de masculinidad entre hombres blancos estadounidenses de clase obrera prioriza la destreza y habilidad físicas para manipular el medio ambiente, mientras que sus homólogos de clase media-alta priorizan las habilidades verbales y las relativas a los medios económicos, sociales y políticos para manipular el ambiente.

Fernando Urrea (2003) afirma que el hombre "verdaderamente hombre" siente que tiene la posibilidad de acrecentar su honor, buscando la gloria y la distinción en la esfera pública. Ya que esta posibilidad implica una exaltación de los valores de la masculinidad hegemónica, debe lidiar con los temores y angustias que suscita la feminidad, ya que ésta se asocia a la debilidad y, ésta última, a la vulnerabilidad del honor.

Para Kimmel (1997), ser un hombre significa *no ser como las mujeres*, y esta apreciación no depende de las variaciones de raza, clase, edad, etnia, u orientación sexual. Esta noción de antifemineidad se encuentra arraigada a las concepciones

contemporáneas e históricas de la virilidad, por lo que la masculinidad "se define más por lo que uno no es que por lo que se es" (p. 52)

Nina Zamberlin (2008) coincide con Kimmel al afirmar que la masculinidad es probada y confirmada de forma continua mediante la toma de riesgos, la exposición al peligro, la demostración de poder y potencia sexual, la conquista de mujeres y, por sobre todo, la diferenciación con lo femenino, ya que cualquier identificación con lo femenino o lo homosexual es un reto para la hombría. Lo anterior dice relación con que la sexualidad masculina es caracterizada como naturalmente incontrolable, insaciable y agresiva, por lo que se espera de los varones que se inicien temprano sexualmente, que tengan control sobre la sexualidad femenina, que realicen proezas sexuales, que conquisten múltiples parejas y que estén "siempre dispuestos" a tener relaciones sexuales. En cambio, las normas de género que rigen la feminidad incluyen que las mujeres sean pasivas, inocentes sexualmente, ignorantes, sin experiencia, que estén dispuestas a procrear, que sean sumisas con respecto a los varones y que estén dedicadas al cuidado de la familia y el hogar.

Connell (1997) distingue la existencia de relaciones de género específicas de subordinación y dominación entre grupos de hombres dentro del contexto de dominación cultural en la sociedad. Entre ellas, la más notoria es la dominación de los hombres heterosexuales y la subordinación de los homosexuales por medio de prácticas como la exclusión política y cultural, abuso cultural, violencia legal, discriminación económica y boicots personales. De este modo, se ubica a las masculinidades homosexuales en la parte más baja de una jerarquía de género entre los hombres.

Kaufman (1995), a su vez, también se refiere a la subordinación entre masculinidades:

"Mientras que para la mayoría de los hombres es simplemente imposible cumplir los requisitos de los ideales dominantes de la masculinidad, éstos mantienen una poderosa y a menudo inconsciente presencia en nuestras vidas. Tienen poder porque describen y encarnan verdaderas relaciones de poder entre hombres y

mujeres, y de los hombres entre sí: el patriarcado existe no sólo como un sistema de poder de los hombres sobre las mujeres, sino de jerarquías de poder entre distintos grupos de hombres y también entre diferentes masculinidades." (p. 4)

Con respecto de la homofobia, Kimmel (1997) argumenta que ésta es ". . . el miedo de ser percibido como gay, no como un verdadero hombre, mantiene a todos exagerando las reglas tradicionales de la masculinidad, incluyendo la explotación sexual de mujeres. La homofobia y el sexismo van de la mano." (p. 58) Ya que otros hombres son los que aprueban y validan la virilidad de un varón — como una policía de género—, el autor argumenta que la masculinidad es una aprobación homosocial, y está llena de riesgos y peligros, aparte de estar sometida al escrutinio constante de otros, lo que crea una competencia intensa.

De este modo, la homofobia es el vehículo que transmite y apacigua, a la vez, el temor de experimentar una gama de emociones y sentimientos que se consideran inconsistentes con el concepto de masculinidad (Kaufman, 1997). Por lo tanto, el precio de la adquisición de la masculinidad hegemónica radica en la supresión de esta gama —algunos ejemplos son el placer de cuidar de otros, la receptividad, la empatía y la compasión—.

El proceso de construcción de masculinidad hegemónica contempla esta pérdida, debido al temor de perder la capacidad y deseo de autocontrol, o de dominio sobre quienes nos rodean y de quienes dependemos amorosa y amistosamente. Pero la razón más profunda reside en que son acciones, cualidades y emociones relacionadas a la feminidad que el varón elimina en su búsqueda de masculinidad (Kaufman, 1995). Las implicancias del precio de la masculinidad conllevan la posibilidad de que ". . . los hombres podrían dirigir su dolor escondido contra sí mismos en forma de autoodio, autodesprecio, enfermedad física, inseguridad o adicción" (p. 9)

Para Kaufman (1997), demostrar las emociones como el dolor inspira temor en los varones porque significa no ser hombre, lo que para una sociedad que confunde el sexo con el género, significa no ser macho. Esto se traduce en la pérdida de poder y ese temor debe ser suprimido, porque es inconsistente con la masculinidad dominante.

“Pienso en el hombre que sufre la sensación de carencia de poder y golpea a su mujer en un ataque de rabia incontrolable. Entro a un bar y veo a dos hombres abrazándose en una borrachera, incapaces de expresar su mutuo afecto excepto cuando están ebrios.” (p. 71)

2.4.6 Agentes de socialización como transmisores de identidad/es masculina/s: *hacerse hombre.*

Desde nuestra niñez, las representaciones sociales sobre el deber ser femenino y masculino comienzan a ser internalizadas a través de vivencias tempranas, en un proceso continuo que continúa a lo largo de toda nuestra vida. A través de los agentes de socialización, los sujetos interiorizan los contenidos que irán dando forma a su identidad de género, éstos, estarán en constante conformación y recreación a lo largo de todo su ciclo vital. (Vasquez Del Aguila, 2013)

La masculinidad hegemónica, lejos de ser una realidad en la vida de los hombres, actúa como una aspiración, una representación ideal del *deber ser hombre*, en torno a la cual los varones construirán su identidad de género. Esta representación crea un ideal de identidad, una fachada más que como algo real; de esta manera la construcción de la masculinidad será más bien problemática ya que se intentará lograr imperativos para poder alcanzar características propias del varón, como la fuerza física, la valentía o la intensa actividad sexual.

Para Vásquez del Águila (2013) los mandatos sociales sobre las formas de ser hombre y su versión hegemónica de masculinidad están:

“(…) en constante afirmación y tensión pues la masculinidad debe ser probada a los demás y al propio sujeto. Si bien no existe una forma única de masculinidad – pues depende de otras variables ya descritas-, lo importante es que esta masculinidad hegemónica siempre actúa de referente, como el espejo ante el cual jóvenes y hombres adultos se miran para medir su masculinidad.” (Vásquez Del Águila, 2013, p. 820)

En nuestra región, los varones aprenden el *deber ser hombre* a través de la doble negación de dos identidades repudiadas: no ser mujer ni ser homosexual. Siguiendo esta misma línea, Lomas (2004) nos muestra una serie de investigaciones en dónde se analiza la dominación masculina como:

“(…)un conjunto de prácticas socioculturales sustentadas en una ideología de poder que “justifica” el menosprecio y la opresión de las mujeres (y de algunos hombres) en nombre de la naturaleza, de la razón y de una mirada heterosexuada sobre el mundo y sobre los seres humanos.” (Lomas, 2004, p. 15)

De esta manera, la identidad masculina se ha ido consolidando en occidente a través de un proceso de protección frente a la doble amenaza de la feminidad y la homosexualidad. De ahí que la dominación masculina no sólo se ve impuesta sobre las mujeres, sino también contra otros hombres, cuya orientación sexual difiere de la heterosexual arquetípica tradicional de la virilidad.

Ahora bien, ¿cómo se configuran las representaciones de la masculinidad?, ¿cómo se afirman las bases de esta masculinidad hegemónica? Para conocer este proceso de configuración de muchas de las representaciones de la masculinidad es necesario analizar el ámbito doméstico –la casa- ya que es en este espacio de socialización familiar, donde el niño comienza su proceso de “hacerse hombre”.

2.4.6.1 La familia como primer agente de socialización.

Es en este espacio doméstico, donde el niño es provisto de los primeros mensajes de masculinidad y sexualidad, lugar donde se sientan las bases para la construcción de su identidad como varón.

El hogar nos remite a un mundo jerarquizado, basado en reglas de parentesco, sexo y edad. En este escenario el niño deberá aprender a resolver una de las primeras contradicciones de ser hombre:

“(…) que ser hombre es algo “natural”, pero que al mismo tiempo tiene que obtenerse en torno a pruebas e ideales de actuación. Estas pruebas se convierten en imperativos de masculinidad y sexualidad hegemónicas, en desempeños considerados masculinos y heterosexuales” (Vásquez Del Águila, 2013, p. 821)

Siguiendo ésta misma línea Chaves Jiménez (2012) describe como la reafirmación de la virilidad se realiza a través de actos –presentes durante todo el ciclo de vida- que se alejan de lo femenino, estableciendo actitudes que arrojan como resultado la construcción del *deber ser masculino* como diferente de lo femenino y no a partir de atributos propios.

De esta manera, el hogar será el encargado de transmitir una serie de mensajes y pautas de lo que se espera del varón, donde el aspecto más notable de esta masculinidad son los valores morales, que se espera, sirvan de guía a los niños para su futura vida pública y privada.

“Desde el hogar hasta la vida pública, desde su infancia hasta su adultez, los hombres aprenden que hay imperativos a lograr: la protección, la provisión, la responsabilidad, la honestidad, la disciplina, el trabajo, entre otros, los cuales, al ingresar a otros espacios de socialización, se refuerzan o entran en conflicto, ocasionando tensiones que los varones tendrán que resolver para la constitución de sus identidades.” (Vásquez Del Águila, 2013, p. 821)

Los mensajes -sobre representaciones de masculinidades hegemónicas- entregados por parte de la familia al niño se establecen a través de actitudes que no necesariamente son verbales o explícitas, sino que son construidas por medio de dispositivos de enunciación mucho más complejos, en donde intervienen actitudes y silencios inculcados por el padre, la madre, hermanos y hermanas al interior del hogar. A pesar de la existencia de estos dispositivos de enunciación complejos, en los hogares latinoamericanos el mensaje es bastante claro: se debe ser heterosexual y formar una familia. (Vásquez Del Águila, 2013).

Para Olavarría (2001), el modelo de masculinidad dominante latinoamericano, -proceso al que está sometido el varón desde la infancia- tiene como característica exigir a los hombres superar ciertas pruebas para formarse como adultos, y esto se realiza a través del trabajo remunerado y la constitución de la familia (casarse y tener hijos/as). Es de ésta forma que el varón se confirmaría como hombre adulto.

Convertirse en “hombre”, es algo que se debe lograr, conquistar y merecer. De ésta manera el varón será aceptado como “hombre” por otros varones que “ya lo son” y también tendrán el reconocimiento por parte de las mujeres.

“Entre los mandatos más determinantes en su vida está el que les señala a los varones que ellos se deben al trabajo, porque trabajar significa ser responsable, digno y capaz, atributos que caracterizarían a la hombría en su fase adulta plena. El trabajo les da a los varones autonomía y les permite constituir un hogar, ser proveedores, cumplir con su deber hacia la familia, protegerla, ser jefes de hogar y autoridad en su familia.” (p. 16)

De igual forma, otro de los mandatos importantes a la condición adulta de los hombres es la exigencia de la paternidad, donde:

“(…) no se trata del mero hecho de engendrar hijos. Los hombres adultos son/deben ser padres, la vida en pareja la convivencia/matrimonio tiene como basamento la procreación, el tener hijos. Ser padre es participar de la naturaleza; así está preestablecido y no se cuestiona (...) La paternidad es uno de los pasos fundamentales del tránsito de la juventud a la adultez, uno de los desafíos que debe superar. Es, asimismo, la culminación del largo rito de iniciación para ser un “hombre”. Si tiene un hijo se reconocerá y será reconocido como varón pleno, se sentirá “más hombre”. (Olavarría, 2001, p. 16)

Otra de las características de este modelo arquetípico de masculinidad, establece que el varón debe comportarse de manera racional y renegar de sus emociones, donde “en su proceso de construcción de la identidad masculina se mutila la expresión de los sentimientos (...)” (Palacio Valencia, 1999, p. 168), donde, “(...) la asignación del cuidado y protección a las personas consideradas débiles y vulnerables; la exigencia de responder al patrón de identidad del padre; la búsqueda de los recursos en el espacio público; la disponibilidad y uso de un tiempo no sujeto al ámbito del hogar (...)” (p. 168) configuran las referencias de los estereotipos de la

socialización patriarcal masculina.

Otro punto importante a destacar dentro de las pautas y mensajes que transmiten las familias como agentes de socialización, es la división sexual del trabajo, donde –desde los estudios de género- suele relacionarse la posición de subordinación social de las mujeres, la cual no supone únicamente la asignación de distintas funciones para hombres y mujeres, sino que además implica una valoración asimétrica de las funciones y personas que desempeñan los trabajos.

Para Espinar (2007) el término división sexual del trabajo se utiliza para destacar la peculiaridad de que en todas las sociedades, hombres y mujeres realizan funciones diferentes. Sin embargo, a pesar de tener un carácter universal la forma en que esta diferenciación actúa en el tejido social, varía en cada sociedad. Esta división contiene dos esferas: la producción –con predominio masculino- y la reproducción –asignado a lo femenino-.

Siguiendo esta misma línea Saltzman (1992) plantea:

“Las mujeres tienden a hacerse cargo del conjunto de responsabilidades asociadas con los hijos y el hogar y la medida en la que participan en otros tipos de trabajo varía; los hombres se ocupan universalmente de tareas extradomésticas y la medida de su participación en el trabajo doméstico y de crianza de los hijos varía.”
(p. 39)

Esta división sexual del trabajo se naturaliza en los cuerpos, considerándose inamovible por los actores sociales, sin reparar en el hecho de que, para realizar aquellas funciones supuestamente innatas, “naturales” tanto en hombres como mujeres, es necesario incorporar éstos esquemas a través de la educación de la socialización primaria desde nuestro nacimiento.

Para Espinar (2007), el reparto de trabajo en el espacio doméstico continúa estando fuertemente estructurado por el género, de esta manera, las mujeres continúan siendo las principales responsables de éste trabajo.

2.4.6.2 La escuela. El *continuum* de los estereotipos de la construcción identitaria.

Para Chaves Jiménez (2012) la educación es tal vez la principal reproductora de estereotipos sociales asociados a la construcción identitaria del *deber ser mujer/deber ser hombre*. El ingreso a la escuela representa para los niños y niñas participar de una escolarización formal por medio de asignaturas y actividades curriculares, pero además de esta característica, los sujetos ingresan a un mundo de discursos y prácticas con un “currículum oculto” de normas y valores sobre lo que es “ser” mujer y “ser” hombre (Vásquez Del Águila, 2013).

En lugares como el colegio y el grupo de pares, los niños y niñas ya han construido los cimientos de su identidad y los nuevos contenidos no son la realidad en sí misma, debido a que tanto mujeres como hombres, son más conscientes de estos procesos, pudiendo contrastar los valores y la moral de otros agentes socializadores.

Para las sociedades modernas urbanas, la escuela funciona como puente entre lo doméstico y lo público, ya que entrega a los alumnos las credenciales necesarias para insertarse en el mercado de trabajo y de esta manera, adquirir la identidad de adultos sociales (Fuller, 2002).

Para Norma Fuller (2002), en la medida en que para los hombres ganar un lugar en el espacio público es completamente necesario para la construcción de su identidad masculina,

“(…) la escuela cumple un papel fundamental al brindarles las herramientas que les faciliten este tránsito. En ese sentido, la institución escolar toma el relevo de la familia como instancia socializadora determinante para la construcción de la identidad masculina, y obra como catalizador de los valores referidos a la responsabilidad y el buen desempeño social como varones.” (p. 225)

Para Connell (2001), la producción de masculinidades en la escuela, está lejos de ser un aprendizaje de normas sugeridas por la socialización del rol sexual. “Éste es un proceso con múltiples caminos, modelados por la clase social y la etnicidad, que

produce resultados diversos” (p. 168).

De esta manera, Connell (2001) expone como las escuelas juegan un rol activo en la formación de las masculinidades, reforzando la dicotomía de género. Las prácticas donde se forja la identidad masculina se concentran en escenarios como las divisiones de currículo, los sistemas disciplinarios y los deportes. De igual forma los alumnos también se hacen partícipes de las construcciones de masculinidades: “Las culturas estudiantiles generalmente enfatizan las relaciones heterosexuales y construyen jerarquías de género” (p. 156).

Al igual que el Estado, los sitios de trabajo y las empresas o corporaciones, el género está impregnado en las disposiciones institucionales mediante las cuales funciona la escuela: divisiones de trabajo, patrones de autoridad, etc. Para Connell (2001) el conjunto de estas disposiciones conforma el régimen de género de una escuela. Aunque éstos varíen de escuela a escuela, deben, de igual forma acomodarse a los límites establecidos por la cultura.

En la conceptualización que trabaja Connell, el régimen de género en los colegios abarca cuatro componentes::

1. Relaciones de poder: las relaciones de poder que ejercen los profesores sobre los alumnos a través de la supervisión y autoridad, y por el lado de los alumnos encontramos patrones de dominación, acoso y control de recursos
2. División de trabajo: refiere a la especialización del trabajo entre los profesores (e.j. la enseñanza de economía doméstica, lenguaje y literatura concentrada en mujeres, y la enseñanza de ciencias y matemáticas por los hombres). Esta división también incluye la especialización del trabajo entre los alumnos, en el espacio de la sala de clases por ejemplo, en donde un profesor le puede pedir a un varón fuerte y grande que le ayude a mover algún mueble; pasando también por la educación secundaria en dónde la elección de las vocaciones estará condicionada por el género.

3. Patrones de emoción: los cuales refuerzan el desarrollo de posturas consideradas “masculinas” como la fuerza y dominio, a la vez que estigmatizan características consideradas “femeninas”, sancionando expresiones de feminidad entre los estudiantes.
4. Simbolización: además de importar mucha de la simbolización de género de la cultura más amplia, la escuela también contiene sus propios sistemas de símbolos como los uniformes y códigos de vestido, códigos de lenguaje formal e informal, etc. “La generización del conocimiento, es decir, la definición de ciertas áreas del currículo como masculinas y otras femeninas, es una estructura simbólica especialmente importante en la educación.”(pág. 161)

A través de éstas estructuras, los colegios irán creando definiciones de masculinidad. De igual forma, los estudiantes, participan de estas definiciones con el simple hecho de ingresar al sistema educacional y convivir con sus estructuras. De esta forma, la escuela es una institución en la que están presentes y se juegan relaciones de poder entre los estudiantes, autoridades y profesores. Se utilizan formas de disciplina con el objetivo de moldear ciertos tipos de conductas, emociones e intelectos de los estudiantes. Los conocimientos que se transmitan a través de la escuela, se equiparan con el saber legítimo, diferenciándose muchas veces al sentido común o la cultura popular. Todos éstos son escenarios en los que se transmiten y producen definiciones de masculinidad ejerciendo una acción efectiva para moldear los cuerpos dentro de una lógica heterosexual de los géneros.

Sin embargo, los partícipes de estas masculinidades, no lo harán de manera mecánica, ya que los términos de esta participación, son negociables; los estudiantes pueden ajustarse a los patrones, rebelarse contra ellos o modificarlos. La mayoría de los jóvenes aprende a negociar la disciplina escolar.

“Así, la escuela no produce identidades masculinas de una manera directa y determinista, la construcción de las identidades de los estudiantes es un proceso de negociación, rechazo, evitamiento y ambivalencia.” (Fuller, 2002, p. 227)

Para Fuller (2002), los niños en la escuela deben desarrollar sus potencialidades individuales, reforzando valores incorporados por la familia como la obediencia, pero en la escuela se agrega un nuevo elemento: la competencia, situación que los obliga a encontrar, afirmar y defender su lugar entre los pares. Los colegios son espacios particularmente competitivos, no solo en lo académico, sino también en lo deportivo. En éstas instancias, los jóvenes aprenden a medir su propio éxito en función de los resultados que obtengan en las competencias.

“De este modo, los grupos de compañeros se convierten, en ocasiones, en ámbitos de exacerbación de la masculinidad hegemónica, caracterizados por el uso de la violencia física, verbal o emocional y de la inferiorización del otro como mecanismo de resolución de conflictos.” (Fuller, 2002, p. 228)

Es así como se irán desarrollando relaciones de dominación entre los niños y entre los géneros, lo que permitirá la reproducción de los significados de la masculinidad.

Elementos como la disciplina y el código de vestir, pueden ser consideradas como prácticas masculinizantes, gobernadas por el régimen de género (Connell, 2001). En contextos escolares, resulta más fácil marcar la diferencia estableciendo oposiciones simbólicas entre niños y niñas; mediante las convenciones en el vestir con los uniformes, baños separados, formas de dirigirse hacia otras personas: todos elementos encargados de crear y potenciar las diferencias entre mujeres y hombres. De esta forma las características generales de los regímenes de género en los establecimientos educacionales, mantienen y refuerzan definiciones particulares de masculinidad, Connell (2001) se pregunta por la efectividad de estas prácticas masculinizantes y ante los estudios sobre áreas específicas del trabajo en escuelas indican que sí.

“Un ejemplo de lo anterior es la forma como las escuelas abordan la sexualidad. Por lo general, las clases de educación sexual enseñan una interpretación heterosexual irreflexiva de los deseos de los estudiantes, en la que la sexualidad masculina es definida sobre la base de un futuro de matrimonio y paternidad.” (p. 162)

La experiencia homosexual en los colegios es generalmente borrada del currículo oficial, de esta manera, los jóvenes homosexuales se ven expuestos a la hostilidad

de los directivos de la escuela y a la de los estudiantes heterosexuales. Como resultado de éstas prácticas, las escuelas operan con una ideología informal de las diferencias de género, presionando a los jóvenes para que se amolden a ella. Feminizar a los niños que no se amolden o no encarnen los valores viriles de masculinidad tradicional será una constante de la institución escolar, de esta manera se delinearán los límites de lo que debe ser la masculinidad apropiada.

Siguiendo con Connell (2001), existen vórtices regulares de formación de masculinidad:

1. Materias para muchachos: a pesar de que niñas y niños, compartan gran parte del currículo académico, existe una división del trabajo por género, en donde los niños suelen optar por materias como física, química, ingeniería, etc., mientras que las niñas tienden acercarse a áreas relativas a la economía del hogar y diseño.
2. Disciplina: vinculada a las relaciones de poder, en donde el control que ejercen los adultos en las escuelas, se ve reforzado por sistemas disciplinarios que se convierten en focos de formación de masculinidad. Los profesores pueden usar el género como medio de control (e.j.: cuando un profesor avergüenza al niño diciéndole que actúa como niña).
3. Deporte: se utiliza el juego para elogiar y reproducir los códigos de género dominante. Éste determina patrones de desempeño agresivos y autoritarios como ideal de masculinidad.

Respecto a éste punto, habrá mayor detenimiento, ya que variados estudios (Scruton 1986, 1987, 1992; Chepyator-Thomson y Ennis 1997; Wright 1990 y Wright y King 1991 en Connell, 2001) han examinado las ideologías de género, realizando estudios mucho más sensibles a las identidades femeninas y masculinas que se promueven en las escuelas. Éstos estudios le han dado mayor relevancia al deporte como estrategia básica de formación de masculinidad hegemónica: “El cuerpo juega un

papel fundamental en la construcción de la masculinidad y la actividad física que se pone de manifiesto a través del deporte permite exhibir el cuerpo y presentarlo ante los demás.” (Rodríguez, 2007, p. 403)

Para los objetivos de ésta investigación, solo se señalarán los estudios y conceptualizaciones referentes al fútbol y su influencia en la producción de masculinidades.

Dentro de los establecimientos educacionales, ser hábil y bueno en el fútbol es sinónimo de alto estatus dentro de la jerarquía masculina, ya que permite poner en juego valores propios de la masculinidad hegemónica tales como la competitividad, agresividad, disciplina, fuerza física, el valor del sufrimiento, la demostración de valor y el riesgo (Rodríguez, 2007).

Estudios como los de Jon Swain (2000; 2003) en Gran Bretaña, han puesto de manifiesto cómo los profesionales del fútbol, son percibidos por los niños como modelos masculinos de deseabilidad social:

“Many writers (see, for example, Renold 1997; Skelton 1997, 2000, 2001; Benjamin 1998, 2001; Connolly 1998; Epstein 1998; Swain 2000) have documented the role of football in the formation of dominant masculine identities, and establishing oneself as a good footballer went a long way in helping to establish one as a ‘real’ boy” (Swain, 2003, p. 305)

De esta manera, el fútbol juega un papel importante en la promoción y mantenimiento de ciertas características asociadas a las representaciones sociales que se hagan respecto a la masculinidad hegemónica.

Siguiendo con lo anterior, los jugadores hábiles y buenos, accederán a una serie de beneficios, mientras que aquellos que no cuenten con las habilidades necesarias y pertinentes, además del discurso técnico, serán marginados, siendo calificados como gays.

Estos deportes hegemónicos, permiten oponer la masculinidad hegemónica a la feminidad y a otras variantes alternativas de masculinidad. De esta manera “(...) las chicas y aquellos chicos que no tienen habilidades especiales para su práctica son continuamente rechazados y relegados del juego” (Rodríguez, 2007, p. 404).

Un punto importante a tomar en cuenta para la presente investigación es el humor y la ironía como configuradores de identidad masculina en los jóvenes. En este escenario, “(...) se indica que son usados por los chicos como una forma de hacer frente a la rutina diaria y a las regulaciones y demandas de la autoridad” (Rodríguez, 2007, pág. 405). A través del humor, los estudiantes construyen rituales de resistencia, de escape como antídotos a la escuela lo que permite transformar ésta realidad. Sin embargo, como plantea Rodríguez (2007) ésta forma de resistencia también trae otros usos como “(...) medio para ridiculizar a aquellos que no se adaptan a las características prototípicas de la masculinidad hegemónica.” (p. 405)

2.4.6.3 Grupo de pares: la introducción a la calle y el espacio público.

Usualmente, el grupo de pares se conforma por un grupo de amigos del mismo rango etéreo, lo que posibilita el inicio de relaciones con un carácter más democrático (en comparación a las relaciones sostenidas en la familia y la escuela), ya que el grupo de pares entrega una información aparentemente no jerárquica sobre cómo comportarse como un hombre.

La importancia que se le entrega al grupo de pares está en introducir a los niños a los ámbitos masculinos por excelencia: la calle y el espacio público (Vásquez Del Águila, 2013). En esta etapa, se irán consolidando los

“(…) límites y fronteras de la identidad masculina, a través de la actualización de gestos rituales de masculinidad y sexualidad, que funcionan como modelos ritualizados, ambiguos, arbitrarios, repetitivos y socialmente provocados, y que buscan configurar este orden social a través del pasaje obligatorio de adolescentes y jóvenes por ciertas pruebas que aseguren su pertenencia al grupo.” (p. 823)

Los jóvenes pasarán mucho más tiempo con niños de su edad, que con hombres adultos. En el grupo de pares ganará siempre el más agresivo y violento y será él quien ponga el ejemplo de una masculinidad “exitosa” ya que su conducta consigue lo que pretende (Asturias, 1997).

Sin embargo el grupo de pares no deja de estar constituido por otros adolescentes igualmente inseguros respecto del grado en que han alcanzado la condición de varones/adultos:

“De ahí que sus prácticas y discursos se centren en lo más espectacular, aparentemente rudo y exagerado del comportamiento masculino. El desprecio a las mujeres, el culto a la fuerza o el gusto por la transgresión (...) se muestra descarnado y con toda la falta de matices de una imitación mala e insegura.”
(Valdés & Olavarría, 1997, p. 25)

De esta manera, el grupo de pares se transforma en uno de los espacios más importantes en la construcción de masculinidad. Éstos grupos entregan los espacios a los varones para poder construir discursos de masculinidad, consideradas adecuadas y valoradas por el grupo.

“Los miembros del grupo actúan como “policías de género”, vigilando, enseñando, y penalizando gestos de masculinidad que no corresponden a un verdadero hombre (...) Niños, adolescentes y hombres adultos aprenden que para convertirse en hombres tienen que rechazar y repudiar la feminidad y la homosexualidad (...) En este sentido, la masculinidad se construye a través del rechazo de estas dos fronteras que son del dominio de lo abyecto.” (Vásquez Del Águila, 2013, p. 825)

A través de relaciones heterosexuales, los varones ganarán respeto y status en sus grupos sociales. De esta manera, ser heterosexual es central en la producción de masculinidad en las sociedades occidentales. Hombres y mujeres son socializados

bajo el único supuesto de la heterosexualidad, vista como la única realidad posible e inevitable.

“Cuando los jóvenes tratan de definir sus propias sexualidades e identidades, se genera turbulencia e incertidumbre. A medida que la adolescencia se acerca, las interacciones entre muchachos y muchachas están expuestas a ser sexualizadas por medio del coqueteo, la insinuación y la provocación. El patrón del “romance” heterosexual de las relaciones de género persiste desde la secundaria hasta el *college*, en donde pueden seguir dominando la vida estudiantil (...)” (Connell, 2001, p. 166)

De esta manera, adolescentes y jóvenes aprenden a pensar y actuar como heterosexuales, especialmente en espacios homosociales como el grupo de pares. La sexualidad heterosexual se instala en los grupos de pares en la forma de un *fantasma normativo* de la homosexualidad (Vásquez Del Águila, 2013), donde los adolescentes aprenden que sus pares funcionan como un tipo de policía de género, con la amenaza constante de desenmascarar a los afeminados, poco hombres. (Valdés & Olavarría, 1997).

“Este imperativo está tan arraigado en los varones que no se cuestiona su “naturalidad”, se asume que no existe otra opción posible para un hombre. Sin embargo, esta frontera repudiada está siempre presente como la advertencia para un verdadero hombre, y de hecho el mecanismo no funciona en “positivo” sino por negación: no se es homosexual, entonces se es heterosexual y, por lo tanto, “hombre””. (Vásquez Del Águila, 2013, p. 825)

Para que el varón pueda demostrar su pertenencia al grupo de los “verdaderos hombres”, debe representar ciertas características propias del deber ser masculino. Dentro de los aspectos fundamentales, encontramos la homofobia y homoerotismo, como características fundamentales de los espacios homosociales en grupos de varones heterosexuales. Se entiende por homosocialidad las relaciones sociales entre sujetos del mismo sexo sin un objetivo sexual o romántico de por medio, a través de este tipo de relaciones se facilitan los lazos entre hombres excluyendo así, a mujeres y hombres no considerados con los valores propios del “deber ser” masculino.

Respecto a los valores más respetados por los varones en su proceso de hacerse hombres es la adquisición de valores morales y fortaleza emocional, presentes desde la familia, como ya vimos, la fortaleza emocional y el imperativo de ser un hombre de bien tienen una alta valorización en la familia. El grupo de pares no está ausente de éstos.

“La fortaleza emocional se instaura en el grupo a través de imperativos de valentía, de la eliminación de manifestaciones de “debilidad” y de las muestras de seguridad ante peleas o situaciones de riesgo. El mandato es que el varón no puede dudar o vacilar frente a los retos pues siempre debe mostrar seguridad, decisión y valentía. Si en la casa el imperativo era ser honesto, trabajador y honrado, con los amigos el imperativo es ser solidario, amigo fiel, leal e incondicional. Y, en ambos espacios los varones tienen que reconciliar sus identidades integrando discursos morales de actuación masculina.” (Vásquez Del Águila, 2013, p. 827).

2.4.7 Construcción de masculinidad en contextos de exclusión social.

En lo que concierne a nuestro estudio, es necesario resaltar el contexto económico-social en el que están insertos los sujetos del presente estudio. Para esto, es necesario contextualizar y dar cuenta de algunas tensiones que los hombres jóvenes viven a propósito de sus procesos de construcción de identidades en contextos de sociedades organizadas en torno a economías capitalistas, con ideologías de tipo neoliberal. Para poder elaborar este contexto es necesario tomar en cuenta que:

“(…) la exclusión de la actual fiesta mercantil, que al reproducir condiciones de empobrecimiento no les permite construir sus identidades en base a las características esperadas de masculinidad proveedora, protectora y conquistadora, y sus respuestas con las violencias como dispositivo; y la semitensión que están viviendo los varones, entre modelos tradicionales que imponen mandatos de masculinidades hegemónicas y algunas aperturas que emergen en sus cotidianidades.” (Duarte, 2011, p. 47)

De lo anterior se desprende que en el actual contexto en el que están insertos los jóvenes urbanos en exclusión social, éstos se ven presionados a radicalizar los atributos propios de la masculinidad hegemónica, en una lógica de adecuación del contexto patriarcal a perspectivas de más y mejor patriarcado.

Es necesario recalcar el contexto global, el cual incide en el conjunto de la sociedad, para desde ahí analizar los efectos que producen en los varones jóvenes en exclusión social.

Para Duarte (2011), uno de los elementos del contexto es que el empobrecimiento se ha ido agudizando en nuestro país, lo que se ve potenciado por el consumismo, del cual los jóvenes en exclusión quedan al margen o participan de manera precaria. El resultado tiende a generar las condiciones necesarias para agudizar los modelos hegemónicos de masculinidad. De esta manera,

“Ante situaciones de mayor empobrecimiento lo que emerge son radicalizaciones de los modos patriarcales por parte de estos varones ante un contexto que niega posibilidades de vivir lo esperado tradicionalmente como fórmula para hacerse hombre” (p. 47)

Siguiendo la misma idea Zubillaga & Briceño León (2001), nos relatan la exclusión vivida como una expulsión, en dónde el joven se sabe excluido sin oportunidad de acceso a profesiones u oficios que sean reconocidos y valorados, y que por lo demás son mal remunerados. De esta forma, la consecuencia ante tal situación se refleja en la falta de apego a las instituciones, ya que su precariedad es tan explícita que se intuye la “falsedad de la promesa, el simulacro de participación”.

Esta situación, al igual que en Duarte (2011) debe ser pensada en el marco de una nueva exclusión, la de la sociedad global. Bajo éstos términos la contradicción entre exclusión social y expectativas de participación en el consumo se acentúa de manera notoria. En escenarios de economía y comunicación globales, donde los medios de comunicación juegan un importante rol y donde se difunden con mayor fuerza los modelos culturales de consumo de las economías dominantes, ésta contradicción se acentúa notablemente. En el caso de jóvenes excluidos, esta situación resulta problemática, ya que si bien se encuentran dentro de los grupos llamados excluidos –desde un punto de vista económico y social-, al contrario, en la actualidad se encuentran culturalmente incluidos a través de los medios de comunicación, el deporte, música, etc. “Ahora los jóvenes sin salir de su barrio dirigen la mirada hacia

un mundo que se muestra global (...)" (Zubillaga & Briceño León, 2001).

"Reconocer que una dinámica que se designa exclusión, desempleo, deserción escolar, se vive personalmente como angustia, desesperanza, nihilismo, facilita la comprensión de la acción violenta. Los elementos están reunidos para la gestación de valores, intuiciones, saberes y modos alternativos de acción que comprenden a la vez una orientación estratégica (o sentido del juego) y una orientación subjetiva de desapego y pérdida de adhesión al orden establecido. Sobre todo entre los jóvenes hombres aparece una resistencia desestructurada que tiende a traducirse en la autodestrucción y en la agresión a la comunidad que los rodea." (p. 36)

En la mayoría de los países occidentales, el modelo de masculinidad hegemónica aún sigue siendo el modelo tradicional de proveedor económico, poseedor de control, obteniendo aprecio a través del respeto. Éste modelo masculino pone énfasis en los hombres blancos de buena familia, con profesiones donde son necesarios la ambición y exhibición de elementos materiales que hagan referencia a su estatus como un buen auto, tecnología de última generación, etc. Éstos varones dominantes, poseedores del control y privilegios sobre otros, se representa en los escenarios de la modernidad urbana, como bancos y oficinas, y se efectúa a través de acciones (y destrezas) asociadas a la racionalidad y competitividad empresarial.

Esta adhesión a esa masculinidad, por parte de varones jóvenes excluidos, implica una reelaboración a través de los recursos que se encuentren a su alcance.

"La construcción de la identidad no se realiza en función de saberes o vocaciones adquiridos en instituciones, sino saberes adquiridos en la calle (...) En este escenario, la violencia y el crimen se constituyen en un recurso para trascender la desventaja y para convertirse en hombre de respeto –que, según nuestro criterio es precisamente la actualización del modelo ideal masculino en función de los límites y recursos disponibles y debe comprenderse también como la rebelión masculina (desestructurada) de aceptar la humillación de la exclusión." (Zubillaga & Briceño León, 2001, p. 38)

Ante ésta situación de radicalización de los modos patriarcales, el varón –según Duarte (2011)- es puesto en tensión en el rol de proveedor, además de ser cuestionado en su condición de protector, siendo débilmente considerado en su imagen y tarea de conquistador-reproductor.

De esta manera, el modelo transmitido en la vida cotidiana a través de las agencias de socialización como la familia, el colegio y la calle, ya no resulta ser tan claro y seguro como se suponía y es necesario un mayor esfuerzo y demostración por parte de los varones jóvenes en contextos de exclusión. De esta manera, lo que queda para éstos varones es buscar otros modos de demostrar la hombría y virilidad, aunque impliquen una radicalización del deber ser varón.

“En ese movimiento las violencias constituyen alternativa, como ejercicio reafirmador y aportador de estatus para enfrentar las dificultades mencionadas. (...) ante la imposibilidad de vivir a plenitud lo esperado socialmente, los mandatos desde la masculinidad hegemónica, se busca resolver dentro de esa misma matriz a través de la radicalización de uno de sus componentes centrales: el ejercicio de dominio y control sobre los que se consideran más débiles –mujeres, niñas y niños, y hombres de posición de prestigio menor en cierta grupalidad-. “ (p. 48)

Así, los hombres jóvenes tomarán la calle como espacio privilegiado para la demostración de su masculinidad radicalizada. En éstos espacios el varón podrá construirse para otros ganando aceptación y prestigio. Para Duarte (2006), los jóvenes subrayan su machismo, su oposición con el mundo de los/as adultos/as, donde el peso de los semejantes, de los pares se acrecentará. De esta forma la fuerza física, ostentar conquistas y mostrar agresividad, irán conformando las características principales de éstas masculinidades en exclusión.

“*El grupo de la calle se constituye en el espacio para la socialización de la masculinidad y de sus expresiones machistas más radicales: irresponsabilidad, indomesticación, conquista, descuido y desprecio por los quehaceres domésticos.*”
(p. 36)

De esta manera, podemos ver cómo la concepción de género se ve cruzada con estructuras de clase, raza y poder, conceptualización muy importante, ya que al destacar que amplios grupos de hombres adhieren a la posesión de control y privilegios como una forma fundamental de relacionarse con otros –masculinidad hegemónica- se reconoce que la diferencia básica en las acciones de unos y otros varones se explica por un reparto desigual de privilegios. En tal sentido, esta conceptualización ayuda a develar el hecho de que en situaciones como la exclusión social donde la identidad se ve constantemente amenazada y la masculinidad puesta

en peligro, el realce de ciertos atributos de la masculinidad es lo que permitiría invertir esta amenaza. (Zubillaga & Briceño León, 2001).

“Ser hombre deviene en el mayor motivo de orgullo, y temas vinculados a la hombría tradicional como el respeto y el honor se convierten en umbrales de la apreciada identidad. Tales condiciones generan la necesidad –y la posibilidad- de recrear este modelo de masculinidad hegemónica, que se materializa en el barrio como hombres de respeto, modelo al cual se apegan los adolescentes.” (p. 39)

De esta manera, el varón es un modelo de exclusión, ya que desde su posición de marginado de las instituciones de la modernidad, el hombre joven pierde la ética del ciudadano común, el cual valora el trabajo, bienestar económico y social, recuperando la ética del guerrero, donde los valores que lo estructuran se adscriben a la persona física, buscando ganar entre la vida y la muerte, y por sobre todo el respeto entre sus pares.

La violencia en el actuar de estos varones jóvenes, debe ser comprendida dentro de un proceso de cambio de la representación de sí y de los canales de participación social, los cuales contrastan con los de generaciones anteriores:

“Si las generaciones anteriores se conformaban con las mejorías reales obtenidas, con esperanzas de participación a través de partidos políticos, y se concebían como pobres, estos jóvenes perciben su futuro con nihilismo y no se resignan a la tradicional: ellos se colocan por arriba de todos y quieren tener una imagen “in”.” (p. 40)

2.5 Juventud.

Para poder comprender cómo construyen su identidad masculina los jóvenes del sector de La Florida, es necesario realizar una mirada hacia las juventudes, entendiendo el concepto no como juventud, sino como juventudes en términos de Duarte (2006), ya que es un concepto más integrador respecto a las heterogeneidades surgidas en el mundo de lo juvenil, ya que no es lo mismo hablar de jóvenes campesinos que de los jóvenes urbanos, y dentro de éste último se exige un tratamiento dentro de su especificidad, debido a la pertenencia a distintos sectores de la urbe, condiciones socioeconómicas, es decir, desde su ubicación en la vivencia de las asimetrías sociales.

(...) formamos parte, en tanto jóvenes, de clases sociales, razas o etnias, de géneros, etc., mientras que la tendencia es hablar de nosotros y nosotras sin considerar la situación de marginalidad o de bienestar socio-económico. La juventud para muchos investigadores e investigadoras de nuestra época es una condición natural sin diferencias, definida por su proceso psicobiológico, independiente de los condicionamientos históricos, económicos y culturales que la producen. (Duarte, 2006, p. 12)

Uno de los primeros trabajos respecto al estudio de juventudes es el trabajo de la antropóloga Margaret Mead en “Adolescencia y cultura en Samoa”, constituido por una serie de estudios realizados desde 1925 hasta 1933 (Mead, 1990) dónde describe la vida de los jóvenes Samoanos y con esa descripción trata de responder a las interrogantes que la llevaron a Samoa: “Las perturbaciones que afligen a nuestros adolescentes ¿se deben a la naturaleza de la adolescencia misma o a los efectos de la civilización? Bajo diferentes condiciones, ¿la adolescencia presenta un cuadro distinto?” (Mead, 1990, p. 45). El relato se refiere principalmente a la educación, al proceso según el cual el niño se convierte en adulto en su sociedad, poniendo el acento sobre los aspectos en que la educación Samoana, difiere de la educación occidental en la década del 30.

Durante la década del 60 Jean Monod, discípulo de Lévi-Strauss, realiza un estudio llamado *Los Barjots: Etnología de bandas juveniles* en donde nos muestra la

conformación de las subculturas de las bandas juveniles en el París de principios de los 60. (Molina, 2003). Para la década del 70, resulta importante considerar el trabajo de los sociólogos de la cultura que desde Birmingham recuperan los conceptos gramscianos de ideología, subalternidad y hegemonía, para

“(...) estudiar las prácticas y rituales de resistencia que desarrollan los jóvenes británicos de la posguerra y el surgimiento de subculturas juveniles espectaculares que han marcado el desarrollo de los estilos juveniles a nivel mundial y que poseen plena vigencia como son los punks y los hippies.” (Aguilera, 2009, p. 111)

En nuestra región, durante la década de los 80, se comienza a desarrollar una tradición investigativa latinoamericana, donde se irá desarrollando conocimiento y teorización sobre las juventudes, contando con acabados estudios como el de Rossana Reguillo: *En la calle otra vez. Las bandas: identidad urbana y usos de la comunicación* (1995), acerca de los *chavos banda* en México, cuyo fin principal era

(...) dar cuenta de un actor urbano: jóvenes de los sectores marginales que agrupan sus miserias, sus sueños, sus esperanzas, sus miedos en formas de organización, conocidas como bandas, que cuentan sus logros en sus propios lenguajes e ideolectos y que florecen en todos los parques, esquinas y callejones de las ciudades.” (Reguillo, 1995, p. 21).

En el caso de Chile, la investigación llevada a cabo por Enzo Faletto *La juventud como movimiento social en América Latina* (Faletto, 1986), donde el análisis se centra en los jóvenes como movimiento social en América Latina:

(...) en estas notas se ha preferido destacar el contenido de sus construcciones ideológicas, o lo que podría denominarse la formulación de sus proyectos sociales, pues es esto en gran parte lo que las constituyó como movimiento social. Para tal finalidad se han elegido algunos momentos históricos de particular relevancia en la constitución de los proyectos sociales de los cuales la “juventud” se sentía portadora. (Faletto, 1986, p. 266)

Para Aguilera (2009), la causalidad que une a todas las investigaciones descritas, independientemente de sus enfoques teóricos, es la conceptualización implícita del concepto juventud como una categoría política. El conjunto de trabajos descritos “se inscriben en el marco de desarrollo e institucionalización de los Estados nacionales como modelos de organización social y política”. Estos procesos, sumados al progreso del concepto liberaldemócrata de ciudadanía, dejarían a ciertos individuos

legitimados para desenvolverse en la esfera pública, mientras que otros quedarían excluidos, hecho que se consagra con la formalización jurídica de las personas – mayores o menores de edad, diferenciados por distintos derechos y deberes.

“El nombramiento jurídico de la juventud viene acompañado de la creación en las sociedades occidentales de las instituciones necesarias para la segregación y diferenciación de los y las jóvenes respecto a otros grupos generacionales: la escuela y el ejército al principio, el mundo asociativo y el mercado de ocio después.” (Aguilera, 2009, p. 112)

Bajo esta óptica, se espera la preparación de unos cuerpos inestables, inmaduros biológica, psíquica y socialmente, y bajo esta interpretación, supone un tratamiento de la juventud reconociendo su carácter de actor social y del necesario control social e institucional de las posibilidades de transformación que poseen.

2.5.1 Juventudes.

El concepto juventud es una construcción sociohistórica, la cual depende del contexto y del periodo histórico en el que se ubiquen los procesos, los cuales están en permanente cambio y resignificaciones. Entre las disciplinas de las ciencias sociales, se ha atribuido el análisis de adolescencia a la psicología, que centra sus investigaciones en el sujeto particular y las transformaciones que éste experimente en determinados procesos; dejando a otras disciplinas, como la sociología, antropología social, historia, entre otros, la categoría de juventud, que

“(…) como hoy la conocemos es propiamente una “invención” de la posguerra, en el sentido del surgimiento de un nuevo orden internacional que conformaba una geografía política en la que los vencedores accedían a inéditos estándares de vida e imponían sus estilos y valores. La sociedad reivindicó la existencia de los niños y los jóvenes, como sujetos de derechos y, especialmente, en el caso de los jóvenes, como sujetos de consumo.” (Reguillo, 2000, p. 23)

El tratamiento que se le ha dado a la categoría juventud, de acuerdo a lo expuesto por Dávila, Ghiardo, & Medrano (2005), ha sido el de una construcción social, histórica, cultural y relacional, para de esta manera designar la dinamicidad y permanente cambio del concepto. En concordancia con esta idea, para Nateras

(2002), el concepto de juventud también es una categoría socio-cultural producto de procesos sociales, entendiendo a los jóvenes como una construcción histórica que debe situarse en un tiempo y espacio social determinado.

Para Roberto Brito Lemus, en su artículo sobre “Identidades juveniles y praxis divergente; acerca de la conceptualización de juventud.” (Nateras, 2002), el hablar sobre juventud como categoría social, con un espacio simbólico que la distingue del resto de la sociedad, implica reconocer el carácter histórico de éste. Basándose en los trabajos de Sven Morch, (“Sobre el desarrollo y los problemas de la juventud, el surgimiento de la juventud como concepción sociohistórica”) el surgimiento de la categoría juventud se da como resultado de los cambios sociales del capitalismo temprano que fijó las condiciones necesarias para el surgimiento de un espacio simbólico que hizo posible la aparición de los conceptos de infancia y juventud.

“(…) la juventud es una construcción histórica que responde a condiciones sociales específicas que se dieron con los cambios sociales que produjeron la emergencia del capitalismo. “la pubertad” es un proceso biológico que siempre ha existido a lo largo de la historia; pero “la juventud” como categoría social específica e identificable es parte de la historia más reciente de la humanidad.” Morch, Sven en (Nateras, 2002, p. 47)

Para que surgiera el espacio social reconocible para el concepto de juventud, fueron necesarios ciertos cambios en las condiciones de producción, junto a la separación de la familia de la vida pública y al desarrollo del sistema escolar como respuesta a la creciente demanda de calificación, la cual fue obligada por las nuevas relaciones de producción.

“La separación del productor directo de sus medios de producción durante el capitalismo primigenio provocó la separación de los artesanos del conocimiento acumulado por generaciones, dándose un proceso en el que tienden a desaparecer gradualmente las unidades productivas de tipo familiar, subordinándolas a las empresas capitalistas.” (Prost, Antoine, 1989 en (Nateras, 2002, p. 48)

De esta manera, la familia como institución sufre un vuelco hacia sí misma, perdiendo su carácter público, manteniendo una función más bien privada, sin otra misión que la de la expansión de la vida privada. De esta forma, se crean las condiciones para el

reconocimiento de la infancia, surgiendo la percepción de una etapa en la cual se necesita de cuidados y protección, abriéndose un espacio para su reconocimiento conceptual.

Para Fernández de Castro (1979) citado en (Nateras, 2002), el capitalismo primigenio se ve enfrentado al problema de la producción de los nuevos profesionales, sin tener que volver a la recomposición de la familia artesana (poseedora del conocimiento acumulado por generaciones).

“(...) le era absolutamente necesario un canal distinto que permitiese el incorporar los conocimientos expropiados a la [nueva] fuerza de trabajo en formación para que [...] fuese capaz de desarrollar un trabajo cualificado [...] sin que el uso de ese canal supusiera la pérdida de la propiedad real sobre los conocimientos expropiados y los nuevamente conseguidos. La solución se la termina ofreciendo el sistema de enseñanza”. Fernández de Castro (1979) citado en (Nateras, 2002, p. 49)

De esta manera, la demanda social de calificación se transformó en una condición central para la gestación y surgimiento del concepto de juventud como categoría social.

A medida que los métodos de producción progresaban técnicamente, se imponía a los ciudadanos una demanda de calificación que solo satisfacía la escuela, desplazando a la familia -y su conocimiento acumulado como artesanos- de esta función. Según Nateras

“el periodo de juventud responde directamente a las necesidades de capacitación que requiere la burguesía naciente. La escuela se dirige de manera específica a la juventud y ésta representa una extensión de la infancia.” (2002, p. 49).

Por ende, el concepto de juventud surge en la burguesía, convirtiéndose en el periodo de socialización de los niños/as de dicha clase, extendiéndose, más adelante, hacia los demás estratos sociales.

De esta forma se explica a la categoría juventud como hecho histórico, producto de las relaciones sociales, la cual surge como resultado de los cambios ocurridos en el desarrollo de las fuerzas relacionadas con las formas de producción y

su progreso técnico, lo que trajo como consecuencia, una alta demanda de calificación por parte de la burguesía naciente en las primeras etapas del capitalismo. A partir de este momento, y en los albores del siglo XVIII, se van abriendo los espacios de significación para la juventud, la cual se va desarrollando con el tiempo de manera diferente dependiendo del contexto socio histórico en el que se da el proceso.

De acuerdo con Morch (1996) citado en (Dávila, Ghiardo, & Medrano, 2005)

“(…) la conceptualización de la juventud pasa necesariamente por su encuadramiento histórico, en la medida que esta categoría es una construcción histórica, que responde a condiciones sociales que produjeron la emergencia del capitalismo, el cual otorgó el denominado espacio simbólico que hiciera posible el surgimiento de la juventud.” Morch (1996) citado en (Dávila, Ghiardo, & Medrano, 2005, p. 32)

De manera conjunta a lo anteriormente expuesto, la categoría juventud es concebida también como una categoría etaria utilizándose como dimensión sociodemográfica, donde los jóvenes están insertos en un entorno etario definido que irá variando según los contextos particulares en que se dé el proceso. En general, el rango etario en el que se ubican los jóvenes está entre los 15 y 24 años; sin embargo, varía según el contexto ya que en zonas rurales o de gran pobreza este rango se desplaza hacia abajo, incluyendo el grupo de 10 a 14 años; y al hablar de estratos sociales urbanizados medios y altos, este rango se amplía hacia arriba e incluye al grupo de 25 a 29 años.

Sin embargo esta delimitación demográfica, busca homogeneizar las categorías etarias para el conjunto de los sujetos que tienen una edad dentro de un determinado rango. Como ya se dijo, la juventud es una condición social con cualidades específicas manifestadas de diferentes maneras, determinadas por las características histórico-sociales de cada individuo, es por esto que no se puede establecer un criterio de edad universal válido para todos los sectores y épocas.

Siguiendo ésta idea de categorizar lo juvenil respecto a la edad Bourdieu (1990) plantea que:

“(…) en la división lógica entre jóvenes y viejos está la cuestión del poder, de la división (en el sentido de repartición) de los poderes. Las clasificaciones por edad (y también por sexo, o, claro, por clase…) vienen a ser siempre una forma de imponer límites, de producir un orden en el cual cada quien debe mantenerse, donde cada quien debe ocupar su lugar.” (p. 163)

Categorizar respecto a la edad llevaría a homogeneizar a las juventudes, otorgándoles características parecidas con iguales necesidades. Ésta visión dejaría fuera la pluralidad del concepto, error que sí presenta la caracterización de las juventudes en Chile a través del INJUV (Instituto Nacional de la Juventud), en donde los límites etarios y de focalización son orientados “(…) a los y las jóvenes de entre 15 y 29 años, coordinando las políticas públicas de juventud que se originan en el Estado.” (página web de INJUV).

De ésta manera, siguiendo la conceptualización de Duarte (2000), la característica principal de este mal uso de los rangos etarios ha sido la manipulación, debido a que desde el uso de la edad se ha pretendido construir realidad, asignando conductas o responsabilidades esperadas según la edad, sin considerar la especificidad y contexto del grupo social del cual se habla.

Una de las conceptualizaciones más pertinentes respecto a la homogeneización de lo juvenil es el concepto ampliamente trabajado por Duarte sobre el adultocentrismo, en donde el adulto se sitúa como punto de referencia para el mundo juvenil, en función de lo que se espera –deber ser- para ser considerado en la sociedad.

“Por ejemplo, se habla de la juventud para decir un estado mental y de salud vital y alegre; se usa también para referirse a un espíritu emprendedor y jovial; también se recurre a ello para hablar de lo que tiene porvenir y futuro; en otras ocasiones se le utiliza para designar aquello que es novedoso y actual, lo moderno es joven…”

Dichas actitudes son mayormente definidas desde el mundo adulto, a partir de una matriz adultocéntrica de comprender y comprenderse en el mundo y en las relaciones sociales que en él se dan. Visto así, el mundo adulto se concibe a sí

mismo y es visto por su entorno como las y los responsables de formar y preparar a las “generaciones futuras” para su adecuado desempeño de funciones en el mundo adulto, vale decir: como trabajadores, ciudadanos, jefes de familia, consumidores, etc.” (Duarte, 2000, p. 64)

De esta forma cuando se representa el mundo juvenil en nuestras sociedades, la mayoría de las veces se realiza desde ésta matriz, construyendo un sistema de relaciones sociales desde una condición asimétrica, donde hay una alta valoración de lo adulto, en desmedro del mundo joven.

Desde este prisma el mundo adulto mira a los/as jóvenes, desde un aprendizaje impuesto por la socialización adultocéntrica. De igual forma muchos jóvenes internalizarán estos discursos, encontrando experiencias individuales y colectivas en donde su experiencia cotidiana estará guiada por la lógica de dar cuenta dichas situaciones, en términos de Duarte (2000) “ser como dicen que somos”. (p. 65)

Siguiendo con la conceptualización de Duarte (2000), existen ejes temáticos vitales de tomar en cuenta cuando tratamos de acercarnos al mundo de lo juvenil. Para Duarte, lo juvenil se refiere a una producción, posicionada de acuerdo al contexto en que cada grupo de jóvenes se desenvuelve y a un tiempo histórico en el cual intentan resolver la tensión existencial que les plantea la sociedad en la que se encuentran.

“Usamos lo juvenil para referirnos a las diversas producciones culturales y contraculturales que este grupo social realiza –en su diversidad y heterogeneidad ya mostradas-. Ellos navegan por los distintos espacios sociales en que este grupo social se despliega o inhibe en nuestras sociedades, vale decir, se expresa en la economía, en la religión, en las comunicaciones, en sus sexualidades, en sus intereses, etc.” (p. 73)

Uno de los primeros ejes a considerar es que lo juvenil se constituye a partir de un cierto modo de vivir-sobrevivir a la tensión existencial ya enunciada. Este eje se refiere a un momento de la vida que es independiente de la edad, pero que se encuentra condicionado por la clase social, el género y la cultura de cada joven y su grupo. La tensión existencial, se refiere a la lucha que deben vivir los jóvenes respecto a la oferta que la sociedad les presenta para que cumplan con las

expectativas que se tienen de integración al mercado, a las normas sociales y al rol de futuro adulto que tienen como tarea, esto contrastado con las construcciones propias de los jóvenes respecto de la identidad que quieren vivir.

“Esta última se manifiesta en crítica social, desconfianza de los estilos adultos en la política y en las relaciones familiares y escolares, en provocación a las normas (...) en resistir a las tendencias adultocéntricas que se dan en nuestras sociedades (...)” (p. 74)

Un segundo eje referente a la producción de lo juvenil, tiene que ver con los modos de agruparse-expresarse en el espacio. Estas nuevas maneras de organizarse, les permiten a los jóvenes dos aspectos centrales: por un lado, el grupo será el espacio de socialización privilegiado, especialmente en los varones jóvenes, los cuales reciben buena parte de la información normativa, la cual alimenta sus identidades de género; y por otra parte, el grupo de pares pasará a ser su familia afectiva, “(...) la comunidad en la que crean lazos que les mantienen y les aportan sentido a sus vidas y proyectos.” (p. 75)

Un tercer y último eje a considerar tiene que ver con los estilos de participación en sus comunidades-sociedades, en donde los jóvenes han buscado nuevas formas de hacerse presentes en los temas que son significativos para ellos. Estas formas están en tensión con las formas tradicionales de participación.

De esta manera las y los jóvenes se van construyendo como sujetos en la medida que resuelven su conformación identitaria, dicha construcción se ve permeada por los agentes de socialización como los ya descritos anteriormente – familia, escuela, grupo de pares-, de esta manera los jóvenes irán construyendo sus masculinidades en un proceso de transmisión de valores que resultará infinito y desafiante, en donde “el vértigo es característica de estos tiempos.” (p. 75)

2.5.2 Juventud en contextos de exclusión social.

Para poder realizar esta contextualización de las juventudes en contextos de exclusión, se hace pertinente retomar a Claudio Duarte y su conceptualización sobre la exclusión de jóvenes empobrecidos en contextos capitalistas (Duarte C. , 2009). Duarte retoma a Moulian y la conceptualización que realiza sobre el consumo, en especial el que se genera en el crédito, constituido hoy en día como una forma de integración en los países latinoamericanos con sistemas neoliberales.

Si se revisan los niveles de endeudamiento en jóvenes, veremos que éstos son bastante altos; de hecho, según la Séptima Encuesta Nacional de Juventud del año 2012, en su apartado referente a las prácticas económicas del sector juvenil, los resultados arrojan que el nivel de endeudamiento de los jóvenes alcanza un 30%, el cual irá incrementándose a medida que la edad aumente: “(...) entre quienes tienen 25 a 29 años, la proporción de endeudados alcanza el 51%, mientras que en jóvenes de 20 a 24 años la proporción alcanza el 36%” (INJUV, 2013).

En lo que respecta al tipo de institución con la que se tiene la deuda, los resultados muestran que la mayor proporción de jóvenes endeudados lo hacen con las casas comerciales o supermercados con un 21%, seguido por los bancos con un 11%, el fondo solidario con un 6% y con la caja de compensación 3%.

En sociedades capitalistas con ideologías neoliberales, miradas desde una óptica economicista, podemos ver como la construcción de identidad está definida por la obtención de éxito, indicador que nos permite precisar el nivel de logro y realización de cada persona. Para Duarte (2009), si bien el consumo juega un papel fundamental en el proceso de tener éxito, en la situación puntual de los jóvenes se deben considerar otros dos modos de consumo indirecto: la producción –acceso a los recursos o medios para consumir-, y la modernización tecnológica –que exige consumo para acceder a la información-. a) Consumo, b) producción y c) modernización tecnológica, se ven interrelacionados, constituyendo pilares fundamentales en los actuales procesos de construcción identitaria de los jóvenes en

nuestras sociedades.

Desde la economía de mercado con ideología neoliberal en nuestra región es que Duarte (2009) se pregunta ¿qué objetivos y tareas, deben cumplir los jóvenes de sectores empobrecidos para ser considerados sujetos exitosos?. En lo que respecta a las tareas que las sociedades de la región le han impuesto a los sujetos para poder estar insertos en la sociedad, encontramos que el deber ser de las poblaciones jóvenes están definidas como el resultado de la inserción exitosa a los aparatos de consumo, producción e información; tareas que los jóvenes deberán cumplir para poder ser considerados como sujetos con identidad, sujetos exitosos y por ende, con validez social, esto se refiere a:

“(...) consumir de una determinada manera, que denominamos consumo con opulencia; a insertarse en el aparato productivo en las lógicas de mercado, que llamamos producir con eficiencia; y, a modernizarse tecnológicamente, como expresión del acceso, uso y valoración de las tecnologías de punta” (p. 17)

Ante este escenario se verá cómo los sectores de jóvenes empobrecidos, al intentar cumplir con estas tareas, quedan fuera de las posibilidades de integración que el consumo les ofrece, como consecuencia se irán profundizando las condiciones de exclusión social. Se trata de jóvenes que van quedándose con identidades ninguneadas, son tratados como sobrantes por incapaces, se les mata en vida: “los que no son, aunque sean”. (p. 17)

Respecto al a) consumo con opulencia, Duarte lo caracteriza como el consumo que va más allá de las necesidades básicas que una persona define como mínimo para su vida. Las instituciones que promueven el consumo, exigen a los individuos alcanzar cierto tipo y cantidad de consumo, imponiendo un deber ser. Respecto a estas imposiciones, generan tanto arraigo que “de no conseguirse estos aparatos se generan, y posteriormente validan, sentimientos de angustia, culpa e incompletitud.” (pág. 17).

Para poder acceder a este consumo -el cual llevará al éxito- muchos jóvenes generan estrategias, buscando sobrevivir en esta lucha. Para Duarte, destacan tres

estrategias: el endeudamiento, la marca y el robo.

1. Endeudamiento (de otros) como mecanismo efectivo de acceso: a través del crédito, el mercado ha generado el mecanismo más eficaz para promover el acceso al consumo de la población que no cuenta con el efectivo, debiendo endeudarse para poder conseguir los bienes promovidos como necesarios.

“(…) los jóvenes de sectores empobrecidos y capas medias han de recurrir a sus padres y madres para que compren por ellos y/o para ellos. Es decir, es el endeudamiento de otros el que les permite el acceso, por lo que dependen de su capacidad de contraer deudas y de la disponibilidad para hacerlo.” (p. 20)

2. La marca, ser marquero: esta estrategia se reporta especialmente en los sectores más empobrecidos y en jóvenes pertenecientes a sub culturas en donde la estética es vital, obtenida principalmente a través de prendas de vestir.
3. El robo: ¿Por qué roban las y los jóvenes de sectores empobrecidos en nuestros países? Para Duarte, esta situación tiene relación con la búsqueda de acceder y obtener lo que dicen que hay que tener. A través de estrategias que se saltan las normas, los jóvenes roban para acceder para poder ser parte de los incluidos e integrados. Pero,

“¿Qué ocurre con las y los jóvenes empobrecidos cuando logran acceder al consumo, pero no obtienen los resultados que la publicidad ofrecía?(…) Acceden al consumo, pero no logran el éxito prometidos y, más bien, se refuerzan sus condiciones de exclusión. En los cuerpos de estos jóvenes se instalan las consecuencias de estos procesos de perversión social, en que se les ofrece la felicidad, se les induce y seduce al consumo opulento como medio único para esa dicha, una vez que acceden y no logran el efecto esperado, la angustia y la autoagresión aparecen como horizonte de posibilidad.” (p. 23)

En lo que respecta a b) producir con eficiencia, nuestras sociedades con carácter capitalista, ven la condición juvenil desde una mirada economicista, por ende, la construcción social de la juventud se define como la integración al mercado laboral

de éstos. “Es decir, se le caracteriza como proceso de preparación para esa incorporación, la que al ser lograda es planteada como una meta que marcaría un ritual de pasaje al mundo adulto.” (p. 24).

Situación expuesta por Hopenhayn (2008) en su artículo sobre “Inclusión y exclusión social en la juventud latinoamericana” de la CEPAL, en donde la etapa de la juventud en los sujetos –expresa- es decisiva para perpetuar o revertir la dialéctica de la inclusión/exclusión, debido a que en esta etapa se acumulan activos en capacidades y redes de relaciones y donde éste capital es utilizado para más tarde insertarse en el mundo del trabajo, accediendo a decisiones más autónomas.

De esta manera, y retomando a Duarte (2009), vemos que las economías de mercado necesitan a las y los jóvenes como potenciales productores, por lo que gran parte de la organización de la política pública estarán pensadas con el objetivo de asegurar el ingreso adecuado –según los términos que el éxito plantea- de los jóvenes al mundo laboral.

Nuevamente, Duarte plantea una interrogante, respecto a las ofertas del mercado de trabajo para jóvenes empobrecidos, en nuestras sociedades capitalistas; para responder, Duarte plantea los elementos centrales de la oferta del mercado en contextos de precarización, los cuales hacen referencia a la i) política pública, ii) el imaginario privado y iii) la antipatía política.

Respecto a la política pública, uno de los principales ejes de la oferta para los jóvenes instalado desde el primer gobierno de la concertación, fue el tema de la empleabilidad, para esto se hicieron esfuerzos direccionados hacia la capacitación y actualización respecto a los cambios tecnológicos crecientes, para esto fue necesario recurrir a la noción que entregaba una alta valoración a la entrega de oportunidades a las y los jóvenes, al mismo tiempo, que se convocaba para que se constituyeran en emprendedores.

Desde los imaginarios privados, el ser emprendedor, se constituye como el horizonte del tipo de trabajador ideal necesario para que el mercado de trabajo

funcione de manera adecuada, este discurso coincide de manera perfecta con los implantados desde la institucionalidad de los Gobiernos. “Este emprendimiento se caracteriza principalmente por una acción individual, que busca mediante el esfuerzo personal, salir de situaciones de complicación para pasar a estadios de mejor condición.” (p. 25) De esta manera, el ser emprendedor, se considerará como requisito fundamental para ser adecuado en el mercado de trabajo.

A partir de este elemento –emprendimiento- surge el tercer elemento como parte de la oferta de trabajo iii) la antipatía política.

Para Duarte, si lo que se busca es ser un buen empleado, hay ciertas actitudes y conductas que quedan desterradas de las posibles expresiones en el espacio laboral: “(...) la manifestación de malestar por las propias condiciones laborales, la preocupación por la situación de otros u otras, la sindicalización, el ejercicio de derechos, todos aparecen como extraños e inadecuados a la expresión laboral.” (p. 26) De esta forma lo que se buscará para asegurar la propia sobrevivencia en el trabajo, será no vincularse más allá de lo necesario.

Lo político será un peligro de exclusión del mercado laboral, sobre todo si esas opciones tienden a ponerse en la dirección contraria a lo señalado por los jefes o dueños del capital económico.

Siguiendo con la conceptualización de Duarte, respecto a los pilares fundamentales de los procesos de construcción identitaria de los jóvenes en nuestra sociedad, la c) modernización tecnológica, hace referencia en la actualidad a la ampliación veloz de las tecnologías electrónicas e informáticas; en donde la actual expresión de modernización se vinculan a tres procesos que homologan modernización/tecnologización, estos son el acceso, uso y valoración de la tecnología de punta. Triada que es exigida para ser una persona modernizada.

Si bien es posible, conseguir éxito a través del consumo, la inserción laboral o la modernización tecnológica, los sectores de jóvenes empobrecidos tienden a quedar fuera de esa posibilidad de éxito. Lo que se irá generando para éstos

sectores son una serie de consecuencias que imposibilitarán su crecimiento y vinculación a los social en igualdad de condiciones.

“La contra cara que pone al sujeto de frente a su realidad cotidiana, es la estabilidad de las carencias. Ellas permanecen, no son fugaces y están reiteradamente interrogando a este sujeto por la calidad de su triunfo, por la sostenibilidad de su éxito. Carencias permanentes, éxitos fugaces, frustraciones y angustias sostenidas, triunfos y valoraciones efímeras” (p. 35)

Los sectores de jóvenes empobrecidos en nuestros contextos de racionalidad exitosa de mercado, no son considerados como víctimas de los procesos de exclusión social, sino que por el contrario, son pensados como sus propios victimarios, ya que no son capaces –según el mercado- de aprovechar las ofertas señaladas.

“Si el mercado instala todas las posibilidades y no son aprovechadas por estos jóvenes, no existe responsabilidad ni en el mercado, ni en la política pública, sino que existe culpa –valoración penalizada de la responsabilidad- en quienes no han sabido utilizar adecuadamente la amplia oferta educacional, de consumo, de trabajo, de tecnologías, etc., que son presentadas como “al alcance de la mano” (p. 36)

Finalmente, luego de esta revisión teórica, podemos ver la importancia que tienen espacios como la familia, la escuela, el grupo de pares y la calle, ya que son lugares donde los jóvenes se socializan, contribuyendo e incidiendo en la construcción de masculinidades en los varones, transmitiendo valores y enseñanzas respecto a ser hombre, al “deber ser”.

Capítulo 3: Metodología

3.1 Tipo de Estudio

La presente investigación es de tipo cualitativa, debido a que “Su propósito consiste en “reconstruir” la realidad, tal como la observan los actores de un sistema social previamente definido.” (Hernández Sampieri, Fernández-Collado, & Baptista Lucio, 2006, p. 9). De igual forma nuestro estudio privilegia el discurso de los jóvenes y el sentido que le atribuyen a sus experiencias a través de la reconstrucción de sus vivencias por medio de su habla. De esta forma se pretende responder a los objetivos del presente estudio, es decir, analizar cómo los agentes de socialización inciden en el proceso de construcción de identidades masculinas en los jóvenes del sector de La Florida en el contexto del Programa PIE Amanecer.

Tipo de Estudio.

El tipo de estudio de nuestra investigación es descriptivo, debido a que intenta realizar una descripción detallada de cómo los agentes de socialización inciden en la construcción de masculinidad en jóvenes, enmarcado desde la propia experiencia de los sujetos, es decir, los jóvenes del sector de La Florida en el contexto del Programa PIE Amanecer.

Cabe agregar que la presente investigación posee las características de un estudio de caso, el siguiendo a Stake (2007) es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular.

“De un estudio de casos se espera que abarque la complejidad de un caso particular. Una hoja determinada, incluso un solo palillo, tiene una complejidad única –pero difícilmente nos preocuparán lo suficiente para que los convirtamos en objeto de estudio. Estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. Buscamos el detalle de la interacción con sus contextos.” (p. 11)

El caso puede ser un niño, un grupo de alumnos o un movimiento de profesionales que estudian alguna situación determinada. Para Rodríguez, Gil, & García (1996) la

única exigencia que debe tener es poseer algún límite físico o social que le confiera entidad.

“En el entorno educativo un alumno, un profesor, una clase, un claustro, un centro, un proyecto curricular, la práctica de un profesor, una determinada política educativa, etc., pueden constituir casos potenciales objeto de estudio.” (p. 10)

En los estudios de casos existen características esenciales, como el ser particularista, descriptivo, heurístico e inductivo. El carácter particularista apunta a que los estudios de casos se centran en una situación, programa o fenómeno concreto, tal especificidad hace que este tipo de método resulte útil para el análisis de problemas prácticos, situaciones o acontecimientos que surgen desde lo cotidiano, ya que su objetivo es llegar a la comprensión de la particularidad y la complejidad que tenga un caso en específico, en el intento de conocer cómo funcionan las partes que lo componen y las relaciones entre ellas para formar un todo (Perez Serrano, 2002)

Puesto que lo que se pretende analizar con la presente investigación es, cómo los agentes de socialización inciden en el proceso de construcción de identidades masculinas en los jóvenes del sector de La Florida en el contexto del Programa PIE Amanecer, resulta pertinente el método de estudio de casos, ya que se busca comprender el significado de una experiencia, la de los jóvenes respecto a sus construcciones de masculinidad, sin olvidar el contexto en el cuál se dan éstos procesos de construcción identitaria.

Para Cebreiro López y Fernández Morante (citado en: Álvarez & Maroto, 2012) es pertinente realizar un estudio de caso cuando el objeto de investigación es complejo, escurridizo o controvertido, es decir, “para analizar aquellos problemas o situaciones que presentan múltiples variables y que están estrechamente vinculados al contexto en el que se desarrollan” (p. 4)

3.2 Tipo de diseño.

Para Valles (1999) existen dos tipos de diseños cualitativos, el emergente y el proyectado. Éste último resulta ser más estructurado o atado, donde el investigador no parte de cero, ya que conoce la literatura o el estado del objeto a investigar, es decir, estructura la muestra, la forma en que se llevará a cabo el análisis, el diseño, etc., antes de entrar al campo. Quienes optan por este tipo de diseño, lo harán por diferentes razones que se ajustan al diseño proyectado, como las investigaciones por encargo, ya que se deben realizar en un plazo corto de tiempo; estudios que se realizan en equipo, ya sea por premura de tiempo o por querer abarcar varios casos de estudio por lo que requieren mayor coordinación.

Las investigaciones con diseños emergentes, por otro lado, no estructuran completamente las decisiones metodológicas o teóricas antes de entrar al campo, sino que irán emergiendo a medida que la investigación avanza.

De esta forma, nuestra investigación es de carácter emergente, ya que si bien existió un diseño previo a la realización de la investigación, formulando el problema, los objetivos, la muestra y la técnica de recolección de datos, estas dimensiones, a medida que la investigación avanzaba, se fueron ajustando a las dinámicas de la realidad estudiada. Este punto resulta relevante, sobre todo en el contexto que se dio la presente investigación, ya que al trabajar con jóvenes vulnerados insertos en la red SENAME, muchas veces los criterios iniciales con los que se diseñó la investigación, tuvieron que ser ajustados a la compleja realidad con la que se trabajó.

Respecto a las tipologías de diseño en los estudios de carácter cualitativo, resulta pertinente ocupar las realizadas por Hernández Sampieri, Fernández-Collado, & Baptista Lucio (2006), tales tipologías consideran los siguientes diseños a) teoría fundamentada, b) diseños etnográficos, c) diseños narrativos y d) diseños de investigación-acción. Los límites entre los distintos tipos de diseños son relativos y como plantean los autores, estos no existen, sino que la mayoría de los estudios toma elementos de los otros, por lo que los diseños se yuxtaponen.

Para poder responder a los objetivos de la investigación se hace pertinente utilizar el diseño narrativo, ya que

“En los diseños narrativos el investigador recolecta datos sobre las historias de vida y experiencias de ciertas personas para describirlas y analizarlas. Resultan de interés los individuos en sí mismos y su entorno, incluyendo, desde luego, a otras personas.” (p. 701)

Se busca a través de este diseño reconstruir las experiencias de construcción identitaria de género en jóvenes del sector de La Florida, desde sus narraciones y vivencias particulares.

“En estos diseños, más que un marco teórico, se utiliza una perspectiva que provee de estructura para entender al individuo o grupo y escribir la narrativa (se contextualiza la época y el lugar donde vivieron la persona o grupo, o bien, donde ocurrieron los eventos o experiencias).” (p. 702)

Por lo que el elemento clave en este tipo de diseño es la experiencia personal de los actores, es decir, los jóvenes usuario del Programa PIE Amanecer de la comuna de La Florida. Otro punto relevante a destacar es que la presente investigación es no experimental, ya que se observa el fenómeno tal y como se da en su contexto natural, para luego analizar la información (Hernández Sampieri, Fernández-Collado, & Baptista Lucio, 2006). De igual forma, la investigación es de carácter transversal debido a que estuvo sujeta a un tiempo y momento determinado.

3.3 Técnica de producción de datos.

La principal técnica utilizada fue la entrevista semi estructurada, la cual fue aplicada a los jóvenes pertenecientes al programa PIE Amanecer, utilizando una lista de preguntas definidas con anterioridad en función de los objetivos de la investigación. Sin embargo, cómo fueron formuladas las preguntas y la secuencia de éstas, fueron variando en función de la conversación y los ritmos que ésta tenía, permitiendo de esta forma profundizar en aquellos temas relevantes que no habían sido contemplados con anterioridad en el guión. (Canales, 2006)

Respecto a la elección de esta técnica de producción de datos, estuvo determinada por las características del objeto de estudio y el contexto en que se

enmarcó la investigación. A pesar de existir un vínculo previo con los jóvenes entrevistados por parte de la investigadora debido al trabajo que ella realizó por más de 7 meses en contextos laborales, siempre existió una gran dificultad por parte de los jóvenes para formular respuestas elaboradas que pudiesen servir para responder los objetivos de la investigación. Esta limitante se debe en parte a los constantes procesos de vinculación des-vinculación que experimentan los jóvenes de estos programas, donde existe una rotación constante de los funcionarios de la red SENAME que incide directamente en la confianza que tienen los jóvenes y que merma la “calidad” de sus respuestas. En consecuencia, ante la complejidad del objeto de estudio, se infiere la dificultad de tratar ciertos temas con la profundidad que se hubiese querido para así haber dado mayor riqueza a la información producida por los entrevistados.

Respecto a la entrada al campo de investigación, esta se puede analizar desde el punto de vista de extrañeza y familiaridad que desarrolla Flick (2004). La investigadora al ingresar al campo lo hizo desde la familiaridad como un “extraño profesional”, en donde los miembros que están insertos en el campo se han familiarizado con la investigadora por su trabajo previo en el programa, convirtiendo su presencia en rutina no cuestionada y dada por supuesta. En cada encuentro la investigadora presentó los objetivos del estudio y sus motivaciones para de esta forma transparentar el proceso de la entrevista y poder contribuir a generar un ambiente de confianza entre el entrevistado y la investigadora.

3.4 Universo, criterios muestrales y muestra

3.5 Universo.

El universo teórico de nuestra investigación lo conforman los jóvenes en situaciones de exclusión social (por infracción a la ley o vulneración de derechos) que participen en los Programas de Intervención Especializada de la red SENAME.

Respecto al universo empírico, serán todos los jóvenes varones del Programa

de Intervención Especializada (PIE) Amanecer del sector de La Florida Sur Oriente.

3.6 Criterios muestrales.

Debido a que la presente investigación corresponde a un estudio de caso, en donde la unidad de análisis es la incidencia de los agentes de socialización en la construcción de identidad masculina en jóvenes usuarios del Programa PIE Amanecer del a comuna de La Florida , las unidades de muestreo corresponden a los actores que participan de los procesos del fenómeno de estudio.

El diseño muestral es no probabilístico con carácter intencional, debido a que la investigación está orientada a la búsqueda de casos que sean relevantes para lograr obtener una comprensión profunda de éste.

“Para el enfoque cualitativo, al no interesar tanto la posibilidad de generalizar los resultados, las muestras no probabilísticas o dirigidas son de gran valor, pues logran, si se procede cuidadosamente y con una profunda inmersión inicial en el campo, obtener los casos que interesan al investigador y que llegan a ofrecer una gran riqueza para la recolección y análisis de los datos.” (Hernández Sampieri, Fernández-Collado, & Baptista Lucio, 2006, p. 565)

De esta manera se hace pertinente este tipo de diseño, ya que al existir un trabajo previo con los jóvenes del Programa –en contextos laborales-, la investigadora logró familiarizarse con ellos, para posteriormente, durante las entrevistas poder “seleccionar” aquellos casos que pudiesen entregar mayor riqueza de información.

Respecto al tipo de muestreo, en este caso será por criterios lógicos (Patton, 1988) el cual implica trabajar todos los casos que reúnan algún criterio predeterminado de importancia, en nuestro caso los jóvenes pertenecientes al PIE Amanecer, es decir varones de entre 13 y 17 años con los cuales la investigadora haya tenido un vínculo previo a raíz de sus labores socio-educativas del programa en cuestión. Este último punto (vínculo) cobra relevancia en una investigación como ésta, ya que al trabajar con jóvenes en condiciones de exclusión y vulnerabilidad, la cercanía con el entrevistador resulta necesaria para poder generar un diálogo fluido.

3.7 La muestra.

En el momento inicial de la investigación, la muestra consistía en 15 varones jóvenes pertenecientes al PIE Amanecer de La Florida, es decir jóvenes de entre 13 y 17 años de edad. Debido a las complejidades del caso y el difícil acceso a las entrevistas, por motivos de desvinculación de los jóvenes al programa (muchas veces, los jóvenes salían fuera de Santiago a visitar familiares o simplemente no asistían a las reuniones previamente agendadas para las entrevistas) solo se lograron realizar 12 entrevistas. Por lo que la muestra correspondiente a los jóvenes pertenecientes al programa PIE Amanecer estuvo constituida por 12 varones, cuyas edades fluctuaban entre los 13 y 17 años.

3.8 Condiciones éticas.

Para las condiciones éticas, se utilizaron los criterios de Valles (1999) : privacidad, confidencialidad y consentimiento.

Respecto a la privacidad, las entrevistas fueron realizadas en los lugares y horarios que más le acomodaron a los jóvenes para la realización de éstas, procurando estar en un ambiente tranquilo que fuese apropiado para realizar una conversación fluida. La mayoría de las entrevistas se realizaron en el hogar de los jóvenes y solo en algunos casos se realizaron en las dependencias del PIE Amanecer por solicitud de los entrevistados.

Respecto al consentimiento, momentos previos a la entrevista se le explicó a los jóvenes los objetivos del estudio, además de explicar de manera breve los temas a tratar en la entrevista, solicitando a su vez, su consentimiento para poder registrar las conversaciones con una grabadora de voz, haciendo énfasis respecto a la información obtenida, la cual tendrá solo fines académicos para la investigación.

Por último, se les informó a los entrevistados que las entrevistas serían de carácter anónimo y voluntario, resguardando la confidencialidad y protegiendo sus identidades para así evitar identificarlos. Los nombres de los entrevistados fueron

modificados por nombres ficticios.

3.9 Técnica de análisis de datos.

La técnica utilizada fue el análisis de contenido cualitativo, que consiste en interpretar los textos, en nuestro caso particular, lo constituyen las transcripciones de las entrevistas. El análisis del contenido cualitativo fue, “desarrollado a partir de los años ochenta, se basa en un conjunto de técnicas destinadas a interpretar su sentido latente u oculto.” (Marridi, Archenti, & Piovani, 2007, p. 291).

Para este estudio utilizaremos el análisis de contenido categorial temático, en el cual se irá descomponiendo el texto en unidades que luego serán reagrupadas en categorías considerando las diferencias y similitudes que surjan en función de los objetivos de la investigación. El análisis temático implica identificar los temas presentes en la narración de los entrevistados respecto al estudio. (Vázquez, 1996)

“Los objetivos de la investigación y los objetivos del análisis serán el criterio que debemos seguir para asegurarnos y confirmar o no que el análisis que estamos haciendo es pertinente (...)” (p. 51)

El análisis de la información implicó una descripción detallada de la misma y la interpretación que se dio a las regularidades observadas, teniendo en cuenta las interpretaciones que los entrevistados realizaron respecto a la reconstrucción de su proceso identitario, además de estar articulado con las interpretaciones que realizó la investigadora a partir del contexto socio-histórico en los que ellos se desenvuelven, y por último con el marco teórico del presente estudio.

Capítulo 4: análisis de la información

4.1 Profundización y especificaciones del caso.

Para realizar el análisis se mostrarán los componentes que forman parte del proceso de construcción de identidad masculina, expuestos en los objetivos específicos, es decir, la familia, la escuela y el grupo de pares. Al respecto se ha tomado como punto de referencia a Duarte (1999) y su estudio sobre Masculinidades juveniles en sectores empobrecidos, en el cual presenta a la familia, la escuela y los grupos de jóvenes hombres como lugares de socialización en donde los jóvenes adoptan los modelos socioculturales de cada uno de los espacios ya nombrados.

Los jóvenes del presente estudio no fueron clasificados por edad, ya que como se explicó anteriormente en el marco teórico, siguiendo la línea de Bourdieu (1990) categorizar respecto a la edad llevaría a homogeneizar a las juventudes otorgándoles características parecidas con iguales necesidades, donde esta visión dejaría fuera la pluralidad del concepto:

“(…) en la división lógica entre jóvenes y viejos está la cuestión del poder, de la división (en el sentido de repartición) de los poderes. Las clasificaciones por edad (y también por sexo, o, claro, por clase…) vienen a ser siempre una forma de imponer límites, de producir un orden en el cual cada quien debe mantenerse, donde cada quien debe ocupar su lugar.” (p. 163)

Tomando este antecedente para la presente investigación, es que podremos hablar sobre los jóvenes. Cada joven entrevistado, ha tenido y tiene vivencias y biografías particulares, en donde quizás, el único punto de convergencia es estar insertos en la red SENAME, bajo el Programa PIE Amanecer. Algunos tienen historiales de intervención previos al programa, otros se encuentran por primera vez. Todos los jóvenes han ingresado al programa por vulneración de derechos o por infracción a la ley (vía tribunales, programa 24 horas de Carabineros de Chile o derivación espontánea) ; la mayoría de los entrevistados no están escolarizados o presentan intermitencia en la asistencia a la educación formal, optando muchos de ellos a los exámenes libres a través del programa de escolarización PDE, el cual depende del programa PIE Amanecer. Muchos de éstos jóvenes presentan algún tipo de consumo

de drogas, el cual va desde el intermitente al habitual, muchas veces, en estos casos, también son derivados al programa PDC -también dependiente del PIE Amanecer-, el cual tiene como objetivo el tratamiento de drogas a la población infanto-adolescente. Finalmente debemos entender que todos los jóvenes entrevistados viven en situación de exclusión social, lo que es determinante para su construcción de identidades masculinas, como ya se explicó anteriormente en el apartado teórico, entenderemos la exclusión social como:

“(...) la imposibilidad o la dificultad que tiene una persona o un grupo social para acceder y participar activamente en la esfera económica, cultural y política de la sociedad. Como resultado de ello, los individuos o las comunidades no pueden pertenecer y participar plenamente en la sociedad porque sus vínculos sociales se debilitan o se rompen” (Gregorio, 2007, p. 82)

De esta manera se podrá entender la realidad de este conjunto de actores que se ven constantemente y de manera creciente desplazados de la estructura de oportunidades que ofrece la sociedad.

4.2 Agentes de socialización y construcción de identidad masculina

4.2.1 La familia

a. Imágenes masculinas

Respecto a las imágenes masculinas de los entrevistados, la figura paterna no es siempre un referente en sus formaciones, debido a que en muchos de los casos se encuentra ausente, ya sea por abandono del hogar, o por no estar inmiscuidos en la crianza y formación de los jóvenes, por ende en la mayoría de los casos no existe una familia nuclear tradicional, sino que existen variantes en donde muchas veces, abuelos/as, tíos/as, primos/as, o personas externas a la familia han contribuido a la formación identitaria de los entrevistados.

Las dinámicas y biografías familiares de los jóvenes difieren mucho unas de otras. De los 12 jóvenes entrevistados, 7 se criaron con el padre en el hogar, los demás niños, tuvieron otros referentes familiares como tíos/as, abuelos/as o solo sus madres.

Respecto a los jóvenes criados con sus padres, se pueden dividir en dos sub grupos: i) aquellos que solo tenían a su padre, -ya que la madre estaba completamente ausente del ámbito familiar, por abandono o muerte de la progenitora-dónde el vínculo con él es muy fuerte y ii) aquellos que se criaron con padre y madre, pero en el que se puede ver una relación más bien distante y relegada solo al ámbito de proveer las necesidades materiales de la familia.

De esta forma aquellos que sólo se criaron con el padre, éste se convierte en una imagen potente a lo largo de sus vidas, las creencias o valores que hayan adoptado, por parte de sus progenitores los ha marcado en su construcción identitaria.

“[mi papá] sí po, siempre fue él, era la única persona que estaba ahí po (...) [mi papá es] preocupado, buen hombre, comprensivo, atento igual, y...con harta paciencia po', me tiene harta paciencia” (Enrique, criado sólo con padre, madre ausente por muerte de progenitora cuando el niño tenía 2 años)

De la misma forma, respecto a la relación con el padre, otro joven comenta,

“excelente, aunque haigan de repente sus discusiones ahí, pero yo encuentro que en toda relación sea familiar, amorosa, de amistad, siempre va a haber su pelea, nada puede ser perfecto. (...) [mi papá es] preocupado, esforzado con nosotros, y siempre luchando po' por lo que quieren tener sus hijos po.” (Pedro, criado sólo por el padre, ya que la madre biológica lo abandonó a temprana edad)

Sus figuras paternas se presentan como imágenes masculinas regidas por el orden patriarcal, siempre trabajando para proveer a la familia, esforzados y preocupados, esta última característica se repite en los dos casos sin madre, en donde los jóvenes tienen una alta valoración de la imagen paterna.

Para estos jóvenes los valores que deberían tener los hombres –transmitidos por sus padres- tienen que ver con el respeto, responsabilidad, la inteligencia, etc.

“la perspectiva del hombre bueno...sería que fuera no sé, responsable, que tuviera bien puesto los pantalones como se dice y que no ehh sea.. cómo decirlo, centrado más que nada, porque tendría que verla bien.. el punto de vista de él tendría que ser no excelente porque nadie es así, pero sí bien correcto a la hora de definir no sé, metas, o cosas por hacer.” (Pedro, criado sólo por el padre, ya que la madre biológica lo abandonó a temprana edad)

De la misma forma,

“[un hombre tiene que ser] respetuoso, mmm, caballero, que no ande huebiando, lo mismo yo creo, lo mismo solamente que no sé po weón, lo mismo (...) estudioso...que le guste, que le guste estudiar, que no, que cosa que el hueón no diga “ahh, puta, tengo que estudiar” no, que diga “ahh, voy a pasar a esto y después no tengo que estudiar”, cachai? Eso así que sea aplicado igual...eso”
(Enrique, criado sólo con padre, madre ausente por muerte de progenitora cuando el niño tenía 2 años)

De esta manera, siguiendo la idea que Kaufman (1997) plantea, se iguala la masculinidad al hecho de ser fuertes, exitosos, capaces, confiables y ostentadores del control. Montesinos (2002) también nos describe ciertas características propias de la identidad masculina, expuestas por los jóvenes como la capacidad de decisión y por sobre todo de inteligencia, expresión directa de la razón.

Respecto a los jóvenes criados por padre y madre biológicos, podemos ver que la relación con los hijos no es muy cercana y tienden –los padres- a reproducir el modelo de masculinidad dominante latinoamericano (Olavarría, 2001) en el cual se le exige a los hombres realizar trabajo remunerado y tener familia (casarse y tener hijos/as)

“Entre los mandatos más determinante en su vida está el que les señala a los varones que ellos se deben al trabajo, porque trabajar significa ser responsable, digno y capaz, atributos que caracterizarían a la hombría en su fase adulta plena. El trabajo les da a los varones autonomía y les permite constituir un hogar, ser proveedores, cumplir con su deber hacia la familia, protegerla, ser jefes de hogar y autoridad en su familia.” (p. 16)

De esta forma, según uno de los jóvenes,

“ehh...no, no, no es muy cercano, igual hay una atención así, o te falta esto así, pero sí, no hay afecto encuentro yo. (...) ahora [la relación] es super distanciada, o sea no tanto y antes no, no era así, antes hacíamos cosas juntos, salíamos, cosas así, pero no, como que ahora no, como que nos distanciamos” (José, vive con padre, madre, abuelo, abuela y hermana pequeña)

Siguiendo esta idea, otro joven nos comenta respecto a la relación afectiva con sus padres,

“con mi mamá es más fuerte porque siempre estamos más juntos, mi papá trabaja, es un poquito más separado.” (Juan, vive con su padre, madre y un tío jubilado)

De la misma forma,

“[un hombre debería ser] trabajador, que cuide a su familia, que no ande robando...porque ahora todos roban, que cuide a los hijos más que na’, eso es lo que más importa, porque a mí mi papá es terrible fome conmigo, mi papá estuvo preso toda su vida...ahooooora, está acá.” (Jorge, vive con mamá, papá y hermana)

Respecto a las imágenes masculinas transmitidas por la familia, hay ciertos valores morales, que se espera sirvan de guía para éstos jóvenes:

“Desde el hogar hasta la vida pública, desde su infancia hasta su adultez, los hombres aprenden que hay imperativos a lograr: la protección, la provisión, la responsabilidad, la honestidad, la disciplina, el trabajo, entre otros, los cuales, al ingresar a otros espacios de socialización, se refuerzan o entran en conflicto, ocasionando tensiones que los varones tendrán que resolver para la constitución de sus identidades.” (Vásquez Del Águila, 2013, p. 821)

De esta manera, lo dicho por estos jóvenes y transmitido por sus familias, reproduce el discurso masculino hegemónico:

“es que así igual lo...ehhh...mi papi, mi papá no es machista pero igual así como siempre ha dicho que el hombre manda, tiene que mandar y cuestiones, y eso me lo enseñó a mi (...) [un buen hombre tiene que ser] bueno po’, así bueno, santo así, como así...a ver, es que bueno significa... es que bueno no es ser pao’ po’, podís ser bueno pero....podís ser bueno pero desordenado y cuestiones, que cuida a la mujer, no le pega a la mujer y cuestiones así.” (Jorge, vive con mamá, papá y hermana)

“[aprendí de mi papá que] naaah, no hacer cosas malas, no sé poh, no robar, no andar peluseando, eso (...) [mi familia espera de mi como hombre que] naah, ser un hombre de bien, tener mi trabajo, mi casa, mi familia (...) trabajar, el ser responsable, cosas así (...) en mi familia como que el hombre, no sé como más expectativas así como cosas de trabajo, ser más responsable (...) [el hombre tiene que ser] ehhhh, responsable y tener valores, creo yo, el respeto, el orden, cosas así (...) tener responsabilidades, trabajo, querer las cosas que se propone uno (...) [un hombre bueno tiene que ser] pucha, responsable, sincero, atento, sí eso es un buen hombre.” (José, vive con padre, madre, abuelo, abuela y hermana pequeña)

De esta manera, podemos ver que uno de los mandatos más determinante del deber ser hombre transmitidos por la familia, señala que los varones se deben al trabajo, ya que es sinónimo de responsabilidad y capacidad (Olavarría, 2001)

Para aquellos jóvenes que no tuvieron presentes a sus padres en la crianza (5 jóvenes) y donde fueron partícipes otros miembros de la familia, podemos ver que uno de los referentes más recurrentes es la figura del abuelo como principal agente socializador desde la familia para su construcción identitaria.

“[Respecto a los familiares más significativos en su formación como varón] mi abuelo, me enseñó trabajando....trabajar, trabajar, trabajar, trabajar, seguir trabajando, me enseñó a ser responsable, a ser respetuoso, es que no sé, lo miraba, iba mirándolo y ahí aprendí que hay que ser responsable, por eso estoy tratando que sirva..ehh..no sé po’ respetuoso, ordenado, derecho, puntual y caballero, en todo entorno así es caballero, con todos...es que no tantas situaciones sino de todos los días, por ejemplo cuando yo iba a la ..no sé po’, los fines de semana, no sé viste igual que todos nosotros, siempre anda con su polerita dentro del pantalón y cosas así, y es caballero, es cosa de verlo nomás.”
(Álvaro, criado sin la presencia de su padre biológico, sólo con la madre y el abuelo, el cual, según él, es un referente significativo en su crianza)

“[Respecto a los familiares más significativos en su formación como varón] mi abuelo, que como yo no crecí igual con mi papá, pero siempre estaba mi abuelo,

así que él, pucha, me gustaban muchos los autos cuando chico y él reparaba autos, así que siempre como que me subía a los autos, también mi tío Paolo que tenía, que siempre tenía cosas bacanes, así, tenía pesas y yo me entusiasmaba haciendo esas cosas, subiéndome a motos de agua, y mi tío, el marido de la hermana de mi mamá, que él me, me, como que fue mi padre así, que me enseñó a caminar y jugábamos a las peleas, subíamos al cerro, hacíamos hartas cosas y mi tío Lalo que me influenció con la música, que siempre tocaba guitarra y ahí me influenció con los grupos y serían las únicas influencias masculinas, ah sí! Mi primo, que igual no es tanta la diferencia de edad, pero era como mi modelo a seguir, así cuando yo era chico” (Gonzalo, criado sin la presencia de su padre biológico, vive con sus abuelos y madre)

“admiro a mi suegro, por ejemplo mi suegro es supervisor de un restorán, y yo a él le converso, le digo "cómo es ser supervisor ahí?" y conversamos cosas de eso, de las cosas que uno quiere ser más grande, ¿no?, y ahí él me iba dando explicación, como que ahí me llegaba a gustar la...ser supervisor” (Rafael, vive con su polola embarazada en la casa de sus suegros)

De esta forma y retomando a Vásquez Del Águila (2013) y Olavarría (2001) los mensajes entregados por la familia a los niños, sobre el “deber ser” hombre tienen que ver con la responsabilidad, disciplina y el trabajo como exigencias impuestas a los varones que deben superar para formarse como adultos. Convertirse en “hombre”, es algo que se debe lograr, conquistar y merecer. De esta manera el varón será aceptado como “hombre” por otros varones que “ya lo son” y también tendrán el reconocimiento por parte de las mujeres.

b. *Imágenes femeninas*

Dentro de los jóvenes entrevistados y las imágenes femeninas provenientes de la familia, podemos subdividirlos en 4 grupos: i) aquellos que fueron criados sin el padre biológico, solo con la madre, ii) aquellos criados sin el padre biológico, pero con la madre y terceros significativos (abuelos/as, tíos/as, suegros/as, etc), iii) aquellos que se criaron sin la madre biológica, pero sí con el padre, y por último iv) aquellos que fueron criados por padre y madre biológicos.

Respecto al primer grupo de jóvenes criados sin el padre biológico, pero donde existió una fuerte presencia de la madre biológica, podemos ver que a pesar de que la figura femenina (la madre) trabaje –en algunos casos- fuera del hogar, sigue al cuidado de los hijos, del hogar y las tareas domésticas

“[quién realiza las labores del hogar] mi mamá, mi mamá nomás [por qué] porque yo soy flojo y no me gusta hacer las cosas, la cama, cada... una vez al mes la hago yo, las otras veces las hace mi mamá(...) [respecto a la reglas del hogar y el afecto] mi mamá pone las reglas y también es bien cariñosa conmigo.” (Luis, criado sólo por la madre, padre biológico ausente durante toda su crianza)

De la misma forma,

“[respecto a las labores del hogar] mi mamá de repente, de repente hago yo también el aseo (...) [respecto a diferencias de libertades entre hombre y mujeres] no, yo creo que sí... porque sipo, porque cuando, a ver, una mujer está casada con un hombre, el hombre puede salir igual po', la mujer se queda cuidando a los hijos, no sé...” (Ricardo, criado solo por la madre biológica y abuela materna, padre biológico ausente durante la crianza)

Asimismo, para aquellos jóvenes criados sin el padre biológico, pero sí con la madre y terceros significativos (abuelos/as, tíos/as, suegros/as, etc.) se repite el rol de la figura materna dentro del hogar, encargada de la crianza y cuidado.

“[respecto a si hombres y mujeres deberían tener roles específicos en la sociedad] sí, la mujer debería estar en la casa y el hombre trabajar, trabajar, trabajar... sí, es como machista pero es que a la vez, no sé, pa’ mi la mujer no sirve pa’ trabajar, porque la mujer... no sé po’, es muy fina...muy fina (...) es que igual trabajan en la casa, igual tienen que hacer aseo, el rol de madre, de nana y de hartas cosas [y el hombre] sí, el hombre debería sacarse la chucha, llegar a la casa y decir “mi amor, estoy cansado (hace ruidos de ronquido y ríe)” [entonces para ti, deben tener roles específicos] claro, es que en estos momentos yo me estoy poniendo en ese lugar, aunque yo lo dije, pero es que pa’ mi, no sé, la mujer no sirve pa’ trabajar porque es como más...más... más cuidadosa con las cosas, en cambio el hombre no po’ bruto... entonces todas las cosas son pesadas.. no sé, pa’ atender un local sí sirve una mujer, cachai? Porque, qué manejan? Plata y el hombre igual con la plata es desordenado, la mujer no po’, es más así y así y así y así, o no sé po’, pa’ hacer encuestas po’, entrevistas, las minas te las preguntan, preguntan, preguntan en cambio un hombre no, contéstame esa, esa y esa que son las más importantes y terminamos cachai? (...)” (Álvaro, criado sin la presencia de su padre biológico, sólo con la madre y el abuelo, el cual, según él, es un referente significativo en su crianza)

“[respecto a cómo es un día normal en casa] (...) ehh mi mamá hace las cosas, yo cuido a mi hermano, ehh de repente, de repente salgo, la mayoría de las veces, y mi mamá almuerza sola, mientras mi hermano duerme. Después yo llego en la tarde, o sea ahí se queda mi mamá en la casa cuidando a mi hermano, después llega mi, o sea el papá de mi hermano (...) y ahí tomamos once juntos, y ahí me llaman, mi mamá siempre me llama pa’ ir a tomar once, y entonces yo voy, y estamos ahí viendo tele (...) el papá de mi hermano se va a acostar, o sea come algo más y de ahí se va a acostar, mi abuelo se toma algo, de repente lo acompaño, ehh... mi mamá todavía está ahí y ayuda a ordenar las cosas de la mesa, las retira, y yo con mi abuelo nos quedamos con mi hermano chico, ehh, mi abuela también está ahí ordenando y se demoran poquito y después se va a acostar mi abuelo con mi abuela y de ahí mi mamá va a acostar a mi hermano y se queda ordenando la ropa.. y después y yo ahí estoy jugando y de ahí se va a acostar mi mamá y sería.” (Gonzalo, criado sin la presencia de su padre biológico, vive con sus abuelos y madre)

“[respecto a un día común en casa] yo voy a trabajar y mi polola se queda haciendo las cosas de la casa (...) a mi me lava mi polola [respecto a las diferencias entre hombres y mujeres] nada poh, ehh les gusta salir, no sé poh, estar en la calle...a ellos les conviene estar...ahí los hombres se sienten bien y las mujeres están en su casa.” (Rafael, vive con su polola embarazada en la casa de sus suegros)

Para aquellos jóvenes que se criaron sin la madre biológica, pero sí con el padre se sigue repitiendo la misma imagen femenina anteriormente descrita, donde las mujeres se encargan de la crianza y el cuidado en el ámbito privado de la casa.

“[respecto a si encuentra diferencias entre la crianza de hombres y mujeres en su familia] sí, hay diferencias por ser, por ejemplo a uno le enseñan a ser más recto y le dan más libertad, y a las mujeres como que no las aprietan tanto pero sí las restringen de cosas que a uno como hombre no, por ser salir a la calle (...) [respecto a como debería ser una madre] difícil pregunta...preocupada, que tiene que demostrar interés por los hijos, porque sabe sea como sea, aunque no los haya querido como nacieron los tuvo igual, tiene que estar ahí siempre, 24/7 como se dice.” (Pedro, criado sólo por el padre, ya que la madre biológica lo abandonó a muy temprana edad)

De igual forma y siguiendo la idea de Montesinos (2002) donde nos describe ciertas características atribuidas a lo masculino como la capacidad de decisión y por sobre todo de inteligencia, podemos ver:

“[respecto a si se considera machista] es que en algunas cosas soy más cerrado po’ en que a ver... en que yo no voy a dejar que alguien...una mujer mía o no sé, ande leseando o haciendo hueás (...) no, que ande así...metiéndose con hueones conozca la droga y como que su mente sea así como “ah si me meto con este hueón me va a pasar droga”, porque uno nunca sabe po’, la mujer igual...puta, la mujer es más débil de mente, el hombre no, el hombre siempre está así como con la maldad sobre todo, la mujer ve como lo malo del hombre lo ve bueno po’, y lo bueno de los hombres lo ve malo.” (Enrique, criado sólo con padre, madre ausente por muerte de progenitora cuando el niño tenía 2 años)

Asimismo, también vemos en aquellos jóvenes criados por padre y madre biológicos como las imágenes femeninas de los jóvenes tienen que ver con el trabajo doméstico, cuidado de la familia, y el ámbito privado de la casa.

“[respecto a las labores del hogar] eh... puta, como que mi mamá y mi abuela las hacen [¿por qué?] porque les gusta hacer el aseo (...) [respecto a quién es más cercano en su familia] mi mamá es más cercana, eh... porque la mamá siempre es como más preocupada que el papá po’, como que el papá es más liberal, pero no, mi mamá ahí tampoco así como que me webee al peo así, no, nada, como que igual me entiende, en el sentido de salir y cosas.” (José, vive con padre, madre, abuelo, abuela y hermana pequeña)

“[respecto a cómo debería ser una mujer] señorita, de la casa a comprar pan y eera y no sale más no mas po’, que no salga a fiestas...que no ande con otros locos, yo nomás puedo hacer eso (...) [respecto a cómo debería ser una esposa] no, que cuide a mis hijos, que sea señorita, que sepa cocinar (...) [respecto a los roles de hombres y mujeres] el hombre no tiene que lavar platos, lavar, cocinar y las mujeres sipo’ tienen que lavar platos y cocinar” (Jorge, vive con mamá, papá y hermana)

“[respecto a las labores del hogar] bueno, algunas veces limpio mi pieza, pero generalmente lo hace mi mami [¿y por qué?] porque es la dueña de casa, porque es la que siempre pasa aquí poh” (Ramón, vive con padre y madre biológicos y 2 hermanos)

“[respecto a un día común en el hogar] todos haciendo sus actividades po’ mi mamá haciendo el aseo, mi tío en su parcela donde tiene sus animales y mi papá trabajando y yo aquí en la casa (...) [respecto a la relación afectiva con los padres] con mi mamá es más fuerte porque siempre estamos juntos, mi papá trabaja, es un poquito más separado (...) con mi mamá, es la más pegada, cuando tengo mis problemas le cuento a ella [respecto a las labores del hogar] mi mamá las hace [¿por qué?] es que le gusta igual po’, pasa pegada a la escoba ahí, leseando, le gusta igual po’, después se anda quejando.” (Juan, vive con su padre, madre y un tío jubilado)

“[respecto a un día común en la casa] ah, mi papá se va a trabajar, depende de si es que está de mañana o de tarde y mi mamá...ehh... prepara el desayuno, esas cosas... hace el almuerzo y así, y mi hermana va a trabajar (...) [respecto a las labores del hogar] las hace mi mamá, es que mi papá trabaja o hay veces no quiere y yo también, mi hermana de repente ayuda, de repente (Vicente, vive con padre y madre biológicos, una hermana y sobrino)

De esta forma podemos ver que la división sexual del trabajo –en los jóvenes entrevistados-, continua naturalizando en el cuerpo de la mujer el rol relegado al ámbito privado/doméstico, como plantea Saltzman (1992)

“Las mujeres tienden a hacerse cargo del conjunto de responsabilidades asociadas con los hijos y el hogar y la medida en la que participan en otros tipos de trabajo varía; los hombres se ocupan universalmente de tareas extradomésticas y la medida de su participación en el trabajo doméstico y de crianza de los hijos varía.” (p. 39)

Como señala Espinar (2007), sobre el reparto del trabajo en el espacio doméstico, éste continúa estando fuertemente estructurado por el género, de esta forma, las mujeres continúan siendo las principales responsables de éste trabajo.

De esta manera, esta división sexual del trabajo se naturaliza en los cuerpos, considerándose inamovible por los actores sociales, sin percatarse en el hecho de que, para realizar estas funciones consideradas “naturales” (*“es que le gusta igual po’, pasa pegada a la escoba ahí”; “porque es la dueña de casa, porque es la que siempre pasa aquí poh”; “las mujeres sipo’ tienen que lavar platos y cocinar”*) tanto en hombres como mujeres, es necesario incorporar estos esquemas, a través de la educación de la socialización primaria desde nuestro nacimiento.

A pesar de lo anterior, nos encontramos con Gonzalo uno de los jóvenes entrevistados el cual a pesar de vivir en condiciones de vulnerabilidad ya que está en condición de allegado en la casa de sus abuelos, sí ha contado con distintos referentes que le han mostrado contextos distintos de los que se viven en su sector, además de contar con una contención emocional significativa y una estimulación cognitiva desde temprana edad importante, la cual ha ayudado a contar con diferentes visiones sobre el tejido social, influyendo directamente en su construcción identitaria.

Respecto a como se ve él como hombre] no me trato mucho de ver como hombre, sino como persona, como hombre igual, se burlan mucho porque soy más flaquito, porque no tengo fuerza, igual yo cacho que eso como que no sé cómo será pa’ los hombres, y como poco hombre, yo por ejemplo, me pongo en el lugar del otro y eso, como que trato a todos así, como me gustaría que me trataran a mi (...) veo primero a la persona, igual mi tía, así que es como media cuática con la cuestión del machismo, que es como terrible así, soy una mujer y soy fuerte y es como de esa mentalidad, igual me influenció hartito eso.”

4.2.2 La escuela

Dentro de los jóvenes entrevistados hay 6 jóvenes escolarizados y 6 jóvenes que se encuentran desescolarizados, los cuáles al momento de las entrevistas estaban tratando de ser intervenidos por PDE, un programa de escolarización dependiente del Programa de Intervención Especializada “Amanecer”. Esta situación de desescolarización en la mitad de los entrevistados para la presente investigación da cuenta de lo planteado por Zubillaga & Briceño León (2001), en donde dicha situación forma parte de la dinámica de exclusión social que viven los jóvenes, gestándose de esta manera valores, saberes y modos alternativos de acción que comprenden una orientación estratégica y una orientación de desapego y pérdida de adhesión al orden establecido, siendo la deserción escolar parte de esta realidad.

Respecto a lo que significa la escuela para los jóvenes, ésta constituye un espacio obligatorio, existiendo en la mayoría de los casos escasas posibilidades de elección en su participación –lo mismo que ocurre con la familia-, a diferencia de lo que ocurre con la calle y el grupo de pares.

Para Chaves Jiménez (2012), la educación es quizás, la principal reproductora de los estereotipos sociales asociados a la construcción identitaria de los roles de género femenino/masculino. Para las sociedades modernas urbanas, la escuela funciona como puente entre lo doméstico y lo público, entregando a los/as alumnos/as las credenciales necesarias para insertarse en el mercado de trabajo y de esta manera, adquirir la identidad de adultos sociales (Fuller, 2002).

“[respecto a si hombres y mujeres reciben el mismo trato en la escuela] (...) que por ser al hombre siempre se le exige más por ser hombre, porque está malinterpretado que el hombre siempre tiene que ser mejor que la mujer, le exigen por ser el doble...el doble por ser en educación física siempre el hombre tiene que rendir más que una mujer, no sé, eh, si está en algún tema siempre el hombre tiene que ser el que piense más rápido que la mujer y está mal po” (Pedro, Escolarizado)

De esta manera se visibilizan las diferencias y distinciones que realizan las escuelas, respecto a los roles de género establecidos socialmente, aún cuando el joven

entrevistado esté consciente de la diferenciación realizada por dichos establecimientos y se manifieste –en este caso en particular- en contra de ello, sigue reproduciendo las distinciones entre los géneros en sus acciones cotidianas.

“[respecto a cómo debería comportarse un hombre en la escuela para ser considerado como tal] entonces es difícil ver a un hombre que por ser que ande como bien...bueno yo ando bien arreglado y todo pero no...no..que hable así como "ay, amigui" y cosas así, entonces están siempre...al menos cuando yo las cosas que he vivido siempre el rol de hombre es ser siempre fuerte, la palabra que golpee es la palabra del hombre, nunca que sea menos.” (Pedro, Escolarizado).

Estas diferenciaciones de roles, se ven inculcadas e incentivadas en lo cotidiano a través del curriculum oculto de la escuela, donde los/as jóvenes ingresan a un mundo de discursos y prácticas ocultas de la escolarización formal (asignaturas y actividades curriculares), donde se transmiten normas y valores sobre lo que es “ser” mujer y “ser” hombre de manera cotidiana, señalando de esta forma, conductas y estilos de relaciones establecidas desde el imaginario social de lo considerado y esperado “correcto” y “bueno” para mujeres y hombres. (Vásquez Del Águila, 2013).

“[respecto a los mensajes que recibían los jóvenes por parte de la escuela sobre cómo ser hombre] me decían córtese las uñas, que las mujeres ocupan las uñas largas, córtese el pelo, que las mujeres ocupan el pelo largo, emmm, súbbase los pantalones, abróchese la camisa, abróchese las zapatillas (...)” (Gonzalo, Desescolarizado)

De esta manera, la escuela juega un rol activo en la formación y construcción de las masculinidades –quizás no abiertamente pero sí incorporadas en la cotidianeidad del espacio escolar-, reforzando la dicotomía de género. Como lo señala Connell (2001), las prácticas donde se forja la identidad masculina se concentra en escenarios como las divisiones de currículo, los sistemas disciplinarios y los deportes.

a) Relación con otros varones en la escuela

Fuller (2002) plantea que los/as niños/as en la escuela deben desarrollar sus potencialidades individuales, reforzando al mismo tiempo, valores incorporados por la

familia como la obediencia, pero dentro de los establecimientos educacionales se agregará un nuevo elemento: la competencia. Las escuelas son espacios particularmente competitivos, no solo en lo académico, sino también en lo deportivo. De esta forma, los/as jóvenes aprenderán a medir su éxito en función de los resultados obtenidos en las competencias

“De este modo, los grupos de compañeros se convierten, en ocasiones, en ámbitos de exacerbación de la masculinidad hegemónica, caracterizados por el uso de la violencia física, verbal o emocional y de la inferiorización del otro como mecanismo de resolución de conflictos” (p. 228)

Para los jóvenes, un elemento fundamental en la construcción de sus identidades masculinas es la relación que tengan con otros varones. Ésta relación se encuentra permeada por mandatos culturales respecto al “deber ser” hombre, además de necesitar la validación y aceptación de los otros y de sí mismos, por ésta razón es que los varones verán la necesidad permanente de demostrar a los otros y así mismos su virilidad. De esta forma la relación que tengan con otros varones se basa en actitudes consideradas propias del hombre y de esa forma se presentarán ante los otros.

“[respecto al trato entre compañeros] noo, peleando con...sí, a veces paqueábamos a otros locos po', a veces los paqueamos...(...) [respecto a cómo debe comportarse un hombre en la escuela] normal nomás po, mmm... como son todos nomás po', vestirse bien, hablar como hombre po', no vay a andar hablando como mujer po' [¿cómo debe hablar?] así como flaite y cuestiones.” (Jorge, Desescolarizado)

“[respecto al trato entre compañeros] sí, bien, nos molestábamos sí, como todo cabro chico, pero bien...[respecto a cómo debe comportarse un hombre en la escuela] no, es que igual uno nunca sabe, es que los gays aparecen de repente nomás po' no...ellos lo ocultan po, pero yo creo que debería saber cómo jugar a la pelota” (Enrique, Desescolarizado)

“[respecto a cómo debe comportarse un hombre en la escuela] hacer cosas de hombre po'! no sé po', hablar como hombre, hacer las mismas actitudes que un hombre [¿cómo es hablar como hombre?] no sé po', con garabatos.. es que nos agarrábamos entre nosotros mismos pal leseo pero todos hacíamos cosas de hombres (...) un hombre grita pa'allá y grita pa' acá po, y grita y grita y sigue

gritando y molesta hasta que lo tienen que echar de la sala.” (Álvaro, Escolarizado)

“[respecto al trato entre compañeros] igual estuve en muchos cursos, pero lo que hacían en general, era jugar a juegos bruscos. (Gonzalo, Desescolarizado)

“[respecto al trato entre compañeros] nos molestábamos, que eso se ve siempre en los colegios poh. antes había un cabro que era gordo, pero era blanco entonces lo molestaban con ese mono que aparece en los celulares (“Pou”) igual yo veía cómo se sentía mal y como al tiempo después ya no fue poh como que desapareció así, y no fue más po...y nadie sabía por qué [¿y por qué crees que pasan esas cosas?] porque es como más...es que no se relaciona tanto po'. porque él como que queda más distanciado, porque siempre en un grupo los que más se conocen son los que más se hablan y el que queda como distanciado así es pa molestarlo nomás, la gente lo distancia (...) porque de cierta manera lo discriminan poh [¿Por qué?] por ser gordo, por ser no sé po, por tener...ehh cómo se puede decir...diferente...aspecto físico, no sé po, su cara, no sé po” (Ramón, Escolarizado)

De esta forma se advierte lo mencionado anteriormente en el apartado teórico, en donde los jóvenes van desarrollando relaciones de dominación entre los varones y entre los géneros, lo que permite la reproducción de los significados de la masculinidad. Los jóvenes en la escuela están constantemente validándose ante los demás, para no ser parte de las burlas, bromas y rechazo de sus pares.

De igual forma la escuela y los jóvenes heterosexuales propician un ambiente hostil para aquellos varones homosexuales, sufriendo discriminación y anulación como individuos. Estas prácticas en las escuelas, traen como resultado que dichos establecimientos operen con una ideología informal de las diferencias de género, presionando a los jóvenes para que se amolden a ella.

“[En la escuela..] mmm, nos discriminaban por, por ejemplo, “ehh está hediondo, todos los hombres váyanse al baño a echarse desodorante”, que las mujeres era imposible que estuvieran hediondas” (Gonzalo, Desescolarizado)

“[respecto a cómo debe comportarse un hombre en la escuela para ser considerado como tal] bueno, siempre va a haber ese...como se dice...ese amigo que es afeminado y siempre va a estar en el punto de estar molestándolo, uno está acostumbrado a ver bien definido los sexos: por ser hombre es hombre y mujer es mujer” (Pedro, Escolarizado)

Por otro lado, para Connell (2002) existen líneas de formación de masculinidad en la escuela, como las materias para muchachos, la disciplina y el deporte. Este último punto es importante dentro de los resultados de las entrevistas de los jóvenes entrevistados, ya que varios varones hicieron referencia al fútbol como práctica ideal de la masculinidad.

“[respecto a cómo debe comportarse un hombre en la escuela] no, es que igual uno nunca sabe, es que los gays aparecen de repente nomás po' no...ellos lo ocultan po, pero yo creo que debería saber cómo jugar a la pelota” (Enrique, Desescolarizado)

“me gusta el fútbol, me gusta el Colo, me gusta porque hay que hacer goles poh y saber cómo jugar a la pelota” (Ramón, Escolarizado)

De esta forma, y siguiendo la idea de Rodríguez (2007) dentro de la escuela, ser hábil y bueno en el fútbol es sinónimo de alto estatus dentro de la jerarquía masculina, ya que permite poner en juego valores propios de la masculinidad hegemónica como la competitividad, agresividad, disciplina, fuerza física, la demostración de valor y el riesgo. La mayoría de los varones entrevistados para la presente investigación, juegan y disfrutan de la competencia de este deporte, solo un varón entrevistado sometió a crítica los valores asociados al fútbol y en general a las normas impuestas por la escuela sobre el deber ser hombre.

“El colegio por ejemplo, nunca me gustó estar entre gente que no me gusta estar, no me gusta eso así, y me pone como irritable y siempre fue como de, como no, no me gustaba esto, porque sabía que no, no, que estaba mal y que no tenía por que ser así, que era ilógico, que tenía que hacer eso, porque si no, me pasaba, por ejemplo lo del pelo, o pucha, eh, como me vestía, lo de por ejemplo, mmm, que no quería jugar a la pelota, no me gusta ahí porque, los que jugaban a la pelota, eran como los típicos niños que se creían así, que eran el jugador de fútbol y como que les subía el ego así, tampoco me gustaba eso.” (Gonzalo, Desescolarizado)

Gonzalo, a diferencia de la mayoría de los jóvenes entrevistados para la presente investigación, a pesar de vivir en condiciones vulnerables (vive de allegado en la casa de sus abuelos con su madre, la pareja de ésta y su hermanastra) si ha contado con un círculo de contención emocional importante, ya que todos los miembros de la familia, siempre han estado pendientes de sus necesidades, además de contar con

distintos referentes, con distintos mundos, que le han mostrado la diversidad del tejido social, además de contar con una estimulación cognitiva importante en los momentos en que la familia se reúne.

“[respecto a los temas que habla con su familia] de lo que hago, sí...o sea, eso de...es que mi mamá me quiere mucho porque no, no fumo cigarro, no tomo y eso le gusta...pero me tiene ahí con el tema de...osea no, tampoco me tiene ahí, pero a ella le gusta sí que yo fume...hierba, pero no le gusta que haga las otras cosas, y eso le gusta que no lo haga y por eso no... le cuento todas las cosas que hago, que tienen que ver con eso...después, a la hora de once ahí tiran temas de política y yo me meto, por ejemplo los encapuchados que salen en las noticias, y mi abuelo era milico así que...y no me gusta esa actitud...[¿crees que los hombres tienen más libertad que las mujeres?] es que eso igual depende de cada uno, por ejemplo yo tengo una tía que está ni ahí, de repente no se afeita y sale... tampoco sale mostrando así que tiene pelitos pero como que le digo ohhh tiene unos pelitos y se ríe así, dice “sí, no me afeité, se me olvidó afeitarme”, o se viste como quiere... pero y tampoco aguanta que la traten mal (...) es que la sociedad... en la sociedad hay mucha gente... pero igual, como es sociedad machista, es sociedad...hay... hay hombres que están de acuerdo si que la mujer tenga su libertad, su propio espacio, su propio punto de vista, su opinión, pero hay hombres que no lo respetan, por el solo hecho de ser mujer, pero yo creo que la mayoría piensa sí que eso está mal, pero no lo dicen pa’ no quedar como mal parado, la sociedad chilena es desigual...sí... pero yo creo que cualquier sociedad es así [respecto a la visión de sí mismo como hombre] no me trato mucho de ver como hombre, sino como persona, como hombre igual, se burlan mucho porque soy más flaquito, porque no tengo fuerza, igual yo cacho que eso como que no sé cómo será pa’ los hombres, y como poco hombre yo por ejemplo, me pongo en el lugar del otro y eso, como que trato a todos así, como me gustaría que me trataran a mí.”

b) Relación con mujeres en la escuela

Retomando a Bourdieu (2000), mujeres y hombres están sometidos en nuestras sociedades a un proceso de diferenciación de sexos, propio de “lo masculino” y “lo femenino”, un orden de las cosas para referirse a lo que es normal y natural: “Esta experiencia abarca el mundo social y sus divisiones arbitrarias, comenzando por la división socialmente construida entre los sexos, como naturales, evidentemente, y contiene por ello una total afirmación de legitimidad.” (p. 21)

Los jóvenes entrevistados para la presente investigación manifestaron realizar diferenciaciones de trato con sus amigas en el colegio, por el solo hecho de ser

mujeres. Si el trato con los otros varones era brusco, con golpes y a garabatos, con las mujeres el tipo de relación que se daba era de conversar.

“[respecto al trato con las compañeras] era distinto, si poh, a las mujeres no hay que pegarles, con ellas conversábamos” (Jorge, Desescolarizado)

“[respecto al trato con las compañeras] yo sí, porque yo era más rufián, yo andaba igual ahí...robándole besos, pero igual como hasta cuarto básico ahí, cuando me gustaban les mandaba cartas, así nomás, pero después no... no, yo siempre fui educado, siempre como "ahh ya, toma, pah!" no, bien, las mujeres me tenían buena por eso, o a veces cuando los hueones como que igual les faltaban el respeto a veces las manosean y todo igual ahí uno se metía” (Enrique, Desescolarizado)

“[respecto al trato con las compañeras] conversaba con dos compañeras no más, una que era mujer y la otra que no sé qué era pero parecía hombre porque hacía las mismas cosas de un hombre o sea, hacía cosas PEORES que un hombre...como andar con una pistola afuera del colegio y pegar balazos fuera del colegio... era bríiiiiigida! [¿y por eso sentías que no era mujer?] claro, y porque la otra amiga, la otra amiga la retaba porque hacía eso, le decía tenís que ser más mujer ohhh! se vestía igual que un hombre igual... sí, igual obviamente con pantalones más pitillos que un hombre pero con zapatillas de hombre, poleras de hombre y cosas así.” (Álvaro, Escolarizado)

Tal y como lo planteara Bourdieu (2000), los jóvenes entrevistados asumen actitudes propias de cada sexo, lo que explica la diferenciación en la relación con la mujer/el otro distinto y ajeno.

Para este último joven, el discurso dirigido hacia las compañeras es la reafirmación de ser “señoritas”, asociada a la pasividad/ tranquilidad de la mujer y la actividad/desorden de los hombres.

De la misma forma al preguntar sobre la relación que mantenían los jóvenes en instancias de reunión entre compañeros y compañeras, sale a la luz la conquista como parte del proceso de construcción de masculinidad hegemónica. Como señala

Zamberlin (2008) quien coincide con Kaufman (1995), la masculinidad es probada y confirmada continuamente a través de la toma de riesgos, la exposición al peligro, la demostración de poder y potencia sexual, la conquista de mujeres y la diferenciación con lo femenino. La sexualidad masculina se caracteriza como naturalmente incontrolable, insaciable y agresiva, por lo que se espera que los varones se inicien tempranamente a la vida sexual, teniendo control sobre la sexualidad femenina, que conquiste múltiples parejas y que estén “siempre dispuestos” a tener relaciones sexuales.

“[Respecto a la relación entre hombres y mujeres en la escuela] aaahh, ahí ya, pff, ya ahí con los cabros, "ya, vo a esa, vo a esa, ya, ya, ya" [¿cómo conquista?] siiiii poh” (Jorge, Desescolarizado)

“[Respecto a la relación entre hombres y mujeres en la escuela] no, ahí puro pinchando po' sí, todo el rato, todo el rato, "a mí me gusta esa de allá", hay que pinchar no más” (Enrique, Desescolarizado)

“[Respecto a la relación entre hombres y mujeres en la escuela] de quinto pa' abajo, era como media así de, “no sale”, de sexto pa' arriba, ya estaban esas compañeras, como que eran así de uñas maquillajes y esas cosas y esas se apegaban más a los hombres y ahí los hombres como estaban bien maquilladas, no les decían na' poh y pasaban con ellas y esas eran así, como las únicas mujeres que se apegaban más al grupo de hombres, igual había hombres como yo y como sus dos o tres compañeros más que igual eramos ya, ya eramos razonables y tampoco apartábamos tanto al grupo, nos relacionábamos con los que se querían relacionar con nosotros, y eso.” (Gonzalo, Desescolarizado)

Respecto a este último varón, vemos nuevamente como su comportamiento se aleja del habitual de los jóvenes entrevistados, problematizando el hecho de que ya en la adolescencia, comienza un juego de conquista entre los varones y mujeres.

4.2.3 El grupo de pares.

El grupo de pares, al ser conformado usualmente por un grupo de amigos del mismo rango etario, posibilita el inicio de relaciones de carácter más democrático -en comparación a las sostenidas en la familia o la escuela-, entregando información aparentemente no jerárquica sobre cómo comportarse como un hombre.

Según Vásquez Del Águila (2013), una de las características más importantes del grupo de pares reside en introducir a los niños a los ámbitos masculinos por excelencia: la calle y el espacio público. Este espacio es valorado por los jóvenes por las relaciones que allí se dan y por ser una experiencia alternativa a la familia y escuela, es aquí donde se encuentran los semejantes, los amigos, los referentes.

a) Lo que se habla con los amigos.

En la mayoría de los jóvenes entrevistados los temas que más se hablan son fútbol, mujeres y deportes en general.

Respecto al fútbol, además de verse promovido en la escuela como ya fue mencionado, en el grupo de pares también cobra relevancia al ser un espacio en el cual se ponen en juego los valores propios de la masculinidad hegemónica como la competitividad, agresividad, fuerza, etc.

“[respecto a los temas que hablan con sus amigos] uhh...o sea, lo que generalmente se habla en los grupos de amigos: fútbol, mujeres, pero aquí yo con los chiquillos es relativo, siempre estamos conversando, no sé, de música, cosas diferentes...pero de repente igual sale el tema del fútbol, de las minas, todo.”

(Pedro)

“[respecto a los temas que hablan con sus amigos] puta, si acaso voy a estudiar, siempre me preguntan ahí porque igual así son todos más grandes po', entonces todos tienen ya como, están estudiando, están haciéndolo, entonces igual me preguntan siempre cómo es eso, pero temas así como el fútbol, igual las hueás que están pasando en otros lados, no tanto así, por lo menos tengo eso gracias a Dios, que no mi grupo de ambiente no hay de esos que andan así "ahhh!" hablando de choreza y de andar robando, que lo único que piensan es hacer plata, pero no, aquí es piola, aquí el que estudia más no más es el mejor no más” (Enrique)

“[respecto a los temas que hablan con sus amigos] ahí cuando salíamos íbamos a...yo más iba a jugar a la pelota.” (Rafael)

“[respecto a los temas que hablan con sus amigos] es que hay hartas actividades que uno puede hacer hoy en día, por ejemplo jugar a la pelota, no sé, ir a la piscina, diferentes cosas (...) [¿qué es lo que más te gusta del fútbol?] que hay que hacer goles poh, hay que saber jugar a la pelota, ganarle al otro equipo.” (Ramón)

Otro punto relevante respecto a este tema es cómo los jóvenes perciben a los profesionales del fútbol, considerados como modelos masculinos de deseabilidad social (Swain, 2000; 2003).

“me hubiese gustado ser futbolista, bueno, si todavía tengo la opción pero no sé po', tengo que ver.. que todavía tengo 17 años po', demás alcanzo. [¿qué es lo que más te gusta de los futbolistas?] ahh, porque ganan cualquier plata po', por eso me gustan” (Ricardo)

“me gusta más el futbol porque ahí uno egresa ahí y puede llegar a ser un...alguien mejor poh... como lo está haciendo el Alexis Sánchez, si igual es chileno el loco... hizo tres goles ahora poh..es como...no se poh, pa' él es como un sueño jamás cumplido... igual hacer tres goles en una liga española, en un equipo como en el que está jugando... cualquier querría tener ese sueño, a mi me gustaría.” (Ramón)

De esta forma podemos ver cómo el fútbol es un tema central en su cotidianidad, refiriendo a la destreza física y la fuerza conceptos que resumen lo esperado socialmente de un varón, desde pequeños, ya sea en la escuela o en la calle el juego más jugado por los varones es el fútbol.

Respecto a las relaciones con mujeres jóvenes, cuando varones y mujeres se acercan a la adolescencia, las interacciones entre ellos están expuestas a ser sexualizadas a través del coqueteo, insinuación o provocación, éste patrón de romance heterosexual de las relaciones de género seguirá persistiendo durante la vida estudiantil de los jóvenes (Connell, 2001). De esta forma los jóvenes aprenden a pensar y actuar como heterosexuales, especialmente en espacios homosociales

como el grupo de pares. Como plantea Vázquez Del Águila (2013) la sexualidad heterosexual se instala en los grupos de pares en la forma de un *fantasma normativo* de la homosexualidad, donde los jóvenes aprenden que sus amigos funcionan como un tipo de policía de género, con la constante amenaza de desenmascarar a los afeminados (Valdés & Olavarría, 1997).

“[respecto a qué temas hablan en el grupo de amigos] no...de...a veces de locas po', síii po', a veces "oye, mira esa y volá, yo me la comí" guáaaa, así todos terrible...[¿y qué sientes al hablar de eso?] es que somos hombres... somos hombres po', entre nosotros...no, pero delante de la mujer no voy a estar hablando así cuestiones malas de ellas po' [¿Cómo es eso de “somos hombres”, cómo lo explicarías?] no, es que...ehh igual nosotros a veces, los chiquillos a veces dicen "ohh, esa es entera pelá" y hueás y...las mujeres también deben hacer lo mismo, deben hacer lo mismo...” (Jorge)

“[respecto a qué temas hablan en el grupo de amigos] uhh...o sea, lo que generalmente se habla en los grupos de amigos: fútbol, mujeres, pero aquí yo con los chiquillos es relativo, siempre estamos conversando, no sé, de música, cosas diferentes...pero de repente igual sale el tema del fútbol, de las minas, todo” (Pedro)

b) Relación entre los hombres del grupo de pares.

Siguiendo la idea de Vázquez Del Águila (2013), en la etapa de la juventud es donde se irán consolidando los límites y fronteras de la identidad masculina, a través de la actualización de gestos rituales de masculinidad y sexualidad que funcionan como modelos ritualizados, arbitrarios y socialmente provocados, que buscan configurar este orden social a través del pasaje obligatorio de los jóvenes por “pruebas” que aseguren su pertenencia al grupo.

“[Respecto a cómo se relaciona con sus amigos] bien, yo creo que saliendo nos relacionamos, salimos a la disco. [¿Cómo definirías a tu grupo de amigos?] que no se entran nunca, son como prendidísimos , así los veo yo.” (José)

“[Respecto a cómo se relaciona con sus amigos] con garabatos nomás po’, sí, como típicos amigos, somos machos, los machos somos así po’... no, pero igual no así, igual hablando, piola, pero así como en la amistad nomás po, “hueón” “conchasumadre” nah [¿Cómo definirías a tu grupo de amigos?] sí, piolita, así como piolita po’, así como que no andan, así corte piola nomás, son piola no son ni flaites, ni cuicos ni nada, son piola.” (Enrique)

“[Respecto a cómo se relaciona con sus amigos] bien, conversamos, tiramos la talla, peluseamos, siempre estamos tirando la talla po’, que nunca estamos así como mirando a las demás personas, siempre estamos hablando cosas que tiene que salir una talla pa’ reírse [¿Cómo definirías a tu grupo de amigos?] carreteros no, porque son todos piola, buenos pa’ la talla sí... y somos todos iguales po’ chistosos” (Pedro)

Es así como vemos la cotidianeidad del grupo y sus rituales como “la talla”, “el carrete”, “la disco”. También vemos que los valores asociados a como “debe ser” un amigo, resultan ser muy parecidas a como “debe ser” un hombre.

[¿Cómo debería ser un amigo?] mmm....también lo mismo (respecto al deber ser de un hombre), tiene que ser preocupado, fiel, no tan preocupado pero igual tiene que estar ahí cuando uno le quiera contar algo, tiene que saber como escuchar, más eso po” (Enrique)

De la misma forma como se ve el compañerismo, la comunidad en el grupo de pares, también encontramos la realidad de la exclusión social en la cual están inmersos los jóvenes entrevistados, lo que irá marcando sus tipos de relaciones y como se desenvuelven en lo cotidiano. El robo, la “viveza” y la droga, son parte del mundo masculino que éstos jóvenes construyen dentro de su territorio. El grupo de pares forma parte de estos procesos, buscando soluciones que desde algunos de los jóvenes entrevistados implicaría asumir actitudes de “choreza” como forma para solucionar los conflictos que se presenten.

“[Respecto a cómo se relaciona con sus amigos] es que todos mis amigos son terrible volaos... se relacionan en la marihuana así, hablando, pero yo ya, ya no fumo, todos fuman pero yo ya no fumo, antes fumaba. [¿Cómo definirías a tu grupo de amigos?] bélicos, son todos así terrible malos así, andan mirando feo a todos, andan peleando, nos gusta andar así, como ser los más víos y cuestiones...es que debe ser porque ahora el que no es vío en la calle...erai nomás po’ [¿Cómo debería ser un amigo?] es que mis amigos son como yo nomás... ehh peleador, flaute, es que son todos así, son todos así, no me podría juntar con un loco así con lentes, terrible pavo, no..[¿quién más te enseñó a ser hombre, fuera de tu familia?] nah, en la calle yo vi cualquier cuestiones, me enseñó caleta de cosas, que no hay que venderla en la calle, no hay que ser pavo en la calle po’, siempre tenís que ser el más vío de todos los que están ahí poh. Por ejemplo.. a ver, un ejemplo...ehhh...tú me sacai pica con..por ejemplo usted, un loco anda con todo tapizao, después “ya calmao, me voy a ir a cambiar” faaa! Y así, o, a veces esa cuestión del robo..ahora en la calle ya el que roba es vío, el que no roba ahora era nomás...(Jorge)

Tal y como lo plantea Duarte (2009) la marca, andar “tapizao” es una estrategia que se da con mayor frecuencia en los sectores más empobrecidos, donde la estética es vital, la cual se obtiene a través de prendas de vestir. De la misma forma el robo pasa a ser una estrategia para acceder y obtener lo que dicen que hay que tener, a través de éstos medios en donde los jóvenes transgreden las normas, pueden acceder a los bienes materiales para poder ser parte de los incluidos e integrados.

De la misma forma, todos los jóvenes entrevistados han vivido hechos de violencia con su grupo de pares, por problemas “territoriales” o en la compra de drogas.

“es que cuando te metís en la volá así de pegarle al loco...ya...una vez yo me acuerdo que íbamos caminando y el loco lo mira de pies a cabeza a mi amigo po’, yo dije “chá, esta es pelea segura”, de repente mira de pies a cabeza y mi amigo espera que suba la cabeza y le hace así: ¡¡PAHH!! charchazo acá; “qué me estai mirando” y papapapaá! y él estaba con su piño y yo con el mío y de repente “ya! ya, pésquense a combos!” se pescaron a combos entre los dos, ya, y de repente

un loco, mi amigo iba ganaando! lo tenía todo masacrao! después un loco le iba a pegarle a mi amigo y yo me metí, pesqué un palo así ¡¡PAH!! "no te metai!", les pegaaamos esa vez, el loco cayó, cualquier patá en el hocico le pegamos así "TAHH!" [entonces, ¿son recurrentes los hechos violentos con tus amigos?] sieempre, a veces cuando íbamos a las discos sieempre peleábamos, siempre, no había...y yo tengo 13 años nomás po' y soy terrible cuático pa la volá de los combos así, porque cuando íbamos a las discos siempre hay un amigo que murió po', lo mataron, que sieempre íbamos con él y había pelea segura porque siempre era tan malo que los machucaos así hacía que pelearan con él, por ejemplo un loco estaba bailando con su polola y llega mi amigo "PAHH!, córrete" y empiezan a...y ahí pelea po' (...) si "yo soy más maldito" "yo tengo que ser más maldito que tú, sí, si tú soy malo, yo soy más malo que tú y cuestiones así..." (Jorge)

"una vez me pasó algo con un amigo, con el Franco, que andábamos comprando unos porros y no sé que paso que como que íbamos en un auto y se cruzó un cabro y nos tiró un pollo me acuerdo y ahí nos bajamos y le empezamos a pegar y nos empezaron a camotear el auto de la nada y después nos empezaron a tirar balazos de la nada y de ahí, de ahí dije noo ya, nunca mas." (José)

"llegué a estar preso po', por defender a mi polola, y hasta el día de hoy me arrepiento, porque hasta el día de hoy me sigue ese juicio desgraciado, le pusieron 37 puntos a la persona... es que fue raro...yo estaba con mi mina, y había otro loco que estaba con la mejor amiga de mi polola, y pasa un loco curao por fuera, y empieza a echar la espantá... y nosotros así como...pa' adentro po', y me dijo algo a mí, y a mí me entró la chispita... a mí me dijo, me decía que yo lo había asaltado, que le había robado y la pila de cuestiones...y al final después nos encerraron y cerraron la reja, y después el loco empezó a gritar cuestiones, ya y después como yo vi que iba con una botella, pesqué un camote, y lo seguí, lo seguí, lo seguí, lo seguí...PUM! tiro el pescado, de repente el loco se devuelve y TA! el botellazo en el cráneo, y ahí empezó la hueá, después terminó, se fue el loco, llamaron a los pacos y la comi...cachai, por ejemplo, esa es la comisaría, esta es la corte de apelaciones, este el juzgado y yo estaba al medio de todo, ahí, ah, y aquí estaban los departamentos, y yo estaba ahí así, y aquí entre medio de esas dos peleas, fue de aquí, aquí llegué a la comisaría y ahhh...la media cagá, así que, pa qué te voy a contar...imagínatelo" (Álvaro)

c) Relación con el mundo adulto.

Los jóvenes pasarán mucho más tiempo con sujetos de su mismo rango etario, que con hombres adultos, esto debido a la configuración de sociedades adultocéntricas en donde las relaciones sociales se construyen desde una condición asimétrica con una alta valoración de lo adulto, en desmedro del mundo joven (Duarte, 2000)

“Es que igual hay adultos como que no tienen ni un brillo...son pura boca...se cuentan mucho y creen que uno no cacha, dicen “no, este por ser cabro chico no cacha” y cuestiones así, pero yo no estoy ni ahí, con mis amigos decimos “cachaste ese viejo? Puro truco” y ahí quedan.” (Gonzalo)

“Es que me relaciono con todos mis amigos, menores no mucho pero mayores y de la misma edad igual sí, no me gusta relacionarme con gente más grande, porque es como diferente así...no engancho con ellos.” (Vicente)

“No, mayores no, mayores no me relaciono yo con mayores, no sé como que son más... hablan otros temas po’, yo soy como más, no sé, no maduro todavía, soy así como un cabro chico todavía, hago cosas tontas.” (Juan)

Desde el adultocentrismo el mundo adulto mirará a los/as jóvenes, quienes construirán su aprendizaje desde lo impuesto por la socialización adultocéntrica. De igual forma muchos jóvenes internalizarán estos discursos, encontrando experiencias individuales y colectivas en donde su experiencia cotidiana estará guiada por la lógica de dar cuenta dichas situaciones, en términos de Duarte (2000) “ser como dicen que somos” (p. 65) (“soy así como cabro chico todavía, hago cosas tontas”, “se cuentan mucho y creen que uno no cacha, dicen “no, este por ser cabro chico no cacha” y cuestiones así”)

d) Los afectos en la calle.

En el contexto de la calle existen los afectos, entre los amigos expresan el cariño y la complicidad como pilar fundamental de la amistad, muchas veces este cariño llega a reemplazar las carencias afectivas que se pudieron dar en el ámbito familiar.

“[Respecto a cómo expresan el cariño] apoyándonos uno al otro po, cuando de

repente no sé po, un amigo quiere, hay un amigo que está en cadetes, jugando a la pelota, y él no se tenía fe y nosotros le hicimos la fe pa que él fuera y se presentara po [¿y cómo te sientes con eso?] me siento lleno porque veo que la gente, la que está cerca mío quiere lo mejor pa uno..." (Pedro)

"[Respecto a cómo expresan el cariño] no, a veces cuando uno está mal, ya ahí no falta el que llega así "ya, hermano, llora y cuestiones" sí, y lloran... [¿y cómo te sientes con eso?] bien." (Jorge)

Los jóvenes entrevistados aprenden sobre afectividad con su grupo de pares, en la calle. Valores como el compañerismo y la sinceridad se van desplegando en las relaciones que establecen con sus pares en la vida cotidiana. Un punto importante a destacar sobre las relaciones que se dan en el grupo de pares, tiene que ver con la práctica afectiva, la cual cuestiona los estilos de generaciones anteriores, permitiéndose gestos y expresiones que antes eran rechazados, los cuales se podrían considerar al límite de lo considerado homosexual.

"[Respecto a cómo expresan el cariño] con abrazos po', si igual yo soy tierno, pero hay algunos hueones pesados sí que no hacen ni cariño po', pero igual no, así con vacilón igual a veces están ahí, cuando estai solo, llegan ahí de repente [¿y cómo te sientes con eso?] bien, si yo soy piola, si igual uno eso no...si un hueón me da un abrazo no voy a pensar que el hueón es gay o si la loca me da un abrazo no voy a pensar que la loca quiere conmigo, no po', si igual es un abrazo, si uno sabe..." (Enrique)

"[Respecto a cómo expresan el cariño] (ríe) nos decimos, nos decimos, cosas que vemos así en internet, por ejemplo, primero lo molestamos y después le decimos, por ejemplo "oye Fernando se te cayó un papel" y me dice "cuál?" "el que te envuelve bom bom" y se ríe, "que erí pelaíta" me dice [¿y cómo te sientes con eso?] me da risa, porque no sé, algunos piropos dan risa, pero que te lo tire así un amigo igual es como chistoso." (Gonzalo)

Vemos como la masculinidad tradicional se cuestiona a través de la expresión de los afectos entre los pares: abrazos y "piropos" son parte de la cotidianidad de los jóvenes entrevistados y aunque bordeen los límites de la masculinidad hegemónica patriarcal y heterosexual, ello no parece significar problema para los jóvenes como Gonzalo; sin embargo, existe la salvedad y el cuidado de aclarar que no son homosexuales y que solo se trata de tipos diferentes y seguros de relacionarse con

otros hombres como es el caso de Enrique.

A pesar de lo anterior, siguen existiendo las prácticas hegemónicas patriarcales del “deber ser” masculino. Relacionarse a través de la violencia y los golpes, sigue siendo una forma para validar su masculinidad y de esta manera sentirse parte -a través de éstos actos- de lo masculino.

“[Respecto a cómo expresan el cariño] ¡a golpes! ¡te quiero hermano! ¡pahhh! (gesticula un golpe) [¿y cómo te sientes con eso?] ¡dolor y risa! [ríe] sí po', si estai entre amigos, si te lo hace un desconocido no, ahí tenís que entrar a devolverle ya po' (...) sí, entre hombres po' [¿Por qué?] porque no sé, es que vez que llegaba ahí yo "¡¡buena hermano!! ¡pah!" y uno "¡también te quieero!" (Álvaro)

Siguiendo con lo anterior, y retomando a Kaufman (1997), demostrar las emociones aún sigue inspirando temor en los varones, ya que mostrar afectos, significaría no ser macho, traducándose éstos actos en una pérdida de poder, por lo que cualquier sentimiento debe ser suprimido, ya que sería inconsistente con la masculinidad dominante.

“[Respecto a cómo expresan el cariño] no hay algunos nomás, algunos amigos que tengo que son como más de piel que otros, (lo expresan) curaos, con el copete se ponen cariñosos [¿y cómo te sientes con eso?] nahh me siento bien poh” (José)

En palabras de Kaufman (1997) esta situación es analizada en los siguientes términos “Pienso en el hombre que sufre la sensación de carencia de poder y golpea a su mujer en un ataque de rabia incontrolable. Entro a un bar y veo a dos hombres abrazándose en una borrachera, incapaces de expresar su mutuo afecto excepto cuando están ebrios.” (p. 71).

Capítulo 5: Conclusiones.

La presente investigación tuvo como objetivo analizar cómo los agentes de socialización –familia, escuela y grupo de pares- inciden en el proceso de construcción de identidades masculinas en los jóvenes usuarios del Programa PIE Amanecer de la comuna de La Florida. Para poder dar respuesta a lo que se pretendía investigar se debió considerar el contexto en el cual los jóvenes construyen sus identidades genéricas, es decir, analizar su construcción de identidad masculina en contextos de exclusión social; entendiendo que no es lo mismo constituirse como varón en situaciones de poder favorables, a hacerlo en condiciones de exclusión social.

Aunque en términos generales, los agentes de socialización, -familia, escuela y grupo de pares- tienden a tener una importancia relevante en la construcción de identidad de género, en el caso de los jóvenes entrevistados es el grupo de pares el agente más fundamental en este proceso. Esto tiene directa relación con el contexto de exclusión social de éstos jóvenes, en el cual la calle cobra mayor importancia, en tanto que espacio de despliegue de los atributos propios de la masculinidad hegemónica. Esta idea será profundizada posteriormente.

a) El lugar de la familia en la construcción de identidades masculinas

Retomando a Duarte (2011) y su caracterización de construcción de masculinidad en sectores empobrecidos, vemos como este contexto -y en especial en la comuna donde se realizó la investigación-, incide directamente en la construcción de masculinidad de los jóvenes entrevistados.

A pesar de encontrar discursos como el de Gonzalo, el cual busca modelos alternativos de masculinidad, existe de igual forma, una tendencia mayoritaria por parte de los jóvenes a reproducir la masculinidad hegemónica patriarcal. El contexto de exclusión social en el cual se da la presente investigación incide de manera

directa sobre el proceso de construcción de identidad de género; este contexto presenta ciertas exigencias, las cuales son difíciles de cumplir, debido al proceso de exclusión en el cual están inmersos los jóvenes entrevistados quienes se ven presionados a radicalizar los atributos de la masculinidad hegemónica.

En la mayoría de los países occidentales el modelo de masculinidad hegemónica se traduce en ser buen proveedor, ostentador de control y así obtener el aprecio a través del respeto. Dicho modelo pone el acento en aquellos hombres blancos de buena familia, con profesiones o carreras donde es necesario la ambición y la exhibición de los bienes materiales que puedan hacer referencia a su estatus (un auto, casa propia, tecnología de punta, etc.). Sin embargo, para los jóvenes excluidos, al no contar con las condiciones materiales necesarias para poder mostrar el estatus al que debieran formar parte, realizarán una reelaboración a través de los recursos que estén a su alcance.

“La construcción de la identidad no se realiza en función de saberes o vocaciones adquiridos en instituciones, sino saberes adquiridos en la calle (...) En este escenario, la violencia y el crimen se constituyen en un recurso para trascender la desventaja y para convertirse en hombre de respeto –que, según nuestro criterio, es precisamente la actualización del modelo ideal masculino en función de los límites y recursos disponibles y debe comprenderse también como la rebelión masculina (desestructurada) de aceptar la humillación de la exclusión.” (Zubillaga & Briceño León, 2001, p. 38)

De esta forma las posibilidades que tienen éstos jóvenes de ser proveedor exclusivo o compartido –con ciertos límites- son cada vez más difíciles, en contextos de altas tasas de cesantía juvenil, además de existir una alta precarización laboral, lo que mermará directamente en el papel que pudiese cumplir un varón para ser considerado como tal.

De esta manera, el modelo transmitido en la cotidianidad de los agentes socializadores como la familia, escuela y la calle, ya no resultan ser tan claros y seguros como se suponía, lo que implica un mayor esfuerzo y demostración por parte

de los jóvenes en contextos como el de la presente investigación. Al no poder reproducir lo esperado socialmente, los varones jóvenes excluidos buscan resolver - dentro de la misma matriz hegemónica patriarcal- esta tensión, a través de la radicalización de uno de los componentes centrales del patriarcado: el ejercicio de dominio y control sobre aquellos considerados más débiles, es decir, mujeres, niñas, niños y varones de menor prestigio como los homosexuales.

De esta forma, los jóvenes manifestarán su masculinidad poniendo énfasis en aspectos considerados machos, como la posesión de mujeres o su cosificación, relaciones violentas entre sus pares, entre otras.

En lo que respecta a la familia, podemos ver a través del discurso de los jóvenes como ésta ha enseñado una forma de masculinidad enmarcada en el ideal del “deber ser” masculino tradicional. Sin bien aparecen discursos alternativos como el de Gonzalo, en la práctica y en la mayoría de los casos siguen existiendo las nociones de la masculinidad hegemónica patriarcal como el ser educado, inteligentes, caballero o trabajador.

Para los jóvenes entrevistados, uno de los mandatos más determinante del deber ser hombre transmitidos por la familia, señala que los varones se deben al trabajo, ya que es sinónimo de responsabilidad y capacidad (Olavarría, 2001). Aunque hoy, más que antes, exista una tendencia a entablar relaciones horizontales con las mujeres, éstas se dan de manera respetuosa, de “caballero”, prácticas que tienen que ver con resguardar el control que ostenta el hombre sobre distintas situaciones. Esta tensión se ve más claramente en las relaciones que entablan los varones en contextos de calle, con el grupo de pares, donde la conquista pasa a formar un papel central en la forma como se relacionen con las mujeres.

Siguiendo con esta idea, las relaciones con las mujeres aprehendidas en la familia, siguen reproduciendo la división sexual del trabajo, donde a pesar de que la figura femenina (la madre en la mayoría de los casos) trabaje fuera del hogar, ésta sigue relegada al ámbito privado del cuidado de los hijos, del hogar y las tareas

domésticas. De esta forma, dicha división se naturaliza en los cuerpos de hombres (*“un hombre tiene que ser trabajador, que cuide a su familia”; “naah, ser un hombre de bien, tener mi trabajo, mi casa, mi familia, trabajar, el ser responsable, cosas así”*) y mujeres (*“es que le gusta igual po’, pasa pegada a la escoba ahí”; “porque es la dueña de casa, porque es la que siempre pasa aquí poh”; “las mujeres sipo’ tienen que lavar platos y cocinar”*) sin percatarse en el hecho de que para realizar estas funciones “naturales” es necesario incorporar estos esquemas a través de la educación de la socialización primaria entregada por la familia, desde nuestro nacimiento.

De esta forma, en los contextos de exclusión social en la cual se da la presente investigación vemos una socialización masculina tradicional mucho más violenta (en comparación con aquellos hombres que si cuentan con las condiciones materiales para ostentar su masculinidad, donde la masculinidad hegemónica es más simbólica), radicalizando las características propias de la masculinidad patriarcal.

b) El lugar de la escuela en la construcción de identidades masculinas

De igual forma que la familia, la escuela se encuentra fuertemente marcada por el contexto de exclusión social. De los 12 jóvenes entrevistados, la mitad al momento de la entrevista se encontraban desescolarizados, situación que da cuenta de lo planteado por Zubillaga & Briceño León (2001), en donde la deserción escolar forma parte de la dinámica de exclusión social, lo que traerá como consecuencia valores, saberes y modos alternativos de acción dentro de una orientación estratégica por parte de los varones, generando desapego y pérdida de adhesión al orden establecido, siendo la deserción escolar parte de esta realidad. Este elemento determina desde un principio que el rol de la escuela en la socialización de género se vea disminuido, al encontrarse éstos jóvenes fuera del sistema escolar.

Uno de los aspectos más significantes de la escuela, es la fuerza que tiene el *curriculum oculto*, donde los varones aprenderán a ser varones, a través de una enseñanza invisibilizada, todo esto dentro de un marco en donde las escuelas no reconocen la temática de las relaciones de género o de la construcción de masculinidad al interior de sus aulas. A pesar de este aprendizaje no explicitado los jóvenes entrevistados nos muestran a través de sus experiencias cómo el espacio escolar tiene una alta incidencia en la construcción de masculinidad a través de esta institución por medio de normas, símbolos, prácticas y las relaciones que establecen con sus compañeras.

Las escuelas son espacios que propician la competencia entre los varones, por sobre todo en lo deportivo, de esta forma los jóvenes aprenderán a medir su éxito en función de los resultados que obtengan en las competencias, tal y como lo plantean los jóvenes respecto al fútbol por ejemplo, en donde ser hábil y bueno para este juego, es sinónimo de estatus dentro de la jerarquía masculina, ya que permite poner en juego los valores propios de la masculinidad hegemónica como la competencia, agresividad, disciplina, entre otros. La mayoría de los jóvenes entrevistados, juegan y disfrutan de éste deporte, solo Gonzalo sometió a crítica los

valores asociados al fútbol y a las normas impuestas sobre el “deber ser” hombre dentro de la escuela.

De igual forma y retomando a Bourdieu (2000) los jóvenes entrevistados asumieron actitudes propias de cada sexo, lo que explicaría la diferenciación en la relación con el otro/mujer: si el trato con los varones era brusco, con garabatos y golpes, con las mujeres la relación era distinta, con ellas se conversaba y se conquistaban, esto último como parte del proceso de construcción de masculinidad hegemónica, donde la masculinidad y el “deber ser” hombre será probada y confirmada de manera continua a través de la toma de riesgos, la exposición al peligro, la potencia sexual y la conquista de mujeres, develando así la sexualidad masculina hegemónica caracterizada como naturalmente incontrolable, insaciable y agresiva.

c) *El lugar del grupo de pares en la construcción de identidades masculinas*

Es en la calle donde pasan la mayor parte del tiempo los jóvenes entrevistados, esto debido a una multiplicidad de causas: muchos de los jóvenes conviven en sus hogares con mucha más gente, por lo que se da una expulsión del espacio privado del hogar, al espacio público de la calle, además de existir un quiebre en los espacios familiares, situación que rompe las relaciones internas de la familia, haciéndola poco atractiva para los varones, otro punto por el cual los jóvenes salen al espacio público de la calle es la auto-convocatoria con su grupo de pares, las plazas, las esquinas como espacios de ocio, amistad, drogas y alcohol.

Es en este espacio donde el varón desplegará todos sus atributos masculinos, debido a que éste se encuentra a prueba constantemente en su condición de hombre y deberá demostrar que puede cumplir con las exigencias que el medio le va presentando. Por otro lado, podemos apreciar a través de las entrevistas y en especial a través de Gonzalo, un intento incipiente de buscar estilos de relaciones distintas a las impuestas por la masculinidad hegemónica (como la demostración de

afecto descrita en el capítulo anterior); sin embargo, estas visiones alternativas aún no forman parte del discurso colectivo común, ya que la mayoría de los entrevistados siguen reproduciendo la lógica dominante.

Es en este espacio de socialización donde los jóvenes ponen en juego valores propios de la masculinidad hegemónica como la agresividad, la fuerza, la competencia, entre otros. Además de relacionarse con el otro/femenino a través de la conquista tal y como se describió en los contextos de escuela, existiendo un patrón de romance heterosexual de las relaciones de género.

Dentro de la descripción de resultados, fuimos testigos de cómo el contexto de exclusión social del cual son parte los jóvenes de la presente investigación, marca la pauta en la construcción de sus relaciones y en cómo se desenvuelven en lo cotidiano. El robo, la “viveza”, el “choreo” y la vivencia de situaciones violentas con el grupo de pares son parte del cotidiano de la mayoría de los jóvenes.

La calle y el grupo de pares sigue reproduciendo las prácticas hegemónicas sobre el “deber ser” masculino, relacionarse a través de la violencia y los golpes sigue siendo una manera válida para demostrar la masculinidad puesta a prueba en el día a día. Demostrar las emociones aún sigue inspirando cierto temor en los varones, acto que por supuesto es inconsistente con la masculinidad hegemónica que aún domina los espacios de socialización.

Dada las condiciones de exclusión social en la que viven los jóvenes de la presente investigación, la familia y la escuela no resultan ser referentes muy significativos para la construcción de la identidad masculina. Si bien, desde la familia, ya “cargan con una mochila” respecto al “deber ser” masculino, es en el grupo de pares donde reafirman su identidad de género, es aquí donde los jóvenes ponen a prueba su condición de hombres entre sus pares, teniendo que demostrar constantemente las normas y exigencias que el medio les plantea por su identidad de género asignada culturalmente, y dada las condiciones de exclusión, esta condición de ser hombre, será demostrada con mayor violencia a través de la radicalización del

dominio y control sobre aquellos considerados débiles (mujeres, niños, niñas y homosexuales).

Proyecciones para la intervención social con jóvenes en condición de exclusión social

Respecto a la investigación realizada y los desafíos que esta investigación nos plantea, consideramos necesario realizar futuros estudios sobre la construcción del sujeto femenino en contextos de exclusión social. Esta inquietud surge desde la propia investigación, ya que en la mayoría de los países occidentales es la masculinidad hegemónica patriarcal la que define los roles de cada sujeto, subordinando a unos sobre otros. Por lo tanto, conocer de qué forma y qué factores inciden en la construcción de identidad femenina resulta necesario para sistematizar la información y así poder plantear futuras líneas de intervención, situación relevante para programas como los de red SENAME que trabajan con jóvenes, sobre todo si consideramos y reconocemos a los jóvenes como actores sociales (Aguilera, 2009) con posibilidades de agencia y transformación.

Tomando en consideración lo anterior, los jóvenes se convierten en un segmento social propicio para desarrollar iniciativas de intervención que tengan como objetivo apuntar hacia la equidad de género y en consecuencia a la equidad social.

El campo descrito en la presente investigación, genera condiciones de posibilidad para articular lineamientos que busquen la construcción de masculinidades alternativas a la hegemónica, ya sea en el espacio cotidiano como en las distintas organizaciones sociales.

Como proyección para trabajos socio educativos, consideraría pertinente realizar acciones educativas que tengan por objeto promover y fortalecer conductas que animen la expresión de la efectividad, el respeto por el otro, resolución de conflictos no violentos, el conocimiento de los propios procesos de construcción identitaria para así lograr una problematización de sus propias identidades. De igual forma, se considera necesario realizar estas labores de manera individual con cada

joven, ya que en contextos de grupo, la mayoría de los jóvenes persiste en demostrar su hombría, a través de todos los recursos ya descritos de la masculinidad hegemónica patriarcal.

Bibliografía.

Aguilera, O. (2009). Los estudios sobre juventud en Chile: coordenadas para un estado del arte. *Última Década* , 109-127.

Álvarez, C., & Maroto, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de antropología* , 28 (1), 1-12.

Asturias, L. (1997). Construcción de la masculinidad y relaciones de género. *Fórum sobre Igualdade e Justiça Social* , 1-10.

Balbis, J. (2001). ONGs, Gobernanca y Desarrollo en América Latina y el Caribe. *documentos de debate, n° 53* , 1-57.

Berger, P. L., & Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

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

Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Brunet, I., Pizzi, A., & Valls Fonayet, F. (2013). Condiciones de vida y construcción de identidades juveniles: El caso de los jóvenes pobres y excluidos en España. *Revista mexicana de sociología* , 647-674.

Butler, J. (2005). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós.

Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago: LOM.

Castells, M. (2003). *La era de la información. El poder de la identidad. Vol. II*. México: Siglo XXI Editores.

Chaves Jiménez, A. R. (2012). Masculinidad y feminidad: ¿De qué estamos hablando? *Revista Electrónica Educare* , 16, 5-13.

Checa, S. (2008). *Género, sexualidad y derechos reproductivos en la adolescencia*. Buenos Aires: Paidós.

Connell, R. (1997). La organización social de la masculinidad. En T. Valdés, & J. Olavarría, *Masculinidad/es. Poder y crisis* (págs. 31-48). Santiago: ediciones de las mujeres .

Connell, R. (2001). Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. *Nómadas* (14), 156-171.

Connell, R. (2003). *Masculinidades*. México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.

Conway, J., Bourque, S., & Scott, J. (1996). El concepto de género. En M. Lamas, *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual* (págs. 21-33). México: PUEG.

Cooley, C. H. (2005). *El yo espejo*. *CIC Cuadernos de información y comunicación* (10), 13-26. Recuperado el 27 de junio de 2013, de Revistas Científicas Complutenses:

<http://revistas.ucm.es/index.php/CIYC/article/view/CIYC0505110013A/7290>

Dávila, O. (1998). Exclusión social y juventud popular. *Última Década* (8), 1-9.

Dávila, O., Ghiardo, F., & Medrano, C. (2005). *Los Desheredados. Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*. Valparaíso: Ediciones CIDPA.

De Barbieri, T. (2013). Sobre la categoría género: una introducción teórico-metodológica. *Debates en Sociología*, (18) , 145-169.

De Barbieri, T. (2013). Sobre la categoría género: una introducción teórico-

metodológica. *Debates en sociología* , 145-169.

De La Jara, A. M. (2003). *La Florida, construyendo futuro*. Santiago: ONG Cordillera.

Duarte, C. (1999). *MASCULINIDADES JUVENILES EN SECTORES EMPOBRECIDOS Ni muy cerca ni muy lejos, entre lo tradicional y lo alternativo*.

Recuperado el 15 de Diciembre de 2013, de

http://www.engagingmen.net/files/resources/2010/EME/Masculinidades_juveniles_en_sectores_empobrecidos.pdf

Duarte, C. (2009). Sobre los que no son, aunque sean. Éxito como exclusión de jóvenes empobrecidos en contextos capitalistas. *Última Década* (30), 11-39.

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

Duarte, K. (2006). Cuerpo, Poder y Placer. Disputas en hombres jóvenes de sectores empobrecidos. *Revista Pasos* (125), 32-44.

Duarte, K. (2011). Privilegios patriarcales en varones jóvenes de sectores empobrecidos ¿cambio o acomodo? *Revista de estudios de Juventud* (95), 45-57.

Enríquez, P. (2007). De la marginalidad a la exclusión social: Un mapa para recorrer sus conector y núcleos problemáticos. *Fundamentos en Humanidades* , 57-88.

Espinar, E. (2007). Las raíces socioculturales de la violencia de género. *EA, Escuela Abierta: revista de investigación educativa* (10), 23-48.

Faletto, E. (1986). La juventud como movimiento social en América Latina. *Revista de la CEPAL* , 185-191.

Fierro, J. (2000). ¿Una nueva masculinidad en Chile? *cuadernos del segundo centenario* (3).

Figueroa-Perea, J. (1998). Algunos elementos para interpretar la presencia de los varones en los procesos de salud reproductiva. *Cad. Saúde Públ* 14(Supl 1) , 87-96.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Fuller, N. (2002). *Masculinidades. cambios y permanencias* . Lima, Perú: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica.

García, A. (2008). *La noción de juventud en Peñalolén. Entre la reproducción y la autonomía. Un estudio realizado con madres de jóvenes usuarios de Programas de Intervención Psicosocial*. Recuperado el 12 de Agosto de 2013, de Tesis UChile: http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2008/garcia_a/sources/garcia_a.pdf

Giménez, G. (2009). *Cultura, identidad y memoria: Materiales para una sociología de los procesos culturales en las franjas fronterizas*. *Frontera norte*, 21(41), 7-32. Recuperado el 26 de Agosto de 2013, de Revista Scielo México: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-73722009000100001&lng=es&tlng=es

Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.

Hopenhayn, M. (2008). Inclusión y exclusión social en la juventud latinoamericana. *Pensamiento iberoamericano* , 3 (2), 49-71.

INJUV. (agosto de 2013). *Séptima encuesta nacional de juventud 2012*. Recuperado el 20 de diciembre de 2013, de Séptima encuesta nacional de juventud 2012: http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201308161327220.Septima-Encuesta-Nacional-INJUV.pdf

- Jiménez, M., & Tena, O. (2007). *Reflexiones sobre masculinidades y empleo*. México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- Kaufman, M. (1997). Las experiencias contradictorias del poder entre los hombres. En T. Valdés, & J. Olavarría, *Masculinidad/es. Poder y crisis* (págs. 63-81). Santiago: ediciones de las mujeres.
- Kaufman, M. (1995). *Los hombres, el feminismo y las experiencias contradictorias del poder entre los hombres*. Recuperado el 13 de Mayo de 2013, de michaelkaufman.com: <http://www.michaelkaufman.com/wp-content/uploads/2008/12/los-hombres-el-feminismo-y-las-experiencias-contradictorias-del-poder-entre-los-hombres.pdf>
- Kimmel, M. (1997). Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina. En T. Valdés, & J. Olavarría, *Masculinidad/es. Poder y crisis* (págs. 49-62). Santiago: ediciones de las mujeres.
- Lamas, M. (1995). Cuerpo e Identidad. En L. G. Arango, M. León, & M. Viveros, *Género e Identidad. Ensayos sobre lo femenino y lo masculino* (págs. 61-81). Bogotá D.C., Colombia: Tercer Mundo Editores.
- Lamas, M. (1996). *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG.
- Lamas, M. (1999). Género, diferencias de sexo y diferencia sexual. *Debate feminista* (10), 84-106.
- Larraín, J. (2001). *Identidad Chilena*. Santiago: LOM ediciones.
- Lomas, C. (2004). *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona: Paidós.
- Marqués, J. (1997). Varón y patriarcado. En T. Valdés, & J. Olavarría, *Masculinidad(es. Poder y crisis* (págs. 17-30). Santiago: ediciones de las mujeres.

Marridi, A., Archenti, N., & Piovani, J. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Editorial Emecé.

Martuccelli, D., & Sorj, B. (2008). *Desafío latinoamericano, cohesión social y democracia*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Mead, M. (1990). *Adolescencia y cultura en Samoa*. Barcelona: Paidós.

MINEDUC. (2012). *MINEDUC*. Recuperado el 7 de Noviembre de 2013, de

MINEDUC:

http://static1.mineduc.cl/doc_mailing/20121026%20 analisis%20casen%20final.pdf

Minello, N. (2002). Los estudios de masculinidad. *Estudios Sociológicos* , 715-732.

Minujin, A. (1994). Nueva pobreza y exclusión: el caso argentino. *Nueva sociedad* , 88-105.

Minujin, A. (1998). Vulnerabilidad y exclusión en América Latina. *Todos entran. Propuesta para sociedades incluyentes* , 161-205.

Molina, J. (2003). *Un clásico de la antropología urbana. Monod, Jean. Los Barjots: Etnología de bandas juveniles*. Recuperado el 3 de Septiembre de 2013, de Quaderns-e de L'institut Catalá D'Antropologia:
www.raco.cat/index.php/QuadernselCA/article/view/51415/131244

Nateras, A. (2002). *Jóvenes, culturas e identidades urbanas*. D.F.: Editorial Universidad Autónoma Metropolitana.

Olavarría, J. (2003). Los estudios sobre masculinidades en América Latina. un punto de vista. *Anuario Social y Político de América Latina y el Caribe. Nro. 6, Flacso / Unesco / Nueva Sociedad* , 91-98.

Olavarría, J. (2001). *Y todos querían ser (buenos) padres. Varones de Santiago de*

Chile en conflicto. Santiago, Chile: LOM Ediciones.

ONG Social Creativa. (s.f.). *PIE Amanecer*. Recuperado el 7 de octubre de 2013, de http://www.socialcreativa.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=71&Itemid=135

Palacio Valencia, M. C. (1999). La socialización masculina: ¿Un drama oculto del ejercicio del poder patriarcal? *Nómadas* (11), 166-171.

Parker, R. (2002). Cambio de sexualidades: masculinidad y homosexualidad masculina en Brasil. *Alteridades*, 12(023), 49-62.

Perez Serrano, G. (2002). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: Editorial La Muralla.

Petras, J. (2003). *Rebellion.org*. Recuperado el 8 de Diciembre de 2013, de Grito de los excluidos.: <http://www.rebellion.org/hemeroteca/petras/petras110103.htm>

Raya, E. (2004). Exclusión social y ciudadanía: claroscuros de un concepto. *Aposta: Revista de ciencias sociales*, 1-18.

Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Reguillo, R. (1995). *En la calle otra vez. Las bandas: identidad urbana y usos de la comunicación*. Jalisco: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO).

Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. México: Ediciones Aljibe.

Rodríguez, M. d. (2007). Identidad masculina y contexto escolar: notas para un debate. *Revista de Educación*, 397-418.

Saltzman, J. (1992). *Equidad y género. Una teoría integrada de estabilidad y cambio*.

Madrid: Ediciones Cátedra.

Salvia, A., & Chavez, E. (2007). *Sombras de una marginalidad fragmentada. Aproximaciones a la metamorfosis de los sectores populares de la Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

Scott, J. (1986). El género: una categoría útil para el análisis histórico. *Historical review* , 91, 1-36.

Sojo, C. (2000). Dinámica sociopolítica y cultural de la exclusión social. *FLACSO-Banco Mundial* , 49-87.

Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones MORATA.

Swain, J. (2003). How Young Schoolboys Become Somebody: The role of the body in the construction of masculinity. *British Journal of Sociology of Education* , 24 (3), 299-314.

Swain, J. (2000). The Money's Good, The Fame's Good, The Girls are Good': The role of playground football in the construction of young boys' masculinity in a junior school. *British Journal of Sociology of Education* , 21 (1), 95-109.

Urrea, F. (2003). El grupo de pares en la construcción masculina de jóvenes de clases subalternas. *FLACSO/UNFPA y Red de Masculinidades* , 1-19.

Urrea, F., & Quintín, P. (2002). Subjetividades masculinas en jóvenes de clases subalternas urbanas. *Cahiers des Amériques latines* , 1-27.

Valdés, T., & Olavarría, J. (1997). *Masculinidad/es. Poder y crisis*. Santiago, Chile: Isis Internacional.

Valdés, T., & Olavarría, J. (1997). *Masculinidad/es. Poder y crisis*. Santiago: ediciones de las mujeres.

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

Vasquez Del Aguila, E. (2013). Hacerse hombre: algunas reflexiones desde las masculinidades. *Política y Sociedad*, 50 (3), 817-835.

Vázquez, F. (1996). <http://psicologiaysociologia.files.wordpress.com/>. Recuperado el 17 de Diciembre de 2013, de http://psicologiaysociologia.files.wordpress.com/2013/03/fecc81lix-vacc81zquez-sixto_el-anacc81lisis-de-contenido-temacc81tico.pdf

Villagómez Valdés, G. (2010). Masculinidades y violencia en la relación de pareja. En G. Villagómez Valdés, E. Escoffié Aguilar, & L. (. Vera Gamboa, *Varones y masculinidades en transformación: Aspectos socioculturales, psicológicos, biomédicos y sexuales de los hombres* (págs. 65-84). Mérida, Yuc.: UADY.

Zamberlin, N. (2008). Reflexiones sobre la doble protección en varones adolescentes de sectores populares. En S. Checa, *Género, sexualidad y derechos reproductivos en la adolescencia* (págs. 211-231). Buenos Aires: Paidós.

Zubillaga, V., & Briceño León, R. (2001). Exclusión, masculinidad y respeto: algunas claves para entender la violencia entre adolescentes en barrios. *Nueva Sociedad* (173), 34-48.

Anexos

FAMILIA

- ¿Qué familiares fueron más significativos en tu formación como hombre y qué cosas aprendiste en esa formación? (Intentar rescatar hechos concretos que se recuerden y recoger la valoración de lo aprendido)
- ¿Cómo es la relación con tu padre o figura paterna? ¿Cómo la describirías?
- ¿Y qué crees tú que espera tu familia de ti como hombre?
- ¿Estás de acuerdo con esas expectativas? (Recoger percepciones valóricas)
- ¿Es igual o distinto a lo que esperan de las mujeres?
- ¿Hay diferencias entre tu formación y la de las mujeres en tu familia? ¿Cuáles?
- ¿Cómo debería ser una mujer para ti?
- ¿Una madre?
- ¿Una esposa?
- ¿Una amiga?
- ¿Cómo debería ser un hombre para ti?
- ¿Un padre?
- ¿Un esposo?
- ¿Un amigo?
- Fuera de tu familia, ¿Quiénes más te enseñaron cómo ser hombre? (Se busca que enumere agencias de socialización)

GRUPO DE PARES

- ¿Cómo se relacionan los hombres en tu grupo de amigos? (Buscar situaciones concretas)
- ¿De qué se habla en tu grupo de amigos? (Valorización que se hace de ello)
- ¿Cómo definirías a tu grupo de amigos? (Buscar adjetivos, p. ej: "somos simpáticos, chistosos, carreteros, etc.")
- ¿Cómo expresan los hombres el cariño en tu grupo de amigos? (Buscar sensaciones del entrevistado ante este tema)
- ¿Sientes que puedes hablar abiertamente de tus emociones y de tu vida afectiva con tus amigos?
- ¿Conversas con tus amigos sobre tu vida sexual?
- ¿Qué has aprendido de los hombres en tu grupo de amigos?
- ¿Has vivido situaciones violentas en/junto a tu grupo de pares?
- ¿Cuando estás con tus amigos sientes que debes comportarte de cierta forma para ser parte del grupo?
- En el sector donde tú vives: ¿en qué se diferencian los hombres grandes de los jóvenes?
- ¿Cómo ven los más grandes a los de tu edad en tu población?
- La relación que tienes con tus amigos: ¿Es distinta a la que tienes con tus amigas?
- ¿Dentro de tu grupo de amigos hay hombres a los que les gustaría ser padres? ¿Por qué?
- ¿Cómo te comunicas con tus amigos? (*facebook*, *whatsapp*, teléfono, etc.)
- ¿Usas internet? Si es así, ¿Qué es lo que más te gusta del mismo?
- ¿Cuáles son las páginas que más visitas?
- Si usa *facebook*: ¿Qué le gusta hacer mientras está ahí?

ESCUELA

- ¿Qué mensajes recibes en la escuela sobre cómo ser hombre?
- ¿Qué exigencias hay en la escuela respecto a ser hombre?
- ¿Cómo es el trato con tus compañeros varones?
- ¿Y con tus compañeras? ¿Es distinto?
- ¿Cómo es, en general, la relación entre hombres y mujeres jóvenes en la escuela?
- ¿Crees que hombres y mujeres reciben el mismo trato en la escuela?
- ¿Cómo tiene que actuar un hombre en el colegio para que se le considere como tal?
- ¿Sientes que encajas en el modelo tradicional del hombre? ¿Por qué?
- ¿Has vivido situaciones de violencia en el colegio?

PERCEPCIÓN DE SÍ MISMO / SER HOMBRE

- ¿Qué significa para ti ser hombre?
- ¿Cómo te ves a ti mismo como hombre?
- ¿Cómo es para ti un hombre "bueno"?
- ¿Y un hombre "malo"?
- ¿Te has sentido presionado a hacer algo que no quieres solo por ser hombre?
- ¿Qué características debería tener un hombre?
- ¿Qué privilegios crees que tienen hoy los hombres en la sociedad?
- ¿Crees que hombres y mujeres deberían tener roles específicos en la sociedad?
- ¿Qué es ser machista para ti?
- ¿Te consideras machista? ¿Por qué?
- ¿Te gustaría ser padre? ¿Por qué?

Las ONG y el surgimiento de ONG cordillera y el programa PIE Amanecer.

La primera vez que se utilizó la expresión ONG fue durante la década de 1940, en documentos de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), concepto definido como

“(...) un universo amplio de instituciones cuyos únicos rasgos eran, según el criterio originalmente empleado por este organismo, su no pertenencia a ámbitos gubernamentales y su carácter internacional.” (Balbis, 2001, pág. 17)

En América Latina y el Caribe, la tradición de las ONG ha sido relativamente larga y se han enfocado principalmente en la elaboración y ejecución de investigaciones y programas de acción, las cuales tienen como fin enfrentar las problemáticas presentes en determinada región, especialmente en aquellos problemas derivados del subdesarrollo presentes en su población.

No obstante, en los últimos años, la práctica de estas organizaciones ha ido cambiando y el término ONG ha ido recogiendo bajo su alero una gran diversidad de organizaciones que se caracterizan por no depender del Estado.

El sector no gubernamental existe en Chile desde principios de siglo, con organizaciones ligadas a la iglesia católica y al trabajo asistencial, aún cuando en la actualidad, se suele asociar el funcionamiento de las ONG con la dictadura y la lucha por la recuperación de la democracia.

Entre los años 50 y 60 se desarrollan con fuerza asociaciones de tipo benéficas y centros de estudios. En la mayoría se trataba de ONG tradicionales, vinculadas a redes internacionales y de carácter laico o religiosas y algunas de gestión nacional, donde destacan aquellas de carácter asistencial dependientes de diversas iglesias.

La creación de nuevas ONG después del golpe militar constituyó una respuesta al régimen autoritario y su política represiva. ONG Cordillera fue fundada en el año 1986 bajo el contexto de dictadura militar.

La organización fue creada por la necesidad que existía entre los sectores opositores a la dictadura militar, de crear una instancia que investigara y actuara en términos sociales y políticos ante las significativas modificaciones que se habían llevado a cabo durante el régimen dictatorial en las municipalidades y el papel que jugaban éstas como brazo político y civil de la dictadura en los sectores urbano populares.

En este periodo, uno de los objetivos de la organización era “sustituir el régimen autoritario por uno de carácter democrático, desde la perspectiva de la acción local” (CITA DOCUMENTO INTERNO), es decir, desde la propia visión y particularidad de las comunidades. Concentrando su trabajo en 5 comunas de Santiago (Macul, La Florida, Peñalolén, San Joaquín y Puente Alto).

Durante el periodo de transición a la democracia, la organización fue modificando sus estrategias debido a que los recursos para financiar el área de investigación disminuyen considerablemente. Debido a esto, numerosos profesionales que trabajaban en esta área migraron hacia cargos del Estado, por lo cual se hace necesario intervenir “en terreno enfatizando la democratización comunal, participación ciudadana, mejoramiento de la calidad de vida en el ámbito local y de desarrollo comunal” (CITA DOCUMENTO INTERNO). Se disminuye el área de intervención a tres comunas, dando prioridad a la comuna de La Florida.

Desde la segunda mitad de la década de los '90, la organización comienza a enfocar su accionar hacia un fortalecimiento de las relaciones interpersonales en la comuna, debido a un gran debilitamiento del tejido social

En cuanto a las vinculaciones externas de la institución, ONG Cordillera ha contado con el apoyo de agencias internacionales y organismos estatales, estos últimos son los que aportan a través de programas y proyectos los fondos para que se financie la institución.

El Ministerio de Justicia mediante el Servicio Nacional de Menores (SENAME), constituye hoy, la fuente más importante y estable de financiamiento. De igual forma,

el Consejo Nacional de Control de Estupefacientes (CONACE), participa en las temáticas referidas a la prevención social y auto cuidado. En cuanto a los proyectos y servicios en ejecución, nos encontramos con 4 programas:

- PEE Centro Remolinos
- PIE Arawi
- PIE Amanecer
- PDE Sur Oriente.

La población con la cual trabaja la institución, está integrada por las comunidades urbano populares de la comuna de La Florida, específicamente la población infanto-juvenil. Esta población presenta un número importante de problemáticas sociales, entre estas, cabe destacar la vulneración de derechos, exclusión social y territorial. Cabe mencionar que cada programa y área tiene sus propios sujetos de atención y que cada uno de estos cuenta con particularidades que dependen del entorno en el cual habitan.

En el marco de la presente investigación, abordaremos el trabajo realizado por el programa de intervención especializada PIE Amanecer, el cual se ejecuta desde Febrero de 2010. Este programa es financiado por SENAME y forma parte del programa Vida Nueva. Se especializa en atender y focalizar sus recursos en aquellas situaciones de vulneración de derecho y prácticas transgresoras de niños/as y/o adolescentes afectados por la alta complejidad.

“Se entiende por alta complejidad, la presencia de situaciones que constituyen un evidente riesgo o daño, a nivel individual, familiar y/o social de niños/as y/o adolescente. Entre dichas situaciones se encuentra el consumo problemático de drogas, desescolarización o deserción escolar, trastornos emocionales o conductuales, situación de calle, peores formas de trabajo infantil, vinculación a conflictos con la justicia por las que resultan tanto imputables como inimputables

ante la ley, vida en contextos de violencia y/o riesgo vital. Todas ellas, situaciones que pueden darse simultáneamente.” (CITA PAGINA WEB ONG CORDILLERA)

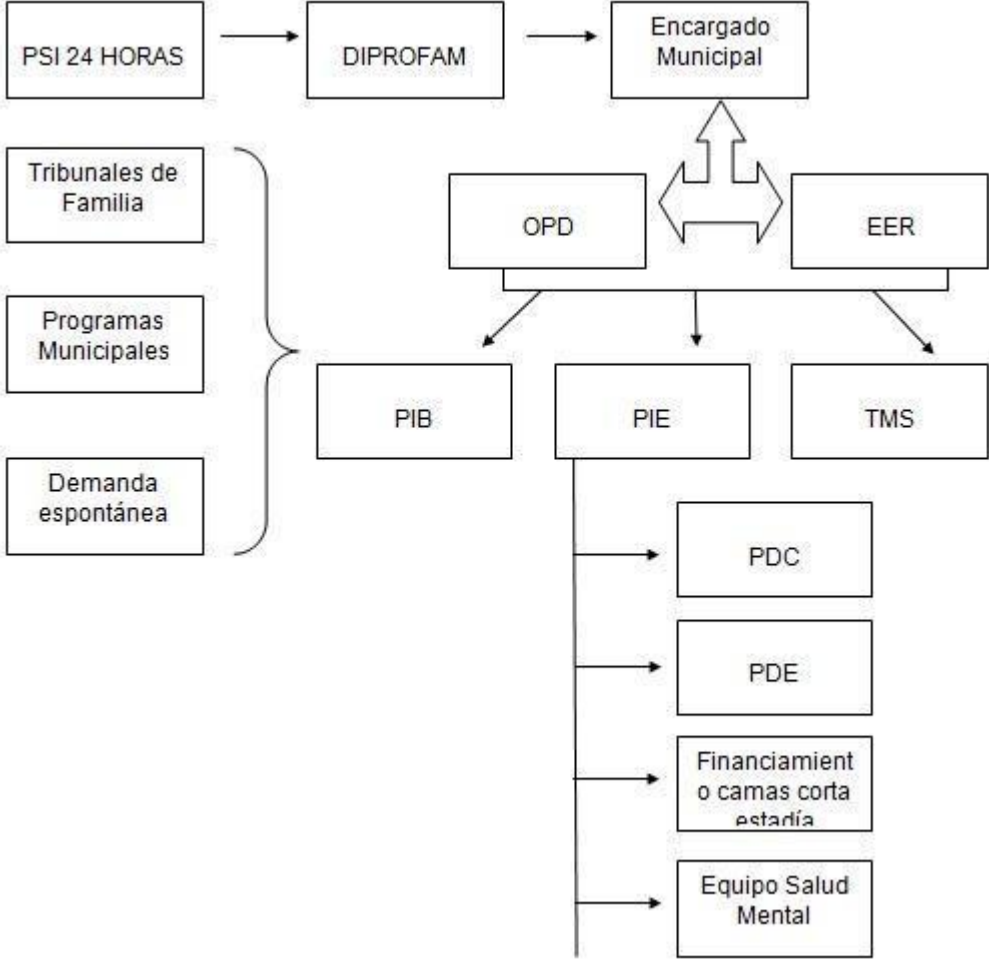
La población con la cual trabaja la institución, está integrada por las comunidades urbano populares de la Florida. Esta comuna, en sus inicios fue una zona netamente agrícola y ganadera, la cual a partir de la década del 40 comenzó a ser ocupada como área de expansión urbana, sin embargo este proceso fue lento y discontinuo hasta finales de la década del 60 donde el Estado comenzó a construir proyectos habitacionales de vivienda social en beneficio de las familias de escasos recursos de la comuna, además de una intensa construcción de villas destinadas a los sectores socioeconómicos medios por parte del mercado inmobiliario. “Entre 1968 y 1973 se instalaron, entre otras, la Villa O’Higgins, la Villa Perú, Los Copihues y Nuevo Amanecer (estos dos últimos fueron producto de tomas de terreno y se llamaron Unidad Popular y Nueva La Habana respectivamente).” (De La Jara, 2003, pág. 15). Sin embargo, a partir de 1973 con el comienzo de la dictadura militar en nuestro país, la construcción de viviendas se transfirió a manos de privados, los cuales construyeron a un ritmo acelerado hasta la crisis económica de principios de la década de los 80. Las viviendas construidas durante esos años, estuvieron dirigidas a sectores medios de la población, los cuales poblaron la comuna, dando como resultado la heterogeneidad social de las familias que habitan el sector de La Florida.

Según De La Jara (2003), en 1985 recién el Estado volvió a retomar la construcción de viviendas sociales destinadas a las familias de escasos recursos, estas viviendas se caracterizaron por ser grandes conjuntos habitacionales (departamentos, ubicados en su gran mayoría en la zona sur poniente de la comuna) los cuales presentaban características en común como la baja calidad de la construcción, un diseño urbano deficiente y por estar densamente poblados, lo que conllevó a que se produjeran severos problemas de habitabilidad.

De manera paralela, aquellos sectores que se mantenían con grandes predios agrícolas (sector oriente de la comuna), fueron siendo ocupados para la construcción de villas dirigidos a los sectores medios de profesionales jóvenes.

“En solo 50 años La Florida pasó a ser la compleja y dinámica ciudad que es hoy. Hasta 1950 la mitad de sus habitantes eran definidos como población rural. Ya en 1960 el censo mostraba que el 63% era urbana, el del 70 que lo era el 80% y el del 82 definía al 100% de su población como urbana. En solo dos décadas (la de los 70 y la de los 80) la población de La Florida creció 8 veces. De ser una comuna rural hasta mediados del siglo pasado y luego una comuna dormitorio ubicada en el camino a Puente Alto, pasó a ser el centro de la poblada zona suroriente de Santiago.” (De La Jara, 2003, pág. 17)

Proyectos y servicios en ejecución.⁵



⁵ Esquema de elaboración propia