

Social-ediciones es el Sello Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, una institución académica sensible a las dinámicas sociales, culturales, educativas y subjetivas de nuestro país, tanto porque las disciplinas que la integran abordan problemáticas relativas a estos dominios de la realidad Chilena como por su apertura crítica a las condiciones actuales de individuos, comunidades, instituciones y culturas en una sociedad que exige enfrentar colectiva y creativamente sus conflictos, así como sus procesos y oportunidades de transformación.

Otros Títulos Publicados

Opinión Pública Contemporánea:
Otras posibilidades de comprensión e investigación
Pablo Cottet (Editor).

La locura Wittgenstein
Françoise Davoine.

El niño de Eso.
Psicoanálisis de un Entrevista: La psicosis blanca.
Jean-Luc Donet y André Green.

Chile: Glosario Ilustrado del Malestar.
Marianella Abarzúa, Roberto Aceituno y René Valenzuela (Editores).

Malestar y Destinos del Malestar:
Políticas de la Desdicha (Vol. 1).
Esteban Radiszcz (Editor).

Malestar y Destinos del Malestar:
Artes del Descontento (Vol. 2).
Esteban Radiszcz (Editor).

Juventudes en Chile:
Miradas de Jóvenes que investigan - Vol 1
Claudio Duarte y Carolina Álvarez (Editores).



LOS PROCESOS DE INVESTIGACIÓN y/o sistematización que permitieron producir la información y los hallazgos presentados en este libro, han sido realizados al alero del Núcleo de Investigación y Acción en Juventudes del Departamento de Sociología de la Universidad de Chile, instancia que entre otros objetivos se propone la producción de conocimiento sistemático y relevante sobre las realidades juveniles. Se trata de un espacio colaborativo de asociatividad entre académicos/as, estudiantes y profesionales que están vinculados a los mundos juveniles y producen conocimientos que buscan contribuir a los debates que en el país se están realizando en torno a las y los jóvenes y las juventudes en diversas áreas, sitios y escenarios.

De igual manera, la publicación de este segundo volumen, viene a potenciar los procesos de diálogo y acción colaborativa que desplegamos con jóvenes, organizaciones juveniles e instituciones sociales que trabajan con juventudes. Así, este libro es un material de divulgación de los conocimientos producidos y también es un artefacto que permite gatillar reflexiones con actores de diversos ámbitos de la sociedad, en especial jóvenes.

También, le otorgamos valor a esta publicación en tanto en ella se articulan miradas de amplia diversidad disciplinaria: sociología, psicología, historia, pedagogía, antropología, trabajo social, que desde sus características despliegan un dialogo desde lo transdisciplinar con las y los jóvenes.



★ SOCIAL-EDICIONES

JUVENTUDES EN CHILE MIRADAS DE JÓVENES QUE INVESTIGAN

Duarte - Hernández - Palenzuela
[editores]



JUVENTUDES EN CHILE

MIRADAS DE JÓVENES QUE INVESTIGAN Volumen 2

Claudio Duarte - Natalia Hernández - Yadira Palenzuela {editores}

SOCIAL-EDICIONES



Claudio Duarte Quapper. Sociólogo y Educador Popular. Casado, cuatro hijas, un hijo y un nieto. Académico Núcleo de Investigación y Acción en Juventudes del Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Áreas de trabajo: juventudes y generaciones, masculinidades y género, metodologías participativas y educación popular.

Natalia Hernández Mary. Madre de Lucas. Trabajadora Social, Magíster en Trabajo Social y Doctora en Trabajo Social. Académica del Departamento de Trabajo Social, Universidad Alberto Hurtado. Militante del Núcleo Investigación y Acción en Juventudes, del Departamento de Sociología de la Universidad de Chile. Áreas de trabajo: Juventudes, Dispositivos de intervención, Estrategias de intervención, nociones de poder y lo político en los espacios de transformación.

Yadira Palenzuela Fundora. Madre de Tomás. Psicóloga y Máster en Psicología Educativa por la Universidad de la Habana, Cuba. Magíster en Análisis Sistémico Aplicado a la Sociedad y Doctora en Psicología por la Universidad de Chile. Integrante del Núcleo Investigación y Acción en Juventudes, del Departamento de Sociología de la Universidad de Chile y del Grupo Prácticas Mediáticas del Instituto de Comunicación e Imagen de la Universidad de Chile. Áreas de trabajo Juventudes, Participación y Redes Sociales. Medios de Comunicación y Construcción Social de Identidades

JUVENTUDES EN CHILE

MIRADAS DE JÓVENES
QUE INVESTIGAN

Volumen 2

JUVENTUDES EN CHILE

MIRADAS DE JÓVENES
QUE INVESTIGAN

volumen 2

Claudio Duarte Quapper
Natalia Hernández Mary
Yadira Palenzuela Fundora
Editores

Volumen 2

Juventudes en Chile. Miradas de jóvenes de investigan / Duarte Quapper, Claudio ... [et al.], 1ª ed.

Santiago: Social-ediciones, 2019.

358 p. : il. ; 24x 17 cm. 2 vol.

ISBN 978-956-19-1143-7

ISBN Digital 978-956-19-1146-8

1. Jóvenes - Chile 2. Jóvenes - Aspectos sociales - Chile 3. Movimientos estudiantiles - Chile

4. Juventud - Chile - Actividad política 5. Jóvenes - Chile - Condiciones sociales I. Duarte Quapper, Claudio

II. Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales

CDD20 305.2350983



SOCIAL-EDICIONES

JUVENTUDES EN CHILE. MIRADAS DE JÓVENES QUE INVESTIGAN. VOLUMEN 2.

© 2019, Claudio Duarte Quapper.

© Social-ediciones, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

www.socialediciones.facso.cl

Comité Editorial: Roberto Aceituno, María José Reyes, Svenska Arensburg, André Menard, Pablo Cottet, René Valenzuela.

La publicación de este libro es posible gracias al financiamiento de la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Chile a través del Programa de Apoyo a la Productividad Académica en Ciencias Sociales, Humanidades, Artes y Educación.

Este libro fue sometido a un proceso de evaluación por pares y aprobado para su publicación.

Editores: Claudio Duarte Quapper, Natalia Hernández Mary y Yádira Palenzuela Fundora.

Coordinación editorial: César Castillo.

Dirección Creativa: René Valenzuela

Diseño: Pablo Rivas.

Catalogación: Ximena Montero y Orlando Muñoz.

ISBN: 978-956-19-1143-7

RPI: 306.509

Primera edición de 750 ejemplares.

Santiago de Chile, Agosto 2019.

ÍNDICE

- 9 Prólogo
- 17 **CAPITULO UNO
JUVENTUDES EN POLÍTICA**
- 19 **TRASTROCACIONES ADULTOCÉNTRICAS Y CRITERIOS POLÍTICOS PARA
LA IGUALDAD GENERACIONAL**
Klaudio Duarte Quapper
- 39 **LO POLÍTICO EN DISPUTA. UNA MIRADA DESDE LAS JUVENTUDES**
Natalia Hernández Mary
- 56 **SIGNIFICACIONES Y PRÁCTICAS DE LA PARTICIPACIÓN SOCIAL
EN REDES SOCIALES VIRTUALES.
UNA MIRADA ETNOGRÁFICA CON LAS/LOS JÓVENES DE UN LICEO PÚBLICO
EN SANTIAGO DE CHILE**
Yádira Palenzuela Fundora
- 75 **PEDAGOGÍA DEL MOVIMIENTO.
ACCIONES COLECTIVAS DE JÓVENES ORGANIZADOS EN BARRIOS POPULARES
DE LA ZONA SURORIENTE DE SANTIAGO**
Diego Villarroel Hernández
- 93 **JÓVENES SECUNDARIOS:
UNA MIRADA ACTUALIZADA DE LAS DINÁMICAS SOCIALES QUE CONSTITUYEN
A LAS ORGANIZACIONES JUVENILES**
Sebastián Escobar González
- 117 **CAPITULO DOS
JUVENTUDES Y GÉNERO**
- 119 **RESPUESTAS INSTITUCIONALES DE COMUNIDADES EDUCATIVAS CISGÉNERO
ANTE LA VISIBILIZACIÓN DE ESTUDIANTES TRANS**
Canela Bodenhofer González
- 141 **PATERNIDADES EN TENSIÓN:
SIGNIFICADOS EN SECTORES EMPOBRECIDOS Y SU RELACIÓN
CON EL SISTEMA SEXO/GÉNERO EN CONTEXTOS NEOLIBERALES**
Claudia Jara Silva
- 160 **MASCULINIDAD Y EMOCIONES.
CARIÑO ENTRE VARONES:
EL CASO DE JÓVENES ESTUDIANTES DEL LICEO DE APLICACIÓN**
Adriano Meschi Pizarro

ÍNDICE

- 181 **CONSTRUCCIÓN DE MASCULINIDADES EN UN LICEO EMBLEMÁTICO MASCULINO DE LA COMUNA DE SANTIAGO**
Erick Ilabaca Peña
- 199 **HACERSE VARÓN EN LICEOS MUNICIPALES: INSTANCIAS EDUCATIVAS DE HOMOSOCIALIZACIÓN MASCULINA JUVENIL**
Francisco Farías Mansilla
- 223 **CAPITULO TRES**
JUVENTUDES EN EL LICEO
- 225 **SUBJETIVIDAD Y DISPOSITIVO EDUCACIONAL CHILENO: DESIGUALDAD EN DISCURSOS DE JÓVENES PRÓXIMOS A EGRESAR DE ENSEÑANZA MEDIA**
Paulina Castillo Henríquez
- 244 **ALGUNOS MATERIALES PARA OBSERVAR RELACIONES GENERACIONALES EN EL CHILE NEOLIBERAL: LECTURAS DESDE LAS ASPIRACIONES JUVENILES Y LAS EXPECTATIVAS ADULTAS SITUADAS EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS PRIVADAS**
Diego Anífir Manríquez
- 267 **¿CÓMO ENSEÑAR CUANDO LOS Y LAS ESTUDIANTES NO ESTÁN? EL ABSENTISMO ESCOLAR Y LA PARTICIPACIÓN JUVENIL COMO ALTERNATIVA**
Patricia Carrasco Barreda
- 286 **¿LICEO DISCIPLINARIO?: CONDICIONANTES PARA LA PARTICIPACIÓN JUVENIL ESTUDIANTIL UNA APROXIMACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA GENERACIONAL**
Herman Pezo Hoces
- 313 **CAPITULO CUATRO**
JUVENTUDES Y TRANSGRESIÓN DE LEYES
- 314 **CAMINOS DE VIDA Y APRENDIZAJES POSIBLES EN PRIVACIÓN DE LIBERTAD. LA EXPERIENCIA DE LOS JÓVENES DEL CIP SAN JOAQUÍN**
Sofía Monsalves Ibarra
- 340 **POSIBILIDADES DE LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS COMO ESTRATEGIA PARA REPENSAR EL TRABAJO CON JÓVENES DESDE EL MUNDO ADULTO**
Natalia Díaz Soto

PRÓLOGO

Con mucha alegría presentamos este segundo volumen de la publicación *Juventudes en Chile. Miradas de jóvenes que investigan*. El año 2016 produjimos el primer volumen y entre el 2018 y 2019 hemos confeccionado su continuación, nuevamente con la inclusión de artículos y ensayos que son resultados de trabajos finales de pre y posgrado. Lo común a los textos es que se abordan realidades juveniles, y en casi todos los casos se trata de autores y autoras también jóvenes.

Los procesos de investigación y/o sistematización que permitieron producir la información y los hallazgos aquí presentados, han sido realizados al alero del Núcleo de Investigación y Acción en Juventudes del Departamento de Sociología de la Universidad de Chile, instancia que entre otros objetivos se propone la producción de conocimiento sistemático y relevante sobre las realidades juveniles. Concebimos al Núcleo como un espacio colaborativo de asociatividad entre académicos/as, estudiantes y profesionales que están vinculados a los mundos juveniles y producen conocimientos que buscan contribuir a los debates que en el país se están realizando en torno a las y los jóvenes y las juventudes.

De igual manera, la publicación de este segundo volumen, viene a potenciar los procesos de diálogo y acción colaborativa que como Núcleo desplegamos con jóvenes, organizaciones juveniles e instituciones sociales que trabajan con jóvenes —liceos, Oficinas Municipales de Juventud, instituciones colaboradoras del Servicio Nacional de Menores (SENAME), entre otros—. Así, este libro es un material de divulgación de conocimientos producidos por investigadores e investigadoras del Núcleo, y también es un artefacto que permite gatillar reflexiones con actores de diversos ámbitos de la sociedad, en especial jóvenes.

También, le otorgamos valor a esta publicación en tanto en ella se articulan miradas de amplia diversidad disciplinar: sociología, psicología, historia, pedagogía, antropología, trabajo social, y al mismo tiempo, en su mayoría han sido producidos desde la conversación sistemática con actores jóvenes.

Estas juventudes han mostrado en las últimas dos décadas, un conjunto de acciones individuales y colectivas que han venido a cuestionar los cimientos sobre los que se ha construido la sociedad chilena. Han tensionado la naturalización de la desigualdad socioeconómica condensada en el modelo neoliberal de organización de nuestra sociedad, señalando que el sistema educativo es uno de los pilares para la reproducción de dicha desigualdad. Les hacemos una promesa:

“si estudian serán alguien en la vida”, pero en el mismo movimiento les obligamos a endeudarse para alcanzar dicha aspiración. Lo que termina siendo más un chantaje amenazante que una invitación al desplegarse como sujetas y sujetos. Un conjunto de textos de este libro aborda cuestiones referidas a las juventudes en sus experiencias educativas.

También han cuestionado la violencia patriarcal de nuestra sociedad, que es constitutiva de la misma y que desde la invasión española ha sido un pilar fundacional de la cultura que hemos construido. En particular, las mujeres jóvenes están señalando con profundidad que nuestra cotidianidad, instituciones y estructuras sociales están llenas de machismo, sexismo y homofobia que les impide desplegarse como sujetas; han cuestionado la heteronorma que pretende obligarlas a vivir sus deseos sexuales de forma binaria, y han exigido se respeten sus derechos sexuales y reproductivos. En este proceso, los varones jóvenes aparecen con muchas tareas pendientes por realizar, para ser sujetos complementarios en estas luchas. Un conjunto de textos de este libro aborda preguntas críticas en torno a juventudes y género.

En estas acciones, referidas a sus experiencias educativas, de género y en otros ámbitos de sus vidas, las y los jóvenes han intentado desarrollar modos de hacer política que se diferencien de estilos anteriores y le han otorgado marcas generacionales que se pueden distinguir y multiplicar para las luchas sociales, considerando también las continuidades con las experiencias de generaciones anteriores. Varios análisis contenidos en este libro ponen de relieve algunas novedades epocales en la relación entre juventudes y política.

Un ámbito de interés en nuestro Núcleo en los últimos años ha estado en la acción con jóvenes que han transgredido las leyes y con equipos de profesionales que trabajan con ellos y ellas. Asumimos que la existencia del delito en nuestra sociedad es un síntoma de la desigualdad que expresa las injusticias sociales y la forma, a ratos desesperada, de jóvenes por tratar de hacerse parte de la fiesta de consumo opulento y oferta de éxito que esta sociedad impone. Presentamos en este libro dos textos que abordan de manera reflexiva el trabajo socioeducativo con jóvenes encarcelados.

Los textos que componen esta obra los hemos organizado en cuatro partes que abordan estas cuestiones juveniles ya señaladas: política, género, educación y trasgresión de leyes.

El primer capítulo contiene cinco trabajos. En el primero, Klaudio Duarte propone elementos conceptuales para reflexionar sobre la construcción de alternativas a las lógicas adultocéntricas que se imponen en nuestras sociedades y a las permanentes manifestaciones de discriminación generacional. Para ello, debate

los mecanismos de trastocar diferencia en desigualdad, la aceptación en tolerancia y el respeto en obediencia. Plantea que los vínculos generacionales abren un conjunto de apuestas posibles en torno a ejes de acción política que permiten movilizar energías transformadoras para contribuir a la igualdad generacional como concreción de justicia social.

En el segundo trabajo, Natalia Hernández presenta una reflexión de lo político como un campo de disputa para las experiencias de acción política juvenil. Por medio de su texto comparte el trabajo realizado con organizaciones juveniles que declaran construir una apuesta de transformación social en los espacios comunes. A través del reconocimiento de sus tácticas y estrategias, reconstruye las nociones que movilizan sus acciones. De esta forma, las ideas de lo político y la política transitan entre alegorías clásicas y, a la vez, propuestas innovadoras que rompen con el fraccionamiento de lo social. Las y los jóvenes poseen una dislocación desde las contradicciones de las nociones y desde ahí disputan ese espacio político que se constituye en el lugar de todas y todos.

En el tercer trabajo, Yadira Palenzuela presenta resultados de su investigación en que buscó comprender las significaciones de las y los jóvenes secundarios/as sobre sus prácticas de participación social en redes sociales virtuales, a través de una etnografía realizada en un liceo público de Santiago. En el texto, presenta algunas rutas teóricas y metodológicas transitadas durante la investigación y hallazgos que invitan a reflexionar sobre las producciones mediáticas y experiencias de participación de las y los jóvenes en el escenario cotidiano —físico y digital— y su relación con las construcciones y significados de la participación social en redes sociales virtuales.

Diego Villarroel, en el cuarto trabajo, argumenta que las y los jóvenes se movilizan actualmente en barrios populares, porque construyen saberes para la acción que ponen en movimiento a través de sus propias organizaciones, donde lo educativo es un eje central. Estos actores autogestionan la educación del barrio, para denunciar su percepción de la realidad como injusta; promueven la recuperación de la memoria histórica, para construir un *nosotros* colectivo vinculado a su pertenencia territorial; y aprenden a organizarse en diversas experiencias, específicamente del ciclo de movilización estudiantil 2006-2011, cuando incorporaron la creencia de que es posible el cambio social a nivel local y personal.

Sebastián Escobar presenta un texto que busca identificar y describir las dinámicas sociales que constituyen a las organizaciones juveniles, evidenciando las tendencias actuales que las caracterizan. Sus resultados permiten conocer cómo se construyen las organizaciones juveniles de estudiantes secundarios, además de

analizar distintos tópicos que para ellos son actualmente importantes a la hora de reunirse y participar en una organización, colectivo o agrupación. Por ejemplo, la importancia de la transformación social; el desarrollo de una orgánica dentro de las organizaciones juveniles; la performance y la politización de los cuerpos; la amistad y la fraternidad en el interior de las organizaciones juveniles, y, finalmente, el rol de las redes sociales y los lugares que ocupan en las organizaciones juveniles.

El segundo capítulo contiene trabajos del ámbito de las juventudes y las construcciones de género. Canela Bodenhofer reflexiona sobre las respuestas del mundo escolar con relación a la creciente visibilización de la transgeneridad, específicamente de niñas y jóvenes trans que están en el sistema educativo. Para ello, describe las respuestas institucionales de las comunidades educativas cisgénero, principalmente de las autoridades escolares como representantes de la institucionalidad, ante esta visibilización de estudiantes trans. Busca contribuir a las producciones teóricas y empíricas que disputan ciertos sentidos comunes heteronormados, cisonormativos y binarios, que tienen responsabilidad en que la vida escolar de estudiantes cis se encuentre en una situación de privilegio en comparación con la de estudiantes trans, en términos sociales, emocionales y académicos.

El trabajo siguiente lo presenta Claudia Jara y en él reflexiona sobre las tensiones en las paternidades juveniles en sectores empobrecidos. Relaciona los significados de la paternidad en jóvenes con el modelo de género impulsado desde el sistema sexo/género, bajo modos de producción capitalistas-neoliberales. Cuestiona las ideas circulantes respecto de que la paternidad sería un factor constitutivo de masculinidades.

Por su parte, Adriano Meschi aborda la relación entre masculinidades y emociones en estudiantes secundarios de liceo municipal. Se propone repensar el papel que juegan las masculinidades en relación con los problemas que han denunciado las mujeres en sus movilizaciones feministas del otoño de 2018. Profundiza sobre el problema de la represión de las emociones en varones, que tienden a no expresar sus sentimientos en la experiencia educativa —entre otros ámbitos—. En ella se enseña el género por: las enseñanzas que explícitamente estas instituciones promueven, las prácticas implícitas que se dan en este espacio y las propias dinámicas que los estudiantes construyen en tanto semejantes. Se enfoca principalmente en estas últimas, como dinámicas de homosocialización.

En el mismo ámbito escolar municipal, Erick Ilabaca indaga en la construcción de masculinidades en un liceo de varones. Su propósito es dilucidar las for-

mas en que estos jóvenes de cuarto año de enseñanza media están construyendo sus identidades masculinas. Observa que realizan este proceso en torno a una idea hegemónica de las mismas, de esta manera, la violencia simbólica expresada como machismo solo se asocia a la realización o no de labores domésticas. Por otra parte, aborda la opinión sobre el concepto de sexualidad, la educación sexual recibida en el establecimiento y una hipotética futura inclusión de mujeres en el recinto.

Cierra este capítulo el trabajo de Francisco Farías, que aborda las construcciones de masculinidades en liceos municipales de Peñalolén, discutiendo las instancias educativas de homosocialización masculina juvenil que se desarrollan en el liceo. Afirma que, en los procesos de encuentro social entre varones, se enseña y aprende el valor social de las masculinidades en la estructura social, instituciones y situaciones de la vida cotidiana.

El tercer capítulo refiere a las experiencias juveniles en el sistema educativo, principalmente en los ejes de subjetividades en torno a sus vidas presentes y futuras, así como a la participación juvenil en diversos ámbitos del liceo.

El primer trabajo es de Paulina Castillo, quien analiza lo que considera como dispositivos educativos, su orden político económico, las instituciones que lo canalizan (liceo-familia) y su incidencia en la subjetividad, mediante los discursos que estudiantes tienen al momento de salir de cuarto medio. Estas subjetividades se diferencian de acuerdo con el segmento socioeconómico de sus establecimientos educativos y familias, y también según el tipo de establecimiento al que asisten (científico humanista o técnico profesional); es así como la subjetivación a partir del tránsito en dispositivos educativos es desigual e incide en la forma de ubicarse imaginariamente y desenvolverse con mayor o menor seguridad y reconocimiento, esto por condiciones materiales de base que se expresan también en condiciones subjetivas asociadas a expectativas y elecciones claras de qué hacer al salir de cuarto medio.

En el segundo trabajo del capítulo, Diego Aníñir analiza específicamente a jóvenes de cuarto medio de liceos particulares pagados, enfatizando en sus aspiraciones: qué desean, qué les interesa luego de salir de enseñanza media. Rastrea las influencias del mundo adulto en aquellas aspiraciones, como las expectativas que los y las jóvenes suponen que sus padres y madres tienen. Realiza un ejercicio de (re)construcción de este vínculo intergeneracional, fijando su interés en reavivar las relaciones de poder-deseo presentes en aquel entramado; en otros términos, establecer los vínculos reales o virtuales que dan vida a la trama intergeneracional entre estudiantes y sus familias.

Herman Pezo busca aportar a la comprensión de la participación juvenil es-

tudiantil, introduciendo una perspectiva generacional para relevar la dimensión relacional de su ejercicio. Profundiza en el liceo desde una óptica contextual, con el propósito de observar las condiciones que facilitan/obstaculizan su despliegue. Para ello, en el texto devela las condicionantes que se establecen dentro del contexto del liceo para la participación juvenil, y el encuentro intergeneracional entre mundos adultos y mundos juveniles en las prácticas cotidianas, a través de tres ejes de análisis: el ordenamiento y uso del espacio, disciplinamiento y empleo del tiempo, y la experiencia social.

Cierra este capítulo el ensayo de Patricia Carrasco, quien reflexiona sobre las posibilidades de acción del ejercicio docente frente el absentismo escolar, como una contribución a la construcción de alternativas desde la práctica pedagógica. El aprendizaje que se elabora desde la propia práctica docente es un elemento fundamental al momento de construir estrategias y es constitutivo de un saber pedagógico. Ahí se conjugan una serie de factores, tanto las propias creencias de los profesores como algunas características de los y las estudiantes y la institución escolar. Por esta razón, registrar la práctica y reflexionar sobre ella permite objetivarla, analizarla y compartirla con otros/as. Eso es el saber pedagógico que se muestra en este ensayo.

Cierra el libro un capítulo final sobre juventudes y transgresión de leyes. En él se incluye el trabajo de Sofía Monsalves, quien desde una sistematización de experiencias reflexiona sobre las condiciones en las que los jóvenes privados de libertad construyen su experiencia en la institución carcelaria, las significaciones que le dan a dicha experiencia y las posibilidades que ella les otorga en términos de aprendizajes significativos que les permitan un mejor desenvolvimiento en la sociedad. Se trata de un proceso participativo realizado con las y los profesionales del equipo de Apoyo para la Reinserción Psicosocial del Centro de Internación Provisoria de San Joaquín.

Este capítulo se cierra con el texto de Natalia Díaz, basado en la sistematización de experiencias que desarrolló junto a trabajadores y trabajadoras del equipo de Reinserción Socioeducativa del Centro de Internación Provisoria en la comuna de San Joaquín, a partir de su trabajo con jóvenes encarcelados. Se presentan reflexiones en torno a la sistematización de experiencias como estrategia metodológica, que abre posibilidades de acción y transformación desde las y los trabajadores en las estrategias que despliegan con jóvenes privados de libertad.

Agradecemos a cada autora y autor por el esfuerzo desplegado en el Taller de elaboración de estos trabajos y en su disponibilidad para permitir que su producción investigativa se incluyera en este libro. Esperamos que sea un aporte a las luchas juveniles.

Finalmente, agradecemos los aportes que hicieron posible esta publicación: a la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo y al Departamento de Sociología de nuestra Universidad de Chile, así como a Social Ediciones por acogernos nuevamente.

CLAUDIO DUARTE QUAPPER
NATALIA HERNÁNDEZ MARY
YADIRA PALENZUELA FUNDORA

Santiago, invierno del 2019

CAPITULO UNO
JUVENTUDES EN POLÍTICA

TRASTROCACIONES ADULTOCÉNTRICAS Y CRITERIOS POLÍTICOS PARA LA IGUALDAD GENERACIONAL¹

Klaudio Duarte Quapper²

1. La diferencia como desigualdad condensa racionalidad occidental

Una de las características de la sociedad y la cultura de Occidente, aquella formada durante la Edad Media y que se ha caracterizado por ser dominadora del mundo entero mediante la colonización, el racismo, el hambre, las guerras, los sistemas de dominación extremos, las fuerzas productivas que se sostienen en la depredación, la ilusión de la libertad humana y como solución a los problemas que ella misma crea (Hinkelammert, 1991; 1998), ha sido su modo de estructurar racionalidades, como modos de imaginar, representar, de establecer configuraciones de sentido —el mundo como un cosmos significativo (Weber, 1992)—. También de definir mecanismos para su transmisión y reproducción, siendo la simplificación, reducción y el doctrinarismo algunas de las características patológicas que Morin (1995) señala para el pensamiento contemporáneo. Vale decir, la construcción de sociedad y la cultura occidental han producido unos modos de reflexionar y de pensar que le son propios y constituyentes.

Morin señala que lo que ha de enfrentarse de este pensamiento son sus principios de disyunción, reducción y unidimensionalización que condensarían un paradigma que niega la complejidad como condición de lo sociocultural y que se erige como modelo dominante en la actualidad (Morin, 1995):

- i. *La constitución de polaridades por dicotomía*, entendida como una clasificación en la cual divisiones y subdivisiones solo tienen dos partes (Dic-

1 Una versión anterior y más reducida de este texto está en: Duarte, K. (2013). Promoción de diversidad como condición política para la igualdad generacional. En J. Tatis (Ed.), *Jóvenes: diversos y singulares* (pp. 101-117). Bogotá: Observatorio Javeriano de Juventud, Universidad Javeriana de Colombia.

2 Sociólogo y educador popular, académico de la Universidad de Chile; máster en Juventud y Sociedad, por la Universidad de Girona; doctor en Sociología, por la Universidad Autónoma de Barcelona. Coordinador académico del Núcleo de Investigación y Acción en Juventudes, del Departamento de Sociología de la Universidad de Chile. Correo electrónico: claudioduarte@uchile.cl

cionario RAE), lleva a valoraciones que caracterizan lo social como contenido solo en dos posibilidades antagónicas y con un cierto peso moral. Se separan elementos, perdiendo la noción del todo o reconstruyéndole, pero conformado de modo binario y por oposición contradictoria. De este modo, se niega que puedan ser múltiples los elementos constituyentes de un fenómeno social, las semejanzas que posean entre dichos elementos, las diferencias no como contradicción y que las distinciones analíticas —como recurso del ejercicio cognitivo— acontecen en el plano de la racionalidad, como uno de los componentes de lo real social y no como su totalización. La disyunción señalada por Morin (1995) se constituye en una clave del pensamiento dual.

Dentro de este mecanismo, se puede considerar la opción recurrente de organizar la mirada de lo social en niveles analíticos, un arriba-abajo que se sigue de las polaridades dicotómicas, pero que, además, tiene siempre un polo superior y uno inferior (verticalidad sustancial), una cierta oposición intrínseca dentro de lo observado, lo que también es organizado desde una cierta moralidad que consolida asimetrías. Al establecer estas asimetrías, ellas funcionan siempre en un solo sentido, que establecen y reproducen, ahora en el plano de lo relacional social, vinculaciones desde posiciones de control y dominio hacia quienes padecen este tipo de relaciones desde la obediencia y la subordinación. Para la especificidad de nuestra reflexión, la asimetría por considerar es [lo adulto+ ---- lo juvenil-].

- ii. *El ejercicio de reducción por homogenización y por universalización.* En algunas situaciones se tiende a tratar de negar la existencia de diferencias y de diversidades, por medio de la homogenización de grupos y poblaciones. En nuestro eje de observación en este texto, las poblaciones jóvenes suelen ser tratadas como un todo homogéneo bajo la noción de *la juventud*; de esta forma, se niegan toda especificidad y particularidad del complejo entramado de las juventudes.

En otros casos se elaboran discursos que pretenden construir una realidad en la cual lo deseable de las relaciones es una igualdad esencial entre individuos, que como universalidad abstracta intenta totalizar las posibles diferencias y diversidades, bajo nominaciones que se pretenden como integradoras, pero que, al universalizar y negar diferencias, producen el efecto contrario a dicha pretensión y es que, al igual que la homogenización, reducen la complejidad contenida en lo que observan.

- iii. *La construcción de lo social como sin movimiento*, como expresión estáti-

ca —a veces rígida— y finita, lleva a que ella sea percibida como constituida en una sola dimensión. Esta unidimensionalidad neutraliza las posibilidades del pensamiento complejo, ya que posiciona la observación y la conceptualización de lo social, como perteneciente a un plano cartesiano, sin volumen, en un orden finito y predefinido, mediante el cual la emergencia de diversidades, por ejemplo, no logra ser contenida y es descalificada como desorden o caos.

Considerando que estos diversos mecanismos se verifican en interrelación permanente, podemos interrogar por su emergencia y rendimiento, en especial al momento de pensar cuestiones como las diferencias socioculturales, específicamente aquellas que producen efectos en poblaciones jóvenes. La hipótesis que planteo es que uno de los factores por los cuales se tiende a neutralizar la existencia de diferencias y con ello de diversidad en lo sociocultural tiene, entre otras explicaciones, las racionalidades alojadas en los modos de observación y conceptualización de lo social.

Estas racionalidades vienen produciendo efectos que nos ayudarán a comprender los modos en que, en el plano de las relaciones y de los imaginarios sociales, se verifican las nociones y acciones en torno a la diferencia y la diversidad como condensación de unas ciertas miradas del mundo y como propuestas de acción política.

Uno de esos efectos es considerar *la diferencia como un problema social*. Ella es construida como un asunto entre dos: que al ser diferentes son vistos esencialmente como opuestos; aquí emergen la polarización y la asimetría como mecanismos de pensamiento. La diferencia es construida como una relación riesgosa; el otro u otra me es desconocido, pues su imagen la observo como riesgo, desde el prejuicio que le estigmatiza y que niega humanidad a la relación posible de establecer. No me asumo diferente a sus ojos observadores, desde una condición egocéntrica construyo el mundo centrado en mí, lo que junto con mis miedos relacionales no me permiten acercarme para ir más allá de esa imagen prejuiciosa que circula en los imaginarios sociales y que acojo como una que transparente lo que ese otro u otra es.

Se niega la alteridad como posibilidad, para el encuentro y el crecimiento mutuo. Se instala la desconfianza como eje de la relación. Desde una perspectiva de género en contexto patriarcal, desde aquí se alimenta la competencia, esa que incita a la conquista —como subordinación y sometimiento del otro u otra— y al triunfo expresado en su muerte, ya no solo simbólica, sino también física/corporal. Por ejemplo, la construcción de masculinidades requiere de la necesaria

muerte de lo que recuerda la debilidad, en este caso, de lo femenino o de lo homosexual por feminizado. Constituye lo abyecto de la construcción identitaria masculina heteronormada (Fuller, 2002).

La diferencia con ese otro u otra revela mis carencias, mis debilidades, aquello que me falta o lo que me sobra, no por abundancia sino por imperfección. Por eso, se requiere deshacer dicha diferencia, reducirla a mínima o nula expresión, no darle posibilidades. Su muerte aparece como una alternativa.

Otro de sus efectos es considerar *lo propio como exclusivo y excluyente*. Una de las expresiones de los procesos de individualismo en contexto capitalista — como condensación del logro personal, del éxito y del “sálvese quien pueda” (Moulian, 1997)—, es asumir las pertenencias personales —ya sea cuestiones del orden material como cuestiones simbólicas—, como propiedades únicas que otorgan capacidades y posibilidades que ubican en posiciones de control sobre otros y otras. Estas capacidades, en lo simbólico, por ejemplo, referido a características de tipo identitarias, suponen el establecimiento de lo propio como superior, otorgando automáticamente posibilidades de decisión y control sobre los demás. Ya sea en lo individual como en lo colectivo se establecen atributos de identidad que permiten y justifican relaciones sociales homofóbicas, xenófobas, racistas, adultocéntricas, entre otras.

De esta forma, se transforma lo propio en excluyente, ya que, en coherencia con los procesos de construcción de identidad grupal, por ejemplo, se establecen puntos de unidad hacia dentro de lo grupal por semejanzas y se definen por diferenciación puntos de distancia e incluso contradicción con lo exterior diferente. En ese sentido, lo propio —ser y pertenecer a determinado grupo—, en este contexto de exacerbación del individualismo, como señalamos, se constituye en una condición de exclusión de quienes portan lo que es definido como diferencia.

Por ejemplo, las prácticas de violencias en poblaciones jóvenes se pueden comprender desde esta clave analítica, por cuanto uno de sus ejes que la originan es la exacerbación de lo propio como exclusivo y a la vez como excluyentes de lo que otros diferentes portan. La lucha por dominios territoriales en los barrios empobrecidos y medios en Chile posee ese componente relacional.

El otro y la otra, como posibles enemigos(as), condensan ambos efectos: lo problemático que significa reconocerse diferentes y la necesidad de establecerse en lo propio como aquello que otorga la distancia y superioridad necesaria en las relaciones sociales.

De esta manera, la diferencia, como característica constitutiva de lo humano, ha sido trastrocada en desigualdad. Aquello que es inherente al ser humano se ha puesto como una condición relacional invertida en sus sentidos, por lo que

deja de contener lo que trae, es vaciada en sus contenidos inmanentes, para ser reconstruida ahora como una naturalización que nos señala que la desigualdad es lo propiamente humano. Como esencia, no puede ser modificada, como en toda naturalización, lo fatal es complemento perfecto. Cualquier intento en la dirección contraria carece de pertinencia y de posibilidad de concreción.

Como señalé, este mecanismo de trastocar la diferencia en desigualdad es constituyente de las sociedades y culturas occidentales (Hinkelammert, 1998). Está en sus raíces y ha permitido fundamentar matanzas, conquistas, invasiones y, en la actualidad, penalizaciones de protestas y persecución para quienes quieren relevar su diferencia como eje identitario que otorga visibilidad y humanidad (poblaciones diversas sexualmente, poblaciones con discapacidad física, pueblos originarios, subculturas juveniles, entre otros).

Lo que se construye es un mundo de egoísmo, sin colaboración y con encuentros simulados. Cada individuo busca su propio bienestar, sin considerar el de otros y otras, más bien les concibe como instrumentos de sus propósitos y como posibles enemigos en esa búsqueda. La cooperación no aparece como estilo, sino como un problema y un riesgo que obliga a hacer con otros(as). Desde la socialización primaria se aprende a simular, a fingir y a aparentar sociabilidades que a ratos son honestas, pero que, en el contexto de individualismo señalado, tienen corta duración y bajo impacto, su intensidad es inhibida por este otro mandato societal que apunta a salvarse desde lo propio sin otros(as). Concibo así que, por inercial, mucha de la institucionalización de las relaciones sociales ampara este tipo de vinculaciones humanas que terminan siendo guiadas por la obligatoriedad más que por la opción desde la necesidad que tenemos de colectividad y humanidad construida colaborativamente.

La racionalidad occidental anclada en mecanismos de polarización asimétrica (disyunción sin totalidad), en reducciones homogenizantes y universalistas, y en visiones unidimensionales de lo social, estimulan y dan soporte a la trastrocación de la diferencia en desigualdad, en su constitución como amenaza y peligro para la construcción de sociedad y de cultura.

2. Discriminación y tolerancia como modos de relación social

A partir del tratamiento que en sociedad hacemos de la existencia de diferencias entre personas, constato que como respuestas posibles al menos surgen dos que son de interés en esta reflexión: discriminaciones y tolerancias. Ambas como parte de un repertorio antiguo y que se actualiza en lo contemporáneo, que pre-

tenden dar respuesta a la existencia de esta condición diferenciadora en lo social. Las dos respuestas son abordadas a continuación.

2.1 DISCRIMINACIÓN COMO DIFERENCIACIÓN TRASTROCADA

El tipo de construcción de la diferencia en sociedad y sus implicancias en las relaciones sociales aparecen condicionados por su trastrocación en desigualdad, tanto en el plano de las ideas, del lenguaje y de estos modos de vinculación entre individuos. La condición de egoísmo que señalé antes se sostiene en un trato que construye al otro u otra como inferior, les *reconoce* su diferencia, pero hace de ella una condición de sumisión. El origen étnico; el género; la orientación sexual; la adscripción religiosa, política o cultural; la posición social o situación económica; la pertenencia generacional, entre otros factores de identidad, son producidos como disparadores de relaciones de conflicto que implican muchas veces el despliegue de acciones de exclusión. Es así como dicho reconocimiento, que podría ser potenciador de relaciones respetuosas y solidarias, se convierte en un conjunto de modos discriminatorios que sostienen la desigualdad cultural y política en nuestra sociedad.

Si bien la noción de discriminación es parte de un interesante debate, por sus diversas acepciones, desde sus raíces etimológicas podemos ir más allá de la primera definición que la consideraba como sinónimo de distinción y separación, para llegar a plantearla en términos menos neutros y más situados en la conflictividad social. Esto nos lleva a considerarla como unas prácticas que producen exclusión y privación que tienden a vulnerar el ejercicio de derechos y los intereses individuales y colectivos. La propia raíz etimológica, en su centro (dis-crimin-ar), nos indica que, en su materialización más extrema, esta discriminación puede implicar muerte o exterminio de quienes la padecen.

Esta actitud de distinguir, separar y maltratar en el mismo proceso, no es una condición natural de los seres humanos. Se trata de un aprendizaje social, producido en un contexto en que, como señalé, se estimula la desconfianza y el éxito individual. Es en los procesos de socialización en que se observan y se interiorizan estos modos de relación, que se desplazan entre las imágenes, los discursos y las prácticas.

Este aprendizaje de la discriminación, como modo de relación social, se va nutriendo de los diversos espacios de socialización en la biografía individual y colectiva, siendo desde una mirada global uno de los modos de autodefinir y definir para otros(as) su posición en la estructura de decisiones como relación de poder dominante. Discriminar hace efectiva unas ciertas relaciones de dominio en las cuales, quien la ejerce, se asume como poderoso(a) y con la atribución para

decidir e imponer esas decisiones a quienes considera sin las atribuciones o las capacidades para tomarlas por sí mismo, bien sea porque son mujeres u hombres de menor estatus, porque son homosexuales, lesbianas o transexuales, porque son de piel oscura o indígenas, porque son jóvenes o niños/as, entre otras; o porque si lo hicieran con autonomía o independencia podrían afectarle en su posición de dominio.

De esta forma, aquello que aparece originalmente definido como una capacidad y oportunidad, desde el reconocimiento de la diferencia, no es más que un ejercicio de separación para enfatizar relaciones de dominio, que, como señalé, pueden terminar en relaciones de crimen, muerte corporal y muerte en vida. El acto de trastocar se materializa en la imposición de un sentido que se pretende positivo, ante un concepto que en su etimología muestra una valoración que apunta a la vulneración y a la degradación humana. Por más que en algunos casos se le adjetive como discriminación *positiva*, no logra quitarle su carga negativa que deshumaniza.

2.2 TOLERANCIA COMO ACEPTACIÓN TRASTROCADA

La noción de tolerancia también posee un conjunto de acepciones posibles y una amplia variedad de usos sociales. Se ha de considerar que su raíz etimológica viene del latín *tolerans/tolerare*, que habla de “soportar, cargar, aguantar” (*Diccionario de la Lengua Española*). Entre otros, en la medicina se utiliza como una capacidad para responder de buena manera ante la aplicación de un determinado procedimiento médico; en la ingeniería se le denomina tolerancia a la capacidad de algunos materiales para responder ante las exigencias de fuerza, resistencia, etcétera. En término de relaciones sociales, se refiere a la capacidad de un individuo de aceptar un planteamiento, situación o decisión con la que no está de acuerdo, así como la actitud de un individuo o un grupo social frente a lo que es diferente de sus valores o normas. De esta manera, tolerar se refiere a la disposición a permitir o consentir algo sin aprobarlo expresamente, tanto como a respetar las opiniones y las prácticas de otros u otras.

La tensión desde la observación de lo social surge cuando la tolerancia es concebida como una alternativa a las situaciones de discriminación. Se la enarbolaba como una posibilidad para contrarrestar el dolor social que producen dichas situaciones de discriminación. Por ejemplo, en las experiencias educativas se promueve la tolerancia como una actitud para inhibir las prácticas discriminatorias; en países con alta inmigración internacional, se la promueve como una posibilidad de integración de quienes se tensionan por su condición de extranjeros; ante las expresiones de diversidad sexual se promueve la tolerancia como alternativa

a la homofobia y otros modos de exclusión por condición sexual o por género.

Si tolerancia remite a soportar y cargar, al plantearla como alternativa a situaciones de discriminación —entendida como la muerte en vida—, lo que queda como sedimento analítico es que se promueve una fórmula para hacer llevadero el dolor de la exclusión, pero sin intentar ni conseguir su superación.

Más aún, lo que queda como idea fuerza es que la tolerancia permitiría convivir con la discriminación, dado que, al asumirla como acción de soportar, no nos hacemos cargo de las implicaciones que tiene en el otro u otra, así como las que tienen las situaciones de exclusión por discriminación. Visto de esta manera, la tolerancia, asumida como acción de soportar la diferencia con otros u otras, queda presa de una inhibición originaria, ya que no se pretende como resolución de aquello que pretende enfrentar. La diferencia se reduce así, como vimos antes, a un problema fatal, imposible de resolver. La buena voluntad que expresan muchas veces las mencionadas estrategias de promoción de tolerancia, en su formato de política pública o de acción comunitaria, no logra ir más allá del problema desde el cual se originan. No se logra avanzar hacia una actitud alternativa como *aceptación de la diferencia y su valoración como constitutivo de lo humano*.

Esta aceptación de la diferencia aparece como una alta exigencia en el contexto discriminatorio que hemos señalado, pues exige una voluntad, una disposición para hacerse responsable de aquello que se ofrece. Disponerse a aceptar a otra u otro reconocido como diferente exige un esfuerzo para el cual socialmente no se han producido las condiciones, de manera que se valore y se considere relevante tomar una opción de ese tipo. Más aún si esa opción fuera realizada desde una concientización de que ello produce liberación en los diferentes que se relacionan, quizás implicaría un paso de mayor intensidad y profundidad en quienes se constituyen en sujetos, al reconocerse y aceptarse como diferentes y complementarios (Freire, 2005). Sin embargo, lo que constatamos es que la tolerancia deviene como aceptación trastrocada, y termina reducida en aguantar y soportar. Más bien, se verifica socialmente rechazo a avanzar en opciones de aceptación.

3. Respeto como posibilidad para la diversidad

Podemos señalar que esta tolerancia trastrocada deviene en intolerancia. No solo en la acepción de intolerancia, como ausencia de tolerancia, ya que es una definición muy amplia que no permite precisiones analíticas ni conceptuales. Más bien, desde lo que planteó José Ferrater, quien señala la intolerancia como:

[...] cualquier actitud irrespetuosa hacia las opiniones o características diferentes de las propias. En el plano de las ideas, por ejemplo, se caracteriza por la perseverancia en la propia opinión, a pesar de las razones que se puedan esgrimir contra ella. Supone, por tanto, cierta dureza y rigidez en el mantenimiento de las propias ideas o características, que se tienen como absolutas e inquebrantables. (Ferrater, 1980: 3267)

Esta intolerancia lleva a la discriminación, permite la exclusión de aquellos(as) que piensen, actúen o simplemente sean diferentes. Las identidades en construcción son puestas como la justificación de este ejercicio excluyente: lo étnico, lo generacional, lo sexual, lo ideológico, lo religioso, implican atributos identitarios que constituyen el eje de esta discriminación por intolerancia del otro/a diferente. Quien ejerce acciones de intolerancia considera que ser diferentes equivale a no ser iguales. La diferencia trastrocada en desigualdad.

Esta trastrocación copa los diversos ámbitos de la vida en sociedad, lo que, en cuestiones como la vulneración de derechos, implica criminalización de expresiones sub y contraculturales, exclusión de espacios de decisión política, entre otros modos que refieren a procesos colectivos conocidos en nuestras historias humanas en los cuales la intolerancia ha orientado decisiones deshumanizadoras —matanzas, invasiones, exterminios—, siendo relevante considerar también sus manifestaciones en espacios de la cotidianidad en que ella guía las relaciones sociales (familia, escuela, barrio, medios de comunicación).

Esta intolerancia, comprendida como no respeto por el otro u otra diferente, instala por contradicción, una noción vital para avanzar en la idea de aceptación antes planteada. Emerge el respeto, como orientación de modos de relación social; implica una opción, no inercial, sino que reflexiva por aceptar a ese otro u otra diferente, desde una condición de alteridad, en que la autoobservación también posiciona a cada cual como diferente a los ojos de las y los demás. Respetar a esa otra u otro que reconocemos como diferentes y otorgarle estatus de sujeto, posibilitaría superar las trastrocaciones analizadas y avanzar en relaciones igualitarias.

La etimología de respeto alude en su origen latino a *mirar nuevamente*, vale decir, observar con detención y en profundidad. Respetar a esa persona diferente exige resignificar el reconocimiento que antes discutimos, para darle valor y posicionarle como una necesaria referencia para construir conjuntamente relaciones que liberen a quienes se involucran.

Respetar la diferencia constitutiva de lo social implica la capacidad humana de intervenir en lo social, que adquirirá sentidos como frutos de esa acción. La

reflexividad que acompañe dicha intervención proveerá de los elementos de racionalidad que permitan deconstruir la dominancia occidental que hemos revisado. De esa manera, se podrá resistir a la trastrocación también del respeto, por ejemplo, cuando desde discursos adultocéntricos se plantea dicho respeto como la obediencia que niños, niñas y jóvenes deben tener hacia personas mayores, como sinónimo de buena convivencia; esto más bien lo analizo como incitación a la subordinación y obligación al sometimiento sostenido en el miedo que se aprende en dichas relaciones asimétricas

¿Qué clave podemos utilizar para intentar esa deconstrucción? Proponemos como punto de partida analítico-político considerar la *singularidad humana*: somos seres únicos e irrepetibles. Esta singularidad decanta en la construcción de identidades dinámicas e infinitas y establece diferencias de diverso tipo entre quienes cohabitamos en sociedad y cultura.

Aquí se puede instalar una fractura y, al mismo tiempo, un punto de inflexión con las racionalidades occidentales que hemos analizado, por cuanto esta diferencia que emerge desde las singularidades propias de lo humano no implica necesariamente desigualdad: la diferencia como desigualdad puede ser abordada desde otra racionalidad, la de atreverse a ser distintos, pero no desiguales. No construir desde las diferencias relaciones asimétricas que refuerzan privilegios y dominio.

Un primer componente de este punto de inflexión está en atreverse a *conocer esa diferencia*, a ir más allá de las preimágenes que producen prejuicios, y profundizar en lógicas de conocimiento del otro u otra, para desde ahí desplegar acciones de aceptación de su singularidad. Conocimiento y aceptación son las acciones-dimensiones que constituyen al *respeto por la diferencia*, significando esas condiciones de diferencia como *diversidad social*. La valoración de las diferencias, como productos de la singularidad de las personas, es la que permite, cuando se funda en el respeto como acción política, construir diversidad y con ello pluralidad: ser diversos y tener equivalencia en el valor social. Diversidad en esta reflexión la asumimos —desde su etimología— como ir en dirección opuesta, y como abundancia y variedad, vale decir, lo diferente, incluso lo que va en direcciones opuestas, puede producir pluralidad. Se nutre de la diferencia para dar espacio a todas las posibles expresiones y, en el mismo proceso, produce aportes para todas y todos quienes portan dichas diferencias.

Esta diversidad permite y potencia el reconocimiento de aquellas diferencias que son constitutivas de lo humano, no aquellas que son producciones de

la injusticia social³. Con respecto a las primeras, la clave política apunta al reconocimiento de su valor, al respeto y a la producción de relaciones de convivencia democrática entre diversos/as. En relación con las segundas, la clave política sigue siendo la lucha por la justicia social y la transformación de las estructuras de dominio material (Duarte, 2012a). Ambas luchas se hacen parte de un todo articulado.

En el contexto contemporáneo, el respeto para estas relaciones igualitarias implica otro modo de relación social, una posibilidad de alternativa que se sostiene sobre la voluntad política de establecer dinámicas de encuentro y potenciamiento entre sujetos. Desde esta mirada, surge la exigencia de asumir al otro y la otra como fuentes de cambio en mi propia existencia, constituyendo modos de relaciones en que la solidaridad y la colaboración se vuelven estrategias básicas de acción política.

Esta acción política mancomunada podría otorgar las condiciones de posibilidad para el despliegue de aprendizajes, que permitan una resocialización de lo aprendido en torno a los modos de relación con los portadores de diferencia que incida en la construcción de diversidad.

4. Adultocentrismo como condición reproductora de la desigualdad

Agudizando el foco de esta observación en las poblaciones jóvenes y en la construcción de lo juvenil, es necesario considerar la condición adultocéntrica que caracteriza de manera sistémica a nuestra sociedad y cultura. La hipótesis que planteo es que esta condición se nutre y fortalece en la medida en que se reproduce el tratamiento de la diferencia como desigualdad y se trastoca la aceptación y respeto como tolerancia. Ambas inversiones de sentido las encontramos a la

3 Los modos de leer estas diferencias pertenecen al ámbito de las producciones socioculturales, en las que emergen un conjunto de parámetros políticos, ideológicos y de múltiples orígenes que inciden en cómo se asumen dichas condiciones humanas. Una condición a la base de estas y al mismo tiempo transversal a ellas es la de *clase social*, en la cual el poder de dominio que otorga el acceso ilimitado a bienes ha sido construido como una capacidad política para someter a quienes son marginados a posiciones de precariedad, constituyendo en torno a esas posiciones, grupalidades sociales que actúan de manera conjunta y orientadas por perspectivas socioculturales similares. La distinción relevante radica en que las diferencias de clases, no como las socioculturales, son producto de un modo de organización societal que produce acceso y clausura a ciertos bienes para la vida y reproducción, sostenidos sobre la base de la codicia y el egoísmo dirigidos a la propiedad de esos bienes. Por eso las señalo como producciones de la injusticia social, en el acceso y la distribución de la riqueza.

base de esta condición adultocéntrica que niega la diversidad como posibilidad.

Para este adultocentrismo, la trastrocación de la diferencia en desigualdad es condición básica de su reproducción, niñez y juventudes son concebidas como momentos de la vida, marcados por carencia, por la incompletitud e inmadurez en los considerados menores. De igual manera, en el plano de las relaciones de aceptación y respeto, los mundos adultos de carácter adultocéntrico instalan, desde posiciones de orden y dominio, lógicas asimétricas que les otorgan todas las posibilidades de decidir e imponerse a las personas consideradas menores.

De igual manera, se ha de considerar que este adultocentrismo:

[...] como sensibilidad dominante y violenta, es internalizada como subjetividad y opera como una suerte de identificación inercial en quienes observamos como víctimas de este imaginario: niñas, niños y jóvenes. Estos/as llevan el adultocentrismo dentro de sí, lo reproducen tanto en sus relaciones con las personas mayores en edad, como con quienes son considerados menores que ellos. (Duarte, 2012b: 120)

Por ello encontramos que muchas veces estos sujetos son portadores y reproductores de esta sensibilidad que cuestionamos. Esta situación exige priorizar, de manera estratégica, por procesos de sensibilización y socialización de niños, niñas y jóvenes, en torno a nuevas formas de relación, en las cuales, desde la posición impuesta de subordinación por condición de minoridad, se produzcan alternativas a la asimetría adultocéntrica.

A partir de las ideas presentadas, es posible proponer algunas nociones que, en contextos de sociedad adultocéntrica, tensionan el planteamiento de posibles alternativas humanizadoras:

- i. Las relaciones entre grupos de edad han sido, tendencialmente, un tipo de relaciones de tensión y conflictos, en el cual el dato etario ha sido significado como constitutivo de relaciones de dominio de mayores con respecto a menores. Se espera que niños, niñas y jóvenes acepten esta desigualdad esencial y la toleren como modo de relación con las y los adultos(as), asumiendo la obediencia como forma principal de relación. Disputar nociones políticas que apunten a la valoración de la diferencia como diversidad y a la aceptación y al respeto como modos de relación constituyen aperturas para nuevas relaciones en sociedad.
- ii. Esas tensiones y conflictos han sido resueltos desde los mundos adultos, por medio del empleo de fuerza física, cuerpos legales, normativas, po-

líticas públicas y discursos autorreferidos como científicos, en un proceso acumulativo de mecanismos que profundizan en las condiciones de discriminación por condición etaria. Estos mismos mecanismos son los que les permiten a los mundos adultos sancionar como desviados o normales —disyunción por polarización y asimetría— las diversas opciones y expresiones que niños, niñas y jóvenes despliegan, para de esta manera establecer códigos de conductas para sancionar dichos modos de relación. Relaciones de respeto entre generaciones exigen la disposición, como voluntad de valoración de los aportes que diversos actores pueden hacer en cada espacio social, desde sus distintas posiciones estructurales.

- iii. La conflictividad señalada varía y se actualiza, muta y se renueva, de acuerdo con las transformaciones que en cada época las sociedades y culturas han adquirido, así como de acuerdo con los diversos papeles que desempeñan las y los sujetos sociales. Vale decir, los modos de operar de esta trastrocación adultocéntrica han venido mutando en sus materializaciones de acuerdo con cómo las condiciones capitalistas contemporáneas también lo han hecho. Por ejemplo, la juvenilización, como producción de lo juvenil como ideario a obtener salud, belleza, vigor y deseo, aparece ofrecida a toda la población con capacidad de consumo, lo que reduce lo juvenil a objeto de consumo y en el mismo movimiento excluye de dicha oferta a quienes no poseen esa capacidad de consumo. Nuevas concepciones sobre lo juvenil y sobre las y los jóvenes, como sujetos con potencialidades y capacidades en tiempo presente, permitirían plantearse la construcción de nuevas relaciones sociales, en las cuales los aportes en tiempo presente de estos sujetos(as) sea motor de colaboración en sociedad.
- iv. El conflicto aludido se produce desde los mundos adultos por la búsqueda de ocupar posiciones de control y prestigio (poder de dominación) en la estructura social, en las relaciones cotidianas, al decidir lo que otros y otras han de hacer, pensar y sentir, sometiéndolos a ello si es necesario. Una de las trabas mayores que implica el cuestionamiento a las trastrocaciones de la diferencia como desigualdad y la aceptación/respeto como tolerancia, es que la alta exigencia que vimos más arriba exige abandonar las posiciones de dominio para situarse en nuevas relaciones desde otras concepciones, signadas estas por paradigmas solidarios y colaborativos. El ejercicio colaborativo de poder es una alternativa por considerar en la construcción de comunidades democráticas y justas.

5. De la diferencia a la igualdad generacional

En la búsqueda de la necesaria deconstrucción de racionalidades y paradigmas que se han nutrido del adultocentrismo y que en ese mismo movimiento lo han fortalecido, he venido proponiendo una perspectiva generacional para la observación de lo social y que contribuya con desafíos en el plano de las tácticas y estrategias de relación social entre las diversas generaciones en articulación (Duarte, 2005; 2018).

Parto de dos nociones fundantes, una es que lo social, en sus diversos espacios y construcciones, puede ser leído como un contenedor de relaciones entre generaciones. Las múltiples instituciones sociales, las relaciones individuales y colectivas, entre otras esferas de lo social, pueden ser caracterizadas como experiencias generacionales de relación, como también pueden ser leídas desde la clase social, géneros, etnias, etcétera. La otra noción se refiere a que esta perspectiva generacional no ha sido suficientemente desarrollada en nuestra región y las actuales elaboraciones son incipientes y por lo mismo novedosas. Se requiere todavía de mayor despliegue conceptual en este ámbito.

A partir de esta segunda noción, lo que puedo señalar sobre el desarrollo de lo generacional como perspectiva es que se aprecia, desde fines del siglo pasado, un uso como referente analítico para el campo de juventudes, debatiendo sobre los modos de construirse como jóvenes (Margulis y Urresti, 1996). Este planteamiento se puede ubicar dentro de las concepciones que asumen la juventud como una producción social (Duarte, 2005). En ese proceso, la generación se refiere a “una época en que cada individuo se socializa, y con ello a los cambios culturales acelerados que caracterizan nuestro tiempo” (Margulis y Urresti, 1996, p. 5), con lo que se marca un primer distanciamiento de las concepciones conservadoras sobre juventudes, mediante el relevamiento de los elementos político-culturales participantes en los procesos constitutivos de las identidades juveniles. Este elemento es central para estos autores que conciben el hecho generacional (Mannheim, 1993; Casal et al., 2006) sostenido en las circunstancias culturales que inciden en procesos diferenciados de socialización, lo que lleva a una incorporación diferente de códigos de lectura y valoración de las experiencias (Bourdieu, 1984). Estas diferencias implican “competencias en nuevos hábitos y destrezas, elementos que distancian a los recién llegados del mundo de las generaciones más antiguas” (Margulis y Urresti, 1996, p. 6).

Por su parte, Ghiardo realiza un análisis que va desde los diversos significa-

dos que la categoría generación posee⁴, poniendo en debate sus posibilidades y límites para el análisis en la sociología de lo juvenil. De esta manera, propone que:

[...] el estudio la juventud pensada como “generaciones de jóvenes” diferenciadas permite captar las distintas maneras en que se genera juventud en un tiempo histórico definido: en cómo ese tiempo y sus características determinan la producción de juventud. Por eso que la incorporación de una perspectiva generacional, para que sea efectiva, debe considerar la particular forma en que se *producen* los sujetos en cada grupo social y en relación con cada campo específico. (Ghiardo, 2004: 44)

Distinción contextualizada, procesos de producción y especificidad de ámbitos de vida (clase, género, etnia, etcétera) serían las claves para una perspectiva generacional que supere las visiones estáticas, centradas en la edad y sobredeterminadas por lo biológico (Ortega y Gasset, 1965). Sin embargo, el autor releva la dificultad de establecer los límites de cada generación, cuestión que sugiere resolver no recurriendo a la edad, en el sentido planteado por algunos clásicos, sino mediante el análisis detallado de la historia específica de determinados grupos sociales, dando “cuenta de los acontecimientos y procesos histórico-estructurales que lo definen y, a partir de ahí, identificar las “trayectorias típicas” que pueden alumbrar sobre los límites entre las viejas y las nuevas formas” (Ghiardo, 2004: 44-45).

Una segunda vía complementaria a la anterior es diferenciar las distintas *unidades generacionales* sugeridas por Mannheim, “de acuerdo a las “ideas” que los unen; esto es, definir las “ideologías” que generan identidad, que agrupan y que establecen diferencias entre las distintas formas de “ser joven”” (Ghiardo, 2004: 45).

4 El *Diccionario de la Lengua Española* presenta un conjunto de definiciones para *generación*, a saber:

1. *f. Procreación*: en el laboratorio han conseguido la generación de una oveja por clonación de células.
2. *Sucesión de descendientes en línea recta*: pertenece a la cuarta generación de los González.
3. *Conjunto de personas que viven en la misma época*: este artista se adelantó a su generación.
4. *Conjunto de personas que, por haber nacido en fechas próximas y recibido educación e influjos culturales y sociales semejantes, se comportan de manera parecida*: los jóvenes de mi generación tenemos un elevado índice de desempleo.
5. *Conjunto de personas dedicadas al arte o a la ciencia, coincidentes en el tiempo y cuya obra tiene características comunes*: la generación del 27.
6. *Producción o creación*: nuestro objetivo es la generación de beneficios para los accionistas.
7. *Conjunto de aparatos contruidos con una misma tecnología*: un teléfono móvil de tercera generación.

Muñoz se propone comprender cómo los propios sujetos(as) vinculados a determinados procesos históricos se autoperceben como generación mediante la construcción de semejanzas y diferenciaciones subjetivas de lo generacional. En ese sentido, se distancia de aquellas perspectivas que, según señala, intentan construir “imágenes totalizadoras” como grupos finitos con límites objetivos y absolutos (Muñoz, 2012). De esta manera, su comprensión sobre generaciones está vinculada a “condiciones e identidades”, por lo cual el recambio de estas da cuenta de mutaciones tanto de las subjetividades como de los entornos sociales, proceso múltiple, tan diverso como la sociedad y *las juventudes y generaciones* que en ella coexisten. Esta noción de generación se refiere a una construcción político identitaria, vinculada con sensibilidades, discursos, perspectivas y memorias históricas de quienes transitan existencialmente, pensándose a sí mismos/mismas en la historia colectiva, vale decir, una noción más cultural subjetiva de lo generacional.

De esta manera se avanza desde una noción de lo generacional, centrada en juventudes, hacia una propuesta de lo generacional, centrada en lo relacional social, perspectiva desde la que me posiciono para elaborar proposiciones del orden político que permitan enfrentar el nudo problematizador con que abrimos esta reflexión: las trastrocaciones de las racionalidades occidentales que configuran modos de relación que reproducen dominio y naturalizan su existencia y las posibilidades de producir alternativas desde los mundos juveniles, dichas alternativas se sostienen en la perspectiva generacional de observación-acción en lo social.

En esta búsqueda de una perspectiva generacional que otorgue claves para contribuir en la transformación de lo social, asumo lo generacional como modo de relación entre generaciones (lo intergeneracional), así como en ellas mismas (lo intrageneracional). Desde ahí planteo criterios orientadores para la definición de estrategias de acción.

Un primer criterio remite a la necesaria *aceptación generacional*; *los diversos* se atreven a reconocer sus diferencias sin hacer de ello desigualdad, más bien orientándose a la valoración positiva de las características identitarias propias y de otros(as) como una fortaleza de la infinitud humana. Un paso fundamental lo constituye el conocimiento intenso de esos otros u otras, de reconocerse a sí misma/mismo como diferente, quitándose los lentes adultocéntricos que condicionan las miradas estigmatizadoras y valorándose mutuamente como sujetos/as capaces y con posibilidades de contribuir en relaciones humanas dignas. Para el caso de las y los jóvenes, que se les reconozca como sujetos/as en tiempo presente, con capacidad de contribuir a construir comunidad, resulta clave en este criterio de aceptación generacional.

Aquí emerge otro criterio que plantea *el respeto* por esas diferencias entre generaciones, como condición básica para construir diversidad generacional. Decía antes, recuperar la noción de respeto como ver más allá, pues bien, eso apela a no quedarse en las imágenes prejuiciosas que se condensan en estigmas, sino tratar de conocer a las y los sujetos y sus experiencias más allá de lo evidente, en su profundidad y su intensidad. Ese respeto no habla de obediencia, ni de sumisión, es un respeto entre los diferentes que se igualan en la equivalencia social de sus experiencias.

En continuidad con el criterio anterior, la *cooperación generacional* emerge como una posibilidad de relación centrada en la colaboración y en la solidaridad. El despliegue de procesos de construcción generacional conjunta implica que las y los diversos asuman mancomunadamente las responsabilidades sobre el devenir de los procesos sociales en que se encuentran inmersos. Para los mundos juveniles, experimentar colaboración en la familia, la escuela —en sus diversos formatos y grados—, en las organizaciones sociales e instituciones, en la política pública, en la escena de la política tradicional, en los medios de comunicación, resulta una exigencia de transformación social.

Para llevar adelante esta cooperación, se refuerza lo señalado antes en torno a reconocer y valorar los aportes que las otras personas pueden hacer en cada ámbito de lo social. Aquí, por ejemplo, la valoración de lo colectivo juvenil como ámbito de experimentación para la construcción de sus identidades, en vínculo con otras generaciones es vital para potenciar estas posibilidades de colaboración intergeneracional. Desde aquí se pueden nutrir también las posibilidades de construir solidaridad generacional.

Junto a este criterio, se puede extender la idea para la *colaboración intrageneracional*, ya que este concepto de generación no apunta a la homogenización interna de quienes se asumen pertenecientes a ella, ni se cierra rigidizando y negando su dinamismo infinito. Más bien nos plantea el reconocimiento de las diferencias también al interior de una generación y la exigencia de la valoración de las diferencias que en su interior existen.

Un criterio que se acerca a lo operativo de estas búsquedas de alternativas, se refiere a la implementación de *diálogos intergeneracionales*, como posibilidad de acercamiento y de construcción de relaciones de aceptación y colaboración entre diversos grupos sociales. Este desafío surge a partir de algunas experiencias que se han realizado en las que dialogan jóvenes y adultos; en un proceso dinámico van decidiendo de manera conjunta lo que desean hacer, los sentidos de su acción y los propósitos por conseguir. A ratos se dificulta, ya que las y los jóvenes tienden a descalificar las experiencias (historias) que se les cuentan y plantean lo propio

como novedoso e intrínsecamente correcto; por su parte, los adultos y adultas tienden a tratar de imponer lo que han vivido también como lo correcto y plantean que todo lo pasado es superior a lo presente (Duarte, 2007).

La vitalidad de este desafío está en que el aprendizaje común que se puede lograr permitiría fortalecer las bases de unas nuevas relaciones sociales, en las que se conozcan, se respeten y se valoren las experiencias de las y los diversos actores. Propongo asumir la noción de experiencias, como los aprendizajes significativos que se elaboran a partir de la reflexión colectiva de lo vivido. Así, dichas experiencias adquieren relevancia por la calidad de estas y no por su cantidad, menos si esta cuantificación es asociada a cantidad de años vividos. Ser mayor no implica poseer mayor experiencia, sino que su valoración la proponemos en función de la profundidad y la calidad con que ella se constituye en aporte para las vidas de otras y otros. Producir experiencias se vincula con la posibilidad de las diversas generaciones de producir saberes que, en tanto se elaboran desde la reflexión colectiva, están en permanente posibilidad de cambios y de novedades.

Otro criterio apunta a *nuevas posiciones en el ejercicio de poder*, no como inversión de la asimetría adultocéntrica en una lógica jovencéntrica —del tipo [lo juvenil + --- lo adulto -]—, sino como despliegue de procesos de autonomía y autoestima, vitales para crecer en humanidad. Es decir, que cada sujeto y sujeta pueda ejercer poder a partir de procesos de transferencia y autotransferencia de poder, asumiendo este ejercicio como una relación en permanente movimiento y cambio según contextos y posiciones que ahí se juegan.

Las luchas contra el adultocentrismo, como sistema que sostiene las trastrocaciones que hemos analizado —en intersección con otros sistemas como el patriarcado, capitalismo, racismo y otros—, se pueden nutrir de esta perspectiva de construcción de otros poderes que permitan fracturar su consistencia y abran alternativas para otros modos de relaciones entre generaciones que busquen transformación igualitaria de nuestras sociedades.

De acuerdo con esta perspectiva aquí propuesta, el reconocimiento de la diversidad, como valoración de los plurales modos de dichos despliegues, es condición para avanzar. Cada generación puede, desde sus continuidades y cambios, aportar de manera respetuosa su especificidad para la causa común de construcción conjunta.

Estos criterios pretenden nutrir la búsqueda de otros estilos, unos que se funden en nociones de complejidad (Morin, 1995), que releven los aportes de *los(as) diversos(as) involucrados(as)* a la construcción de la mencionada igualdad generacional. No se buscan pensamientos neutros, sino unos posicionados en la necesaria transformación social.

Bibliografía

- Bourdieu, P. (1984). La juventud no es más que una palabra. En *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo-CNCA (Los noventa).
- Casal, J. et al. (2006). Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición. *Papers*, 79.
- Duarte, K. (2005). Trayectorias en la construcción de una Sociología de lo Juvenil en Chile. *Revista Persona y Sociedad*, 19(2).
- _____. (2007). Debates sobre juventudes, la fuerza de lo político y lo cultural. En G. Salazar (Ed.), *Entre el sonido y la furia. Juventudes rebeldes de ayer y de hoy*. Propositiones N° 36. Santiago de Chile: Sur Ediciones.
- _____. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Revista Última Década*, 36.
- _____. (2018). Genealogía del Adultocentrismo. La constitución de un Patriarcado Adultocéntrico. En K. Duarte y C. Álvarez (Eds.), *Juventudes en Chile. Miradas de jóvenes de investigan*. Santiago de Chile: Social-Ediciones/Universidad de Chile.
- Duarte, K. y Jamett, F. (2012). *Juventudes discriminadas: diversidad sexual, discapacitados e inmigrantes. Claves para la lectura de sus condiciones de vida y posibilidades de ejercicio de derechos*. Santiago de Chile: Unicef. En imprenta.
- Ferrater, J. (1980). *Diccionario de filosofía*. Barcelona: Ariel.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Fuller, N. (2002). *Masculinidades, cambios y permanencias*. Lima: PUC.
- Ghiardo, F. (2004). Generaciones y juventud: una relectura desde Mannheim y Ortega y Gasset. *Revista Última Década*, 20.
- Hinkelammert (1991). *La fe de Abraham y el Edipo occidental*. San José de Costa Rica: Departamento Ecueménico de Investigaciones.
- Hinkelammert (1998). *Sacrificios humanos y sociedad occidental*. San José de Costa Rica: Departamento Ecueménico de Investigaciones.
- Mannheim, K. (1993). El problema de las generaciones. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 62.
- Margulis, M. y Urresti, M. (1996). *La Juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos.

- Morin, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Moulian, T. (1997). *Chile actual: anatomía de un mito*. Santiago de Chile: LOM.
- Muñoz, V. (2012). *Generaciones. Juventud universitaria e izquierdas políticas en Chile y México. (Universidad de Chile-UNAM 1984-2006)*. Santiago de Chile: LOM.
- Ortega y Gasset, J. (1956). *El tema de nuestro tiempo*. Madrid: Ediciones Revista de Occidente.
- Weber, M. (1992). *El problema de la irracionalidad en las ciencias sociales*. Madrid: Tecnos.

LO POLÍTICO EN DISPUTA. UNA MIRADA DESDE LAS JUVENTUDES

Natalia Hernández Mary¹

Introducción

Las construcciones en torno a las y los jóvenes chilenos se han basado en un vaivén constante entre reconocimiento y negación en cuanto a su actoría social. En Chile, las construcciones de juventudes se han caracterizado por una traslación de perspectivas que no se agota en un hito histórico particular. A partir del 2011, las juventudes visibilizadas desde un reconocimiento societal político en el contexto contemporáneo², con los diversos movimientos que se instalan en pos de construir una sociedad diferente, y con ello, rompen con la “supuesta” inercia a la que se les asociaba.

Desde las miradas adultocéntricas, nos encontramos con una negación constante en torno a las construcciones de escenarios políticos que convocan a diversos sujetos sociales. En general, se asume que estos espacios están destinados a las organizaciones políticas lideradas por los partidos tradicionales del país (Duar-te, 2015; Muñoz, 2010).

Dicha tensión, incluso, ha extirpado la noción de política de lo cotidiano que se constituye en los espacios de acción de los sujetos sociales que conviven y conforman espacios que se denominan políticos. Una contradicción problemática, sin duda.

La perspectiva de este artículo es reconocer cómo las y los jóvenes son actores sociales “hoy”, que construyen lo político desde sus opciones cotidianas, las cuales se relacionan con las formas de agruparse, movilizarse en pos de transformaciones sociales, construyendo nuevas configuraciones en los tejidos sociales. Como indica Dussel (2001), los llamados nuevos movimientos sociales de

1 Trabajadora social, académica de la Universidad Alberto Hurtado. Magíster en Trabajo Social de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Doctora en Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Integrante del Núcleo de Investigación y Acción en Juventudes, del Departamento de Sociología de la Universidad de Chile. Correo electrónico: nhernand@uahurtado.cl

2 La historia sociopolítica de Chile ha estado marcada por movimientos sociales. En instancias se han reconocido como transformaciones encabezadas por las y los jóvenes, y en otros contextos han sido negadas. Sin desprenderse de esa discusión, es de mi interés relevar lo vivido desde el 2011 en adelante, en cuanto a los cambios estructurales que han producido.

la “sociedad civil” son organismos o estructuras intersubjetivos cuyos miembros actores (hayan o no alcanzado institucionalidad) colectivos irrumpen en, ante o contra los sistemas o instituciones vigentes, y en su lucha por el reconocimiento, instauran nuevos momentos institucionales que reconocen históricamente los derechos de las y los sujetos singulares, que han alcanzado en dichos organismos sociales la expresión de su negatividad, para negarla, para liberarse de aquello que les impide vivir intersubjetivamente de manera digna la vida humana. La discursividad democrática interna de esos movimientos es paradigma de nuevas sociedades y de nuevos horizontes políticos.

A través de este artículo, busco introducirme en un ámbito de esta tensión. Me interesa acercarme al concepto de “lo político” desde una construcción que dé cuenta de una interacción entre saberes, acciones y creencias reflexivas de actores sociales que lo reconstruyen desde código contemporáneos. Me refiero a las y los sujetos jóvenes, quienes en diferentes momentos históricos han sido invisibilizados y excluidos de las llamadas esferas políticas.

Para alcanzar este objetivo, me baso en el trabajo investigativo que he realizado en mi tesis doctoral: “Poder, una categoría de análisis en los procesos de intervención de jóvenes: Estrategias de intervención en lo político”. Dicha tesis la construí a través de método cualitativo, desde las experiencias de nueve organizaciones juveniles dedicadas a la acción en lo político. Produce información con sesenta jóvenes que compartieron sus elaboraciones abstractas y materiales, acerca de las nociones de juventudes y lo político, como un escenario que se ha de disputar desde lo cotidiano, desarrollando en este espacio, las apuestas por una sociedad distinta. Esta noción hace referencia a un tejido social en el cual se sientan parte como actores, ya que indican que están en una situación que les tensiona sus propias existencias.

1. Sujetos sociales jóvenes

Los estudios en torno a juventud y/o juventudes han disputado sus espacios tanto en los escenarios de las investigaciones sociales en América Latina como en Chile. Estos ejercicios indagatorios han conjugado diversos fenómenos sociales y la presencia de sujetos sociales jóvenes (Aguilera, 2007). Las aproximaciones mencionadas han conjugado diversas elaboraciones en torno a las y los jóvenes, las cuales abordan distintos puntos de partida.

Cuando se realizan revisiones históricas en torno a la categoría teórica de juventudes, se reconocen “nociones” que dan cuenta de diferentes significaciones.

Dentro de este grupo de significaciones podemos reconocer dos líneas (clásicas) que se contraponen y que a la vez coexisten. Por una parte, están las miradas que se enfocan en el déficit y otras que los poseen como salvadores de la situación actual (Duarte, 2015). Ambos polos son imágenes de “una” juventud construida desde las miradas fijas, elaboradas por otros actores que no incorporan la mirada de las y los involucrados: jóvenes.

Si bien son posiciones que se ubican en polos distintos, presentan un elemento común que es de interés para esta reflexión: se construyen alejadas de la noción de poder. Aquí hago referencia a una mirada contemporánea, ya que recorro a los aportes que brindan las reflexiones abordadas desde Foucault, las cuales apuestan a terminar con la desvalorización y/o invisibilización de los sujetos. El concepto “poder” ayuda a construir juventudes desde un prisma de reconocimiento en tiempo presente.

Las y los jóvenes, como actores sociales, aún se encuentran en una tensión constante en cuanto a su construcción y reconocimiento en los tejidos sociales. Acarrear una herencia que los ha relacionado con escenarios que no han sido parte de sus sentidos y significaciones, sino más bien, entregados por otros.

En esta variedad de reconocimientos se construye una perspectiva que me interesa desarrollar: emerge desde ejes analíticos que conjugan construcciones sociales y culturales, en donde la historización es un eje fundante para rescatar las experiencias de las trayectorias. Estos elementos se sitúan en un tiempo/espacio particular, que aporta a elaboraciones de sujetos sociales de manera situada. Junto a ello, la apuesta que orienta este trabajo asume el desafío de lo plural y lo diverso, por ende, se hace cargo de la idea de juventudes, intentando desafiar la homologación que se ha realizado históricamente.

Este tipo de prisma requiere en su génesis un trabajo constante de historización y construcción contextual, las cuales movilicen, a su vez, las opciones de carácter contemporáneo en torno a dichas juventudes. Para ello, es interesante revisar los desafíos y acciones que aportan (ambas nociones) a los giros requeridos. Hay que dejar atrás las etiquetas y estigmas, ya que brindan una mirada parcial que limita las comprensiones requeridas en los contextos actuales. Se debe abrir paso a construcciones integrales que asuman en su constitución la idea de movimiento y relación constante entre los elementos que constituyen las categorías de juventudes.

Es así como se configura un desafío en cuanto a aprender y reconocer las juventudes desde ópticas integrales, en las cuales se hacen patentes las capacidades, habilidades, significados y potencialidades que permiten reconocer la diversidad y pluralidad en los tejidos sociales. Son actores sociales capaces de configurar y transformar sus contextos micro como macro. De esta manera, se podrá asu-

mir como desafío lo que indica Houtart: “El nuevo sujeto histórico a construir será popular y plural, es decir, constituido por una multiplicidad de actores y no por la “multitud” de la cual hablan Michael Hardt y Antonio Negri (2002), concepto este tan vago como peligroso por sus consecuencias desmovilizadoras” (Houtart, 2006: 5).

Los elementos mencionados se conjugan para dar cabida a procesos de construcción y reconocimiento en torno a las actorías sociales que se despliegan desde estos prismas. Las juventudes son construcciones de estas elaboraciones, son parte de los tejidos sociales como sujetos constituidos en el aquí y ahora. No son déficit, no son virtud, son construcciones contemporáneas que asumen las tensiones de estos contextos modernos.

El contexto sociopolítico de Chile se ha visto configurado (y reconfigurado) desde las posibilidades de reconocimiento de las agrupaciones y los movimientos que han sido impulsados por las y los jóvenes. Muchos de estos se han visto desarrollados desde las posibilidades que brinda la actoría social colectiva; agruparse y diseñar estrategias de movilización han sido parte de los escenarios de los últimos años. Estamos frente a configuraciones que dan cuenta de nuevas formas de organización y agrupación, elementos que pueden asociarse a movimientos sociales.

(...) el surgimiento de un movimiento social implica una insuficiencia en las identidades colectivas que existen e interactúan en una sociedad en unas coordenadas espaciotemporales determinadas. Si esta hipótesis como suponemos es cierta, la acción de un movimiento social se convierte en un signo: el hecho mismo de su existencia es el principal mensaje que el movimiento ofrece a la sociedad. Indica que existe un problema que concierne a todos y en torno al cual se ejercitan nuevas formas de poder, se ensayan nuevas formas de acción y se pueden configurar identidades colectivas distintas a las existentes. (Revilla, 1994: 9)

Así como se reconoce que la noción de juventudes desde los prismas de la diferencia y heterogeneidad, en donde las características biológicas y psicológicas son mediadas por los elementos de los contextos sociohistóricos, también lo son desde lo político y su relación con lo social. Surge en esta intersección la posibilidad de observar las agrupaciones y movimientos sociales que incorporan a estos actores como protagonistas de los contextos actuales (Aguilera y Muñoz, 2015).

2. *Ethos* de lo político

Las tensiones en torno a conceptos de política y lo político, si bien son construcciones históricas, aparecen en un sitio particular que se constituye desde un prisma neoliberal, que se ha conformado como *ethos* social. Lo anterior implica asumir como desafío el reconocer y deconstruir las influencias que las racionalidades hegemónicas han definido como caminos estándares que se deben recorrer. Es por ello que despliego como eje constitutivo el asumir las lógicas neoliberales que se han implantado en las formas de concebir las formas de convivir, encontrarse e impulsar transformaciones particulares.

Estos desafíos se comprenden al reconocer que el sistema neoliberal se ha instalado como una matriz capaz de ordenar diferentes lógicas. Para ello, es importante comprender que “el neoliberalismo es un fenómeno distinto al liberalismo clásico. Nació después de la segunda Guerra Mundial como reacción teórica y política al Estado Social” (Campana, 2016: 16).

En este contexto, el régimen capitalista se centra en satisfacer necesidades, postergando la construcción y defensa de acceso a desarrollos integrales para todas y todos los integrantes de la sociedad. Castel (2010) indica que la elección estuvo presente (por parte de los sistemas de gobierno), y al inclinarse por garantizar lo mínimo, se abre paso a un cambio profundo que trasciende la esfera económica.

En la década del 70, América Latina se considera una de las regiones en donde se impulsó la instalación del sistema, siendo Chile el país en que se materializa el “experimento neoliberal”, que fue acompañado de una dictadura militar que posibilitó (aún más) su concreción (Klein, 2011). Este “nuevo” contexto debió asumir el abordaje de las demandas sociales desde un prisma asistencial devenido de las políticas sociales, emanada de los Estados y de los requerimientos científicos para abordar los “problemas sociales” que se sitúan en nuevos códigos.

Este contexto ha favorecido la emergencia de políticas y prácticas asistenciales, alejadas de la construcción o coconstrucción con los actores sociales. Lo asistencial socializado corresponde a un modo de hacer de la acción pública contemporánea, que se caracteriza por ser altamente sistemático, burocratizado, racional, pero a su vez personalizado, próximo, directo. Es una manera de reestablecer la sociabilidad primaria, las confianzas, los afectos, la reciprocidad, pero a través de la institucionalización de mecanismos compensatorios y condicionados que delegan la responsabilidad de lo social a los propios sujetos en los marcos determinados por la organización política que se ha definido (Muñoz, 2017).

La consolidación de un sistema con estas características ha tensionado la ela-

boración de los espacios contruidos desde las acciones de los sujetos sociales. Han sido desplazados a espacios particulares que reciben y/o reciben las acciones políticas, alejándolos de los vínculos que se construyen justamente en lo público con otras y otros. Para el liberalismo, el sujeto será el individuo, presentándose así el concepto de pueblo como una amenaza a las libertades individuales (Rinesi y Muraca, 2008).

Desde este prisma que se configura un llamado a las y los sujetos sociales, de manera que puedan encontrar en lo político una apuesta por lo colectivo. Desde ahí que se visualiza como

la acción colectiva debe proveer fuerza ilocucionaria de un modo que merezca la atención de un público en formación. El carácter de la fuerza que la acción colectiva provee al reclamo se define a partir de la capacidad de la acción para generar un público susceptible de apropiarse del reclamo. La idea de “público en formación” procede de Dewey y ha sido retornada recientemente por James Bohman, con el propósito de caracterizar los movimientos sociales en el marco de un modelo republicano y deliberativo de la democracia, inspirado de la teoría de la acción comunicativa. (Naishtat, 1999: 6)

Es necesario concebir a los sujetos sociales como agentes móviles (individuales y colectivos):

Las identidades son múltiples y constituyen amalgamas concretas. No podemos decir que en un momento dado existe una sola identidad en un individuo o una colectividad específica, sino que en un individuo se dan una amalgama, se encarnan, múltiples identidades (...). (Restrepo, 2007: 26)

Dicha referencia (sujetos sociales) es fundamental para el proceso de construcción que se discute, ya que son comprendidos como categorías complejas elaboradas desde la conjunción de los elementos que ponen a disposición las apuestas teóricas, epistémicas, históricas, contextuales, como también las dimensiones de los relatos y significaciones de quienes las emiten. Con esta mirada apuesto a reverenciar la complejidad de cada persona; cuando se habla de construcción es para dar cabida a una mirada que se sitúa desde los espacios comunes, pero que no tiene la capacidad de reunir todas las dimensiones del “Ser” (Hernández, 2012).

3. La idea de lo político

Lo político ha sido una acción debatida desde las posibilidades ofertadas por los procesos reflexivos. Su construcción teórica y simbólica ha potenciado discusiones de distinta índole, en donde aparecen tendencias diversas que traen consigo prismas innovadores para revisarlos. En ellos se aprecian esfuerzos por diferenciar su significado de la idea común de “la política”.

Desde esta perspectiva, lo político trae consigo el desafío de terminar con acepciones no elaboradas desde las complejidades actuales. En este sentido, Schmitt (1932) brinda un aporte relevante a la discusión. Genera una distinción entre lo político y la política partidista, siendo este un esfuerzo concreto por desnaturalizar conceptos que en diversas ocasiones son utilizados indistintamente. El autor postula que la primera noción se vincula a las ideas de conflicto y colectividad, desafiando, de esta manera, las posibilidades estructurales.

Casi siempre lo político suele equipararse de un modo u otro con lo estatal, o al menos se lo suele referir al Estado. Con ello el Estado se muestra como algo político, pero a su vez lo político se muestra como algo estatal, y éste es un círculo vicioso que obviamente no puede satisfacer a nadie. (Schmitt, 1932: 50-51)

A través del trabajo que realicé con las y los jóvenes participantes de la investigación que origina este texto, me permite comprender cómo esta discusión en torno a la diferenciación de conceptos sigue vigente en el centro de sus agrupaciones. El debate en torno a qué es política y qué es lo político no está superada, la historizan, la contextualizan, y también se alejan de las distinciones. Visibilizan que son nociones que se vinculan, pero que no se presentan (en ningún caso) como sinónimos.

Yo entiendo que la política no necesariamente se ve como únicamente lo institucional, como sí se elabora política conjuntamente en la organización, y no solo disputar un espacio institucional, en ese sentido quizás sí se podría unir lo político a la política, pero lo que sí creo que se ha discutido más es cómo esta diferencia de lo político y lo social sí se ha trabajado más, entender justamente como decía el Facundo³, no como algo separado o indisociable lo político de lo social. (Organización política de centroizquierda)

3 Seudónimo otorgado para proteger la confidencialidad de las y los participantes.

¿En qué sí es diferente lo político de la política?... son cosas distintas, por ejemplo la política y la relación con la disputa del poder en torno a ciertos intereses de cada actor, disputar el escenario en el que está, y la disputa no tiene por qué entenderse como una guerra, sino como el escenario donde diferentes actores van a estar en pugna por conseguir la hegemonía de cierto espacio, bien gramsciano... y lo político es lo disputable por, por ejemplo, cuando las feministas de los 70 dicen lo personal es lo político, el espacio doméstico es disputable para que entren en la arena pública porque tiene conexiones que no se pueden... por ejemplo, las políticas públicas, por poner un caso, no pueden desentenderse de ello, entonces... yo encuentro que son diferentes, lo político para mí es lo disputable y cualquier cosa puede ser escenario de disputa, y la política es el ejercicio de la disputa, que puede estar concretizado en partidos políticos. (Organización política de izquierda)

Que lo político trascienda lo institucional posibilita un conjunto de elaboraciones que se vinculan a “otras formas” de comprender lo relacional y sus expresiones.

La ecuación estatal=político se vuelve incorrecta e induce error en la medida en la que Estado y sociedad se interpenetran recíprocamente; en la medida en que todas las instancias que antes eran estatales se vuelven sociales y, a la inversa, todas las instancias que antes eran meramente sociales se vuelven estatales, cosa que se produce con carácter de necesidad en una comunidad organizada democráticamente. (Schmitt, 1932: 53)

Ahora, el camino que toma Schmitt y que ha sido abordado por diversas líneas de pensamiento (las que responden a epistemias distintas) es revisar lo político como una distinción de la política específica, aquella a la que pueden reconducirse todas las acciones y motivos políticos, “es la distinción de amigo y enemigo (...) Y este criterio puede sostenerse tanto en la teoría como en la práctica sin necesidad de aplicar simultáneamente todas aquellas otras distinciones morales, estéticas, económicas y demás” (Schmitt, 1932: 56-57).

La oposición y/o antagonismo es una aproximación a lo político, pero también una cercanía particular a nociones de conflicto, enfrentamientos y guerra. Aquí hay una tensión con la forma de comprender esta idea, pues se podría asociar a las expresiones más clásicas de las ideas de poder (como dominación, jerarquía, a modo de ejemplo). El fenómeno de lo político solo se deja aprehender por referencia a la posibilidad real de la agrupación según amigos y enemigos,

con independencia de las consecuencias que puedan derivarse de ello para la valoración religiosa, moral, estética o económica de lo político. La guerra como el medio político extremo revela la posibilidad de esta distinción entre amigo y enemigo que subyace a toda forma de representarse lo político, y por esa razón, solo tiene sentido mientras esa distinción tenga realmente lugar en la humanidad (Schmitt, 1932).

En este sentido, las y los jóvenes indican: “Lo político para mí es lo disputable y cualquier cosa puede ser escenario de disputa, y la política es el ejercicio de la disputa, que puede estar concretizado en partidos políticos” (Organización social por derechos).

Así, la idea de tensión constante es un movimiento propio de estas elaboraciones. La política tiene en sí dos principios constitutivos, el conflicto y el poder (Rinesi, 2013).

Ahora: es también obvio que si la política contiene esa dimensión de conflicto como una dimensión esencial e irradicable (en efecto: no hay ni podría haber política sin una cisura primera que divida a la comunidad e introduzca en ella el principio de la diferencia), esta dimensión de conflicto no puede tampoco agotar el espacio de la política ni su definición: no hay ni podría haber política en una sociedad donde sólo hubiera división y antagonismo. De ahí que Lefort apunte inmediatamente un segundo elemento constitutivo de la política: el poder, que ofrece a ese mismo cuerpo social escindido o dividido una no menos necesaria articulación, e instituye de ese modo, por encima del conflicto y a pesar de él, un espacio común entre los hombres. (Rinesi, 2013: 11, 16-17)

Según Hannah Arendt, lo político es un espacio de libertad y decisión pública (Mouffe, 2007), en donde aflora la noción de consensos deliberativos; sin embargo, hay otros autores que lo refieren como espacios de relaciones de poder, y, por ende, de disensos. En palabras de Chantal Mouffe, lo político es entendido “como la dimensión de antagonismo que considero constitutiva de las sociedades humanas” (Mouffe, 2007: 16).

En este sentido, las y los jóvenes mencionan que

El problema es que la política se entiende como el todo, y se olvida que no... es una idea que cierra, que es para unos pocos, y no por, no es así. Creo que por eso esta idea de lo político permite ver que es más, mucho más, es todo lo que construimos juntos, desde nuestras diferencias, desde nuestras peleas, desde ser distintos... pero todos tenemos cabida, ¿cachái? (Organización política centroizquierda)

De esta manera, la idea de lo político se sustenta en una apuesta por la diferencia, el disenso y la discusión. Así, se visualiza un cuestionamiento profundo a la noción de democracia basada en consensos mayoritarios.

Surge la idea de comprenderlo como posibilidad privilegiada de abandonar las ideas de “un fundamento último”, cuestionando las nociones hegemónicas, en donde se le reconoce como el escenario de visibilidad de la institucionalidad social. Por lo tanto, es necesario revisar y analizar las débiles fronteras entre lo social y lo político, puesto que son inestables, ya que exigen para sí desplazamientos y renegociaciones constantes entre los actores sociales (Mouffe, 2007).

Lo político se presenta como la posibilidad de representación de las diversas relaciones de poder en escenarios diversos, ya que “el poder es constitutivo de lo social, porque lo social no podría existir sin las relaciones de poder mediante las cuales se les da forma” (Mouffe, 2007: 25).

De esta manera se da cabida a la idea de disenso y conflicto, procurando apartar valoraciones negativas (desde las socializaciones hegemónicas) que los han acompañado en sus constituciones. Aquí, es posible reconocer el disenso como una posibilidad de construcción y reconstrucción de ciudadanías que se potencien en pos de un bienestar individual y colectivo. Es por ello que esta elaboración de “lo político” posibilita cuestionar aquello que ha sido entendido como el “orden natural” de la institucionalidad y de la política clásica, la cual es entendida como “un conjunto de prácticas e instituciones a través de las cuales se crea un determinado orden, organizando la coexistencia humana en un contexto de la conflictividad derivada de lo político” (Mouffe, 2007: 16).

Hay que tener cuidado, porque lo político requiere que seamos coherentes en nuestras apuestas... no podemos imponer nuestra forma de vivir al resto, por más que nosotros lo creamos... aunque no nos guste reconocerlo, nosotros, los de izquierda, hacemos eso con una rapidez impresionante. Yo creo que eso se entiende... o se puede entender... creo... cuando miramos las prácticas al interior de nuestro grupo. Es muy peligroso repetir actos porque los aprendimos, sin pasarlos por el cedazo de nuestros discursos, ¿se entiende?... si lo haces en prácticas concretas, te *vai* a la cresta, porque te conviertes en eso que no quieres. (Organización social por la defensa de los derechos sexuales)

Así, lo político se presenta como un entramado de relaciones de poder (desde la mirada de atributo), en donde se requiere reconocer las diferencias, las tensiones, asumiendo la posibilidad de las diferencias pero que no apunte a la destrucción de cualquier orden; hay un reconocimiento de vínculos comunes,

de manera de no entrar en lógicas de enemigos. En ese sentido, un concepto que ilumina es la idea de “agonismo”, en donde se aprecian posiciones diferentes, que están en conflicto (desde espacios irreconciliables incluso), pero existe un verdadero reconocimiento por la diada ellos/nosotros, brindando legitimidad a los procesos de discusión (Mouffe, 2007).

Esta conjugación aporta a revisar las construcciones de órdenes sociales que se encuentran a la base de las acciones individuales y colectivas, enfatizando las nociones de gobierno y democracia que van acuñado como propias. Si bien existen diversas apuestas teóricas en torno a estas nociones, resulta interesante revisar los aportes de Dahl. El autor indica que

El gobierno democrático se caracteriza fundamentalmente por su continua aptitud para responder a las preferencias de sus ciudadanos, sin establecer diferencias políticas entre ellos (...) el término “democracia” para designar el sistema político entre cuyas características se cuenta su disposición a satisfacer entera o casi enteramente a todos. (Dahl, 1989: 13)

Pensar lo político, en verdad, ayuda a cachar que es mucho más lo que queremos... yo cacho que por eso nos queda chico la política, ¿cachái?... yo no creo que sigamos por ese camino... no es un afán de hacerse poderoso, de gobernar, de ser así como los reyes (risa)... fuera de talla, yo veo eso en la política, en los políticos... veo esa *bueá*, un ego, un afán de ser más... nosotros queremos otra *bueá*, queremos ser parte de algo más grande, trabajar por esto, pero desde otro *lao'*, desde lo que nosotros discutimos, y eso es *heavy*. (E., 28)

Y es en este sentido que podríamos decir que lo político es constitutivo de la intervención social, se da en el espacio de la política que, siguiendo a Rinesi (2011),

se define exactamente en esa tensión, en ese punto de cruce entre las instituciones formales y las prácticas sociales (entre —si quisiéramos ponerlo en los términos de una contraposición clásica sobre la que volveremos— las “instituciones políticas” y las “acciones políticas”), entre los poderes constituidos de los Estados y el “poder constituyente” de la multitud, entre las “instituciones” y los “acontecimientos”, entre la autoridad y la novedad. (Rinesi, 2011: 19-20)

Las actorías sociales juveniles generan aportes que tensionan las nociones de gobierno y democracia, puesto que se movilizan entre ideas que ponen al centro

el fortalecimiento de los gobiernos a través de un trabajo colaborativo pero diferenciado (con presencia de una sociedad civil emancipada), y aquellas que ponen como eje central de su quehacer, una apuesta de ordenamiento social que supere la idea de gobierno, y también la noción de democracia.

Lo expuesto puede ser revisado desde diversas posibilidades, siendo una alternativa analítica la que oferta la diada de participación (y toma de decisiones) y la delegación de dicha posibilidad (representación). La crítica de cómo ha de equilibrarse este accionar es lo que se encuentra en los discursos operativos de asociaciones que se vuelcan hacia el espacio público como escenario de disputas de poder. Como indica Dahl: “Tensión entre participación y representación —la democratización consta de dos dimensiones por lo menos: el debate público y el derecho a participar” (Dahl, 1989:16).

De esta manera, es posible concebir lo político como “cosa pública, como una cosa de todos, como una cosa que importa e incluye e interesa a todos, y a favor de la posición, dentro de esa república “de todos”, de una parte, específica de esos todos” (Rinesi, 2013: 85-86).

Estas apuestas de construcción presentan complejidades que las actorías sociales asumen como parte del quehacer que se moviliza en pos de elaboraciones distintas. Lo anterior implica que desplieguen estrategias interventivas que den cuenta de sus discusiones, reflexiones e ideologías que se manifiestan en sus tomas de decisiones en cuanto a su quehacer.

Dichas acciones (estrategias), en ocasiones, son poco valoradas por asumir como eje central el trabajo desde las bases y/o asambleas.

Una de las discusiones que tenemos es cuestionar por qué queremos estar en la calle, por qué queremos estar con otros. Porque la opción no es salir para gritar un poco, es para abrir el espacio para todos, para que los derechos se pongan de manifiesto... y estas discusiones se trabajan con tus pares y los que no consideras dignos de escucharte (risas), no, pero en serio, esto es inclusivo o no es, e implica que nos pongamos de acuerdo, y para eso, hay que encontrarse. (Organización política)

Los horizontes de transformación con los que se comprometen las acciones en lo político se acompañan de un discurso interesante en pos de los tipos de relaciones que se esperan construir en sociedades transversalmente inclusivas, comprometidas con los derechos sociales y elaboradas desde las lógicas de disenso. Sin embargo, estos discursos han sido cuestionados (e incluso atacados) desde espacios de análisis de corte más conservadores, que responden a nociones

positivistas neoliberales, que los tildan de “populistas” con la intención de construirlos como una respuesta verbal (discursos políticos) sin capacidad de concretizarse, y, por ende, se les estigmatiza como una acción estratégica para captar simpatizantes en el resto de la sociedad.

En este sentido, las y los jóvenes dan cuenta de una apuesta profunda que se convierte en una táctica comprometida en pos de transformar las inercias aprendidas.

Nosotros hablamos de participación política, es cosa de ver cómo logró convocar a todos los jóvenes de todas las ciudades del país y creo que todos los jóvenes de todas las edades estaban involucrados, hicieron que se hiciera una reflexión sobre el tema de la educación a nivel país... creo que cuando uno quiere hacer una intervención en la sociedad, en cualquier espacio, es una introspección que tiene un sentido y quiere dejar un mensaje de reflexión, que quiere generar algo más que simplemente mostrarse, es para mí un acto de participación en la toma de conciencia. (Organización cultural)

Lo político se articula con las nociones de juventudes y poder, como parte de un engranaje que se moviliza en búsqueda de conocimientos y aprendizajes desde los actores, y así, desplegar apuestas transformativas desde la idea de disenso. Desde esta clave se desprenden posibilidades de generar tácticas de acción, en pos de transformación social desde acuerdos operativos que se resignifican y movilizan desde las diferencias que se encuentran en los espacios que se construyen en conjunto.

4. Lo político, una construcción desde las actorías sociales juveniles

Lo político se construye desde las diversas discusiones con las y los participantes jóvenes, es una noción que ofrece incluir la densidad de las elaboraciones individuales y colectivas. Es una posibilidad de contener diversos elementos que se expresan (y potencian) desde esta conceptualización.

Existe un vínculo entre la idea lo político con la de “política”. Esta relación está dada por la existencia de una historia común fusionada a la tradición del sistema de gobierno que ha sido validado en distintos contextos. La validación no pasa (necesariamente) por creer en ello, sino que se utiliza como clave explicativa de las vivencias que se reconocen en el Chile actual.

Política como sistema de gobierno implica reconocer los roles de partidos políticos, grupos ideológicamente distintos, y desde ahí, una intención de disputar los poderes estatales en pos de configurar el proyecto de sociedad con el que se sienten comprometidos. Ahora, esta constatación no provoca una validación inmediata, de hecho, hay un cansancio de esta idea que no ha logrado cumplir sus promesas, alejándose de los requerimientos de las y los sujetos que construyen el sostén de la apuesta social.

La distancia que manifiestan de la idea de política se asocia al descontento en torno a lo que definen como “clase política”. Asocian a estos sujetos con aquellos que se han enriquecido a costa de los derechos de las bases sociales, olvidando las promesas e ideales compartidos. Existe un cuestionamiento agudo en torno a la democracia representativa, pues no cumple con el objetivo central de su elección. De esta manera, la política es un escenario que se aleja de las creencias que hoy son la base de las agrupaciones. Hay un reclamo constante en contra de una forma que se denomina institucional, estructural y conservadora. La apuesta está en cambiarla desde el despliegue de distintas estrategias.

A través de este argumento es que surgen apuestas diferenciadas en pos de este cambio que se disputa. Existen agrupaciones juveniles que expresan con claridad que desean alejarse en su totalidad de esta forma de comprender y hacer, apostando por experiencias diametralmente distintas, movilizandolas relaciones entre sujetos en los espacios locales. Aquí aprecio un movimiento de traslación, en donde lo político es una noción que fractura la idea de un camino único que se representa en la imagen de un congreso nacional, más bien es una apropiación (para algunos, reapropiación) de lo público como escenario de encuentro de las diferencias, siendo el eje la disputa y los acuerdos tácticos en pos de las transformaciones.

También se aprecia cómo algunas agrupaciones buscan utilizar la política como herramienta de lo político. Hay un despliegue de actos de resistencia que se basan en emplear las propias reglas del sistema, para generar un cambio que denominan “desde adentro”. De movimientos sociales han avanzado a la constitución de nuevos partidos políticos, conglomeraciones y frentes de acción, que les permita disputar los espacios que visualizan como de poder. Esta estrategia les implica un ejercicio de conciencia continuo, pues ingresan a un aparataje que no les acomoda, que es rígido, duro, tradicional, con miras a transformar desde las creencias que los movilizan.

Las tácticas anteriores conviven con otras que buscan una mantención del sistema. Desde ahí que la idea de política no les incomoda, más bien aspiran a construir un sistema distinto, pero desde las diferencias. Para estos participantes,

la diferencia entre sujetos es palpable desde los procesos de educación y formación que han tenido. Las estrategias desplegadas se sintetizan en un ejercicio de reapropiarse de tradiciones de partidos políticos y ajustarlas a los contextos actuales.

En este movimiento, la noción de lo político atrae el interés de las y los participantes, pues conjuga e intenciona la idea de lo público, de los espacios de encuentro, de visibilización, de las diferencias, de la diversidad y, sobre todo, del disenso como eje clave de este concepto. Lo político no busca un consenso permanente, más bien apuesta a construir desde la diferencia, la discusión, la contradicción, pues asume que las relaciones entre los sujetos, las estructuras, las tradiciones, son móviles y, por ende, no se mantienen por sí mismas. Hay una concordancia con el sitio, el momento, la historia, que impulsa las diferencias en pos de construir acuerdos operativos que se ponen en movimiento, con una evaluación permanente de ellos.

Lo anterior se basa en el credo profundo de que lo político se vincula con lo social, son esferas que no se pueden separar, desplegando, de esta manera, una mirada dialéctica entre ambas nociones. Lo político y lo social es una articulación que transita constantemente entre sí. Se constituyen y se diferencian.

En esta apuesta, las y los jóvenes comprenden lo social como las infinitas posibilidades de los sujetos, los elementos que los constituyen, las interacciones constantes, por lo tanto, es una apuesta de complejidad contemporánea, que se ve avalada por la posibilidad de compartirlo en los escenarios comunes, en los cuales todas y todos están convocados.

A partir de lo anterior es que se aprecia cómo lo político se relaciona con la idea de poder. Se centra en las relaciones que se manifiestan, permitiendo optar por las construcciones que hagan sentido con los proyectos que se han configurado desde las reflexiones que se elaboran en los procesos de discusión constante.

Poder explicitar que las y los sujetos están en constante interacción, que despliegan sus capacidades de decisión, de constituirse como artefactos móviles en pos de las estrategias que se van desarrollando, vinculando a lo político como el escenario propicio para ello. Todas y todos están convocados, declarando que la constitución de sujetos se sitúa desde las diferencias, los momentos vitales y de las apuestas particulares. Así, las y los jóvenes son actores fundamentales de estas constituciones.

Bibliografía

- Aguilera, O. (2007). Movidas, movilizaciones y movimientos. Cultura Política y públicas de las culturas juveniles en el Chile de hoy. Tesis doctoral. Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Aguilera, O. y Muñoz, V. (2015). Preguntas por la Juventud, preguntas por la política. Acción colectiva, movimientos sociales y militancia en los estudios de juventud. Chile 1967-2013. En P. Cottet, *Juventudes. Metáforas del Chile Contemporáneo* (pp. 69-103). Santiago de Chile: RIL Editores.
- Campana, M. (2014). Del Estado Social al Estado Neoliberal: Un pacto social en nuestra América. *Revista Perspectivas Sociales*, 16(1), 9-30.
- Castel, R. (2010). *El ascenso de las incertidumbres*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Dahl, R. (1989). Poliarquía. Participación y Oposición. Buenos Aires: REI.
- Duarte, C. (1994). La resistencia de los jóvenes en un país pobre y dependiente. *Revista Pasos* (53).
- Duarte, C. (2001). ¿Juventud o juventudes? Versiones, trampas, pistas y ejes para acercarnos progresivamente a los mundos juveniles. *Revistas Pasos* (93).
- _____. (2013). Construcción de objetos de Investigación. En M. Canales, *Investigación Social. Lenguajes del diseño*. Santiago de Chile: LOM.
- _____. (2015). El adultocentrismo como paradigma y sistema de dominio. Análisis de la reproducción de imaginarios en la investigación social chilena sobre juventud. Tesis doctoral. Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- _____. (2014). Estudios juveniles en Chile: Devenir de una traslación. En P. Cottet y P. Cottet (Ed.), *Juventudes: Metáforas del Chile Contemporáneo*. Santiago de Chile: RIL Editores.
- Dussel, E. (2001). Sobre el sujeto y la intersubjetividad: el agente histórico como actor en los movimientos sociales. En E. Dussel, *Hacia una filosofía política crítica*. Bilbao: Desclee.
- Fitoussi, J. (1997). *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires: Manantial.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: Las Ediciones de la Piqueta.
- Hernández, N. (2012). Sujetos Sociales Contemporáneos: un desafío de construcción disciplinar. Encuentro Cono Sur. Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- Horkheimer, M. (1982). *Teoría crítica*. Madrid: Amorrortu.
- _____. (1995). *Ni apocalípticos ni integrados*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Houtart, F. (2006). Los movimientos sociales y la construcción de un nuevo sujeto histórico. *Pasos* (125).
- Laclau, E. y Mouffe, C. (2004). *Hegemonía y estrategia socialista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Muñoz, G. (2016). Articulación investigación e intervención en Trabajo Social. Foro Latinoamericano de Trabajo Social. La Plata: Espacio.
- _____. (2014). Intervención social y la construcción epistemológica de la ciudadanía en Chile. *Trabajo Social Global*, 36-57.
- Muñoz, G., Hernández, N. y Véliz, C. (2015). Articulación, investigación e intervención en Trabajo Social. Proyecto de Investigación. Universidad Alberto Hurtado, Trabajo Social. Santiago de Chile: UAH.
- Reano, A. (2008). Concepciones de la política, miradas sobre el populismo. En E. Rinesi, G. Vommaro y M. Muraca, *Si este no es el pueblo: hegemonía, populismo y democracia en la Argentina* (pp. 21-39). Buenos Aires: IEC/Federación Nacional de Docentes Universitarios.
- Revilla, M. (1994). El concepto de movimiento social: acción, identidad y sentido. *Zona Abierta* (69).
- Rinesi, E. (2009). *Las máscaras de Jano. Notas sobre el drama de la historia*. Buenos Aires: Gorla.
- _____. (2011). *Política y tragedia. Hamlet, entre Maquiavelo y Hobbes*. Buenos Aires: Colihue.
- _____. (2012). *¿Cuáles son las posibilidades reales de producir una interacción transformadora?* Buenos Aires: IEC/CONADU.
- _____. (2013). *Muñecas rusas: tres lecciones sobre la república, el pueblo y la necesaria falla de todas las cosas*. Buenos Aires: Las Cuarenta.
- Rinesi, E., Vommaro, G. y Muraca, M. (2008). *Si este no es el pueblo: hegemonía, populismo y democracia en Argentina*. Buenos Aires: IEC/Federación de Docentes Universitarios.
- Schmitt, C. (1987). *El concepto de lo político*. Madrid: Alianza.

SIGNIFICACIONES Y PRÁCTICAS DE LA PARTICIPACIÓN SOCIAL EN REDES SOCIALES VIRTUALES. UNA MIRADA ETNOGRÁFICA CON LAS/LOS JÓVENES DE UN LICEO PÚBLICO EN SANTIAGO DE CHILE

Yadira Palenzuela Fundora¹

Introducción

Los fenómenos acontecidos en la última década, fundamentalmente en Medio Oriente (Primavera Árabe), Estados Unidos (Occupy Wall Street) y en Iberoamérica, los casos de España (15 M), México (#YoSoy132) y Chile (Movimiento Estudiantil), por citar los más sistematizados, han llamado la atención de investigadores/as sociales que, utilizando distintas aproximaciones teóricas y metodológicas, se han adentrado a estudiar dichas experiencias. Estas miradas, en su mayoría, se han centrado en analizar la participación social en redes sociales virtuales, tomando como objeto de estudio los grandes movimientos sociales en el marco de la macropolítica (Abellán, 2011; Antebi y Sánchez, 2012; Corsin y Estalella, 2011; Fernández-Planells, Feixa y Figueras, 2013; Juris, 2012; Juris y Raza, 2012; Torres y Costa, 2012). Sin embargo, este tipo de estudios han invisibilizado “otras” formas posibles de entender y conceptualizar la participación, así como otros modos de relación que las/los jóvenes producen con las tecnologías cuando participan en su cotidianidad. Por otra parte, la mayoría de los estudios de la temática en Chile se focaliza en jóvenes universitarios/as, no obstante la trayectoria de participación estudiantil secundaria que existe en el país, en especial en los últimos diez años (Cabalín, 2014; Cárdenas, 2014; Cabello, 2014; Sánchez y Torres, 2014).

Es por todo lo anterior que el presente trabajo, que forma parte de los resultados de mi investigación doctoral “Significaciones y prácticas de la participación social en redes sociales virtuales de las/los jóvenes chilenos. Etnografía en el liceo José Toribio Medina”, concluida en enero 2018, adquiere relevancia al

proponerse estudiar la problemática en instancias de participación social de las/los jóvenes secundarios chilenos, a través de una etnografía realizada durante un año y medio en un liceo público de Santiago. El propósito de la investigación fue comprender las significaciones de las/los jóvenes secundarios/as sobre sus prácticas de participación social en redes sociales virtuales. El trabajo etnográfico interconecta observaciones en el lugar, con la observación sistemática durante el mismo período en la red, por lo que da cuenta de lo analizado no solo en los espacios físicos del liceo, sino también en los espacios virtuales relacionados con la escuela (perfiles oficiales en distintas redes sociales digitales del Canal de TV estudiantil, Centro de Estudiantes y el liceo mismo); desde donde también se construyen significaciones y prácticas relacionadas con la participación de las/los jóvenes.

Desde el punto de vista teórico, un propósito del estudio ha sido la problematización de la categoría participación social. De esta manera, se comprende la misma de forma amplia (no solo vinculada a mecanismos formales e informales de participación política; sino también a aquellas otras maneras de influir, ocupar y transformar el espacio público), en temáticas relevantes para las/los sujetos que la conciben y llevan a cabo. Por ello, el abordaje que se realiza toma en cuenta aquellas acciones que son constituidas y constituyentes de lo social en el terreno de lo político, y que son desarrolladas en el marco de las tecnologías (comprendidas como producto de la interacción social y como productoras del espacio tecnosocial); específicamente en relación con las redes sociales virtuales —en tanto plataformas virtuales de relacionamiento interpersonal y de producción de contenidos materiales y simbólicos— (Montenegro y Pujol, 2010; Ardèvol et al., 2010; Subirat, 2011, 2015; Hine, 2004).

Abordar lo anterior desde una propuesta etnográfica entendida más que como un método, como una perspectiva, una forma no solo de hacer, sino también de comprender, teorizar y articular los resultados de la investigación, me permitió conectar coherentemente un modo de comprensión y búsqueda de sentido a la problemática que me ocupa mediante técnicas, estrategias, procedimientos y formas de mostrar los resultados; que permitieron una mirada compleja del fenómeno. Me resultaba impensable abordar las significaciones y prácticas de la participación social en redes sociales virtuales de las/los jóvenes del liceo, sin estar ahí, sin ser parte de lo que se construía en estos espacios, sin estar dentro —del liceo y de las redes digitales—. Mi propósito de comprender la participación social como forma, como afectividad, mostrando esos otros modos por los que se expresa, ya sea en las redes digitales como en la cotidianidad del

¹ Psicóloga y Máster en Psicología Educativa, Universidad de La Habana, Cuba. Magíster en Análisis Sistemático Aplicado a la Sociedad y doctora en Psicología, Universidad de Chile. Integrante del Núcleo de Investigación y Acción en Juventudes del Departamento de Sociología y del Grupo de Prácticas Mediáticas, Instituto de Comunicación e Imagen de la Universidad de Chile. Correo electrónico: ypalenzuela@gmail.com

liceo, requería de una aproximación etnográfica, y de una que a su vez tomara en cuenta el escenario digital. Fue así como el trabajo de campo se concibió también como red.

A continuación, se presentan algunas rutas teóricas y metodológicas transitadas durante la investigación y una parte de los hallazgos que invitan a reflexionar sobre uno de los ejes de análisis de la investigación doctoral². En el presente texto se profundizará en el primer eje de resultados: las producciones mediáticas y experiencias de participación de las/los jóvenes en el escenario cotidiano —físico y digital— y su relación con las construcciones y significados de la participación social en redes sociales virtuales.

1. Rutas y tránsito elegido

1.1 LO TEÓRICO

La participación social es un concepto que ha sido ampliamente abordado en las Ciencias Sociales, sin embargo, su utilización en las distintas disciplinas hace que el mismo adquiera significados particulares en función de dónde se pongan los énfasis. Tal es así, que en torno a este término confluyen otros que dan cuenta de especificidades de la categoría o ponen su foco de atención en determinados espacios o actores sociales (por ejemplo, participación social comunitaria, participación ciudadana, participación política, participación juvenil, etc.), que en ocasiones relevan aspectos muy similares, pero tienen la impronta de determinadas perspectivas disciplinares.

En la literatura, el término de participación social muchas veces se usa como participación ciudadana o participación política, y en otras abiertamente se realizan distinciones o se colocan como opuestos. En algunas oportunidades esto se hace sin una problematización que acote esta especificidad, o trabaje los vínculos y diferencias entre los términos. Esto ocasiona que se empleen indistintamente uno u otro concepto, o simplemente se declare que la participación de la ciudadanía es una forma más de manifestación de la participación social, tomando este último como marco general, estableciendo una distancia entre “lo social”, la “ciudadanía” y/o “la política”, pues estas últimas se definen en su relación con

2 La investigación doctoral aportó hallazgos en cuatro ejes de análisis: a) producciones mediáticas y experiencias de participación de las/los jóvenes en este escenario cotidiano —físico y digital—; b) el papel de la afectividad y placer por estar juntos en sus construcciones sobre participación social; c) el papel de la estética y las manifestaciones culturales en las prácticas contemporáneas de participación juvenil, y d) tensiones y conflictividades sobre la participación.

el Estado y mayoritariamente como participación en estructuras formales instituidas.

Lo anterior apunta a encontrar en la literatura dos miradas fundamentalmente, una primera más tradicional que vincula la participación social a la política, la cual a su vez comprende dos posturas: a) vinculada a espacios y mecanismos formales de participación (Arriagada y Schuster, 2008; Scherman, y Arriagada; 2010) y b) reconocimiento de movimientos sociales y nuevas formas de participación política en espacios no convencionales (Valenzuela, 2012; Cabalín, 2014). La otra mirada, más contemporánea, centra su atención en espacios ampliados de participación relacionados con el espacio público, bajo intereses sociales comunes y diversos (Subirat, 2015).

Resulta interesante realizar una reflexión que busque más allá de las semejanzas entre los conceptos de participación social, participación ciudadana y/o política; aquellos puntos de disenso que tensionan la utilidad analítica de los mismos y que develan algunos elementos que a simple vista no parecen explícitos. Tal es el caso del reconocimiento del término de participación social, no solo como categoría más abarcadora que cobija a la participación ciudadana y/o la política como una forma posible de manifestación, sino entenderlo como un espacio de inclusión donde pueden integrarse aquellos sujetos que no tienen la condición de ciudadanos si se analiza desde una visión tradicional (adolescentes y jóvenes menores de edad, por lo que objetivamente no serían ciudadanos/as), pero que son actores o protagonistas de acciones de participación social en organizaciones y/o espacios de asociatividad no convencionales. Esto requiere asumir una nueva ciudadanía, entendida como protagónica y radical; y no solamente como un derecho otorgado por el Estado asociado a una categoría etaria, como suele entenderse tradicionalmente: la mayoría de edad. Lo anterior implicaría ocupar una conceptualización de ciudadano desde el protagonismo y activismo social. El ciudadano se conforma en el espacio público, en el mismo instante en que se lo toma, lo recrea y lo resignifica, se es ciudadano en el propio ejercicio y se juega en el espacio público y en torno a él, de formas múltiples y heterogéneas.

Utilizar estos términos indistintamente, sin dar cuenta del posicionamiento teórico que se tiene, puede contribuir a invisibilizar, despolitizar y formalizar acciones participativas que, de lo contrario, pudieran proyectarse como transformadoras de la realidad social.

Es por ello que, en el presente trabajo se ha optado por un camino donde se construye la conceptualización de participación social en relación con *lo político*. Comparto la manera de Mouffe (2007), cuando lo define como “la dimensión

de antagonismo que considero constitutiva de las sociedades humanas mientras que entiendo a “la política” como el conjunto de prácticas e instituciones a través de las cuales se crea un determinado orden, organizando la coexistencia humana en el contexto de la conflictividad derivada de lo político” (Mouffe 2007: 16). Es así como también, en sintonía con lo que plantea Retamozo (2009) a partir de su análisis de algunos autores clásicos que generan esta distinción (Carl Schmitt, Hannah Arendt, Ernesto Laclau, Chantal Mouffe, Jacques Rancière, Cornelius Castoriadis y Claude Lefort), lo político se vincula al momento de lo instituyente, “como un momento simbólico fundacional, originario, sin un contenido prefijado, productor de un acontecimiento social potencialmente abierto y contingente” (Retamozo, 2009: 73), donde se reconoce el “componente simbólico de lo político y el carácter irreductiblemente conflictivo de este ámbito” (Retamozo, 2009: 76), mientras que *la política* está relacionada con una lógica instrumental de la administración de lo instituido, da cuenta de la multiplicidad de prácticas de la política convencional que conocemos.

Es así que, como he planteado en otras oportunidades, optar por la categoría participación social para mí tiene el objetivo de dotar de sentido y resignificar también *lo social* en el entendido de lo político, pues muchas veces la participación es relegada y asumida solamente como política, con las implicaciones tradicionales que esto tiene (Palenzuela, 2013: 2018). Tomar esta decisión, en parte muestra la necesidad de ajustar las conceptualizaciones que utilizamos cuando observamos y comprendemos problemáticas juveniles al hacer y decir de las/los propios jóvenes, quienes en mi experiencia empírica, no se identifican con otras formas de enunciación como participación ciudadana por la relación con el Estado que tiene; o participación política por la relación con organizaciones, instituciones o espacios formales de participación, que remiten en alguna medida al sistema político.

De esta manera, para los fines del presente texto, se entiende participación social de manera amplia,

como “forma” de acción colectiva en el terreno de “lo político”. Lo que significa que no solo estará vinculada a mecanismos y prácticas formales e informales de participación política; sino también a aquellas otras prácticas y maneras de influir, ocupar, producir y transformar el espacio público —físico y/o virtual—, en temáticas relevantes para las/los sujetos bajo distintos formatos, modos de organización, asociatividad o movimientos; destacando el carácter simbólico y afectivo de las mismas y reconociendo la multiplicidad de códigos e instancias de expresión significadas por sus actantes (Palenzuela, 2013: 86).

1.2 LA ETNOGRAFÍA COMO BRÚJULA METODOLÓGICA

La investigación que se presenta se realizó desde un enfoque metodológico cualitativo, orientada por la etnografía virtual. La etnografía virtual se ha entendido mayormente como la propuesta etnográfica que ha permitido abordar las investigaciones que se realizan en/sobre/con/desde internet y las distintas plataformas que se alojan en la red, mediante el uso de las tecnologías digitales y haciendo posible que el campo etnográfico también se realice en/con ellas (Hine, 2004). En la actualidad, cuenta con una trayectoria de más dos décadas y se encuentra en estrecha relación con el desarrollo tecnológico y el incremento del interés de los investigadores sociales por comprender los fenómenos que se articulan alrededor de los entornos digitales.

La etnografía digital entendida desde esta última visión también incluye las experiencias que ambos sujetos investigadores/as e investigados/as tienen tanto en espacios virtuales como en espacios presenciales de su vida cotidiana en el marco de la problemática que se estudia. Inspirada en esta perspectiva y en los trabajos de Hine (2004), fue que se llevó a cabo la producción de información tanto en espacios presenciales del liceo donde se desarrolló el estudio, como en los perfiles y páginas digitales de las instancias observadas (Facebook e Instagram del Centro de Estudiantes 2016 y 2017; página de YouTube, Facebook e Instagram del Canal de Televisión durante 2016 y 2017; así como las páginas institucionales del liceo: sitio web y Facebook en el mismo período). Al mismo tiempo que se ocuparon otras técnicas como la entrevista, análisis documental, análisis de videos y materiales audiovisuales producidos por las/los jóvenes, y talleres. Tomando en consideración el principio de la etnografía digital, en la que el trabajo de campo se entiende como red con momentos simultáneos de interacción tanto a nivel presencial como en las redes sociales virtuales; puedo referir que la producción de información fue teniendo lugar bajo esa misma metáfora de la red.

Para el proceso de análisis etnográfico de los materiales producidos, se tomó como referencia el análisis descriptivo-narrativo de materiales audiovisuales (Valdivia, 2010) y el análisis del discurso (Iniguez, 2003), para integrarlos en una propuesta que toma en consideración elementos estéticos desde la perspectiva del estudio de la sensibilidad cotidiana (Fernández, 1999), con elementos discursivos presentes en los materiales producidos. Este modelo de análisis elaborado por mí a partir de estos referentes toma en cuenta varias dimensiones e indicadores. Entre ellos, las *impresiones estéticas generales* de los materiales que se analizan, así como el tratamiento de la afectividad, exposición de emociones y contrastes de mundos sensibles que en los mismos se realiza. Además, analiza *los ejes temá-*

ticos discursivos que se abordan, los objetos o prácticas sociales que se construyen; los *mecanismos de validación* que se utilizan para dar cuenta de estos; así como los *efectos del discurso* mismo, es decir, aquellas prácticas sociales que el discurso mantiene, promueve o trasgrede.

2. Compartiendo resultados

Por las características de esta investigación, sustentada en la etnografía virtual, con abundante trabajo y análisis de audiovisuales, múltiples plataformas digitales, imágenes etc., cuesta mostrar los resultados del estudio en un formato tradicional a nivel textual en un espacio tan acotado como lo es este artículo. Es por ello que, para ampliar sobre el mismo, se cuenta con soportes audiovisuales para la difusión de los resultados. Estos se encuentran disponibles en YouTube y sintetizan los principales hallazgos obtenidos en dos formatos: uno ampliado de 21 minutos de realización³, que incorpora el contexto en que se realiza, la relevancia, objetivos, resultados y mis impresiones personales sobre esta experiencia junto con fragmentos de entrevistas realizadas a las/los jóvenes que participaron. El otro audiovisual es una versión breve de 10 minutos⁴, que narra los principales hallazgos desde la voz de los protagonistas de esta etnografía y las construcciones que realizan sobre su participación social en redes sociales virtuales. Ambos, en formato de minidocumentales o relato etnográfico audiovisual de la investigación.

Por lo que sugiero al lector consultar los materiales mencionados, para facilitar y enriquecer la comprensión de lo que se expresará a continuación, siendo coherentes además con la metodología utilizada y la variedad de registros y soportes analizados.

2.1 PRODUCCIONES MEDIÁTICAS Y EXPERIENCIAS DE PARTICIPACIÓN DE LAS/LOS JÓVENES EN EL ESCENARIO COTIDIANO (FÍSICO Y DIGITAL)

A partir del trabajo de campo realizado y lo expresado en los audiovisuales de resultados por los propios participantes de la investigación sobre la problemática de estudio, puedo decir que las significaciones y prácticas de participación social en redes sociales virtuales de las/los jóvenes secundarios con los que trabajé:

3 Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=OFHhOtQGInG&t=203s>

4 Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=LyRe9ptvGPo&t=96s>

a. Se encuentran estrechamente relacionadas con sus experiencias de participación en los escenarios presenciales de su vida cotidiana.

De esta manera, por ejemplo, las y los jóvenes del Centro de Estudiantes de 2016, con amplia participación en el movimiento estudiantil, vuelcan todas sus experiencias en estos acontecimientos, estilos de comunicación, identidades y gestión política a las redes sociales, en especial en la página de Facebook que utilizaron durante ese tiempo. Conciben y construyen una manera de participar en este período a través de la adhesión al movimiento estudiantil y las distintas actividades y repertorios de acción colectiva que a nivel nacional o municipal tuvieron lugar. Las disputas de estos mundos sensibles de la participación social instalados en la sociedad chilena a nivel macro —elecciones, militancia en partidos, etc., desde las que se mide a las/los jóvenes y, por tanto, la participación es baja (INJUV, 2010, 2013)—; se contrasta en la vida cotidiana del liceo mediante paros, jornadas reflexivas y tomas como estrategias locales de acción. De esta manera, sus prácticas cotidianas y narrativas juveniles en el escenario físico del liceo, así como las interacciones que sostienen cara a cara, los debates, disputas, conflictos, o innovaciones y creaciones son narrados en paralelo en las redes sociales.

Algo similar ocurre con el Centro de Estudiantes de 2017, que desde su campaña disputa el imaginario instalado en el liceo en el curso anterior, donde las principales formas de participación posibles según sus experiencias eran a través de la toma y el paro, o la focalización de su gestión política hacia el movimiento estudiantil. Esta realidad percibida como énfasis diferenciados en los propósitos de ambos centros de estudiantes llevó al uso de la metáfora de lo “externo-interno”. Donde “externo” se usa para nombrar la participación y gestión política centrada en el movimiento estudiantil nacional y lo “interno” se usa para nombrar la participación y gestión política centrada en el liceo; se representaba en los espacios presenciales y sus materialidades (afiches, actividades) y al mismo tiempo, en las narraciones que realizan en redes digitales.

Es decir, lo que acontece en el escenario de la participación social del liceo cobra vida en las redes sociales, los afectos (sentimientos, emociones), las tensiones, conflictos se mueven con los cuerpos del liceo a la red y al revés. Los eventos que se crean en la red corresponden a acontecimientos que se materializan en las calles (ejemplo: convocatorias a marchas). Las votaciones que se realizan en la red, usando *emoji*, tienen consecuencias y efectos en la vida cotidiana (ejemplo: la banda que más reacciones tuvo en Facebook fue la ganadora y la que representará al liceo en la municipalidad). Los escenarios —presencial/digital— se vivencian igual de reales, y separar la participación que se da en o a través de ellos pierde sentido para las/los jóvenes. Por lo que existe una estrecha relación entre

las formas que se participa usando las redes sociales virtuales, con aquellas acciones colectivas que se llevan a cabo presencialmente en los distintos escenarios en los que se interactúa. Las diferencias entre ambos espacios se observan más en las formas en que se comunican y expresan estas impresiones y la reactivación de los temas de conversación con cada comentario nuevo que se realice, aunque haya pasado el tiempo desde que se publicó el post.

Estos resultados guardan relación con lo encontrado en experiencias internacionales. Reguillo (2017) sistematiza el trabajo etnográfico realizado en grandes movimientos sociales (5M, en Madrid y Barcelona; OccupyWallStreet, en el parque Zuccotti de Nueva York en 2011, y la plaza NuitDebout de la República de París, 2016), encontrando a esa escala cierta correspondencia entre lo que pasaba tanto en la plaza pública física con lo que ocurría en la red y la vivencia de ello como un *continuum*. A ese fenómeno lo llamó “derivadas del movimiento red”, pues expresa que existe una continuidad “en el tiempo y en múltiples espacios del espíritu (afectos) de la revuelta” (Reguillo, 2017: pos 2361⁵). Lo anterior nos permite hacer un puente entre lo encontrado en investigaciones que conectan la participación social a nivel de macropolítica, con lo que acontece en escenarios locales expresados desde la micropolítica, desmitificando en ambos casos la idea de cierto determinismo tecnológico y poder de participación en redes sociales virtuales donde no haya experiencias previas de participación social en la vida cotidiana de las/los sujetos.

b. No existe necesariamente correspondencia entre apropiaciones y significaciones de las prácticas juveniles de participación en las redes digitales, con el tipo de organización o forma de estructuración de las agrupaciones juveniles. La reapropiación y prácticas significativas de participación social en las redes digitales pasan por la experiencia misma de participación en distintos escenarios y la intencionalidad de transformación de la realidad que viven.

A partir de la experiencia etnográfica, puedo decir que se derriban algunos mitos que suelen asociarse a los tipos de organización (convencionales y no convencionales) y los usos, apropiaciones y significaciones que realizan en las redes digitales. Si bien algunos autores señalan que las organizaciones políticas convencionales hacen usos más instrumentales de las redes sociales en su gestión

5 La lectura de este libro se realizó en formato Kindle, pues se obtuvo digital a través de Amazon por ser de reciente lanzamiento. El dato de la cita corresponde a la posición Kindle en la que se encuentra, ya que su versión digital no cuenta con número de páginas, sino con número de posiciones.

política (Subirat, 2015), mientras que las organizaciones no convencionales, informales o movimientos sociales, innovan más, hacen usos más creativos y comienzan a cambiar los modos de hacer política (Subirat, 2015; Cabalín, 2014); a partir del trabajo de campo realizado no se encuentran evidencias que respalden lo anterior. Incluso en los hallazgos producidos, ambos centros de estudiantes del liceo, que constituye el espacio de participación formal o convencional reconocido por el establecimiento escolar, dan usos más innovadores a las redes digitales con los énfasis diferenciados según su gestión política, que otros grupos informales del propio liceo como, por ejemplo, el canal de televisión estudiantil u otras asociatividades juveniles.

De esta manera, los centros de estudiantes comparten eventos de las marchas, utilizan la red como medio de registro gráfico y memoria del movimiento, instalan problemáticas y generan debate por medio de sus *posts*, informan a la comunidad de los estudiantes detenidos en corta-calles y, mediante sus comentarios, se organizan para localizarlos (como si fuera un *chat*), lanzan denuncias y comunicados oficiales sobre temas de urgencia importancia a través de ella, se recauda dinero para diferentes actividades, se crean grupos cerrados de Facebook con los miembros de las distintas comisiones para que pudieran trabajar en equipo, etc. En síntesis, la página de Facebook, especialmente durante la gestión de 2016 del Centro de Estudiantes, y en particular durante el período de la toma, constituye un valioso muro documental que registra la memoria colectiva de los acontecimientos vividos por las/los jóvenes en interacción con sus pares, en diálogos y conflictos con el mundo adulto, en función de cómo estos fueron significados por ellos/as. Donde la creatividad se impuso más allá de utilizar el espacio como medio de información o difusión.

Por su parte durante el 2017, el Centro de Estudiantes innovó aún más, al convertir a las redes digitales en espacios resolutivos de toma de decisión. A través de la página de Facebook se definió la banda musical ganadora del liceo; mediante Facebook e Instagram, se escogió la alianza ganadora en las celebraciones del aniversario del liceo 2017 (con los contratiempos e insatisfacciones que esto produjo en algunos estudiantes que generaron un conflicto también en la red). La autogestión financiera del centro se desarrolló apoyada por las redes sociales (anuncios de Jeans Day, venta de comidas, etc.), entre otros ejemplos

Por su parte, el Canal de TV estudiantil, que tiene presencia en más redes digitales (YouTube, Facebook, Instagram), con mayor tiempo de uso en ellas, y sus miembros con habilidades para la grabación, edición y producción en general de materiales, realizan prácticas más instrumentales en ellas. Es decir, la utilizan

para lo que estas redes se han creado y, a través de ellas, informan y crean tráfico de una a otra con los mismos recursos o materiales. Por ejemplo, la página de Facebook se utiliza para difundir y avisar de los videos que se suben a YouTube, o para informar sobre algunas actividades. En YouTube, la mayoría de los materiales publicados reproducen las lógicas de la televisión tradicional, a pesar de que en esta plataforma se puede crear, innovar o darles mayor rendimiento a las publicaciones. Los videos de las listas y campañas electorales para postularse al Centro de Estudiantes reproducen los formatos y estilos de las franjas electorales; los audiovisuales de espacios de realidad y noticia reproducen los patrones y estilos de entrevista de la televisión y medios de comunicación en general.

Por lo que, a partir de lo observado, no existe necesariamente correspondencia entre apropiaciones y significaciones de las prácticas juveniles de participación en las redes digitales con el tipo de organización o forma de estructuración de las agrupaciones juveniles. La reapropiación y prácticas significativas de participación social en las redes digitales pasan por la experiencia misma de participación en distintos escenarios y la intencionalidad de transformación de la realidad que viven, más que por la pertenencia a un espacio formal/informal, o su pertenencia a organizaciones convencionales/no convencionales de participación.

c. Existe una tendencia a entender y materializar la participación social como un necesario cambio cultural, esbozando nuevas formas de democracia sin votaciones secretas, donde el debate se instale en espacios públicos concretos y los diseños de programas de actividades sean realmente colectivos. Para ello, la colaboración y la cocreación constituyen esencias en la participación social y "compartir" en todo ello como práctica, deviene en sinónimo de participación social para las/los jóvenes.

En relación con esta idea, la transparencia que ofrecen las redes sociales para poder ver las reacciones que publican las/los otros (enojo, gusto, asombro, tristeza, encantamiento, etc.) ante lo que se comunica, decide o acontece; la posibilidad de asociar usuario con voto o postura ideológica concreta (cuando se vota en la red usando *emoji*, se sabe la opción y postura que cada quien tiene); la opción de poder emitir libremente comentarios y generar un debate en el espacio cotidiano sin importar el día o la hora (estar juntos debatiendo un sábado en la noche, ampliando así los escenarios posibles de encuentro más allá de los espacios y horarios del liceo); comienzan a ser prácticas culturales instaladas en las/los jóvenes que utilizan mientras participan socialmente y que no están dispuestos a renunciar a las mismas.

Este cambio cultural que ha llegado de la mano con las transformaciones tecnológicas que se han instalado en la vida cotidiana, unido al incremento de la penetración de la banda ancha y conectividad en el país donde las/los jóvenes devienen como sus principales usuarios (ComScore, 2014), propician la reapropiación de las redes digitales y significación de las mismas para otros usos posibles, donde la participación social es uno de ellos. Si las/los jóvenes están en las redes digitales todo el tiempo, desde ahí se comienza a convocar, a motivar, a implicar, a involucrar, a compartir. Desde estos escenarios se les invita a tomar decisiones, saltando incluso las estructuras y normativas representacionales que tiene la institución escolar, para propiciar la interacción directa con las/los estudiantes, dando la posibilidad, por ejemplo, de que envíen sus canciones para la lista colaborativa de Spotify; o que manden sus sugerencias de actividades para las alianzas del liceo, o den sus nombres si están interesados en formar parte de las comisiones de trabajo del Centro de Estudiantes, y en el mismo instante se publican los grupos cerrados de las mismas y se hacen públicos los *links*, etc.; todo ello sin intermediarios, sin delegados de curso, sin orientaciones desde el mundo adulto.

En este sentido, la colaboración y la cocreación, entendida como "una participación explícita de usuarios" que contribuyen a la realización conjunta de un producto cultural, formando parte de comunidades de desarrollo que existen en internet y las redes sociales (San Cornelio et al., 2013: 52), se hace evidente en el trabajo de campo a través de todas estas actividades colaborativas. Tal es el caso de Comp-Arte, plataforma colaborativa para compartir dibujos en el liceo, bajo la hipótesis de que existían mucho/as estudiantes que dibujaban en los recreos, y se las pasaban con sus croqueras, sin que nadie los tomara en cuenta, que no estaban incluidos en ningún espacio y que querían hacer algo al respecto. Fue así que, tras catorce sesiones de trabajo durante el 2016, a las que asistieron voluntariamente, diseñaron una plataforma digital colaborativa que se nutre del trabajo que van subiendo las/los propios artistas y dibujantes del liceo. Esta cocreación colectiva fue impulsada por las/los miembros del canal, quienes, ante la necesidad que divisaron en su contexto, la gestionaron (cuestionario *online*), promocionaron el video de Comp-Arte que divulgaron en Facebook y en la plataforma creada, y la administran ellos mismos.

Un año después de esta experiencia, el nuevo equipo del canal, en conjunto con su profesor, agruparon físicamente a estos/as jóvenes y realizaron una Expo-Dibujo para que el resto de las/los estudiantes del liceo los conocieran. Hoy, son un grupo de dibujantes que se juntan en el Taller de Artes.

d. *La manera de participar en estos escenarios digitales da cuenta de otras materialidades y otras sensibilidades de la participación social. En este sentido, la inmediatez del espacio y las interacciones que se dan en él configuran sentidos diferenciados para estas materialidades. Las fotografías se significan como registro y evidencia actuada de participación; los emoji, como estados de ánimos; el texto y afiches, como información; los eventos, como aspiración, y los videos, como narrativas constructoras de memoria.*

En el trabajo etnográfico realizado, las prácticas mediáticas de las/los jóvenes en las redes digitales relacionadas con la participación comparten lógicas que permiten ampliar los mundos sensibles sobre la participación. Cuando se les solicita a las/los estudiantes que con urgencia todos/as los que tengan registro del corta-calle los envíen, es una manera de evidenciar que se estuvo en el lugar. Si se fue y no se tomó registro, o no se aparece en las/los registros de las/los otros, o no se reacciona cuando se comparten y hacen públicos estos materiales en la página del Centro de Estudiantes a través de *emoji*, comentarios, memes, respuestas a comentarios de otros, no se está dejando en evidencia si se participó, si se está al tanto, o la postura o posición que tienen ante la problemática.

Algo similar ocurre con las reacciones a través de *emoji* de Facebook. Tanto desde la posición de enunciación de los responsables de la página como de las/los jóvenes y adultos que la siguen, comentan y están pendientes. Expresar estados de ánimos, sensaciones, emociones, conflictos y malestares usando los mismos resulta más fácil que narrar textualmente lo que se está sintiendo-pensando. Por su parte, cada vez más ofrecer una información que llame la atención en el saturado mundo textual de las redes digitales, implica ampliar los modos posibles de comunicación a través de una escritura inserta en otro tipo de materialidad, como puede ser un afiche, una infografía, un mapa, etc.

Los eventos en Facebook tienen una mezcla de todo lo anterior. Por una parte, concentran en un formato reducido información básica (título, descripción, hora, lugar), bajo una forma de presentación que puede ampliarse si se desea más detalles y donde, al incorporar imágenes, resulta una manera de ofrecer información más atractiva que un simple aviso. Además, desde el diseño mismo de la plataforma, los eventos ofrecen posibilidades de actuación (me interesa, asistiré, guardar, copiar enlace o compartir a un amigo), y visualiza a las/los amigos de Facebook que previamente han dicho que asistirán o que les interesa, con la sugerente frase que le incluye la plataforma: “asiste a estos eventos con tus amigos/as”, o la notificación que te envía cuando tus amigos/as han señalado que les interesa o que irán. Por último, la opción de poder dar clic el día del evento para

decir “estoy aquí”; son todas formas diversas que apuntan a sentidos ampliados de la participación en las redes sociales.

Si bien es cierto que se puede dar “asistiré” y luego no ir a la convocatoria, el registro fotográfico de ella, los comentarios e interacciones del resto de las/los amigos harán evidente si se participó o no. Estas prácticas no pueden ser entendidas por separado, pues se encuentran estrechamente interconectadas y en el campo etnográfico, así se pudo evidenciar. Los eventos constituyen una aspiración de participar y formar parte de algo, que se pone en juego luego con los registros que se realizan desde el lugar mismo de actuación, o en registros y comentarios posteriores al mismo. Si bien una foto o instantánea, como su nombre lo dice, te reporta en un lugar concreto de actuación, el video, como modo de registro, amplía esa posibilidad y permite no solo mostrar lo que pasa, sino posteriormente evaluar lo que allí transcurrió. Los acontecimientos de los cortacalles en Ñuñoa durante el mes de mayo de 2016, las repercusiones de la toma del liceo en julio de 2016, las actividades llevadas a cabo por el Centro de Estudiantes 2017, muestran las complejidades de estas prácticas mediáticas interconectadas relacionadas con la participación en el marco del movimiento estudiantil y en el contexto de la cotidianidad en el liceo.

Reconocer, entonces, que las prácticas articuladoras de participación en las redes sociales de las/los jóvenes secundarios se focalizan en la actualidad en acciones colectivas de participación en la micropolítica, específicamente en el escenario de la participación en el liceo, tiene la influencia y conexiones con lo que acontece a nivel macro en el movimiento estudiantil o en los grandes movimientos sociales a nivel internacional, puede no ser una novedad.

Sin embargo, si se plantea a la inversa, que lo que acontece en el espacio de este liceo deviene en una metáfora condensada de la sociedad chilena actual, donde la acción colectiva llevada a cabo por ejemplo por la figura del Centro de Estudiantes, que se organizaba de determinada forma, que se enfrentaba a la institucionalidad y al mundo adulto en tono de conflicto, que tenía una gestión política estrechamente vinculada al movimiento, tomándose las calles y también el liceo; y donde estas claves ya no funcionan (no tuvo continuidad, las/los estudiantes optaron por otra propuesta de Centro de Estudiantes para el año siguiente), nos ofrece reflexiones interesantes y luces para leer la realidad de la participación social a nivel nacional.

La figura del Centro de Estudiantes 2017 ofrece una mirada diferente de la sociedad. Si bien ocupan una estructura organizativa que los legitima en el liceo, han aprendido a asumir formas diferentes de operar, sin códigos tradicionales de comunicación, ni su foco de atención solamente hacia la transformación a gran

escala o “lo externo”, como dirían ellos mismos; sino apostando por lógicas horizontales de debate, de construcción conjunta, de consultas constantes a la comunidad estudiantil, de transparentar dichos, sentimiento y accionar. Supieron leer que el camino para cambiar la educación debía comenzar por la transformación de sus propias prácticas y relacionamientos en el contexto más inmediato de sus interacciones, dialogando con otros grupos (canal de televisión y otros grupos juveniles del liceo), tolerando la diferencia, dando espacio a los diversos; también deja aprendizajes que invita a reflexionar en claves macro, ofreciendo un horizonte de esperanzas para la participación social.

Ellos, sin tratar de borrar su historia, a través de sus prácticas cotidianas están disputando el reparto de lo sensible de la participación social, desde la orgánica que la institucionalidad reconoce, pero transformando sus prácticas, estilos, significaciones y programáticas, dándoles un lugar también al placer de estar juntos y a las afectividades involucradas que se plasman tanto en sus interacciones presenciales como en las que realizan en el entorno digital.

3. Aproximaciones finales para nuevos comienzos

Los principales hallazgos encontrados en este eje de resultados de la investigación me permiten esbozar que las significaciones y prácticas de participación social en redes sociales virtuales de las/los jóvenes estudiados: a) se encuentran estrechamente relacionadas con sus experiencias de participación en los escenarios presenciales de su vida cotidiana; b) no existe correspondencia entre las prácticas de participación en las redes digitales, con el tipo de organización o forma de estructuración de las agrupaciones juveniles; c) existe una tendencia a entender y materializar la participación social como un necesario cambio cultural, donde la colaboración y la cocreación constituyen claves relevantes y donde “compartir”, como práctica, deviene en sinónimo de participación social para las/los jóvenes, y d) la inmediatez del espacio y las interacciones que se dan en él configuran sentidos diferenciados para las distintas materialidades que se conforman en la red cuando se participa.

Por otra parte, si profundizamos más allá del caso estudiado a partir de los resultados obtenidos, se pueden elaborar ciertas proyecciones relacionadas con las categorías centrales que ha abordado este estudio: juventudes, redes sociales virtuales y participación social. En la actualidad, comprender cualquier fenómeno juvenil implica indagar cómo se establecen las prácticas sociales en los espacios virtuales. Sin embargo, apelar a categorías de moda como *millennials* o

apellidar generaciones con adjetivos que hagan alusión al impacto de lo digital en las vidas cotidianas de las y los jóvenes, dándole carácter explicativo por sí mismo a las prácticas juveniles por “ser parte o miembro de”, constituye un lamentable error. Las redes sociales virtuales son constructoras de realidad social, como mismo lo son las interacciones presenciales, los medios de comunicación u otros sistemas sociales, como la familia, las instituciones educativas, etc.; por lo que constituyen un espacio tan válido como otros, pero en ningún caso deviene como principal responsable de las prácticas juveniles contemporáneas. Como se ha observado en estos resultados, las prácticas mediáticas juveniles en el entorno digital se encuentran estrechamente relacionadas con sus experiencias de participación en los escenarios presenciales de su vida cotidiana.

Otra proyección de interés más allá del caso estudiado es la que tensiona la idea de relacionar exclusivamente la participación social de las y los jóvenes en escenarios digitales, con el ámbito de la macropolítica y los movimientos sociales. Asumirlo así constituiría una visión sesgada de la realidad, pues otorga indirectamente cierto determinismo tecnológico a las redes digitales en el surgimiento y desarrollo de fenómenos sociales que tienen orígenes más profundos y que expresan las injusticias, desigualdades sociales y el descontento de las personas por los sistemas político-sociales en los que se desenvuelven; donde las redes sociales virtuales constituyen un espacio más de expresión, pero no devienen en el principal escenario de lucha social. Como se pudo observar en la investigación, no existe correspondencia entre el tipo de organización (política, social u otra) y formas de participación en las redes digitales. Las formas de expresión y prácticas mediáticas que se producen en estos escenarios guardan relación con la cultura política, habilidades, capital cultural, clase social, intereses, etc., de sus productores/creadores(as); así como con los objetivos, estrategias y proyecciones de las agrupaciones a las que se pertenecen en espacios presenciales de interacción en contextos determinados.

Bibliografía

- Abellan, J. (2011). De la red a la calle: un estudio del proceso movilizador que condujo a las manifestaciones del 15 de mayo de 2011. Disponible en: <http://www.aecpa.es/uploads/files/modules/congress/10/papers/564.pdf>
- Antebi, A. y Sánchez, J. (2012). Plazas fuertes: de Midan Tahrir a la Plaça de Catalunya, espacio público y revueltas populares contemporáneas. En M. Urban Crespo (Coord.), *¡Ocupad el mundo!* Barcelona: Icaria Antrazyt.
- Ardèvol, E., Gómez-Cruz, E., Roig, A. y San Cornelio, G. (2010). Prácticas creativas y participación en los nuevos media. *Quaderns del CAC*, 34, 13(1), 27-38.
- Arriagada, A. y Schuster, M. (2008). Consumo de medios de comunicación y participación ciudadana de los jóvenes chilenos. *Cuaderno de información*, 22, 2008-1. Disponible en: <http://www.cuadernos.info/index.php/CDI/article/view/87/79>
- Cabalín, C. (2014). Estudiantes conectados y movilizados: El uso de Facebook en las protestas estudiantiles en Chile. *Revista Comunicar*, 43, XXII.
- Cabello, P. (2014). Organizaciones ciudadanas en la sociedad del conocimiento y la información: nuevos medios, nuevas formas de participación. [Editorial]. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 5(1), 13-17.
- Cárdenas, C. (2014). Inútiles y subversivos: representación transmedia de los estudiantes chilenos en redes sociales. *Romanica Olomucensia*, 26, 2.
- Corsin, J. y Estalella, A. (2011). #spanishrevolution. *Anthropology Today*, 27(4).
- Fernández, P. (1999). *La afectividad colectiva*. México: Taurus.
- Fernández-Planells, A., Feixa, C. y Figueras, M. (2013). 15-M en España: Diferencias y Similitudes en las Prácticas Comunicativas con los Movimientos Previos. *Última Década*, 21(39), 115-138.
- Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. Barcelona: UOC.
- Iñiguez, L. (2003). El Análisis del Discurso en las Ciencias Sociales: variedades, tradiciones y prácticas. Capítulo III. En L. Iñiguez (Ed.), *Análisis del discurso. Manual para las Ciencias Sociales* (pp. 83-124). Barcelona: UOC.
- Juris, J. (2012). Reflections on #Occupy Everywhere: Social Media, Public Space, and Emerging Logics of Aggregation. *American Ethnologist*, 39(2).
- Juris, J. y Razsa, M. (2012). Introduction: Occupy, Anthropology and the 2011 Global Uprisings. *Cultural Anthropology*, 27(2).
- Montenegro, M. y Pujol, J. (2010). Nuevas tecnologías y agenciamiento juvenil: aproximación desde el ciberfeminismo. *Revista de Estudios de Juventud*, 89, 221-234.
- Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Palenzuela, Y. (2018a). Participación social, juventudes y redes sociales virtuales: rutas transitadas, rutas posibles. *Última Década*, 26(48), 3-34.
- _____ (2018b). Significaciones y prácticas de la participación social en redes sociales virtuales de las/los jóvenes chilenos. Etnografía en el liceo José Toribio Medina. Tesis para optar por el grado de Doctora en Psicología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Santiago.
- _____ (2013). Imaginarios sociales de jóvenes universitarios sobre su participación ciudadana en redes sociales virtuales. Tesis de Magíster en Análisis Sistemático Aplicado a la Sociedad. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Santiago.
- Reguillo, R. (2017). *Paisajes insurrectos*. Barcelona: Ned Ediciones.
- Retamozo, M. (2009). Lo político y la política: los sujetos políticos, conformación y disputa por el orden social. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 51(206).
- San Cornelio, G. y Cruz, E. G. (2014). Co-creation and Participation as a Means of Innovation in New Media: An Analysis of Creativity in the Photographic Field. *International Journal of Communication*, 8, 20.
- Sánchez, J. y Torres, R. (2014). Juventud, memoria y movilización en América Latina contemporánea. Santiago de Chile: RIL Editores.
- Scherman, A. y Arriagada, A. (2010). ¿Ciudadanía digital, participación tradicional? Jóvenes, participación política y consumo de medios en Chile. Ponencia presentada en el III Congreso Latinoamericano de Opinión Pública, Querétaro, México. Disponible en: <http://ebookbrowse.com/scherman-arriagada-pdf-d190579737>
- Subirat, J. (2015a). Ya nada será lo mismo: Los efectos del cambio tecnológico en la política, los partidos y el activismo juvenil. Madrid: Ediciones FAD y Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud.
- _____ (2015b). Todo se mueve. Acción colectiva, acción conectiva. Movimientos, partidos e instituciones. *RES*, 24, 123-131.

Subirats, J. (2011). *Otra sociedad. ¿Otra política? De “no nos representan” a la democracia de lo común*. Barcelona: Icaria.

Torres, R. y Costa, P. (2012). Uso e impacto de las redes sociales de internet sobre las movilizaciones juveniles en Chile: ¿hacia nuevas formas de organización colectiva?.

Valdivia, A. (2010). Ni tan lejos, ni tan cerca. Diversidad cultural y adolescentes mediáticos en la escuela de hoy. Tesis para optar al grado de doctor. Facultad de Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.

Valenzuela, S. (2012). La protesta en la era de Facebook: Manifestaciones juveniles y uso de redes sociales en Chile 2009-2011. Disponible en: http://academia.edu/1385052/La_protesta_en_la_era_de_Facebook_Manifestaciones_juveniles_y_uso_de_redes_sociales_en_Chile_2009-2011

Informes y documentos

ComScore. (2014). Futuro digital Chile 2014. Disponible en: <http://www.comscore.com/lat/Prensa-y-Eventos/Presentaciones-ylibros-blancos/2014/Chile-Digital-Future-in-Focus-2014>

INJUV (2010). Sexta Encuesta Nacional de Juventud. Instituto Nacional de Juventud. Gobierno de Chile. Disponible en: <http://extranet.injuv.gob.cl/cedoc/encuestasnacionalesdejuventud/SextaEncuestaNacionaldeJuventud.pdf>

_____. Séptima Encuesta Nacional de Juventud. Instituto Nacional de Juventud. Gobierno de Chile. Disponible en: http://www.injuv.gob.cl/portal/wpcontent/files_mf/septimaencuestanacionaljuventud2.pdf

PEDAGOGÍA DEL MOVIMIENTO. ACCIONES COLECTIVAS DE JÓVENES ORGANIZADOS EN BARRIOS POPULARES DE LA ZONA SURORIENTE DE SANTIAGO

Diego Villarroel Hernández¹

A modo de introducción

En las actuales organizaciones y movimientos sociales en diversos territorios y barrios populares de nuestra América, un fenómeno que llama la atención es el protagonismo de lxs² jóvenes en ellas (Pleyers, 2017; Vázquez y Vommaro, 2009). Estos actores, que representan la movilización más innovadora y actual, se organizan en colectivos de carácter territorial, donde lo educativo tiene un lugar privilegiado (Torres, 2016; González, 2013).

Esta afirmación se fundamenta por tres motivos. El primero guarda relación con la idea según la cual estos colectivos autogestionan de modo intencional ciertas prácticas, espacios e instancias político-pedagógicas, como bibliotecas populares, talleres con niñxs, escuelas de nivelación de estudios, talleres de formación, preuniversitarios populares, etc. El segundo motivo tiene relación con las prácticas culturales de recuperación de memoria de las históricas luchas populares, donde se construye un imaginario colectivo en torno a la reconstrucción del pasado. El tercer motivo se vincula con la experiencia cotidiana de los propios procesos organizativos, que funcionan como un momento educativo en sí mismo, porque allí se intercambian saberes, sentires y haceres diversos, aprendidos para, en y desde la acción (Goldar, 2013).

A esto último, los movimientos campesinos de Brasil le llaman *Pedagogía del Movimiento*. Este término es utilizado para hacer referencia a los aprendizajes generados tanto de las acciones educativas explícitas, la autogestión de la memoria, como de las diferentes y variadas experiencias cotidianas en los espacios, vín-

1 Sociólogo y educador popular. Integrante del Núcleo de Investigación y Acción en Juventudes, Universidad de Chile, e integrante de la Red de Educadores Populares, Trenzar. Correo electrónico: dvillarroelh@gmail.com

2 Como dicen las compañeras de Pañuelos en *Rebeldía en Argentina*, debemos emprender una batalla contra los valores hegemónicos patriarcales, también en el plano de la escritura. Así, el uso de la “x” en reemplazo de la “o”, que masculiniza, enriquece las lecturas, naturalizando el uso de formas de resistencias y subversiones, también en el lenguaje.

culos y procesos organizativos, tales como reuniones, marchas, movilizaciones y la vida cotidiana de las organizaciones, ya que estas transforman a dirigentes y bases (Torres, 2016). Así, a partir de la valoración de la potencialidad pedagógica-política de los movimientos sociales, algunos autores sostienen que la participación de los sujetos en experiencias de acción colectiva posibilita cambios no solo en la percepción de la realidad, sino que también en los “sentimientos de insatisfacción e incredulidad frente al poder dominante, en la construcción de una conciencia grupal y en la necesidad y el deseo de un cambio” (Torres, 2016: 10).

En este capítulo, el argumento que quiero discutir es que lxs jóvenes se movilizan actualmente en los barrios populares, porque construyen saberes para la acción que ponen en movimiento a través de sus propias organizaciones, donde lo educativo es un eje central. Estos actores se organizan autogestionando la educación del barrio, para denunciar su percepción de la realidad como injusta; promueven la recuperación de la memoria histórica, para construir un *nosotros* colectivo vinculado a su pertenencia territorial; y aprenden a organizarse en diversas experiencias de organización, específicamente del ciclo de movilización estudiantil 2006-2011, cuando incorporaron la creencia de que es posible el cambio social a nivel local y personal.

En mi interés por destacar el potencial educativo, utilizo los planteamientos de la teoría de los marcos de acción colectiva, que entiende a los movimientos sociales como agencias generadoras de significación, donde se ponen en juego las definiciones normativas de una sociedad (Delgado, 2005; Torres, 2016; Chihu Amparán, 2012). Para que una acción colectiva se constituya en movimiento social, desde esta perspectiva, es necesario que los actores sociales orienten su comportamiento y organicen su experiencia movilizadora a través de categorías conceptuales con las que se lee la realidad, en la cual los problemas sociales se perciben como injustos, se construye una identidad grupal en torno a una solidaridad grupal, y se tiene confianza en la capacidad para transformar la realidad social.

La información empírica utilizada para sustentar estas reflexiones corresponde a la investigación de magíster titulada “Cómo lxs jóvenes de organizaciones poblacionales se movilizan en la actualidad”, realizada en la Universidad de Chile. El trabajo de campo se llevó a cabo entre los años 2016 y 2017 con jóvenes de barrios populares organizados en colectivos territoriales de una población periurbana de la zona suroriente de Santiago, que desarrollan fundamentalmente labores culturales y educativas. La muestra estuvo compuesta por colectivos de jóvenes, de los cuales se garantiza el anonimato de su nombre original y ubicación territorial, identificándolas más bien por cómo se autodefinen: Carnavale-

ra con niñxs, Carnavalera con mujeres, Biblioteca popular, Política, Deportiva, Productiva, Conmemorativa de aniversarios del barrio, Colectivo de raperxs y Junta de vecinos.

Para producir la información, triangulé distintas fuentes: entrevistas a jóvenes pertenecientes a estos colectivos y a investigadores que tienen en su línea de investigación al movimiento de pobladores. Además, utilicé la técnica de observación participante de asambleas, marchas, pasacalles, aniversarios y otras actividades, así como también el empleo de información secundaria producida por las propias organizaciones, como pancartas, eslóganes, murales, fanzines, libros, investigaciones, entre otras.

La relevancia de esta investigación se inscribe en tres aspectos. El primero tiene que ver con complementar los estudios sobre juventudes. Allí podemos hallar que cuando se estudian las cuestiones de la acción política juvenil, estos suelen reproducir la idea clásica de juventud como estudiantes, urbanos y varones de clase media en educación superior o secundaria; cuando se acercan a los barrios populares, lo hacen desde el estigma de la anomia o sus derivados en la delincuencia y la amenaza social (Duarte, 2015). Por ello, es relevante nutrir este campo de indagación, incorporando reflexiones y acciones más allá de lo estudiantil, hacia otras dimensiones de lo social-juvenil, como lo territorial.

El segundo aspecto se relaciona con los aportes metodológicos. Además de los clásicos formatos de producción de información que utilicé en esta investigación, entrevistas y observación participante de marchas, reuniones, asambleas, pasacalles, entre otras acciones, incorporé también revisión de fuentes secundarias producidas por las organizaciones, tales como afiches de convocatoria a talleres, pancartas, murales, grafitis, libros y resultados de procesos de investigación-acción de un grupo de recuperación de memoria. A mi parecer, este modo de investigar lo juvenil recoge una tradición que no perduró en este campo de indagación (Duarte, 2015), que permite dialogar con las producciones y considerarlas no solo como informantes, sino que también como autoobservadores de lo que dicen, hacen y dicen que hacen.

El tercer aspecto tiene que ver con que, quien escribe, estuvo involucrado en las experiencias organizativas de estxs jóvenes de manera intensa, participando durante cinco años en uno de los colectivos, lo que me permitió conocer en profundidad aquellos aspectos de los cuales se reflexiona. La vivencia en primera persona con los procesos llevados a cabo por las organizaciones, desde vínculos próximos y orgánicos con aquellas experiencias, por un lado, y lazos afectivos más próximos con lxs jóvenes que las ponen en acción, por otro, proporciona, según se sugiere desde el campo de estudios de las juventudes, un diálogo cercano

con tales experiencias que potencia el proceso investigativo (Duarte, 2015).

Para organizar este argumento, daré cuenta de la perspectiva teórica de mi investigación, en primer lugar, para profundizar en los resultados empíricos producidos, y en segundo lugar, desarrollaré algunas reflexiones para abrir la discusión en torno a comprender lo educativo de los movimientos sociales. Antes de eso, revisaré la relación entre juventudes y territorios, cuestión que me parece pertinente para comprender el sujeto de esta investigación, jóvenes organizados en barrios populares. Con todo esto, espero contribuir al trabajo de quienes cotidianamente se vinculan con ellos y apuestan por construir una praxis transformadora y liberadora.

1. Juventudes y territorios: jóvenes organizados en barrios populares

Para comprender la relación entre juventudes y territorios, es menester preguntarse cuándo surge la noción de jóvenes de barrios populares. Recién con la dictadura militar y las reformas modernizadoras, es que el grupo social juventud se consolida (Duarte, 2015). Antes de este periodo, el imaginario predominante en el campo de producción intelectual sobre las juventudes explica que las actorías sociopolíticas juveniles se constituyen por su condición estudiantil, únicamente (Aguilera y Muñoz, 2015).

El que se haya ampliado el imaginario respecto a las juventudes es resultado de una cuestión coyuntural del orden político del periodo dictatorial: los jóvenes de barrios populares, a pesar del contexto represivo, desplegaron acciones en sus territorios para hacerse presentes en la sociedad, protestando y proponiendo alternativas de cambio (Duarte, 2015). Como consecuencia de esto, las ciencias sociales ya no los conceptualizaban como hijos de obreros, sino como joven urbano popular, es decir, quienes, perteneciendo a la clase subalterna, viven en sectores urbanos y generan, desde ahí, acciones colectivas (Duarte, 2015).

Ya en el periodo que comienza con los gobiernos civiles postdictadura, observamos desde los ámbitos académicos, institucionales y políticos, un discurso sistemático tendiente a divulgar y reforzar un imaginario de la juventud como despolitizada, porque bajó desde esa época en adelante su participación en las instituciones políticas tradicionales de toma de decisiones, como el voto, los partidos políticos, federaciones estudiantiles, etc. (Aguilera y Muñoz, 2015). Esta visión sesgada de la realidad juvenil deja de lado la especificidad de los jóvenes de barrios populares, que muestran formatos desapegados de los tradicionales y críticos a los procesos y mecanismos electorales considerados rígidos para solu-

cionar las demandas (Duarte, 2007).

Teniendo esto en consideración, sostengo que las acciones colectivas de jóvenes de barrios populares adquieren modos, sentidos y orientaciones inéditos, distintos a los del movimiento estudiantil, tendientes a construir fuerzas propias y a reinstalar la necesidad de articulación desde lo territorial-local (Fauré, 2016). Estas acciones buscan tener un efecto modificador en el ámbito de la vida cotidiana del lugar donde habitan, bajo un modo organizativo que toma la forma de colectivo (Muñoz, 2002). Así, talleres con niños para resignificar espacios tomados por traficantes de droga o compañías privadas, aniversarios que conmemoran el origen y lucha del barrio, movilizaciones locales como pasacalles estilo carnaval, son algunas de las expresiones que no se hallan en otros actores juveniles.

Recuperar esta noción de colectivo como el modo organizativo juvenil, anclado en la territorialidad popular, permite rescatar la dimensión cultural-educativa como lugar central de la acción colectiva. Estos colectivos los entenderemos como:

una comunidad generadora de sentido, que a partir de un conjunto de prácticas sociales compartidas, han logrado la producción colectiva e intencionada de un corpus de creencias y significados, a través de los cuales las situaciones problemáticas se conciben como situaciones de injusticia y al mismo tiempo afirman desde ahí, sus referentes de identidad colectiva. (Delgado, 2005: 49)

En consecuencia, el interés de esta investigación es hacer foco en explicar cómo los jóvenes se organizan en los barrios populares. Para dar cuenta de esto, voy a presentar primero la teoría de los marcos de acción colectiva, que, a mi entender, tiene un potencial heurístico que posibilita indagar en las categorías con las cuales entienden la realidad y la transforman a través de sus acciones.

2. Perspectiva teórica sobre los marcos de acción colectiva

La teoría de los marcos de acción colectiva contribuye a responder la pregunta que formula la sociología de los movimientos sociales: cómo y por qué se mantienen unidos los integrantes de un movimiento social. Desde esta perspectiva, lo cultural, entendido como la democratización de la vida y el desarrollo de la identidad de los participantes, es factor de movilización (Chihu Amparán, 2012).

Otra característica de esta teoría se relaciona con la utilización del concepto de marcos de referencia que propone Goffman, autor que describe con esa

noción cómo las personas y los grupos definen, sitúan, perciben y nombran los múltiples acontecimientos de la realidad (Goffman, 2006). Esta herramienta conceptual es adaptada por William Gamson, uno de los principales teóricos de esta perspectiva, para definir a los movimientos sociales como un conjunto de creencias, valores y significados definidos por los propios activistas, orientados a la acción, que justifican y legitiman las actividades de una organización (Delgado, 2005; Chihu Amparán, 2012).

Así, para explicar el proceso de movilización que conduce a lxs jóvenes de barrios populares a una acción colectiva, esta perspectiva considera que aquello abarca tres dimensiones. Estos son los marcos de injusticia, la identidad colectiva y la capacidad de agencia (Delgado, 2005).

Los marcos de injusticia, subrayan que los problemas sociales no constituyen en sí mismos hechos objetivos (Delgado, 2005). Vale decir, muchas situaciones que podrían definirse como socialmente problemáticas, nunca llegan a ser percibidas de esta manera por las personas que las sufren. Por ende, los movimientos sociales tendrían una capacidad reflexiva para proponer criterios morales que permiten juzgar y valorar situaciones de dominación por los sistemas de poder, como hechos injustos (Delgado, 2011).

Por tanto, resulta necesario que lxs actores sociales, para este caso jóvenes de barrios populares, se sientan agraviados por esos hechos injustos, pero más importante aún, que crean que la acción colectiva contribuye a solucionarlos (Delgado, 2005). Esto es lo que se define como marcos de injusticia, porque promueve la movilización y organización, en defensa de lo que consideran un derecho.

La identidad colectiva destaca la capacidad de los miembros de las organizaciones para crear espacios de significación sobre los cuales se construye un sentimiento de solidaridad colectiva, un *nosotrxs*, que define lo que se es y lo que no es propio de un grupo, en especial, para diferenciarse de los adversarios, *ellxs* (Delgado, 2005). En efecto, este proceso de construcción consiste en una auto-definición colectiva, que no solo cumple la tarea de constituirse en la base mínima para la emergencia de una acción colectiva, sino que también ella misma se convierte en un objetivo en sí mismo del movimiento (Chihu Amparán, 2012).

Desde esta mirada, debemos reconocer a los movimientos como agencias de significación colectiva que aportan conocimiento, porque establecen ciertos acuerdos narrativos que proporcionan significados que definen una identidad colectiva frente al presente, reconstruyendo trayectorias, tradiciones y experiencias significativas. Esto posibilita explicar cómo los movimientos sociales auto-gestionan un trabajo de memoria porque movilizan un recuerdo para reconocer las experiencias pasadas, no como una anécdota, sino desde una potencialidad

transformadora de un sujeto que, en el presente, lucha por reconstruir el pasado (Delgado, 2011).

La capacidad de agencia implica que los actores se autodenominen como agentes potenciales de su propia historia, en virtud de la concienciación de que es posible alterar las condiciones materiales y subjetivas de su realidad a través de su acción colectiva, transformando las problemáticas identificadas (Delgado, 2005). En efecto, los movimientos sociales buscan la transformación mediante su accionar colectivo y sus dinámicas asociativas, que inciden no solo sobre miembros de una organización, sino que sobre la sociedad en su conjunto (Torres, 2016).

Esta capacidad se genera cuando los individuos actúan como agentes de cambio y transformación, pues aprenden de aquellas nuevas experiencias de lucha y organización, porque allí intercambian conocimientos, saberes y prácticas al calor de las movilizaciones. En efecto, al vincularse a procesos organizativos, se genera en lxs personas que se asuman como actores sociales una creencia en la concepción de cambio social, porque el acceso a nuevas experiencias como producto de aquel intercambio de saberes enriquecen y nutren la posición desde la cual se asumen como sujetos políticos (Delgado, 2011).

A partir del anterior planteamiento, a continuación, abordo la especificidad de los marcos de acción colectiva como herramienta analítica para explicar qué significa que los movimientos sociales se constituyan como un sujeto educativo.

3. Movimientos sociales y educación

3.1 MARCOS DE INJUSTICIA Y ORGANIZACIONES DE AUTOEDUCACIÓN POPULAR

Los derechos de los (las) pobres, no los defenderán los ricos.

Pancarta elaborada en el marco de las protestas populares del 4 de noviembre de 2017 (organización política).

Ante la pregunta qué sería algo injusto, lxs jóvenes señalan como imaginario de injusticia la desigualdad entre pocos que tienen mucho, y muchos que tienen poco. Esta interpretación de la situación se realiza mediante la producción de un juicio moral que involucra una serie de creencias con respecto a los actores o condiciones de sufrimiento que se quiere desaparecer, porque esta genera relaciones de subordinación y dominación (Delgado, 2005). Estas orientaciones cognitivas

y afectivas que guían las percepciones en jóvenes de barrios populares están inscritas territorialmente (Merklen, 2010), es decir, sus criterios morales para juzgar las situaciones de dominación surgen a partir de su experiencia concreta en el territorio que habitan.

¿Algo injusto? Que *haigan* dos clases po' loco, los ricos y que estén los pobres po', hermano. (Varón, organización carnalera de niñxs)

No es que crea en la justicia, eso es como una *bueá*³ muy moral, depende de la construcción que haya en el espacio, en el territorio, o en la cultural, me va a permitir saber qué es injusto y qué es justo. Para mí, como están dadas las condiciones económicas, monetarias, no es justo que la gente esté tan precarizada po', que la gente tenga que vivir en la miseria, o que tenga que estar reciclando alimentos para poder comer po'. (Varón, organización política)

Producto de esta concepción de injusticia, lxs jóvenes perciben en su vida cotidiana una gran cantidad de problemas propios de su barrio, cuyos efectos se encuentran visibles en los medios de comunicación, como lo son la delincuencia, alcoholismo, tráfico de drogas, violencia intrafamiliar, violencias de género y vulneración de derechos de los niñxs, frecuentemente observados (Merklen, 2010). Además, los problemas de inestabilidad y falta de regularidad en el lugar de trabajo, familias, escuelas, servicios urbanos en general, invaden a estos jóvenes a niveles desconocidos para otras clases sociales (Merklen, 2010).

Si bien existen todos estos problemas, lxs jóvenes se organizan para resolverlos y hacerse cargo, a través de su trabajo territorial. Según sus relatos basados en su experiencia, se hace difícil *atacar* un solo problema, porque son muchos, muy distintos y de una complejidad variable. Pero lo que sí tienen claro es que se sienten agraviados por estas situaciones problemáticas, y que, para contribuir a encontrar una solución, construyen programas y propuestas alternativas para solucionarlos (Torres, 2016; Delgado, 2005), desde prácticas político-pedagógicas. Por ello, la participación en la vida social y política del barrio, como manera de hacerse un lugar en la sociedad, brinda los sentidos para la acción colectiva, a través de organizaciones barriales de múltiples rostros para superar las problemáticas (Merklen, 2010).

Según la información producida en esta investigación, lxs jóvenes organizados en barrios populares constituyen experiencias de organización que po-

3 Una cosa.

demos definir como de autoeducación, es decir, aquellos espacios y experiencias político-pedagógicas articuladas para potenciar la praxis de los colectivos y organizaciones tendientes a construir nuevas relaciones sociales solidarias, horizontales, cooperativas y dialógicas, de pensamiento crítico, a nivel local (Fauré, 2016). En el trabajo de campo, reconocí diferentes espacios y experiencias de este tipo, tales como ciclos de cine, talleres y seminarios de autoeducación, entre otros. Por otra parte, la producción cultural (producción musical, proyecciones de videos, obras de teatro, carnavales y murales) es una de las actividades de las organizaciones que más se destaca, lo que evidencia que la acción cultural es una de las opciones más frecuentes para expresar en el espacio público su crítica social y su propuesta por otra sociedad, a nivel local (Muñoz, 2002).

Los talleres con niñxs son otra de las actividades que realizan las organizaciones, con el objetivo de resolver los problemas de la población por mano propia. Estos tienen como fin incorporar a lxs niñxs de la población en los procesos organizativos, a partir de instancias de educación popular donde lo lúdico tiene una dimensión tanto recreativa como pedagógica.

Aquí, en la pobla, la dejación que es con los niñxs igual po', porque tienen caleta de problemas por la dejación po', pero nosotros lo que apuntábamos igual con los talleres de nosotros al tema de los niñxs, porque hay caleta de cabrxs chicos que no están con sus papás, muy chicos, con nueve años y ya andan choreando⁴, y eso es lo que veíamos po', lo que tratábamos de sacarlos de eso po', de esas costumbres. (Varón, organización carnalera de niñxs)

Otro de los objetivos de las organizaciones, pensando en los problemas que lxs jóvenes perciben de su territorio, es la promoción de la cultura popular. Así, varios jóvenes se organizan a través de la gestión de una biblioteca, que surge para resolver la necesidad de consumo y acceso a la cultura, específicamente la lectura. Cuando comenzó a funcionar, observaron que llegaban niñxs a pedir libros:

Y dijimos ya, los chiquillxs⁵ están viniendo, y nosotros no podemos estar atentos a lo que hace, y dijimos "hagamos un taller", y surge el taller de biblioniñxs, y ahí surgió otra peguita⁶ en la organización. Después dijimos, oye, hay que participar activamente en la organización del aniversario, porque es una reivin-

4 Robando.

5 Amigxs.

6 Trabajo.

dicación a la población, es una conmemoración, y ahí empezamos a participar.
(Varón, organización biblioteca popular)

Además, otra organización trabaja con un taller de fútbol con niñxs, para recuperar “la belleza que nace de la alegría de jugar porque sí”, como dice Eduardo Galeano. Como pude observar en el trabajo de campo, en el taller de fútbol tienen distintas categorías, según la edad de los niñxs. Además, destaca una categoría solo con mujeres, compuesta tanto por monitoras sociodeportivas como por niñas.

Y ya llevamos un año de la escuela popular, donde tenemos a sesenta niñxs, en cuatro categorías, desde los cinco años hasta los dieciséis, y contamos con profesores profesionales voluntarios, porque todo es gratuito, y lxs profes están cada vez más comprometidos, lxs apoderados, porque hacemos que ellxs se comprometan en el trabajo, hacerlos parte de, y nosotrxs entrenamos en la escuela en base a nosotrxs y a lxs apoderadx. (Varón, organización deportiva)

En resumen, lxs jóvenes se organizan porque perciben que su realidad es injusta. Los problemas en su vida cotidiana, inscritos territorialmente, los movilizan para solucionarlos autogestionariamente, a través de organizaciones culturales y educativas. Otro de los aspectos que destaca la teoría de los marcos de acción colectiva es la cuestión de la identidad, que enseguida se presenta.

3.2 IDENTIDAD COLECTIVA Y MEMORIA BARRIAL

Pedro Mariqueo, 16 años, estudiante asesinado en una barricada el 1 de mayo de 1984.
Mural en el marco de la conmemoración de los 40 años del golpe de Estado
(organización junta de vecinxs).

La identidad colectiva tiene que ver con la interpretación que hacen los activistas de la historia de los movimientos y organizaciones, en la que embellecen los aspectos asociados a la memoria (Chihu Amparán, 2012). En la búsqueda de las organizaciones de referentes para la construcción de un *nosotros* territorializado, la memoria sobre la experiencia poblacional emerge como un referente práctico, cercano y exitoso que posibilita la generación y recuperación de saberes históricos para la acción.

Como sostiene Duarte (2013), este *nosotros* territorializado se define como sentido de pertenencia, es decir, los significados que las y los sujetos atribuyen

a sus experiencias y a los imaginarios que en torno a ellas construyen para delimitar sus modos de anclaje en sus vidas, como pertenecientes a un lugar social. Esto quiere decir que lxs jóvenes se definen a sí mismos como pertenecientes a un grupo que habita en un espacio determinado (Merklen, 2010).

En efecto, la formación de la identidad colectiva se manifiesta por un fuerte sentido de pertenencia territorial, alimentado por la memoria, que produce y recrea símbolos y rituales de integración (Torres, 2016). La memoria puede ser leída como un marco de acción colectiva, en el sentido de que permite interpretar y leer el presente, a la luz del pasado (Delgado, 2011).

Relatos de mi abuela, de muy chico, sin darse cuenta, nos contaba sus vivencias... entonces eso es lo bonito de vivir ahí, más allá de saber que fue una toma, que se lo tomó mi abuela, donde vivo yo, entonces es como desde ahí nace el orgullo.
(Varón, organización deportiva)

Así, el tema del origen, de cómo surgieron las poblaciones que actualmente habitan lxs jóvenes, “constituye una experiencia colectiva altamente significativa desde el punto de vista de la identidad” (Garcés, 2002: 22). En efecto, en los relatos sobre el origen de su barrio, se puede apreciar que ellxs destacan cómo los abuelos y abuelas pudieron, desde la precariedad de sus vidas, construir viviendas con la infraestructura mínima, sobre la base de un proceso de producción de comunidad. Como lo relata una joven,

Llegó mucha gente de distintos lados, de regiones, del campo, gente de acá mismo que no tenían casas, tomaron sus terrenos. Y conocí hartos viejitos en la pobla, y ellos relatan la historia de su construcción igual, como que ellos también se sienten orgullosos de ver la pobla como es. (Mujer, organización carnalera de mujeres)

Los modos comunitarios de habitar la ciudad, como dice Garcés (2002), es otro de los aspectos sustantivos de la identidad pobladora. Por eso, la memoria de estxs jóvenes suele estar referida a aquellos procesos organizativos de antaño, lo que genera un orgullo. En una percepción épica de una época gloriosa, su barrio es visto como el espacio de conquista de un grupo de personas de un lugar no solo en la ciudad, sino que en la sociedad, al calor de experiencias organizativas que se establecen como referentes con los cuales se deben pensar las acciones para hoy. Se subraya que antes existía apoyo mutuo, solidaridad, instancias de socialización, ante la necesidad de sobrevivir, lo que se comunica a las nuevas gene-

raciones a través de la historia oral que los mismos abuelos y abuelas les cuentan:

Pero pa' mí eso va relacionado con las tomas de terreno, que pa' mí son un ejemplo así, absolutamente revolucionario de la autodeterminación del ser humano, que también lo da la pobreza, *cachái*, y no es que haya sido lindo que nuestrxs abuelxs hayan tenido que vivir en el barro, porque ojalá nosotros no tengamos que vivir en el barro. (Varón, organización biblioteca popular)

Un recuerdo que se actualiza en el presente es la resistencia en el periodo de la dictadura militar. A pesar de la represión selectiva y colectiva a los pobladores (Cortés, 2014), en estos territorios se tejieron vínculos solidarios y organizativos en torno no solo de las protestas contra el régimen, lo que aparecía en el espacio público, sino que también alrededor de otras prácticas de sobrevivencia y cultura, cuyo espacio eran las capillas y las comunidades cristianas de base.

Bueno, de las jornadas de protesta, la organización comunitaria, en las capillas, sobre todo, la capacidad de organización de base en aspectos más culturales, bibliotecas, talleres, reforzamiento escolar, colonias infantiles, ollas comunes, que igual hablan de una historia de organización en los 80 brígida⁷. (Varón, organización productiva)

Un aspecto que considerar de la identidad en términos históricos es la memoria de la pobreza como una característica del territorio. Este es un rasgo característico de la identidad de los pobladores reivindicada por lxs jóvenes, que indica su posición de clase al interior de la estructura de la sociedad, no solo en términos productivos, sino que también de acceso al consumo (Garcés, 2002). Esta memoria, expresada en los testimonios de vivenciar la pobreza con frío, donde se llovían las casas en invierno, con raquitismo en los niñxs, se recuerda como un elemento edificante que posibilitó la construcción de un proyecto colectivo, tejido comunitariamente (Garcés, 2002). Si bien es un motivo de orgullo saber que del barro se levantó una población, esta condición:

No es algo lindo tampoco, no es como que también, qué lindo es que no tenía agua, comida, no, es súper triste, súper penca, *fome*, *cachái*, pero de eso sacan coraje, valor, amor, eso es como un acto revolucionario máximo, y el hecho de

7 Compleja.

materializarlo, *¿cachái?*⁸. (Varón, conmemorativa)

En síntesis, la memoria del poblamiento del barrio, de los modos comunitarios de organización y de la pobreza, opera como hechos, hitos o procesos de una comunidad, que los articula en un relato colectivo, el cual genera y otorga sentidos de pertenencia para lxs jóvenes. A continuación, se presenta en el texto cómo estos jóvenes articulan su capacidad de acción para generar cambios, aprendidos al calor del ciclo de movilización estudiantil de los años 2000.

3.3 CAPACIDAD DE AGENCIA Y MOVILIZACIONES ESTUDIANTILES POR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

Lxs jóvenes organizados en barrios populares construyen su capacidad de agencia en torno a dos concepciones del cambio social, aprendidas al calor de las movilizaciones estudiantiles. Una de ellas tiene que ver con modificar las relaciones sociales a nivel local, al interior de su barrio. Ellxs orientan su trabajo para construir una comunidad organizada libre de valores mercantiles en su propio territorio, a través de acciones solidarias que transforman aquí y ahora la sociedad, cuestión que se construye de abajo hacia arriba (Duarte, 2013). Cambiar el mundo, entonces, pasa por la construcción de nuevas formas de sociabilidad en términos comunitarios, frente a la pulverización social y la atomización (Pleyers, 2017).

No *generái* mucho con lo que *tai* haciendo, pero está esa idea de querer hacer algo diferente, de poder proporcionar otras instancias, de otras maneras, de generar otras relaciones, de fomentar, no sé, la contención emocional, la conciencia de la gente. (Mujer, organización carnalera de mujeres)

La segunda dimensión del cambio social tiene que ver con la politización a nivel personal, gracias a la centralidad que tiene en sus vidas organizarse (Pleyers, 2017). Desde esta perspectiva, se pretende que la distancia entre la cotidianidad y el compromiso militante desaparezca. Lxs jóvenes conciben que hay que mantener una coherencia entre teoría y práctica, a través de la incorporación de los valores de la organización, a la vida misma (Pleyers, 2017).

Construir comunidad organizada, y si nos planteamos con lógicas horizontales, de respeto, y con lógicas feministas también, de asamblea, *cachái*, esos son aprendizajes que después no se aplican cuando la organización tiene asamblea, y

8 ¿Entiendes?

después te fuiste y chao, sino que es bonito poder aplicar eso en tu vida, donde sea, en cualquier espacio. (Varón, organización biblioteca popular)

Estas concepciones de cambio social fueron aprendidas como consecuencia de la vinculación a procesos de organización y de movilización social, según lxs jóvenes. Ellxs tienen a su haber una experiencia organizativa en torno al ciclo de movilización estudiantil inaugurado el año 2006, en el cual discutieron saberes y prácticas que modificaron sus vidas, producto del intercambio de conocimientos al calor de la lucha por el derecho a la educación. Como señala Duarte (2015), podemos hablar de una generación de jóvenes que se constituye políticamente en este ciclo, que tiene como característica que va nombrándose a sí misma, desde una sensación de pertenencia generacional (vinculada a las experiencias comunes) y al contexto histórico (la época) en que se desenvuelven o desarrollaron.

En efecto, para varios de ellxs, la participación en organizaciones políticas y sociales existentes en ese proceso constituye su primera experiencia organizativa, que funciona como el espacio y momento en que se concreta su interés en participar y colaborar en la transformación de su entorno más inmediato (Aguilera, 2014). La “Revolución Pingüina”, por ejemplo, generó un despertar.

Yo digo no cachaba mucho, pero desde ese momento también despertó algo en mí, una necesidad de hacerme parte de algo, entender igual la *hueá* que estaba pasando, que es en la que yo me veía involucrada todo el tiempo, porque era estudiante, y no sé po’, *empezái* a tomar conciencia, a saber que eso también te compete, y *tenís* algo que decir al respecto. (Mujer, organización carnalera de mujeres)

Respecto a la experiencia de movilización durante el año 2011, algunos jóvenes sostienen que ese periodo les permitió pasar de darse cuenta de los problemas, a hacerse cargo de ellos, mediante la organización en los espacios estudiantiles. Este proceso posibilitó que los diagnósticos individuales sobre la realidad que cada joven tenía pasaran a ser compartidos y confirmados con otros jóvenes, dando impulso para la organización y participación a nivel local:

Permitieron empoderarme del territorio, sentir que yo podía también participar po’, que nadie me negaba el espacio, que yo podía aportar, y eso siento que es súper importante, darte cuenta de que cada persona, sin estudios casi, la hacen, y que todos podemos hacerlo, no *necesitái* ir a la universidad pa’ hacerlo, ni fondos. (Varón, organización deportiva)

Yo antes igual era entero piolita⁹, hermano, pero el 2011 recién yo me empecé a organizar algo, porque ahí recién conocí lo que es una toma, hermano, porque se tomaron mi liceo y ahí empecé a participar, a sentirme interesado por lo que era la población, porque antes era el típico cabro de casa, *encerrao*, que no salía más allá de mi block, *¿cachái?* Le tenía miedo a la población, pero después me di cuenta que, por los movimientos sociales, por las marchas, que empecé a salir más, porque, claro, aquí uno no tenía que tener miedo, por eso empecé a movilizarme. (Varón, organización carnalera de niños)

Las experiencias organizativas de estos jóvenes respecto al ciclo de movilización estudiantil inciden en los modos de ver la realidad y en la autopercepción como actores sociales (Delgado, 2005). En consecuencia, estas experiencias constituyen saberes para la vida, aprendidos al calor de la lucha y la organización en los espacios estudiantiles.

A mí me cambió en pensar tener relaciones desde otro lugar, de considerar a las personas como compañerxs. Yo decía que esta gente, que si bien los conocía hace poco, teníamos mucho afecto y cosas en común, un sueño, como la revolución. Es esa mirada del mundo que queremos, de ser felices, yo ahí encontré mi lugar un poco. (Mujer, organización conmemorativa)

Todo lo que hice en ese entorno tuvo que haber sido el mejor aprendizaje de todo lo que pude haber leído, porque en el hacer es diferente al leerlo, es como que te lo contaron po’, entonces no es lo mismo, no es el mismo conocimiento. (Varón, organización política)

En suma, la experiencia organizativa funciona como *escuelas a cielo abierto*, es decir, son un aula sin límite, donde los propios procesos y acciones cumplen un fuerte papel pedagógico. Concretamente, lxs jóvenes afirman que la experiencia de haber participado en el ciclo de movilización estudiantil, inaugurado el año 2006, es un hecho significativo en términos de socialización política, porque es allí donde intercambiaron saberes y aprendieron las concepciones de cambio a nivel local y personal, que los llevan a sus territorios a través de las organizaciones de las que forman parte.

9 Callado, tranquilo.

4. Reflexiones finales para abrir la discusión

En este capítulo, expuse sobre la relación entre movimiento social y educación, a partir de cómo lxs jóvenes organizados en barrios populares, que se dedican a labores culturales y educativas, construyen sus marcos de acción colectiva, es decir, esquemas que permiten a lxs actores movilizarse. Siguiendo esta perspectiva teórica, y a la luz de los resultados obtenidos en mi investigación, lxs jóvenes producen conocimiento, saberes para la acción que podemos considerar como educativos.

Esto significa que ellxs tienen una capacidad de reflexividad al juzgar con criterios morales las situaciones de dominación naturalizadas, y resolverlas autogestionariamente, a través de actividades y programas que tienen a lo educativo y cultural como eje estructurante, en primer lugar. En segundo lugar, porque lxs jóvenes tienen la capacidad para indagar, descubrir y comunicar experiencias significativas para la construcción de una memoria colectiva articuladora de sentidos que los movilizan, centrada en nudos propios de la población, cuestión que genera un sentido de pertenencia territorial que posibilita la construcción de una identidad. En tercer lugar, la capacidad de agencia y la concepción de cambio social que se aprende al movilizarse, porque contiene en sí mismo una capacidad formativa, por cuanto el interactuar y compartir experiencias de lucha y organización genera saberes para la lucha, que se incorporan en ellxs y se traen a colación en los distintos aspectos de la vida, ya sea a nivel local o individual.

De todo esto podemos inferir que los marcos de acción colectiva de jóvenes organizados en barrios populares están inscritos territorialmente. Esto quiere decir que el territorio es un eje transversal, en primer lugar, porque perciben que sus problemas más sentidos por los cuales se organizan suceden en su barrio. Además, en segundo lugar, la identidad que ellxs construyen se forma en torno a la gestión de la memoria en términos territoriales, centrada en las acciones colectivas que estructuraron el barrio. En tercer lugar, estos jóvenes, si bien participaron del ciclo de movilización estudiantil de los años 2000 en sus establecimientos educativos, estos vertieron esos aprendizajes hacia su barrio, promoviendo cambios a nivel personal y colectivo.

Para finalizar, y como ejercicio de autocrítica, quizá un asunto por considerar es que no explicito una mirada crítica al quehacer de estas organizaciones, que podrían evidenciar limitaciones o debilidades en su accionar, y que, de ser señalados en los resultados de mi investigación, les podría aportar a ellas renovar sus modos de acción política. Igualmente, y pensando en las aperturas para un debate a largo plazo del activismo juvenil en el Chile contemporáneo, ¿cuáles po-

drían ser los puntos de encuentro y desencuentro entre estas experiencias barriales, con otras expresiones juveniles, en especial en lo referente a las posibilidades y disposiciones de transformación social?

Más allá de estas cuestiones, espero, con esta reflexión, aportar elementos acerca de las concepciones, los contenidos y las prácticas educativas al interior de las organizaciones y movimientos sociales en barrios populares, así como su contribución a la gestación de una nueva pedagogía. Estas experiencias plantean la posibilidad de ampliar la definición de lo educativo, desbordando los sistemas educativos institucionalizados, para asociarla más bien a las nociones de aprendizaje social (Torres, 2016). Así, un individuo aprende cuando se incorpora a su ser algo que va más allá de la experiencia, porque modifica las formas de comprender y de actuar, es decir, cuando se afecta su estructura previa de saberes, sus marcos de percepción de la realidad. En el caso de esta investigación, aprender está ligado a la acción colectiva de jóvenes que se organizan en barrios populares, que pretenden transformar mediante sus vínculos, espacios y procesos organizativos, la sociedad.

Bibliografía

- Aguilera, O. (2014). *Generaciones: movimientos juveniles, políticas de identidad y disputas por la visibilidad en el Chile Neoliberal*. Buenos Aires: CLACSO.
- Aguilera, O. y Muñoz, V. (2015). Preguntas por la juventud, preguntas por la política. Acción colectiva, movimientos sociales y militancia en los estudios de juventud Chile 1967-2013. En P. Cottet, *Juventudes. Metáforas del Chile contemporáneo* (pp. 69-103). Santiago de Chile: RIL Editores.
- Chihu Amparán, A. (2012). La teoría del framing: un paradigma interdisciplinario. *Acta sociológica* 59, 77-101.
- Cortés, A. (2014). El movimiento de pobladores chileno y la población La Victoria: ejemplaridad, movimientos sociales y el derecho a la ciudad. *EURE* 40 (119), 239-260.
- Delgado, R. (2005). Análisis de los marcos de acción colectiva en organizaciones sociales de mujeres, jóvenes y trabajadores. Tesis para optar al grado de Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Manizales: Universidad de Manizales-CINDE.
- _____. (2011). Educación para la ciudadanía desde la acción colectiva. *Magis* 4 (7), 201-210.

- Duarte, C. (2007). Debates sobre juventudes, la fuerza de lo político y lo cultural. *Proposiciones* 36, 33-44.
- _____. (2013). Acción comunitaria con jóvenes. Desafíos generacionales. *Última Década* 21 (39), 169-195.
- _____. (2015). Estudios juveniles en Chile: “devenir de una traslación”. En P. Cottet, *Juventudes. Metáforas del Chile contemporáneo* (pp. 23-45). Santiago de Chile: RIL Editores.
- Fauré, D. (2016). Prácticas autoeducativas de la juventud urbano popular en el Chile postdictatorial: saberes, control comunitario y poder popular territorial (1987-2013). Tesis para optar al grado de Doctor en Historia, mención Historia de Chile. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Garcés, M. (2002). *Tomando su sitio. El movimiento de pobladores de Santiago, 1957-1970*. Santiago de Chile: LOM.
- Goffman, E. (2006). *Frame Analysis. Los marcos de referencia*. Madrid: CIS.
- Goldar, M. (2013). Educación popular y sus desafíos en los actuales escenarios latinoamericanos. Una mirada desde sus trayectorias históricas y de cara a la acción de los movimientos sociales. *La Piragua*, 38.
- González, M. (2013). Las convergencias educativas de movimientos sociales en América Latina: transitando otros caminos. *Ideacao*, 15, 1.
- Grupo de Investigación Historia de Lo Hermida. (2013). *Población Lo Hermida, Peñalolen. Los orígenes 1970-1973*. Santiago.
- Merklen, D. (2010). *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina 1983-2003)*. Buenos Aires: Gorla.
- Muñoz, V. (2002). Movimiento social juvenil y eje cultural. Dos contextos de reconstrucción organizativa. *Última Década* 17, 41-64.
- Pleyers, G. (2017). Los movimientos de las plazas en el decenio 2010. Más allá de los “nuevos movimientos sociales”. *Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales* 1, 81-105.
- Torres, A. (2016). *Educación popular y movimientos sociales en América Latina*. Buenos Aires: Biblos.
- Vázquez, M. y Vommaro, P. (2009). Sentidos y prácticas de la política entre la juventud organizada de los barrios populares en la Argentina reciente. *Cuadernos del CENDES* 26 (70), 47-68.

JÓVENES SECUNDARIOS: UNA MIRADA ACTUALIZADA DE LAS DINÁMICAS SOCIALES QUE CONSTITUYEN A LAS ORGANIZACIONES JUVENILES

Sebastián Escobar González¹

Introducción

El trabajo que se desarrolla en este artículo emerge a partir de la experiencia de trabajo de campo en un proceso de investigación de tesis de magíster en ciencias sociales, en la cual se produjeron variadas instancias de conversación con jóvenes estudiantes secundarios de agrupaciones musicales, de educación no sexista y de derechos reproductivos y sexuales.

El asunto que se busca abordar en este texto apunta a identificar y describir las dinámicas sociales que constituyen a las organizaciones juveniles, evidenciando las tendencias actuales que las caracterizan. Así, estos resultados permiten conocer cómo se construyen las organizaciones juveniles de estudiantes secundarios, además de tener a mano distintos tópicos que para ellos son actualmente importantes a la hora de reunirse y participar en una organización, colectivo o agrupación.

Dentro de los resultados que aparecen como relevantes en la constitución de las agrupaciones juveniles se encuentran: la importancia de la transformación social; el desarrollo de una orgánica dentro de las organizaciones juveniles; la performance y la politización de los cuerpos; la amistad y la fraternidad en el interior de las organizaciones juveniles; y finalmente, el rol de las redes sociales y los lugares que ocupan las organizaciones juveniles.

La metodología de esta investigación fue de carácter cualitativo, apuntando a realizar un estudio descriptivo-interpretativo, donde efectivamente lo que está en juego es la subjetividad de los jóvenes, a partir de sus discursos sobre participación y de experiencias de vida común en el interior de sus colectividades. Las organizaciones juveniles que participaron en este trabajo de investigación son un colectivo sexo-político, una agrupación de jóvenes raperos y un colectivo de educación no sexista, a los cuales se sumó un joven secundario participante de un

¹ Licenciado en Educación UC. Magíster en Ciencias Sociales mención Sociología de la Modernización, Universidad de Chile y Profesor de la carrera de Pedagogía General Básica en Universidad Finis Terrae. Integrante del Núcleo de Investigación y Acción en Juventudes de la Universidad de Chile. Correo electrónico: siescobar@uc.cl

partido político tradicional. Respecto a las técnicas utilizadas en este proceso, se llevaron a cabo, en un primer momento, grupos focales, para una aproximación a las distintas categorías de análisis. Luego, en un segundo momento se realizaron entrevistas en profundidad a algunos miembros que participaron en la instancia grupal, para extender el conocimiento sobre lo ya dicho e indagar en nuevas cuestiones de interés.

El presente trabajo tiene la siguiente estructura: en un primer momento se desarrollará la relevancia del concepto de politización y las razones por las que los jóvenes deciden asociarse, haciendo énfasis en la relevancia de la transformación social. Luego, en un segundo momento se trabajará sobre la orgánica de las organizaciones juveniles, teniendo como objetivo tanto las formas que tienen de organizarse como los roles que asumen los distintos actores en su interior. Un tercer apartado hace referencia a lo que se ha denominado como performance y politización de los cuerpos, dado que dentro de los discursos juveniles emerge como relevante el uso de sus propias corporalidades como un insumo político y de protesta. Un cuarto apartado desplegará información sobre la relevancia de la amistad y la fraternidad en los colectivos juveniles y cómo esto pasa a ubicarse en un lugar de relevancia en sus relaciones sociales, así como también en la construcción de espacios seguros para ellos mismos. Finalmente, en el quinto apartado pongo énfasis en el uso de redes sociales, así como también en los distintos espacios que ocupan los jóvenes secundarios para reunirse y desplegar la participación en los espacios de militancia y activismo.

1. Politización y transformación social en las organizaciones juveniles

En este apartado se abordan las cuestiones referidas a por qué movilizarse, asociarse y por qué participar en las organizaciones respectivas. Además, se presentan respuestas a preguntas que van en la línea de contra qué buscan ellos rebelarse como colectivos organizados de jóvenes estudiantes secundarios.

En primer lugar, y respecto a las organizaciones juveniles que participaron en esta investigación, contamos con dos colectivos de jóvenes que centran su participación en lo que se ha denominado como disidencia sexual, género y derechos reproductivos, armando sus propias *movidas* (Aguilera, 2010) y formas de participar e irrumpir en la realidad social. Este concepto apunta a las “acciones colectivas que los jóvenes deciden emprender en conjunto y que muchas veces

son productos de una serie de procesos individuales y colectivos que nos hacen mover y nos facilitan los marcos y motivaciones posibles para la acción” (Aguilera, 2010: 82). Sin embargo, estos grupos/colectivos organizados no solo se pueden definir a partir del camino que comienzan a emprender juntos, sino también por el foco que ponen al centrarse en las identidades de género y en las sexualidades, teniendo como intención generalizada el propósito del cambio social y la politización (Aguilera, 2010). Esto queda evidenciado al conversar con estos jóvenes secundarios respecto a contra qué buscan rebelarse:

Yo creo que nace igual desde el descontento contra el sistema imperante heterosexual y patriarcal... y binario también... y claro, digamos todos esos conceptos y temáticas crean un lazo muy estrecho y se relacionan mucho con nuestro diario vivir y con lo que vivimos como secundarios dentro de los establecimientos... cómo nos opresionan los profes, el sistema educativo y el mismo currículum... hasta nuestra misma familia, por eso ocupamos nuestras herramientas para reflexionar y darnos cuenta digamos de las miserias que tenemos como relaciones entre semejantes, digamos... desde ahí nace la desigualdad de género, cierto... la opresión hacia la mujer y las disidencias sexuales también... desde esa reflexión súper política y de la movilización surge la rebelación [rebelión] contra el sistema y que se ve impregnada en los medios de comunicación. (Joven varón secundario, Colectivo Sexo-Político)

Rebelarse yo creo que siempre es el objetivo, pero más que nada es como exigir lo que es justo, porque nosotras no tenemos un trato igual en la sociedad, las diversidades y disidencias sexuales no son consideradas muchas veces como personas... muchas veces se nos quita la condición de humanos, se nos mata, se nos viola o sea no sé, las atrocidades que ocurren constantemente en torno a nuestra comunidad, igual son tristes. (Joven varón secundario, Colectivo Sexo-Político y Derechos Humanos)

Las organizaciones juveniles no solo están en el marco de un cambio o de un foco en género, sexualidades o derechos reproductivos, sino que hay intereses más amplios, como la pugna con el adultocentrismo que opera en diversas esferas de la vida social.

Con la Escuela es mi Cuerpa creo que también luchamos contra el adultocentrismo, mucho... porque es muy difícil que siendo joven te tomen en cuenta cuando *erís* activista, como que sienten que, si no estás por el movimiento estudiantil,

no *tenís* como cabida en otro tema y yo creo que eso es súper importante porque pasa tanto fuera como dentro de las mismas organizaciones, como que, por el hecho de ser joven, te *tenís* que ir abriendo espacio. (Joven mujer secundaria, Colectivo Sexo-Político y Derechos Humanos)

A partir de lo anterior, se despliega el concepto de adultocentrismo, que, según Duarte (2016), permite analizar modos de organización social en los que existen relaciones de dominio entre aquel grupo que se ha denominado como adulto y aquellos que son considerados como minoridad, que sería el grupo juvenil. Así, en palabras del autor, el adultocentrismo “condensa, en tanto categoría, relaciones de poder de quienes portan la mayoría sobre otros/as sin poder” (p. 44).

Esta forma de analizar y mirar la realidad social no solo se queda en el despliegue de relaciones de poder, sino que también apunta al desarrollo de distintos procesos económicos y políticos que tienen un carácter institucional y que organizan y permiten la reproducción social con múltiples mecanismos, dejando entrever que existen accesos y clausuras para acceder tanto a bienes como también al poder de decisión y adquisición. Sin embargo, el adultocentrismo como categoría de análisis no solo se queda en esto, sino que, además, “produce unos modos de gestión de las corporalidades y sexualidades de las personas de acuerdo a la posición que se les otorga en las estructuras del ciclo vital” (Duarte, 2016: 45). Los discursos juveniles dejan en evidencia la idea de que el lente adultocéntrico permite ver cómo se produce y opera una matriz sociocultural donde lo adulto aparece como una meta a la cual llegar, además de poseer los adjetivos como valioso o potente, en desmedro de la etapa juvenil, que apunta a la subordinación y al camino transitorio para llegar a la adultez.

Siguiendo con el análisis de las organizaciones, se agrega un colectivo de jóvenes raperos de la zona sur de Santiago, los que hacen una crítica profunda al actual modelo neoliberal. Este colectivo reúne múltiples características relatadas en una investigación de Moraga y Solorzano (2005), quienes develan cómo la cultura hip-hop se expande con un espíritu liberador de conciencia y con prácticas propias y conscientes. En este sentido, el hip-hop se despliega como una cultura en la cual se rechaza el contexto actual, además del notorio adultocentrismo que atenta contra su propia estética y finalidad, dado que el hip-hop no solo pone en escena el canto o la lírica consciente, sino que también la estética de un cuerpo politizado y de ramas, como el grafiti o el baile, que apuntan también a generar resistencias a ese adultocentrismo y a la cultura neoliberal imperante (Moraga y Solorzano, 2005). Fundamental resulta la idea de que dentro del mundo del hip-

hop toma fuerza la premisa de que este se convierte en la herramienta de trabajo comunitario, que busca recuperar el tejido social que ha sido afectado por diferentes circunstancias políticas que han excluido a muchos sectores de la ciudad:

Yo creo que finalmente la *bueá*² que tratamos de hacer en la música es entregar un mensaje, cambiar de paradigma la conciencia entendiendo que el rap *cachái* aparte de ser música, tiene toda una historia por detrás que decanta en que la *bueá* es un mensaje de transformación en contra de la hegemonía cultural *culiá*³ que hay, *cachái*. (Joven varón secundario, Colectivo Rapero)

Como apelamos a esa conciencia colectiva, tenemos que saber penetrar a través de un mensaje reflexivo contra la cultura que tenemos. (Joven varón secundario, Colectivo Rapero)

El objetivo del cambio o de la transformación social en el discurso de los jóvenes secundarios raperos coincide con lo que proponen Moraga y Solorzano (2005), en cuanto a la preocupación que existe por el despliegue de una generación futura, es decir, el cambio está orientado no solo por las necesidades propias como grupo humano, sino que también pensando en el devenir de los futuros jóvenes que crecerán en un contexto como el actual. La presencia de este discurso no solo se percibe desde el mundo del hip-hop, sino que igualmente aparece en la visión de mundo y de la propia necesidad de organizarse y participar en una agrupación por parte de otros grupos juveniles:

Ese es el objetivo *cachái* y entregar el mensaje como dice mi compadre, el hip-hop es la cultura en contra, es la contra cultura, nosotros tenemos que dar un mensaje bueno *cachái* a los receptores, que siempre más que nada son cabro chicos y ellos te escuchan y se acuerden de ti y recogen cosas. (Joven varón secundario, Colectivo Rapero)

Varón: Abogar por la libertad de los pendejos igual pos, abogar para que los pendejos puedan ser libres desde pendejo y puedan tomar sus decisiones, poder ser igual...

2 Cosa.

3 Dominante.

Mujer: que se sientan seguros siendo quienes son, a pesar de que se escapen de la norma... (Grupo Focal, Colectivo Sexo-Político)

Por otro lado, una de las entrevistas en profundidad se realizó a un militante de una organización política tradicional (Reguillo, 2003; Bonvillani y Roldán, 2017), en la que igualmente se puede lograr ver un énfasis en el cambio, vinculado directamente con las esferas de poder, las formas de hacer política y la configuración que esta adopta a nivel de partidos y asociatividades políticas de corte más tradicional.

Si pensamos rebelarnos contra algo, claro... ahí nace como toda la bohemia⁴ que ahora podríamos decir, pero... rebelarse contra algo parte con la definición de que nosotros encontramos que los derechos sociales hoy en día lamentablemente no están siendo factibles para nuestra sociedad, no son algo concreto, no es algo que se defienda, dentro de las capas de poder no es algo que se defienda y a nosotros nos parece algo bastante... cómo decirlo... bastante fructífero (...). (Joven varón secundario, Movimiento político tradicional)

Rebelarse contra el poder sabiendo que los espacios de poder deben ser ocupados en pos del poder del pueblo, el poder de nosotros, el poder comunal, el poder comunitario en realidad. (Joven varón secundario, Movimiento político tradicional)

Lo dicho hasta aquí se relaciona con lo propuesto por Melucci (1994), al resaltar la necesidad de “concebir los movimientos sociales como agencias de significación colectiva, que difunden nuevos significados en la sociedad a través de formas de acción colectiva” (p. 120). A esto se agrega un elemento fundamental que emerge desde lo estudiado por Delgado (2007), quien a la luz de Melucci destaca que la acción de los sujetos “busca romper los límites del orden en que se produce, por lo cual se considera básica la capacidad del movimiento para provocar rupturas en las fronteras del poder en el que se desarrolla su acción política (...)” (p. 46).

Con lo anterior, resulta importante develar que las voces de los distintos jóvenes secundarios que militan, participan y hacen activismo en distintos espacios

4 El estudiante ocupa esta expresión para referirse a una especie de romanticismo que existe al explicar la revelación de su organización.

y frentes, y que a su vez tienen sus propias formas de desplegarse, nos invitan a pensar en que efectivamente hay una emergencia de nuevas formas de acción en el campo político, donde el rol y las prácticas de organizaciones juveniles cobran absoluta relevancia respecto a su relación con la vida colectiva y la construcción de un nosotros (Chávez y Fuentes, 2010).

Los discursos anteriormente develados representan la idea de que existen asociatividades juveniles que han desplegado procesos de (re)politización, lo que a su vez ha ocurrido también en variados sectores de la sociedad (PNUD, 2015; Fuica y Vergara, 2016). Esta politización permite evidenciar que lo que comienza a estar en discusión es el propio proyecto del país, los cambios que se deberían o no realizar, o derechamente la reflexión sobre quiénes deberían participar de estas decisiones. Así, la politización se define como la pugna entre diversos actores, resultando ser un proceso heterogéneo en que conviven múltiples tensiones, contradicciones y ambivalencias, a un ritmo no constante, es decir, con aceleraciones y desaceleraciones (PNUD, 2015), lo que es propio de la construcción de lo político y de la polis en su ambivalencia. Además, la politización no necesariamente se cristaliza en una sola dimensión de la sociedad, sino que emerge en diversificados mecanismos de lo social, como lo es la conflictividad, la movilización social o el involucramiento ciudadano (PNUD, 2015: 15). En este sentido, el propio PNUD declara que la politización de la sociedad chilena ha puesto en tensión y entredicho distintos tópicos, como son las imágenes del propio país, el alcance de demandas de cambio o los principios de legitimidad de la acción política, entre otros. Bajo este contexto de politización toman relevancia las palabras de Chávez y Poblete (2006) para referirse a nuevas y alternativas formas de participar por parte de los jóvenes:

Los y las jóvenes tienen sus formas tradicionales y alternativas de participar políticamente, y mediante la manera como se relacionan, de sus gustos y estilos, están expresando un fuerte contenido político que vale la pena considerar en tanto que allí también se están construyendo formas de vincularse con otros, identidades y modos diversos de ejercer ciudadanía. (Chávez y Poblete, 2006: 152)

Es a partir del concepto de politización que se puede ver la importancia e incidencia que han tenido los movimientos y colectivos juveniles en los últimos años, los cuales han sabido poner en la discusión pública y política diversos temas centrales que interesan a distintos grupos de la sociedad, y donde además hay una fuerte participación de diferentes grupos juveniles (Zarzuri, 2016; Baro-

zet, 2016; PNUD, 2015). En este punto, el malestar, la desconfianza y las sensaciones de incertidumbre se han puesto al servicio de la sociedad, en este caso en los jóvenes, para reorganizarse y buscar respuestas políticas que en muchos casos no se encuentran por parte de la institucionalidad, ya sea el gobierno o los partidos políticos, poniendo en juego señales de politización que buscan correr fronteras de lo establecido en diversos ámbitos, como lo son los derechos reproductivos, la educación sexual o la crítica al neoliberalismo.

2. Sobre la orgánica en las organizaciones juveniles

Si hay un elemento que llamó la atención a lo largo de este estudio y sobre todo en la medida que se desarrollaron las distintas instancias conversacionales con jóvenes fue la forma en la que estos han organizado el devenir interno de sus agrupaciones, particularmente en las reparticiones de roles, tomas de decisiones y sobre todo de liderazgos. En este sentido, la politización anteriormente descrita también va de la mano con una resistencia al adultocentrismo, en la medida que se intentan transformar las lógicas de poder y de jerarquía en el interior de sus propias organizaciones juveniles.

Las organizaciones juveniles, según Zarzuri (2016), han emprendido en los últimos veinte años una ofensiva donde se han organizado y movilizado por distintas razones que permiten responder negativamente a la pregunta si los jóvenes han abandonado la política, lo que además queda evidenciado en el apartado anterior, donde se ven distintos tipos de politización y de búsqueda respecto al cambio y transformación de la sociedad bajo diversos focos y lentes. Estos nuevos escenarios han permitido ir olvidando un nuevo contexto donde las distintas formas de organización han tendido al cambio, dado que la participación de los jóvenes se empieza a develar a partir de experiencias y espacios que están fuera del ámbito tradicional, demostrando una nueva forma de poblar y convivir en la polis (Zarzuri, 2016).

En lo expresado anteriormente existe una distinción entre lo que se ha entendido por el traspaso desde *la* política a *lo* político. Bajo esta premisa, la esfera de lo político es aquel campo donde se construye la vida en común, con sus sentidos de pertenencia y propia regulación, donde habitan las prácticas y discursos sobre la vida social, lo que produce a su vez distintas nociones sobre el gobierno y las formas de conducir y participar en la vida social. En tanto la política refiere al ejercicio de una actividad social, como puede ser hoy en día la supremacía que tiene participar en procesos electorales por medio del sufragio (Palenzuela,

2016; Zarzuri, 2016; Batallán y Campanini, 2008; Chávez y Poblete, 2006).

Este nuevo escenario ha sido fuertemente develado por los discursos de las y los jóvenes que han explicitado la relevancia que tiene dentro de sus distintos espacios de organización y participación el tema de la jerarquía, la horizontalidad y la toma de decisiones. En este sentido, las palabras de Zibechi (2008) tienen relevancia, dado que destaca la preeminencia de las bases en el interior de las asociatividades:

Por otro lado, los movimientos actuales rehúyen el tipo de organización taylorista (jerarquizada, con división de tareas entre quienes dirigen y ejecutan), en la que los dirigentes estaban separados de sus bases. Las formas de organización de los actuales movimientos tienden a reproducir la vida cotidiana, familiar y comunitaria, asumiendo a menudo la forma de redes de auto-organización territorial. (Zibechi, 2008: 25)

Es interesante esta preocupación de las organizaciones juveniles, pensando que la política tradicional está dominada por los mundos adultos que despliegan todo su poder y hegemonía al momento de tomar decisiones y armar el panorama de su propio devenir. Los y las jóvenes dan cuenta de este panorama en el contexto chileno actual, y desde allí deciden tomar otros rumbos y sentidos para la organización interna de sus colectivos y asociaciones:

Mira, lo que pasa es que no hay jerarquía, lo que pasa que todas las decisiones las tomamos en conjunto, *cachái*. (Joven varón secundario, Colectivo Rapero)

Siempre hay una toma de decisiones, *cachái*, si hablamos de líderes un día este *hueón*⁵, otro día este otro *hueón*, y otro día yo, siempre es distinto. (Joven varón secundario, Colectivo Rapero)

Esta lógica respecto a la interna de las organizaciones juveniles responde a lo que Westendarp (2016) señala respecto de estos nuevos grupos organizados que se caracterizan, fundamentalmente, por llevar a cabo relaciones de horizontalidad y por la creación de fuertes vínculos asociados a las relaciones comunitarias que buscan la transformación y liberación desde distintos focos al margen de la institucionalidad. Profundizando la reflexión sobre la estructura interna de sus organizaciones y la distribución de poder, se plantea:

5 Individuo.

El trabajo en equipo, siempre uno llega con una idea, y el otro dice buena, hermano, te la apoyo y vamos construyendo juntos. Eso sí tenemos cargos *cachái*, por ejemplo, yo hago las pistas *cachái*, Patito está encargado del *scratch cachái* y de los *samplers* y eso, los cabros están encargados de rapear pulento y escribir *cachái*, eso serían como los cargos y llegar a la hora y decir juntémonos tal día y hacerlo y nos organizamos. (Joven varón secundario, Colectivo Rapero)

Sí... no hay ningún tipo de jerarquía, funcionamos de acuerdo a si hay un proyecto la gente que quiere participar va a la reunión y en verdad es muy así. (Joven mujer secundaria, Colectivo Sexo-Político)

Lo relevante de esta configuración en la dinámica interna de las relaciones que se establecen dentro de las distintas organizaciones juveniles es que emerge la evidencia sobre el quiebre generacional —con los adultos— que existe en la forma de hacer política y organizarse en conjunto para la construcción de un nosotros. Autores como Ortiz (2016) han declarado sobre el conflicto generacional que existe entre la tradición, las costumbres, los significados arraigados y la resistencia de las nuevas generaciones para aceptarlas y hacerlas propias. Lo interesante de este nuevo punto es que cuando hablamos de este cambio, giro o quiebre generacional, no hablamos necesariamente de viejos/adultos y jóvenes, dado que los estudiantes logran también develar que esta no es una cuestión propiamente de la edad, sino que una construcción propia, que responde a cuestiones más históricas, culturales y de trayectoria de vida:

Yo conozco gente que a pesar de ser mayor... yo conozco activistas por ejemplo que son de 50 o 60 años y no sé... encuentro que la edad no es un límite para entender las luchas que podemos tener las personas más jóvenes y las propuestas que también tenemos, yo creo que un limitante eso sí es el contexto de cada persona, el que también no sé pos... no se eduque o no se sensibilice en torno a la sexualidad y disidencia sexual... (Joven varón secundario, Colectivo Educación No Sexista)

La relevancia de lo anterior es ver cómo la crítica al paradigma adultocéntrico también permite tener una clave de lectura para comprender y leer el contexto de nuevos tipos de colectivos y asociatividades, donde los jóvenes han levantado nuevas lógicas y focos para el despliegue de sus propias organizaciones y acciones. Así, desde lo que ha sido investigado aquí, aquello que para los jóvenes tiene aspecto de política tradicional pareciera también estar ligado automáticamente

con la lógica adultocéntrica, la cual no permite la acción y práctica de organizaciones que funcionen desde la horizontalidad, con mayor demanda ética y de fraternidad y, sobre todo, con una distribución del poder equitativa entre los sujetos, sin importar su sexo, raza o edad. Esto último representaría entonces las alternativas que estas agrupaciones juveniles han construido en sus formas de relación y práctica.

3. La performance y la politización de los cuerpos

El trabajo de campo y la experiencia conversacional con jóvenes develaron la importancia que hoy en día tiene el cuerpo y su ritualización respecto a la forma de construir política y sobre todo su transformación, como un medio donde se evidencian propósitos, resistencias y transformaciones.

Según Bonvillani (2013), el cuerpo se convierte de alguna forma en el *locus* de realización, es decir, en el lugar donde toma vida propia y se proyecta la acción organizada de cierto grupo u organización. Siguiendo en esta línea, la autora resalta el concepto de “politización de lo afectivo”, donde priman distintos tipos de transformación que implican por ejemplo el despliegue de pasiones alegres, disruptivas o de estrategias de acción colectiva juvenil. La propia Bonvillani (2017) declara que las distintas prácticas artísticas y culturales que despliegan las diversas grupalidades juveniles deben ser consideradas como “un instrumento político de expresión y posicionamiento en el espacio público, caracterizado por poner en primer plano formas grupales y afectivizadas de ejercer la participación política” (p. 20). Esto cobra relevancia si pensamos, por ejemplo, en la performance que realizan grupos como el Colectivo Rapero o el Colectivo Sexo-Político:

[La intención] Es un poco sensibilizar también que en el liceo y que la gente menor de edad si puede tener claro cuál es su identidad, si puede saber cuál es su orientación, etc., y un poco visibilizar eso... (Joven secundaria mujer, Colectivo Sexo-Político)

Yo sí, hermano, porque me visto más XL que las otras personas, yo les decía que me gustaba vestirme así porque en el inicio de la *hueá* XL es porque los negros estaban presos y les pasaban la ropa terrible grande y se empezaron a vestir así con los pantalones abajo y la *hueá*, yo le explicaba eso. (Joven secundario varón, Colectivo Rapero)

En este camino también resultan relevantes las conclusiones de Bertarelli (2014), así como lo que propone Chaves (2004), quienes señalan que estos cuerpos juveniles se encuentran en una pugna con las normas tradicionales, por ejemplo, del género (además de la lógica adultocéntrica), dado que van en contra de la homogeneización y la normalización de los cuerpos, elementos que operan con total cotidianeidad en las escuelas y liceos:

[Hacemos] Cosas que rompan lo cotidiano, que produzcan un quiebre o algún interés o extrañeza que rompa con la normalidad que pasa cotidianamente... en este caso posicionar como en mi experiencia dentro de mi liceo, *cachái*... en mi liceo todos ocupamos el mismo uniforme porque se trata de normalizar todo, en este como... sistema muy binario cierto, todos uniformados entonces con esas intervenciones podemos no sé... un compañero que se vista con jumper y maquillado, puta dice mucho, *cachái*... (Joven secundario varón, Colectivo Sexo-Político)

Esto nos da cuenta de cómo la acción colectiva de los jóvenes responde a diversos motivos e intereses, en la que, según Aguilera (2010), también está en juego la emocionalidad. En este sentido, los jóvenes han corrido la frontera respecto al uso del cuerpo, diversificando su “normalidad” y su estética quieta, dando espacio al uso del cuerpo para expresar lo que piensan sobre el binarismo en todas sus esferas, la heterosexualidad, la marginalidad, entre otros elementos (Chaves, 2004).

Se juntaban entre ellas [las colas] y ante los inspectores y todo eso, su forma de resistencia fue mediante la performance también, como por ejemplo lo que siempre cuentan es que una vez tiraron condones con manjar a la oficina del inspector, ese tipo de cosas... (Joven secundario varón, Colectivo Sexo-Político)

Estudiante varón: [Para qué la performance] Generar resistencia...

Estudiante mujer: Es una resistencia disidente. (Jóvenes secundarios, Colectivo Sexo-Político)

Con lo anterior, se puede afirmar que, tal como proponen Bonvillani y Roldán (2017), el cuerpo se centra como un dispositivo fundamental en la pugna de disciplinamiento y normalización (Foucault, citado en Bonvillani y Roldán, 2017), por lo que el cuerpo comienza a considerarse como un “soporte material

de la propia experiencia, base de percepciones, sensaciones, y ejecutor de prácticas” (p. 170). La performance juvenil responde entonces también a una manera hegemónica de ser y participar en el medio social, por ende, a distintas formas de dominación, lo que emerge desde la visión de Feixa (citado en Bonvillani y Roldán, 2017), al ver el traspaso de los cuerpos como pasivos y despolitizados a cuerpos activos y repolitizados, donde se generan espacios de resistencia y pugna con el mundo adulto, que dicta las pautas de normalización y formas de operar en la vida social:

[Sobre las prácticas realizadas] y así la disidencia puedan desarrollarse plenamente, que no estén estigmatizadas como lo están... obviamente una quiere cambios en todos esos sentidos pos y que se pueda vivir de una forma mucho más amena. (Joven varón secundario, Colectivo Educación no Sexista)

Con lo relatado en este apartado, se puede decir que el cuerpo toma una fuerza fundamental dentro de la organización juvenil, no solo por la performance sobre disidencia sexual o en un caso estético respecto a los raperos, sino porque se ubica como un dispositivo para el despliegue de participación juvenil (Reguillo, 2004), donde se llevan a cabo protestas que evidencian un malestar, así como también bienestar. Aquí cabe señalar que el concepto de dispositivo se entiende desde la propuesta de Foucault (1983), quien lo define a partir de tres cuestiones fundamentales: una red que se establece entre diversos elementos, como discursos, instituciones, medidas administrativas, disposiciones arquitectónicas, entre otras; una segunda cuestión fundamental de este concepto recae en lo que el autor llama discursos, donde por un lado puede aparecer como parte de un programa de institución o en contraste como un mecanismo para justificar y enmascarar cierta práctica; en tercer lugar, el dispositivo se relaciona con una “formación que, en un momento histórico dado, ha tenido como función principal la de responder a una urgencia” (p. 185). Así, desde Foucault (1983), el dispositivo está siempre visitando el juego del poder, por lo que se concibe como “estrategias de relaciones de fuerza soportando unos tipos de saber, y soportadas por ellos” (p. 186). Esto se refuerza por Deleuze (2007), quien declara que el dispositivo es efectivamente una “máquina de hacer ver y de hacer hablar” (p. 305), cuestión que adquiere absoluta relevancia si consideramos que el cuerpo es un medio por el cual se expresan múltiples cuestiones, como lo son las experiencias y percepciones que cada sujeto joven porta. En este sentido, los jóvenes en sus discursos dejan en claro que la politización de sus cuerpos responde a una dinámica de poder, donde ellos saben que el dominio adultocéntrico busca normalizar y

disciplinarlos.

Por otro lado, la fugacidad del acto performativo es algo interesante de estudiar respecto al contexto actual donde la inmediatez de la comunicación es parte del día a día en referencia a la forma de relacionarse con otros y otras, así lo relevante desde Bonvillani y Roldán (2017) es develar la división de tareas y la complejidad que hay detrás de estos espacios de irrupción y rapidez, ya que hay toda una logística y configuración para que esta se lleve a cabo:

Yo creo que la performance como hacer, como lo que sigue del dadaísmo⁶, en ese sentido tiene algo súper especial, que es el aquí y el ahora, como de hacer algo y que queda entre eso, pero eso se puede masificar como con lo que se cuenta, eso tiene de especial, es como casi irrumpir, es irrumpir... (Joven varón secundario, Colectivo Sexo-Político)

Los cuerpos entonces se mueven desde el espacio de sanción, castigo y normalización hacia la frontera de la pugna, la tensión, donde lo hegemónico se cuestiona para así abrir espacio a nuevas formas de participar, reclamar y sentir distintas emociones: “Una y otra vez, el cuerpo es significado como locus de agencia subjetiva: desde ejercitar la libertad para poner el cuerpo (estar) ahí donde no se debería, a permitirse alojar sensaciones y sentidos nuevos (otros) respecto del propio cuerpo” (Bonvillani y Roldán, 2017: 197). Así, la performatividad política que despliegan los jóvenes evidencia que han comenzado a vivir por aquello que luchan, por lo que su performatividad da paso a la posibilidad de entender las distintas situaciones de nuestro propio devenir (Arditi, 2012) y de ser un dispositivo de resistencia contra la lógica adultocéntrica que opera en las distintas esferas de la vida social, ya no solo en la pretensión de lograr un futuro exitoso en cuanto a lo profesional y económico, sino que también en la forma de vivir la sexualidad.

4. Amistad y fraternidad en las organizaciones juveniles

La caracterización de los grupos juveniles en la presente investigación enfatiza la centralidad que tienen, en la participación y las formas de organización, la afectividad y los modos en que confluyen diversos ideales. Llama la atención que

6 Con este concepto se refiere a la forma de protesta, en particular en lo que tuvo que ver con un canon de estética predominante y que fue anterior a lo que hoy se conoce como performance.

no es solo un asunto de hacerse amigos, ni de hacerse cercanos en la medida que se comparte la vida juntos, como se hace, por ejemplo, con compañeros o compañeras de escuela o liceo, sino que la afectividad y la amistad en este tipo de espacios juveniles de organización emerge también con la necesidad de construir espacios de seguridad y resistencia, donde se hace frente en comunión a las distintas miserias del contexto actual, como el adultocentrismo, el machismo, la homofobia o el racismo.

Es que como que esto surge del descontento pos, de lo pasada a llevar que nos sentimos todos y del apoyo que buscamos dentro de nuestros iguales... tus compañeros. (Joven secundaria mujer, Colectivo Educación no Sexista)

Lo anterior deja en evidencia lo que Delgado (2011) ha investigado en diversos espacios del contexto colombiano, en función de que este foco en lo emocional también va ligado a un énfasis en el componente de la injusticia, lo que permite la aparición de la indignación moral, que da paso a la construcción de una fuerte conciencia política, donde lo emocional es primordial. Esto cobra absoluta relevancia si se considera que las emociones, en conjunto con diversos sentimientos, brindan fundamentación para las distintas acciones de los jóvenes, alejándose del sentido común que caracteriza a las prácticas desarrolladas por estos como unas que carecen de inteligencia o sentido. De esta manera, se evidencia la reflexividad que existe en estos grupos al tomar decisiones respecto a sus acciones, prácticas y formas de desplegar lo que sienten, piensan y perciben de la realidad social (Delgado, 2011).

Es desde este escenario que se pueden desarrollar conceptos que han resultado fundamentales para la comprensión de las distintas organizaciones juveniles, como lo son justamente los conceptos de sororidad, solidaridad o fraternidad. Así, según Noguera (2016), la sororidad es un “mecanismo de auto-comprensión e interrelación entre mujeres que actúa como plataforma crítico-subversiva” (p. 51), por lo que vendría a profundizar aquello que llamamos solidaridad y que se entiende como una relación de afecto y apoyo entre los propios seres humanos; distinta también a la fraternidad entendida como aquellas relaciones entre varones que desde el enfoque feminista habría que superar, dado que forma parte de la reproducción patriarcal.

Lo anterior toma aún más fuerza si se diversifican también los contextos de organización, por ejemplo, si se toma en cuenta lo investigado por Paulín (2014), quien destaca la profunda importancia que tiene para los jóvenes construir espacios de relación amistosa y recreativa, donde también hay lugar para el ocio

o derechamente para la “joda” (Paulín, 2014). Esto mismo va construyendo los espacios de seguridad que permiten poder contar con otro u otra:

Ese es el tema hermano básicamente aparte de ser un colectivo somos amigos pos, *bueón*, y no todo queda aquí lo del lunes, o esa puede ser que nos veamos siete días y no necesariamente tenemos que estar aquí [en la casa produciendo hip-hop]. (Joven varón secundario, Colectivo Rapero)

Conversamos, nos contamos nuestras *bueás* y nos cagamos de la risa, hay veces que en vez de rapear tomamos unos copetes, comemos completos, jugamos pinpon, *bueás* de amigos pos, *bueón*. (Joven varón secundario, Colectivo Rapero)

Así como existen los espacios de comunión por ocio, entretenimiento y desde allí también se construye participación, compromiso con el colectivo y la comunidad, igualmente existen espacios que se transforman en experiencias de resguardo colectivo, de resistencia y de proyección de ideales comunes y acciones de tensión, debido a la percepción que existe del actual contexto (Arias y Alvarado, 2015). A continuación, se presenta el testimonio de una joven mujer que cuenta cómo su activismo y participación en la organización también se vinculan directamente con las relaciones intrageneración, dado que desde allí justamente se construye lo dicho anteriormente, respecto a la posibilidad de semejanza de pensamientos, problemáticas y formas de enfrentar esto mismo:

Yo creo que igual... en lo personal... me di cuenta de que no me sentía bien como que no encajas en nada y como que el sistema te da esas dos opciones... es como mmm basta... realmente ¿eres tú el error o son ellos los que están mal? Ese es el bichito que empiezas a descubrir y a cuestionarte las cosas, como si realmente está bien o mal y, en general, yo en lo personal encontré aquí el espacio... es como bacán porque te encuentras con personas que piensan lo mismo o muy similar a ti, como que cuando tú estás solo piensas si estarás mal o si en realidad los demás estarán mal... (Joven mujer secundaria, Colectivo Educación no Sexista)

Así, se observa que las motivaciones del cambio, la necesidad de participar en algún colectivo, organización, partido o grupo tienen un componente afectivo, el cual también guía las acciones, como las relaciones que se construyen en el interior de ella, contrastándose con lo que pasa en diversas organizaciones que controlan adultos y que no necesariamente tienen un componente como

este que guíe el devenir del grupo. De esta manera, el cambio, la transformación de la sociedad, según los distintos intereses de las y los jóvenes, se asocian a la posibilidad de unirse con iguales, con aquellos que sienten y perciben la realidad de forma similar, para desde allí levantar diversificadas formas de acción que pugnan lo hegemónico:

(...) donde un principio es la fraternidad, la unión que *podís* tener entre tu mismo pueblo y tu mismo barrio, *cachái*, en este caso no somos del mismo barrio, pero sí tenemos la misma necesidad de generar un cambio en la conciencia colectiva. (Joven varón secundario, Colectivo Rapero)

Finalmente, desde lo propuesto por Delgado (2011) se reconoce la orientación al cambio social como un elemento primordial dentro de las distintas asociatividades que son expresión de fenómenos de acción colectiva. El cambio social es entonces una unidad básica que se intenta desplegar a partir de distintas expresiones en los diferentes grupos organizados, además de buscar una incidencia a nivel de opinión pública con el juicio de diversificadas situaciones, sensaciones y percepciones de injusticia.

5. Las redes sociales y los lugares que habitan los jóvenes

La transformación de la realidad social, la politización de los cuerpos, la diversificación en los modos de participar en el medio social y la afectividad como dimensión central de las asociatividades juveniles van acompañadas directamente también de nuevas prácticas comunicacionales, las que impactan a su vez en la manera de aparecer y de relacionarse con otros y otras (Palenzuela, 2016). En primer lugar, las agrupaciones juveniles ocupan las distintas redes sociales digitales con un propósito de provocar convocatoria a distintas jornadas de protesta y manifestaciones, así como para la propia relación y comunicación con otros grupos organizados (Poliszuk, 2014). En este sentido, las llamadas redes sociales digitales no solo han permitido un envío de información inmediato o la facilitación de esta acción, sino que también se han transformado en nuevos medios donde los jóvenes pueden llevar a cabo toda su performatividad en cuanto a la política que hacen, a sus militancias, activismo y participaciones que despliegan en distintos espacios del medio social (Poliszuk, 2014). Con esto, las redes sociales han permitido no solo una inmediatez respecto a los mensajes emitidos, sino

que la posibilidad de continuar con un vínculo sin la necesidad de establecer relaciones cara a cara, con una fugacidad mucho mayor a un llamado telefónico o de un correo electrónico, donde además pueden desplegar todas sus experiencias subjetivas cotidianas. En palabras de Poliszuk (2014), “la comunicación virtual es lo que conecta a estos jóvenes con el presente de lo que está pasando en sus redes de contacto, lo que a su vez hace que lo instantáneo adquiera valor” (p. 7).

Lo planteado hasta aquí se puede ver en el uso que tienen sobre las redes y su funcionalidad para la organización:

Tenemos un grupo de whatsapp... operamos a través de las redes sociales: Facebook, Instagram y Whatsapp son las que más usamos... Whatsapp es como más interno para comunicarnos noticias y cuestiones constantes... Facebook es para difusión como no solamente entre nosotros, sino que difusión hacia la gente, e Instagram también difusión... (Joven varón secundario, Colectivo Educación no Sexista)

Llama la atención el desplazamiento que hay dentro de la propia tecnología, ya no basta con el correo electrónico, de hecho, este no es más que un medio para resguardar información o para almacenarla, pero en ningún caso como un medio de comunicación fluido, de utilidad y apropiado por los jóvenes; lo mismo con Facebook, que ya pareciera estar perdiendo terreno versus aplicaciones como el propio WhatsApp o Instagram:

Putá, hermano, eeh whatsapp y llamada, hermano, así de simple. (Joven varón secundario, Colectivo Raperó)

El correo es para enviarnos material, planificaciones y los ppt y todas las cosas fomes de los talleres. (Joven mujer secundaria, Colectivo Educación no Sexista)

Tenemos la página de Facebook, pero es como para difundir... (Joven mujer secundaria, Colectivo Sexo-Político)

Así, las redes sociales y el uso de la tecnología han permitido que los jóvenes realicen el camino hacia la apropiación de múltiples espacios públicos, como la convocatoria para jornadas masivas y también íntimas de trabajo en distintos lugares, por ejemplo, el Centro Cultural Gabriela Mistral (GAM), la Biblioteca de Santiago, las tomas de liceos, el metro, entre otros. El uso de las redes sociales asimismo facilita desplegar distintos discursos y prácticas contrahegemónicas,

donde hay una participación masiva, fluida, colectiva y sin estructuras de dominio que permitan marginar (Ávalos, 2016).

Con esto, nuevamente los jóvenes logran tensionar la perspectiva adultocéntrica respecto al poder de la palabra y de los discursos que se instalan de manera pública y masiva, teniendo la posibilidad de configurar sus propios espacios de discurso y representación ahora a nivel digital, con temas como el machismo, la homofobia, el adultocentrismo, la heteronorma, los derechos humanos y reproductivos, entre otros. Esto queda en evidencia si pensamos de qué manera las distintas organizaciones han incidido en el espacio público por medio de acciones como la performance, también respecto a los roles que cada uno tiene dentro de sus organizaciones y en el poder que se ejerce en el interior de estas mismas. Algunas de las acciones que se han desarrollado son la confección de un cuadernillo de educación sexual y distintos festivales contraculturales, en los que, justamente, se trabajan varios temas como los explicitados anteriormente.

6. Conclusiones

Este capítulo ha permitido conocer a los y las jóvenes que han participado de esta investigación, dando a conocer fundamentalmente las razones por las cuales se movilizan, también la importancia sobre la politización de los cuerpos, la relevancia interna en las organizaciones respecto al poder y la distribución de los roles y tareas, así como la relevancia de la amistad, la solidaridad entre pares, la importancia de las redes sociales y el adultocentrismo.

Se pudo evidenciar la relevancia que tiene para los jóvenes secundarios el hecho de poner en la opinión pública distintos temas que son controversiales y que hoy en día los llaman a movilizarse y a desplegar distintas líneas de acción: problemáticas de género, sexualidad, derechos reproductivos, la normalización en distintas esferas sociales, la igualdad, el adultocentrismo, entre otros. Estos tópicos no solo se vuelven relevantes en cuanto a su mera presentación por parte de las organizaciones juveniles, sino que también sirven como ejemplos para dar cuenta de cómo los procesos de politización han permeado a las asociatividades juveniles, con el fin de comenzar a cuestionar variados tópicos que hasta hace años atrás parecían estar cristalizados y normalizados respecto a su forma de comprenderse y existir.

Hemos analizado las nuevas formas de convivir y de poblar aquello que hemos llamado polis, donde hay un énfasis importante en la jerarquía y la horizontalidad entre los distintos participantes de las organizaciones, cuestiones que se

alejando de la forma tradicional de concebir colectivos y asociaciones que tienen fines evidentemente políticos. Hemos conocido la orgánica de las organizaciones estudiadas, lo que permite entender cómo el trabajo comunitario y en equipo se releva como una cuestión importante en el interior de los distintos grupos. Esto no resulta azaroso si se logra comprender que el propio proceso de politización puede llevar consigo la concepción de nuevas formas de organizarse, relacionarse y distribuir el poder en cuanto a la toma de decisiones.

La politización de los cuerpos y lo performativo muestran cómo las y los jóvenes convierten el cuerpo en un dispositivo y lugar para desplegar demandas, y expresar distintas emocionalidades que se relacionan directamente con la militancia y la participación en diferentes organizaciones juveniles. Con esto, también se pudo ver cómo el cuerpo se ha transformado en un espacio y lugar no solo para expresar, sino que también para resistir y mostrar aquello que las y los jóvenes sienten como una amenaza desde el mundo adulto: los estereotipos, la estética y las formas de aparecer en la realidad social.

Son elementos relevantes en estos procesos juveniles: la fraternidad, la solidaridad y la amistad, como cuestiones fundamentales en la vinculación de jóvenes y sobre todo como un resultado necesario al participar y desplegar distintas acciones que, como colectivo, se fundamentan bajo distintos elementos de corte ético-moral. Junto con esto, se develó la importancia que las redes sociales tienen para los jóvenes como espacios propios para difundir, comunicar y convocar a distintas instancias de protesta o información según sus propios proyectos, intereses y demandas.

En conclusión, este capítulo ha explicitado cómo los y las jóvenes han ido armando sus propias dinámicas sociales, las que les permiten tensionar la mirada adultocéntrica con que conviven en el interior de los liceos, lo que no solo opera en términos conductuales, sino que también en el disciplinamiento de sus cuerpos, en el uso y disposición del tiempo o en la forma de vivir la sexualidad, dando evidencia así de cómo la politización, que a lo largo de esta investigación se ha analizado, se ha concretizado en sus prácticas y formas de ver la realidad social.

Bibliografía

- Aguilera, O. (2010). Cultura política y política de las culturas juveniles. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 91-102.
- Arditi, B. (2012). Las insurgencias no tienen un plan, ellas son el plan: performativos políticos y mediadores evanescentes en 2011. *Debate Feminista*, 146-169.
- Arias, A. M. y Alvarado, S. (2015). Jóvenes y política: de la participación formal a la movilización informal. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 581-594.
- Avalos, J. M. (2016). El sujeto político juvenil. Prácticas tecnopolíticas y saberes en la experiencia de activismo de jóvenes en México (2012-2016). *Argumentos*, 120-148.
- Barozet, E. (2016). Entre la urna, las redes sociales y la calle: las relaciones entre movimientos sociales y partidos políticos en el Chile democrático. En M. A. Garretón, *La gran ruptura. Institucionalidad política y actores sociales en el Chile del siglo XXI* (pp. 21-58). Santiago de Chile: LOM.
- Batallan, G. y Campanini, S. (2008). La participación política de niñ@ y jóvenes-adolescentes. Contribución al debate sobre la democratización de la escuela. *Cuadernos de Antropología Social*, 85-106.
- Bertarelli, P. (2014). Cuerpos que irrumpen en la escuela: actos de género y procesos de diferenciación entre jóvenes mujeres. En H. Paulín y M. Tomasini, *Jóvenes y escuela. Relatos sobre una relación compleja* (pp. 171-198). Córdoba: Editorial Brujas.
- Bonvillani, A. (2013). Cuerpos en marcha: emocionalidad política en las formas festivas de protesta juvenil. *Nómadas*, 91-103.
- _____. (2017). Sentidos políticos del estar juntos: jóvenes, grupalidades, politicidad. *De prácticas y discursos*, 1-21.
- Bonvillani, A. y Roldán, M. (2017). Politización de los cuerpos juveniles: la marcha de la gorra como performance multitudinaria. *Aposta Revista de Ciencias Sociales*, 165-203.
- Chaves, M. (2004). Biopolítica de los cuerpos jóvenes: aproximación e inventario. *Kairos Revista de Temas Sociales*, 1-21.
- Chávez, A. y Poblete, L. (2006). Acción colectiva y prácticas políticas juveniles. *Última Década*, 143-161.

- Chávez, P. y Fuentes, C. (2010). Nuevas Ciudadanías en espacios emergentes de participación. *Praxis. Revista de Psicología*, 65-89.
- Deleuze, G. (2007). *Dos regímenes de locos: textos y entrevistas (1975-1995)*. Valencia: Pre-Textos.
- Delgado, R. (2007). Los marcos de acción colectiva y sus implicaciones culturales en la construcción de ciudadanía. *Universitas humanistica*, 41-66.
- _____. (2011). Educación para la ciudadanía desde la acción colectiva. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 201-210.
- Duarte, K. (2016). Genealogía del adultocentrismo. La constitución de un patriarcado adultocéntrico. En K. Duarte y C. Álvarez, *Juventudes en Chile. Miradas de jóvenes que investigan* (pp. 17-47). Santiago de Chile: Social-Ediciones.
- Foucault, M. (1983). *El discurso del poder*. México: Folios Ediciones.
- Fuica, I. y Vergara, C. (2016). Entramados de lo juvenil. Aproximaciones hacia las sociabilidades juveniles chilenas contemporáneas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 957-973.
- Melucci, A. (1994). Qué hay de nuevo en los nuevos movimientos sociales. En E. Laraña y J. Gusfield, *Los nuevos movimientos sociales: de la ideología a la identidad*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Moraga, M. y Solorzano, H. (2005). Cultura Urbana Hip-Hop. Movimiento contracultural emergente en los jóvenes de Iquique. *Revista Última Década*, 77-101.
- Noguera, A. (2016). Superar la división espacio-género en sentido constituyente. En A. Guamán, *Feminismos y procesos constituyentes* (pp. 39-59). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Ortiz, N. (2016). ¿Qué mueve a las organizaciones juveniles? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, 531-543.
- Palenzuela, Y. (2016). Imaginarios sociales de jóvenes universitarios sobre su participación ciudadana en redes sociales virtuales. En K. Duarte y C. Álvarez, *Juventudes en Chile. Miradas de jóvenes que investigan* (pp. 179-195). Santiago de Chile: Social-Ediciones.
- Paulín, H. (2014). Sociabilidades juveniles en la escuela. Construcciones de alteridad y luchas por el reconocimiento. En H. Paulín y M. Tomasini, *Jóvenes y Escuela. Relatos sobre una relación compleja* (pp. 141-169). Córdoba: Editorial Brujas.
- PNUD. (2015). *Los tiempos de la politización*. Santiago de Chile: PNUD.
- Poliszuk, S. (2014). Prácticas comunicacionales y representaciones juveniles de la política y la participación en las redes sociales virtuales. *Juventudes. Campos de saberes y campos de intervención. De los avances a la agenda aún pendiente*. Villa Mercedes.
- Reguillo, R. (2003). Ciudadanías Juveniles en América Latina. *Última Década*, 1-20.
- _____. (2004). La performatividad de las culturas juveniles. *Estudios de Juventud*, 64, 49-56.
- Westendarp, P. (2016). Juventudes en movimiento: Construcción de vínculos comunitarios en tomas de liceos, en la movilización estudiantil chilena del 2011. En K. Duarte y C. Álvarez, *Juventudes en Chile. Miradas de jóvenes que investigan* (pp. 233-250). Santiago de Chile: Social-Ediciones.
- Zarzuri, R. (2016). Las transformaciones en la participación política de los jóvenes en el Chile actual. En M. A. Garretón, *La gran ruptura* (pp. 133-159). Santiago de Chile: LOM.
- Zibechi, R. (2008). *Autonomías y Emancipaciones. América Latina en movimiento*. México: Bajo Tierra Ediciones.

CAPITULO DOS
JUVENTUDES Y GÉNERO

RESPUESTAS INSTITUCIONALES DE COMUNIDADES EDUCATIVAS CISGÉNERO ANTE LA VISIBILIZACIÓN DE ESTUDIANTES TRANS

Canela Bodenhofer González¹

Introducción

En el presente artículo abordo algunos de los resultados desarrollados en mi tesis de pregrado para optar al título de socióloga de la Universidad de Chile. Con estos resultados busco aportar a la construcción de reflexión sobre el quehacer en el mundo escolar con relación a la creciente visibilización de la transgeneridad, específicamente de niñas² y jóvenes estudiantes trans.

A pesar de que en Chile la historia trans ha estado atravesada por la invisibilización y discriminación (MOVILH, 2010; De Toro, 2015), desde la década del 2010 comenzó un período de visibilización de la niñez y juventudes trans. A partir de esta, emergieron diversos debates y acciones en el espacio público, tanto a favor como en contra de la población trans³.

Este panorama social ha permeado en los establecimientos educacionales, lugares de asistencia obligatoria para la gran mayoría de les niñas y jóvenes en Chile, y que no garantizan seguridad para les estudiantes que no se ajustan a las normas hegemónicas del sistema de sexo-género. A modo de ejemplificación, un 94,8% de estudiantes disidentes sexuales o de género han escuchado comentarios homotransfóbicos en su lugar de estudios (Todo Mejora, 2016).

En este contexto homotransfóbico, el mundo escolar se ha visto obligado a

- 1 Socióloga de la Universidad de Chile. Integrante del Núcleo Sentipensante de Metodologías Participativas. Áreas de interés: niñez y juventudes, género, derechos humanos, políticas públicas, metodologías cualitativas. Correo electrónico: canelabodenhofer@gmail.com
- 2 Reemplazo las vocales denominadoras de géneros binarios tales como la "a" y la "o", por la "e", para integrar todas las identidades existentes y por existir, más allá de las binarias.
- 3 Algunas de ellas han sido a partir del debate sobre la Ley de Identidad de Género, teniendo como nudo crítico el debate sobre si personas entre 14 y 18 años obtendrán el derecho de cambiar su nombre y sexo legales sin autorización de sus tutores legales y, en el caso de personas menores de 14 años, si podrán acceder al cambio de su nombre y sexo, incluso teniendo la autorización de sus tutores. A modo de ejemplo, el año 2017 se enfrentaron de forma masiva las fuerzas sociales antiderechos y proderechos sexuales y de género en las calles del país, a partir del llamado "Bus de la Libertad" (o "Bus del Odio"), que transitó por algunas comunas del país con mensajes contra la población LGBTIQ+.

reaccionar y actuar frente a la transición social de género de estudiantes, debido a su visibilización. Aquellas formas de proceder no han estado exentas de disputas entre los distintos actores que forman parte de las comunidades educativas (cuerpo docente, estudiantes y apoderados).

En este sentido, el presente artículo tiene por objetivo describir las respuestas institucionales de las comunidades educativas cisgénero, principalmente de las autoridades escolares como representantes de la institucionalidad, ante la visibilización de estudiantes trans.

Considero relevante, en este contexto político y social, generar elementos para reflexionar sobre las formas de enfrentar este nuevo escenario en el mundo escolar y así contribuir a la producción teórica y empírica que disputa ciertos sentidos comunes heteronormados, cisnormativos y binarios, que hoy tienen responsabilidad en que la vida escolar de estudiantes cis se encuentre en una situación de privilegio en comparación con la de estudiantes trans, en términos sociales, emocionales y académicos. A modo de ilustración, el 17% de los estudiantes violentados homotransfómicamente cambian de establecimiento educacional, el 33% obtiene peores calificaciones, el 75% evita las áreas cercanas al centro educativo, el 66% presenta dificultades para atender en clases y el 17% abandona la escuela o el liceo (M. C. Arango con base en Reis, 1999, citado en UNESCO, 2015: 39), siendo esta una alta cifra de deserción en Chile (Universidad Diego Portales, 2013).

1. Conceptos necesarios para contextualizar y urgentes de conocer

El sistema de sexo-género refiere a un sistema hegemónico de relaciones de poder que alberga, a su vez, tres grandes regímenes de dominación: el binarismo de sexo-género, la cisnormatividad y la heteronormatividad. El sistema de sexo-género asume una supuesta correspondencia entre sexo (construcción social basada en los genitales) y género (construcción social aprendida desde el nacimiento, vinculada con significados, representaciones sociales y funciones asociadas al sexo, influyendo en el comportamiento y subjetividades) (Butler, 2007), que da lugar al binarismo de sexo-género; a saber, solo dos sexo-género posibles: femenino-mujer y masculino-hombre. La concepción binaria de sexo-género limita la multiplicidad de posibilidades de identidades en el mundo, legitimando solo dos de ellas: hombres y mujeres cisgénero.

Dentro de las posibilidades de género existe lo trans —el género atribuido

socialmente al nacer es distinto al género sentido— y lo cis —se les asignó socialmente al nacer un género que corresponde con el sentido—. Las expresiones de género, como formas de mostrar la identidad en el mundo social, también están reguladas por el sistema de sexo-género binario: masculina para hombres y femeninas para mujeres; la androginia y la transgeneridad se construyen como categorías subalternas.

La cisnormatividad refiere al régimen de dominación que posiciona a las personas cis en una situación de privilegio con relación a las no cis como, por ejemplo, las trans. Aquellos privilegios encuentran su raíz en la naturalización social de lo cis, apareciendo las identidades no cis como “extrañas” o “anormales”. En este sentido, resulta importante no hablar de “personas en el cuerpo equivocado” refiriéndose a personas trans, pues de este modo se estaría reforzando el régimen binario de sexo-género y la cisnormatividad.

La heteronormatividad —tercer régimen de dominación— se vincula con la dominación y regulación social de la sexualidad, condicionada por el género (Lamas, 2000b). El binarismo de sexo-género, como productor y legitimador de solo dos géneros, y la cisnormatividad como reforzador del género a partir de la corporalidad sostienen el régimen heteronormativo, instalando la idea de que existe una complementariedad natural entre hombre/pene/masculinidad y mujer/vagina/feminidad en distintos aspectos personales y sociales —como sexual, reproductivo, afectivo, político, económico, laboral, etc.— (Lamas, 2000a). De este modo, se anormaliza e incluso patologiza la atracción por relaciones no heterosexuales binarias.

Denominaré disidencias sexuales y/o de género a los grupos sociales que se ubican en una posición de desprivilegio dentro de la estructura de dominación de sexo-género, debido a que no responden a su normatividad binaria, cisgénero y heterosexual.

La importancia que le otorgo a la identidad de género, y la identidad de género trans, no radica en cuán fija e inmóvil es (por lo demás, preocupación generalizada en el mundo cisnormado, el cual teme el “arrepentimiento” de la transición social de género). Por el contrario, la importancia radica en la forma en que se construyen estructuras sociales que otorgan mayor validez, privilegios y poder a ciertas identidades que a otras.

Además del régimen de sexo-género, la presente investigación imputa las relaciones sociales que se establecen entre adultez y niñas o jóvenes al interior de la comunidad educativa. Para ello, es necesario conocer el *adultocentrismo*, que es el régimen hegemónico que produce y reproduce una relación de dominio por parte de la adultez —la cual goza de privilegios— con las otras clases de edad (niñez,

juventud(es) y adultez mayor). En ese sentido, la niñez y juventud se construyen como “experiencias inacabadas” en camino y preparación hacia lo adulto, por lo tanto, moldeables según las normas preestablecidas por la adultez (Duarte, 2012).

En síntesis, en el fenómeno social estudiado operan, principalmente, dos regímenes dominantes: el de sexo-género que contiene el binarismo, la cisonormatividad y heteronormatividad; y el adultocentrismo.

La estrategia metodológica utilizada fue cualitativa. Para seguir la coherencia de la composición de la comunidad educativa, conformé la muestra por los siguientes tres grupos: a) estudiantes regulares trans al año 2017; b) ocho apoderados de niños y jóvenes trans escolares al año 2017; y c) tres personas que al año 2017 fueran parte de cuerpos docentes de establecimientos educacionales que tuvieran estudiantes trans al año 2017 y hubiesen vivido el proceso de transición social de género de le estudiante al interior del mismo establecimiento educacional. Consideré el criterio de saturación de información para determinar el número de entrevistados. La técnica de producción de información para el grupo muestral de estudiantes y docentes fue de entrevistas individuales semidirectivas, y para el grupo de apoderados fue de grupo focal. La técnica de análisis fue análisis de contenido.

2. Momentos anteriores a la transición social de género

La experiencia escolar de los estudiantes trans y su vínculo con la comunidad educativa cis no parte desde su transición social de género, sino que desde que inician su vida escolar. Dentro de la vida escolar, muchos de ellos fueron estigmatizados desde muy temprano, enfrentándose a las represalias de no adherir a los regímenes dominantes de sexo-género desde incluso antes de realizar la transición social de género o saber que existía el concepto de transgeneridad.

O sea, al principio, a veces los niños molestaban, lo típico. Se burlaban y todo. (...) Me decían gay, travesti, lo típico. (Micaela, 14 años, 2017)

Yo soy igual soy femenina, no lo podía ocultar tampoco entonces como que siempre me decían cosas, me molestaban. (...) [Entrevistadora:] ¿Qué te decían? [Lucía:] Así como “maricón”⁴, “niñita”, las típicas cosas así muy estúpidas. (Lucía, 16 años, 2017)

4 Forma de nombrar, a modo de insulto, a hombre homosexual.

Lo anterior se condice con la investigación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2013), que afirma que los estudiantes que presentan una expresión de género que se desajusta a los patrones dominantes de sexo-género son reconocidos por sus pares como disidentes sexuales o de género, sea esta condición declarada o una percepción prejuiciosa. Aquello tiene como consecuencia una mayor exposición a recibir violencias homotransfóbicas.

Los estudiantes entrevistados asimilaban las experiencias de violencias anteriores a la transición social de género como acontecimientos esperables, naturalizando que para el sistema de sexo-género dominante fuera reprochable tener una expresión de género distinta a la relacionada al género asignado al nacer. Aquella naturalización responde a la violencia simbólica, la que a partir de la socialización incorpora un *habitus* en disposición a normalizar, legitimar y reproducir las estructuras de dominación, aceptándolas como una verdad universal (Bourdieu y Passeron, 1981). En el mismo sentido, los estudiantes entrevistados naturalizan aquella experiencia al observarse a sí mismos bajo las categorías dominantes del sistema de sexo-género.

Es importante destacar que, a pesar de esto, ninguna de las personas entrevistadas detuvo en el futuro su transición social de género. Esto indica que los dispositivos de castigo y disciplinamiento del sistema de sexo-género solo lograrían, a veces, postergar el tránsito social de género —debido al temor de que las represalias sociales se agudicen—, pero no cambiar la identidad de género.

Mientras muchos de los estudiantes trans eran hostigados y vivían discriminación por parte de la comunidad educativa cisgénero antes de hacer pública su identidad de género, a los padres y madres de estos estudiantes les preocupó la reacción que tendrían las autoridades escolares ante el tránsito social de género de sus hijos, lo que acarrió un desgaste emocional en el proceso.

Estas preocupaciones tuvieron fundamentos concretos, pues, según los entrevistados, hubo instituciones escolares que optaron por expulsar, tanto explícita como implícitamente⁵, a los estudiantes trans luego de que realizaran su transición social de género. También hubo autoridades que aceptaron que los estudiantes trans siguieran siendo parte de su comunidad educativa inmediatamente, y otras luego de vastas tramitaciones. Tanto la espera de saber si podrían seguir en el mismo establecimiento como el rechazo por parte de este provocaron un período de angustia que no cesó hasta encontrar un establecimiento educacional.

5 Por ejemplo, al no responsabilizarse institucionalmente por el acoso y abuso escolar transfóbico, tanto por parte de estudiantes como del cuerpo docente, legitimando las agresiones y construyendo un espacio inseguro para estudiantes trans.

3. Desarrollo institucional en el proceso de transición social de género de estudiante

Si bien la comunidad educativa se compone por estudiantes, apoderados y cuerpo docente, generalmente fueron las autoridades del cuerpo docente quienes tomaron las decisiones finales acerca de qué hacer ante la transición social de género de alguna estudiante. A partir de lo investigado, existieron dos formas elementales de acción institucional: por una parte, el compromiso con la integración y respeto de la estudiante trans y, por otra, el rechazo a la estudiante trans y sus familias. Estas no necesariamente fueron dicotómicas, por lo que fue frecuente el desarrollo institucional cargado de elementos de rechazos y de integración al mismo tiempo, complejizando las respuestas de las autoridades escolares.

3.1 SILENCIO CÓMPLICE FRENTE A VIOLENCIAS TRANSFÓBICAS

Cuando algún actor de la comunidad educativa ejecutó algún acto de transfobia dentro de la institución escolar, una de las reacciones más frecuentes de las autoridades del cuerpo docente —como representantes de la institucionalidad del establecimiento— fue la inacción a partir del silencio cómplice, según estudiantes trans. Con silencio cómplice me refiero a que, si bien las autoridades escolares no ejercieron actos de violencia transfóbica, cuando los presenciaron o fueron notificadas de estos, no tomaron medidas para detenerlos, transformándose en sujetos cómplices de esos actos de violencia: en su silencio, se expresó la complicidad con quien agredía.

Por ejemplo, Lucía relató que a un amigo de ella lo violentaban en demasía por ser aparentemente homosexual. Luego de que sus compañeros le pegaran como acto homofóbico, la madre del joven reclamó al colegio por lo sucedido, ante lo cual el establecimiento no hizo nada para frenar la situación de odio. El estudiante se vio obligado a abandonar su liceo. Un tiempo después, Lucía fue la siguiente víctima de los mismos compañeros y recibió la misma (no) respuesta por parte de las autoridades escolares (Lucía, 2017). Por lo tanto, Lucía fue expulsada indirectamente al no recibir apoyo ni garantías de seguridad en su lugar de estudios.

En el mismo sentido, Puche *et al.* (2013) señalan que las instituciones escolares —como uno de los principales agentes de socialización— tienen un rol central en la construcción de identidades de género. Se considera uno de los lugares más radicales en ajustar a la norma a las personas que experimentan un alejamiento de ella con respecto a los patrones dominantes. Las violencias toman

diversas formas cuando tienen como fin reajustar a la norma y, según Ponferrada y Carrasco (2008), en el liceo se crean las condiciones necesarias para que se den relaciones de violencia y aquellas se sigan reproduciendo, siendo común que las instituciones ignoren este tipo de agresiones, trasladando la responsabilidad a la víctima.

La inacción del profesorado tiene consecuencias inmediatas en la comunidad educativa y el estudiantado. Por una parte, les estudiantes matones no ven traducidas sus agresiones transfóbicas en sanciones, lo que naturaliza y legitima aquellas prácticas ante la comunidad educativa. Por otra parte, estudiantes agredidos quedan desamparados, lo que ocasionaría no denunciar futuras situaciones de violencia por la falta de respuesta ante ellas y para evitar una posible revictimización por parte del cuerpo docente. En consecuencia, se produce un círculo de transfobia cada vez más difícil de detener.

3.2 CENSURAS DE LA TRANSGENERIDAD

Otra de las reacciones de las autoridades del cuerpo docente de las comunidades educativas después de la visibilización de estudiantes trans fue censurar la transgeneridad. Esto se expresó de distintas formas y en diversos contextos escolares. Considero *censura de la transgeneridad* todo discurso y/o acción que avale ocultar información sobre la transgeneridad y/o acerca del tránsito de alguna de les estudiantes trans; también la negación de la identidad de género y/o la posibilidad de expresión de identidad de género de estudiantes trans al interior del establecimiento educacional.

Negación de transgeneridad y de educación en transgeneridad a comunidad educativa

En más de un establecimiento educacional se negó la posibilidad de educar en transgeneridad al cuerpo docente y a la comunidad educativa. Personas entrevistadas señalaron que hicieron intentos por conservar su comunidad educativa, derribando prejuicios y promoviendo espacios de educación en identidad de género. No obstante, sus instituciones escolares de ese entonces se negaron a recibir información y educación en transgeneridad, o bien accedieron y tornaron el espacio educativo en un espacio de disputa transfóbica.

Una vez mostraron un reportaje de alguien trans en el colegio y demandaron al profesor que lo mostró, porque “cómo le estaban mostrando eso a sus hijos, les estaba metiendo cosas raras en la mente”. (Lucía, 2017)

Las violencias *institucionales* refieren a los modos en que los sectores dominantes de la sociedad, como la educación formal, ejercen control sobre la población de manera institucionalizada, incidiendo sobre sus posibilidades de desarrollo con el fin de mantener sus condiciones de privilegio y poder de manera legítima (Duarte, 2005; Foucault, s/f). En la cita recién revisada, se ilustra la censura de información y educación en transgeneridad, lo que permite el ejercicio de control de las condiciones de privilegio y poder binario de sexo-género y cisnormativa. De este modo, se clausuran posibilidades de desarrollo a los grupos que se escapan de aquellos privilegios como les estudiantes trans, viéndose obligados a abandonar aquellos establecimientos educacionales, por ser espacios no seguros para ellos.

Visibilización parcial de la transgeneridad

Otros establecimientos educacionales optaron por visibilizar la transgeneridad solo a cierta parte de la comunidad educativa, generalmente al cuerpo docente, y apoderades y estudiantes cis de vínculo directo con estudiantes trans —mismo curso, generación y/o ciclo académico—. La decisión de informar solo a una parte de la comunidad educativa la existencia de algune estudiante trans tuvo diversas motivaciones y lecturas.

¿[Por qué] no querer hacer público que el colegio sí tiene un estudiante trans? Como por un tema, también, de proteger al alumno, que es lo más importante y a la familia que está detrás. (Entrevistada 3, cuerpo docente, 2017)

(...) los cursos más chiquititos, no se trató con los niños eso, porque llegamos a la conclusión de que ni siquiera se iban a dar cuenta, como era una alumna nueva no lo conocí... no la conocían de antes. (Entrevistado 2, cuerpo docente, 2017)

Cabe preguntarse, ¿por qué toda la comunidad educativa tiene que ser “notificada” de que uno de sus miembros es una persona trans? Las personas cis no necesitan indicar que lo son y con este acto se corre el riesgo de exponer a la persona trans a enfrentar comentarios, chismes, prejuicios y/o episodios de transfobia debido a la divulgación pública. También es preciso preguntarse, ¿por qué difundir que una persona es trans si puede pasar desapercibida y despojarse de etiquetas y estigmas sociales con el resguardo de aquella información? Como investigadora cis intento contestar estas preguntas. En primer lugar, ¿estos establecimientos realmente *censuraron* la transgeneridad al no comunicarla a sus comunidades educativas? Puede haber sido producto de la naturalización de la

misma y el no fomentar un trato diferente entre estudiantes cis y trans. Sin embargo, en segundo lugar, el ocultar de alguna u otra forma la transición social de género de algune estudiante trans puede concurrir en la negación de aquella experiencia, que tiene su raíz en la construcción sociocultural del género binario, heteronormado y cisnormativo, el que, a su vez, arrebató a estos grupos sociales el derecho a la igualdad. De este modo, el ocultar esta información facilitaría, en parte, la reproducción de la cisnormatividad y binarismo de sexo-género, perpetuando la invisibilización de la transgeneridad.

Serano (2007), como transfeminista, identifica que como parte de la argumentación cisnormativa se ha exigido a las personas trans hacerse cargo de develar y combatir el sistema de sexo-género binario y cisnormativo, sin considerar que este existe debido a un aparataje cultural que produce y legitima continuamente los regímenes de sexo-género opresores. De este modo, se les exige a las personas trans combatirlo, desvinculando a los grupos cisgénero de la problemática. La cisnormatividad recae en pensar que es un problema que concierne fundamentalmente a las personas trans, debido a que son quienes se ven principalmente desprivilegiadas, exigiéndoles enfrentar a través de su corporalidad la lucha contra el sistema dominante de sexo-género.

Por lo tanto, es necesario indicar que, finalmente, debería ser decisión de le estudiante involucrado directamente cómo abordar su transición social de género, pues esa es la única persona que tendrá que enfrentar a su comunidad educativa a diario.

Rechazo de transgeneridad y androginia sustentado en binarismo y cisnormatividad

Otra de las censuras de la transgeneridad se relacionó con el rechazo de la expresión de género andrógina e identidad de género no cisgénero, promoviendo el “no ser trans” y/o “no parecer trans”. De este modo, madres y padres de estudiantes señalaron que actores del cuerpo docente les sugirieron “reconducir a lo varonil” a sus hijas trans, solicitando que las vistieran de forma más femenina si pretendían seguir asistiendo como niñas; les indicaron que eran muy pequeñas para saber con seguridad si eran trans —siendo que a una niña cis nunca se le ha considerado pequeña cuando dice sentirse mujer—; suspendieron duchas para que no tuvieran que compartir camarín niñas trans con niñas cis; por nombrar algunos ejemplos (Grupo focal apoderades, 2017).

Las situaciones recién descritas tienen relación con la idea subyacente de un binarismo de sexo-género y cisnormatividad que anula las identidades de género trans. El solicitar una expresión de género binaria (femenina-mujer/masculina-

hombre) se condice con la búsqueda de normalización en el espacio escolar según el sistema dominante de sexo-género, bajo el supuesto de que algunas identidades son coherentes, naturales y correctas con cierta expresión de género.

En los ejemplos recién citados prima una aceptación incompleta de la corporalidad de estudiante trans y, en consecuencia, una búsqueda de censurarla. Entonces, la corporalidad, lejos de construirse como un espacio neutro o previo al sentido, se encuentra mediado por la normatividad dominante, en este caso, de sexo-género (Zambrini, 2014).

Rechazo de imagen institucional vinculada a aceptación de la transgeneridad

Para algunos establecimientos educacionales, principalmente vinculados al catolicismo, fue importante no verse asociados a la transgeneridad. En estos casos, la censura radicó en la respuesta de las autoridades escolares de los establecimientos frente a las presiones sociales y religiosas.

Así que empezó a ir de niña, y bueno las dificultades que vinieron después fue por un tema de la Iglesia de Santiago, y más que nada que pidieron en el fondo explicaciones por qué un colegio católico había aceptado hacer una transición en un colegio católico a una niña. Así que desde ese momento el colegio actuó con una postura súper reservada, me dijeron que ellos siempre iban a tener a la Valeria a menos que nosotros quisiéramos sacarla del colegio, pero que en el fondo quedaban en una postura en que no apoyaban la transición ni tampoco iban a estar en contra, por el tema que se había generado. Y la verdad es que eso lo único que ha provocado es que el colegio avance poco en el tema de la diversidad a nivel, en todos los niveles de curso, del colegio. (Grupo focal apoderades, 2017)

[Docente:] [Para que] nadie [apoderades] se *pasara rollo*⁶ de que, en el fondo, se está tratando de enseñar otras cosas que no son tan como del programa. (...)
[Entrevistadora:] ¿Como de poder incitar a que niños fueran trans? [Docente:] Claro. (Entrevistada 3, cuerpo docente, 2017)

No querer que la imagen institucional se vincule a “apoyar a personas trans” esconde el asociar la transgeneridad con algo *incómodo* o *no deseable*, por lo mismo, *evitable*. Es interesante cómo los regímenes dominantes de sexo-género atraviesan también los espacios educativos que se proponen integrar a estudiantes trans dentro de sus comunidades educativas. Aquello da cuenta del desafío que

6 Imaginar cosas con carga negativa que no son ciertas.

constituye construir espacios educativos, dentro de una sociedad cisnormativa, binaria y heteronormada, que se despojen de prejuicios asociados al sistema dominante de sexo-género y se propongan enfrentarlos ante y junto a su comunidad educativa.

3.3 EDUCACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA SOBRE TRANSGENERIDAD

Visibilización de diversidad para promoción de respeto

Tanto estudiantes, apoderades y cuerpo educativo otorgaron una gran relevancia a la educación de comunidades educativas en temáticas de transgeneridad. Les entrevistades pertenecientes a cuerpos docentes concordaron en que la educación en identidad de género es imprescindible porque las instituciones escolares son un espacio de unión de diversidades en distintos ámbitos y se debe enseñar a convivir y respetarlas a todas. En este sentido, la educación en convivencia con diferentes personas, en este caso estudiantes cis y trans, permitió trabajar de mejor forma el respeto y derribar prejuicios.

Uno habla y aprende de género y sexualidad a partir de posibilidad más diversa de lo que hay, y creo que eso no se puede hacer en la casa porque tienes que hacerlo mirando a otros diversos. (Entrevistada 1, cuerpo docente, 2017)

En el mismo sentido, uno de los docentes entrevistados indicó que cuando una de sus estudiantes realizó su transición social de género, se percató de que uno de sus compañeros cis estaba incómodo con la situación. Por este motivo decidió sentarles juntas, para que se conocieran:

Al comienzo, yo diría que las primeras dos semanas, lo vi un poco extraño y después eran amigos y no había ningún problema. Ahora absolutamente ningún problema, y cuando los quise cambiar no querían cambiarse. (Entrevistado 2, cuerpo docente, 2017)

El apoyo del establecimiento educacional, la educación de la comunidad educativa y el tiempo de conocer a la realidad trans permitieron que, finalmente, hubiera aceptación de la transgeneridad. Cuando esto ocurrió, en general, a nivel institucional se naturalizó la presencia de estudiantes trans, en el sentido de que se dejó de dar importancia al sexo legal en el trato social de le estudiante. Incluso, en ciertas ocasiones, según docentes entrevistades, la visibilización de estudiantes trans y/o la educación en transgeneridad fueron una *oportunidad* para que los establecimientos educacionales visibilizaran sus prácticas cisnormativas

y binarias y, en ciertos casos, se impulsaran cambios en las prácticas educativas.

En el mismo sentido, Lucía (2017) y Fabiola (19 años) (2017) —estudiantes que experimentaron situaciones de violencia transfóbica por parte de sus comunidades educativas— y entrevistades 1 y 2 de cuerpos docentes reafirmaron la idea de que para que se genere una buena convivencia entre personas cis y trans, es fundamental la educación sobre el sistema de sexo-género, particularmente problematizando la transgeneridad. Por lo tanto, les entrevistades señalaron que no se debería asumir que la comunidad educativa conoce esta temática en profundidad, así como tampoco que la familia educó acerca del tema sin prejuicios. De este modo, es importante que la educación comience antes de la visibilización de estudiantes trans, para frenar prematuramente prejuicios y situaciones de discriminación hacia aquellos que no se pliegan a los ideales del sistema de sexo-género.

Educación según actores de la comunidad educativa

Cuando se abordó el tema de la transgeneridad con los estudiantes cis, según les entrevistades pertenecientes al cuerpo docente, no hubo mayores cuestionamientos; la reacción más común fue entender y aceptar la nueva identidad social de género. Esto permitió que los estudiantes trans comenzaran no solo a vivir bajo su identidad de género sentida, sino que también comenzaran un proceso de autoconfianza y empoderamiento en la vida social.

Para el cuerpo docente fueron fundamentales las instancias de educación para entender la transgeneridad, resolver dudas, derribar prejuicios y adquirir herramientas para educar a la comunidad educativa en este tema. También les permitió aprender sobre cómo abordar el tránsito social de género de una de sus estudiantes de forma inclusiva y respetuosa, siendo clave en ello la formación de la comunidad educativa en su totalidad. No obstante reconocer su importancia, la minoría de los establecimientos educacionales la llevaron a cabo. Además, la mayoría de los estudiantes trans entrevistades coincidieron en que la formación al cuerpo docente en identidad de género y transgeneridad se vinculó —según su experiencia— con el trato que recibieron: a mayor educación, mayor aceptación.

Por último, con relación a las apoderades, existió consenso entre les entrevistades en que las personas adultas tienen más prejuicios frente a la transgeneridad que los jóvenes y niñas. De este modo, la educación de este grupo se consideró fundamental. Eventualmente los estudiantes se relacionan con todos quienes forman parte de la comunidad educativa, por lo que se deben prevenir la desinformación, prejuicios y situaciones de discriminación en espacios de convivencia, educando también a las apoderades.

Cuando no se educa a la comunidad educativa en identidad de género y transgeneridad

El 27 de abril de 2017, la Superintendencia de Educación (2017) promulgó la “Circular de Derechos de niñas, niños y jóvenes trans en el ámbito de la educación”, dirigida a sostenedores y directores de establecimientos educacionales del país, con el objetivo de dictaminar principios orientadores con respecto al reconocimiento y protección de la identidad de género de estudiantes trans. No obstante, esta no fue de carácter preventivo —por ejemplo, integrando en el programa obligatorio educación sobre diversidad sexual y de género—, sino que solo abrió la posibilidad de denunciar el acto discriminatorio enmarcado en la comunidad educativa.

En este sentido, tanto estudiantes como personas del cuerpo docente reconocieron que la falta de educación a la comunidad educativa, y en específico a los estudiantes cis, fue un gran error porque no permitió controlar prejuicios y consiguientes situaciones de discriminación y/o violencias transfóbicas. Frente a la ignorancia en el tema, las personas trans y su círculo cercano se vieron *obligades* a adquirir la responsabilidad de educar constantemente, lo que en más de una ocasión fue incómodo.

Se va como dilatando la información y, como se dilata, se va degenerando, van diciendo otras cosas y al final es como un *cabuín*⁷. Muchos niños se me acercaban así, “oye, ¿tú *erís* travesti?”. Y yo como “no, jajaja”. Y ahí tenía que explicarles qué significaba, las diferencias, era como que súper... y eso era como que súper *cuático*⁸ porque estaba comiendo así en el almuerzo y de la nada llegaba alguien y me preguntaba súper... personal, o cosas súper que, que se preguntan cuando hay confianza, no cuando no *conocís* a alguien. Pero igual yo como que respondía, no como de necesidad, pero para educar. (...) igual era como incómodo. No era... me hubiera gustado que sí hubiera habido una capacitación. (Fabiola, 2017)

Fabiola indicó que “fue como incómodo y complicado” y probablemente con jornadas de educación a la comunidad educativa, habrían sido situaciones evitables. A esto, agregó, “sé que puede haber sido mucho peor” (Fabiola, 2017). Me gustaría detenerme en esta última frase, pues tener que dar explicaciones por ser quien se es constituye en sí misma una situación de violencia, en tanto refuer-

7 Chisme, rumor.

8 Impactante.

za la idea de *normalidad* y *anormalidad* y, junto con ella, reproduce la desigualdad de privilegios.

3.4. TOMA DE DECISIONES Y DISPUTA DE PODER: LA EDUCACIÓN NO SIEMPRE ES SUFICIENTE

Muchos de los establecimientos educacionales que se mostraron receptivos a integrar y respetar la identidad de género de algunes de sus estudiantes incurrieron en situaciones que develaron que no supieron cómo reaccionar frente a la nueva realidad instalada a partir la visibilización de la transgeneridad.

En algunos casos, las autoridades escolares consultaron la opinión de estudiantes trans, fundamentalmente para conocer el baño que les gustaría usar y, en menor medida, sobre cómo les gustaría llevar el proceso, específicamente la rapidez de la transición social de género y la comunicación de esta a sus compañeros cis. No obstante, la mayor parte de las veces las autoridades del cuerpo docente fueron quienes tomaron las decisiones finales y, en ocasiones, estas se fundaron en ignorancias y miedos. Aquello provocó en más de una oportunidad sensación de falta de respeto e incomprensión por parte de les estudiantes trans y sus familias.

Resulta que la Valeria pasó a tercero y se acabaron las duchas, porque tenía que en el fondo entrar con las niñas, y nos llamaron y todo y fue como... hablar de este tema de los baños y de los casilleros era como extraño, como este cuestionamiento. Pero al final es como “oye, ¿y ustedes le han preguntado a la Valeria qué quiere?, ¿si se va a bañar?”. Y fue así como, “no, nadie le ha preguntado”, “bueno pregúntenle a ella, porque ella no pretende bañarse, y si quisiera hacerlo, yo y su padre la vamos a apoyar pa’ que se bañe con el resguardo que ella necesite”. (Grupo focal apoderades, 2017)

Según Berger y Luckmann (2001), el proceso de socialización secundaria se genera en distintas instituciones, entre ellas la escuela y el liceo, que cumplen el objetivo de reproducir la legitimidad de los regímenes dominantes ya aprendidos en la socialización primaria (generalmente con la familia) como, por ejemplo, el sistema dominante de sexo-género (Espinar, 2007). Según Bourdieu y Passeron (1981), la educación formal está atravesada por el despliegue de violencia simbólica, es decir, por la imposición de una arbitrariedad cultural como legítima, sin reconocer las relaciones de fuerza en disputa detrás de cada “verdad”. Aquella arbitrariedad cultural reproduce, a su vez, relaciones desiguales entre grupos en disputa.

Lo que pasa es que ese niño [trans] estaba de chico y como que hizo la transición mientras estaba en el colegio. (...) Entonces como que ya cachaban del tema [en el colegio]. Entonces no fue necesario explicar tanto, como que ya sabían. (...) Eso sí, antes de que yo entrara como que hablaron con el curso igual. Y como que dieron información que no me preguntaron a mí si la podían dar o no. Por ejemplo, dijeron mi nombre legal y eso no me preguntaron si lo podían hacer. Yo les hubiera dicho que no lo dijeran... Será... (Lucía, 2017)

Las autoridades escolares —como entes socializadores dominantes— actuarían imponiendo la cisnormatividad y el binarismo de sexo-género como una verdad única, limitándose, a veces, a consultar opiniones disidentes, pero sin necesariamente negociar o abrirse a una disputa de poder y/o cuestionamiento de aquella “verdad dominante”. Esta dinámica muchas veces se genera a nivel inconsciente, lo que explica que las prácticas y discursos dominantes se perpetúen incluso entre les actores que han reflexionado sobre la problemática.

En este sentido, se configura como un desafío conocer y saber cómo resolver de la mejor manera posible todas las aristas y encrucijadas que traen las nuevas dinámicas sociales como, por ejemplo, la visibilización de un estudiante trans al interior de una comunidad educativa. Por lo tanto, como parte del proceso de visibilización de las estructuras de dominación de sexo-género, resulta fundamental escuchar a las personas trans para saber cómo guiar el sentido de la acción sin caer en prácticas provenientes de la socialización hegemónica.

3.5 DISPOSICIÓN INSTITUCIONAL DE INTEGRACIÓN Y CUERPO DOCENTE

Los modos de abordar institucionalmente la visibilización de la transgeneridad dentro de los establecimientos educacionales sentaron precedentes sobre las reacciones que, en general, tendría la comunidad educativa. A pesar de que se indicó que hubo docentes que tenían miedos, dudas, prejuicios y salvedades con el proceso venidero, la postura firme de las autoridades del cuerpo docente, en contra de abrir la posibilidad de expulsión de estudiantes por su identidad de género, permitió iniciar un proceso de formación y entendimiento de la transgeneridad en la comunidad educativa.

El proceso de acompañamiento conllevó responsabilidad y compromiso con les estudiantes trans, por lo que se tuvo especial cuidado en protegerles de posibles situaciones de discriminación, por ejemplo, a través de conversaciones con el grupo curso, conformar un curso compuesto por compañeros respetuosos y cariñosos, reuniones periódicas con apoderades y estudiantes —por separado— para saber cómo iba el proceso, educar y resolver dudas de apoderades del curso,

etc. (Entrevistada 1, cuerpo docente, 2017; Entrevistada 3, cuerpo docente, 2017; Grupo focal apoderades, 2017). Incluso, algunos establecimientos crearon protocolos para sistematizar la experiencia vivida y mejorarla en caso de que en el futuro volvieran a realizar acompañamientos a estudiantes trans (Entrevistado 2, cuerpo docente, 2017).

4. Instituciones educacionales binarias: segregación institucional, espacial y simbólica-social por sexo-género

Los establecimientos educacionales poseen una estructura institucional binaria expresada en la segregación por sexo-género, tanto a nivel institucional, espacial como simbólico-social. Aquello tiene un correlato en la práctica educativa y la representación de lo social, reforzando el binarismo de sexo-género sustentado principalmente en los genitales. A partir de las entrevistas, agrupo en tres las formas de segregación más frecuentes y dolorosas para estudiantes trans: a) composición de matrícula escolar segregada por sexo legal, b) segregación espacial al interior de los establecimientos educacionales, cristalizada en el baño, c) símbolos sociales que reproducen roles y estereotipos de sexo-género.

Con relación a la composición de la matrícula escolar segregada por sexo legal, cuando estudiantes trans estuvieron en espacios educativos donde solo se permitían estudiantes de un solo sexo, la experiencia fue negativa.

Era terrible, yo era la única mujer entre 40 hombres... era terrible. (Lucía, 2017)

El colegio tenía salas de hombres y salas de mujeres y nosotros [madres y padres] teníamos la secreta esperanza de que la sala de hombres le ayudara [a desarrollar su masculinidad] (...) bueno, eso no ocurrió. (Grupo focal apoderades, 2017)

Aquellas estructuras institucionales binarias reproducen discursos y prácticas que naturalizan la existencia de solo dos géneros posibles (hombres/mujeres), los que se educan en espacios distintos para reproducir la diferenciación de roles y estereotipos, limitando el desarrollo de los niños y jóvenes como sujetos. Dicha diferenciación resulta aún más angustiante cuando la educación enfocada en enseñar “cómo ser hombres” o “cómo ser mujeres” no tiene un correlato con el género sentido, como es el caso de estudiantes trans.

Con relación a la segregación espacial al interior de los establecimientos educacionales, el baño constituyó un espacio de radicalidad del binarismo de

sexo-género sustentado en la genitalidad y, en consecuencia, un lugar a evitar por les estudiantes trans.

[Fabiola]: Al baño nunca entré. (...) yo nunca entré al baño. [Entrevistadora]: ¿Y cómo hacías pipí? [Fabiola]: Me aguantaba... hasta la casa. [Entrevistadora]: ¿Todo el colegio? [Fabiola]: Todo el día, desde las ocho hasta las dos, porque esa era la jornada de básica. Nunca entré al baño de hombres. Al baño de niñas menos, obvio. (Fabiola, 2017)

[Madre de Micaela:] La Micaela pasaba escondida entremedio de todas sus amigas para entrar al baño, entonces eso tiene que cambiar. (Micaela, 2017)

La sensación de radicalidad del binarismo de sexo-género cristalizado en los baños no cambió luego del tránsito social de género. En general, las autoridades de los establecimientos educacionales ofrecieron a les estudiantes trans decidir entre usar el baño de su género sentido o el de les profesores. La mayor parte de las veces se utilizó, en un comienzo, el baño de profesores como baño temporal y de transición y, posteriormente, el del género sentido. El reemplazo total de baños binarios por baños sin distinción de sexo-género no constituyó una alternativa, según entrevistades de cuerpos docentes.

Dentro del alivio de dejar de entrar al baño de un género no sentido, el uso del baño de profesores reforzó, por una parte, la idea de “ser distinto a les otras estudiantes” y, por otra, provocó muchas veces miedo a que otras estudiantes cis descubrieran que eran trans, sobre todo cuando no se visibilizó esta temática.

Yo tenía que entrar al baño de los profesores, entonces igual era incómodo. (Cristóbal, 13 años, 2017)

Igual tengo un poco de miedo del baño porque son todos cerrados, pero abajo se ve, si estás sentado o parado. (Cristóbal, 2017)

[Ojalá los baños] tengan las puertas cerradas por arriba porque a veces también se meten y miran por arriba. (Micaela, 2017)

Por parte de los cuerpos docentes se expresó una constante inquietud por resolver el “tema baño”. Las mayores preocupaciones se vincularon con evitar conflictos con apoderades que prefirieran baños binarios; la pérdida de control

—como autoridad heteronormada— de lo que ocurriera al interior de los baños; y la utilización de duchas y camarines como espacio compartido entre cis y trans del mismo género y “distintos cuerpos”. De este modo, el baño binario se constituyó como un espacio de gestión de los cuerpos, reforzando la idea de que existen “cuerpos incorrectos que esconder y/o avergonzarse” y “cuerpos correctos y mostrables”. A pesar de ello, les estudiantes cis no mostraron mayores preocupaciones por compartir baño con estudiantes trans.

El día que dijeron que ya Valeria era Valeria y le contaron el cuento a los niños y todo, lo primero que hicieron sus compañeras fue llevarla al baño, que no lo conocía. Entonces la llevaron al baño y se lo mostraron, así como “vamos al baño todas juntas, porque la Valeria tiene que saber ahora dónde va a ir al baño”. Y todo fue como súper natural, la tía [profesora] no preparó eso, no dijo que la llevaran al baño, fue cosa como... lo primero que se les ocurrió a las niñas fue “¡el baño!, tiene que conocerlo pa’ que no se vaya a perder”. (Grupo focal apoderades, 2017)

La cita anterior ilustra la radicalidad de binarismo de sexo-género que se cristaliza en el baño. De esta forma es comprensible que, *motu proprio*, las compañeras cis de Valeria la inviten a conocer el baño de niñas, a modo de invitación al mundo femenino y como muestra de reconocimiento de ella como mujer.

El hecho de que los establecimientos educacionales autorizaran a sus estudiantes cis y trans a ir al baño según su género sentido, les validó y reconoció como sujetos, lo que fue valorado por ellos. Sin embargo, el respeto por la identidad de género sigue siendo soportado en el binarismo: baños de hombres y de mujeres. Butler (2007) señala que no se puede pretender modificar el sistema de sexo-género utilizando sus propias reglas. En consecuencia, critica las categorías de identidad que generan, naturalizan y reproducen las estructuras de sexo-género dominantes, como el concepto de género y sus ramificaciones, como mujer y hombre. En este sentido, se continuó validando el baño como espacio de control de identidades y expresiones de género binarias y cisnormativas, obligando a cambiar una categoría (hombre/mujer) por otra (hombre/mujer), pero no su cuestionamiento o rebelión contra estas.

Por último, existieron símbolos sociales, como el uniforme escolar y los actos escolares, que reprodujeron roles y estereotipos de sexo-género. Algunos estudiantes indicaron que el uniforme sin distinción de género —como los buzos o uniformes deportivos— eran de gran agrado, pues dejaba de existir una diferenciación marcada entre hombre y mujer, en contraste con el uniforme tra-

dicional. Asimismo, les estudiantes recordaron los actos de colegios como situaciones desagradables por la marcada división de roles según sexo-género binario, fundamentalmente en las presentaciones de bailes.

En síntesis, por lo general les estudiantes trans valoraron la idea de supresión de la segregación y/o distinción de sexo-género, tales como composición de matrícula, espacios como el baño y símbolos binarios como el uniforme y actos escolares. No obstante, y a pesar de que en algunas comunidades educativas se reflexionó acerca del alcance del binarismo de sexo-género expresado en diversas dimensiones de la vida estudiantil, la mayoría de las comunidades educativas no realizaron modificaciones en este asunto.

5. Conclusiones

Recapitulando, la reciente visibilización de la transgeneridad y el deficiente conocimiento de esta han dejado a la deriva a estudiantes trans y sus familias con relación a las respuestas institucionales de sus comunidades educativas cisgénero. La hegemonía cisnormativa es tan radical, que incluso los esfuerzos por avanzar en materia de protección para el resguardo de la educación de estudiantes trans presentó tropiezos. Tanto las normativas y circulares de convivencia como la educación en diversidad sexual y de género tuvieron un rol pasivo, surgiendo cuando ya había alguna estudiante trans o para enfrentar las situaciones de discriminación luego de que el daño ya se había perpetrado.

Es decir, no existe una política de educación que abarque a todos los establecimientos educacionales, con y sin estudiantes trans, que promuevan el respeto, la sensibilización y educación sobre diversidades sexuales y de género. Lo anterior es importante para deconstruir el sistema dominante de sexo-género binario, heteronormado y cisnormativo, y así avanzar, por una parte, contra el desconocimiento, prejuicios y transfobias, tanto dentro como fuera de las instituciones escolares; y, por otra parte, para generar un entorno propicio para que estudiantes trans que aún no han visibilizado su condición puedan hacerlo sin miedos e inseguridades sobre su futuro educativo y social.

A pesar de la existencia de la “Circular Trans” (Superintendencia de Educación, 2017), en la práctica, las respuestas institucionales estuvieron sujetas a las intuiciones y voluntades de quienes componían los cuerpos docentes, específicamente de las autoridades escolares. Estas funcionaron más bien de forma vertical y adultocéntrica, excluyendo a los distintos actores de la comunidad educativa, incluso a las niñas y jóvenes trans involucradas, cuestión que junto con el

predominio del sistema de sexo-género, posicionó a les estudiantes trans en una situación de doble desprivilegio: les adultes cisgénero decidieron por ellos cómo llevar la visibilización trans al interior de la comunidad educativa.

La visibilización de las diversidades de grupos sociales a toda la comunidad educativa fue imprescindible para avanzar en la reflexividad inclusiva. No obstante, hubo consenso entre los grupos entrevistados en que solo a partir de la convivencia se puede avanzar desde la visibilización y reflexividad inclusiva a la práctica inclusiva. En este sentido, la potencial convivencia entre todes les actores de la comunidad educativa exige que todes, incluídes les apoderades, se eduquen al respecto.

Por último, el binarismo de sexo-género plasmado en los establecimientos educacionales de forma institucional, espacial y simbólica representa la cisnormatividad que prima en la sociedad en general. Se asume la cisgeneridad como lo común y/o natural, por lo que se piensa y construyen las escuelas y liceos a través de estructuras binarias de sexo-género sobre la base de la genitalidad; el baño fue el lugar que cristalizó la disputa por el respeto y reconocimiento de cuerpos disidentes de la cisnormatividad. El arraigo al binarismo de sexo-género es profundo, por lo que la reflexividad sobre los alcances que este tiene para, por ejemplo, la población trans, no fue suficiente para impulsar modificaciones acordes a la totalidad de estudiantes y sus respectivas variedades de identidades de géneros y cuerpos. Cabe destacar que las personas entrevistadas eran trans binaries e, incluso formando parte de este espectro, la institucionalidad binaria reprodujo el discurso dominante que implicó la autopercepción de ellos mismos como personas “distintas” y/o “anormales”.

En este sentido, me aventuro a plantear la hipótesis de que las instituciones escolares estarían aún menos preparadas para enfrentar la visibilización de estudiantes que no se autoidentifiquen con géneros binarios, por lo que sería importante ahondar en dicha realidad para seguir aportando en la deconstrucción de las prácticas que invisibilizan y oprimen a estudiantes por sus identidades y expresiones de género.

Bibliografía

- Berger, P. L. y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1981). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Duarte, C. (2005). Violencias en jóvenes, como expresión de las violencias sociales. Intuiciones para la práctica política con investigación social. *Revista Pasos*, 120.
- _____. (2012). Sociedades Adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Última Década*, 36, 99-125.
- Espinar, E. (2007). Las raíces socioculturales de la violencia de género. *Escuela Abierta*, 10, 23-48.
- Foucault, M. (s/f). *El sujeto y el poder*. Recuperado de: http://148.202.18.157/sitios/catedrasnacionales/material/2010a/martin_mora/3.pdf
- Lamas, M. (2000a). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco*, 7, 18, 1-25.
- _____. (2000b). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría “género”. En M. Lamas (Comp.), *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 327-366). México: PUEG/UNAM.
- Movimiento de Integración y Liberación Homosexual [MOVILH]. (2010). *Educando en la Diversidad Orientación sexual e identidad de género en las aulas*. Santiago de Chile: Autor.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2013). Respuesta del Sector de Educación frente al Bullying Homofóbico. *Cuadernillo 8: Publicación de la serie buenas políticas y prácticas para la educación en VIH y salud*. Santiago de Chile: Autor.
- _____. (2015). La violencia homofóbica y transfóbica en el ámbito escolar: hacia centros educativos inclusivos y seguros en América Latina. Santiago de Chile: Autor.
- Ponferrada, M. y Carrasco, S. (2008). Climas escolares, malestares y relaciones entre iguales en las escuelas catalanas de secundaria. *Revista de estudios de la violencia*, 4, 1-21.

- Puche, L., Moreno, E. y Pichardo, J. I. (2013). Adolescentes transexuales en la escuela. Aproximación cualitativa y propuesta de intervención desde la perspectiva antropológica. En O. Moreno y L. Puche (Eds.), *Transexualidad, adolescencias y educación: miradas multidisciplinares* (pp. 188-272). Madrid y Barcelona: EGALES.
- Serano, J. (2007). *Whipping Girl. A transsexual woman on sexism and the scapegoating of femininity*. Berkeley: Seal Press.
- Superintendencia de Educación. (2017). Orden N° 0768. Circular de Derechos de niñas, niños y jóvenes trans en el ámbito de la educación. Publicado por Superintendencia de Educación, 27 de abril de 2017. Santiago de Chile.
- Todo Mejora. (2016). *Encuesta Nacional de Clima Escolar en Chile 2016*. Santiago de Chile: Autor.
- Toro de, X. (2015). Niños y niñas transgéneros: ¿nacidos en el cuerpo equivocado o en una sociedad equivocada? *Revista Punto Género*, 5, 109-128. doi: 10.5354/0719-0417.2015.37666
- Universidad Diego Portales. (2013). *Informe Anual sobre Derechos Humanos en Chile*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Zambrini, L. (2014). Diálogos entre el feminismo postestructuralista y la teoría de la interseccionalidad de los géneros. *Revista Punto Género*, 4, 43-54. doi: 10.5354/0719-0417.2015.36408

PATERNIDADES EN TENSIÓN: SIGNIFICADOS EN SECTORES EMPOBRECIDOS Y SU RELACIÓN CON EL SISTEMA SEXO/GÉNERO EN CONTEXTOS NEOLIBERALES

Claudia Jara Silva¹

Introducción

En plenas transformaciones sociales y culturales que afectan a la familia, al individuo, a las identidades de género, se presenta un discurso de la paternidad en el Chile actual, desde la voz de jóvenes padres habitantes de una población al norte de Santiago, caracterizada por las condiciones de pobreza en que viven sus pobladores y la expresión de diversas problemáticas sociales. Con una historia marcada por sus orígenes reivindicativos de justicia social y el protagonismo de sus habitantes en la búsqueda de estrategias de resolución a sus problemáticas (Garcés, 1997).

Contexto histórico caracterizado por una creciente agudización de la desigualdad, fruto de una brecha social cada vez más amplia entre los sectores ricos y empobrecidos de la población, exacerbada por la implementación del sistema neoliberal en Chile, que pretende que los asuntos sociales como salud, vivienda, educación, previsión se regulen a través del mercado, relegando la función del Estado a una meramente subsidiaria. Logrando que cada uno se sienta dueño de su suerte, sobrevalorando el esfuerzo individual en la satisfacción de estas necesidades que debieran ser garantizados por el Estado como un Derecho Humano, olvidando con ello las causas estructurales y no individuales en el desarrollo de problemáticas como pobreza y exclusión.

Así, el sistema social se presenta como un elemento clave que interviene la vida de las personas, su vida cotidiana, así también actúa en la configuración de las identidades de género y específicamente como se vive la paternidad en los diferentes espacios de la estructura social. La posición social de los sujetos va particularizando su experiencia. Considerar los factores estructurales permite comprender que, dependiendo de donde se desarrolla, la experiencia paternal adquiere sentidos y matices diversos, otorgándoles a estos jóvenes padres mayor

¹ Trabajadora social, Consultora Enfócate miradas situadas para la intervención. Áreas de interés: sectores empobrecidos, género, niñez, juventudes, educación, Derechos Humanos. Correo electrónico: cjarasilva@gmail.com

o menor capacidad de control sobre sus vidas y acciones (Salazar y Pinto, 2002).

El análisis de los significados de la paternidad considerando la perspectiva de género permite visualizar la dimensión sexuada que contiene su conformación, y que las experiencias de paternidad están condicionadas por las construcciones identitarias genéricas. El sistema social se organiza también a través de la división sexual del trabajo, originando patrones culturales de género de manera binaria, con un determinado tipo de relación entre ambos, que en términos generales pretende preservar la maternidad como fuente de identificación en las mujeres, favoreciendo un modelo en donde la paternidad no es parte central de la identidad masculina, y de manera más profunda, oculta la legitimación de un sistema sexo/género que asigna exclusivamente a las mujeres el universo de lo reproductivo, especialmente en determinados grupos sociales (Montecino, 2010).

En la actualidad, bajo determinados contextos, se continúan reproduciendo lógicas de dominación masculina que vinculan a la paternidad con acciones de responsabilidad económica basadas en proveer, que no está exenta de conflictos, sobre todo si el medio social no le brinda las oportunidades para materializarla. Que convive, a la vez, con la alegría y transformación que representa la llegada del hij@(s)² a sus vidas, procesos que se experimentan en constante tensión.

Las reflexiones que se presentan en este texto pretenden reinterpretar la paternidad, no como un fenómeno social dado naturalmente, que carga con el peso histórico de ciertas valoraciones, sino comprenderlo desde la interrelación que tiene con los distintos ámbitos del acontecer social, principalmente económicos y sociales, que incide en sus significados. Considerar la dimensión sexuada que cimienta socialmente su construcción, ya que ser madre o padre no es lo mismo bajo un sistema que privilegia ciertas acciones en un uno y no en el otro, permite mirar a los y las sujetos no como seres neutros o asexuados, sino como personas que realizan determinados roles, asumen posiciones y formas de relacionarse de acuerdo con el género asignado al nacer.

La estrategia metodológica utilizada fue de carácter cualitativo, ya que era la más apropiada para los objetivos del estudio. Se recurrió al estudio de caso, con la intención de comprender en profundidad los significados de la paternidad para estos varones bajo un contexto social específico.

En este sentido, era importante dar a conocer los puntos de vista de los sujetos de la investigación, varones jóvenes de entre 18 y 29 años, padres, habitantes de la población La Pincoya desde su nacimiento o infancia, quienes, a través del testimonio oral obtenido mediante entrevistas en profundidad, pudieron comu-

2 Se sustituye la letra a y o por @, considerado lenguaje inclusivo.

nicar su mirada, rescatando el valor subjetivo de su experiencia paternal.

1. Sistema neoliberal en Chile

Los elementos del contexto actual se distinguen por una brecha cada vez amplia entre los sectores de mayores y menores ingresos. Según datos entregados en el último informe realizado por la OCDE en el año 2017, Chile alcanza un coeficiente Gini de 0,47%, posicionándolo entre los países con peor distribución de la riqueza a nivel mundial y en el país más desigual de los que integran este organismo.

El patrón de la desigualdad, según sostiene Torche (2005), se caracteriza por la concentración de los recursos económicos en la cúspide de la estructura social chilena. Precisan que “la participación en el ingreso personal total es extraordinaria alta, llegando a más del 30% para el 1% más rico, 17% para el 0,1% más rico y más de 10% para 0.01% más rico en promedio durante el 2004-2010” (López, Figueroa y Gutiérrez, 2013: 28).

Bajo la cúspide de la estructura social, la población chilena solo cuenta con sus trabajos para generar ingresos. Según información del INE (2018), durante el año el 2017 el ingreso medio fue de \$554.493, sin embargo, si se consideran otras estimaciones, como el ingreso mediano, el 70% de l@s trabajador@s tienen ingresos inferiores a ese promedio (Durán y Kremerman, 2017). Los bajos salarios que percibe gran parte de la población no alcanzan a cubrir las necesidades familiares o de consumo, o los altos niveles de exigencias económicas que impone el sector privado, al tratar de acceder a entidades de educación superior o de salud cuando se requiere por el padecimiento de enfermedades graves con tratamientos no garantizados por ley. Lo anterior obliga a las personas a endeudarse para llegar a fin de mes y cumplir con los compromisos adquiridos, convirtiéndose en ocasiones en una forma de sobrevivencia, como señala Pérez (2017).

Esta alta concentración de la riqueza sitúa a estos grupos minoritarios en un lugar de ejercicio de dominio en oposición a los grupos de menores ingresos situados en una posición de sumisión. Las fuerzas con que cada uno de ellos se mueve en este espacio global o en los espacios regionales es siempre resultado de lo que se tiene, por sobre lo que se es. Es decir, la posición social que se posea o se imponga otorgará mayor o menor capacidad para controlar sus acciones y sus relaciones sociohistóricas (Duarte, 2000).

En ese contexto, el Estado disminuye considerablemente su función de bienestar, orientándose hacia políticas de focalización de alta precisión para eliminar

pobreza y extrema pobreza, en un rol principalmente subsidiario. La idea del modelo supone que las diversas necesidades humanas y sociales deben ser satisfechas por cada individuo, a través de la oferta del mercado o en su defecto por las redes familiares; solo cuando los dos agentes anteriores fallan, el Estado asume la responsabilidad, regulando las imperfecciones a través de políticas asistenciales o de focalización.

2. Relación con el sistema sexo/género

La vida social no está solo organizada por sistemas económicos o modos productivos, en el caso de Chile capitalistas-neoliberales, en que los elementos del mundo natural se transforman en objetos de consumo a través de procesos productivos, sino también por modos reproductivos de existencia y producción de personas. Los grupos humanos se reproducen, y estas necesidades de reproducción y sexualidad no se satisfacen de manera natural, sino más bien son determinadas culturalmente a través de un sistema sexual (Engels, 1972).

Este sistema se organiza de acuerdo con el sexo asignado al nacer, dividiendo a los sujetos en dos: hombre o mujer, imponiendo a través de diversos dispositivos funciones diferenciadas para cada uno. Esta división exagera las diferencias biológicas, creando patrones culturales binarios y posiciones jerarquizadas entre ambos, imponiendo la heterosexualidad como forma natural de relaciones sexual-afectivas y la constricción de la sexualidad femenina.

Si bien hombres y mujeres adquieren formas distintas, estas diferencias no son naturalmente opuestas. La identidad de género exclusiva es la supresión de semejanzas naturales. Esta división sexual reprime rasgos femeninos en los varones, como también impone cualquier conducta considerada masculina en ellas, independiente de las expresiones de masculinidad y femineidad que se definan en los diferentes espacios sociales y culturales. Se trata de un mecanismo para constituir un estado de dependencia recíproca entre los sexos, que tiene como propósito asegurar la unión de hombres y mujeres, haciendo que la mínima unidad económica integre a lo menos un hombre y una mujer. Transformando a machos y hembras en hombres y mujeres cada uno una mitad incompleta, que solo puede sentirse entera cuando se une con la otra (Rubín, 1996).

Esta división sexual, en palabras de Bourdieu (2000), es un principio básico de la violencia simbólica en la estructura social como parte de la dominación masculina, que hace legítima la desigualdad entre hombres y mujeres. En ella, las mujeres quedarían excluidas de poder organizar y transformar la sociedad, ya

que la dominación masculina estructura un mundo social construido por y para el hombre. Actúa a través de diferentes instituciones que reproducen esquemas de pensamiento que naturalizan las diferencias y las desigualdades en términos de sumisión y subordinación para las mujeres. Hombres y mujeres juegan las reglas de juego de la violencia simbólica, por tanto, son reproducidas en la cotidianidad de manera inadvertida.

Esta división sexual del trabajo acarrea opresión para las mujeres, situación que no es inevitable, sino producto de las relaciones que organiza el sistema sexo/género. Rubín (1996), basándose en el análisis realizado por Marx, señala que una persona de raza negra solo se convierte en esclavo en determinados tipos de relaciones, así, la mujer es una mujer, pero se convierte en esposa, doméstica, sirvienta, prostituta en determinado tipo de relaciones.

La satisfacción de las necesidades sexuales y de reproducción o modos reproductivos obedece a una creación humana que está estrechamente vinculada al sistema social, al igual que los modos de producción, o la vida económica de una sociedad. Así, toda forma productiva incluye también formas de reproducción de herramientas, de mano de obra y de relaciones sociales.

En este sentido, el sistema capitalista no es solo un modo de producción que pretende la creación y expansión del capital a través de la obtención de plusvalía. El capitalismo hereda una especial forma de entender lo masculino y lo femenino, siendo la opresión sexual parte de esta herencia, como también los papeles binarios que encarnan hombres y mujeres (Rubín, 1996).

2.1. ORGANIZACIÓN DE LA VIDA SEXUAL Y REPRODUCTIVA EN SECTORES EMPOBRECIDOS

Los modos reproductivos de organización de la vida sexual, para los jóvenes padres en este contexto particular, lejos de acercarlos a un sistema de relaciones igualitarias, los conduce a una división sexual del trabajo que naturaliza en las mujeres funciones relacionadas con la reproducción y la crianza, cercana a l@s hij@s, asignándoles la responsabilidad principal de este quehacer. En cambio, a los varones se les atribuye roles productivos, encargados del sustento económico de la familia, donde el trabajo se convierte en un eje identificador fundamental de su masculinidad, reproduciendo lógicas de dominación bajo un sistema jerarquizado de relaciones sexuales.

Lo femenino

Durante mucho tiempo, el símbolo mariano impregnó las construcciones identitarias genéricas femeninas, específicamente la reproducción de ciertos valores en las

mujeres como sacrificio, abnegación, virginidad, pureza, espiritualidad, silencio, acatamiento de la voluntad paterna, otorgándole un fuerte sentido de identidad. Instalándose en el inconsciente colectivo, presentándose como un patrón cultural ordenador, que las mujeres tendían a replicar y los varones a esperar de ellas.

Si bien el mito mariano fue un referente importante de la femineidad en el espacio latinoamericano, es un dispositivo que ha presentado ciertas modificaciones durante los últimos años, influenciado por cambios culturales, sociales y principalmente económicos (Fuller, 1995).

Una de sus máximas expresiones es la maternidad, aspecto que más ha cambiado en la vida de las mujeres, los métodos anticonceptivos, menor número de hijos, mayor esperanza de vida —por tanto, menor tiempo dedicado a la crianza— han contribuido a este propósito. Sin embargo, no logran cercenar la importancia que esta tiene en la construcción de la identidad femenina.

Los elementos que conforman esta construcción identitaria genérica están en un proceso de redefinición, el trabajo, los estudios, la participación política, les otorga otras fuentes de identificación y reconocimiento. Para un número importante de ellas, la maternidad ya no es lo único que ordena y da sentido a sus vidas, aunque en muchas ocasiones difícilmente pueden conciliar los roles que conllevan estos nuevos elementos (Fuller, 2001).

Esta realidad no es uniforme para todas, pues las posibilidades de acceder a la esfera pública a través del trabajo remunerado no se dan de igual manera en los distintos grupos sociales. Existen diferencias importantes que se relacionan con la clase social. Las mujeres pertenecientes a sectores de menores ingresos participan menos en el mercado laboral, en comparación con los segmentos de mayores ingresos. Específicamente, un 26% del quintil de ingresos más bajo participa en el mercado de trabajo, en comparación con un 57% de aquellas pertenecientes al quintil más alto (Diagnóstico de género-Sernam, 2007). Esto se puede explicar por diversos factores, organización de la estructura familiar que las cautivan en el espacio doméstico-familiar, basado en valores tradicionales de género. También a las escasas posibilidades de delegar el cuidado de los niño@s a otras instancias de su confianza, al respecto, Castells (2000) señala que este aspecto es un problema para las familias, especialmente para las mujeres con menos ingresos, a quienes les resulta imposible pagar por su cuidado, enfrentándose a la elección de delegar y separarse de ell@s o renunciar al trabajo.

Las escasas oportunidades conducen socialmente a las mujeres al universo de lo reproductivo, según plantea Fuller (2001), ser madres confiere a las mujeres el estatus de adultas sociales y es la fuente de reconocimiento público más importante para ellas. El sistema social perpetúa la maternidad en este grupo particular

como principal fuente de identificación y prestigio, al limitar las posibilidades de acceso a otros refugios identitarios como educación, trabajo, participación política-vecinal. Lo anterior termina naturalizando la maternidad en las mujeres para estos jóvenes padres.

Como que ve todo delicado, la mujer se preocupa siempre del hijo, no le *podí* hacer esto tú, porque lo *hací* muy fuerte, lo ve como más... va limitando la responsabilidad del papá, que también lo puede hacer tanto como la mujer. (Wladimir, 24 años, chofer municipalidad)

A las mujeres siempre les gusta estar con los hijos. (Esteban, 25 años, chofer supermercado)

Los jóvenes siguen considerando que reproducción y crianza son tareas propias de las mujeres, contribuyendo a la permanencia de ellas en el espacio doméstico. Pese a las transformaciones ocurridas durante los últimos años, no logran disociar madre de mujer, como si estuviésemos hablando de lo mismo. Incluso, ellos argumentan que sus parejas trabajan fuera del hogar para otorgarles mejores condiciones de vida a los hij@s, sin embargo, no aparece el proyecto personal de las mujeres en la fundamentación de esta conducta. Reactualizándose el sacrificio como valor, en la medida que les permite asumir nuevas responsabilidades asociadas a su rol de madres.

Son sacrificadas las mujeres, si para darles todo a los hijos se sacan la mugre por tener todo lo que piden, en general. (Wladimir, 24 años, chofer municipalidad)

Lo que yo vivo sí, sí es súper sacrificado en este caso, imagínese trabaja y ve a las niñas, en este caso y se preocupa de la casa también po', es como que las hace todas. (Victor, 27 años, guardia de seguridad)

Desde la cultura hegemónica patriarcal, según sostiene Lagarde (2001), existe una división de la sexualidad por un lado con propósitos reproductivos y por otro con fines eróticos. De esta manera, la sociedad opera a través de sus dispositivos para que las mujeres vivan su sexualidad procreadora, por sobre la erótica.

En este sentido, los varones siguen esperando que la sexualidad de las mujeres se practique exclusivamente con fines reproductivos, y no eróticos, por esta razón, la virginidad es considerada por ellos como valor sagrado. Con ello, desaprueban las conductas sexuales de las mujeres jóvenes de su población, las que

desde su visión se alejan de las prácticas sexuales tradicionales, destinadas a experiencias relacionadas con el placer y no procreativos.

Yo creo que la mujer no ve la virginidad, no la ve... es que ahora quieren puro tener sexo las mujeres de ahora, antiguamente era otra cosa (...) no es algo que la mujer lo vea como tan sagrado, antiguamente puede ser que sí, pero en estos tiempos no cuidan nada su virginidad. (Marcelo, 25 años, recolector de basura)

Si bien los padres jóvenes valoran que las mujeres se atrevan a ocupar espacios y asumir otros roles distintos a los tradicionales, apoyan a sus compañeras a emprender distintos caminos, como trabajar y estudiar, lamentándose acerca de la gran carga de trabajo que esto significa. Sin embargo, no realizan mayores cambios en sus conductas que permitan una relación más democrática en la casa, basados en la creencia de que el espacio doméstico continúa siendo responsabilidad exclusiva de las mujeres, a pesar del ejercicio de otros roles:

Muchas veces yo llego, y llego a descansar, y estas diferencias empiezan a salirse de la mano, uno, porque yo de repente no me doy cuenta de esas cosas y la carga con toda la mata a ella, y ahí pasa a ser como que se está perjudicando ella, ella como que se lleva toda la responsabilidad, como que yo voy puro a trabajar y llego puro a costarme. (Víctor, 27 años, guardia de seguridad)

Lo masculino

En cambio, los varones, al definir su identidad desde lo que no son —niños, homosexuales, tampoco mujeres— (Badinter, 1992), se sitúan en el espacio público desde el trabajo, convirtiéndose en uno de los elementos más importantes en la construcción de la identidad masculina, no obstante, este debe tener algunas características específicas, siendo el esfuerzo físico una de ellas. Se desvaloriza el trabajo de oficina, entendiendo que ese tipo de funciones las realizan las mujeres. La fuerza, específicamente física, es una representación de hombría desde el modelo tradicional. En general, los varones de sectores empobrecidos acceden a empleos precarios, con bajos sueldos, debido principalmente a su baja escolaridad y nivel de especialización, que obstaculiza su inserción en funciones más administrativas o de mayor calificación.

El trabajo, si no *trabajái* no soy hombre, si no te *molí* las manos no soy hombre, porque en el caso de los que trabajan en la construcción a los que trabajan en un computador, quiere que *trabají* igual que las niñas en un computador y los de

la *constru* con las manos todas partidas. (Wladimir, 24 años, chofer municipalidad)

El hombre, si se queda en la casa y la mujer sale a trabajar, yo creo que el prestigio se va, no es lo adecuado, sería mal mirado, porque dicen que el hombre que se queda en la casa es un *cafique*, yo creo que el hombre debe salir a trabajar siempre. (Fabián, 25 años, maestro pintor)

Ser proveedor es un elemento transcendental en la construcción de la hombría. Es una prueba que deben superar para sentirse, verse y ser aceptados como hombre por otros varones. Socialmente deben encargarse de la mantención del hogar, o por lo menos es quien más debe aportar económicamente a su sustento.

Hay familias que pueden trabajar los dos bien, pero hay otras, como en la mía, que prefiero trabajar yo y que mi pareja cuide a mis hijos, porque ella es muy... como se dice, es muy cuidadosa con los niños, prefiere tenerlos. Igual el mayor va al jardín, el menor todavía no quiere, ella prefiere cuidarlos ella a que estén con otra persona, no tiene mucha confianza, ella dice que nadie se los va a cuidar como ella, entonces por esa razón quien tiene que proveer a la familia soy yo. (Esteban, 25 años, chofer supermercado)

Yo creo más que nada ser dueño de hogar... trabajar y mantener el hogar como hay que tenerlo siempre, no flaquear todas esas cosas... (David, 29 años, chofer interurbano)

En el varón se deposita la responsabilidad social que l@s integrantes de su familia puedan sobrevivir en un medio en el cual es complejo subsistir. Siendo difícil para ello cumplir con este propósito. La economía de corte neoliberal tiende a expulsarlos de las posibilidades de conseguirlo. Cuando no es así, su masculinidad entra en cuestionamiento (Duarte, 2013).

Lo que podría explicar la resistencia que presenta a que sus parejas ingresen al mundo laboral, el aceptarlo significa no superar la prueba de masculinidad, incluso, y a pesar de las dificultades que puedan atravesar sus familias en la satisfacción de necesidades. Situación que se complejiza aún más si las parejas perciben mejores sueldos, afectando el prestigio de su masculinidad.

Cuando la mujer gana más que el hombre, igual es un problema, te empieza a mirar como entre comillas no le *serví*. (Wladimir, 24 años, chofer municipalidad)

Yo soy de la idea que las mujeres no deben trabajar, no debe trabajar por muchas cosas... la mujer se despreocupa mucho de la familia cuando trabaja, de los hijos, de todo. (David, 29 años, chofer interurbano)

La organización de los mundos sexuales en este espacio condiciona papeles diferenciados por género, perpetuando roles tradicionales, debido a factores estructurales de carácter económico y social que no permiten mayores transformaciones. Se reactualizan relaciones jerarquizadas y desigualdades, pese a que las mujeres han desarrollado quehaceres laborales o educativos fuera del orden tradicional.

El ejercicio del poder parecería ser un elemento de conflicto y tensión. Ellas no pueden mandar más que los hombres, que trabajen y perciban sus propios ingresos no necesariamente supone mayor autoridad que les permita tomar decisiones, sin consensuarlas o someterlas al juicio de la pareja. Al respecto, Montecino (2010) señala que uno de los nudos o tensiones por resolver es la relación entre género e identidad, marcada por el poder y las jerarquías y, en otro sentido, como multiplicidad temporo-espacial. Estos espacios, públicos y privados, en tanto espacios físico y mental, expresan sistemas jerárquicos, y con una clara configuración de poder masculino de dominación que continúa expresándose en la actualidad.

Ella quiere mandar más que yo, entonces, llegamos al punto de conversarlo, porque eran peleas antes. (Marcelo, 25 años, recolector de basura).

La única diferencia que yo veo cuando trabajan es que se ponen tontas, cuando ganan una monea y quieren mandar ellas. (David, 29 años, chofer interurbano).

3. Del hombre al padre: ¿qué significa ser padre en este contexto?

Los significados acerca de paternidad son múltiples y variados, y muchas veces contradictorios, permeados principalmente por las transformaciones en las construcciones identitarias genéricas. Las paternidades en el caso latinoamericano han sido definidas desde diversos aspectos biológicos, productivos y sociales, y desde la ausencia, que es donde mayor representación tiene.

3.1 PADRES AUSENTES

Al abordar la paternidad desde una mirada antropológica en el ámbito latinoamericano, se ha enfatizado el desarrollo de la masculinidad desde el machismo, y es en este sentido que lo masculino se definiría por el guerrero, el seductor, pero no el padre; la paternidad se representa por el desinterés del padre hacia l@s hij@s, y es entendida desde la procreación prueba de virilidad y hombría, lo que proporciona un modelo de identificación en donde la madre está presente y el padre está ausente (Montecino, 2010). No obstante, Salazar (2006) señala que estos padres se construyeron producto del contexto histórico y social de la época. A través de la experiencia de los padres peones, inquilinos y pequeños empresarios del siglo XIX y XX, el autor ilustra el drama del padre ausente desde la voz de sus huachos, que impulsan a sus hijos —por ausencia o por opción de dignidad— a la calle y posteriormente a la camaradería masculina de huachos, constituyendo el origen histórico de la conciencia proletaria y no del machismo, como interpreta Montecino. La imagen paterna de los hombres pertenecientes a ese segmento social específico fue la de alguien que perdió la batalla, no precisamente porque no pusiera empeño y esfuerzo en ganarla, más bien, fueron conducidos socialmente a un camino con pocas alternativas, que obedece a la estructura social de la época y no necesariamente a un desinterés de los padres por sus hij@s.

Lo anterior es un elemento importante que permite comprender que las paternidades son experimentadas de acuerdo a diversos factores, siendo la clase social uno de ellos, que puede ayudar a explicar la insistencia histórica del esquivo desarrollo de la paternidad en varones pertenecientes a sectores empobrecidos. La organización del sistema social facilita la construcción de patrones culturales genéricos que sobrevalora la maternidad como eje identificador en las mujeres, y subestima la paternidad desde acciones socioculturales relacionadas con la crianza en los hombres, que opera de manera conjunta y complementaria en sectores sociales menos aventajados.

Sin embargo, nuestra cultura ha enfatizado la dimensión biológica que contiene la paternidad, adquiriendo un valor muy importante en la definición de la hombría. Entendida como el acto de concebir más que la paternidad en sí, que requiere mayor compromiso afectivo y participación durante la crianza (Rebolledo, 1998). En este mismo sentido, Duarte (2006) señala que la sociedad patriarcal ha centrado la sexualidad masculina en su pene, generando un imaginario falocéntrico. Miedos al tamaño pequeño, potencial sexual, que es medida desde el patriarcado por el rendimiento de su falo, coitos sucesivos y públicamente en la cantidad de hijos que se reconoce tener.

Esta prueba de virilidad no es significativa para los jóvenes padres, la llegada del primer hij@ no fue una decisión, más bien obedece a la escasa o mala utilización de métodos anticonceptivos, no logrando establecer control en este acontecimiento. Sin embargo, reconocen que es un hito importante en sus vidas, marca un antes y un después, iniciando posteriormente la vida en pareja y la conformación de familia. Transformando su significado desde la virilidad a la responsabilidad.

Como típica pareja joven no se eligió, nosotros no elegimos vamos a tener un hijo, intentémoslo, no, fue algo que pasó, mi pareja se le olvidó la inyección. (Esteban, 24 años, chofer supermercado)

Salió nomás, por no cuidarme, por no usar protección, por ser cabro chico, igual inmaduro, no tomarle el peso a lo que estaba haciendo. (Fabián, 25 años, maestro pintor)

La paternidad es un elemento controvertido en la construcción de la identidad masculina en nuestro país. Es un vínculo social que no se determina por la procreación, sino por el reconocimiento público. Así lo hijos no deseados, sean fuera del matrimonio o de una relación no estable o no satisfactoria con la madre, no siempre son aceptados por el padre, por lo que la procreación no necesariamente establece un vínculo afectivo y de parentesco con los hijos (Fuller, 2000).

3.2 LA PATERNIDAD EN LO MASCULINO

Algunos autores (Olavarría, 2001; Duarte, 2013) incluyen la paternidad en las pruebas de definición de la hombría. Señalan que la paternidad sería una opción que les permite legitimarse ante la mirada de los varones adultos, ser tomados en cuenta. Según señalan, para los varones de sectores empobrecidos, esta paternidad implicaría una posibilidad distinta de construcción de su identidad de género, convirtiéndose en un refugio identitario.

Sin embargo, lo que señalan los autores no coincide con los discursos de los padres, los cuales no mencionan a la paternidad como prueba de masculinidad, esto será, tal vez, porque aún hoy no tiene una definición precisa, presentando controversia en la construcción de las identidades masculinas en nuestra cultura. Su representación es difusa, no se logra situar claramente, muy distinto a lo que ocurre en el caso de las mujeres, donde se percibe nítidamente la maternidad en lo femenino, basado en una división sexual del trabajo que reprime ciertas acciones en los varones, con fines productivos.

No porque soy papá, soy hombre. (Wladimir, 24 años, chofer municipalidad)

Yo me siento hombre igual, haya sido o no papá, yo creo que ser papá no te influye a ser más o menos hombre. (Marcelo, 25 años, recolector de basura)

Idea que se refuerza al depositar exclusivamente en las mujeres la propiedad de los hij@s, los cuales son simbolizados como un regalo de ellas a los varones. En este sentido, son ellas las encargadas, los hij@s le pertenecen en calidad de mujeres reproductoras, convirtiéndose en las únicas con la posibilidad de dar vida. Se entiende como una demostración de amor de las mujeres hacia sus parejas, enfatizando su rol reproductivo.

Es como el cariño que te dan, yo lo he visto en varios casos, esta mina me quiere porque me ha dado tres hijos, cuatro hijos. (Wladimir, 24 años, chofer municipalidad)

3.3 MODIFICACIONES Y TENSIONES

En la actualidad, el lugar del padre al interior de la familia, en su dimensión institucional, y el significado de la paternidad se encuentran en un momento de reordenamiento. Los cambios experimentados han sido un proceso gradual, pero no han alcanzado la profundidad suficiente para generar o alcanzar a cubrir todos los aspectos cotidianos de la crianza y cuidado de los hij@(s).

Los Derechos Humanos, al colonizar la vida privada, van transformando las relaciones que se establecen entre sus miembros. Uno de sus mayores desafíos ha sido impulsar relaciones más democráticas en este espacio, tarea que no logra concretarse con la rapidez que se requiere. Ha sido un proceso paulatino y no uniforme en el que termina imponiéndose el peso de la costumbre, quedando aún pendiente la participación activa del padre en la vida familiar-doméstica en algunos sectores sociales. Las actuales demandas de mayor cercanía y participación en la paternidad se oponen a la forma en que la esfera pública está estructurada, en la medida que limita las posibilidades de competencia en ese espacio, que es donde mayor reconocimiento obtienen (Valdés, 2007).

Estas exigencias de mayor participación no solo obedecen a demandas por mayor igualdad entre los sexos, además se relacionan con el reconocimiento de los niñ@s como sujetos de derechos, provocando cambios profundos en las estructuras de parentesco, que tienden a favorecer el vínculo filial por sobre el conyugal. Esto da lugar a nuevas representaciones de la paternidad, pues ya no es extraño ver a padres jugando con los hijos en la plaza, llevándolos al médico,

asistiendo a reuniones de apoderados, es decir, participando en actividades relacionadas con la crianza.

En este sentido, se ha convertido en un importante canal que tienen los hombres para expresar sus emociones; al igual que antes, la paternidad significa ser responsable económicamente de los hijos, pero además significa cuidado, afectividad, compromiso. Rojas (2008) señala que el vínculo que se establece con los hijos se construye desde la amistad y comunicación, más que desde la autoridad. Muchos hombres reconocen que disfrutaban cuidar a sus hijos, convirtiéndose para ellos en un proyecto personal, tan importante como el desarrollo profesional. Investigaciones realizadas con hombres mexicanos, provenientes de sectores bajos y medios, muestran que hay un cambio en el valor de la paternidad, pues la representación de autoridad y control cambió al de formador y guía. Las transformaciones en el ejercicio de la paternidad se entrelazan con los cambios de identidad masculina (Figueroa-Franzoni, 2011).

A mí me gusta criar a mis hijos, me gusta ir a buscarlo, estar los fines de semana con ellos, salir con ellos, verlos, tenerlos, abrazarlos, quererlos, a mí me gusta, soy feliz cuando están a mi lado. (Fabián, 25 años, maestro pintor)

Yo creo que tengo un vínculo con mi hijo que es único porque yo voy a comprar, él va conmigo, él va a todos los lados conmigo, se baña conmigo, yo voy al baño y él va al baño conmigo, no se despega del lado mío. Yo creo que ese que vínculo he hecho con mi hijo, yo creo que pocos papás lo tienen, lo hacen porque piensan en puro trabajar. (Marcelo, 25 años, recolector de basura)

Este acto de responsabilizarse de los hijo/a(s) también significa participar de la crianza, acción fundamental para denominarse padres, más que otros vínculos legales o biológicos-procreativos. Padre es el que cría.

La paternidad... papá no es el que da el apellido en todo caso, el que cría en primer lugar para mí, es enseñar, darle lo que uno sabe y si aprenden más que uno, mucho mejor. (Wladimir, 24 años, chofer municipalidad)

Este aspecto de afectividad se tensiona con la responsabilidad económica que contiene su significado. La dimensión económica y la acción de mantención de sus miembros, fundamentado en un acto de responsabilidad, de hacerse cargo de otros, se presentan como un cambio sustantivo en sus vidas, que los hace crecer, madurar, “hacerse hombres” desde la ideología tradicional, es decir, a través

de la paternidad entendida desde la proveeduría, pueden demostrarse a sí mismos y a los demás que son hombres y no niños. Al lograr conducir la familia que formaron, el traer el dinero al hogar, les otorga un estatus diferente al que obtienen las mujeres, en un sistema de prestigio desigual que brinda reconocimiento a las labores productivas, y no reproductivas, basadas en el tener y en la participación en el mercado a través del consumo. Para cumplir con este propósito, deben aceptar y adaptarse a las condiciones laborales que les ofrecen, muchas veces con bajos sueldos, escasa protección social, con horarios poco compatibles con su rol de padres. La paternidad se convierte en un rito de pasaje, a través de ella se dejan atrás aspectos de su vida juvenil, para convertirse en adultos responsables y funcionales al sistema.

Para mí ser padre fue como un regalo (...) fue un cambio súper rotundo, o sea grande, era súper irresponsable, no estaba ni ahí con las pegas, pero nació mi hijo y todo para él. (Esteban, 25 años, chofer supermercado)

La paternidad fue lo más bonito que me ha pasado (...) yo era súper desordenado, igual andaba metido en droga, andaba robando, cosas así, y cuando nació mi hijo senté cabeza. (Fabián, 25 años, maestro pintor)

Para mí ser papá es responsabilidad, es todo igual alegría, felicidad, pero a la vez responsabilidad, *tení* que tener para que no le falte nada, siempre trabajar para darle lo mejor que se pueda. (Marcelo, 25 años, recolector de basura)

La paternidad es crecer, entre comillas (...) trato de pensar más seriamente y muy poco lo hago en realidad, pero la realidad es ya tener un mando con los más chicos, con los chiquititos es tener mayor responsabilidad. (Víctor, 27 años, guardia de seguridad)

4. Reflexiones finales

Los significados de la paternidad en un sector empobrecido están directamente relacionados con las formas de organización de la vida sexual reproductiva, a través de la división sexual del trabajo, que crea al género y la construcción de las diferencias sexuales, configurando conductas opuestas en hombres y mujeres, imponiendo relaciones jerarquizadas entre ambos. Bajo un escenario económico que privilegia acciones de producción relacionadas con el trabajo en la construc-

ción identitaria de los varones, “si eres hombre tienes que trabajar sí o sí”, como señala uno de los padres. De esta manera, se sitúa a los jóvenes principalmente desde la proveeduría en el espacio familiar y en la definición de su paternidad. Esta situación se hace difícil cuando los recursos económicos obtenidos por el trabajo no permiten cumplir con lo que se espera, de acuerdo con los mandatos de género impuestos por este sistema, reactualizándose lógicas de dominio a pesar de las transformaciones que se han generado durante los últimos años que tiende a democratizar a nivel de discurso las relaciones sociales y sexuales.

Los varones jóvenes construyen sus procesos identitarios a partir de las diferencias sexuales socialmente construidas, que no solo refieren a lo masculino y femenino, sino, por sobre todo a las relaciones entre ambos. Que no han logrado presentar transformaciones profundas en la estructura familiar, y que continúan funcionando de manera asimétrica, donde las mujeres no pueden mandar, solo obedecer, autoridad que continúa depositándose en los varones. No obstante la incorporación de estas al mundo del trabajo, que les pudiera otorgar un posicionamiento diferente al obtenido en el ejercicio exclusivo del rol materno.

La construcción de las identidades femeninas para los jóvenes padres está simbolizada en la maternidad. Sobrevalorando el rol reproductivo por sobre otros, se espera que las mujeres prefieran situarse en el espacio familiar para establecer relaciones cercanas con sus hijos, como un espacio natural a su condición de mujer. Sin considerar que la ocupación de ese espacio no es natural, sino más bien responde a las características del contexto social que las conduce al mundo de lo reproductivo como fuente de identificación para ellas.

La maternidad se presenta como principio ordenador de la identidad femenina, se naturaliza en ellas la reproducción biológica y cultural. Estimulado por el contexto social, donde se desarrolla la experiencia que ofrece limitadas posibilidades de reconocimiento público para las mujeres, el ser madres les confiere estatus de adultas sociales, convirtiéndose en la principal fuente de reconocimiento público para ellas, conducidas socialmente y desde pequeñas a situarse en el universo de lo reproductivo.

En cambio, en los varones el sistema social continúa favoreciendo el trabajo como emblema de masculinidad, que les permite participar en el espacio público y de las exigencias que impone el mercado a través del consumo. Las largas jornadas laborales, los tiempos utilizados en trasladarse y los bajos sueldos los obligan a invertir tiempo extra en sus trabajos, para cumplir con la difícil tarea de mantención de su grupo familiar, en un medio altamente segregador y excluyente. El hombre debe trabajar sí o sí, de lo contrario pierde su prestigio, se convierte

en un ser “inútil”, no sirve para los fines que impone el capitalismo a través del modelo genérico.

La paternidad no se considera un elemento constitutivo de masculinidad, “*ser papá no te influye en ser más o menos hombre*”. No se requiere ser padre para sentirse hombre, lo que no es extraño si se considera que la organización de la vida sexual se construye de manera binaria. Creen que la maternidad está inscrita en las mujeres. Si la maternidad inunda la identidad femenina en este sector social particular, la paternidad queda pobremente desarrollada en la masculinidad.

Históricamente, la figura del padre no está claramente situada como elemento de identificación para los hombres en algunos sectores sociales, su ausencia obedece a causas estructurales que han mantenido su lejanía del espacio familiar más allá de su voluntad, que se reproduce de manera inadvertida a través del tiempo.

Los significados de la paternidad para este grupo particular se relacionan con actos de responsabilidad, de hacerse cargo de otros, a través de acciones vinculadas al trabajo y a la provisión del hogar, convirtiéndose en una fuente de reconocimiento social de su masculinidad, como factor reafirmador. Sin embargo, se experimentan con preocupación y tensión en un medio social que restringe las posibilidades para cumplir con esa tarea, olvidando su juventud en ese proceso.

Sin embargo, manifiestan abiertamente disfrutar de la crianza y de la importancia de establecer un fuerte vínculo con sus hij@s, producto de las transformaciones en las estructuras de parentesco, enfatizando el vínculo filial por sobre otros. La paternidad se convierte en una prueba constante por ser buenos como hombres, simultáneamente buenos proveedores, preocupados por el bienestar de su familia.

Bibliografía

- Badinter, E. (1993). *XY la identidad masculina*. Madrid: Alianza.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Castells, M. (2000). El fin del patriarcado: movimientos sociales, familia y sexualidad en la era de la información. En *El poder de la identidad*. México: Siglo XXI.
- Duarte, K. (2011). Cuerpo, poder y placer: disputas de hombres jóvenes de sectores empobrecidos. *Revista Pasos*, 125.
- _____. (2000). ¿Juventud o juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. *Última Década*, 13, 59-77.
- _____. (2011). Privilegios patriarcales en varones jóvenes de sectores empobrecidos, ¿cambio o acomodo? *Revista de Estudios de juventud*, 95, 45-57.
- _____. (2013). Jóvenes en masculino: entre tradicionales y alternativos. *Revista Pasos*, 160, 2-17.
- Durán G. y Kremerman, M. (2018). *Los verdaderos sueldos de Chile*. Santiago de Chile: Estudios Fundación Sol.
- Figueroa, G. y Franzoni J. (2011). Del hombre proveedor al hombre emocional: construyendo nuevos significados de la masculinidad entre varones mexicanos. En F. Aguayo y M. Sadler (Ed.), *Masculinidades y políticas públicas: Involucrando Hombres en la Equidad de Género* (pp. 64-81). Santiago de Chile: Universidad de Chile-FLACSO.
- Fuller, N. (1995). En torno a la polaridad Marianismo-Machismo. En *Género e identidad: Ensayos sobre lo femenino y masculino*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- _____. (2000). Significados y prácticas de paternidad entre varones urbanos del Perú. En N. Fuller (Ed.), *Paternidades en América Latina* (pp. 35-89). Lima: Fondo Editorial PUCP.
- _____. (2001). Maternidad e identidad femenina, relato de sus desencuentros. En Solum Donas Burak, *Adolescencia y juventud en América Latina*. San José, Costa Rica: LUR.
- Garcés, M. (1997). *Historia de la comuna de Huechuraba. Memoria y oralidad popular urbana*. Santiago de Chile: ECO, Educación y Comunicaciones.
- Lagarde, M. (2001) *Los cautiverios de las mujeres: madres, monjas, putas, presas y locas*. México: UNAM.
- López R., Figueroa, E. y Gutiérrez P. (2013). La parte del león: Nuevas estimaciones de la participación de los súper ricos en el ingreso de Chile. *Serie de documentos de trabajo*, (379). Santiago, Universidad de Chile.
- Montecino, S. (2010). *Madres y huachos: alegorías del mestizaje chileno*. Santiago de Chile: Catalonia.
- Olavarría, J. (2001). *Y todos querían ser (buenos) padres: varones en Santiago de Chile en conflicto*. Santiago de Chile: FLACSO.
- Rebolledo, L. (1998). *Género y espacios de sociabilidad: el barrio, la calle, la casa...* Santiago de Chile: Programa interdisciplinario de estudios de género, Universidad de Chile.
- Rubin, G. (1996). El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política del sexo". En M. Lamas (Comp.), *El género: construcción social de la diferencia sexual*. México: UNAM/Programa Universitario de Estudios de Género.
- Salazar, G. (2006). *Ser niño huacho en la historia de Chile*. Santiago de Chile: LOM.
- Sernam. (2007). Cómo capitalizar el potencial económico de Chile ampliando las opciones laborales de la mujer. Diagnóstico de género, Chile. Recuperado de: <http://estudios.sernam.cl/?m=e&i=154>.
- Torche, F. (2005). Desigual pero fluido: El patrón chileno de la movilidad en perspectiva comparada. *Expansiva en Foco*, 57, 1-28.
- Valdés, X. (2007). *Vida en común: Familia y vida privada en Chile*. Santiago de Chile: LOM.

MASCULINIDAD Y EMOCIONES. CARIÑO ENTRE VARONES: EL CASO DE JÓVENES ESTUDIANTES DEL LICEO DE APLICACIÓN

Adriano Meschi Pizarro¹

Introducción

El presente texto se enmarca en algunos de los principales hallazgos de mi tesis para optar al grado de sociólogo de la Universidad de Chile, titulada “Masculinidad y emociones. El caso de jóvenes estudiantes del Liceo de Aplicación”.

Considero que nunca el feminismo había estado tan presente en la conversación social como sucede ahora. Mientras escribo (mayo de 2018), a lo largo del país y en diversas universidades y colegios las mujeres han levantado con fuerza lo que los medios llaman “la nueva ola del movimiento feminista”². Las estudiantes, cansadas de sufrir abusos y acosos sexuales por parte de algunos compañeros, funcionarios y profesores de la educación sexista y patriarcal, de la masculinización de las mallas académicas, entre otros factores, se han tomado sus espacios educativos por y para ellas y han organizado masivas marchas por el territorio nacional para demandar la construcción de una educación no sexista en las instituciones educativas, cambios en mallas curriculares masculinizadas, elaboración de protocolos contra abusos sexuales, despidos para los victimarios, entre otras exigencias.

La denuncia que el movimiento feminista ha realizado sobre el carácter patriarcal de nuestra sociedad y el cuestionamiento a la manera en que el orden de género influye en nuestras relaciones están más vigentes que nunca. En este sentido, considero urgente repensar el papel que juegan las masculinidades en relación con esta problemática. La superación del sistema patriarcal necesita, sí o sí, de la transformación de los varones, en específico requiere que los varones cuestionemos, deshabitemos y abandonemos el modelo dominante desde el cual habitualmente experimentamos y ponemos en práctica la masculinidad. Hablo

de la masculinidad hegemónica y sus mandatos tradicionales: represión emocional, heteronormatividad y homofobia, sexualidad y placer centrada en el falo, obsesión por alcanzar logros y éxitos, y un modelo de control, poder y competencia donde lo masculino se torna la norma, en la que es fundamental mantener la imagen de macho ante los otros (Madrigal, 2006).

Me interesa profundizar sobre el problema de la represión de las emociones. En nuestra sociedad patriarcal, las emociones y sentimientos, como la violencia, la agresión, la fuerza y la ira, se han considerado legítimos para ser expresados por un varón. No obstante, todo el resto de la gama de emociones tradicionalmente asociadas a lo femenino (dolor, tristeza, compasión, amor, miedo, temor, angustia, ternura etc.) son habitualmente reprimidas (Kaufman, 1995; Kimmel, 1997; Madrigal, 2006; Campos, 2007). Es por eso que Riso (2007) habla de los varones como *castrados emocionales* y Keijzer (2000) de *incapacitados emocionales*. En general, que los varones no expresen sus sentimientos se percibe como un problema netamente personal y subjetivo, ignorando las repercusiones sociales que este fenómeno tiene al ser el origen de una serie de problemas de mayor envergadura (Martínez, 2013). De Keijzer (2003) señala que la falta de inteligencia emocional de los varones opera como trasfondo en los actos violentos que habitualmente cometen los varones. De lo que se trata aquí es de un problema de socialización emocional, con consecuencias nefastas no solo para los varones en tanto sujetos individuales, sino para la vida en sociedad.

Una de las instituciones fundamentales a la hora de socializar el género es la escuela (Duarte, 1999; Fuller, 2001; Kaufman, 1995). En ella se enseña el género a través de los conceptos que explícitamente estas instituciones promueven; las prácticas implícitas que se dan en este espacio; así como por las propias dinámicas que los estudiantes construyen en tanto pares. Este texto se enfoca principalmente en estas últimas, en las dinámicas de homosocialización entre estudiantes.

Durante mi experiencia escolar, me llamó la atención la reacción de mis compañeros varones a la hora de recibir una muestra de afecto de mi parte. Generalmente, se construía una interacción “incómoda”, había algo que salía de los márgenes que establece la tiranía de lo “normal”. Al parecer, los varones debían ser fuertes, duros y fríos. Mi estadía en el colegio me marcó para siempre. Desde esta experiencia personal nació mi interés por el género como orden simbólico que norma las formas de ser, sentir y actuar, y en este caso particular, por el estudio de masculinidades en el contexto de la escuela exclusiva de varones. Opté por el sujeto joven, ya que son las juventudes las que se enfrentan al ideal de varón adulto que la masculinidad hegemónica les presenta, por tanto, se encuentran en un momento social donde están construyendo las bases de sus identidades de

1 Adriano Meschi Pizarro, licenciado en Sociología, Universidad de Chile. Áreas de interés: masculinidades, emociones, cuerpo, educación. Correo electrónico: adriano.meschi@gmail.com .

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

género. Se encuentran en la posibilidad de reproducir, negociar la masculinidad hegemónica o, por el contrario, permiten pensar el surgimiento de nuevas posibilidades históricas (Connell, 2003).

Este estudio examina las relaciones de pares y la significación de las expresiones de afecto que tienen los jóvenes de cuarto medio del Liceo de Aplicación. Los resultados indican que existe un trato característico en las relaciones de homosocialización, el *trato de hombre* o la necesidad de demostrar ante los otros varones que se es lo suficientemente “hombre”, en los términos hegemónicos patriarcales. Bajo este contexto, *expresar afecto* genera resistencias, ya que se asocia a la homosexualidad y lo femenino. Ahora bien, un discurso emergente rompe la asociación entre masculinidad hegemónica, homofobia y afectividad.

En términos metodológicos, la investigación la realicé desde una estrategia cualitativa, ya que busqué comprender en profundidad los sentidos y significaciones que los propios estudiantes le atribuyen al proceso de expresión de emociones en sus relaciones de homosocialización. Para ello, utilicé la técnica de entrevistas individuales semiestructuradas en profundidad, buscando evitar la tendencia a la mentira como dispositivo de demostración de la masculinidad hegemónica que se daría en grupos de varios varones (Duarte, 2006). Opté por trabajar con estudiantes de cuarto medio, ya que son estos quienes se encuentran en los últimos años del proceso de socialización escolar del Liceo de Aplicación, por lo cual son informantes que han vivido las distintas etapas de todo el proceso de escolarización.

Para este capítulo, profundizo sobre las características del trato entre varones en el liceo, contextualizando el escenario desde el cual el fenómeno de las demostraciones de afecto se pone en juego. Así, el texto se compone de dos grandes partes, la primera sobre el trato de varones y la segunda acerca de las demostraciones de afecto.

1. Trato de hombres

Para interpretar y analizar los significados que los jóvenes del Liceo de Aplicación les atribuyen a las demostraciones de afecto, considero necesario, en primer lugar, caracterizar e interpretar la manera en que se construyen las relaciones de homosocialización en la escuela. De este modo, en este apartado abordaré las dinámicas que constituyen los vínculos de homosocialización en el liceo. A través de los relatos de los varones, reconstruyo y propongo un análisis que permite enmarcar el fenómeno de la expresión de afecto en un universo simbólico concreto

que remite al problema de las relaciones entre varones.

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

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

(...) (refiriéndose al por qué se evita la expresión de fragilidad) quizás donde somos puros hombres, *tamos* acostumbrados al trato entre puros hombres [Y ¿cuál es el trato?] Como bien de macho, quién es el más macho, el más malo y todo eso. (Germán)

Según la teoría de masculinidades, una de las características de las relaciones entre pares es la constante puesta a prueba de la masculinidad, con el objetivo de demostrarse mutuamente que se es lo suficientemente hombre. Ser suficientemente hombre o, como señala Germán, “bien de macho”, es una medida que opera en torno a la masculinidad hegemónica.

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

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

1.1 MOLESTAR, PELEAR Y GOLPEAR

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

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

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

(...) acá afuera (en el patio) peleábamos, peleábamos porque nos gustaba pelear, y el que más pelea es más choro (...) va ligado a esta *hueá* de autosatisfacción, de agarrarte a charchazos³ y sentirte súper hombre también. (...) Como un entrenamiento... *Sipo*, como los cachorros pelean entre ellos po, los cachorros de los leones, pelean entre ellos pa' aprender po'. (Omar)

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

3 En el lenguaje popular chileno, "charchazo" significa golpe.

la búsqueda, mantención y ejercicio del poder (Connell, 1997; Bourdieu, 1998 y Madrigal, 2006), sobre las mujeres, pero también (y en este caso) sobre los otros hombres.

Estái hablando con hombres todo el día po', tan las formas de mmm imponerse de los hombres (...) ser más fuerte, más rápido, más inteligente. (Iván)

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

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

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

(reflexionando sobre el trato bruto en el liceo) se pegan por cualquier *hueá*⁴, o se ponen a jugar juegos bruscos, golpearse, les nace la inmadurez, o brutos en la forma de tratarse, a garabatos, pero todo en un marco de respeto *cachái*, como que no es algo peyorativo (...) se comparte, se entiende, tirarse la talla. (Beltrán)

Al respecto, Ramos y De Keijzer (2016) señalan que en las relaciones entre varones se presentan comportamientos característicos que buscan proyectar y demostrar la imagen de hombre ante los otros: "La interacción que se establece entre ellos refleja violencia simbólica porque en su juego existe agresión verbal, psicológica y física, que no la denuncian porque forman parte del juego mascu-

4 En el lenguaje popular chileno, "hueá" significa cosa.

lino, además, como hombres deben aguantarlas para no ser objeto de burlas de sus pares varones” (p. 37).

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

1.2 EL DESBORDE, EL ACOSTUMBRAMIENTO Y LA DUREZA

El trato de hombre en un contexto altamente masculinizado como la escuela exclusiva para varones se agudiza: “aquí todo explota” (Germán, refiriéndose a las dinámicas del trato de hombres en el liceo). Acorde a lo anterior: “Los grupos de compañeros se convierten, en ocasiones, en ámbitos de exacerbación de la masculinidad hegemónica, caracterizados por el uso de la violencia física, verbal o emocional y de la inferiorización del otro como mecanismo de resolución de conflictos” (Fuller, 2001: 227).

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

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

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

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

Los estudiantes, a medida que pasan tiempo en la institución escolar, atraviesan por un proceso subjetivo que implica por lo general adecuarse al trato de hombres, y este fenómeno sugiere hacerse inmune a las dinámicas más o menos violentas y competitivas, ya sea acostumbrándose o “ignorándolas”, como señalaba Iván. De esta manera, logran desenvolverse y relacionarse en los códigos que este escenario ofrece.

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

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

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

Sin embargo —y llegado a este punto—, es importante destacar que también dentro de la convivencia estudiantil se posiciona un discurso emergente que cuestiona los códigos de la masculinidad hegemónica y su actualización en la escuela en tanto trato de hombres.

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

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

Existe una postura, entonces, que se distancia del discurso hegemónico de la masculinidad y sus consecuencias en las relaciones de homosocialización. El *trato de hombre* y las ideas que lo sostienen conviven en un campo con otro discurso que al menos no lo considera legítimo. Ahora bien, es cierto que este último tiene un carácter emergente y no es compartido por el general de los estudiantes, sin embargo, posee relevancia política, ya que en estos posicionamientos que se distancian de ciertos supuestos de la masculinidad hegemónica, se hallan las bases desde donde pueden comenzar procesos de transformación, ya que se trataría de nuevas maneras de significar(se) y actualizar(se) la manera en que se vinculan con otros varones en tanto varones.

Diversos autores (Flecha, Puigvert y Ríos, 2013; Lorente 2009; Romero, 2017, entre otros) estudiaron las contradicciones y diversos rumbos que pueden tomar quienes no caen directamente en la definición tradicional de masculinidad hegemónica. Para Flecha, Puigvert y Ríos (2013), hay masculinidades tradicionales no directamente violentas que operan manteniendo y reforzando la masculinidad hegemónica. Para Lorente (2009), muchas veces ocurre que el cambio de los varones opera bajo la lógica de cambiar aspectos superficiales que no alteran las lógicas del poder. Por su parte, para Romero (2017) es preferible hablar de masculinidades en transición, ya que, al ser los varones socializados bajo marcos normativos patriarcales, no se podrían superar dichos patrones de manera radical, sino solo lenta y sostenidamente según vayan ocurriendo ciertos sucesos en la experiencia social de los sujetos.

2. Sobre la demostración de afecto

Puesto que la identidad masculina se construye en diferenciación, oposición y subordinación de lo “femenino” (Bourdieu, 1998; Connell, 1997; Fuller, 2001; Kimmel, 1997; Kaufman, 1995), quien quiera portar el cartel de hombre debe por sobre todo evitar correr el peligro de ser asociado con lo femenino. De ahí que el *trato de hombres* se desarrolle entre los jóvenes como una característica fundamental de sus relaciones. Una de las maneras de evitar correr este riesgo es reprimir las emociones, sobre todo aquellas consideradas femeninas (Kaufman, 1995). Las demostraciones de cariño y afecto entre varones son habitualmente

sancionadas por las prescripciones de género, ya que el cariño hacia los varones se atribuye a una expresión propia de las mujeres o de los homosexuales.

Ramos y De Keijzer (2016), en un estudio sobre la afectividad entre varones universitarios de México, señalaron que el ser sensible y afectivo se concibe como amenazas para la demostración de la masculinidad ante los otros, además que socialmente existe una concepción reduccionista de la afectividad que condiciona su expresión al plano íntimo, personal y entre sujetos de géneros distintos. Así, el fenómeno de la demostración de afecto entre varones supone *a priori* la superación de dos prescripciones de la masculinidad hegemónica: traspasar la valla de expresar cariño y ternura (emociones feminizadas) y expresar dichas emociones a otros hombres (homofobia). A la luz de estos antecedentes teóricos y empíricos, este apartado busca analizar para el caso concreto de los estudiantes del Liceo de Aplicación, qué significados les atribuyen a las demostraciones de afecto entre varones en el contexto de la escuela.

2.1 CARIÑO COMO EXCEPCIÓN, EN ESPACIOS PRIVADOS Y DE MANERAS DISIMULADAS

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

- a) *Cariño como excepción*: los jóvenes concibieron la expresión de afecto como un acto extraño, raro y poco común en su cotidianidad. Surge con fuerza la idea de que el cariño y afecto entre hombres es “raro” y difícil de expresar. Este se expresa cuando ciertos sucesos extraordinarios han ocurrido, como cumpleaños, casos de extremo malestar emocional de la otra persona, reencuentros tras viajes o licencias médicas, etc.

[Entiendo, y por ejemplo se dicen de repente te quiero o...] Eee (pausa) te quiero se dice, pero de repente en ocasiones especiales, por ejemplo, es tu cumpleaños y ahí sí se demuestran más el cariño, más sinceramente de cómo te quiero o algo así. [¿Por qué solo en situaciones especiales?] Eee (pausa). Yo creo por cotidianidad no más po, de no sé, no expresar sentimientos frente a otro, yo creo que igual debe tener que ver es como entre hombres (baja la voz) (...). (Cristián)

(Profundizando sobre la excepcionalidad de las demostraciones de afecto) no han pasado tantos momentos, así como tristes o drásticos entre compañeros, entonces nunca ha habido un momento de abrazar al otro y

decirle te quiero, cuídate, ojalá no te sientas mal. (David)

- b) *Cariño en el espacio privado*: las demostraciones de afecto se enmarcan por lo general en espacios privados, muchas veces fuera del Liceo, y se realizan entre grupos específicos e íntimos. Quizás por lo que señalaba Olavarría (2004) al indicar que mientras más público es el espacio, los varones jóvenes tenderían a asumir con mayor intensidad la masculinidad hegemónica, mostrándose y proyectándose más fuertes, y, por lo tanto, expresando menos sus emociones

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

Mmm (duda) lo he dicho ("te quiero"), pero yaaa mmm eee (pausa)... cuando ya estamos como más solos porque igual es raro (se ríe), entre hombres es raro eso po', pero no quita que igual, por ejemplo, en momentos más serios yo les digo los quiero, cabros. (David)

- c) *Cariño como disimulo o de formas no directas*: los jóvenes significaron como demostraciones de afectos maneras no directas ni explícitas de comunicación, pero sí cotidianas y legítimas entre los pares. Por lo general, reconocen sentir cariño y valorar las relaciones que han generado con sus pares, ahora bien, son claros en señalar que muy pocas veces se expresan o exteriorizan explícita y directamente estos sentimientos. De esta manera, recurren a otras estrategias que no demuestran el cariño de manera directa, como por ejemplo bromeando, saludándose, compartiendo tiempo juntos, o simplemente viviendo experiencias en común, y significan estas prácticas en tanto demostraciones de afecto. Swain (1989, citado en Migliaccio, 2011) caracteriza la intimidad masculina como un fenómeno que se construye al hacer, es decir, mediante actividades conjuntas y no a través del compartir y liberar problemas y emociones íntimos, es decir, no por la autorrevelación (*self-disclosure*).

como sí tiende a suceder entre mujeres.

Mi realidad con los cabros no nos demostramos cariños, pero siempre estamos bien unidos, yo creo que eso lo demuestra, el estar siempre juntos y eso. (Cristián)

Putá, mmm, cariño así, no nos andamos diciendo así "hermano, así, *sabí* que te quiero", sino que "vo soy choro, *wena*" Y entre eso yo comprendo como cariño o algún tipo de afecto algo como más de hermandad entre nosotros, *cachái*. (Iván)

2.2 CUERPO Y AFECTO: "EL ABRAZO DEL MACHO"

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

(...) (refiriéndose al cariño físico) en el día a día no mucho. O sea, de repente así un abrazo, así "weena", pero no es un abrazo muy cariñoso, de amistad no más po'. Un abrazo mediano. (Cristián)

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

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

El contacto físico como manera de comunicar y demostrar afecto se caracteriza por ser especialmente meticuloso en la forma, de manera tal que no sufra interpretaciones equivocadas (percibido como un acto homosexual por parte de

los otros). Así los abrazos son especialmente medidos, siendo poco fraternos, no muy cariñosos, más bien rígidos y de corta duración.

En esta empresa por demostrar afecto sin comprometer la imagen masculina los jóvenes significan como demostraciones de afecto los golpes de broma, los apretones de mano o choques de puño, todos códigos legítimos y compartidos por el grupo de pares. De esta manera se generan usos estratégicos del cuerpo que permiten enmarcar en la dinámica del *trato de hombres* las demostraciones de afecto. Al respecto Migliaccio (2011) señala un varón puede producir comportamientos “femeninos” siempre y cuando predominen los comportamientos masculinos. En otras palabras, los varones expresan afecto a otros hombres (comportamientos considerados tradicionalmente como femenino) siempre y cuando tengan usos estratégicos del cuerpo (usos donde predominan los comportamientos considerados masculinos). Esta adecuación se produce ya que como señaló Kaufman (1999), es imposible que los varones cumplan a cabalidad las expectativas de la masculinidad. Lo que quiero decir es que es difícil pensar una represión total de los afectos entre pares, es por eso que para comunicarlos en un contexto de vigilancia homosocial, los estudiantes recurren a las estrategias antes mencionadas.

2.3 AFECTO, HOMOSEXUALIDAD Y HOMOFOBIA EN LA IDENTIDAD MASCULINA

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

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

(...) no puedo decirte te quiero o cuídate, pero pienso así en ti [¿Y porque no podrías decir te quiero, por ejemplo?] Mmm (duda) lo he dicho, pero ya mmm

eee (duda, pausa) (...) cuando ya estamos como más solos porque igual es raro (se ríe). (David)

No, no pasa mucho. Es que decirle te quiero a otro hombre igual es brígido po'. No sé po', después piensan que uno es *gay* po'. (Óscar)

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

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

Así, en este orden simbólico, la homosexualidad como deseo sexual por otro varón (deseo propio de las mujeres según la heteronorma) coloca a un varón en posición femenina ante los otros, perdiendo su condición de tal, ya que lo femenino actúa como frontera de lo masculino. Es por ello que la homosexualidad representaría lo *abyecto* para la masculinidad hegemónica, es decir, una frontera “que marca el umbral a partir del cual un varón pierde su condición de tal” (Fuller, 2010: 58). Kimmel (1997) considera directamente que el miedo constante a que otros varones nos perciban como homosexuales, un rasgo de la homofobia, es un factor constitutivo y fundamental de la masculinidad hegemónica. Por su parte, Núñez (2005) resume lo que me interesa aquí argumentar, señalando que la homofobia es una actualización o respuesta de la identidad masculina hegemónica que siente amenazada su frontera identitaria.

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

estudiantes tienen incorporado este entramado de significados y símbolos en sus subjetividades y lo reproducen cotidianamente.

El grupo de pares opera efectivamente sancionando y resistiendo las expresiones de afecto, significándolas como actos homosexuales. Aquí la burla funciona como un mecanismo de defensa de la masculinidad hegemónica. De esta manera se regulan y vigilan las demostraciones de afecto, teniendo controlado que dichos afectos no se manifiesten, o al menos no tan abiertamente. Y si se manifiestan, se deja en claro que no es un comportamiento que el grupo comparte y considera legítimo. Como argumenta Riso (2007), los varones tienden a ser severos con los pares que expresan afecto de manera efusiva. Así, se cierran las puertas para que dichos sentimientos fluyan libremente en las dinámicas de homosocialización.

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

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

Sin embargo, el afecto, e incluso el deseo homoerótico reprimido, se manifiesta de todas maneras en forma de broma. Los jóvenes significan como demostraciones de afecto el juego cotidiano en el liceo que consiste en bromear sobre ser homosexual. Bajo el pretexto de la broma o la burla, entre otros actos, se realizan tocaciones, se besan en la boca y se pegan nalgadas.

[¿Y cómo se demuestran cariño?] No sé *po'*, por ejemplo, el típico *lese* entre hombres que es el típico *manoseo*, no sé *po'*, uno se agacha y el otro le da una nalgada algo así. [¿Oye, pero el *bueveo* que tú *decí*, el *nalgazo*, es una forma de mostrar cariño?] Sí *po'* (énfasis), por ejemplo, si a alguien no le tengo confianza no le puedo hacer eso, no sé cómo podría reaccionar, pero si se lo hago a un amigo, él va a entender que es una broma. (Víctor)

De repente igual como broma nos tocamos o somos más cariñosos, pero así como jugando *po'*. (Óscar)

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

2.4 EL OTRO DISCURSO, RESIGNIFICANDO Y DESTABANDO EL AFECTO

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

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

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

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

Por último, la relación de este discurso con el discurso hegemónico es de disputa, por lo que, en la empresa de demostrar afecto en un ambiente exclusivo de varones, los estudiantes se ven enfrentados a la feminización y burlas por

parte del grupo de pares, y en este sentido requieren de un ejercicio y voluntad constantes para sostener dichas expresiones en un espacio donde no son bien recibidas.

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

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

3. Algunas reflexiones finales

Las relaciones de los estudiantes de cuarto medio del Liceo de Aplicación tienden a reproducir los imperativos de la masculinidad hegemónica, se caracterizan por generarse desde la necesidad de demostrar masculinidad en los términos mandados ante el resto, lo que denominé *trato de hombre*. Así, el problema de las relaciones entre varones se soluciona habitualmente exacerbando los comportamientos considerados masculinos, donde esa masculinidad hegemónica opera como un horizonte utópico que delimita lo permitido y lo no permitido entre ellos. En este escenario, los vínculos de homosocialización se caracterizan por estar bajo la vigilancia del grupo de pares y de los mismos estudiantes, quienes, por lo general, evitan salir de los márgenes que la masculinidad hegemónica impone.

Enmarcados en este contexto, los estudiantes de cuarto medio del Liceo de Aplicación tienden a asumir y reproducir el mandato de represión de los afectos en las relaciones de homosocialización. El acto de demostrar cariño a otro compañero genera muchas resistencias en los jóvenes porque hay una tendencia a vincular las demostraciones de afecto con la homosexualidad.

Y esta última se concibe como incompatible con la masculinidad hegemónica. De este modo, se genera un entramado simbólico que se pone en práctica censurando las expresiones de afecto en las relaciones entre pares. Sigue siendo más importante no ser considerado como mujer o como homosexual antes que expresar los sentimientos a los otros. Así, el afecto entre varones queda desplazado fuera del campo de lo normal, de lo permitido y lo esperable, y en el mejor de los casos, relegado al ámbito privado o expresado bajo formas comunicativas no explícitas que no comprometen la imagen de macho que ha de ser afirmada y reafirmada.

Como mencioné en la introducción, según Connell (2003), la particularidad de la construcción de masculinidad en las juventudes es que se halla en la posibilidad de reproducir, negociar la masculinidad hegemónica o, por el contrario, permiten pensar el surgimiento de nuevas posibilidades históricas. Es un momento social donde los jóvenes están asentando las bases de su identidad de género y, por lo tanto, las posibilidades están abiertas. Sin embargo, por lo expuesto, considero que la expresión de emociones sigue siendo un talón de Aquiles de la masculinidad que los jóvenes están construyendo. Sobre todo, cuando de demostrar cariño a otro varón se trata. Los varones escolares de esta generación están lejos de ser varones que expresen sus sentimientos con naturalidad y sin prejuicio.

Ahora bien, en el Liceo de Aplicación se posiciona un discurso nuevo y emergente que tiende a producir representaciones opuestas en relación con el discurso hegemónico. La clave en esta postura es que no asocia las demostraciones de afecto entre varones con la homosexualidad, además, tampoco conciben la homosexualidad como un atributo de identidad negativo. Así, se desarma el engranaje simbólico/práctico entre masculinidad hegemónica, homofobia y represión de los afectos. Sin embargo, estas nuevas búsquedas de sentido se encuentran supeditados a voluntades individuales que en general son subvaloradas por el resto de los compañeros varones, por esto, será relevante elaborar políticas públicas que fomenten el abandono de la masculinidad hegemónica desde el principio del ciclo educativo. Será necesario pensar en una educación no sexista que se pregunte por el problema de la masculinidad y las emociones.

De todas formas, estas nuevas significaciones sobre la relación entre la mas-

culinidad y las demostraciones de afecto entre varones permiten abrir las puertas para el flujo de nuevas emociones y experiencias que den cabida al espacio emocional y, en específico, al amor y cariño como parte de las relaciones entre varones. Esto, en oposición al *trato de hombre* que fomenta siempre la demostración de la imagen de macho ante el otro, reprimiendo emociones, promoviendo la competencia y restringiendo la comunidad afectiva.

De acuerdo con Riso (2007), la posibilidad de comunicarse y compartir experiencias afectivas con otros hombres aumenta el crecimiento personal y el autoconocimiento. El autoconocimiento es una herramienta importante para promover las transformaciones que los varones necesitamos realizar en miras de abandonar la masculinidad hegemónica, ya que esta se instala en lo más íntimo de nosotros, en los cuerpos, emociones, sentimientos y, en definitiva, en la forma en que percibimos el mundo (Rodríguez, 2013). Por eso, compartir experiencias de afecto con otros varones como factor que promueve el autoconocimiento sobre nosotros mismos y nuestras actitudes es necesario para promover el abandono de la masculinidad hegemónica.

La potencialidad que el libre flujo de las emociones habitualmente reprimidas tiene para desestructurar la masculinidad hasta ahora hegemónica es muy grande, ya que la identidad masculina tradicional se juega en gran parte en mantener bajo control las emociones, en disociar el actuar del sentir (Sinay, 2011). Las emociones nos desbordan, son muchas veces impredecibles e incontrolables, en este sentido, un varón que se permite sentir y expresar sus emociones se adentra en un terreno desconocido y prohibido. Dejar que las emociones en los varones fluyan es permitir que toda una estructura de personalidad se ponga en tensión. La etimología de la palabra emoción proviene del latín *emotio*⁵, que significa movimiento. Las emociones generan un movimiento, nos mueven hacia algo. Cuando estas son reprimidas, no se genera dicho movimiento y los cuerpos se rigidizan, creando tensiones musculares que inhiben el flujo de dichas emociones (Lowen, 2005). Como efecto de las prescripciones de género, regularmente los varones reprimimos y nos rigidizamos ante la tristeza, que lleva a movernos hacia el reconocimiento de nuestra fragilidad y vulnerabilidad, la compasión y la empatía, que nos traslada hacia la solidaridad con el/la otro/a, y regularmente reprimimos también el afecto, que lleva a movernos hacia el reconocimiento del otro como un objeto de amor. Siguiendo con la metáfora del movimiento, toda esta gama de emociones regularmente reprimidas nos mueve a lugares y estados psicológicos muy lejanos en relación con las nociones de poder, competencia y

jerarquía que son, precisamente, los pilares simbólico-prácticos que sustentan al varón hegemónico y su actuar, que tanto problema generan en nuestras sociedades.

Por último, quisiera reiterar y recalcar lo que diversos autores han demostrado: esta incapacidad emocional masculina opera fomentando actitudes violentas en los varones (Kaufman, 1995; De Keijzer, 2003; Martínez, 2013; Sinay, 2006, entre otros). Hay que tomarle la importancia que amerita a esta problemática. Dicho en palabras simples y directas, la represión de las emociones no se trata solo de un problema con consecuencias individuales, sino también, y por sobre todo, sociales.

Bibliografía

- Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Campos, Á. (2007). *Así aprendimos a ser hombres*. San José, Costa Rica: Oficina de Seguimiento y Asesoría de Proyectos OSA, SC.
- Connell, R. W. (1997). La organización social de la masculinidad. *Masculinidad/es. Poder y crisis*, 2, 31-48.
- _____. (2003). Adolescencia en la construcción de masculinidades contemporáneas. *Varones adolescentes: género, identidades y sexualidades en América Latina*, 53-67.
- Duarte, K. (1999). Masculinidades juveniles en sectores empobrecidos. Ni muy cerca ni muy lejos, entre lo tradicional y lo alternativo. Tesis para optar al título profesional de Sociólogo. Universidad de Chile. Santiago.
- _____. (2006). Cuerpo, poder y placer. Disputa en hombres jóvenes de sectores empobrecidos. *Revista Pasos* (125), 32-44.
- Flecha, R., Puigvert, L. y Ríos, O. (2013). Las nuevas masculinidades alternativas y la superación de la violencia de género. *International Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 2(1), 88-113.
- Fuller, N. (2001). *Masculinidades. Cambios y Permanencias. Varones de Cuzco, Iquitos y Lima*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Fondo editorial.
- Kaufman, M. (1995). Los hombres, el feminismo y las experiencias contradictorias del poder entre los hombres. En L. G. Arango et al., *Género e identidad. Ensayos sobre lo femenino y lo masculino* (pp. 123-146). Bogotá: Tercer Mundo.

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

- Kaufman, M. (1999). Las siete P's de la violencia de los hombres. *International Association for Studies of Men*, 6(2).
- Keijzer de, B. (2000). Paternidades y Transición de Género. En N. Fuller (Ed.), *Paternidades en América Latina*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- _____. (2003). Hasta donde el cuerpo aguante: género, cuerpo y salud masculina. La salud como derecho ciudadano: perspectivas y propuestas desde América Latina. Lima: Foro Internacional en Ciencias Sociales y Salud, 137-152.
- Kimmel, M. (1997). Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina. En: T. Valdés y J. Olavarría, *Masculinidad/es. Poder y crisis* (pp. 49-62). Santiago de Chile: Isis Internacional/FLACSO.
- Lorente, M. (2009). *Los nuevos hombres nuevos. Los modos de siempre en tiempos de igualdad*. Barcelona: Destino.
- Lowen, A. (2005). *The voice of the body*. Alachua, FL: Bioenergetics Press.
- Madrigal Rajo, L. J. (2006). Masculinidades. Esperanzas de cambio en las fisuras del statu quo. En M. Baltodano et al., *Celebrando el cambio. Explorando la calidad y equidad del servicio en la Iglesia*. Ginebra: WCC Grupo de Funcionamiento en Género y Diaconía.
- Martínez, C. (2013). Masculinidad hegemónica y expresividad emocional de hombres jóvenes. En J. Ramírez y J. Cervantes, *Los hombres en México. Verdades recorridas y por andar. Una mirada a los estudios de género de los hombres, las masculinidades* (pp. 177-199). UNAM. México.
- Migliaccio, T. (2011). Men's friendships: Performances of masculinity. *Journal of Men's Studies* 17(3), 226-241. <http://dx.doi.org/10.3149/jms.1703.226>
- Ramos, C. A. O. y De Keijzer Fokker, B. (2016). El rostro universitario de la afectividad: una perspectiva desde los varones. *Perspectivas Docentes*, (60), 30-39.
- Romero Villar, C. A. (2017). Hombres contra corriente y masculinidades alternativas en el distrito de Huancayo 2015-2016. Lima, Perú.
- Riso, W. (2007). Intimidaciones masculinas. Disponible en: www.vivirlibre.org
- Sinay, S. (2006). *La masculinidad tóxica: un paradigma que enferma a la sociedad y amenaza a las personas*. Buenos Aires: Ediciones B.

CONSTRUCCIÓN DE MASCULINIDADES EN UN LICEO EMBLEMÁTICO MASCULINO DE LA COMUNA DE SANTIAGO

Erick Ilabaca Peña¹

Introducción

El presente artículo es resultado de un proceso investigativo para obtener el título de sociólogo de la Universidad de Chile en el año 2018. Considero que los estudiantes que realizan estudios en liceos segregados por sexo experimentan formas particulares de construir identidad masculina, distintas a las que se vivencian en recintos mixtos. Esto sucede porque la masculinidad hegemónica se amplifica en este tipo de establecimientos. La motivación de este texto es explorar esas formas particulares de construir identidad. Para esto, decidí estudiar un liceo tradicional masculino de la comuna de Santiago², bajo un contexto de cuestionamiento a este tipo de establecimientos segregados.

De esta forma, me pareció relevante profundizar en tres ejes principales. Sobre el primero, se puede señalar que los jóvenes asocian la masculinidad con la presencia de pene. Pero no es lo único. Para ser hombre además se debe ser fuerte mental y físicamente, ya que el entorno es hostil con aquellos que no toleren las exigencias de la masculinidad dominante y deben estar dispuestos de manera constante a probar que cumplen con lo exigido. De esta forma, es deseable ser competitivo, capacidad de conquista con el sexo opuesto y limitar la expresión de emociones.

Sobre lo segundo, es preciso indicar que, para los jóvenes, el machismo se relaciona inversamente con la ayuda que prestan o no en labores domésticas. A mayor ayuda, menos machismo. No existe un cuestionamiento mayor al concepto ni a sus implicancias. Lo que sí queda en evidencia es que los jóvenes son capaces de reconocer el machismo como un producto familiar, heredable, que se reproduce primero en casa, y luego en el liceo.

Finalmente, la educación sexual recibida por el establecimiento tiene un marcado acento biologicista, centrado en los aspectos técnicos de una relación sexual heterosexual y en la prevención de enfermedades y embarazo. Los estu-

¹ Sociólogo. Universidad de Chile. Correo electrónico: e_ilabaca@ug.uchile.cl

² No se develará el nombre del liceo estudiado para resguardar a los entrevistados.

diantes valoran la iniciativa del liceo en este tema, pero preferirían un tratamiento más integral y no solo un taller electivo.

Realicé esta investigación utilizando metodología cualitativa, por medio de un taller de masculinidades con jóvenes de último año de enseñanza secundaria y que hubiesen realizado toda su enseñanza media en ese mismo establecimiento. Luego, realicé entrevistas para ahondar en lo discutido mediante análisis de contenido. A continuación, presento los resultados sobre la base de los ejes antes señalados.

1. Ser varón

La masculinidad hegemónica se hace perceptible en diversas actitudes y formas de pensar expresadas por los estudiantes. Estas son adquiridas principalmente en la familia, siendo este uno de los principales reproductores de este tipo de conductas (Duarte, 1999). Aunque también el liceo aparece como un lugar privilegiado en su despliegue, a través de un deber/ser exigente y excluyente de cualquier tipo de conducta que pueda ser interpretada como femenina. Es posible también constatar la idea de que ser varón no es algo de lo que ellos se sientan totalmente parte, ya que les falta para ser adultos. Duarte se refiere a esto como sociedades adultocéntricas, en que los jóvenes ocupan un rol secundario, ya que se encuentran en un estado de transición hacia la adultez que se constituye como el estado óptimo y deseable por los sujetos (Duarte, 1999). A partir de lo anterior, la masculinidad hegemónica se hace visible en diversas formas en los estudiantes y la entiendo como: “La configuración de práctica genérica que encarna la respuesta corrientemente aceptada al problema de la legitimidad del patriarcado, la que garantiza (o se toma para garantizar) la posición dominante de los hombres y la subordinación de las mujeres” (Connell, 1997: 36).

Esta práctica genérica que legitima el patriarcado se traduce en una serie de disposiciones que obligan a los estudiantes a comportarse, pensar y sentir de formas determinadas. La primera disposición relevante es aquella en que el individuo muestra su interés por mujeres, descartando de paso, cualquier sospecha de homosexualidad (Fernández, 2009). Para los estudiantes, ser varón es sinónimo de tener pene, no existe una interpretación alternativa.

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

De esta forma, la construcción de la virilidad se construye en oposición a lo femenino, y la ausencia de pene es considerada como algo inferior (Jofré, 2014). Sin embargo, no solo se trata de su presencia, también la fortaleza física-sexual, como también la intelectual-moral, es característica masculina que se expresa por medio de la autoridad y la firmeza. El cuerpo firme no solo es eso, es también asociado a otras fortalezas (actitud, carácter) (Jofré, 2014). La percepción del cuerpo masculino que tienen estos estudiantes corrobora lo anterior.

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

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

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

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

No resulta extraño percatarse de la influencia que tienen los medios de comunicación en los estudiantes (Duarte, 2006). Para ellos, las redes sociales constituyen en el presente el medio a través del cual se comunican con amigos y cercanos y, además, expresan pensamiento, situaciones y sucesos de la vida cotidiana.

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

Jofré coincide en este punto con Duarte señalando que: “Los medios de comunicación promueven un erotismo genitalizado, el culto a cierta belleza física, la pornografía y la cosificación de los encuentros sexuales” (Jofré, 2014: 37).

Para los jóvenes, estas redes se transforman en una parte constitutiva importante de su personalidad, son mencionados de manera recurrente como referen-

cia a la hora de pensarse corporalmente, y aunque no posean el suficiente capital económico, intentarán invertir para estar a la moda y no ser criticados.

1.1 SER VARÓN EN EL LICEO

El liceo cumple un rol central en la conformación de la identidad de los jóvenes, siendo el nexo existente entre el espacio privado y público (Fuller, 2002). Los conceptos que más se repiten entre los jóvenes, a la hora de indagar en su experiencia de cuatro años en un liceo de varones, tienen que ver con hostilidad, competitividad, estar a la defensiva y reflejar fortaleza. Aparece constantemente la dominación entre compañeros, la particularidad es que, al ser un liceo exclusivo de varones, la dominación se aplica sobre sus compañeros mediante una feminización de aquellos que se alejan de la masculinidad hegemónica, o no responden con agresividad cuando existen hostigamientos.

Es fundamental en este contexto altamente masculinizado, construir una personalidad fuerte desde que se ingresa al liceo, de lo contrario, comienza el acoso, que puede ir desde los insultos y bromas, hasta las amenazas y violencia física. Se debe transitar de forma atenta por el liceo, ya que la agresividad puede surgir a partir de cuestiones sin mayor importancia, como estar haciendo la fila para recibir la alimentación, o encontrarse en el baño. La violencia física y amenazas entre varones están permitidas y avaladas como mecanismo de resolución de conflictos (Jofré, 2014). Si bien no es propuesta por los estudiantes como el mecanismo idóneo para resolver los problemas, se comprende como una de las posibilidades en las que puede desembocar un conflicto cuando no se resuelve en el intercambio de palabras.

Los jóvenes indican que existe un alto nivel de competitividad entre ellos. Esta se expresa principalmente de dos maneras: una a través de los lazos que se tienen o no con mujeres, la cantidad de estos y el tipo: amistad, relación sentimental. De esta forma, los estudiantes caen en artimañas para validarse ante los pares y la mentira se transforma en un dispositivo eficiente para validar la masculinidad (Salas, 1996). Para este autor, la mentira es la única plataforma en que la masculinidad logra sostenerse. Para los estudiantes, es importante ser valorados y alcanzar un cierto estatus ante sus compañeros por medio de conquistas con el sexo opuesto, inclusive si esto implica mentir. Lo más importante para Salas (1996) es que no solo se trata de mentir, sino de que los hombres terminan por convencerse de sus mentiras.

Dicen, ya me tiré³ a una mina, aunque sea mentira, estoy seguro de que es mentira, algunas veces dicen hice un trío, y como que lo lucen, escúchenme, hice un trío, no sé, es como estúpido, yo al menos no lo diría. (Eduardo)

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

En el caso de las actividades físicas, resulta importante exigirse al máximo en estas, demostrando el potencial físico que se tiene y logrando las metas que establece el profesor. Los deportes competitivos, agresivos y violentos son considerados una excelente forma de iniciarse y demostrar virilidad (Badinter, 1993). Esto último sigue teniendo importancia en la socialización actual de los varones, ya que la práctica deportiva permite construir un tipo de masculinidad en los jóvenes enmarcada en la heteronormatividad y hegemonía patriarcal, representada en la demostración de fuerza y competición deportiva, como también en lucir un tipo de cuerpo musculoso y varonil (Herrera, 2014). En ese sentido, la práctica de fútbol en el patio durante los recreos se transforma en un acto cotidiano, y es un lugar ideal para la expresión de la masculinidad por medio del deporte.

1.2 EMOCIONES EN EL LICEO

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

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

3 "Tirarse a una mina" significa tener relaciones sexuales con una mujer.

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

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

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

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

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

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

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

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

Porque es mal visto socialmente, no *podí* llorar, *vai* a ser niñita si *llorái*. (Alejandro)

La resistencia a mostrar afectos o emociones es una constante que se repite a lo largo de todas las entrevistas. La prohibición de expresar sentimientos como dolor, temor, tristeza, miedo al abandono, etc., es una cuestión imperiosa de cumplir, y exacerbada como máxima, en este entorno altamente masculinizado.

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

2. Machismo

Esta pérdida de estatus se traduce en una violencia de carácter simbólica (Bourdieu, 2000) hacia aquellos que la padecen. De esta manera, uno de los conceptos centrales de la ideología patriarcal es la violencia simbólica expresada a través del machismo. Este se verifica en la sociedad mediante la diferencia de poder que se establece en lo cotidiano como actitud, individual y colectiva. De esta manera, para Guissi (1987): “El machismo es una realidad social de discriminación social, ligada a una mitología que divide a los individuos en superiores e inferiores, según su sexo, en donde el hombre, por razones “naturales”, es superior a la mujer” (p. 134).

Esta supuesta superioridad masculina se expresa en la conversación cotidiana entre compañeros al interior del liceo, así, el machismo se naturaliza a través de la reiteración diaria de estos comentarios.

Al profundizar en estas conductas y comentarios con los estudiantes y hacer visible el machismo, los estudiantes se incomodan y se justifican, ya sea porque la sociedad es así o también porque la familia lo inculcó. La distinción de roles domésticos también es una constante en el liceo, de lo cual se concluye que este funciona igualmente como escenario para reforzar esta clase de estereotipos. Como indica uno de los entrevistados:

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

Al hablar sobre machismo con los estudiantes, la mayoría reconoce cierto grado en sí mismos y en su entorno, sin embargo, no existe claridad respecto al concepto, algunos lo asumen abiertamente, aunque no por opción personal, más bien como herencia familiar o reproducción social.

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

Para los estudiantes, el machismo tiene una relación directa con la realización de las labores del hogar. La mujer se configura como madre y especialmente como la administradora del trabajo en casa, su dominio es lo privado (Bourdieu, 2000). De esta forma, la percepción de machismo propio disminuye o en algunos casos se elimina dependiendo de *la ayuda* en las labores del hogar. Según la Encuesta internacional de masculinidades y equidad de género realizada en 2011, el 69,5% de los hombres chilenos nunca limpia el baño, otro 64,2% que nunca lava ropa, un 52,6% que nunca hace aseo y un 44% que nunca prepara comida (Aguayo, Correa y Cristi, 2011). Se percibe en los relatos, en concordancia con lo anterior, que la división de las labores domésticas se encuentra claramente diferenciada: son las mujeres quienes se hacen cargo del hogar, mientras los varones aparecen en calidad de colaboradores.

2.1 MACHISMO EN EL LICEO

A partir de lo anterior, una de las formas más llamativas en que se expresa el machismo es a través de las bromas. El chiste se transforma en un dispositivo de normalización de la violencia al interior del establecimiento.

Tenís como el te violé y la hueá⁴, o como el fleto⁵ y la hueá, si tú eres hombre, como que te huevean po'. (Camilo)

Como indica el entrevistado, en este caso la broma se expresa a través de comentarios violentos. La violación se utiliza como concepto victorioso, si se

4 "Hueá" puede tener varios usos en el vocabulario chileno, en este caso se utiliza para reforzar la idea anterior.

5 "Fleto" se usa de manera despectiva como sinónimo de homosexual.

triumfa en el deporte sobre un compañero, en videojuegos, en el rendimiento académico, etc. Decir "te violé" es sinónimo de vencer. "La normalización de la violación es la característica principal de esta cultura. En ella, el individuo se ve rodeado cotidianamente por discursos, comportamientos, imágenes y lenguaje que validan y perpetúan la violación (...)" (Muñoz, 2016: 7).

Esta normalización de la violencia se cristaliza también a través del silbido. Este cobra relevancia para uno de los entrevistados al preguntarle sobre el machismo en el liceo, no solo se aplica entre compañeros con el fin de feminizarse, sino también a profesoras y personas ajenas al establecimiento.

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

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

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

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

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

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

El machismo también se expresa como violencia hacia las personas no heterosexuales en el liceo, ya que existe una actitud hostil y discriminatoria hacia compañeros homosexuales. La normalización de esta agresión cobra un rol central, la minimiza, la ubica como no terrible o condenable, para algunos inclusive es algo comprensible, entendiendo que se está en un liceo de hombres. Al conversar con los estudiantes sobre violencia y bromas derivadas de la orientación sexual de los estudiantes, señalan:

O sea, dentro del *hueveo*⁶, porque es un liceo de hombres po', entonces el *hueveo* con esos temas abunda mucho, que se traten de *gay*, maricón, por tener ciertas actitudes, que no te puede gustar un hombre, porque eres una vergüenza si eres hombre y te gustan los hombres y cosas por el estilo, pero nunca ha sido en mala onda, nunca lo he visto así. (Alejandro)

Los estudiantes muestran escasa reflexión sobre sus agresiones. La broma, molestar, abre las puertas para ejercer la violencia de forma indiscriminada contra aquellos que tengan distinta orientación sexual, se vistan o actúen diferente. La estigmatización es una constante en todos los relatos. Siempre se habla desde los diferentes, como otro muy distinto a mí, tratando implícitamente de hacer notar que ellos no son parte de ese otro distinto y menospreciado (Goffman, 1963). Por más que los estudiantes intentan articular el relato desde una cierta igualdad, es notorio el extrañamiento. El estigma no solo lo porta aquel que es violentado por su orientación sexual o formas de expresión, aquellos que se juntan con él también pueden ser víctimas de discriminación y menoscabo, por lo que se opta por alejarse del compañero estigmatizado, sin importar los lazos de compañerismo o amistad anteriormente creados.

Para Salas (1996), resulta obvio que los procesos de construcción y deconstrucción de masculinidad son difíciles, por lo que ante el riesgo de cuestionamiento aparece de forma inmediata el miedo. Sin embargo, no es un miedo a secas, lo que está implícito es que es un miedo a perder los privilegios de su condición dominante, ya que no es problema cortar lazos de amistad con el compañero de ser necesario, pero sí es central preservar la masculinidad hegemónica.

3. Sexualidad e inclusión femenina

Para los estudiantes, la sexualidad es un tema complicado, les cuesta abordarlo y profundizar en él. Para tener un acercamiento al mismo, sin poner a los estudiantes en una posición difícil, les hice una pregunta abierta: “¿qué es lo primero que te imaginas cuando digo la palabra sexualidad?”. Esto, con la finalidad de dilucidar sus imaginarios.

Se me vienen a la mente muchas cosas, pero hablar de sexualidad es como del sexo, pero se me vienen las dos partes, si hay que hablar de sexualidad, dividirlo

6 “Hueveo” en este caso es entendido como bromas entre amigos.

en temas, no sé, hoy veremos aparato reproductor masculino y femenino. A eso me refiere con sexualidad. Y eso, acá se ve sexualidad y se ve eso. (Juan)

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

Para los estudiantes, la sexualidad se asocia de forma inmediata con el aparato reproductor, distinto y claramente designado (Bourdieu, 2000). También es algo que se debe mantener bajo cuidado, no se puede hablar sobre esto con libertad.

Asimismo, los jóvenes vinculan el concepto sexualidad con enfermedad:

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

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

3.1 EDUCACIÓN SEXUAL

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

Es buena, pero igual existen falencias como en todos los lugares, pero es buena en primero y segundo, en realidad segundo medio es como el máximo, ahí es

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

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

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

Deberían centrar la educación sexual también al placer, hacia el saber hacer, hacia aprender, no limitarse solamente a la parte biológica, te enseñan mucho anticonceptivo que en realidad son terribles invasivos con la mujer, y que son los que están aceptados. [¿En tu opinión qué sería una educación sexual adecuada?] La parte del pasarlo bien, de que es algo bacán, que si bien te *cansái*, se siente bien. Es bacán si lo *hacís* con una persona que quieres mucho, que te gusta, y eso lo ignoran mucho. Se enfoca mucho lo peor que te puede pasar, pegarte una enfermedad o tener un hijo, y el sexo no es solo eso, lo limitan mucho. (Alejandro)

Este último testimonio resume la visión de algunos estudiantes, los cuales si bien valoran los esfuerzos que hace el liceo por realizar talleres y ramos electivos, el enfoque de estos está puesto en lo biológico y en las enfermedades, y no responde necesariamente a las dudas e intereses de los estudiantes. La enseñanza de la sexualidad se aborda desde lo biológico-fisiológico, es fragmentada y separada del cuerpo. La entrega de información se realiza desde una perspectiva preventiva y no desde un enfoque de derecho humano integral.

3.2 INCLUSIÓN FEMENINA

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

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

Como se observa, la ley se orienta a la no selección por los motivos anteriormente citados, pero mantiene la posibilidad de que los liceos mantengan segregación por sexo a los postulantes. En este contexto, me pareció relevante conversar con los estudiantes sobre su visión de la admisión segregada de su liceo, cómo lo evalúan, ventajas, desventajas y modificaciones que ellos como estudiantes realizarían a este proceso. Para ellos, la inclusión de mujeres es algo que en principio no genera conflictos y se muestran receptivos a una hipotética inclusión futura en el liceo.

Yo pienso que la educación segregada es súper tonta, siento que más de alguno que entre a la universidad el otro año va a estar todo el rato detrás de las minas⁷, entonces es estúpido, siento que la segregación es muy medieval, los hombres por allá, las mujeres por acá. Tenemos los mismos planes curriculares, el aprender con una mujer no me va a hacer aprender menos, lo encuentro tonto. (Camilo)

7 “Minas” se utiliza en este relato como sinónimo de mujeres.

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

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

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

Me iría a las mujeres, la pasaría mejor en realidad, pero, no sé, no tendría quizás un 6,1⁸, tendría un 5,2 quizás, ¿me entiendes? (Juan)

Al realizar este ejercicio proyectivo, los estudiantes corroboran los postulados de la masculinidad hegemónica, la mujer vista como objeto; su inclusión en este contexto altamente masculinizado llevaría a inevitables conflictos por su posesión y ocasionaría mal rendimiento académico, ya que el foco estaría puesto en ellas. Sobre este último punto —rendimiento académico y segregación según sexo—, Ugarte (2009) señala que en matemáticas tanto niños como niñas mejoran sus resultados al pasar de colegios segregados a colegios mixtos. También Villalobos (2016) indica que la composición por género no es gravitante en el rendimiento escolar.

4. Reflexiones finales

En la presente investigación, me fue posible observar y analizar el proceso de construcción de masculinidades en un grupo de estudiantes de cuarto medio de un liceo emblemático masculino. Como primera conclusión relevante, puedo decir que ya no resulta conveniente hablar de masculinidad en singular. Es necesario abrirse a la pluralidad de masculinidades. Existen diversas maneras de ser varón en el liceo, sin embargo, no todas gozan del mismo prestigio ni validez.

8 6,1 es considerado un promedio de notas muy bueno en escala de 1 a 7; 5,2 es considerado bueno.

La masculinidad hegemónica es el eje sobre el que giran las demás formas de construir identidad, es el parámetro con el que se juzgan los comportamientos, y se transforma en una especie de tipo ideal (Weber, 1922) a la hora de pensar la personalidad masculina. Sin embargo, ningún estudiante logra alcanzar esta masculinidad hegemónica en su plenitud, por lo tanto, son víctimas de temores e inseguridades en variados aspectos, dependiendo de cuál sea la característica en que consideren que no están cumpliendo como es debido.

Existen estudiantes más reflexivos, que son capaces de identificar los daños y aficciones a los que son sometidos sus compañeros, intentando cumplir con comportamientos que les son enseñados como correctos. Estos estudiantes dirigen sus reparos no tanto hacia sus compañeros o profesores, sino que entienden que los comportamientos de estos últimos son producto de condiciones estructurales del patriarcado como un sistema de dominio.

Este modelo patriarcal como sistema de dominio es adquirido en la infancia. De esta forma, resulta relevante señalar que parte importante de los entrevistados une sus primeros años de vida, con hechos que han quedado grabados en su memoria respecto a sus masculinidades y a cómo deben expresarla. Por lo tanto, es pertinente decir que no resulta del todo apropiado estudiar las masculinidades en los estudiantes sin considerar a la familia como pilar de sus opiniones y vivencias. Por su parte, sobre las masculinidades en el liceo se puede indicar que la hostilidad hacia todo aquello que escape de la masculinidad hegemónica es alta. Sin embargo, no siempre se reprime de manera explícita. Los principales canales de discriminación son a través de gestos, muecas, silencios, momentos incómodos que cristalizan la discriminación hacia aquellos con orientación sexual distinta a la hétero, o simplemente si el aspecto físico o gestos evidencian debilidad o feminización. La conquista de mujeres (entre más, mejor) y la práctica de deportes, especialmente el fútbol, se vuelven cuestiones altamente relevantes y deseables en este espacio. Las emociones están permitidas solo en el círculo más íntimo, y siempre cuidando las formas.

Esta violencia simbólica y verbal permanente en liceo la englobo en el concepto de machismo, que aparece evidenciado en muchas formas en las entrevistas, sin embargo, para los estudiantes, el término se refiere casi de manera exclusiva a la ayuda o no en las labores domésticas. Ninguno se considera altamente machista, porque todos *ayudan* en las tareas del hogar, sin reflexionar que precisamente esta es una conducta machista y privilegiada, ya que no la perciben como una actividad que les corresponda realizar a todos los integrantes de un domicilio de manera simétrica, de esta forma, es reducido a un aspecto en particular. Es recomendable abordar este asunto en futuras investigaciones, ya que

de otra forma no se comprende la real magnitud del concepto y de cómo este influye en las formas de pensar y sentir de los individuos.

Es interesante también profundizar en las bromas, ya que son un medio que valida la violencia hacia los compañeros con un costo marginal o nulo. Ninguno de los entrevistados indica sufrir sanción por una broma homofóbica o discriminatoria, cualquiera sea el tema.

Sobre la base de lo anterior y constatando la hegemonía patriarcal, me pareció importante consultar a los estudiantes sobre su disposición para abrir el proceso de admisión a mujeres. Al profundizar, varios dudan y señalan que la entrada de mujeres perjudicaría su rendimiento escolar. La literatura no es concluyente respecto a este último punto, sin embargo, los estudiantes sin excepción señalan dificultad para relacionarse con mujeres. Inclusive indican no tener vínculo alguno con mujeres producto de la ansiedad que les provoca la situación. Cabe preguntarse, inclusive, si la segregación tiene influencias en resultados académicos estandarizados o no, qué tan deseable es educarse bajo esta clase de modalidad.

Por último, la sexualidad para los estudiantes se remite a una cuestión netamente reproductora, ya que aprenden en el colegio a asociar el concepto a procesos biológicos y fisiológicos. La biología es la asignatura que se encarga del tratamiento del tema, la cual impide un conocimiento más enriquecedor. Si bien los estudiantes señalan tener un taller específico sobre sexualidad en segundo medio, su enfoque está en el acto sexual, uso de preservativo y prevención de enfermedades. Cuando se entra en la sexualidad, los jóvenes esquivan el tema, aparecen respuestas ambiguas y en la mayoría de los casos se critica a los compañeros, los cuales mienten respecto a su sexualidad para validarse entre pares. Cuestionar la sexualidad es también cuestionar la propia posición de privilegio, aquí el miedo como dispositivo funciona de manera efectiva al interior del liceo. Como propuesta, parece central retomar el curso electivo en el liceo, lo cual puede abrir caminos y cuestionamientos a la masculinidad hegemónica y su continua reafirmación.

Resulta necesario que los planes de educación incluyan la educación sexual en los liceos. Más allá de esfuerzos particulares que puedan realizar los establecimientos, se necesita un enfoque más completo sobre la materia, pues la fisiología es insuficiente como única vía de acceso al conocimiento de la propia sexualidad en los liceos públicos.

Bibliografía

- Aguayo, F., Correa, P. y Cristi, P. (2011). Encuesta IMAGES Chile. Resultados de la Encuesta Internacional de Masculinidades y Equidad de Género. Santiago de Chile: CulturaSalud/EME.
- Badinter, E. (1993). *XY. La identidad masculina*. Madrid: Alianza.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Connell, R. (1995). *Masculinities*. Cambridge: Polity Press.
- _____. (1997). La organización social de la masculinidad. En J. Olavarría y T. Valdés (Eds.), *Masculinidad/es. Poder y crisis* (pp. 31-48). Santiago de Chile: Isis Internacional/FLACSO.
- Duarte, K. (1999). Masculinidades juveniles en sectores empobrecidos. Ni muy cerca ni muy lejos, entre lo tradicional y lo alternativo. Tesis para optar al título profesional de Sociólogo. Universidad de Chile. Santiago.
- _____. (2006). Cuerpo, poder y placer. Disputa en hombres jóvenes de sectores empobrecidos. *Revista Pasos*, (125), 32-44.
- Fernández, M. (2009). Emergencia de masculinidades: Representaciones sociales entre jóvenes universitarios de Santiago de Chile. Tesis para optar al grado de Magíster en Género y Cultura. Universidad de Chile. Santiago.
- Fuenzalida, D. (2017). La ley de inclusión escolar y los liceos emblemáticos: Un proceso en curso y nubes negras en el horizonte. Estudio de caso del Liceo José Victorino Lastarria. Tesis para optar al grado de Magíster en Ciencias Sociales mención Sociología de la Modernización. Universidad de Chile. Santiago.
- Fuller, N. (2001). Masculinidades. Cambios y Permanencias. Varones de Cuzco, Iquitos y Lima. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- _____. (2001). Maternidad e identidad femenina: relatos de sus desencuentros. En S. Donas (Comp.), *Adolescencia y Juventud en América Latina*. San José, Costa Rica: EULAC-GTZ.
- _____. (2002). *Masculinidades. Cambios y permanencias*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Gissi, J. (1987). *Identidad latinoamericana: psicología y sociedad*. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Goffman, E. (1963), *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Herrera, I. (2014). Construcción de la masculinidad en varones jóvenes de la población La Legua, sector nueva Legua, que participan en organizaciones comunitarias. Tesis para optar al grado de Magíster en Estudios de Género y Cultura. Universidad de Chile. Santiago.
- Jofré, N. (2014). Sexualidades masculinas juveniles. Develando tensiones y posibilidades de expresión. Tesis para optar al título profesional de antropóloga social. Universidad de Chile. Santiago.
- Olavarría, J. (2000). De la identidad a la política: masculinidades y políticas. Auge y ocaso de la familia nuclear patriarcal en el siglo XX. En J. Olavarría y R. Parrini (Eds.), *Masculinidad/es. Identidad, sexualidad y familia*. Santiago de Chile: FLACSO.
- _____. (2003). *¿En qué están los varones adolescentes? Aproximaciones a estudiantes de enseñanza media, género, identidades y sexualidades en América Latina*. Santiago de Chile: Flacso/Unfpa y Red de Masculinidades.
- Lerner, G. (1990). *La creación del patriarcado*. Barcelona: Crítica.
- Muñoz, C. (2016). La cultura de la violación en Chile: Un análisis en los medios de comunicación digitales. Memoria para optar al título profesional de socióloga. Universidad de Chile. Santiago.
- Salas, J. M. (1996). La mentira en la construcción de la masculinidad. *Revista Costarricense de la Psicología*, 24, 67-78.
- Ugarte, A. (2009). *La composición de género en la sala de clases: efectos sobre el desempeño y la asistencia*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Villalobos, C., Wyman, I., Schiele, B. y Godoy, F. (2016). Composición de género en establecimientos escolares chilenos: ¿Afecta el rendimiento académico y el ambiente escolar? *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 379-394.
- Weber, M. (1922). *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tubinga: J.C.B. Mohr.

HACERSE VARÓN EN LICEOS MUNICIPALES: INSTANCIAS EDUCATIVAS DE HOMOSOCIALIZACIÓN MASCULINA JUVENIL

Francisco Farías Mansilla¹

Introducción

El presente texto que a continuación presento se enmarca dentro de los principales hallazgos de mi tesis de Magíster en Ciencias Sociales mención Sociología de la Modernización de la Universidad de Chile, titulada “Hacerse varón en liceos municipales: Dinámicas de género en las construcciones de masculinidades” y que realicé entre 2016 y 2018.

El trabajo de investigación fue desarrollado en dos liceos municipales en el sector de Lo Hermida, comuna de Peñalolén, Santiago de Chile. En ambas comunidades educativas, tuve la oportunidad de desempeñarme profesionalmente como trabajador social en áreas como Convivencia Escolar y Psicosocial, experiencias que aportaron un conjunto de inquietudes e interrogantes para la construcción de mi objeto de estudio. En este mismo sentido, la autorreflexión crítica de mi propia construcción como varón en el *Kolectivo Poroto, hombres por otros vínculos*² —organización social de la cual formé parte durante once años, desarrollando talleres y encuentros con varones sobre género, masculinidades y política— aportó preguntas políticas sobre la construcción social de las masculinidades en el Chile actual. En este mismo sentido, mi participación en el Núcleo de Investigación y Acción en Juventudes fue una instancia reflexiva y de producción de conocimiento, que me invitó constantemente a incorporar los lentes de género y generación para comprender la sociedad chilena y su relación con sus jóvenes, en este caso, desde la experiencia educativa de los liceos.

La estrategia metodológica que utilicé optó por una perspectiva cualitativa, ya que los procesos de construcción de género y masculinidades en varones jóvenes son procesos subjetivos, y este modo de comprender entrega una serie de herramientas que hacen pertinente aproximarse a dichas construcciones. Para ello, utilicé la técnica de entrevista en profundidad, ya que me permitió

1 Trabajador social. Magíster en Ciencias Sociales mención Sociología de la Modernización, Universidad de Chile. Integrante del Núcleo de Investigación y Acción en Juventudes, Departamento de Sociología, Universidad de Chile. Correo electrónico: pancho.farias@gmail.com

2 <http://kolectivoporoto.cl/>

construir aproximaciones progresivas hacia los mundos juveniles, además de vínculos de confianza con los jóvenes que participaron de este proceso, ya que la conversación social que se articuló permitió acceder a la cotidianidad del liceo. Complementé las entrevistas con la técnica de observación participante, con el propósito de entrar en el campo y ser reconocido como una presencia no intrusiva. El hecho de haber trabajado en ambos establecimientos fue un elemento que contribuyó con este propósito. Observé clases de Lenguaje y Matemáticas (las de mayor valoración social y presencia en el currículo oficial) y de Educación Física (la cual, por su dinámica, permite reconocer otro tipo de prácticas y relaciones escolares fuera del aula). Trabajé con estudiantes de primero medio, a propósito de su paso de la educación básica a la media, un cambio que los ubica en el sector educativo del sistema escolar de *los mayores*. Realicé diez entrevistas a través de un sistema de saturación (Canales, 2006). Finalmente, opté por análisis de contenido, técnica que me permitió reconocer en el texto, lo implícito explícito de las construcciones de masculinidades. Hice dialogar conversación, observación y teoría, en una lógica de caja de herramientas que me permitiera lograr el propósito de este ejercicio investigativo.

El propósito de este trabajo fue conocer las instancias educativas de homossocialización masculina juvenil que se desarrollan en el liceo. En los procesos de encuentro social entre varones, se enseña y aprende el valor social de las masculinidades en la estructura social, instituciones y situaciones de la vida cotidiana. Este proceso de aprendizaje se forja particularmente en los cuerpos de los varones, ya que serán estos quienes tendrán que probar y probarse públicamente, que han superado la prueba de la virilidad masculina, asociada a la construcción identitaria de la hombría en sociedad patriarcal y adultocéntrica. La dimensión simbólica de las relaciones sociales en este escenario señala que los varones son, para ellos mismos, una fuente de aprendizaje fundamental para la dinámica permanente de reproducir la promesa de las masculinidades: ser un varón de verdad.

La norma heterosexual establece los márgenes para las masculinidades hegemónicas, por ende, sus cuerpos y las interacciones sociales que desarrollan deben tener en cuenta que uno de los principales destinatarios de las conductas masculinas patriarcales son los propios varones. Funciona como mecanismo socioeducativo que ordena fijando posiciones, resguardando los privilegios masculinos del sistema de dominio y clausurando posibilidades transformadoras. Los cuerpos, al incorporar esta norma de la sociedad, potencian en el mismo movimiento los cuerpos poderosos que resguarden las nuevas configuraciones del poder patriarcal. En este sentido, los cuerpos representan la expresión concreta del proceso de socialización del patriarcado adultocéntrico que se desarrolla en el liceo.

1. Cuerpos juveniles heteronormados

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

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

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

Zúñiga (2016) señala que los procesos de socialización de varones jóvenes:

(...) son producto de una ideología fundada en la dominación masculina, la que

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

En clase de lenguaje, un grupo de varones conversan entre sí, uno le dice a otro “te *estái* pelando a las minas del B”. Los otros compañeros se ríen. Un integrante del grupo cuenta que le pidió el WhatsApp a la profesora de Historia, la cual le respondió “qué desubicado, Saavedra, vaya a sentarse”. El grupo lo aplaude y le dicen “buena, campeón, buena choro”. (Observación cuaderno de campo, clase de Lenguaje, primerio medio, agosto, 2016)

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

Esto se puede hacer al reconocer otra relación entre grupos de hombres, la relación de complicidad con el proyecto hegemónico. Las masculinidades construidas en formas que permiten realizar el dividendo patriarcal, sin las tensiones o riesgos de ser la primera línea del patriarcado, son cómplices en este sentido. (Connell, 1997: 41)

La masculinidad heteronormada hegemónica se construye en relación y oposición contra otro, a través de actos repetitivos que dan la ilusión de un género fijo (Renold, 2004). En este sentido, los encuentros y conversaciones entre varones jóvenes en el sistema escolar refuerzan la idea de que sus hombrías requieren ser recreadas a través de instancias de socialización juvenil que el liceo les otorga, instancias que posibilitan fortalecer la autoridad masculina, moldear

sus cuerpos, formar discursos sobre lo que hacen los varones en la sociedad y construir imaginarios sobre las relaciones sociales de género (Castoriadis, 2010). La socialización escolar, al no considerar este asunto como una cuestión educativa, favorece que el tratamiento social de la diferencia produzca un abordaje que construye desigualdad, ya que renuncia reflexionar sobre este fenómeno en su cotidianidad educativa, entregando la formación al currículo oculto de género (Torres, 1998).

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

A veces con los compañeros pedimos plata y vamos todos a comer a otras partes, por ejemplo, fuimos cuando salimos pa' las vacaciones de invierno y después fuimos cuando entramos y después fuimos hartas veces y hablábamos sobre qué íbamos a hacer pa' las vacaciones, lo pasamos bien con los cabros. (Felipe, primerio medio)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

No sé por qué. Por conflictos, por minas, conflictos. Como alguien, si tuviera una polola así y otro se la quiere *jotear* así y el loco catcha y le echa la *espantá* y todo. Y la mayoría de las veces termina en combos. (Álvaro, primero medio)

Madrid (2016) señala que la escuela opera a nivel institucional en el proceso de construcción de masculinidades, en lo que se ha venido denominando como agencia productora de masculinidades. Al respecto, reafirma la idea de que el sistema escolar no es neutral en la producción de relaciones de género, la regulación de la sexualidad ha sido un elemento central en este proceso, existiendo una promoción central, permanente y clara de la heterosexualidad como norma social. Esta norma, construida desde la masculinidad hegemónica, muestra que

la relación con las otras masculinidades no solo se basa en el control sobre las mujeres, sino sobre otros varones, similar proceso al de la homofobia. Es decir, la masculinidad en clave de dominación apuesta por fijar las posiciones de poder a través del control de los cuerpos masculinos, mediante el uso de la violencia física y simbólica.

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

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

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

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

2. Cuerpos juveniles poderosos

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

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

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

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

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

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

Los espacios del liceo, al ser controlados en estos términos, anuncian el lugar social que el orden masculino posee en la organización social (Connell, 1997). El destierro de la cancha por parte de los varones del liceo en contra de sus compañeras muestra cómo las masculinidades hegemónicas entrenan en el poder a los varones en la cotidianidad de los juegos y el deporte. El juego reproduce actitudes imperantes en la sociedad, ritualizadas simbólicamente a través del

aprendizaje de ciertos valores, actitudes, disposiciones, habilidades corporales de la sociedad dominante, los cuales se presentan como neutrales y al margen de estas discusiones (Tejeda, 2008). Segato (2016) nos dirá que estamos frente al despliegue de la pedagogía de la crueldad, en la cual reconoce una función expropiadora, a través de la repetición de actos de violencia material y simbólica, que operan en total impunidad institucional. Bourdieu (2000) pone énfasis en la fuerza del orden masculino frente al hecho de prescindir de cualquier justificación, la visión androcéntrica es la visión del orden de las cosas y las relaciones. La cancha es un espacio masculino que le pertenece a un cierto tipo de varones, ya que su poder simbólico ratifica la división sexual del trabajo y la distribución estricta de actividades por sexo. El espacio en disputa en el liceo condensa este conjunto de observaciones.

El orden hegemónico de la sociedad y del liceo requiere de unos sujetos concretos que lo recreen, a través del sustento de ciertas lógicas, clave que permite comprender las chances de entradas y salidas que los varones pueden desplegar en el ejercicio de las masculinidades. Es decir, en ciertas circunstancias pueden ser opresores y en otras, ser oprimidos. Este mecanismo de sostenibilidad se denomina complicidad masculina, el cual actúa en clave de dominación, reforzando las enseñanzas que el proceso de homosocialización patriarcal desarrolla para mantener los privilegios masculinos. Fugellie (2016) remite a los trabajos de Kaufman y Duarte para señalar que, en los procesos de construcción de masculinidades, es fundamental incorporar los ejes analíticos relacionales que los varones despliegan consigo mismo, en relación con las mujeres y con otros varones, además del contexto social del cual son parte. En este caso, la experiencia observada permite dar cuenta de al menos tres de estos planos. Primero, la relación con las mujeres desde la imposición de la voluntad masculina, el despojo de ciertos espacios y mensaje de inferioridad hacia la práctica deportiva; dos, la relación de complicidad masculina dominadora, los varones colaboran para imponer sus términos en la sociedad (liceo) y hacen alianzas para desprestigiar las prácticas que cuestionan el poder masculino; tres, el medio social, la cancha del liceo es el escenario que permite recrear y comunicar los aprendizajes de género a todos los actores escolares.

Los cuerpos poderosos de los varones jóvenes del liceo generan condiciones situacionales, institucionales y estructurales para garantizar el orden social adolto-céntrico y patriarcal, encuentran en los estereotipos de género herramientas para naturalizar este escenario. Definiciones como varones desordenados, violentos, mujeres pasivas y calmadas, debilitan las chances de las comunidades en la construcción de formas de trato que humanicen su convivencia. A este fenómeno

no, Gallardo (2004) lo nombra como empobrecimiento, el cual hace referencia a la producción social de asimetrías en las relaciones sociales. El proceso de empobrecimiento produce sujetos empobrecidos, quienes son resultado de formas de trato en clave de dominación, es decir, es un fenómeno estructural, permanente y desigual en el ejercicio del poder. El empobrecido es alguien a quien se le niegan las condiciones para que se autoconstituya como sujeto. Bajo este esquema comprensivo, tanto las mujeres jóvenes como los varones podrían ser vistos como tal, unos como dominadores y otros como dominados, sin embargo, comparten el hecho de que su encuentro social está cruzado por lógicas que merman sus crecimientos personales, colectivos y de las instituciones de las cuales son parte.

Toda relación social de género es al mismo tiempo una relación generacional, por ende, es imposible comprender los aprendizajes de género que se forjan en torno a los cuerpos masculinos en el liceo, como un asunto que no hable de lo adulto como universal en las relaciones generacionales. Duarte (2016), al respecto, señala la existencia de un sistema de jerarquías que relegan a todos los sujetos considerados menores a actuar sobre la base de los modelos de los adultos, invisibilizando la expresión de conflictos sociales en torno al ser adulto, el cual es presentado como lugar ideal de llegada para los mundos juveniles. Lo anterior, desde una consideración crítica del currículo escolar, establece que una de las fuentes de aprendizaje de las identidades de género se encuentra en la observación de las relaciones del mundo adulto en el liceo, es decir, en el caso de las masculinidades, los varones adultos, al ser la tierra prometida de la masculinidad, anuncian a los varones jóvenes —incompletos e inmaduros— lo que podrían llegar a ser si cumplen los mandatos adultocéntricos. Ortega (2012) señala que la estructura jerárquica del sistema escolar constituye un contexto apropiado para que el mundo adulto de la escuela y liceo discipline y moldee a las nuevas generaciones de estudiantes. Este proceso es constante, sistemático, presenta tensiones, opera en la rutina cotidiana de cada clase, acto cívico, formación, control de asistencia, entre muchas otras acciones escolares. Es decir, las relaciones adultocéntricas se potencian con la estructura piramidal del liceo, fomentando sus privilegios.

Por otra parte, es imposible pensar la producción, reproducción y mantenimiento de estas asimetrías de género en liceo, sin hacer los respectivos cruces del análisis. A nivel individual, el orden asimétrico de género es incorporado a través de la internalización de las identidades genéricas, ya sea femenina o masculina; a nivel institucional, el género se estructura inequitativamente mediante la organización sexista del espacio escolar (Álvarez, 2016). Quizás el punto de fuga que se pueda esbozar, tal como lo señala Connell (2001), es que las masculinidades y femineidades se construyen activamente, no son un objeto que se entrega, por

el contrario, es una relación social que ofrece unas posiciones en el orden de género, lo que refuerza la noción que la experiencia aprendida como dominación, podría ser reaprendida en clave de liberación.

Los cuerpos poderosos que los varones jóvenes del liceo van construyendo se nutren del conjunto de actitudes, comportamientos, valores y orientaciones que les permiten adaptarse a las estructuras y pautas de funcionamiento consideradas injustas y antidemocráticas de la sociedad capitalista. El currículo oculto enseña conformismo, obediencia e individualismo. Se aprende en la experiencia educativa oculta cómo ser varón, mujer, heterosexual u homosexual (Tadeu da Silva, 1999). También, una determinada identificación con una idea de adultez o lo adulto, además del cuerpo necesario para sostener este conjunto de saberes. Estos aprendizajes, al ser corporizados por los actores educativos en general y por los varones jóvenes en particular, evidencian la virtuosidad del sistema de dominación que lo sostiene, ya que asume formas invisibles, ocultas, entre líneas, de unos aprendizajes que parecieran no estar dentro de los propósitos formativos, sin embargo, la observación crítica muestra cómo las relaciones sociales, la organización institucional y el establecimientos de normas, entre otros elementos, van construyendo una especie de caja de herramientas que alimenta la socialización escolar y la homosocialización masculina.

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

En clase de Matemáticas sale una estudiante a la pizarra a resolver un ejercicio, mientras la profesora en práctica le explica a otra estudiante una fórmula. Otra estudiante también sale a la pizarra y resuelve el ejercicio. En paralelo, un varón está hablando fuerte sobre “las tetas” de una mujer que le gusta. Al mismo instante, otro varón grita por la ventana que da a la calle a una mujer “estái muy rica”. Profesora titular les dice que tomen atención. (Observación cuaderno de campo, clase de Matemáticas, primero medio, septiembre, 2016)

Esta escena condensa el éxito del saber y poder masculino hegemónico en las relaciones juveniles escolares, los otros varones juegan un papel importante en la prueba constante de la hombría, colaboran en la comunicación del mensaje patriarcal y despejan cualquier duda del fantasma homosexual. La norma heterosexual se encuentra en orden (Guasch, 2007). El proceso de homosocialización ha sido ratificado en los términos del sometimiento de los cuerpos que no cumplen con la norma social establecida o con quienes ponen en riesgo los privilegios mas-

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

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

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

Las masculinidades sobrevivientes al orden de género, entendidas como posiciones políticas, no como lugares fijos que los varones habitan en todo momento, más bien como posicionamientos que se abren lugar en las relaciones sociales que se dan en torno a las identidades masculinas, anuncian posibilidades pedagógicas para desarrollar un currículo crítico que transforme las situaciones de inequidad en aprendizajes liberadores para los varones, sus compañeras y compañeros, docentes y comunidad educativa en general. Tal como lo señala Apple (1987), se requiere aprender que los medios, las normas y los valores de los estudiantes, profesores y otros actores escolares, actúan en directa relación con las tensiones entre economía, política y cultura: “Que los agentes sociales no son portadores pasivos de ideología, sino receptores activos que reproducen las estructuras existentes sólo a través de la lucha, la respuesta y la intervención parcial en estas estructuras” (Apple, 1987: 112).

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

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

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

Lo situacional que expresa la convivencia en el liceo, observado desde las relaciones sociales que posibilitan que varones jóvenes se hagan hombres en sociedades patriarcales y adultocéntricas en contextos educativos, da cuenta de la condensación de procesos sociales, políticos, económicos y culturales que ope-

ran al mismo tiempo. Guasch (2006), al respecto, señala que la masculinidad es una forma de género y que el género es estructura social, es decir, remite a una forma universal de organización de la sociedad. En el cruce con la edad y las relaciones que se producen en torno a este eje, tanto el género como la edad son ejes universales de estratificación social que regula roles y el acceso y distribución de recursos. Es decir, es imposible analizar, investigar e intervenir la conflictividad del liceo, sus dinámicas, discursos, prácticas, entre otras posibilidades, sin reconocer que las resistencias y posibilidades transformadoras que se dan en las comunidades educativas expresan los tiempos que vive una sociedad determinada. Es lo que podría referirse como relación entre currículo e ideología:

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

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

Los hombres participan más en todo que las mujeres, porque como que tienen más resistencia, las mujeres son como más débiles. (José, primero medio)

El liceo colabora activamente en la reproducción del orden patriarcal de la

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

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

Becker (2009), en su trabajo sobre marginados, plantea una interesante pista analítica sobre relaciones generacionales. Señala que el poder político y económico del mundo adulto posibilita que estos impongan reglas con el peso de la razón adulta, sin consentimiento y muchas veces en contra de la voluntad de la otra parte. Esto es visto como algo legítimo, ya que se considera que las y los jóvenes no tienen sabiduría ni responsabilidad para construir sus propias reglas. Misma lógica para la razón masculina, los varones hacen las reglas para las mujeres porque estas, como grupo social, no poseen las condiciones ni las capacidades para hacerlo por sí mismas. En educación, las elites y las clases medias hacen las reglas para que las clases bajas obedezcan en las escuelas a sus proyectos educativos, lo que muestra la relación entre dominadores y dominados:

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

en que cada uno de sus grupos es capaz de imponer sus reglas a otros. (Becker, 2009: 36-37)

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

3. Reflexiones finales

La reflexión sobre las instancias de homosocialización masculina y su relación con los aprendizajes de ser varón en el liceo permite reconocer a la heteronorma y el ejercicio del poder, como dos aprendizajes que se forjan en los cuerpos de los varones a través del proceso de socialización escolar.

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

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

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

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

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

Bibliografía

- Álvarez, C. (2016). Lo juvenil y el género: pistas para su abordaje. En K. Duarte y C. Álvarez (Eds.), *Juventudes en Chile. Miradas de jóvenes que investigan* (pp. 48-69). Santiago de Chile: Social-Ediciones.
- Apple, M. (1987). *Educación y Poder*. Barcelona: Paidós.
- Azúa, X. (2016). Aprender a ser mujer, aprender a ser hombre. La escuela como reproductora de estereotipos. En Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres, *Educación no sexista. Hacia una real transformación* (pp. 37-44). Santiago de Chile: Andros.
- Becker, H. (2009). *Outsiders. Hacia una sociología de la desviación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina y otros ensayos*. Buenos Aires: La Página.
- Canales, M. (2006). Presentación. En *Metodologías de la investigación social* (pp. 11-30). Santiago de Chile: LOM.
- Castoriadis, C. (2010). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.
- Connell, R. (1997). La organización social de la masculinidad. En T. Valdés y J. Olavarría (Eds.), *Masculinidades: poder y crisis* (pp. 31-48). Santiago de Chile: Isis Internacional.
- _____. (2001). Educando a los muchachos: Nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. *Revista Nómadas*, 156-171.
- Duarte, K. (2005). Construcción de masculinidades juveniles en Liceos de sectores empobrecidos. En R. Zarzuri y R. Ganter (Eds.), *Jóvenes: la diferencia como consigna* (pp. 81-101). Santiago de Chile: Centro de Estudios Socio-Culturales.
- _____. (2012). Sociedades Adultocéntricas: Sobre sus orígenes y reproducción. *Revista Última Década*, 36, 99-125.
- _____. (2014). Las juventudes cuestionando el modelo político-económico: protagonismo de estudiantes secundarios, deconstrucción de mentiras sociales, lucha contra la adultocracia y centralidad del territorio en la organización. En *El nuevo amanecer de los movimientos sociales. La Revolución de los jóvenes en Chile* (pp. 92-122). Santiago de Chile: Quimantú.
- _____. (2016). Genealogía del adultocentrismo. La constitución de un Patriarcado Adultocéntrico. En K. Duarte y C. Álvarez (Eds.), *Juventudes en Chile. Miradas de jóvenes que investigan* (pp. 17-47). Santiago de Chile: Social-Ediciones.
- Flores, V. (2017). *Tropismos de la disidencia*. Santiago de Chile: Palinodia.
- Fugellie, E. (2016). Construcción de masculinidades en jóvenes reggaetoneros de Conchalí. En K. Duarte y C. Álvarez (Eds.), *Juventudes en Chile. Miradas de jóvenes que investigan* (págs. 102-119). Santiago de Chile: Social-Ediciones.
- Guasch, O. (2006). *Héroes, científicos, heterosexuales y gays. Los varones en perspectiva de género*. Barcelona: Bellatera.
- _____. (2007). *La crisis de la heterosexualidad*. Barcelona: Laertes.
- Gallo, S. (s/a). *Filosofía, enseñanza y sociedad del control*. Campinas: Universidad Estadual de Campinas.
- Gallardo, H. (2004). *Habitar la tierra*. México: Centro de Estudios Ecueménicos.
- _____. (2014). *América Latina. Economía libidinal, religiosidades*. San José, Costa Rica: Germinal.
- Madrigal, L. (2007). *Los hombres asumimos nuestra responsabilidad: Las masculinidades en la prevención de la Violencia de Género. Programa de Masculinidades*. El Salvador: Centro Las Casas.
- _____. (2009). *De cómo los pollitos se convierten en gallos de pelea. Aserciones desde la práctica política transformadora ante la violencia de género. Programa de Masculinidades*. Santo Domingo: INTEC.
- _____. (2009b). *Tan duro como el acantilado. Imágenes para provocar en masculinidades. Programa de Masculinidades*. Santo Domingo: INTEC.
- Madrid, S. (2016). La formación de masculinidades hegemónicas en la clase dominante: el caso de la sexualidad en los colegios privados de elite en Chile. *Sexualidad, Salud y Sociedad-Revista Latinoamericana*, 22, 369-398.
- Olavarría, J. (2017). *Sobre hombres y masculinidades: ponerse los pantalones*. Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Ortega, R. (2012). *La convivencia escolar y la construcción de sujeto en la escuela*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Renold, E. (2004). Otros niños: negociación de masculinidades no hegemónicas en la escuela primaria. *Género y Educación*, 16, 2.
- Segato, R. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Tadeu de Silva, T. (1999). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte: Auténtica.
- Tejeda, W. (2008). *Los ocultos mecanismos de socialización de género en los juegos: mascu-*

linidades y violencia. Escuela Metodológica en Masculinidades para la Equidad y Prevención de la Violencia de Género. El Salvador: Centro Las Casas.

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

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

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

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

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

SUBJETIVIDAD Y DISPOSITIVO EDUCACIONAL CHILENO: DESIGUALDAD EN DISCURSOS DE JÓVENES PRÓXIMOS A EGRESAR DE ENSEÑANZA MEDIA

Paulina Castillo Henríquez¹

Presentación

La educación es un proceso que implica socialización y transmisión de elementos culturales y sociales. Estos permiten a los sujetos un ingreso a la vida laboral, así como también una inclusión a la vida de consumo. En Chile, el acceso a estas herramientas sociales y socialización mediante la educación es diferenciado por clase social, de forma similar a lo que sucede en otros países (Bellei, et al., 2012; Razynski, 2011; Bourdieu, 1996; Ruiz, 2010; Ruiz y Boccardo, 2015). Estas desigualdades se sustentan por el modelo educativo caracterizado por segregación y privatización, favoreciendo la educación privilegiada de clases altas (Bellei, 2015; García-Huidobro, 2007; Rojas, 2012). Así, estas tendencias se manifiestan en prácticas en instituciones educativas y familias donde transitan los estudiantes durante doce años, configurando su subjetividad, y con ello, sus imaginarios y proyecciones.

Esta investigación analizará dispositivos educativos, su orden político económico, las instituciones que lo canalizan (escuela-familia) y su incidencia en la subjetividad, mediante los discursos que los estudiantes tienen al momento de egresar. Se utilizarán conceptos de dispositivo, juventud y subjetivación para dar respuesta a la pregunta *¿cómo el dispositivo educativo chileno actual incide en la subjetividad de jóvenes al egresar de cuarto medio?*

De acuerdo con los planteamientos de Foucault y Deleuze, el *dispositivo* constituye una trama de saber-poder y subjetivación (Foucault, 1994). El dispositivo está compuesto por líneas en constante ajuste, que se da en un contexto de condiciones materiales y culturales y se configura mediante discursos y prácticas que se posibilitan en estos contextos y que se instalan en los sujetos. Así, el dispositivo es

¹ Psicóloga y magíster en Ciencias Sociales con mención en Sociología de la Modernización, Universidad de Chile. Integrante del Núcleo de Investigación y Acción en Juventudes del Departamento de Sociología, Universidad de Chile. Áreas de trabajo: niñez, juventudes, educación, políticas sociales y subjetividades. Correo electrónico: paulinacastillo.h@gmail.com

(...) un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas. Enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen, los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos. (Foucault, 1994: 299)

En este sentido, Deleuze (1992) entiende el dispositivo como una máquina para hacer ver y hacer hablar, funciona acopladamente en determinados regímenes históricos de enunciación y visibilidad. El saber genera conocimientos o técnicas que se despliegan desde el poder, dando sentido a formas de gobernar. De esta manera, la política en tanto “texto” es el despliegue de poder y saber que los sujetos, según su ubicación en lo social, contestan de distintas maneras.

Esta red de dispositivo puede organizarse con fines de entendimiento en diversos componentes (Bailey, 2013): a) los macrodispositivos de la política, espacios y lugares donde la política se despliega, es decir, mediante formas o estrategias de gobernanza asociados; 2) los microdispositivos, que es donde se desenvuelve el saber, poder y formas de subjetivación, son concebidos como una articulación discursivo-material de poder-saber, refiriendo a las características locales de la disposición ontológica, discursiva y performativa particular de elementos institucionales (Bailey, 2013), y 3) las interacciones de los elementos del dispositivo generan formas de subjetivación que posibilitan que los individuos den vida a estas formas y se constituyan subjetivamente en ellas (Agamben, 2011). Así, el dispositivo subjetiva a los sujetos con aspectos normados, pero también con la posibilidad de lo creativo y novedoso que generan diversas formas de ubicarse en las líneas de sentido (Foladori, 2014).

Otro concepto utilizado en esta investigación es el de *juventud*, que obedece a una construcción (Duarte, 2015; Canales, Ghiardo y Opazo, 2015) que puede ser visto desde un enfoque histórico estructural y enfoque biográfico. De esta manera, cada formación sociohistórica define lo juvenil y juventud en la cual la ubicación social tiene relevancia (inscripción social, política, económica y cultural). Otra forma de entender la juventud tiene que ver con el componente biográfico, es decir, con la producción de sentido que le dan los jóvenes a su vida juvenil, sentido que además tiene un origen y un destino no jóvenes.

Estas formas de concebir la juventud nos permiten ligar la construcción de los jóvenes en el dispositivo educativo chileno, tanto desde las tendencias que la educación imparte políticamente hablando, las transmisiones que genera y la subjetivación que posibilita.

La subjetivación es una noción que refiere al proceso mediante el cual se da la emergencia del sujeto en lo social, esto a partir de la incorporación de los individuos en lo establecido socialmente (socialización) y lo que el sujeto toma de esto establecido para definirse en relación con sus otros referentes personales y gustos (individualización) (PNUD, 2009; Dubet y Martucelli, 1998). La subjetivación, entonces, contiene diversos elementos en su descripción, entre ellos, elementos estructurantes y otros asociados a la experiencia cotidiana singular y con otros.

Para Foucault, las líneas de subjetivación forman parte del dispositivo y refieren a lo siguiente:

[la subjetivación] es un proceso, es la producción de subjetividad en un dispositivo: una línea de subjetivación debe hacerse en la medida en que el dispositivo lo deje y lo haga posible. Es hasta una línea de fuga. Escapa a líneas anteriores, se escapa. El sí mismo no es un saber o un poder. Es un proceso de individuación que tiene que ver con grupos o personas y que se sustrae a las relaciones de fuerza establecidas por saberes constituidos: es una especie de plusvalía. No es seguro que todo dispositivo lo implique. (En Deleuze, 1990)

Además, en la subjetivación, los sujetos aceptan o se rechazan elementos sociales, por lo cual este proceso está asociado a procesos de identificación e identidad, ya que los jóvenes están en un proceso continuo de identificarse con otros (pares) y distinguirse de otros (pares), además de adscribirse a diversas y múltiples identidades (Martucelli, 2007, en Weiss, 2011), que también implican una ubicación en lo social.

Abordaje metodológico

Para esta investigación se utilizó un diseño cualitativo. La muestra² se conformó de seis grupos diversos, según 1) diversidad de nivel socioeconómico (NSE) de los grupos (bajo, medio bajo, medio y medio alto³); 2) diversidad de dependencia (municipal, particular subvencionada, particular); 3) diversidad de tipo de edu-

2 Los datos analizados surgen a partir del “Proyecto Anillo Juventudes: Transformaciones económicas, sociopolíticas y socioculturales de las y los jóvenes en el Chile contemporáneo” (SOC1108).

3 En esta muestra no se da cuenta de la realidad de jóvenes de NSE alto porque en la muestra original del proyecto no se trabajó con establecimientos de ese perfil.

cación impartida (técnico profesional y científico humanista), y 4) diversidad territorial (Región Metropolitana y regiones). En estos grupos participaron entre seis y diez estudiantes aproximadamente, hombres y mujeres, en edades entre los 17 y 18 años, principalmente.

Se utilizó una técnica conversacional mixta (grupo focal y grupo de discusión). La pregunta que guio la conversación fue *¿cómo están viviendo salir de cuarto medio?* Esta apelaba a las valoraciones de los jóvenes de este momento vital —deber ser e ideales— y también a las vivencias y sentimientos de la vivencia presente de los jóvenes (Duarte, Canales y Cottet, 2016).

Se realizó análisis de contenido con una categorización mixta que se realizó en el devenir de la investigación de manera inductiva y deductiva, asociado a los datos producidos, su organización y la contrastación con la teoría, principalmente la que se organizaba en torno a la definición de dispositivo educativo (Andreu, 2000; Navarro y Díaz, 1999).

1. A nivel de macro dispositivo o contexto político económico chileno

Los discursos de los jóvenes de los distintos grupos plantean la educación como bien de consumo y no como un derecho social. La educación tiene su valor en el movimiento de consumir y/o acción de consumo que promueve en los sujetos, el éxito o fracaso que en esto tengan y, por tanto, la ubicación social que logren.

Así, la educación chilena se define desde estos actores, principalmente desde aspectos económicos e ideológicos neoliberales, pero no queda clara la existencia de un rol social y cultural de la escuela y la universidad, que forme nuevos sujetos críticos y autónomos capaces de instalar una discusión y visión conjunta en torno a la sociedad que habitan y las relaciones en las que circulan, y cómo pueden o no llegar a integrarse a lo social.

Algunos pocos estudiantes señalan la importancia de cambiar estas tendencias a manos de generaciones futuras. Se reconoce la carencia o falta en lo material, pero no necesariamente una carencia que se canalice en referentes políticos y opciones reales que aúnen a la sociedad. Lo que sí se hace evidente es una crisis de actuales valores y necesidades que, al expresarse con tendencias más individualizadas de esfuerzo, deriva en malestar de estudiantes y padres.

En Chile, el esfuerzo individual está demasiado sobrevalorado (...) y es algo que yo por lo menos creo que está tan sobrevalorado que no logra entender que si

no se logra avanzar en conjunto como sociedad, el esfuerzo individual, de unos pocos individuos no sirve de nada (...) Es mucho más fácil como resignar en la vida y adaptarse como a las oportunidades que nos podemos integrar como a la sociedad. Yo encuentro súper fome eso. (Grupo Liceo Municipal, RM, NSE medio alto)

De esta manera, se puede decir que la integración social en Chile es regulada por el mercado, y el mercado, por la elite (grupos económicos que no se expanden a la competencia con mercados externos). Así, entonces, la integración a la educación también es regulada de esta manera.

Al final con un trabajo es como igual insertarse a la sociedad por (...) la manera más óptima vendría siendo como entrar a la universidad, para tener un trabajo que relativamente tenga harto valor agregado y que te dé harta plata. (Grupo Liceo Municipal, RM, NSE medio alto)

La integración social se da principalmente ligada al mercado educativo y al acceso a este, así, las expectativas y trayectorias educativas se asocian a las posibilidades de origen de estudiantes y sus familias, y en algunos casos, al esfuerzo de estos y no del Estado, lo que posibilita esta integración. A pesar de todo esto, la educación es un bien preciado como medio de movilidad y todos quieren acceder a ella, valorando la noción de esfuerzo, competencia e individualismo.

2. Dispositivo a nivel micro, el despliegue de elementos en escuela y familias

Los jóvenes, al salir de cuarto medio, ven interpelado su decidir y actuar en torno a un futuro educacional o laboral, en este sentido, las decisiones y las acciones que tomen están de alguna manera vinculadas a sus referencias familiares y experiencias escolares, las cuales inciden en la manera de vivir este hito, es decir, favorecen o dificultan la ubicación de los jóvenes en el mapa de opciones existentes.

Hay elementos transversales que se visibilizan en los jóvenes, por ejemplo, el refuerzo por seguir estudios superiores profesionales por sobre el trabajo al salir de cuarto medio.

-Francisco⁴: De hecho, alguien que quiere entrar a trabajar generalmente no se viene a este liceo.

-Antonia: A este liceo, ¿no?

-Francisco: No, porque aquí uno no sale con cartón.

-Valentina: Es que uno acá viene para entrar a la universidad.

-Antonia: ¿Y todos a la universidad?

-Todos: Sí.

-Francisco: Si este es un liceo científico-humanista, no es técnico-profesional (...)

-Sergio: Igual yo conozco gente, gente que quiere irse de este liceo, sí trabajaría el próximo año y no se iría a una universidad, pero es por un tema más personal, quiere ganar plata luego. (Grupo Liceo Municipal, V Región, NSE bajo)

En este sentido, se plantea la distinción de obtener un *título* y la de obtener un *cartón*; el primero asociado a la tradición de colegio científico-humanista y paso a la universidad, y el segundo asociado a la trayectoria en liceo técnico que prepara para trabajar, y no para seguir estudiando. La distinción título y cartón evidencia un carácter desigual, uno apela a la nobleza, en tanto el otro es un papel sin mayor valor, dando cuenta de la valoración social de esta elección por sobre otras. Estas valoraciones influyen en cómo los propios jóvenes se visualizan para seguir su camino futuro, sus oportunidades, su seguridad, su validación con otros tanto en rendimientos como en formas de actuar.

Por otro lado, se advierte el refuerzo de la homogeneidad social por sobre la heterogeneidad de grupos. En los establecimientos educacionales, se accede a mejor educación según el nivel de inversión que realicen las familias, para ello, se asocia también una entrega de pertenencia —e incluso prestigio— social, referida a las relaciones de cercanía o lejanía social que se den entre sujetos al interior de los establecimientos y cómo se visualicen estos grupos en relación con otros. De esta manera, en establecimientos de nivel socioeconómico medio alto, destaca la valoración por la homogeneidad social que se da al interior de ellos, homogeneidad que permite se reconozcan quienes provienen de familias que ya tienen una trayectoria de conocimientos culturales y de formas de decidir o desenvolverse profesionalmente —acceso a buenas universidades y carreras, o trabajo bien remunerado— y que se sustenta con buena entrega de contenidos curriculares y diversas actividades en los colegios.

Distinto es el caso de estudiantes de otros niveles socioeconómicos, en los

4 Los nombres presentados son pseudónimos para resguardar el anonimato.

que la entrega de las familias y escuelas los lleva a plantear que tienen que aprender a comportarse y esforzarse para llegar a acceder a espacios de educación superior, a los cuales sus padres o familias no han accedido o no terminaron con éxito.

-Nosotros, como que desde chicos vemos lo que ellos pasaron, entonces, como que no queremos desde chicos cometer los mismos errores. Y ellos también no quieren que nosotros pasemos por lo mismo. Entonces, desde chicos como que nos meten en la cabeza, y como que crecemos con “no ser igual que ellos”, “no ser igual que ellos”. (Grupo Liceo Municipal, RM, NSE bajo)

Estos últimos estudiantes valoran el esfuerzo y compañía de sus padres, pero sienten que deben ser mejor que ellos, también valoran el conocimiento de buenos amigos en las escuelas más que la entrega de conocimientos.

3. Subjetivación y producción de subjetividades desiguales en el dispositivo

En el ámbito educativo, la subjetivación aparece más allá de lo que reproduce el dispositivo educativo de manera hegemónica, del saber-poder que se despliega en la escuela, en la cultura y que puede ser avalado por las familias. La subjetivación tomaría elementos legitimados —los que visibilizan estos espacios, los discursos que enuncian, así como también lo que se omite—, pero este tejido singular daría espacio a la producción de subjetividad, a discursos, definiciones y elecciones propios para hacer y ser en el mundo. Esto implica la posibilidad de los jóvenes de tomar posición frente a lo condicionado (Baremlitt, 2005; Deleuze, 1990), pero que sin duda tiene fuertes implicancias y arraigos en el “deber ser social”, posibilitando nuevos rumbos.

De esta manera, para los jóvenes, los colegios, sus familias, la relación con su contexto y con otros (pares, relación con los adultos) implican espacios de subjetivación. Así, el poder nombrarse, definir sus gustos y expectativas es parte de este proceso y toma elementos de los diversos espacios y relaciones en los que circulan y que el dispositivo educativo posibilita. De igual manera, cabe destacar que cada definición (personal o colectiva de subjetividades) es singular, a pesar de tomar elementos constitutivos similares.

A continuación, se presentarán definiciones de los jóvenes de la muestra analizada, intentando dar cuenta de aspectos comunes, pero principalmente de elementos característicos de cada grupo de estudiantes que habla, y cómo plan-

tean su posición actual frente a este hito. Se dará cuenta, así, de la incidencia de referentes estructurales históricos y socioeconómicos, referentes escolares y familiares, de las emociones y reflexiones de los jóvenes.

3.1 JÓVENES DE NSE MEDIO ALTO: LA POSIBILIDAD DE ELEGIR Y LA RELEVANCIA DE LOS ESPACIOS DE PERTENENCIA GRUPAL EN SU UBICACIÓN SOCIAL

En estudiantes de NSE alto, se señalan como experiencia presente la conciencia de contar con las posibilidades económicas y de conocimientos para seguir sus estudios. En ese sentido, la decisión estaría marcada, por una parte, por seguir una trayectoria similar o mejor que sus familias (las que tienen una herencia cultural y económica que les da estabilidad y son referentes de sus decisiones), y tener un buen futuro, pero también elegir algo que les haga sentido a ellos, ya sea porque les interesa a nivel de gusto personal o por aportar en lo social.

Las estrategias para el acceso y la mantención en sus posibles estudios superiores no generan gran complicación, ya sea porque las familias pueden pagar los estudios o porque podrían tener beca. Las proyecciones de estos jóvenes están asociadas a estudiar buenas carreras, elegir bien, escoger algo que les guste y disfrutar de ser jóvenes. Es decir, disfrutar el ser joven y estudiar.

Para estos jóvenes, a su vez, el colegio ha sido significado como un espacio de protección, pero ahora salen al mundo, lo que los desafía a asistir a nuevos lugares y relacionarse con otros, *con gente nueva*. En cuanto a temores y ansias de estos jóvenes, estos se asocian principalmente a dejar los espacios resguardados en los que han estado estudiando y convertirse en adultos, es decir, dejar de ser jóvenes sin preocupaciones y dependientes de adultos responsables, y pasar a ser ellos mismos jóvenes responsables.

En este tipo de jóvenes, a partir del análisis de los grupos, aparecen tres tipos de subjetividades reconocibles, las que comparten en su situación presente lo relatado anteriormente: apertura de posibilidades, familias de contención económica y cultural, y colegios que han entregado buenos conocimientos y referencias sociales, otorgando seguridad para desenvolverse.

En tanto, cada uno de estos grupos también describe formas particulares de ubicarse en lo social, en relación con otros y ellos mismos (expectativas, deseos), y de generar estrategias (racionalidades) en torno a sus proyecciones futuras.

Para describir estos grupos, se utilizarán elementos emergentes del propio discurso de estos, el cual es una metáfora de su subjetividad. El elemento descriptivo aparece explícitamente, como son los “abajistas” y el “mundo pleno plano”, o es una interpretación mía como autora de este análisis, como el grupo denominado “vanguardia intelectual”.

La vanguardia intelectual

Estos jóvenes corresponden a estudiantes de liceo municipal con buenos resultados o excelencia académica. La composición social de las familias se categoriza como NSE medio alto, aunque existe una mixtura social en relación con los niveles socioeconómicos familiares en el colegio, el nivel cultural de los jóvenes y familias es alto.

Estos jóvenes presentan una conciencia crítica desarrollada, piensan que hay elementos que deberían modificarse a nivel país como, por ejemplo, las desigualdades sociales y la segregación existente en la sociedad, para lo cual, es necesario expresarse y trabajar por cambios de manera activa. Ellos reflexionan en torno al contexto social en el que están situados y cómo este se caracteriza por una tendencia al estancamiento o reproducción de lo social.

Tengo como de repente esa confusión de si son realmente cosas de la edad, que en el fondo nos empezamos a cuestionar estas cosas porque somos jóvenes, o a lo mejor realmente tenemos la, como que tenemos la voz, no sé. (Grupo Liceo Municipal, RM, NSE medio alto)

Estos jóvenes plantean el dilema de que, a pesar de que pueden estudiar por plata y que es lo que la sociedad promueve, esperan estudiar algo que también les dé trascendencia, apelando con ello a una expectativa asociada a un “lugar especial” que ocupan y desean ocupar en el futuro. Son conscientes de que el establecimiento en el que se formaron no es lo común de la educación pública a nivel país y les interesa que esto se pueda dar en otros grupos sociales, ellos podrían ser la vanguardia de esta conciencia. Estos estudiantes serían “hijos” de una tradición de clase media tradicional y esperan estudiar buenas carreras en buenos espacios académicos.

Estos colegios son como burbujas, así como la excepción del sistema educacional (...) si yo me doy cuenta de que yo tengo la oportunidad y otro no, por lo menos, mi intención es como generar la ocasión para que el otro también tenga la oportunidad y, en ese sentido, yo creo que el colegio ayuda a generar conciencia y espíritu crítico. (Grupo Liceo Municipal, RM, NSE medio alto)

En el momento de salir de cuarto tienen una sensación de pena por dejar el espacio seguro que ha sido el colegio, pero también es un desafío.

Los abajistas

Este grupo tiene una composición social bastante homogénea, es decir, familias con similares capitales económicos y culturales —padres profesionales, trabajadores exitosos que han sabido transformarse o moverse en distintos rubros y les ha ido bien y, además, con historias políticas similares—. Son hijos de una clase media emergente, están ubicados en la estructura social media alta chilena, son hijos de padres que ellos mismos definen como “*new rich*”.

Ellos plantean que esta etapa les genera mucho estrés por rendir, es necesario prepararse para rendir una buena prueba y quedar en buenas carreras y ubicarse luego en buenos lugares de trabajo. Este momento es vivido en la dicotomía entre ceder o resistir a la presión de “hacer lo que se espera que hagan”, refiriendo a un hacer exitoso social y económicamente hablando y, por tanto, exigente. Además, señalan centros de estudios específicos donde desarrollarse.

La presión de no desilusionar, porque hay todo un esquema, porque tus papás quieren algo para ti, quieren lo mejor para ti. Supongo que todos los papás quieren eso. Entonces, como que quieren que les vaya bien, que sean exitosos. Entonces, eso ya te está restringiendo un área y uno ya está con la presión de “no puedo desilusionar”, “tengo que hacer esto”, “tengo que hacer lo otro”. (Grupo Colegio Particular, RM, NSE medio alto)

-Voy a entrar al Plan Común y la idea es entrar a la Chile, si no es la Chile a la Cato, y si no es la Cato, al College de la Cato, o quizás me dé un año y lo intente de nuevo. Ese es como el plan que a uno le termina quedando.

-Mujer 3: Yo tengo el mismo plan. Yo tengo el plan de entrar a Derecho a la Chile o no entrar.

-Hombre 1: Son los planes que nos quedan. (Grupo Colegio Particular, RM, NSE medio alto)

Estos estudiantes visualizan a otros en sus imaginarios futuros, otros que los reconozcan, en este sentido, el “ser reconocidos” se asocia a no desilusionar y elegir algo bueno (económicamente hablando) que los haga reconocibles. A pesar de eso, se definen como “abajistas” (sic), refiriendo a que saben que son de cierto nivel social alto, sus vecinos son arribistas, pero ellos lo reniegan o no lo demuestran con otros distintos y se interesan por gente de otros niveles sociales.

-Antonia: Y eso de que se forman grupos ¿cómo es?

-Mujer 1: No sé, pero es muy común que en los cursos se formen grupos y muy

marcados según yo, de hecho, en nuestro nivel hay mucho grupo muy marcado, son muy fáciles de identificar...

-Hombre 2: Y yo he sentido que este colegio se caracteriza, como hay colegios arribistas, este colegio es abajista, como que no nos sentimos como de esta sociedad, entonces decimos “no, yo no tengo tanta plata”, los que están en la esquina son cuicos, no somos cuicos, entonces como que no asumimos la realidad en que estamos y ese igual es un problema.

-Mujer 1: Hay cuicos que son tus vecinos, pero...

-Mujer 5: Nos las damos de algo que...

-Hombre 2: Estamos como en una burbuja. (Grupo Colegio Particular, RM, NSE medio alto)

Saben que van a salir al mundo y los estresa, pero de igual manera es desafiante.

El mundo pleno-plano

Estos estudiantes pertenecen a un establecimiento de NSE medio alto laico y privado, consideran relevante este momento por el hecho de decidir, de ser ellos mismos y de no ser más “hijitos de papá”.

Los jóvenes saben que tienen opciones de estudio, las que sus familias incitan —por sus referencias culturales—, y además que pueden sustentar económicamente, pero plantean temor de elegir bien, escoger algo que les guste y no hacer lo que otros esperan. Además, considerando que sus padres tienen importantes trayectorias educativas, que son para ellos una referencia relevante, tienen las expectativas de ingresar a buenas carreras y universidades, pero también ser conscientes de lo que decidan:

Yo creo que igual, ahora que estoy, no más solo, pero más independiente, es el tiempo de conocerte, de ver qué *querí* tú en verdad, de qué *querí* hacer. Ni siquiera, qué *querí* ser, qué *querí*, no sé, de ti, de lo que *mostrái*, de lo que no sé, de la influencia que *tení* en una comunidad. Si *querí* ser un aporte, si *querí* ser como alguien... una molécula que se mueve no más. (Grupo Liceo Particular, RM, NSE medio alto)

Igual tengo cierta presión de mi familia, porque a mi mamá, a mi mamá le va la raja en el colegio. Tiene como tres magíster. Hace muchas cosas, muchas cosas. Mi papá tiene un doctorado en geología. Entonces, como que en mi familia lo académico siempre ha sido importante, pero... de cierta forma, como que a mí

me han respetado el derecho de, de hacer lo que yo quiera. (Grupo Liceo Particular, RM, NSE medio alto)

Las emociones que plantean estos jóvenes son principalmente pena por dejar el espacio seguro que representa el colegio, además que se trata de una burbuja para ellos, en la que están muy resguardados y reconocidos entre sí. El colegio es como una extensión de sus familias.

-Dominga: Lo siento... estable no, no es la palabra, lo siento...

-Sebastián: Plano.

-Dominga: Plano, pleno (risas).

-Todos: (Risas) Plano, es igual, todo es igual.

-Dominga: Que es igual, todo es igual. (Grupo Liceo Particular, RM, NSE medio alto)

3.2 JÓVENES DE NSE MEDIO BAJO Y BAJO:

EL ESFUERZO PERSONAL PARA LOGRAR UBICARSE

En estudiantes de NSE bajo —de establecimientos educacionales públicos, pero con bajo nivel académico actual (no excelencia) y colegio técnico profesional—, la experiencia actual de salir de cuarto medio se asocia al esfuerzo para lograr continuar estudios y tener buen futuro. Estos jóvenes hacen alusión a sustentar a las familias, ya sean sus padres o sus futuras familias. Estas ideas se respaldan en modelos familiares en los que no se ha logrado tener éxito en el ámbito laboral y económico, pero sí se cuenta con lo básico para sustentar a la familia e hijos —lo cual no está exento de esfuerzo—, por tanto, estos jóvenes tendrían el peso de superar en cuanto a historia familiar.

Este encargo genera en los estudiantes una emoción de temor al tener que vérselas por ellos mismos y un temor al fracaso asociado a la percepción de la dificultad que implica un camino de estudios a seguir, dificultad ya sea económica o de comportamientos acordes a los esfuerzos que implica estudiar.

En este grupo de jóvenes se distinguen tres figuras, una asociada a liceo municipal que actualmente no cuenta con buenos resultados, una asociada a jóvenes estudiantes de liceo técnico y otra a un liceo municipal con enseñanza más precario: los “jedi”, los “estudiantes que trabajan”, respectivamente, y “los descarrilados”. La definición de jedi y descarrilados es desde los propios grupos, y la de estudiantes que trabajan es de mi autoría.

Los jedi

Jóvenes de NSE bajo, de establecimiento educacional municipal, el cual, a lo largo de su trayectoria, ha tenido buenos resultados, pero no en la actualidad.

Estos jóvenes perciben el futuro como un peso sobre sí, pues para lograr los objetivos y expectativas deben trabajar mucho y dejar muchas cosas de lado (familia, amigos, carrete, descanso). Estos estudiantes son bastante críticos frente al modelo de educación imperante, en el que se estudia y trabaja para ganar plata y no por vocación.

Para este grupo de jóvenes, los estudios superiores son vistos como una posibilidad de tener un mejor futuro, pues sus familias no son un sustento material ni cultural sólido, han fracasado y por eso ellos deberían poder lograrlo y sustentar a otros. Estos jóvenes saben que no cuentan con el sustento económico de sus familias y que deben intentar estudiar a pesar de lo económico, lo que los lleva a vivenciar una sensación expresada desde la deuda, el esfuerzo y la complejidad del acceso a los estudios. Incluso se plantea que estudiar es como un suicidio.

Nuestra visión es como pa' ser un poco más que nuestros papás, y como ellos no tienen un respaldo económico nosotros ehm, tenemos que como esforzarnos el doble pa' y no podemos tampoco como darnos el lujo de elegir lo que queremos hacer po'. Tenemos que elegir algo que nos dé algún capital económico, pa' darle un buen vivir también a las generaciones que vienen después de nosotros. (Grupo Liceo Municipal, v Región, NSE bajo)

Existe un temor importante al fracaso, lo que se cubre con fantasía de poder cumplir expectativas, dejando muchas cosas de lado.

-Pedro: Hablando de eso, hay como un término que se dice que uno es jedi cuando puede estudiar, en Cuarto, cuando *podís* estudiar, cumplir en todo lo que es estudio, cumplir con tu familia, carretear y dormir, si *podís* hacer esas cuatro cosas *erís* un jedi. De verdad yo puedo cumplir tres de esas, yo puedo cumplir con la casa, yo puedo carretear y puedo dormir, pero con mi familia también la estoy dejando mucho de lado, entonces ahí yo estoy de acuerdo con él... sí, pero no voy a dejar de carretear ni cagando.

-Sergio: No, no podría hacer eso (risas). A la pregunta que era antes, si nosotros nos vemos en el futuro, es como proyectado a cuántos años, a 10 años, 15 años. (Grupo Liceo Municipal, v Región, NSE bajo)

Los (des)encarrilados

Este grupo corresponde a estudiantes que asisten a un establecimiento municipal con una baja calidad educativa, de acuerdo con lo que ellos mismos señalan. Muchos de los jóvenes de este grupo han tenido a lo largo de su trayectoria educativa cambios de colegios. Las familias son de NSE bajo, con padres trabajadores y escaso capital cultural. Estos jóvenes señalan escasas expectativas de estudios superiores, principalmente por falta de recursos, pero plantean además la necesidad de cambiar o madurar para tener un futuro profesional o laboral.

Tomarse las cosas más en serio, no hacer tan a la ligera. O sea, sé que ya no voy a poder tener el mismo tiempo de antes, voy a tener que dejar de hacer cosas que me gustan, porque van a haber prioridades entonces. (Grupo Liceo Municipal, RM, NSE bajo)

Algo que aparece como imperativo asociado al ser responsable tiene que ver con madurar y se expresa en la idea del poder escuchar a otros y responder, además con eso ser escuchados. Esta maduración implica poder hacer cosas por sí mismos.

En temas de conversación, saber qué responder, saber escuchar, saber... saber escuchar, saber responder, que te escuchen. Y no como esa gente que escucha para responder. No escucha para escuchar y como, adueñarse de lo que le dicen. Sino como solo para decir algo, pa' que lo escuchen. Y quiero ser eso po', quiero aprender a escuchar y poder contestar bien (Risas y comentarios). (Grupo Liceo Municipal, RM, NSE bajo)

En cuanto a sus imaginarios, apuntan a referentes de la adultez asociados a estudiar alguna carrera, tener hijos y plata, sin embargo, todo esto para ellos se visualiza a un nivel más asociado a la fantasía que a la realidad, ya que no suponen estrategias claras o prioridades.

Todavía no sé qué estudiar. Estoy entre hartas carreras y tampoco sé si en verdad las quiero estudiar. Porque me gusta turismo, pero si estudio turismo, como que pasan viajando a todas partes y yo igual me proyecto con una familia cuando grande, entonces no me gustaría dejar a mi familia botada. Y por eso, tampoco sé si estudiar gastronomía o alguna carrera que esté relacionada con esas cosas. Y también tengo miedo de querer hacer algo y fracasar. Entonces no sé qué hacer. (Grupo Liceo Municipal, RM, NSE bajo)

Los referentes de importancia serían los pares y los padres, pero en el caso de estos últimos, desde la negatividad de no repetir su historia. Sus aspiraciones estarían asociadas a su relación con ellos (familias) más que aspiraciones educativas.

Muchos de los papás como que no pudieron cumplir sus metas en la vida. Algunas personas, obviamente te inculcan que *tení* que hacer lo que tú *querí*, pero la mayoría de los papás no pudo lograr lo que quiso ser porque [...] antes no existían las oportunidades. (Grupo Liceo Municipal, RM, NSE bajo)

Los estudiantes que trabajan

Este grupo de jóvenes pertenecen a un establecimiento educacional técnico profesional de región, de nivel socioeconómico medio bajo. Sus familias son trabajadores por lo general y no tienen un piso económico como para sustentar estudios superiores. En estos estudiantes existiría un temor por comenzar una nueva etapa en la que tienen que hacer su propia vida, pero tienen claridad que ese es el proyecto que los mueve. Para ellos, esto implica entrar al mundo laboral, intentar sustentarse los estudios, y proyectivamente formar familia y poder sustentarla.

A pesar de que estas expectativas provocan un temor de fracasar, de igual manera existe una tendencia a pensar de manera aspiracional y tener la opción de trabajar en lo que ya se formaron en el colegio, para luego, posiblemente en algunos casos, continuar con estudios superiores para aspirar a más, esto fuertemente influenciado por la valoración social de los estudios por sobre el trabajo.

-Jessica: Mi meta que tengo definida es entrar a la universidad a estudiar una buena carrera y poder terminarla, porque a veces son muchos años. O van pasando cosas, pero estudiar una carrera en la U y tener estabilidad durante los años. Tener una buena vida.

-Ignacio: mi meta principal es estudiar Enfermería, pero si puedo superar esta barrera de Enfermería, como lo que me dijo un hombre sabio: "No quedarte solo con Enfermería". No quiero pensar en "pudo ser doctor". Así que quiero estudiar Medicina a grandes rasgos. (Grupo Liceo Técnico Profesional, VII Región, NSE medio)

En el caso de los estudiantes de establecimiento técnico profesional prima un criterio de realidad muy concreto, asociado a salir con un título que posibilita trabajar, además que ya saben de lo que se trata la vida laboral fuera del colegio. Esto genera, de cierta manera, una calma en los estudiantes. Lo que sí produce

algo de ansiedad o temor es salir a un nuevo entorno y conocer gente nueva.

La familia y trabajo constituyen para estos jóvenes elementos que canalizan aspiraciones realistas a corto plazo y criterios de realidad para pensar en sus decisiones y acciones luego de salir de cuarto medio.

No tengo plata para estudiar lo que yo quiera, porque si fuera por mí estudiaría de todo un poco. Pero lo que me importa es terminar la práctica, después ahorrar y quedar trabajando. Y de ahí estudiar. (Grupo Liceo Técnico Profesional, VII Región, NSE medio)

4. Reflexiones finales

Considerando lo expuesto, se puede señalar que en el espacio educativo se dan diversos posicionamientos de los estudiantes según diferentes elementos. Las distinciones de estos lugares se asocian, por una parte, a los capitales económicos y culturales de las familias y las escuelas y, además, a las prácticas o hábitos que los estudiantes despliegan, los que a su vez están relacionados con tendencias afectivas, o de interés, y de reconocimiento de otros que anclan las prácticas o comportamientos. Estas distinciones generan cercanía o lejanía a los estudios superiores, tanto por elementos previos: las posibilidades que otorgan las referencias familiares y escolares, y su valoración social, como con elementos presentes y proyectivos: asociadas a emociones y formas de desempeño o estrategias de los estudiantes frente a lo educativo. En estas formas subjetivas de proyectarse existen desigualdades según niveles socioeconómicos.

En este aspecto, los jóvenes de nivel socioeconómico medio alto tendrían una cercanía a los estudios superiores, asociado a los capitales económicos y culturales transmitidos en sus colegios y familias, lo que les otorga diversas posibilidades desde el colegio, así como referencias familiares que les permiten elegir.

Lo anterior les da la posibilidad y estrategias reales a los jóvenes de aspirar a carreras universitarias, tanto dentro como fuera del país, y además les instala el interés por aprender y por conocer gente nueva. En estos jóvenes, sus familias transmiten la importancia de la educación para ser buenos profesionales y mantener una buena posición social o mejorarla. Transmiten valoraciones a la educación y lo ligan con afectos, pero afectos que están mayormente elaborados y son racionalizados en estrategias. El salir de cuarto medio implica crecer, elegir buenas carreras y no equivocarse. Presentan sentimientos de desafío y tristeza

por dejar lo conocido, pero tienen seguridad respecto al futuro.

En el caso de estudiantes de nivel socioeconómico medio bajo o bajo, estos se encuentran en un polo más complejo en cuanto a cercanía de acceso a la educación superior, tanto por la entrega que establecimientos y familias otorgan para ello, como por las prácticas y afectos asociados a esta salida e ingreso a estudios superiores. Los establecimientos educacionales entregan conocimientos básicos, pero no son lo suficientemente buenos para darles apertura de oportunidades de elección. Además, las familias están significadas desde el acompañamiento afectivo y esfuerzo económico que han hecho para que ellos estudien. El sentimiento que prima es el de esfuerzo y deuda, asociado a superar las trayectorias familiares y poder sustentar sus vidas y las de sus futuras familias. Las estrategias están en el orden de elegir algo que les dé sustento y trabajar duro, o dejar cosas de lado por ello, o trabajar para mantenerse y no proyectar estudiar.

Respecto al grupo de estudiantes que salen de cuarto medio de establecimientos técnico-profesionales, ellos se encontrarían más cercanos a los estudios, pero a estudios asociados a carreras técnicas o a trabajar. Sus establecimientos les han otorgado algún saber que les posibilita desempeñarse a nivel laboral y desde ahí poder avanzar en otro tipo de estudios superiores. Visualiza estrategias concretas de trabajo y proyectan familias y trabajo. Las emociones son de incertidumbre, pero de seguridad por tener algo con qué desenvolverse.

La salida de cuarto medio implica para los jóvenes *definirse* (ver dónde están y qué referentes tienen), *distinguirse y reconocerse* (ver sus opciones en relación con otros jóvenes y a las oportunidades/dificultades de la oferta), *ubicarse* (saber dónde están y definir dónde ir), todos procesos que posibilitan la cercanía o lejanía a las opciones otorgadas en el espacio escolar y educación superior chilena.

Con estas tendencias, cabe la pregunta cómo el dispositivo educativo tradicional en Chile genera espacios de quiebre de la reproducción social, en términos de generar espacios de encuentro con otros y aprendizajes que diversifiquen posibilidades de desempeño social y no que restrinjan o reproduzcan.

Resulta crucial cuestionarse cómo en los espacios educativos se ofrecen oportunidades de encuentros con diversas personas, más allá de origen socioeconómico y cómo estos espacios generan colectividad más que individualidad, y apuntan a trabajo real más que trabajo intelectual que reproduce la individualidad del conocer.

Además, considerando que los sujetos son agentes activos de su descripción y de algunas decisiones que toman (sea de manera consciente o inconsciente), al mismo tiempo están definidos estructural y culturalmente, los imaginarios implican posibilidades de ruptura. Conocer estas rupturas podría aportar en dis-

cusiones sobre el reconocimiento en espacios de apertura, relaciones con sujetos pares o con autoridad que posibiliten significaciones diversas, o de legitimación de los propios sujetos desde sus afectos y prácticas relacionales, constituyentes de lazos e identidad.

Bibliografía

Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Revista Sociológica*, 26, 73, 249-264.

Andréu, J. (2001). Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada. *Fundación Centro Estudios Andaluces, Universidad de Granada*, 10, 2, 1-34. Disponible en: <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf> (fecha de consulta: 20/05/2009).

Bailey, P. (2013). The Policy dispositif: historical formation and method. *Journal of Education Policy*, 28(6), 807-827. doi: 10.1080/02680939.2013.782512. <http://dx.doi.org/10.1080/12680939.2013.782512>

Bellei, C. et al. (2012). Políticas educativas para el nivel secundario: complejidades y convergencias. En C. Bellei Carvacho et al., *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPPE-Unesco.

_____. (2015). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago de Chile: LOM.

Bourdieu, P. (1996). *La Reproducción: Teoría del Sistema de Enseñanza*. México: Fontamara.

Canales, M., Ghiardo, F. y Opazo, A. (2015). Para un concepto de Juventud. En P. Cottet, *Juventudes. Metáforas del Chile Contemporáneo*. Santiago de Chile: RIL Editores.

Cottet, P. (2015). *Juventudes. Metáforas del Chile Contemporáneo*. Santiago de Chile: RIL Editores.

Deleuze, G. (1992). *¿Qué es un dispositivo? En Michel Foucault filósofo*. Barcelona: Gedisa.

Duarte, C. (2015). Estudios Juveniles en Chile “Devenir de una Traslación”. En P. Cottet, *Juventudes. Metáforas del Chile Contemporáneo*. Santiago de Chile: RIL Editores.

Duarte, C., Canales, M. y Cottet, P. (2016). Conversaciones juveniles: aportes a las prácticas y lógicas de la investigación social. *Cinta de Moebio*, 57. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300003>

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la Escuela, Sociología de la Experiencia Escolar*. Buenos Aires: Losada.

Foladori, H. (2014). *Aulear. Hacia una Pedagogía del acontecimiento*. Santiago de Chile: Universitaria.

Foucault, M. (1994). *Dits et écrits*. Tome III, 1976-1979. París: Editions Gallimard.

García Huidobro, J. C. (2007). Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. Consideraciones a partir del caso chileno. *Rev. Pensamiento Educativo*, 40, 1, 65-85.

Raczynski, D. (2011). *El paso de la enseñanza básica a la media en estratos bajos: Un reto a la igualdad de oportunidades educativas*. Santiago de Chile: Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación-FONIDE, Departamento de Estudios y Desarrollo, División de Planificación y Presupuesto, Ministerio de Educación.

Rojas, M. T. (2012). *De las macrodecisiones a las decisiones de las familias*. Santiago de Chile: Biblioteca CIDE, Universidad Alberto Hurtado.

Ruiz, C. y Boccardo, G. (2015). *Los chilenos bajo el neoliberalismo. Clases y Conflicto Social*. Santiago de Chile: El Buen Aire S.A.

Ruiz Schneider, C. (2010). *De la República al mercado. Ideas educacionales y política en Chile*. Santiago de Chile: LOM.

Weiss, E. (2012). Los estudiantes como jóvenes, el proceso de subjetivación. *Revista Perfiles Educativos*, XXXIV, 135.

ALGUNOS MATERIALES PARA OBSERVAR RELACIONES GENERACIONALES EN EL CHILE NEOLIBERAL: LECTURAS DESDE LAS ASPIRACIONES JUVENILES Y LAS EXPECTATIVAS ADULTAS SITUADAS EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS PRIVADAS

Diego Aníñir Manríquez¹

Introducción y recorrido metodológico

La presente entrega expone las ideas fuerza que constituyen una investigación en torno a juventudes y las relaciones de poder con respecto al mundo adulto familiar y las instituciones educativas de administración privada². Ello cruzado, en específico, por aquellas tramas ya sedimentadas, con fuerzas estables (socioculturales, éticas, religiosas y otras) que dan sustento a las prácticas de estos grupos sociales.

Durante el año 2014, a través de una técnica mixta entre grupo de discusión y focus group, se provocó la expresión de las hablas y experiencias juveniles; se trató de una conversación enmarcada en un acontecimiento reflexivo (Duarte, Canales y Cottet, 2016). El gatillante de la conversación fue la interrogante: “¿cómo están viviendo su experiencia de salir de cuarto medio?”. En la investigación que informo, me posiciono analíticamente en el “momento de paso” que las y los jóvenes estudiantes de enseñanza media experimentan al terminar este nivel educativo, en colegios privados o particular pagados, en territorio metropolitano (Santiago de Chile). A partir de este enmarque propongo realizar una lectura, dando cuenta no solo de la condición juvenil, sino también las relaciones intergeneracionales en ese momento.

Enfatizo dos búsquedas: en sus “aspiraciones”; qué se desea, qué interesa

1 Percusionista autodidacta. Licenciado en Sociología, Universidad de Chile. Integrante Núcleo de Investigación y Acción en Juventudes, y del Grupo de Investigación en Emociones y Sociedad. Áreas de interés: generaciones, gubernamentalidad, saberes y prácticas minoritarias. Correo electrónico: diego.aninir@gmail.com

2 Este escrito es un énfasis a lo investigado en mi proyecto de tesis de pregrado titulado: “A propósito de salir de cuarto medio en el Chile neoliberal: una lectura desde las aspiraciones juveniles y las expectativas adultas”. Dicha investigación se sustenta de la información producida en el marco del Proyecto Anillo “JUVENTUDES. Transformaciones socioeconómicas, sociopolíticas y socioculturales de las y los jóvenes en el Chile contemporáneo” (SOC 1108), instancia en la cual participé en calidad de estudiante en práctica profesional (primer semestre, 2015).

luego de salir de cuarto medio. A su vez, rastreo las “expectativas” que se tiene de y sobre ellos y ellas, es decir, las influencias de las generaciones mayores en aquellas aspiraciones juveniles. A partir de lo anterior, realizo un ejercicio de (re) construcción de este vínculo intergeneracional fijando mi interés en describir y analizar las relaciones de poder-deseo presentes en aquel entramado; en otros términos, establecer los vínculos reales o virtuales que dan vida al entramado intergeneracional entre estudiantes y sus familias.

En esta investigación fundamenté mi metodología desde una perspectiva cualitativa compuesta por dos momentos. Primero, a partir de un análisis de contenido (Andréu, 2001) de las lecturas de tres grupos de conversación en que participaron jóvenes de cuarto medio, ubiqué los principales tópicos y nodos de conversación; lo dicho, lo no dicho, lo que se hace y no hace en su contexto de enunciación. Siempre teniendo en vista que el discurso/enunciación es la manifestación de una determinada configuración de relaciones de poder que la sustentan (Van Dijk, 1999), busqué aquellos elementos que dibujen y den vida al entramado generacional. Para sustentar lo anterior, en un segundo momento aplico una técnica de análisis estructural del discurso —en adelante AED (Martinic, 1992, 1995, 2006)—. Dada su utilidad, permite un ejercicio de reconstrucción de los hábitos o subjetividades presentes en aquel momento y que fueron relevadas en el texto escrito (la fuente de información). A partir de aquella matriz diferencio entre los discursos juveniles y adultos, aunque siempre en diálogo.

Desde el punto de vista del AED, la circunstancia del discurso, cualquiera que ella sea, es una ocasión de la puesta en práctica de una distribución implícita que enmarca a la propia enunciación. Por ello, el análisis estructural se dirige a comprender la estructura simbólica y material de aquella distribución. El lugar y lo que tiene lugar en esa faena que modula sujetos. En efecto, para este enfoque, se trata de estudiar cómo el sujeto que habla es, a la vez, hablado por principios simbólicos que organizan su enunciación (Martinic, 1992: 6). Entiendo de este modo que tanto los principios simbólicos como las implicancias materiales, cristalizadas en signos y contexto, no son otra cosa que el orden social encarnado en cada hablante; es decir, corporeizado en el lenguaje y asimilado a través del acto de habla. En este sentido, se trata de reflexionar sobre aquellos enunciados que, ubicados en su contexto, impliquen la emergencia de relaciones (tensiones, afinidades, etc.) generacionales.

Para la elaboración del esquema de AED procedí construyendo las unidades o nodos que organizan los ritmos y significados de la conversación, para comprender sus relaciones y dinámicas en aquel acontecimiento reflexivo (diálogo)

de término de enseñanza secundaria. Así, el habla de los y las jóvenes se posiciona en la estructura social a partir no solo de su proceso educativo en colegios particulares o su crianza en familias con privilegios económico-políticos, sino que también a partir de la combinación de pares de oposición y la constitución de cuatro elementos o actantes³, que pondrán a la luz aquella distribución y faena implícita que emerge en el juego comunicativo:

- i. La búsqueda enunciativa de sus *objetos* (meta u objetivos sociales a alcanzar), como primer actante desprendido luego de la identificación del sujeto hablante. En ese sentido, subrayo el lugar que tiene el contexto; la conversación es sobre un umbral de paso, es decir, un plano de dinamismo y proyección del sujeto joven.
- ii. Para lo anterior, existe una determinada *acción o acciones* que se ponen en juego, aquella práctica es y se enmarca en ese contexto que busca elpreciado fin o meta social (el sujeto está sujetado tanto a su acción como a su habla).
- iii. En esta tríada sujeto-acción-objeto, se intenta revelar o evidenciar a sus *ayudantes/oponentes* que orientan su momento; es decir, aquellos pasajes que en su relato hablan de lo que dificulta o facilita su posibilidades reales o virtuales de acciones en el espacio social inmediato (en específico para esta reflexión, lo que acontece en su cotidianidad como sujetos escolarizados).
- iv. De este sujeto-actante también ubiqué y reconocí enunciados que funcionan como *máximas* morales/valóricas o referencias *macrosociales* (desprendidas de la estructura social), que sirven de marcos de referencia en el tiempo y devenir, dotando de consistencia e historia esta habla juvenil; de este modo, las conductas observables se pueden anunciar porque se conocen los principios culturales o las estructuras simbólicas que las generan (Martinic, 2006).

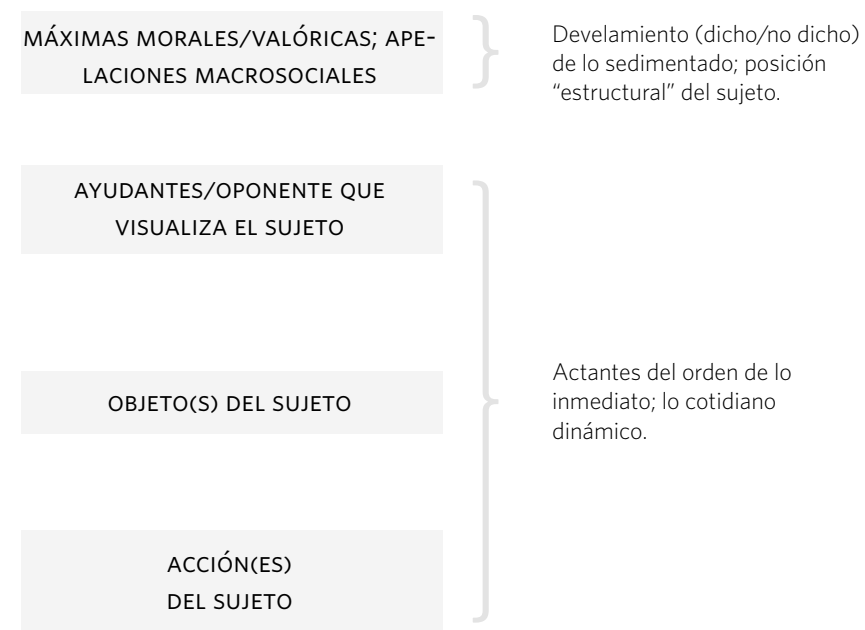
El siguiente esquema (Figura 1, elaboración propia) visualiza aquella constitución de actantes que propone el análisis estructural del discurso. Aquel ramillete compuesto por máximas, elementos de ayuda/dificultad, acciones y objeti-

3 En la construcción de este modelo, “la noción de actor es reemplazada por la de actante, ya que un actor puede jugar distintos roles actanciales y, a la inversa, un mismo status actancial puede ser ocupado por uno o varios actores. Los roles actanciales pueden ser jugados tanto por hombres como por objetos o por entidades éticas o morales (por ejemplo la razón, la regla moral, normas, etc.)” (Rugoy, 1990: 103, en Martinic, 1995: 330).

vos sería la matriz que permitiría un acercamiento sociológico a las principales cristalizaciones y elementos constituyentes que dan forma y contenido a los modos de ser, actuar y sentir de este sujeto colectivo (relaciones generacionales), y sobre la misma, entrega los principales lineamientos sobre materiales para observar relaciones generacionales.

Para el desarrollo y profundización de este texto, solamente me enfocaré tanto en las *acciones* mentadas de los sujetos hablantes que, explicitadas, refieren a sus horizontes y figuras de mundo, como también me enfocaré en las *máximas* o referencias *macrosociales* que sustentan y enmarcan las acciones referidas tanto de jóvenes como de adultos/as. La decisión se sustenta en mi interés por enfatizar el vínculo generacional en cuanto acciones y máximas están compartidas (o no) entre los actores. Tanto objetivos y ayudantes/oponentes aclaran sobre la condición juvenil antes que la red de relaciones y sus matices entre actores generacionales.

Figura 1



Un modo de evidenciar la existencia de vínculos, relaciones o redes entre las distintas generaciones es a partir de su conflictividad o alianza, y sus matices, respecto con multiplicidades acontecimientos en que participan, se exponen o afectan (Mannheim, 1993; Leccardi y Feixa, 2011; Álvarez y Garcés, 2017). En ese sentido, una forma de hacer inteligibles los vínculos generacionales entre jóvenes y adultos es a través de su paso por el dispositivo educativo; dicha institución no solo media, interviene, en las relaciones sociales, sino que también construye y recrea las condiciones del poder-saber en el cual se producen las subjetividades. En ella se faenan las aspiraciones o deseos que proyectan los y las jóvenes, y también es una instancia que responde a los requerimientos socioeducativos y expectativas de las familias con respecto a sus descendientes. Por ello, esta investigación describe el vínculo generacional entre jóvenes escolarizados y adultos institucionalizados en el orden familiar, a partir de la matriz de las aspiraciones y las expectativas, respectivamente, y explicitadas luego del análisis estructural del discurso.

Para ello, primero procederé identificando las aspiraciones juveniles, enumerarlas y describirlas en clave de *acciones* y *máximas macrosociales*. Mismo ejercicio realizaré con las expectativas adultas; en ellas indago las principales *acciones* que se enuncian desde los y las mismas jóvenes, como también las *máximas macrosociales* trazadas en sus discursos. Por último, y a modo de conclusión, describo el vínculo generacional existente y su íntima relación con el neoliberalismo chileno.

1. Sobre las aspiraciones juveniles.

Materiales para indagar el cautiverio escolar

Un elemento que caracteriza a la persona joven es que posee ciertas *aspiraciones*. Aquellas las entiendo como las metas u objetivos sociales que portan los y las jóvenes, a modo de realización social e individual, conjugadas con las reales posibilidades que visualizan en su futuro. En el caso de lo que abordo en este texto: lo que se proponen para luego de salir del liceo. Desde esa perspectiva, atiendo al interés por explorar aquellas aspiraciones construidas desde y con la potencia de unas relaciones sociales específicas en tiempo y espacio que, siendo constituyentes de subjetividad, anticipan, alientan y demarcan las proyecciones de estas personas jóvenes.

En una primera trama, los y las jóvenes expresan ideas sobre decidir, en momento próximo, *a)* qué y dónde estudiar luego de salir de cuarto medio; quiénes

tienen claridad eligen por programas académicos en el campo de orden científico y el matemático, y sobre la misma, en determinadas casas de estudio, “tradicionales”. Otra trama de acciones posiciona a la noción de juventud, su momento biográfico diferente a la adultez, como una etapa con inicio y fin, que tendría en su contenido la idea del disfrute; siendo así, *b)* la juventud sería el lugar y el tiempo para encantarse de la vida, aprender y prepararse:

Disfrute de mi juventud [...] y yo no sé si lo he aprovechado mucho, pero... como que es igual una idea que tengo presente, [...] yo creo que... que la juventud... es como... no sé, y creo que en el fondo es como pasarla bien, uno está aprendiendo, uno se está formando, em... *estái* como creando... creando a tu persona para el futuro entonces... y creo que acá es como que se forma todo, es una etapa muy importante y una etapa muy bonita que... que se va a acabar en algún momento. (Varón, Santiago)

Se advierte que el entendimiento de la juventud por parte de estos estudiantes es de un proceso formativo, proveedor de moratoria social y vital (Margulis y Urresti, 2008), entendiéndola no solo como un exceso de tiempo social para probar y reprobado en acciones riesgosas o sancionadas por sus vínculos familiares y sociales cercanos, sino también para la distención y generación de situaciones agradables con significancia personal.

Otra trama de acción es la idea de querer *salir del colegio*, a modo de *c)* salir de la burbuja, es decir, salir de la red de relaciones sociales escolarizantes/escolarizadas:

Siento que voy a empezar a conocer... lo que es en verdad el mundo, porque acá siento que en el Manuel de Salas con todos los que me llevo son muy parecidos a mí. En social o sea económicamente. (Mujer, Santiago)

Comprendiendo que a un periodo de vida escolar transcurrida dentro de una institución le son inmanentes las instancias de socialización entre semejantes, es decir, la gestación en potencia de vínculos afectivos intrageneracionales, la proximidad de salida desde la educación secundaria tampoco está exenta de reclamaciones:

Sabís que eso implica muchos sentimientos, como que, ponte tú, yo llevo como catorce años en el colegio, y sé que va hacer como horrible cuando salga, o sea a mí me va a dar pena, pero a muchas da mis compañeras van a decir, “oye estoy

chato, solo quiero salir”, y yo lo paso bien en el colegio, pero a la vez solo quiero que se acabe, pero a la vez no quiero salir del colegio. (Mujer, Santiago)

En este sentido, los afectos nombrados como pena o la sensación de algo “horrible” producto de esta inminente acción son características presentes y contradictorias de este cierre académico. Por otro lado, resulta relevante considerar la cita al hilo de las tramas anteriormente expuestas, pues caracteriza de manera clara los modos de sociabilidad, o adquisición de “habitus/capitales” (Molina, 2015), que desarrollan en especial las instituciones privadas en Chile: de carácter cerrado al implicar dinero como modo de acceso y sustento en el tiempo, y homogéneo/homogeneizante, pues se gestiona a los y las jóvenes sobre determinadas distinciones en los hábitos, generalmente culturales y de ocio, con los efectos de mantener sobre sí mismo y cercado el grupo, o lo que es lo mismo, sin muchas chances de desplegar relaciones por fuera de la institución, con otros sectores de los mundos juveniles.

Es aquí donde, por ejemplo, la idea de viajar se visualiza como una acción concreta, pues deviene una vacuola —potente, dada su legitimidad en el mundo adulto—, un *escape* de esa *burbuja* con que se etiqueta y metaforiza el ambiente escolar:

Yo soy de la idea de viajar de también, pero de viajar joven, de viajar, de viajar antes de ponerme a trabajar. (Varón, Santiago)

Ante esta acción, considero importante denotar que, sin la legitimidad del mundo adulto, es poco probable que los y las jóvenes de este estrato visualicen como acción el viaje fuera del lugar de habitación. En este sentido, el *viaje* deviene un acontecimiento a considerar, pues no solo es momento de descanso u ocio tras más de doce años de escolaridad, es también la instancia por la pregunta, por el *ser*; es decir, el momento introspectivo para *descubrir* qué hacer (qué estudiar para luego en qué trabajar).

Por último, la cuarta trama de acciones que identifico la denomino *d*) “autonomía como acción”. En este segmento de jóvenes emerge con despliegue el concepto de autonomía, que si bien no me enfocaré en discutirlo en su rigurosidad⁴, sí lo emplearé en sentido nominal para referirme a los esfuerzos de los y las

4 La noción de autonomía es de larga data desde el mundo occidental, no pretendo discutirla a cabalidad, pues es un concepto en disputa, abierto a las contingencias políticas (y, por ende, modernas): se activa en relación y frente a un/unos otro/s actante/s que se entienden como coercitivo/s. De manera concisa, la podemos definir como realizar la propia voluntad sin inter-

jóvenes por ir desprendiéndose de las sujeciones tanto familiares como académicas, o, en otras palabras, soltarse de los mandatos desde determinados sectores de los mundos adultos, y sobre ese mismo movimiento, encontrar salidas, a modo de acciones a realizar que se suponen libres de coerción:

Yo creo que la autonomía muchas veces es como separarse de la familia, como estar más distante con tu tiempo. (Varón, Santiago)

En sí, es imposible separar —hablar— del concepto de autonomía sin referirnos a la relación respecto a otros sujetos o grupos sociales, y en estos discursos surge con mayor claridad la construcción agencialista de la nominación, apuntando a un estado de independencia personal en relación con las familias en la toma de decisiones. A su vez, tal noción de autonomía refiere a una habilidad desplegada de carácter netamente individual:

O sea, es como una búsqueda personal porque igual como que si una persona no quisiera tener autonomía no la tendría, o sea, es algo que obviamente se ha dado así porque en el caso de que alguien no le gustara estar como solo, o hacer las cosas solo o por sí mismo, eh, no la buscaría. (Varón, Santiago)

Será pues este ramillete de acciones presentadas las que se visualizan en el horizonte de esta habla juvenil. La realización efectiva depende de dos factores, por un lado, sus propias creencias, apoyos y definiciones, y por otro, las fuerzas establecidas que delimitan y afectan a las primeras y que, sobre esa misma, dan cobijo al despliegue simbólico-material de las instituciones, tanto escolar como la familiar.

Con respecto a lo anterior, las máximas sociales que funcionan como motores o enmarques de los enunciados se presentan en tres órdenes de tramas; las primeras *a*) entroncadas a las distintas instituciones que constituyen el plexo societal (educativo, económico, laboral). En otras, están las máximas desprendidas de *b*) la familia de origen, a su genealogía de carácter histórica; hábitos y creencias. Por último, están las máximas que reivindican la figura del *c*) sujeto sin *historia* o el imaginario aumentado de la “libertad” ofrecida por el neoliberalismo.

a) En una primera trama, el sistema educativo es una institución importantísima en su carácter de composición *estriada*; rindiendo de múltiples modos: con re-

mediarios, como posibilidad de despliegues orientados y ejecutados según las propias convicciones (Corominas, 1987). Más adelante podrás fijarte que el concepto lo empleo no solo como acción, sino como un importante valor dentro de este grupo y entramado juvenil.

lativa armonía de sus elementos, acomodando las estridencias de las diferencias, como también (re)produce a regañadientes, con saturación de sus componentes en un campo de fuerzas abierto. Es así como aquella, la institución privada, dada su impronta en este orden histórico, potencia relaciones de armonía entre sus actantes y sus diferencias, en cuanto tiene la facultad de ordenarse a sí misma (sin restricción y control legal desde fuera) en medidas y reglas en, por ejemplo, uso de uniformes, los horarios flexibles:

Encuentro que he estado mucho más cómodo que en años pasados porque tengo mucho más tiempo, el colegio reduce horas por el tema de los preuniversitarios, pero yo no estoy en Preu, entonces lo dedico a cosas que me interesan a mí. (Varón, privado, Santiago)

La institución también se enfrenta y gestiona algunas disfuncionalidades; en los relatos leídos, el espacio escolar se entiende como un lugar de sin-razón en relación con los saberes educativos que imparte, permeando así los imaginarios que se tienen de la misma:

Yo creo que acá en el colegio igual siento que estoy perdiendo el tiempo, creo que afuera del colegio podría hacer cosas mucho más productivas que... no sé, aprender química que no me sirve mucho que, que el profe llegue el primer día y que te diga no, esto no te sirve pa' na, a menos que quieras estudiar química farmacéutica. (Varón, Santiago)

En esa misma línea, el malestar que se narra alude a las resonancias de una institución cercada socialmente, que genera y reafirma un espacio para semejantes:

Es que igual *estái* muy condicionado tu ambiente de colegio, *estái* muy acostumbrado a cómo vivir, que tu colegio es de una cierta manera, y *vai* a ir a toparte con gente como más distinta. (Varón, Santiago)

Hilvanado los asuntos económicos-laborales, pero en un sentido crítico, existe un juicio negativo al poderoso valor que adquiere el “dinero” en nuestras sociedades, en especial la chilena de corte neoliberal, que entre otras cosas precariza y atomiza las relaciones sociales:

También pasa mucho que la sociedad también habla, o sea, todo, en Chile se habla mucho de plata, como que para la gente es todo plata, entonces eso igual hace

como que desevolucione mucho el país y también como que es una sociedad muy tradicional, como que hay como ciertos pasos a seguir. (Mujer, Santiago)

El mundo del trabajo (por ende, ensamblaje político-económico) activa no tanto un malestar individual como el despliegue de estrategias que tienen como fin el saber amoldarse o acomodarse dentro de este juego o circuito del que, al parecer, no es posible desprender o prescindir de aquel:

Porque si lo *pensái* bien, dos semanas de vacaciones para uno que trabaja todo el año de 7 a 9 de la noche, es nada, y todo el mundo trabaja así, no solamente el que se esfuerza más, sino que todos, los obreros de la construcción, el ingeniero, el gerente, todos trabajan así, de 7 a 9 (pm), entonces yo siento que vamos a entrar a eso, que es un círculo que no *vai* a poder parar. (Mujer, Santiago)

b) Ahora, en una segunda trama puedo observar que las máximas se desprenden de la acumulación de prácticas y creencias en el orden de los vínculos y filiaciones familiares. Con esto no quiero hacer entender que existe —solo— una simple reproducción del mandato familiar, sino que intento hilar más fino para comprender la presencia de una vehiculización de valores de vieja usanza (y no por eso menos actuales) disfrazados de “espontaneidad”, sin embargo, con un invaluable peso histórico, a modo de un *infra-poder* instituyente, pero ejercido por esta sociedad instituida (Castoriadis, 2005); por ende, los entiendo como motores de carácter transgeneracional. En efecto, en esta trama comprendo la vinculación de tres hilos nominativos: la *felicidad*, el relato familiar, la religiosidad. Estos, a su vez, se deben leer evitando la comprensión paralela o por separado, por el contrario, aquellos van apoyándose e imbricándose unos con otros; la maquinación de un telar de fondo.

Cuando mis papás era más jóvenes [...] mi papá tenía, estaba con dos pegas, mi papá era ingeniero en lo que está ahora, pero también por otro lado era paracaidista, entonces yo veo las fotos de antes y lo veo sonriente, veo videos que está alegre total y yo como que no lo reconozco, porque pasó que cuando yo tenía dos años más o menos, a mis abuelos les quitaron la casa por el banco, entonces se tuvo que poner a pagar dos hipotecas, la de nosotros y la de mi abuelo para que pudieran seguir viviendo; se tuvo que salir de la pega de paracaidista que lo hacía feliz y se tuvo que meter a la pega concreta que tiene ahora, para ganar más plata para poder pagar las dos casas, desde ese momento a mi papá casi no lo veo en la semana (...) (Varón, Santiago)

Las sensaciones de felicidad se enarbolan en un relato familiar a tal punto, que su ausencia es y produce un quiebre en el mismo; hay un traslado desde un cuerpo feliz/realizado hacia otro nuevo, “sin” emoción y ausente. El motivo del quiebre se describe de modo claro, haciendo inteligible la indisoluble relación de afectación entre cuerpo y sociedad. En este sentido, (re)conocer un relato familiar posibilita la comprensión de esta batalla en la que las adversidades son reales y posibles, de ahí la visualización de estrategias de disminución de aquellas. Continúa la narración:

Entonces es el mismo tema, yo no quiero terminar así tampoco, porque sé que puede llegar a pasar y, bueno, también se da el tema de que como puede que me pase lo mismo que mi papá y me pase lo mismo con mis hijos, porque entonces por ahí va el tema porque dentro de las oportunidades que se me den a mí, tengo que ver qué me hace feliz a mí prefiero trabajar bien en eso, pero prefiero seguir siendo feliz y trabajar en eso. (Varón, Santiago)

Dada la narración, observo el interés por desplegar acciones que posibiliten afectos felices, identificándolas como un trofeo o conquista de carácter invaluable. De este modo, en el seno de esta juventud, su empresa es una lucha de largo aliento. Imbricado a lo anterior, el *relato familiar* es un motor social que entrega no solo coordenadas de acción (a modo de experiencias de vida que se aprehenden), sino que alimenta las fuerzas y motivaciones para adentrarse en la siguiente etapa, la educación terciaria:

[a mi] papá también le fue súper bien y ellos como que con el esfuerzo de mis abuelos con lo que podían y ellos como también teniendo que aprovechar al máximo cada, cada oportunidad que tenían, les fue yendo súper bien y ahora viven súper bien y a veces como que pienso yo, que soy chico, tengo como todas las facilidades que uno puede tener pa', pa' estudiar tranquilo, pa' no tener que preocuparse por nada más que, que estudiar y ese tipo de cosas. (Varón, Santiago)

El relato que se presenta describe una particular experiencia familiar, en ella destaco posibles indicios de las máximas que guiaron la trama familiar, ideas como esfuerzo de sus abuelos y la objetivación de las “facilidades” que se presentan hoy las comprendo en sentido de posibles guías de cómo se debe proceder; huellas de una acción pretérita que también *es* propia y actual. La cotidianidad en el mundo familiar entrega en proceso las coordenadas de subjetivación de este momento de paso.

El último hilo lo denomino la impronta religiosa. Si bien no se declara en los y las jóvenes la pertenencia a algún credo y/o movimiento religioso, sospecho que la potencia de esas creencias se cruza con las prácticas, discursos e imaginarios de dichos jóvenes, incluso con similar intensidad que en las instancias formales de culto o rito (o cualquier otra actividad propia de una comunidad religiosa) y afecta las subjetividades de los entornos.

Estoy dentro de la Iglesia eh, soy catecúmeno, un movimiento español, eh, como con su principal foco en la conservación de la familia y la vida, eh, en el cual también me he sentido muy cómodo porque es un medio muy bueno pa' conocerse a sí mismo y, y fijarte como en tus propios valores. (Varón, Santiago)

Por último, la siguiente trama, estructurante de las subjetividades, la observo en el momento que en determinadas narraciones se enarbola *c)* el valor de la libertad y la autonomía, y el esfuerzo como garante de éxito para el futuro. Este agenciamiento aparece en modo transversal en los relatos juveniles de este estrato. En este sentido, *autonomía* deviene motor tanto de acciones como de ayudantes *a-la-mano*.

Por lo menos hasta este año siempre he tenido a mis papás más encima mío en el sentido de que están [...] como siempre queriendo saber, preguntando cómo, eh, tomándose el tema de las notas y todo eso más también como parte de ellos y yo creo que en la universidad, no sé po', lo que me ha tocado ver en mis hermanos mayores, que ya se distancia un poco la cosa y como que le dejan a uno sus peleas, sus temas, uno ya está grande ya (...) (Varón, Santiago)

Al hilo de lo anterior, autonomía y libertad adquieren una intimidad crucial. Comprendo que para estos/as jóvenes la libertad son las disposiciones materiales, espirituales, sociales, etc., que entrega y posibilita la familia para la realización y el despliegue de sus descendientes en los espacios en que circulan estos y estas jóvenes:

Siempre me han dado el espacio de tener la libertad de yo elegir, por ejemplo, si sé que estoy mal pa' una prueba y no estudio me dan el derecho de elegir, porque al final si me quiero ir a estudiar a algún lado lejos de mi familia, voy a yo tener que elegir todos los pasos que tenga que tomar po'. (Mujer, Santiago)

En esta lógica, la autonomía en potencia se vuelve posible de activar cuando,

y en el mismo cauce, se despliegan las disposiciones de “libertad” (derecho a elegir) por parte de la gestión de los mundos adultos. Por último, en esta trama se desenvuelve el valor del “esfuerzo”, es decir, el empleo de agentes costosos (desde tiempo, dinero, autoprohíbiciones, etc.) que facilitan la constancia y dedicación absoluta en las tareas que se proponen las y los jóvenes en su futuro. Dicha máxima funciona como garante de un éxito social, de carácter individual, que tendría como efecto la mantención de su estatus social o el aumento potencial de sus capitales heredados:

Entonces tenemos que esforzarnos aún más, porque yo creo que la idea es cómo superar a nuestros padres o mantener el mismo estilo de vida que llevan, entonces, es como más difícil para nosotros en ese sentido, creo. (Hombre, privado, Santiago)

2. Algunas expectativas familiares.

Materiales para indagar en las construcciones adultas

Ahora bien, con respecto a las *expectativas*, las comprendo en clave de las posibilidades o metas que se visualizan para los y las jóvenes en su posible devenir fuera de la enseñanza media, como el llamado que se hace desde la misma sociedad a la que pertenecen, en específico desde los discursos y acciones de los mundos adultos de índole familiar junto con las potencialidades de los dispositivos educacionales privados ubicados en relaciones estructurales sociohistóricas favorecidas y, por extensión, en las capilaridades simbólicas reconocidas por el resto del cuerpo social. En este sentido, del ensamblaje familia-escuela, pondré énfasis particular en cada cual, aunque en la reflexión final me enfocaré en la última, pues es una institución pionera en el traspaso no solo de capitales incorporados, sino también de una completa matriz de determinadas sanciones y valoraciones.

En el caso de los discursos de los y las jóvenes de colegios privados o particulares pagados, puedo observar que se hacen referencias a las expectativas del mundo adulto más en forma de narraciones de diversas experiencias familiares que enunciados directos o mandatos explícitos. En este sentido, asumo que las expectativas existen, pero en una lógica sombría. Insertos delicadamente en las narraciones, entiendo que dichas trazas de expectativas no son un llamado manifiesto, en sentido de una prescripción. En efecto, las narraciones que presentan mayor presencia del “llamado familiar” se observan por sus afectos, nombrados

en clave de emociones o sensaciones, que produce en el cuerpo juvenil la “presión social”: fuerzas de distintos tonos, algunas reproducidas sobre las intenciones de los y las jóvenes, otras observadas como un llamado de presión hacia uno-mismo.

En cuanto a las acciones, ubico dos expectativas generales, una trama ligada a la inminente salida de la educación media, y la otra vinculada a esferas sociales diferentes a la académica. En términos concretos, circula la idea de que *a)* los y las jóvenes estudien la carrera de interés por la que se han *esforzado* en su etapa de estudiantes secundarios. Aparejada a la anterior, ubico la idea de que *b)* los y las jóvenes desplieguen en acción lo que a ellos/as mismos/as les parezca atractivo. Por esto último me refiero a que, dada la plataforma de seguridad y bienestar que entrega la familia (la gestión de los capitales), existe la posibilidad (si hay interés de por medio) de que los y las descendientes desplieguen sus potencialidades no necesariamente en la educación terciaria: “*nosotros estamos más libres*”.

Siguiendo a Bourdieu (1995; 2007), su ubicación diferenciada en el espacio social comporta —con respecto a familias en posiciones menos favorecidas o empobrecidas— líneas de fuerzas o disposiciones que favorecen una adecuada distribución y estructuración de capitales; entiéndase bonanza económica (propiedades, dinero, por ejemplo) y accesos a determinados campos (a colegios privados, por ejemplo). Este dinamismo permite sumar otra dimensión; dada su impronta existe una posición y disposición por parte de este cuerpo social a agenciar hábitos de distinción; es decir, las familias, en potencia, permiten y proveen herramientas sociales y económicas a sus descendientes para que estos emprendan acciones que no necesariamente tienen que ver con la consecución de determinadas credenciales educacionales de valoraciones social; dichos despliegues, y a diferencia de lo que ocurre en otros estratos no favorecidos (ver Duarte, Aníñir y Garcés, 2017), se encuentran dotados de legitimidad social en el mundo adulto; no son acciones de antemano erradas o pérfidas, aunque sí despiertan sospechas.

En efecto, de ahí es posible vislumbrar que las familias de colegios privados acepten viajes de sus pupilos/as, estudios artísticos informales o no acreditados, o cualquier otra actividad sentida por la población del mundo adulto como “alternativa” y que supone interés en las mentalidades de los mundos juveniles. Sin embargo, su legitimidad puede quedar suspendida al momento que se agencia, aparejada a las acciones juveniles, la posibilidad de la sospecha familiar, o el temor que se vehiculiza si no se proyectan estudios superiores.

Hablo de sospecha, pues en ciertos grupos familiares la posibilidad real de no estudiar puede producir la sensación de fracaso o malestar, la cual afecta a sus descendientes y sus despliegues en este *momento de paso*:

Igual es harta presión tanto psicológica como de tu familia. Porque mi mamá, por ejemplo, está estudiando un doctorado y me pide que saque buen puntaje para becarme y no tener que pagar tanta plata. Y eso significa tanta presión académica, tengo que gastar muchas veces tiempo que no tengo en mi casa estudiando, a veces tengo que evitar compromisos y muchas cosas así, entonces se pierde un poco la vida personal también. Finalmente, sí, uno solo se enfoca a vivir en el futuro y no tanto vivir el presente. (Varón, Santiago)

Con respecto a las máximas o elementos macrosociales, destaco dos líneas de fuerza que constituyen, modelando, los hábitos de esta relación generacional. En la primera trama está la *a*) imbricación entre sistema educativo y el sistema laboral-distributivo: considerando la impronta de un capital que deviene humano y, por ende, objeto de cálculo y proyección (Schultz, 1962; Foucault, 2007). Las familias de esta composición social invierten —comprensiblemente— en los y las descendientes sus capitales acumulados en su historia y biografía; específicamente se inyecta este excedente a modo de capital cultural-educativo para sus hijos/as, invirtiendo directamente su capital social-económico con distintos cálculos y variables que construyen una *ecuación* “futuro de los hijos/hijas es igual a la suma de elección de colegios, actividades extraprogramáticas, redes y amistades, etcétera”.

En esa línea, se inscribe una serie de procedimientos aplicados en el cuerpo social y en la trayectoria de los y las jóvenes, que tiene como objetivo en sí mismo que los padres y madres no solo aseguren la reproducción social de su estrato, sino también devengan ellos y ellas personas ejemplares, con la idea de preocupación y espíritu de responsabilidad por y para sus hijos/as (Lipovetsky, 2007). Padres y madres posicionadas en una estructura laboral privilegiada en relación con el resto de la población asalariada disponen de mayor posesión y capacidad de inversión económica en función del bienestar de su propia subjetividad, familia y entorno.

En este sentido, la multiplicidad de colegios privados (con especificidades y programas propios, o lo que es lo mismo, una oferta para cada necesidad e interés) configuran, en la mayoría de los casos, un dispositivo que se imbrica con los deseos y voluntades de los padres, en cuanto a calidad educativa, vínculos y redes sociales, prestigio y religiosidad; es decir, por consecuencia lógica, estos jóvenes tendrán dos ventajas heredadas: ingresarán a un sistema educativo terciario de mejor bonanza y calidad que a los que pueden acceder jóvenes de otros estratos, o, como alternativa, estarán mejor posicionados y envidiosos de mejores

capitales sociales, culturales y de herencia (“colchón”) económica que sus pares generacionales de otros lugares. De aquí se desprende, nuevamente, la necesidad de las familias por cautivar de manera acertada a sus hijos e hijas en la “elección” de su futuro:

Aunque de repente que igual te digan yo te voy a apoyar en todo lo que estudies, igual yo sé que a mis papas les daría lata que yo me fuera por una profesión que ellos saben que me va a hacer un poco difícil las cosas. (Mujer, Santiago)

Pero... también está la otra presión familiar que... en verdad somos como él, por parte de mi papá somos los últimos nietos, entonces los otros primos ya estudian como medicina y *hueás* así y en verdad como que mi abuela me dice: “No, tú no puedes estudiar algo menos”, así como... “Tienes que estudiar leyes” o *hueás* así, y yo no, no voy a estudiar eso y me dicen: “¡Pero por qué! ¿Después de qué *vai* a vivir, qué *vai* a comer, tus hijos y la *hueá*?”. Y yo le digo: “No sé, ahí veo”. (Varón, Santiago)

Finalmente, comprendo la *b*) íntima relación entre felicidad y dinero. La máxima de alcanzar la sensación de felicidad es una idea transversal a las generaciones de este estrato social, en este sentido, las familias extienden sus “fichas” (o capitales) en función y con el interés movilizador que sus descendientes tengan las herramientas sociales-económicas necesarias para que, en sus futuras acciones, devengan sujetos que puedan afectarse de la sensación de felicidad.

A partir de esta lógica presente en la relación generacional, las posibilidades de *ser feliz* las descifro como las distintas formas que adquiere alcanzar las metas sociales e individuales y, junto con ellas, mantener el estatus y bienestar colectivo (red de relaciones intergeneracionales); por tanto, lo transversal de esta afirmación en las hablas juveniles, y en esta traza de deseo, es el poder que moviliza la correcta distribución de capitales para acceder de modo seguro a las gratificaciones y bondades del sistema capitalista de corte neoliberal.

El sistema económico-monetario que impera en el Chile neoliberal entrega coordenadas de acción para los mundos adultos, el cual se debe (re)conocer para saber proceder en una sociedad de mercado de flujo cambiantes, tanto en inversión de capitales como también la adquisición de bienes y servicios que satisfagan la sensación deseada de felicidad. El siguiente relato me parece ejemplificador:

Lo comento con mis papás [...] y me dicen, compadre, termina de estudiar, y

después *hacís* todo lo que *querái* porque para eso *vai* a tener plata, y esa es la idea.
(Varón, Santiago)

3. Relaciones intergeneracionales.

Materialidades desde el plexo neoliberal

Inmiscuirme en una investigación sobre las relaciones generacionales, y para esta investigación, observarlas en claves de aspiraciones juveniles y expectativas adultas, me ha llevado a la necesaria interrogante por las relaciones de poder (siempre móviles, crispadas y sin forma), especificar el campo de fuerzas en que se formalizan saberes (familia-escuela) y los procesos de subjetivación que se faenan en ese cruce. De este modo, en lo expuesto hasta ahora he intentado presentar las principales coordenadas (o materiales), con el objeto no solo de describir estos vínculos, sino para comprenderlos en sus tiempos-espacios, es decir, en su forma sociohistórica irreductible al presente y, por el contrario, en diálogo con lo que alguna vez aconteció y lo que mentadamente acontecerá. En esta búsqueda, ubiqué mi observación en los y las jóvenes (y sus aspiraciones en aquel momento de paso) para leer entrelíneas las relaciones inmanentes con sus familias y círculos cercanos que ellos y ellas exponen; relaciones sociales mediadas necesariamente por el dispositivo escolar/escolarizante (y su especificidad). En efecto, la grilla que utilicé para investigar relaciones generacionales fue ubicar los nodos o puntos de tensión (en que algo ocurre) o alianza (quizá nada y poco ocurre), y las estridencias o saturaciones que acompañan estos procesos sociales, inmotivadamente compartidos, entre los mundos juveniles y los mundos adultos.

Resulta necesario destacar que la presencia de “alianza o conflicto” (resistencia o asimilación a los esfuerzos del poder) que ubico como punto de partida para indagar en las relaciones intergeneracionales no se reduce a una problemática coyuntural cuya respuesta o resolución se proyecte a partir de una matriz de pensamiento de elección racional medios-fines. Por el contrario, cada nueva generación de sustancias vivas (o la irrupción de nuevas generaciones) está sujeta a las problemáticas que se construye a sí misma y/o abiertamente afectada en su tiempo/espacio. Las generaciones se producen en un específico tiempo social, en constantes relaciones de alianza y conflicto entre sí; estas, a su vez, son definidas por las relaciones de fuerzas y estabilidad que se construyen históricamente. Lo anterior posibilita una visión, a veces, epistemológicamente diferente a la asimilada o hegemónica en determinado proceso, que no necesariamente corresponde a la visión de la “mayoridad” de ese momento. Siendo así, la minoridad (etique-

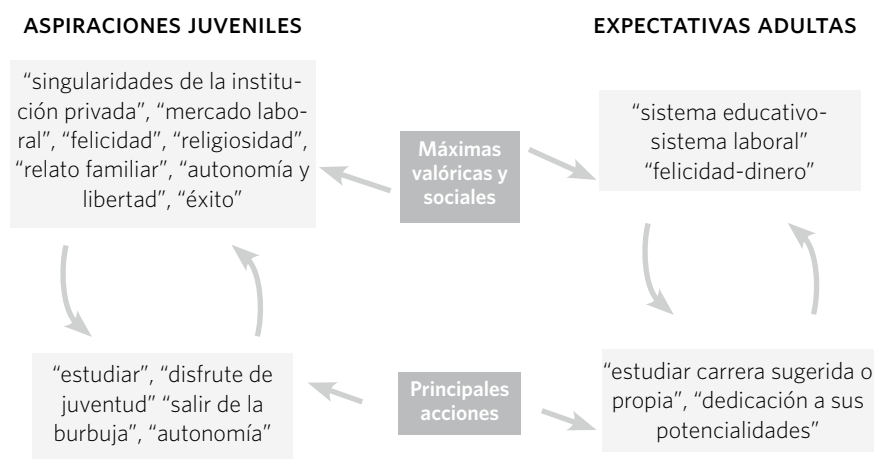
tada en juventud) tiene chances de presentar o movilizar su particular punto de visión/entendimiento y que muchas veces no se encuentra en sintonía con la problemática que construye su generación precedente. No intento esencializar ambos vínculos y suponer que las juventudes de por sí son “más liberales o libertarias” y, por el contrario, las mayorías (adultez o adultez mayor) se presentan siempre “conservadoras”. Aquella disputa está abierta y las quejas pueden aparecer en modo inter o intrageneracional.

En la primera parte de este trabajo destaqué la importancia del dispositivo escolar en tanto permite visibilizar y revelar (observar) las relaciones generacionales entre adultez y juventud. La investigación social en el campo educativo y en la incipiente entrada generacional indica la presencia de grandes problemáticas (presiones y dificultades) que porta la institución escolar pública contemporánea en Latinoamérica y en Chile, en la gestión tanto de las relaciones entre sus actores (estudiantes-docentes-funcionarios), como también en la concreción de coberturas, planes y programas (Dussel, 2005; Soto y Gil-Montes, 2008; Observatorio Chileno de Políticas Educativas-Opech, 2009; López y Alvarado, 2011; Miranda, 2012). Sin embargo, parece que no resulta posible enmarcar estos análisis con lo presentado hasta aquí: los materiales mostrados y la información producida en esta investigación sugieren que la gestión de la escuela privada se diferencia de la pública tanto en armonizar las tensiones generacionales como también en potenciar los espacios de saber en los y las jóvenes.

Ahora bien, hago uso de la estructura visual de la Figura 2 para deslindar y dar consistencia a la relación intergeneracional de este cuerpo social. Una primera constatación es que comprendo las principales acciones como las “máximas sociales” de ambas generaciones se corresponden. Aquel vínculo entre jóvenes y adultos potencia dos modos de producción de la vida; por un lado, la búsqueda compartida por la sensación de felicidad o bienestar luego de salir del umbral y entrar en el campo de la educación terciaria o en algún otro campo “deseado”, y por otro, la entrada a una meseta de estabilidad encarnada en la lógica de la reproducción social o la búsqueda estratégica de aquella reproducción o mantención de la herencia social.

Reproducir la vida comporta dos formas de presentarse en la realidad; el discurso juvenil de este segmento social habla sobre aprovechar la herencia social mediante la adquisición de un compromiso o a través de procesos de esfuerzo individual, imbricados a la presión o autopresión registrada en la etapa escolar. A su vez, se busca potenciar esta forma de vida con el saber de la experiencia familiar y el reconocimiento del discurso adulto como un discurso-con-poder que sugiere alcanzar, con la precisa distribución de sus saberes y haberes, el éxito social.

Figura 2 (elaboración propia).



En este sentido, infiero el “éxito” como el discurso del núcleo familiar y también un vínculo intergeneracional que se debe desplegar y permear en las subjetividades juveniles y sus prácticas o, en otras palabras, se espera en los y las jóvenes el logro de un éxito mayor o igual al obtenido por sus padres y madres. Ante esto, es importante destacar que ambos objetivos de esta relación intergeneracional se imbrican de manera armoniosa; resulta necesario que alcanzar un éxito no se limite a la reproducción financiero-económica, sino además a la esfera de las emociones; de este modo construyo una posible *ecuación*: ser chileno/a exitoso/a es “obtener un trabajo con estatus, directivo y bondadoso, pero que además entregue felicidad”.

La lógica productiva del vínculo descrito posee, a su vez, varias bifurcaciones o matices. En la estructura presentada puedo constatar al menos dos, por un lado, una estructura familiar depositaria de relaciones generacionales que propicia de modo armónico actitudes, prácticas que se enmarcan en la noción de autonomía (individual) de los descendientes. Dicha asimilación genera una serie de reconfiguraciones en roles institucionales, haciendo más flexibles los vínculos y posibilitando despliegues de potencias juveniles por tiempos sociales más extensos; eso que Margulis y Urresti (2008) denominan la moratoria social.

Entiendo esta estructuración más cercana a las planteadas por Lipovesky (2007) en relación con las nuevas formas de familia occidentales hegemónicas “a

la carta”, y la reorientación “posmoralista”; no tanto narcisismo en las relaciones como la necesidad de dar “lo mejor”, material y simbólicamente, para los y las descendientes. En este sentido, el control social y la delimitación de las correctas conductas paternas/maternas se realizan en el estrato de las generaciones adultas, los vínculos intergeneracionales de los padres y madres. Es entre ellos y ellas, relaciones intrageneracionales adultas, el lugar y el espacio donde se *debe* demostrar la capacidad de la familiar, no tanto por guiar una ruta ya trazada para su pupilo/a, sino por cartografiar las rutas más precisas para sus menores; es decir, será en el orden de la mayoría y sus vínculos en que se normaliza lo “buenos” padres y madres que son en virtud del bienestar no solo financiero-económico, también la dimensión afectiva del heredero/a. No es la presencia arbitraria de un agente embestido de autoridad disciplinar o la agencia de una prescripción moral dedicada a definir conductas específicas hacia los y las jóvenes. En este sentido, asumo que las expectativas adultas son reales, pero insertas delicadamente en la vida cotidiana familiar, y por lo mismo, no es un llamado manifiesto, en sentido de una idea determinada y establecida.

Por ende, la autonomía individual, hilo conductor de las subjetivaciones y condiciones juveniles de este estrato, se deslinda con más nitidez; no tanto control hacia los y las descendientes, sino que mejores disposiciones para desplegar sus potencialidades. En contrapartida, si bien el relato es compartido, hay vínculos intergeneracionales que presentan mayor tensión en torno a la autonomía; ella se hace presente en forma de “presión y examen” hacia los y las “menores”. En este sentido, considero que las familias patriarcales modernas (Jelin, 2010) se caracterizan por estar estriadas por mayores disputas en la medida de existencia y exigencia de mayor control intergeneracional; en ese sentido, la preocupación y angustia por la reproducción familiar del éxito-felicidad conllevan mayor presión para los y las jóvenes en su paso por la escuela privada, mayor grado de control a la hora de elegir qué estudiar, qué puntaje obtener u otras.

Tanto en la correspondencia de las aspiraciones y expectativas como en la condición juvenil que se narra desde estos grupos de jóvenes, observo la presencia de una matriz adultocéntrica (Duarte, 2016) que recorre el vínculo intergeneracional, es decir, la asimilación de una norma, mandato o hábito que se impone desde una mayoría en forma de poder de *persuadir, incitar o embelesar* por el hecho de poseer una edad socialmente valorada/legitimada; será pues la minoridad relacional el receptáculo de estas maniobras o tácticas.

La descripción de relaciones entre generaciones presentadas hasta aquí posibilita, en el orden del cuerpo-sociedad, una reproducción social sin contra-tiempos o resistencias por parte de esta minoridad (juventudes escolarizadas),

entendida a sí misma en proceso de construcción. Sin embargo, adhiero que no es solamente la familia la encargada de esta asimilación de los deseos de una mayoría por parte de las juventudes, lo es también el dispositivo escolar. Esta institución, dado su carácter privado, posee una cierta independencia con respecto a las normas establecidas (“sugeridas”, en este caso) por el Ministerio de Educación, imprescindible en la enseñanza y en el modelamiento de las conductas juveniles; la singularidad que comporta la educación privada, entendida en un amplio aspecto, sea ella en su ubicación geográfica, lugar de residencia, entorno territorial, las singularidades de credo, sus especificidades pedagógicas, entre otras características, se exhibe, en un mercado educacional, a las familias como espacios de producción de sujetos jóvenes en armonía con los deseos de los y las “mayores”, es decir, la propia institución privada en virtud de la reproducción social, dota y provee de condiciones para una formación juvenil-escolarizada para cada singularidad, habituando los capitales adecuados para ingresar al mundo laboral, educativo o simplemente *salir de la burbuja*. Dicha gestión educativa privada también puede encontrarse en sintonía con las juventudes (salvo excepciones que aquejan exceso de homogeneidad), pues brinda la posibilidad de despliegue de algunos intereses entre los y las escolarizados/as (deportes, exploradores, artes, PSU, grupos religiosos, de caridad, científicos, etc.). Siguiendo la lógica anterior, en este estrato social, la reproducción se vuelve quirúrgica; no solo las sutilezas o el poder familiar apoyan, demarcan y limitan el devenir de los menores, sino también las respectivas instituciones educativas entregan todos los insumos, procedimientos, espacios, modelos pedagógicos para que la reproducción se vuelva “total”, es decir, una gestión adulta escolar y escolarizante de los cuerpos juveniles, para que su “preparación” al mundo adulto (habilidades sociales), disciplinas (saberes y conductas) e intereses (campos académicos y laborales) estén en armonía con los deseos transgeneracionales (genealogía familiar y su herencia) e intereses parentales (éxito-felicidad).

Bibliografía

- Álvarez, C. y Garcés, A. (2017). La construcción de generación en los discursos juveniles del Chile actual. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 991-1004.
- Andréu, J. (2001). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Castoriadis, C. (2005). Poder, política y autonomía. En C. Ferrer (Comp.), *El Lenguaje Libertario. Antología del pensamiento anarquista contemporáneo*. Buenos Aires: Utopía Libertaria.
- Duarte, K. (2016). Genealogía del Adultocentrismo. La constitución de un Patriarcado Adultocéntrico. En C. Álvarez y K. Duarte (Eds.), *Juventudes en Chile: Miradas de jóvenes que investigan*. Santiago de Chile: Social-Ediciones.
- Duarte, K., Canales, M. y Cottet, P. (2016). Conversaciones juveniles: aportes a las prácticas y lógicas de la investigación social. *Cinta moebio* 57, 275-284.
- Duarte K., Aníñir, D. y Garcés, A. (2017). De encuentros y desencuentros entre jóvenes y personas adultas a propósito de salir de la enseñanza secundaria en Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 373-388.
- Dussel, I. (2005). ¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la argentina de la post-crisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27).
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Jelin, E. (2010). *Pan y Afectos: La Transformación de las Familias*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Leccardi, C. y Feixa, C. (2011). El concepto de generación en las teorías sobre juventud. *Última Década*, 34, 11-32.
- Lipovetsky, G. (2007). *El Crepúsculo del Deber*. Barcelona: Anagrama.
- López-Moreno, L. y Alvarado, S. V. (2011). Emergencia de las relaciones intergeneracionales en una escuela pública urbana. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(9), 255-268.

- Mannheim, K. (1993). El problema de las generaciones. *Revista Reis*, 62, 193-242.
- Margulis, M. y Urresti, M. (2008). *La Juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos.
- Martinic, S. (1992). *Presentación de un método para el estudio de lógicas culturales*. Santiago de Chile: CIDE.
- _____. (1995). Principios culturales de la demanda social por educación. Un análisis estructural. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 16(1), 313-340.
- _____. (2006). Análisis estructural del discurso. En M. Canales (Ed.), *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago de Chile: LOM.
- Miranda, F. (2012). Los jóvenes contra la escuela. Un desafío para pensar las voces y tiempos para América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 3.
- Molina, W. (2015). Juventudes y procesos de escolarización secundaria en el Chile contemporáneo. En P. Cottet (Ed.), *Juventudes. Metáforas del Chile Contemporáneo*. Santiago de Chile: RIL Editores.
- Observatorio Chileno de Políticas Educativas. (2009). *Juventud y enseñanza media en Chile del Bicentenario: Antecedentes de la revolución Pingüina*. Santiago de Chile: OPECH.
- Schultz, T. (1962). Conferencia sobre educación y desarrollo económico y social en América Latina. Santiago de Chile: Unesco/Cepal/OEA/OIT/FAO.
- Soto, M. A. y Gil Montes, V. (2008). Educación y escolarización de los jóvenes: ¿pedagogía de la exclusión y la desesperanza? *El Cotidiano*, 73-78.
- Van Dijk, T. (1999). Análisis crítico del discurso. *Anthropos*, 186, 23-36.

¿CÓMO ENSEÑAR CUANDO LOS Y LAS ESTUDIANTES NO ESTÁN? EL ABSENTISMO ESCOLAR Y LA PARTICIPACIÓN JUVENIL COMO ALTERNATIVA

Patricia Carrasco Barreda¹

Introducción

El presente trabajo tiene como propósito reflexionar sobre las posibilidades de acción del ejercicio docente frente el absentismo escolar, como una contribución a la construcción de alternativas desde la práctica pedagógica. Uno de los principales conflictos con que los y las profesoras nos encontramos en la sala de clases es la ausencia y/o desafección por parte de los estudiantes de sus procesos de enseñanza-aprendizaje. La pregunta crítica es cómo motivarlos para ser parte activa en la construcción de sus aprendizajes, considerando sobre todo la potencialidad que esto tiene en un proyecto educativo.

Las repercusiones sociales del absentismo escolar son múltiples, pero la principal es la estigmatización social, sobre todo en el contexto actual, en el que la escolarización de la población chilena es alta. La exclusión se genera no solo en los procesos de aprendizaje de contenidos, sino también en la experiencia social de la escolaridad que construye subjetividades juveniles.

Las reflexiones que comparto en este ensayo se sitúan desde la experiencia de práctica profesional, realizada en los dos últimos semestres de la formación en el marco de estudios del programa de pedagogía postlicenciatura de la Universidad de Chile, para ello, se realizó levantamiento de información a partir de registros escritos propios². La escritura reflexiva, a modo de ensayo, permite acumular evidencias sobre algunos elementos constitutivos de nuestras prácticas de enseñanzas para revisarlas y mejorarlas, pero también vislumbrar cuáles son los pilares que las están sustentando.

Asumo que el aprendizaje que nos entrega la propia práctica es un elemento

1 Licenciada en Historia. Profesora de Educación Media mención Historia, Geografía y Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Integrante del Núcleo de Investigación y Acción en Juventudes, Universidad de Chile. Correo electrónico: patricia.carrasco.barreda@gmail.com

2 Estos registros fueron escritos por mí, una vez que terminaba las clases, con el objetivo de generar una narrativa de experiencias pedagógicas.

fundamental al momento de construir estrategias y es constitutivo de un saber pedagógico. Todo profesor/a, en su ejercicio profesional, va acumulando experiencias y conocimientos. En su quehacer cotidiano, recurre a algunas acciones reiteradas: en las formas de realizar una clase, lo que valora de sus estudiantes, la construcción de sus herramientas de evaluación y otras que van caracterizando su práctica. Dicha particularidad conjuga una serie de factores, tanto las propias creencias de los profesores como algunas características de los y las estudiantes —sus modos de aprendizaje, factores sociales— y de la institución escolar. Por esta razón, registrar la práctica y reflexionar sobre ella nos permite objetivarla, analizarla y compartirla con otros/as. Eso posibilita producir saber pedagógico.

Desde ahí formulo el siguiente ensayo, en que, a partir de una experiencia pedagógica, pretendo proponer el fomento a la participación juvenil en los procesos de enseñanza y aprendizaje como alternativa al absentismo escolar.

1. Contextualización de la problemática

Diversos estudios han analizado la precaria situación del sistema educativo en el contexto neoliberal. La desigualdad social en el acceso a diferentes calidades de educación, el aumento de los colegios particulares subvencionados y la estandarización de los procesos educativos son algunas de las características que más se han analizado. En cambio, las tasas de deserción escolar en las instituciones municipales pertenecientes a los quintiles más bajos y la constante ausencia de los estudiantes en las salas de clases son estudiadas solo como consecuencias y no como una problemática en sí misma.

Durante el año 2016 realicé mi práctica profesional como estudiante de Pedagogía en un liceo municipal en la comuna de Recoleta. En promedio, los cursos tienen de veinte a treinta estudiantes matriculados, de los cuales no más de quince o veinte —en los cursos más numerosos— están presentes en las aulas cada día. En algún momento durante el desarrollo de esta experiencia, realicé clases con un primero medio con ocho estudiantes asistentes, en un curso donde los jóvenes matriculados eran diecinueve. En dichas instancias, es común la rotación de estudiantes que asisten y se ausentan, no son siempre los mismos que faltan a clases, y además, al estar las matrículas abiertas todo el año en el liceo, ingresan y se retiran estudiantes durante el periodo escolar. Junto con ello, un grupo importante de los que están presentes, con sus cuerpos en el aula, tienen sus mentes ausentes, o, como señala Serra (2016), “están ahí sin estar”.

En general, cuando se habla de absentismo se hace referencia a una inasistencia reiterada de los estudiantes a clases, pero si quisiéramos cuantificarlas, ¿cuántas inasistencias son necesarias para hablar de absentismo? No se ha estandarizado, sin embargo, existe un acuerdo común que considera como absentismo escolar crónico faltar un 10% o más de los días de clases durante el año³. Las políticas públicas no se han centrado en la prevención del absentismo como fenómeno propiamente tal, solo como un antecedente ante las situaciones de abandono y deserción escolar, así lo señalan las Orientaciones Técnicas del Plan de Retención escolar (Educación, 2015).

Desde una mirada docente, el absentismo escolar se puede definir como una demostración por parte de los y las estudiantes de falta de sentido en sus procesos formativos y de poca valoración del aprendizaje en sus escuelas. Pero ¿será solo esa la causa de la ausencia de las y los estudiantes en las salas de clases? ¿Cómo nos posicionamos como docentes ante dicha situación? Serra lo plantea de la siguiente manera: “También entendemos [los profesores] que en él [absentismo escolar] subyacen, de modo latente y dinámico, una multiplicidad de factores (sociales, culturales, familiares, económicos, etc.), como experiencias de vida y relaciones intersubjetivas que viven las y los jóvenes” (Serra, 2016: 85).

Por su parte, la respuesta más común que ha tenido la institución escolar ante el absentismo ha sido el reforzamiento de conductas en los y las estudiantes por medio de la disciplina punitiva y controladora. Los castiga cuando no van al colegio, en ocasiones, les prohíben el ingreso cuando llegan atrasados/as, les llenan el libro de anotaciones negativas con atrasos y faltas, e incluso citan a sus apoderados, como forma de atribuir exclusiva responsabilidad en el o la estudiante (Grinberg, 2009).

Dichas respuestas debemos contextualizarlas en el modo que se ha construido sociohistóricamente la escuela como institución en las culturas occidentales. Me surge como pregunta, ¿qué responsabilidad le compete a la escuela en el sinsentido de los/las estudiantes de asistir al liceo? ¿Cuál es la mirada que está presente por parte de la escuela en estas prácticas con sus estudiantes? ¿Acaso solo queda como opción responsabilizar al estudiante, a tal punto de propiciar las condiciones para que deserte del sistema educativo?

Las reflexiones compartidas en este ensayo se posicionan desde una perspectiva teórica que reconoce la configuración de la institución escolar en las relaciones de dominio generacional entre estudiantes y profesores, o entre el mundo juvenil y el adulto. Considerando los aportes de Duarte (2012) acerca de la con-

3 Véase: <http://www.eligeeducar.cl/ausentismo-cronico-este-puede-consecuencias-aprendizaje-tus-hijos>

figuración de las sociedades adultocéntricas en las cuales vivimos, la escuela está siendo una de las principales instituciones donde dichas relaciones de dominio se consolidan y reproducen.

La escuela aporta a la sociedad, entre otros factores, la diferenciación etaria de estudiantes, la especificidad de roles entre jóvenes y adultos, la institucionalización de características que son impuestas como esencias de la clase de edad: profesores/as (adultos) mandan y los alumnos (niñas, niños y jóvenes) obedecen. (Duarte, 2012: 16)

Históricamente, la construcción de sentido de los procesos de enseñanza-aprendizaje no se ha desarrollado de forma colectiva y en diálogo entre generaciones. Por el contrario, ha sido el mundo adulto (profesores, paradocentes y directivos) que impone este sentido al mundo juvenil (estudiantes), en muchas ocasiones estando muy apartados de las experiencias y necesidades sociales de estos últimos. Al mismo tiempo, se les responsabiliza de forma exclusiva cuando no cumplen lo impuesto, contribuyendo al discurso meritocrático que la escuela ha reforzado en los últimos años, además construyendo una identidad del/la joven desde lo carente, que tiene consecuencias concretas en las prácticas pedagógicas.

Al estar ausente el actor principal del proceso de aprendizaje, el ejercicio pedagógico pierde uno de sus pilares fundamentales. En este ámbito, Morin (1997) señala varias pistas para hacer una lectura de realidad desde el paradigma de la complejidad, ya que el absentismo no solo hace referencia al último momento, que es cuando el o la estudiante ya no asiste al liceo, sino que se requiere un análisis como proceso. El paradigma de la complejidad parte de la premisa de la incertidumbre originada en una serie de múltiples relaciones que están en comunicación, que organiza, pero al mismo tiempo desordena dichas relaciones. A esto el autor se refiere como la recursividad organizacional:

en el cual los productos y los efectos son, al mismo tiempo, causas y productores de aquello que los produce (...) La idea recursiva es, entonces, una idea que rompe con la idea lineal de causa/efecto, porque todo lo que es producido reentra sobre aquello que lo ha producido en un ciclo en sí mismo. (Morin, 1997: 107)

Otro de los principios que destaca Morin es el hologramático, que reconoce la interdependencia entre el todo y sus partes, así, “no se puede concebir al todo sin concebir a las partes y no se puede concebir a las partes sin concebir al todo” (Morin, 1997: 107).

Analizar el absentismo desde los lentes del paradigma de la complejidad implica reconocer el fenómeno no solo desde la falta de sentido de los y las estudiantes, como una responsabilidad exclusiva de ellos y ellas, sino como un conjunto de factores y elementos desde una complejidad que se entrecruzan, involucran y reproducen. “En definitiva analizar el fenómeno del absentismo requiere un planteamiento holístico que considere los determinantes estructurales de las desigualdades sociales y escolares, así como la adopción de una perspectiva micro-sociológica e interactiva que permita la comprensión de los procesos” (García Gracia, 2005: 353).

Si bien la escuela, dentro de sus diversas dinámicas institucionales, puede propiciar condiciones para promover las situaciones de absentismo, al mismo tiempo, hay ciertas prácticas pedagógicas que pueden empujar a la desafección de los y las estudiantes en sus procesos de aprendizajes. Por ejemplo, cuando no hay una atención a los diferentes ritmos de aprendizaje en una sala de clases o se utilizan categorizaciones que estigmatizan a los y las jóvenes⁴.

Es fundamental el modo que los y las docentes comprendemos los procesos de enseñanza-aprendizaje, para convertir la misma práctica pedagógica en una herramienta docente para enfrentar el absentismo apelando a la afección de los y las estudiantes. Este enfoque se sitúa teóricamente en las corrientes constructivistas que involucran al/la estudiante como actor principal en los procesos de aprendizaje y, a la vez, posee una posición cognitiva. Una de las apuestas fundamentales del constructivismo es apelar a la idea de aprendizaje significativo, “donde el profesor tiene un papel más orientador o de guía en el diálogo con el propósito de ampliar la zona de experiencia y conocimiento común entre ambos agentes” (Bretones, 1996: 98).

Dicho aprendizaje debe estar en contexto con la vida propia de los y las estudiantes y no como un conocimiento ajeno (García-Vera, 2012).

2. Un acercamiento al absentismo escolar

El absentismo es un proceso bastante complejo de abordar y eso ha desembocado en una dificultad para definir exactamente a qué se hace referencia cuando hablamos de absentismo escolar. ¿Es solo la inasistencia de los y las estudiantes?

4 Desde la psicología de la educación, se le ha llamado la profecía autocumplida o el efecto Pigmalión, que hace referencia al aumento de las posibilidades que ocurra un cierto tipo de conducta con relación a una expectativa. Por ejemplo, el modo que influyen las expectativas de un profesor sobre sus estudiantes.

¿La inasistencia es solo física? ¿Incluye el “estar ahí sin estar”? Desde el contexto español, se señala:

En el lenguaje del sentido común, el absentismo queda circunscrito a la ausencia física e injustificada de un alumno al aula, que tiende a ser considerado en la medida en que es reiterado y consecutivo. No obstante, otras formas de asistencia inconsistentes, irregulares o por materias resultan de difícil control y registro. (García Gracia, 2005: 350)

Mientras realizaba mi práctica profesional en el liceo, tenía clases los lunes en la mañana —desde las 8:00 hasta las 9:30 am— y la mayoría de las veces, cuando llegaba a la sala, el panorama que me encontraba eran las sillas encima de la mesa sin ningún estudiante al interior del aula. Recién a las 8:15 horas empezaban a llegar, y a las 8:30 horas comenzábamos con cuatro o cinco estudiantes —de un total de diecinueve que pertenecían al curso—. Otra situación recurrente era cuando los y las estudiantes estaban en la sala de clases, pero en desconexión con el desarrollo de la clase, algunos atentos a sus celulares o aparatos tecnológicos y otros simplemente pensando en otros asuntos. En la primera situación descrita, el absentismo se caracteriza por una ausencia física del estudiante, que llega más tarde a la clase teniendo implicancia en el desarrollo mismo de la clase como un proceso. En cambio, en la segunda situación, el/la estudiante está presente físicamente, pero su mente no está atenta en el presente del desarrollo de la clase.

En ambos casos hay un elemento que determina la situación de absentismo, y es que no hay una implicación directa de los y las estudiantes con sus procesos de enseñanza y aprendizaje. De manera recurrente, escuchaba por parte de mis estudiantes frases como “no me interesa esto”, “no estoy *ni ahí* aprender esto”, “esto [haciendo alusión a las clases] no me sirve *pa’ na*”, “*pa’* qué voy a venir al liceo, si no me interesa”.

Hay una desafección de los y las estudiantes hacia las experiencias y aprendizajes posibles que el espacio escolar entrega, y la deserción solo es la etapa final de una serie de desenganches graduales (Pallarès, 2014). Por esta razón se define tanto como una problemática socioeducativa, por las causales y repercusiones que tienen en el desarrollo del sistema educativo público, que pretende ser democrático, por lo tanto, es parte de las políticas públicas nacionales, pero también se define como una problemática pedagógico-didáctica, por las implicancias en los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Serra (2016) establece cinco tipos de absentismo escolar, según el modo que se manifiesta la ausencia: a) absentismo virtual: cuando están presentes física-

mente en el aula, pero no están con la atención en el desarrollo de la clase, sino pendientes del mundo virtual de la tecnología; b) de retraso: aquellas situaciones de retraso con respecto a la hora de inicio oficial de las clases en el liceo. Dichos atrasos se realizan de forma sistemática y no hacen referencia a aquellos atrasos circunstanciales por motivos imprevisto; c) del interior: los y las estudiantes que asisten al liceo, pero que intentan pasar lo más desapercibidos posibles, evitando demostrar su participación y su presencia en ese espacio; d) elegido: cuando deciden faltar en ciertas asignaturas, en particular por diversos motivos; e) crónico: constantes ausencias físicas, situación que se da con recurrencia y que se vuelve el antecedente más directo de la deserción o abandono escolar.

Esta distinción de los tipos de absentismo da cuenta de la diversidad de situaciones que se presentan, y que no solo se refiere cuando el/la estudiante falta a clases. También es importante considerar el vínculo entre el cuerpo y la mente en estas diferentes situaciones, en relación con su presencia/ausencia⁵. El absentismo es interpretado asimismo como una forma de habitar el espacio escolar a través de una permanencia nómada:

Pibes que circulan por el aula. Por la escuela. No tienen lugar fijo: cada día pueden estar en un lugar distinto. Con un compañero diferente. O solos. Piden permiso para salir, una y mil veces. O salen sin permiso. Van al baño, a la biblioteca, a buscar tizas, borradores, al kiosco. A caminar... ¿Qué importa? Y vuelven. Pibes —de otros cursos— que entran al aula. ¿Son éstas formas de no-estar? ¿De ausentarse? ¿De huir? (Armella y Dafunchio, 2015: 1089)

Quizás podría resultar más pertinente hablar de una nueva forma de habitar el espacio escolar más que la mera ausencia, ya que incluso cuando los y las estudiantes faltan a las clases, están en tránsito móvil por la escuela, son parte de dicho espacio. Dicho modo de habitar representa la desafección del/la estudiante por sus procesos de aprendizaje y enseñanza, que al mismo tiempo es parte de la configuración de sus subjetividades.

5 Dicho planteamiento parte de la premisa de reconocer la corporalidad como una forma de pensar y analizar la cultura. Dicha mirada se contrapone con la visión tradicional del pensamiento occidental de entender el cuerpo y la mente de manera dualista. Así, como plantean Julieta Armella y Sofía Dafunchio, desde la perspectiva del *embodiment*: “Es necesario entender la experiencia corporizada como punto de partida para analizar la participación de los sujetos en el mundo actual” (Armella y Dafunchio, 2015: 1083).

3. Cuando la relación pedagógica está a medias: ¿cómo enseñar sin el/la estudiante?

Cuando pensamos el absentismo desde las implicancias en la práctica docente y la relación pedagógica con el/la estudiante, surgen algunas preguntas: ¿es posible establecer una relación pedagógica con un/a joven que no está en la sala de clases? ¿Cómo llevar a cabo procesos de aprendizaje con estudiantes intermitentes en el aula?

Si se considera la desafección de los y las estudiantes como parte definitiva de las situaciones de absentismo, la acción pedagógica inevitablemente tiene un rol, que puede ser tanto preventivo como de reforzamiento de las prácticas absentistas. Pese que hay factores externos de la acción docente —tal como la marginación social y económica familiar, episodios de la realidad concreta del/la estudiante—, también debemos reconocer la influencia de las percepciones y acciones docentes en el desarrollo de estos procesos.

La relación pedagógica se constituye por la interacción de dos agentes par-ticipes: los/las estudiantes y el/la profesor/a, situada en un contexto en particular —en este caso la escuela⁶—, que se sustenta en procesos simbióticos y dialécticos de la voluntad de enseñanza y aprendizaje. Esto define la interacción pedagógica. En situaciones de absentismo, no se propician las condiciones para establecer una interacción, no solo debido a la presencia/ausencia física del o la estudiante, sino por no haber un punto de encuentro o reunión de intenciones. Por lo tanto, se involucra el modo en que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Al ser la relación pedagógica un encuentro humano, posee una dimensión afectiva que influye en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Lo emocional es lo que define la relación como humana. Sin embargo, históricamente:

(...) la carencia de nexos socioafectivos entre alumno/a y profesor/a es una de las cuestiones más aducidas por el alumnado absentista. Algunos estudios que han investigado las percepciones y sensaciones de estos alumnos concluyen que sienten sus centros educativos como algo que les resulta muy lejano y donde el

6 Se hace hincapié en la especificación del contexto en que se desarrolla el tipo de relación pedagógica que en este ensayo busco analizar, ya que la interacción pedagógica no se lleva a cabo exclusivamente en los espacios escolares, lo que lo define con la presencia de tres componentes: la enseñanza —que se asocia al oficio propio del/la profesor/a—, el aprendizaje —representado en los y las estudiantes— y una cultura seleccionada —que en la escuela se representa en el currículum— (De Tezanos, 2007).

profesorado no les presta suficiente atención ni les ayuda en su tarea por aprender. (Pallarès, 2014: 51)

Muchas veces la desafección no solo proviene desde los y las estudiantes, sino también de los y las docentes hacia ellos/as. ¿Por qué y para qué afectarnos en la relación pedagógica?

Una potencialidad de la relación pedagógica radica en el desarrollo de procesos de construcción de identidades. Pero dicha construcción se lleva a cabo en una relación de poder que se establece entre ambos actores en contextos sociales adultocéntricos, que es visible dentro de la práctica, por ejemplo, en el aspecto evaluativo y didáctico.

Una situación que presencié en el desarrollo de mi experiencia, y que representa lo dicho anteriormente en el ámbito evaluativo, es la modificación realizada al decreto municipal 617 de Recoleta⁷, que divide a los cursos de cada nivel de forma gradual según el rendimiento escolar. Así, el curso A está compuesto por los/las estudiantes de mejor rendimiento, de forma sucesiva hasta el C, donde están los/las estudiantes con el rendimiento más bajo. El argumento que se utiliza para validar dicha práctica se fundamenta en la necesidad de organizar los cursos según modalidad de aprendizaje. De este modo, se complementarían quienes tienen mejor rendimiento y no se distraen por el resto.

La categorización y estigmatización surgidas a partir de este tipo de medida da cuenta de las implicancias que tienen en las formas que los y las estudiantes se relacionan con la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Tal como señala Stobart: “Evidentemente, las personas existen con independencia de las medidas [en torno a la evaluación] y difieren de muchas maneras; lo que configura las identidades es la elección social de la forma de evaluarlas, clasificarlas y ordenarlas” (Stobart, 2008: 17).

De este modo, cuando los y las estudiantes se ausentan de las salas de clases, también se generan estigmatizaciones, etiquetajes y expectativas por parte de los/las profesores(as). Dichas representaciones no solo se configuran como una interpretación personal, sino puede incluso influir en las formas de comportamiento real con respecto a esa categorización. Tal como cuando un profesor trata de flojo a un estudiante, no solo contribuye a construir socialmente su identidad en dicho espacio como una persona floja, también influye en las expectati-

7 Este decreto permite crear la unidad de Aseguramiento de la Calidad de la Educación dentro del Departamento de Educación Municipal. A inicios del año 2017 se modificó un apartado del decreto, el que permitía organizar los cursos de las instituciones municipales que imparten educación media, según rendimiento escolar.

vas de su comportamiento, que en ocasiones los y las estudiantes las apropian. En estas situaciones, varios estudiantes dicen: “Pa’ qué lo voy a hacer si yo soy flojo”, “póngame un rojo no ma’, si a mí no me da para más”⁸.

García Gracia (2005) da cuenta del aspecto emocional en las relaciones pedagógicas y cómo se expresa en las situaciones de absentismo:

La trayectoria de desafección, absentismo y abandono escolar tiene también importantes repercusiones en la auto-estima y en la construcción de la identidad social de los jóvenes, pues el fracaso escolar tiende a ser percibido como una característica intrínseca del sujeto (psicologización y patologización de las situaciones de absentismo, desafección y abandono escolar). (García Gracia, 2005: 349).

Las percepciones y representaciones de profesores y estudiantes, de forma mutua, están presentes en el modo que se generan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Si bien estas representaciones son dialécticas y bidireccionales en la relación, quisiera centrarme en las implicancias que tienen aquellas que construyen los y las profesoras de sus estudiantes, ya que se reconoce que se ejerce en un contexto de poder.

Centrar la mirada ahí nos permite situar la construcción de alternativas desde este campo de acción. Tal como se ha dicho, lo emocional es un ámbito central en la relación pedagógica, por tanto, dichas alternativas deben apelar a la afección de los y las estudiantes, o, como lo llama Gauthier (1999), seducir a través del acto educativo. El autor plantea la seducción como una estrategia docente, que posibilita afectar emocionalmente a un/a otra/a por medio del ejercicio pedagógico (Gauthier, 1999).

No se ha desarrollado un diálogo claro en el campo pedagógico que aborde las situaciones de absentismo desde una mirada integradora (Álvarez, 2013), considerando los diferentes ritmos de aprendizaje de los y las estudiantes, para evitar la exclusión y promover aprendizajes colectivos. Si bien transformar el ejercicio pedagógico en la sala de clases no sería un garante exclusivo, considero que es una gran posibilidad dentro de los marcos de acción docente.

Actualmente, como docentes, no hemos sido capaces de construir colectivamente respuestas didácticas a estas situaciones de absentismo y/o escolarización irregular. La problemática nos obliga a cuestionarnos los supuestos teóricos y prácticas propias del quehacer profesional, que en ocasiones parecieran estar

8 Cita de registro narrativo propio.

estancados e incuestionados, tal como las formas en que estamos comprendiendo el aprendizaje, como un proceso lineal o un episodio particular. ¿Qué presupuestos teóricos cobijan nuestra secuencia didáctica⁹ cuando organizamos una clase? “Las concepciones que se juegan en la relación didáctica maestro-alumno-objeto de conocimiento, provienen todas de un fundamento psicológico y especialmente, como ya se anotó, de un enfoque cognitivo del aprendizaje, aunque en una pluralidad de versiones del mismo” (García-Vera, 2012: 695).

La concepción de las propuestas pedagógicas, las metodologías utilizadas en clases y la didáctica son campos que resignifican la relación pedagógica profesor/a-estudiante.

Existen diversas posturas ante las formas de aprendizaje, pero en la práctica se visualiza un híbrido de dichos enfoques que, generalmente, tienden a no considerar a los y las estudiantes como ejes centrales. Está presente el supuesto de que es el o la profesora quien porta un conocimiento, y lo deposita o transmite a los y las estudiantes. Dicha mirada contribuye en su exclusión, y a la vez, en la desafección por el aprendizaje.

En este sentido, si nos proponemos como objetivo hacer de la práctica pedagógica una herramienta para enfrentar las situaciones de absentismo, una posible alternativa sería orientar la práctica hacia un reconocimiento social de los y las estudiantes como sujetos activos en el conocimiento a partir de sus propias experiencias, y, por tanto, capaces de construir sentidos y significados. Generar aprendizajes significativos en los y las estudiantes, que estén en vínculo con sus conocimientos previos y, a partir de estos, posibilitar la construcción de uno nuevo. Vigotsky (2010) considera al lenguaje como eje central en la relación entre aprendizaje y desarrollo, por ende, los procesos de socialización son claves para organizar el aprendizaje a los niveles cronológicos de la edad. Utiliza el concepto de “Zona de Desarrollo Próximo” para explicar el sentido de los contenidos o temáticas que se enseñan vinculado con la experiencia y el contexto que se desenvuelve el o la estudiante.

Retomando la pregunta sobre el sentido que tiene la secuencia didáctica en nuestra práctica, cuando organizamos el desarrollo de una clase, lo realizamos en función de la fijación de objetivos de aprendizaje que pretenden orientar la enseñanza a su cumplimiento. Todas las actividades y acciones dentro de esa clase se orientan a la satisfacción del objetivo, que debe ser demostrable una vez finalizada. Los objetivos de aprendizaje vienen predeterminados por el currículum

9 Cuando se habla de secuencia didáctica, se hace referencia a un modo particular de organizar el trabajo desarrollado en cada clase, que compone una serie de situaciones didácticas (considerando métodos, técnicas y actividades) con una coherencia y sentido propios.

nacional, según cada área de estudio. Por tanto, la secuencia didáctica sigue una lógica más bien tradicional, donde el objetivo de aprendizaje organiza y determina todas las clases y las unidades temáticas.

Esta es una de las principales tensiones didácticas cuando organizamos una clase, ya que dichos objetivos son impuestos de manera externa, y además existe una serie de herramientas a nivel nacional que evalúan el sistema educativo en función de cumplir o no cumplir con estos objetivos, tal como el SIMCE, la PSU y la evaluación docente. Entonces, ¿cómo incentivamos la construcción de sentidos en los procesos de aprendizaje dentro de este marco de acción? Si ya la construcción de sentido se dificulta con los y las estudiantes que están presentes en la sala de clases, ¿cómo generarlo en aquellos/as que no están?

La construcción de alternativas debe considerar estas tensiones que son parte del contexto educativo actual, y pese que en ocasiones son leídas como barreras para la transformación del ejercicio pedagógico, la invitación que hago es también a transformar la lectura que realizamos de nuestros contextos. Si las tensiones las apropiamos como posibilidades, el aprendizaje que podemos obtener de nuestra experiencia se convierte en un elemento fundamental para construir alternativas.

Durante mi experiencia de práctica, la organización didáctica de las unidades temáticas la orienté a la realización de clases que pudieran tener un sentido en sí misma, y que no dependiera de una clase anterior o siguiente, ya que no tenía ninguna certeza de que iban a estar los mismos estudiantes. En una primera instancia, buscaba vincular los objetivos de aprendizaje con las experiencias y conocimientos de mis estudiantes, para orientar el trabajo en clases. Pero sentía que la limitación temporal que le estaba dando al trabajo de los contenidos tendía a la simplificación de su trabajo, y, si bien intentaba apelar a la construcción de sentido colectivo —dentro del contexto de la práctica y el peso curricular—, todas las medidas implementadas eran más bien “medidas parches”, es decir, buscaban rescatar la situación en momentos específicos, pero no planteaban una solución a la raíz de la problemática.

Potenciar el presente, en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, tiene el beneficio de poder trabajar con un grupo dinámico de estudiantes en la sala de clases, sin embargo, al mismo tiempo, pareciera ser que hay una tendencia a la simplificación de dichos procesos. Estas reflexiones las sitúo particularmente en la disciplina que enseñé, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en la que la carga de la dimensión temporal está presente en la enseñanza y aprendizaje de la disciplina. Queda como pregunta abierta pensar la forma de trabajar el pensamiento histórico —modo de pensar central en la disciplina— bajo estas

condiciones en particular.

Si bien hay muchos aspectos de esta problemática que sería necesario abordar con mayor profundidad, un punto que queda claro es la necesidad de apelar al sentido colectivo e individual en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este ámbito, algunas luces nos entregan autoras como Estela Quintar (2008), quien propone la noción de la didáctica no parametral, o también llamada la didáctica del sentido, que pretende provocar el deseo de conocer, de sentir curiosidad de nuestro presente, cuestionando las múltiples relaciones que interactúan y nos configuran como sujetos en el aquí y en el ahora, en otras palabras, “los modos de estar siendo en el mundo” (Salcedo, 2009). La didáctica no parametral se sustenta en la comprensión de construir conocimiento:

(...) en tanto producción histórica de sentidos y significados. Realidad, sujeto y subjetividad, historicidad, dialéctica como articulación y potencialidad conformaron una estructura conceptual y/o categorial, una matriz epistémica que, como ángulo de mirada, exige repensar desde dónde se enseña y para qué se enseña en los espacios de formación de sujetos: pero no sólo a repensarlo sino también a generar prácticas formativas diferentes (Salcedo, 2009: 121)

4. La participación juvenil como alternativa

Otro ámbito dentro de las posibles alternativas para evitar el absentismo escolar, que surge desde mi experiencia práctica, es la participación como una estrategia pedagógica. La participación entendida en dos dimensiones simultáneas, una como herramienta pedagógica y didáctica al interior de la sala de clases, y la otra como mecanismo central que organiza la institución escolar.

El concepto de participación ha penetrado diversos discursos educacionales en diferentes niveles, tal como en la elaboración de propuestas para mejorar la convivencia escolar, donde se enfatiza en la participación como una estrategia para lograr tal objetivo. Pero, generalmente, la participación se limita a una consulta a la comunidad, donde no todos los actores tienen la misma posibilidad de tomar decisiones. En dichas situaciones, ese modo de comprender la participación reproduce las relaciones jerárquicas dentro de la escuela, donde los mismos sectores de siempre son los que toman las decisiones centrales. La participación se ve restringida a la consulta en procesos ya acordados previamente. Desde esta perspectiva:

La participación se remite a no quedar ajeno a una tarea, ser parte de ella, pero no construirla. La evaluación de si hay o no participación, se relaciona directamente con el cumplimiento o incumplimiento de metas propuestas, logros u objetivos definidos. Hay un mayor foco en el propósito y objetivo final que en el proceso mismo de enseñanza (Bretones, 1996: 71).

Bajo esta lógica, participar se reduce a ejecutar, laborar, estar disponible o atento a lo que dicen, hacen o mandan para llevar a cabo con eficacia —entendida como la economía del tiempo apelando a una máxima productividad, cumpliendo objetivos concretos— lo que otros han decidido, desde la posición que cada sujeto ocupa en la estructura jerárquica del sistema educativo: “O sea participar es estar motivados y ocupados; actuar y producir, no reflexionar, no decidir y no obrar en consecuencia” (Bretones, 1996: 38)

La propuesta participativa que hago parte del reconocimiento de las diversas relaciones de poder que se desarrollan en la escuela, que se sustentan en jerarquías generacionales constitutivas de sociedades adultocéntricas, donde las y los adultos deciden por las personas jóvenes. En la acción participativa se debe compartir la capacidad de decisión y, por tanto, el ejercicio mismo del poder que se refleja en la práctica misma, promoviendo el desarrollo de discusiones previas a la toma de decisión.

Dicha decisión compete a todos los miembros de la misma forma, donde ejercen un rol fundamental en los procedimientos de construcción, mantenimiento y transformación de los espacios. Tal como sostiene Paulo Freire (1993), “la participación como tener voz y decidir en ciertos niveles de poder”, por tanto, implica necesariamente compartir dicho poder.

La participación de los y las estudiantes dentro de las escuelas chilenas no ha estado presente, ya que los cimientos de la institución escolar se fundan en una lógica jerárquica y autoritaria, donde las y los estudiantes jóvenes no son reconocidos como voces válidas para analizar los problemas educativos. Este argumento se sustenta en la comprensión de los y las estudiantes como sujetos vacíos, que no son portadores de un conocimiento válido dentro del espacio escolar¹⁰. Esta

10 Las corrientes conductistas utilizaron este argumento como base de explicación de las formas de conocimiento de los seres humanos, cuyos principales exponentes desde sus orígenes son Watson y Skinner. En complemento a ese discurso, están las posturas que validan desde la psicología y la biología dicha visión, sosteniendo que los jóvenes en realidad son adolescentes que, por la etapa en que se encuentran, son inmaduros y no tienen desarrollada la capacidad de tomar decisiones “serias”, ya que ese es un campo exclusivo del mundo adulto, excluyendo con ello también a la niñez y la vejez.

visión fomenta su exclusión y marginación, promoviendo la desafección en la enseñanza y aprendizaje, y así también contribuyendo en el absentismo escolar.

La participación resignifica las relaciones de poder, y con ello también la apertura a la posibilidad de establecer diálogo de saberes como una forma de reconocimiento y legitimación social de los y las estudiantes como sujetos válidos:

[El diálogo] no representa un simple intercambio de ideas para ser asimiladas por los estudiantes sino que constituye un encuentro genuino entre subjetividades que permite cambiar la relación profesor-estudiante: desde ser directivo y frontal para convertirse en una relación que potencia el poder generativo del lenguaje y re-descubre el valor del diálogo intersubjetivo, como prácticas críticas para el entendimiento mutuo y convivencia. (Prieto, 2005: 35)

Un modo de participación es generar las condiciones para establecer prácticas dialógicas. El diálogo reconoce al estudiante como sujeto poseedor de un conocimiento propio, que es valorado en el aula y puede conversar con otro tipo de saberes.

La participación también resignifica la relación didáctica profesor/a-estudiante-contenido y considera al/la estudiante como principal agente de sus procesos de enseñanza y aprendizaje. Por esta razón, cuando hablamos de fomentar la participación en el desarrollo de una clase, no se puede limitar a la realización de las actividades propuestas por el/la profesor/a, ya que se reduce como el cumplimiento de una acción ya propuesta, pero no necesariamente es un agente activo. Hemos de construir espacios de discusión y deliberación, donde los y las estudiantes tengan la capacidad de decidir dentro de su proceso formativo: “Los procesos escolares pueden ser más constructivos si se generan relaciones simétricas, basadas en el diálogo y la comunicación con ellos” (Prieto, 2005: 28).

Este enfoque necesita un cambio en el paradigma y modo de comprender a los y las estudiantes dentro de la institución escolar, ya que se requiere reformular las prioridades y ordenamientos convencionales jerárquicos y posicionar al estudiante-joven en el centro de la organización escolar. Esto no es sinónimo de dejar todo al azar, por el contrario, se establecen roles y responsabilidades, pero que son acordadas en conjunto. Junto con ello, también implica un nuevo entendimiento ideológico de los procesos formativos, ya que plantea una modalidad formativa que reconoce la experiencia misma como parte del proceso de aprendizaje. De este modo, si nos proponemos como objetivo construir un sistema educativo más igualitario, que promueva la formación de ciudadanos con valores democráticos, la mejor forma de realizarlo es poniendo en práctica aquello que

se quiere aprender. “La participación es una forma de politización, en parte por la implicancia que tiene con la construcción de espacios democráticos en las vivencias cotidianas. No es en un momento particular, sino en constante modo de vivir” (Prieto, 2005: 31).

Actualmente se está trabajando y discutiendo sobre la implementación del plan de formación ciudadana dentro del ejercicio curricular donde, en líneas generales, se busca el desarrollo de “un proceso formativo que permite que los niños, niñas, jóvenes y adultos desarrollen un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que resultan fundamentales para la vida en una sociedad democrática” (Educación, 2016: 11).

¿Cómo enseñar los principios de una sociedad democrática si no se vive en la práctica cotidiana la democracia? Si bien las formas de participación pueden desarrollarse de diversas modalidades, no se puede dejar de reconocerla como una necesidad imperante dentro de la organización escolar, sobre todo si se propone que el proceso formativo esté orientado a formar sujetos autónomos, activos y responsables de sus procesos de desarrollo.

La participación como alternativa al absentismo escolar apela directamente a la desafección de los y las estudiantes en sus procesos formativos, sin embargo, no aborda globalmente todos los factores que confluyen en el absentismo, ya que como señalé, mucho de estos desbordan las posibilidades que permite el espacio escolar educativo. Sin embargo, dentro de los marcos de acción del ejercicio docente hemos de tener claras las posibilidades, limitantes y obstáculos que la práctica ofrece para, desde ahí, situarnos y resignificar dicha práctica como mecanismos de resistencia.

5. Reflexiones finales

La reflexión que desarrollé en este ensayo sobre el absentismo escolar en el contexto educativo actual se situó tanto en las diversas causas como las consecuencias que pueden generarlo, que nos llevan a comprender su complejidad, considerando las formas de manifestarse en la práctica misma y las posibles dimensiones desde las que se le puede enfrentar.

Durante el desarrollo de la experiencia, me encontré en una posición donde era muy difícil intentar actuar desde la organización escolar y la oportunidad más potente fue la práctica pedagógica directa con las y los estudiantes. Pese a que reconozco las limitaciones del actuar docente, sí se presenta como una posibilidad de resistencia desde la práctica misma.

La influencia que tiene en la configuración de la relación pedagógica nos interpela a buscar diferentes maneras de responsabilizarnos. En la modalidad actual de desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, el o la estudiante absentista se encuentra en una situación de desventaja en su aprendizaje con respecto a los y las otras/as estudiantes. Por tanto, las alternativas deben pensarse desde la diversidad de contexto de los y las estudiantes.

Velar por su integración, considerar las particularidades específicas relacionadas con sus historias de vida y evitar que se consoliden las condiciones que propicien su exclusión y/o deserción del sistema educativo son tareas que los y las profesores debemos asumir en nuestra práctica.

El saber pedagógico se va construyendo desde la experiencia y la práctica educativa, que no puede ser neutra, es de carácter ideológico y posee un impacto en el mundo (Freire, 1993). Por ende, cuando se realiza el esfuerzo de buscar alternativas desde la práctica pedagógica, no solo debe pensarse por el simple hecho del cambiar por cambiar o como oposición a lo tradicional, sino que construyendo sentidos colectivos entre docentes y estudiantes. Es necesario que nos responsabilicemos de la reflexión crítica que día a día hemos de levantar desde la práctica, en diálogo entre pares y la comunidad educativa y social, para comenzar a construir consistentemente un saber pedagógico.

Bibliografía

- Álvarez, J. B. (2013). Absentismo escolar, atención a la diversidad y educación social en los I.E.S. de Vigo. *Revista de Educación Social*.
- Armella, J. y Dafuncho, S. (2015). Cuerpos presentes. Tiempos cambiantes. Sobre las (nuevas) formas de habitar la escuela. *Educ. Soc.*, 1079-1095.
- Bretones, A. (1996). *Concepciones y prácticas de participación en el aula según los estudiantes de magisterio*. Madrid: Tesis Doctoral.
- De Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar-saber pedagógico: la relación fundante. *Educación y Ciudad*, 8-26.
- Duarte, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Última Década*, 99-125.
- Escudero, J. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa. ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1-12.
- Freire, P. (1993). *Política y Educación*. Madrid: Siglo XXI.
- García Gracia, M. (2005a). Culturas de enseñanza y absentismo escolar en la enseñanza secundaria obligatoria: estudios de caso en la ciudad de Barcelona. *Revista de Educación*, 347-374.
- _____. (2005b). Dificultades en la aproximación a las dimensiones del absentismo: luces y sombras a partir de las voces del profesorado y de algunas tipologías institucionales. *Aula Abierta*, 55-74.
- _____. (2005). La definición del absentismo, sus tipologías y factores causales: algunas claves para una intervención integrada en el marco de una escuela inclusiva. *GRET*, 1-19.
- García-Vera, N. (2012). La pedagogía de proyectos en la escuela: una revisión de sus fundamentos filosóficos y psicológicos. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 685-707.
- Gauthier, C. J. (1999). *Enseigner et séduire*. Québec: Presses Université Laval.
- González, M. T. (2005). El absentismo y el abanono: una forma de exclusión escolar. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1-12.
- Grinberg, S. (2009). Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. Dispositivos pedagógicos entre el gerenciamiento y la abyección. *Archivos de Ciencias de la Educación*.
- Illanes, M. A. (1991). *Ausente señorita. El niño chileno, la escuela para pobres y el auxilio 1890-1990*. Santiago de Chile: JUNAEB.
- Ministerio de Educación. (2015). *Orientaciones Técnicas Plan de Retención Escolar. Nivel de Educación Media*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- _____. (2016). *Orientaciones para la elaboración del plan de formación ciudadana*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Morin, E. (1997). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Pallarès, M. (2014). El absentismo en la educación secundaria: detección, seguimiento y respuesta de los centros educativos y de los servicios sociales. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 49-68.
- Prieto, M. (2005). La participación de los estudiantes: ¿un camino hacia su emancipación? *Theoria*, 27-36.
- Quintar, E. (2008). *Didáctica no parametral: sendero hacia la descolonización*. México: Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina IPECAL.
- Salcedo, J. (2009). Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral. Entrevista con Estela Quintar. *Revista Iberoamericana de Educación de Adultos*, 119-133.
- Serra, M. L. (2016). Absentismo escolar: ¿sólo aquellos estudiantes que no asisten al establecimiento? *Docencia*, 84-89.
- Stobart, G. (2008). *Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.
- Vigotsky, L. (2010). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós.

¿LICEO DISCIPLINARIO?: CONDICIONANTES PARA LA PARTICIPACIÓN JUVENIL ESTUDIANTIL. UNA APROXIMACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA GENERACIONAL

Herman Pezo Hoces¹

Introducción

Los estudios de participación juvenil han sido objeto de interés desde las investigaciones sociales en los últimos años. Estas aproximaciones dan cuenta que convergen miradas que tienden graficar a sujetos juveniles como apáticos, o desinteresados del ejercicio participativo, mientras que otras claves interpretativas señalan que la participación juvenil ha adoptado nuevas formas y expresiones que no se agotan en los modos tradicionales de entendimiento (Palenzuela, 2016; Zarzuri, 2006; 2010).

Frente a este escenario, el siguiente artículo busca aportar en la comprensión de la participación juvenil estudiantil, introduciendo una perspectiva generacional para relevar la dimensión relacional de su ejercicio. Ante ello, profundicé en el liceo desde una óptica contextual, con el propósito de observar las condiciones que facilitan/obstaculizan su despliegue. Por tanto, el objetivo del presente estudio² fue develar las condicionantes que se establecen dentro del contexto del liceo para la participación juvenil, y el encuentro intergeneracional entre mundos adultos y mundos juveniles en las prácticas cotidianas. A partir de ahí, se establecieron tres ejes de análisis; el ordenamiento y uso del espacio, disciplinamiento y empleo del tiempo, y la experiencia social.

Respecto a la opción metodológica, la propuesta investigativa tuvo un carácter cualitativo, cuyas técnicas de producción de información refieren a entrevistas a mundos adultos, grupos de discusión a mundos juveniles y observación participante en los liceos para permitir una observación desde dentro (Guash, 1996).

1 Trabajador social, Universidad Alberto Hurtado. Investigador Núcleo de Investigación y Acción en Juventudes, Universidad de Chile. Correo electrónico: hermanfabian.pezo@gmail.com

2 Dicha investigación se enmarca en mi tesis de pregrado de Trabajo Social en la Universidad Alberto Hurtado. Cabe señalar que fue desarrollada durante el año 2017 en el Núcleo de Investigación y Acción en Juventudes, específicamente en el marco del Convenio con el Ministerio de Educación, denominado "Actualización en Juventudes y Participación Estudiantil para Docentes", en cuya instancia participé en calidad de estudiante en práctica profesional.

Lo anterior permitió complementar y contrastar los discursos e interacciones que emergen en la institución escolar. Cabe mencionar que el estudio se realizó en cuatro liceos de la Región Metropolitana, específicamente en las comunas de Recoleta, Santiago Centro, Colina y Puente Alto. Los sujetos participantes refieren a actores de la comunidad educativa: estudiantes de tercer y cuarto año medio, y agentes de mundos adultos (docentes, inspectores, entre otros).

Los principales resultados dan cuenta de que las condicionantes para la participación juvenil guardan un estrecho vínculo entre los procesos de disciplinamiento y las lógicas adultocéntricas, los cuales cristalizan en modos particulares de participación y de relación generacional. A su vez, se constata el despliegue de diversos ejercicios de participación y de relación intergeneracional que se circunscriben en prácticas de resistencias³ ante dichas condicionantes.

Inicio este trabajo con una discusión teórica respecto a la triada juventudes, educación y participación, entendiendo que ello implica distinguir las distintas epistemes que confluyen en su abordaje. Posteriormente, presento los principales resultados que emergen respecto a las condicionantes para la participación juvenil. Finalmente, despliego algunas consideraciones que permiten repensar el ejercicio de la participación en clave generacional.

1. Juventudes, educación y participación

Los estudios de juventud en Chile han sido abordados desde diversas corrientes teóricas y epistémicas que disputan y confluyen en su entendimiento. En ese sentido, Duarte (2015) caracteriza las investigaciones sobre mundos juveniles como el devenir de una traslación, en la que se desprenden dos tensiones, a saber, "una tensión entre homogeneidad y pluralidad con la que se ha observado a juventudes desde la investigación social, mientras que otra vía es la tensión entre funcionalidad y conflictividad social de estas juventudes en el país" (p. 25).

De acuerdo con esto, la noción de juventudes supone el reconocimiento de la diversidad y heterogeneidad que caracteriza al sujeto juvenil (Duarte 2001). Por tanto, más que entender su configuración a partir de lo universal y homogéneo, implica asumir que la división de las edades es una clasificación arbitraria,

3 La noción de participación en clave de resistencia resulta un elemento fundamental, pues permite escapar a lógicas deterministas o discursos fatalistas que no ven alternativas de cambio. Para fines de esta investigación, la abordé desde una perspectiva foucaultiana, entendiendo que donde hay ejercicio de poder existe capacidad de resistencia. Ello será tratado con mayor profundidad en páginas posteriores.

por lo que su comprensión depende del contexto histórico-cultural y no de los límites etarios, pues estos responden a una manipulación y representación ideológicas (Bourdieu, 2002).

Complementando lo anterior, Álvarez (2016) categoriza algunas entradas que han caracterizado el estudio de juventudes. Así, distingue el enfoque socio-demográfico donde la categoría de juventud se constituye desde rangos de edad y como preparación para la vida adulta. El enfoque conservador, adultocéntrico y psicológico, cuya preocupación radica en la maduración psicobiológica del sujeto juvenil, entendiendo que este se encuentra en preparación para el mundo adulto, por lo que debe comportarse de acuerdo con las convenciones sociales establecidas. Finalmente, el enfoque sociocultural donde se plantea que el concepto de juventud está socialmente construido. En torno a ello se desprenden dos perspectivas, la culturista y generacional.

Desde la perspectiva generacional, Mannheim (1993) señala la importancia de no reducir las generaciones desde elementos únicamente biológicos, sino que se deben incorporar aquellos factores sociohistóricos y la posición social que caracteriza a cada generación. De esta manera, introduce nociones como conexión generacional, refiriéndose al vínculo real entre individuos que comparten la misma posición generacional. A su vez, añade que dentro de una conexión generacional es posible que se reconozcan distintas unidades generacionales, las que se caracterizan por la diversidad de significaciones y vivencias de un mismo acontecer o problemática histórica.

Asimismo, Margulis y Urresti (1996) señalan que las generaciones develan la época en que cada sujeto socializa, es decir, hay ciertos elementos contextuales y culturales que les permiten reconocerse y/o distinguirse. Ejemplo de ello son los códigos, lenguajes, las experiencias y memorias que difieren entre generaciones. Por consiguiente, lo generacional contiene un aporte bifocal, pues permite integrar la convergencia de procesos subjetivos, con procesos sociohistóricos y estructurales (Álvarez y Garcés, 2017; Muñoz, 2011).

Ahora bien, desde una perspectiva generacional crítica, las relaciones entre mundos adultos y mundos juveniles no están exentas de tensiones y conflictos que develan asimetrías de poder. Lo anterior alude al dominio adultocéntrico, el cual designa “un modo de organización social que se sostiene en relaciones de dominio entre aquello que es forjado como adultez, impuesto como referencia unilateral, respecto de aquello que es concebido como juventud (también niñez y adultez mayor)” (Duarte, 2016: 44).

Según Duarte (2016), este adultocentrismo es posible reconocerlo desde tres dimensiones. En primer lugar, la dimensión simbólica refiere a una matriz

sociocultural que se constituye sobre un conjunto de imaginarios que impone la noción de adultez como punto de referencia para las otras generaciones, desde ahí se va definiendo el deber ser y lo que ha de hacerse para ser considerado en la sociedad. En segundo lugar, la dimensión material va a definir y delimitar los accesos o aperturas a bienes, a partir de lo que a cada edad le correspondería según sus tareas de desarrollo y de la posición en la estructura social. Esto se traduce en aspectos económicos, políticos e institucionales, condicionando las capacidades y posibilidades de decisión de los sujetos juveniles. En tercer lugar, el adultocentrismo se presenta en su dimensión corporal-sexual, donde dicho sistema de dominio se ve reflejado en los modos de gestión de las corporalidades y sexualidades de aquellos sujetos que son considerados menores. Bajo este prisma, el mundo adulto va estableciendo de manera autoritaria, normatividades y valoraciones sobre lo que está permitido sentir y desear.

La matriz adultocéntrica, si bien opera transversalmente en las relaciones sociales, para efectos de esta investigación la situé en el sistema educacional, pues en el liceo la verdad, la razón y lo correcto, son atribuciones asignadas a mundos adultos *per se*, independiente de los contextos o circunstancias donde se originan (Duarte, 2002). Cabe explicitar que considero a estudiantes como mundo juvenil, y a docentes, directivos, paradocentes y apoderados, como mundos adultos. Dicha aclaración, si bien puede parecer una obviedad, es importante, ya que “los diversos actores se mueven muchas veces entre uno y otro mundo” (Duarte, 2002: 104).

En lo que concierne a la educación, es posible identificar distintas corrientes epistémicas y ético-políticas que discuten sobre su abordaje y sus implicancias en la estructura social. Ante ello, Ortega (2007) distingue dos posturas opuestas con respecto al papel de la educación. La primera vertiente es una visión optimista, pues se concibe la educación como movilidad en la estructura social y modernización de la sociedad, influenciadas por el funcionalismo y utilitarismo económicos. Y la segunda perspectiva, relacionada principalmente por corrientes marxistas y anarquistas, donde se le otorga un sentido crítico, considerándola como una institución adaptativa y de control, que reproduce y legitima el orden social.

Desde la corriente crítica, las teorías de la reproducción retratan la educación como reproductiva a partir de tres ámbitos (Giroux, 2017). En primera instancia, los liceos proveen a las diferentes clases y grupos sociales el conocimiento para la mantención de una fuerza de trabajo estratificada por clase, raza y sexo. Segundo, los liceos son reproductivos en el sentido cultural, legitimando las formas de conocimiento que constituyen la cultura dominante y sus intereses.

Tercero, los liceos, al estar ligados y formar parte del aparato estatal, legitiman los imperativos económicos e ideológicos que subyacen al poder político del Estado.

Sin embargo, desde esta perspectiva existe una tendencia a subvalorar el agenciamiento humano, es decir, queda reducida la capacidad que posee el sujeto para ejercer acciones transformativas. De cierto modo, el sujeto se encontraría en una atadura, pues estaría determinado por las condicionantes estructurales de su contexto. Frente a este escenario, comprendo la educación desde una perspectiva foucoulteana, pues permite integrar una lectura crítica en torno al aparato educativo y, a su vez, posibilita incorporar la capacidad de resistencia en las relaciones de poder que operan entre sujetos.

En ese sentido, Veiga-Neto (2014) señala que la educación articula el poder disciplinario con la biopolítica, es decir, la educación opera en dos planos. En primera instancia, el poder disciplinario se ejerce sobre los individuos en una “anatomía política del detalle” (Foucault, 1990: 128) y, junto con ello, la biopolítica es ejercida mediante políticas de seguridad y normalización a las poblaciones, por tanto, el liceo moderno se constituye como una institución extremadamente productiva, pues “en la medida en que esta institución se va tornando universal y obligatoria, disemina y refuerza aquella articulación” (Veiga-Neto, 2014: 17).

De esta manera, profundizo en el liceo como dispositivo disciplinario, entendiendo que ello alude a métodos que “permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, garantizan la sujeción constante de sus fuerzas, y les imponen una relación de docilidad-utilidad” (Foucault, 1990: 126). Es decir, el liceo intenciona un sometimiento a los jóvenes en tanto estudiantes, para generar sujetos dóciles adaptados a la normalidad social, y que a su vez sean útiles y funcionales a la productividad económica.

Ahora bien, si se profundiza la mirada, es posible hacer un vínculo entre el poder disciplinario y el adultocentrismo, pues la estructura jerárquica del liceo contribuye a que la disciplina proceda principalmente desde mundos adultos hacia sujetos juveniles. Es decir, los mundos adultos, desde sus diversas funciones y privilegios, son los encargados de definir límites y enderezar conductas para formar jóvenes que puedan adaptarse a la funcionalidad del sistema, lo que no solo condiciona su participación en el espacio educativo, sino que también va generando dinámicas intergeneracionales que se construyen a partir de la influencia del poder disciplinario y de lógicas adultocéntricas que se refuerzan y complementan.

No obstante, este proceso no puede ser comprendido bajo una lógica unidireccional, ya que “no hay una relación de poder sin resistencia, sin escapatoria o huida, sin un eventual regreso. Toda relación de poder implica, pues, por lo

menos virtualmente, una estrategia de lucha” (Foucault, 1988: 19). Respecto a ello, Langer (2011) trabaja la noción de resistencia desde los aportes de Foucault, señalando que los puntos de resistencias están presentes en toda la red de poder, visualizándolo no como algo descendente o unidireccional, sino como un ejercicio difuso en toda la trama social, por tanto, las prácticas de resistencias se instituyen como “fisuras o grietas en las relaciones entre los cuerpos dentro de los dispositivos. Pueden ser luchas inmediatas porque los estudiantes viven las instancias de poder que están más cercanas a ellos, que ejercen su acción sobre ellos” (Langer, 2011).

A partir de la tensión entre subordinación y prácticas de resistencias, resulta interesante develar las condicionantes que establece el liceo para la participación juvenil estudiantil y el encuentro intergeneracional. En relación con la participación, cabe señalar que el término resulta algo problemático y difuso, es decir, “es lo que los postestructuralistas llamarían un significante flotante, el cual puede fácilmente ser usado tanto para indicar prácticas participativas como para señalar otras que son la antítesis de la participación” (Anderson, 2001: 6). En ese sentido, la autora señala que dicho concepto a menudo es absorbido bajo formas no democráticas y manipulativas en instituciones educacionales, aunque no responden necesariamente a una intencionalidad maquiavélica. Por tanto, propone avanzar hacia una participación auténtica, entendiéndola no bajo un enfoque esencialista, sino como un ejercicio auténticamente democrático.

Asimismo, Diego Palma (1998) señala la ambigüedad que caracteriza la noción de participación, pudiendo ser utilizada según diversos intereses y contextos. Argumenta, también, que su implicancia remite necesariamente a una influencia en las decisiones y al ejercicio de poder, pues de lo contrario se convierte en un simulacro simbólico de participación. De este modo, plantea su comprensión desde una perspectiva sustantiva, entendiendo que para que ello suceda, deben confluir dos dinámicas. La primera refiere a la capacidad de participar, es decir, que se cuenten con las actitudes y habilidades. Y lo segundo refiere a la oportunidad de ser desplegada, en tanto existen las condiciones adecuadas para su ejercicio.

Ante ello, señalo que investigar las condicionantes para la participación juvenil estudiantil requiere considerar las relaciones de poder-saber que suceden cotidianamente en el dispositivo educativo, entendiendo que esta no opera del mismo modo entre mundos adultos y mundo juveniles, dado que “la participación deseada con frecuencia no se da en las instituciones educativas, pues como generalidad, se han estructurado como sistemas de poder, dominación y autoritarismo” (Núcleo de Juventudes, 2016).

2. Condicionantes para la participación juvenil estudiantil

2.1 ORDENAMIENTO Y USO DEL ESPACIO EN EL LICEO

Foucault (1990) da cuenta de cómo las instituciones disciplinarias ejercen poder sobre los cuerpos de los individuos, el cual es minucioso y no ignora ningún detalle para generar sujetos dóciles y útiles. Ante esto, hago referencia al arte de las distribuciones, pues la disciplina “procede ante todo a la distribución de los individuos en el espacio” (Foucault, 1990: 130). Para ello, el poder disciplinario emplea varias técnicas, tales como la clausura, control de los movimientos, regla de emplazamientos funcionales, entre otros elementos.

A su vez, considero necesario observar el espacio como una forma donde los sujetos se apropian del espacio, es decir, “la generación de los vínculos con los “lugares”, lo que facilita comportamientos ecológicamente responsables y la implicación y la participación en el propio entorno” (Vidal y Pol, 2005: 284). Con las nociones expuestas, profundizo en la dimensión simbólica del espacio, el cual alude “a la percepción de los espacios, donde el significado puede derivar de las características físico-estructurales, de la funcionalidad ligada a las prácticas sociales que en estos se desarrollan o de las interacciones simbólicas entre los sujetos que ocupan dicho espacio (Vidal y Pol, 2005: 286).

Estas aproximaciones teóricas permiten comprender el espacio del liceo bajo una óptica crítica, donde la institución escolar intenciona ciertas distribuciones y usos, pero en tensión de ello, da cuenta de que los sujetos van dotando de significado su ocupación a través de sentidos de pertenencia o simbolismos culturales que se van continuamente desarrollando, permitiendo el ejercicio de diversas prácticas de participación.

Distribución y control del espacio

A partir de las observaciones realizadas, la primera delimitación espacial se produce cuando queda definido el territorio de la institución escolar, demarcando su cierre perimetral con muros y rejas que dan cuenta de un afuera y adentro, es decir, se fijan los diversos protocolos de acceso/salida para cada actor perteneciente a la comunidad educativa, y con ello, se restringe el ingreso para quienes son considerados como agentes externos. Generalmente, por medio de oficinas o casetas (inspectorías o recepción), personas adultas son las encargadas de realizar la supervisión permanente, prevaleciendo un control intensificado hacia estudiantes y apoderados (sujetos externos).

En el interior de los establecimientos existen coincidencias en cuanto a cómo configuran su infraestructura y las materialidades con las que confieren a

los espacios abiertos. Desde ahí se identifica una tendencia por asociar los sectores recreativos o de dispersión juvenil a elementos deportivos. Esta homogenización reduce las posibilidades de ocupación, pues encuadra el espacio hacia un uso debido por parte de las y los jóvenes, y en el mismo movimiento, ejerce un control del espacio, en tanto el ordenamiento queda preestablecido. Junto con ello, actores adultos van definiendo ciertas exigencias y condiciones para su ocupación, siendo los encargados de autorizar la facilitación y entrega de instrumentos que permiten hacer uso del espacio. Un ejemplo concreto da cuenta de cómo jóvenes varones, para utilizar la cancha dentro del horario de almuerzo, debían identificarse con su nombre y apellido en inspectoría para obtener el balón de fútbol, teniendo que dejar a cambio su aparato telefónico como un acto de supuesta responsabilidad.

Con respecto a los espacios cerrados, se establece de forma minuciosa las distintas distribuciones espaciales que le correspondería a cada actor según su posición en la estructura educativa, donde mundos adultos van definiendo y controlando accesos, clausuras y modos de comportamientos para producir ciertas disposiciones corporales en las/os estudiantes. A partir de ello, se va asegurando el control de cada joven y simultáneamente el de todos/as, buscando articular docilidad-utilidad como elementos propios del dispositivo disciplinario (Foucault, 1990).

De repente no han llegado los profes y uno está ahí afuerita, y llegan los inspectores y te dicen ándate a la sala, y van, suben y dejan la puerta *cerrá* para que todos se queden adentro de la sala. (Joven, liceo de Colina)

Profe, estoy autorizado para una reunión, dicen, y yo coordino todo eso, yo sé dónde están, si se hace una reunión, foro, entonces me voy aprendiendo las ubicaciones con los profes, para así si veo a alguien afuera y digo, ya, este no tiene ni reunión ni nada ni esto, eh “¿por qué está afuera usted, estimado?”, “no, es que quería ir al baño”, “ah, ya, vaya al baño”, y si lo vuelvo a ver ahí dando vueltas, “ya po’ ya fue al baño, tiene que irse a la sala”. (Adulto, liceo de Santiago Centro)

Con relación a ello, uno de los espacios de mayor tensión y preocupación por parte de mundos adultos responde a los baños designados para estudiantes. Los sanitarios tienen un componente diferenciador respecto de otros espacios, pues al ser un recinto íntimo o reservado para la privacidad de cada sujeto no pueden ser controlados de forma directa. A pesar de ello, su ocupación se encuentra permanentemente vigilada por parte de mundos adultos, pues se intenta

prevenir conductas consideradas como peligrosas, o que atenten contra la normativa educacional. Así, se elaboran diversas estrategias para limitar su acceso, justificando su accionar sobre la base de dos propósitos: el primero busca disminuir los eventuales daños materiales que pudieran ocasionar las y los estudiantes, y segundo, evitar comportamientos considerados como no deseados, en tanto se regula lo que se debe y no debe hacerse.

No pueden dejarte ir al baño y si no te ven con un pase del profesor no te dejan, yo una vez fui al baño sin el pase del profesor, porque no lo tenía, y me llevaron a inspección y me dijeron que estaba haciendo fuga interna. (Joven, liceo de Colina)

Desde que yo llegué, puse esa política de que el baño esté cerrado y empezó gente que empezó a reclamar, “pero ¿por qué tienen cerrado los baños?”, entonces, pedagógicamente, hicimos la transferencia de que se rayaban mucho los baños, se destruían mucho las cosas. Entonces teniéndolo cerradito, por último, ya tienen que conseguirse la llave (...) y cuando es los recreos, ahí se abre, pero hay una persona que está cuidando, tiene que haber un auxiliar o yo mismo me paro ahí afuera porque también los cabros van y se quieren fumar un pito⁴. (Adulto, liceo Santiago Centro)

Lo anterior deja de manifiesto que mundos adultos configuran el espacio escolar a partir de un conjunto de normatividades que enmarcan y restringen las posibilidades y deseos de ocupación por parte de mundos juveniles, condicionando su participación e injerencia respecto a su uso. Pese a ello, es posible reconocer que no se trata de un ejercicio inercial, pues continuamente existen acciones que develan una lucha generacional para disputar la apropiación del espacio escolar.

Apropiación y ocupación del espacio

Las y los jóvenes manifiestan que, si bien existen ciertas condicionantes que se establecen para la ocupación del espacio escolar, reconocen la posibilidad de desplegar diversas estrategias que permiten disputar su apropiación. Lo anterior es valorado positivamente, ya que permite construir vínculos deseados respecto a la ocupación del recinto educacional y, además, van erigiendo encuentros y relaciones intrageneracionales.

4 Cigarrillo de marihuana.

A pesar de que existen ciertos límites de la institucionalidad y que igual uno de repente puede diferir mucho, porque de repente puede encontrar hasta injusto y son injusto, de cierta manera al final el espacio se da entre nosotros esa es la cuestión es lo bonito, *bueón*⁵, que al final uno se abre los espacios en torno a lo que uno conversa a lo que uno vive a lo que al final *tení* al día a día. (Joven, liceo Santiago Centro)

Asimismo, se logra identificar que las y los jóvenes en el interior de los liceos tienden a preferir y permanecer en ciertas zonas por sobre otras, sustentado principalmente por el deseo de buscar espacios donde existan áreas verdes o sectores iluminados, es decir, hay una pretensión por encontrar lugares que se asemejen a territorios abiertos y conectados con la naturaleza. Dicha búsqueda tiende a evitar el contacto directo con mundos adultos, pues así, disminuyen las posibilidades de ser sancionados por sus comportamientos o por los modos de relación que mantienen entre pares.

Yo creo que uno de los espacios que siempre uno busca en el liceo son los espacios libres, donde *podí* generar una conversación con tus amigos, con tus seres cercanos en el liceo, esos son los espacios que tu *tratái* de buscar po'. (Joven, liceo Santiago Centro)

Hay un sector como de abajo, como las áreas verdes, porque uno se siente como tranquilo, como alejado de todo, porque si tú te *sentái* al lado del inspector y *empezái* a hablar, te reta y te dice oye, no *podís* estar hablando de esto aquí, entonces como que uno tiene que estar buscando ciertos espacios. (Joven, liceo de Colina)

Frente a este escenario, queda de manifiesto en el discurso juvenil que la apropiación del espacio pretende la obertura de otras formas de habitar el espacio escolar, las cuales permiten proyectar experiencias de libertad que escapen al control y vigilancia ejercidos desde mundos adultos. En ese sentido, cabe señalar que esta pretensión normalizadora influencia directamente la percepción simbólica que construyen las y los jóvenes respecto a la institucionalidad escolar.

Dimensión simbólica del espacio

Existe una tendencia respecto al imaginario simbólico que representa el liceo

5 Amigo.

para las y los jóvenes, pues señalan que tendría cierta similitud a la estructura carcelaria, donde dicha asociación estaría fundamentada por la infraestructura física del espacio, es decir, aquellas características estéticas y arquitectónicas que van produciendo cierta percepción de encierro. A su vez, dicho imaginario se vincula a las restricciones con las que se configuran las dinámicas sociales, pues desde el argot juvenil emerge una especie de rol policial que cumplirían adultos/as dentro del espacio escolar. Ello deja de manifiesto que desde la subjetividad juvenil existe una percepción de estar vigilados continuamente.

El liceo se está pareciendo a Colina uno⁶, a una cárcel (...) es igual a un centro de rehabilitación, igual las paredes blancas, los barrotes era igual, porque aquí es como que te tienen aprisionado. (Liceo de Colina)

Cuando estoy en recreo, yo quiero estar libre, quiero decir las cosas como son, no puedo estar siguiendo el régimen a todo momento porque uno se siente encerrado aquí en personalidad. (Liceo de Colina)

Con relación a ello, se constata que la dimensión espacial de la institucionalidad escolar incide directamente en la percepción simbólica de mundos juveniles, donde su representación suele estar construida desde el rechazo y la negatividad. Asimismo, se ve reforzada por los modos de relación que establecen mundos juveniles y adultos, pues su convivencia tiende a desarrollarse desde lo normativo y punitivo. Sin embargo, cabe distinguir que ello no es permanente ni estático, ya que existe un sinnúmero de ejercicios de participación que se circunscriben en clave de resistencia hacia la configuración espacial que deviene intencionada desde el liceo.

Prácticas de resistencias a la distribución y control de los espacios

Las y los jóvenes señalan diversas prácticas de (contra)conductas con relación al uso y apropiación del espacio escolar, es decir, tanto de manera individual o colectiva buscan alternativas que escapen al control y regulación que intencionan actores adultos. Si bien las prácticas son múltiples, y no necesariamente responden a una concatenación, existe un interés por resistir al ordenamiento de los lugares, con el fin de encontrar espacios donde puedan conversar temáticas que no son abordadas desde la institución escolar, o realizar acciones a pesar de que se encuentren prohibidas o sancionadas.

6 Centro penitenciario.

Con relación a ello, se manifiestan disputas a la configuración del espacio del aula, es decir, al ordenamiento de mesas y sillas, las cuales se encuentran consignadas a través de filas y localizaciones individuales, buscando construir alternativas que no solo suponen una redistribución espacial, sino que en su trasfondo contienen propuestas metodológicas a partir de aprendizajes colectivos y colaborativos. Del mismo modo, se evidencia un rechazo a las técnicas empleadas por el dispositivo panóptico (Foucault, 1978), en tanto hay una oposición y postura crítica hacia la vigilancia-control y corrección permanente que realizan mundos adultos.

Lo que intentamos plasmar en el proyecto educativo que nosotros queremos porque es la forma en la cual queremos ser educados, o sea, que hayan grupos de estudio, ya si se mantiene la estructura de una sala de un lugar cerrado, puta que se mantengan grupos de estudios, *cachái*,⁷ que se retroalimenten entre todos, así nadie queda atrás (...) entonces yo igual encuentro que el espacio es un poco más arcaico y que hay que cambiarlo, y que hay que hacer que se adecúe a las nuevas necesidades. (Joven, liceo Santiago Centro)

Chiquillos⁸, ¿se acuerdan que yo estuve en el centro de alumnos? No les había comentado porque me salí po', y es ahora les voy a decir, porque cuando colocaron las alarmas de las cámaras (...) me paré al frente de todo ellos [inspectores] y les dije, ya, yo me salgo de acá porque encuentro na' que ver los derechos de nosotros y yo dije personalmente si van a colocar en el baño, yo lo voy a romper, porque lo propusieron y colocaron cámaras en el baño. (Joven, liceo de Colina)

De modo general, a través de la condicionante del ordenamiento y uso del espacio, se constata la baja incidencia y participación que poseen las y los jóvenes respecto al espacio donde se movilizan, pues operan un conjunto de condicionantes que definen de qué manera está permitida la utilización del espacio. Sumado a ello, se visibiliza que las dinámicas intergeneracionales suelen sostenerse por un ejercicio de control y disputa sobre el espacio escolar.

2.2 DISCIPLINAMIENTO Y EMPLEO DEL TIEMPO ESCOLAR

Siguiendo con los aportes de Foucault (1990), la categoría del disciplinamiento y empleo del tiempo la vinculo directamente con el control de la actividad, la

7 Entiendes.

8 Compañeros/as.

cual intenciona modos particulares de participación en el espacio educativo, llevándose a cabo mediante técnicas de empleo del tiempo, establecimiento de la correlación del cuerpo y del gesto, y la utilización exhaustiva del tiempo.

Por tanto, esta categoría hace alusión sobre cómo se controla a los distintos sujetos, donde se establece un campo normativo que define cuándo deben participar los distintos actores, lo que intenciona un proceso de normalización de los sujetos, es decir, hay un uso del tiempo que permite moldear las conductas a través de la regulación, entremezclándose con instrumentos disciplinarios como la vigilancia, la sanción normalizadora y el examen, para construir sujetos productivos y dóciles (Foucault, 1990).

Disciplinamiento del tiempo a través de la actividad

En los liceos observados, el empleo del tiempo es algo que procede unidireccionalmente por las decisiones que toman mundos adultos con respecto a las labores que las y los jóvenes deben realizar, es decir, son quienes se encargan de fijar ocupaciones determinadas, regulando ritmos para así generar un control ininterrumpido.

En ese sentido, se establecen protocolos de llegada y salida para los actores de la comunidad educativa y sus respectivos medios de verificación, como por ejemplo el registro de asistencia en los libros de clases. Junto con ello, se va desarticulando el tiempo de acuerdo con las diversas funciones académicas que se despliegan (desagregando en días, horas y minutos de clases), donde no solo quedan consignadas las actividades y su respectiva duración, sino que también quedan regulados los horarios para la satisfacción de necesidades fisiológicas, como comer, ir al baño, descansos, entre otros.

Bajo este contexto, desde el discurso juvenil se señala que, al estar en un período de finalización de la enseñanza secundaria, enfrentarían una sobrecarga académica debido al incremento de asignaturas que desde tercer año medio experimentan a través de ramos electivos, lo que, sumado a las actividades extra-programáticas, haría muy difícil conciliar y conllevar el tiempo que rige desde la institución escolar, provocando que se sientan apremiados/as y constreñidos/as.

Nosotras en clases terminamos de hacer las guías y quedamos así, sin nada, y el profesor se tiene que encargar de que el alumno esté ocupado las dos horas de clases. (Joven, liceo Recoleta)

Aparte del plan común, en los electivos también nos cargan porque no solamente estamos lidiando con plan común, sino con las pruebas, con los trabajos, con

los artísticos y que nos quitan horas por ensayo para la peña y cosas así, entonces es un peso tras otro. (Joven, liceo de Colina)

A su vez, se identifica la utilización de diversas estrategias de disciplinamiento del tiempo realizadas por actores adultos hacia sujetos juveniles, las cuales operan tanto desde el reforzamiento positivo, como aquellas que son imputadas desde lo normativo. Respecto a la primera, se visualiza en acciones que pretenden de algún modo premiar el mejoramiento de la asistencia de las y los estudiantes. En ese sentido, durante las observaciones realizadas se constató la existencia de un cuadro que exponía la asistencia destacada por cada curso o nivel educativo, en la que el primer lugar recibía aportes monetarios por parte del Centro de Padres y Apoderados. Cabe mencionar que esto no solo reforzaba el ejercicio de disciplinamiento del tiempo, sino que también incentivaba la competencia entre estudiantes. Desde el reforzamiento negativo, existen estrategias que intentan, a través del castigo, reforzar el disciplinamiento del tiempo, donde el no cumplimiento de la asistencia implica la restricción de ciertos beneficios académicos.

Incluso en los últimos días, cuando ya no hacen nada, no hay materia, y *vení* a puro jugar *play*, uno viene por las puras asistencias porque igual te amenazan que *podí* repetir por asistencia, o no te puedes eximir si tienes tanta inasistencia, uno viene a puro dar la hora, pierde todo el día. (Joven, liceo Puente Alto)

Frente a este escenario, queda de manifiesto en el discurso juvenil que, al enfrentar continuamente el cumplimiento de labores curriculares, esto conllevaría afectaciones individuales que se traducen de forma física y emocional. Del mismo modo, verían afectadas sus relaciones intra e intergeneracionales que establecen dentro del contexto educativo y con su entorno, pues sus comportamientos tienden a ser más agresivos cuando experimentan una mayor sobrecarga académica.

Hoy día mismo vi llorar a varios compañeros así, porque decían no entiendo esta guía, que la prueba. Lo que me pasó a mí es que ahora tengo un dolor de espalda terrible, se me juntó todo, colapsé, incluso traté mal a mis compañeros, a mi *pololo*⁹, entonces tanta presión, *sentís* que no *aguantái* más. (Joven, liceo Colina)

9 Pareja.

Cuando uno está como tan estresado con lo que tiene que ver con los trabajos y esas cosas, uno también se pone súper a la defensiva con los profes. (Joven, liceo Colina)

Disciplinamiento y empleo del tiempo post liceo

Las y los jóvenes dan cuenta de que el disciplinamiento y empleo del tiempo no opera únicamente al interior del liceo como espacio cerrado, sino que trasciende los límites espaciotemporales de la institucionalidad escolar, pues continuamente deben cumplir con diferentes deberes académicos, los que interfieren en sus tiempos de socialización, descansos, ocio, entre otros. Esto provoca una reducción de la comprensión del sujeto juvenil, ya que se limita su despliegue en tanto su condición de estudiante, invisibilizando las multiplicidades de aristas que lo constituyen. Lo anterior puede ser asociado con lo que Deleuze (1992) señaló como el tránsito de las sociedades disciplinarias a una nueva forma de ordenamiento social, la cual denominó como sociedades de control, es decir, ya no se requieren exclusivamente de instituciones para el confinamiento de los individuos, sino que paulatinamente se va sustituyendo hacia sistemas de control más bien difusos, donde nunca nada se termina.

Si nos van a mandar las tareas que nos mandan ahora, que por lo menos que salgamos más temprano, pero no, salimos a las 4:30. Uno llega prácticamente a la casa como a las 5 y media 6, come algo y después a estudiar, de hecho, un profe que nos hizo hacer un horario de estudio que si no lo traíamos, citación al apoderado (...) ayer no pude dormir nada porque los profes dicen tienen que estudiar todos los días una hora y digo, ya, profe, está bien, pero las tareas dónde las dejamos, tenemos que estar prácticamente hasta las 10 de la noche, seguir estudiando, es como si estuviera en mi colegio en la casa. (Joven, liceo de Colina)

Resistencias al disciplinamiento y empleo del tiempo

A pesar de la pretensión de mundos adultos por ejercer el control de la actividad y definir unidireccionalmente el empleo del tiempo escolar, es posible señalar que existen manifestaciones y prácticas que escapan hacia ese control, donde jóvenes actúan como sujetos activos con respecto a su cotidianidad, elaborando estrategias de resistencias —tanto individual como colectivamente— para mitigar y quebrantar las lógicas de funcionamiento y normalización del tiempo intencionado por parte de la institución escolar.

Lo más significativo que a mí me ha hecho el liceo es que hay gente que siempre se ha resistido al condicionamiento que tiene el liceo, hay funcionarios en el liceo que están exclusivamente para, no sé, chicotear,¹⁰ por así decirlo, a los cabros¹¹, que se resisten a ese condicionamiento, cuando suena el timbre y los cabros no quieren subir, cuando, no sé po', hay que hacer un cambio de hora, los cabros se van de la sala porque dicen están ni ahí, hay cabros que el timbre no significa nada (...) *erí* una persona libre de decidir, si *estái*, si *vai* o no *vai*, me gusta esa *huedá*¹². (Joven, liceo Santiago Centro)

La cotidianidad es como una lucha permanente de los estudiantes para cambiar el sentido del tiempo, porque el sentido del tiempo normal es que todos estemos en clases, entonces los chiquillos me dicen todos los días, “profe, ¿a qué hora nos vamos hoy día?”, esa es la pregunta clave, “¿nos vamos más temprano hoy día, horario corto profe?, diga que sí profe, diga que sí”, entonces cuando viene el corte de calle, pa' mucha gente es como, o sea hay un tercio del estudiantado que se va a las salas para que los maestros los atiendan, otro tercio se encapucha y el tercio del medio se va, se va para fuera pa' poder protagonizar algo, pensando que se van a ir temprano. (Adulto, liceo Santiago Centro)

En suma, cabe señalar que el disciplinamiento y empleo del tiempo escolar se constituye como condicionante, pues merma la participación hacia un deber hacer, reduciendo los horarios y posibilidades para la realización de otras prácticas deseadas por mundos juveniles. Ello provoca que su configuración esté sostenida por una pretensión normativa que reduce la emergencia de otros vínculos intergeneracionales que desborden lo académico, y en el mismo movimiento, desconoce los aportes y contribuciones que pudieran hacer mundos juveniles respecto a la configuración del tiempo escolar.

Ahora bien, no solo confluyen las condicionantes espaciotemporales en la participación juvenil, sino que también la experiencia social que se desarrolla en el liceo dota de complejidad las dinámicas que despliegan mundos adultos y mundos juveniles dentro del espacio educativo.

2.3. EXPERIENCIA SOCIAL DESDE UNA DIMENSIÓN GENERACIONAL

Este elemento viene a sustituir de alguna manera la noción de rol que ejerce un sujeto determinado, ya que “éste no se movería únicamente por la lógica unidi-

10 Castigar.

11 Compañeros.

12 Situación.

mensional del sistema, sino que actuaría por medio de múltiples racionalidades” (Dubet y Martucelli, 1998: 19). Dicho de otro modo, las acciones del sujeto no se limitarían meramente a su dimensión instrumental, ya que los individuos situados dentro del contexto del liceo se movilizan a partir de su complejidad, y no solo responden a su categoría asignada o predeterminada (estudiante o docente, inspector, entre otros). Por tanto, cuando señalo la experiencia social, la comprendo como “la actividad por medio de la cual cada uno de nosotros construye el sentido y la coherencia de acción que no nos es dada ni por un sistema homogéneo ni por valores únicos” (Dubet y Martucelli, 1998: 43-44).

Experiencia educativa trasciende el ejercicio del rol

Desde los discursos de mundos adultos existe una autopercepción respecto al rol que cumplen dentro de los liceos, declarando un conjunto de funciones y saberes que se circunscriben en la delimitación, regulación y enseñanza unidireccional en cuanto a lo considerado como bueno, malo, correcto o incorrecto hacia sujetos juveniles. Esta definición del rol contiene una premisa implícita en cuanto a los modos de relación intergeneracional, pues asume estáticamente que los adultos serían la conversión positiva de lo que no serían los jóvenes (inmadurez juvenil/madurez adulta), donde su ejercicio sería más bien neutro y homogéneo.

El adulto es el que asume la responsabilidad, si tú me preguntas a mí, hay muchos jóvenes que no tienen claro qué es lo que quiere hacer, entonces ahí está el rol del adulto, que tiene que ir guiando, de ir formando, de ir entregando las herramientas. (Adulto, liceo Colina)

Considerando los aportes de Dubet y Martucelli (1998), la experiencia social alude a que los sujetos se movilizan desde un entramado complejo, por ende, no es posible reducir sus prácticas meramente a la dimensión del rol que se cumple en el espacio educativo. De acuerdo con ello, mundos juveniles manifiestan que, si bien existen roles y funciones diferenciados que cumple cada actor, reconocen que esto no determina su ejercicio, pues se imbrican elementos subjetivos que permiten distinguir el despliegue de cada sujeto, siendo un elemento clave para posibilitar/obstaculizar diálogos y dinámicas intergeneracionales.

Igual tiene que ver con una normativa y algo que está estipulado detrás en un papel, pero igual cómo las personas llevan a cabo eso en el liceo es lo que igual hace la gran diferencia, porque a pesar de que tienen toda esa normativa y toda esa institucionalidad detrás saben ocuparla, *cachái*, se apoderan de ella, y la moldean

a su modo, y obviamente hay caso y caso, uno no puede hablar de lo mismo con la inspectora general, como *podí* el inspector de sala, o con el que está en el patio. (Joven, liceo Santiago Centro)

Así, destaco que el cumplimiento de un determinado rol está influenciado por la propia experiencia educativa que desarrolla un sujeto determinado, es decir, emerge una especie de comparación generacional marcada por hitos significativos que se proyectan en las y los estudiantes como un modelo educativo idóneo a seguir (imponiendo lo vivido como lo correcto y lo del tiempo presente como equivocado), dificultando un diálogo intergeneracional basado en el intercambio de aprendizajes y experiencias. Del mismo modo, en dicha experiencia social se ponen en juego afinidades personales, ideológicas y proximidades de acuerdo con el reconocimiento de la posición en la estructura social, como, por ejemplo, la clase social a la que pertenezcan y/o se identifiquen los diversos actores.

Las generaciones que tenemos acá de adultos tenemos experiencias distintas, la generación anterior a los años 80 y que trabajó hasta los años 80 tiene una añoranza por un sistema digamos que casi era perfecto, donde uno iba a los libros de clases y no habían anotaciones negativas, entonces hablan como de un período ideal, donde el estudiante andaba con corbata súper bien arreglado, pelo corto y bien afeitado, entonces eso hoy día no es así, entonces para estos profes esto es un acabo de mundo, es un gran problema, se rompió el paradigma. (Adulto, liceo Santiago Centro)

Depende de qué, adulto ahí va lo que son las relaciones de cada uno y también tiene que ver con la ideología de cada uno y con el respeto, en el fondo, en cómo se lleva. Yo, por ejemplo, respeto a casi todos los adultos del liceo, excepto a los desclasados, no estoy ni ahí, a los *hueones* que defienden la pega o paquean¹³ a la otra gente, o miran en menos a una auxiliar del aseo, ese *hueón* me lo paso por el pico¹⁴, yo no estoy ni ahí. (Joven, liceo Santiago Centro)

Relaciones intergeneracionales sostenidas por la matriz adultocéntrica

De modo general, mundos adultos, al ser consultados de forma directa por la convivencia y conflictos al interior del liceo, declaran que existe buena conviven-

13 Castigan, retan.

14 Sujeto sin importancia.

cia escolar. Sin embargo, dicho discurso tiende a centrar la mirada con respecto a la convivencia entre jóvenes, omitiendo la implicancia de mundos adultos en cuanto a los vínculos que se configuran al interior de las comunidades educativas, traduciéndose en una especie de invisibilización de los conflictos que operan en las relaciones intergeneracionales.

I: ¿Cómo crees que es la convivencia dentro del liceo, existen conflictos en las relaciones entre los distintos actores de la comunidad educativa?

E: Mira, tenemos conflictos principalmente por la droga en el contexto de vulnerabilidad que nosotros trabajamos y tenemos mucha vulneración de derechos, pero que son focalizados en algunos estudiantes. Si tú me *preguntái* si hay violencia o algún tipo de conflicto entre estudiantes, acá generalmente hay muy pocas peleas, hay personas aquí que se encargan de hacer esa contención de estar constantemente monitoreando a los chiquillos. (San Andrés, profesional educativo)

A pesar de esta invisibilización u omisión, tanto jóvenes como adultos develan experiencias que se encuentran sostenidas por una relación asimétrica de poder, donde lo adulto se presentaría como superior, y todo lo que no es considerado parte de esta categoría social, queda en una posición subalterna. A su vez, declaran que este modo de relación estaría explicado por la variable etaria y por el ejercicio de autoridad que ejercen mundos adultos al interior del liceo. Cabe esclarecer que ello refiere más bien a un modo de organización social que se construye y refuerza por el dominio adultocéntrico (Duarte, 2016), donde lo que es considerado como adultez se impone unilateralmente respecto a lo que es concebido como juventud.

E: La relación entre los profes y los chiquillos algunas pueden ser muy simétricas y muy dialógicas, pero otras pueden ser muy asimétricas, muy de autoridad.

I: ¿Y cómo explicas esa asimetría, en qué estaría sustentada?

E: Yo creo que es por la edad, simplemente por la edad, como que yo soy mayor, yo soy tu profe y me *tení* que hacer caso, tú *vení* aquí a aprender y *cumplí* un rol solamente como de estar en clases, como que *erí* menor de edad, como que *vení* a opinar, y se tiende a repetir esa tendencia como en profes como más adultas, como profes que ya vienen con otro tipo de educación. (Adulto, liceo Santiago Centro)

En sintonía de ello, desde los discursos de mundos adultos se identifican

ciertos imaginarios esencialistas e idealizados con respecto al papel que debiesen cumplir las y los jóvenes con relación a la sociedad. Es decir, desde la dimensión simbólica del adultocentrismo (Duarte, 2016) se levantan demandas y responsabilidades que recaen exclusivamente en los sujetos juveniles, en tanto se les asigna un rol como agente transformador del aparato educativo, situando en el mismo movimiento un rol pasivo a las y los actores adultos. En ese sentido, se intenta graficar un imaginario que cristaliza el entendimiento de las juventudes, reforzando juicios valorativos totalizadores.

E: Yo aconsejaría a los cabros, “chiquillos, ustedes están en una isla porque si ustedes van a un colegio de La Pintana o a un colegio de Quilicura, los cabros están terrible paqueados y no viven las cosas que ellos viven”, entonces lo que ustedes deberían hacer es ser embajadores, y transitar en sus compañeros de otros lados (...) son muy referentes de sí mismos.

I: Y con respecto a eso, ¿qué lugar ocupa el mundo adulto en esa lucha? ¿Qué participación podría tener?

E: Es que es poca la gente que cree en eso, yo creo que somos dos o tres profes, tres o cuatro profes que cachamos esa cuestión por formación política y también social, hacemos esa lectura, en el fondo el resto acá viene a trabajar, el mundo de los adultos es que es muy lesivo trabajar aquí cuando viene la gente, es muy jodido trabajar acá porque todos los meses hay que mamar¹⁵ un corte de calle. (Adulto, liceo Santiago Centro)

Del mismo modo, según lo señalado por las y los estudiantes, es posible reconocer cómo se despliega el adultocentrismo su dimensión material (Duarte, 2016). En ese sentido, se constatan clausuras que realizan mundos adultos respecto al acceso a ciertos bienes o servicios, por ser considerados como sujetos jóvenes que no poseen la capacidad de autodeterminación en cuanto a su uso. Bajo esta lógica, al ser considerados como menores, quedan en una condición subalterna en relación con el acceso de bienes materiales que permiten cubrir sus derechos alimentarios.

Hacen una tortilla como con vegetales y arroz y a todo el mundo le gusta, y una vez que habían hecho y yo había llegado como casi al final, porque estaba en una clase, como haciendo una guía, terminándola, y me dieron muy muy poquito, yo diría que ni la mitad de la porción del plato, muy poco, muy poco, y después lle-

15 Soportar.

gó una compañera que no le dieron nada, ni siquiera arroz, porque dijeron que ya no quedaba, pero después estábamos saliendo con una compañera porque la sala del centro está al frente del casino y vimos a una asistente de la educación llevando el medio plato así con cualquier arroz y un pedazo de tortilla súper grande, mucho más grande del que les dan a las alumnas (...) dejó de darle comida a niñas que estaban en la fila y toda la cuestión pa' darle comida, y mucha más, a una inspectora, entonces eso también me dejó como, mmm, quizás cuántas veces lo han hecho. (Joven, liceo de Recoleta)

Como tercer elemento, es posible identificar en el discurso de las y los jóvenes la dimensión corporal-sexual del adultocentrismo (Duarte, 2016), donde señalan un conjunto de imposiciones y gestiones que establecen mundos adultos respecto a las corporalidades, deseos y sexualidades juveniles, sostenidas principalmente por la vigilancia y una supuesta protección construida a base de relaciones de desconfianza, materializándose en sanciones hacia estudiantes que experimentan, o establecen relaciones afectivas al interior del liceo. Del mismo modo, existe un control que se refuerza tanto de los actores adultos de la comunidad educativa, como adultos externos (padres y apoderados/as) para reforzar dicho constreñimiento, decidiendo unilateralmente lo que está permitido sentir y desear.

Si en ese ámbito las inspectoras son bien cuáticas¹⁶, si hasta se mensajean por WhatsApp con las mamás pa' decirle está pololeando con un niño y le dicen, uh, tu hija en este momento está con esa tal persona. (Joven, liceo Puente Alto)

Si te veía de la mano, te llamaban el apoderado, y aunque el apoderado no supiera que era, le decían a tu papá que *erái* lesbiana po', pa' que los papás dijeran jera muy brígida¹⁷ acá! De hecho, a algunas niñas las encerraban en la biblioteca por ser lesbianas. (Joven, liceo de Recoleta)

Junto con ello, cabe relevar que dicha matriz adultocéntrica se refuerza en función del disciplinamiento que realizan mundos adultos del liceo. Con relación a ello, las y los estudiantes señalan que se elaboran diversos artificios adultocéntricos donde, a través de las etapas del ciclo vital, se busca apelar hacia una supuesta madurez que deberían cumplir mundos juveniles, con el propósito de

16 Exageradas.

17 Estricta.

obtener ciertos comportamientos esperados en las y los estudiantes.

Como que *tenís* que ser lo suficientemente, pensar suficientemente maduro, pero *erís* muy cabro chico¹⁸ y es como bien ilógico porque pa' algo soy grandecito, pero pa' otras cosas te *portái* como cabro chico. (Joven, liceo de Colina)

Experiencia intergeneracional con relación a la participación juvenil estudiantil

De modo general, existe una tendencia por parte de mundos juveniles y mundos adultos a reducir la participación juvenil estudiantil a ciertas actividades e instancias. Es decir, se limita su concepción a determinados momentos, lo cual va produciendo una cristalización, pues no se logra visibilizar como un ejercicio permanente el que se encuentra presente en toda la trama de relaciones que operan cotidianamente en el espacio educativo.

Ya, yo entiendo que participación una participación clases, participación en las actividades del colegio, no sé po', en los que se les pueda pedir, no sé po', como ordenar las salas, decorar sus salas, yo creo que por ese lado hay harta participación. (Adulto, liceo Puente Alto)

Otro elemento clave para comprender el ejercicio de participación juvenil estudiantil refiere a que sus prácticas dependen constantemente de la supervisión y autorización de mundos adultos, quienes son los encargados de visar o prohibir su ejercicio. En ese sentido, la participación juvenil estaría en directa relación, según los cánones que mundos adultos definan como válidos.

Los chiquillos piden muchos permisos pa' todo, pa' todo, para sus foros, para hacer las pegatinas, todo todo todo, entonces yo, desde que llegué, todo tiene que visarlo el director, yo no puedo autorizar cosas, yo no autorizo, yo solamente les digo, "a ver, chiquillos, ¿le preguntaron a don [anónimo]?, ¿qué dijo don [anónimo]? Si ustedes me vienen acá con una firma o si les dice que bueno, y yo les digo dónde pueden hacer lo que ustedes quieren que yo les autorice", pero nunca, nunca nunca nunca de los nunca, les doy espacios para que hagan algo sin que lo sepa don [anónimo]. (Adulto, Liceo Santiago Centro)

Finalmente, las y los jóvenes dan cuenta de que la participación juvenil pro-

18 Niña/o.

movida desde mundos adultos no considera su percepción y/o decisión, por lo que se transforma en una participación impositiva y obligatoria. Esto devela una especie de contradicción, pues se busca promover la participación juvenil estudiantil, pero se realiza desde una intencionalidad direccionada por parte de los actores adultos de la comunidad educativa, sin considerar los deseos y necesidades de mundos juveniles.

Aparte, después tienen el descaro de ir y de decir, es que esto es para que nos divirtamos y lo pasemos bien y compartan como curso, cuando en realidad nos están obligando a participar y nos están obligando con condiciones porque las notas, o si no lo *hací tení* que hacer un trabajo y cosas así. (Joven, liceo de Colina)

Posibilidades de encuentro intergeneracional y resistencias al adultocentrismo

A pesar de que la matriz adultocéntrica se encuentra operando continuamente en las relaciones intergeneracionales, las y los jóvenes destacan ciertos elementos que posibilitan encuentros desde relaciones más colaborativas. Con relación a ello, se realza la importancia de la comunicación y el diálogo como posibilidades de comprensión mutua, en tanto permite una flexibilidad en la interacción que escapa a lógicas únicamente normativas.

Rescatar tanto la relación amistad que se pueden encontrar tanto con los mismos compañeros de curso, como también las mismas autoridades que pueden haber ahí, que serían los inspectores, o sea qué *bueá* de lo que *podái* hablarles te van a escuchar, te van a dar su punto de opinión, la mayoría no te va a intentar influenciar un punto de vista de ellos (...) el hecho de sentirte mal, de que, puta, te intenten dar una opción de cómo hacer algo, que en el caso mío sería un profesor que un día me sentía horrible y me dio la posibilidad de irme pa' la casa y toda la mierda, siendo que, puta, en otro liceo me mandarían a tomar una agüita de yerba y a seguir con las clases. (Joven, liceo Santiago Centro)

En ese sentido se releva la riqueza de la cooperación y disposición al encuentro intergeneracional, como prácticas que permiten fortalecer vínculos, avanzando en dinámicas intergeneracionales que se construyen con relación al respeto y diversidad (Duarte, 2012) como alternativas frente a la racionalidad occidental, que reconoce la diferencia trastrocada en desigualdad y la aceptación trastrocada en tolerancia.

3. Reflexiones finales

Abordar la participación juvenil estudiantil desde una perspectiva generacional contribuye a visibilizar que su ejercicio opera en una constante dialéctica entre sujetos de distintas generaciones, por ende, no es posible reducir su comprensión solo hacia jóvenes, sin considerar las tensiones y conflictividades que se producen en las relaciones intra e intergeneracionales. Por tanto, la participación comprendida desde esta perspectiva invita a escudriñar el componente relacional y contextual que conlleva dicha participación.

En ese sentido, se constató que las condicionantes para la participación juvenil guardan un estrecho vínculo entre los procesos de disciplinamiento y lógicas adultocéntricas, las cuales cristalizan en modos particulares de participación, y de relación intergeneracional. Así, tanto las condicionantes espaciotemporales y la experiencia social visibilizan que la participación juvenil y las dinámicas intergeneracionales se encuentran tensionadas y fragmentadas, pues suelen sostenerse por la conflictividad y por dominio, más que por un encuentro de solidaridad o intercambio de experiencias. Esto provoca que, generalmente, el ejercicio de participación juvenil quede supeditado a los permisos y prohibiciones que establezcan mundos adultos.

A modo de síntesis, señalar que la participación juvenil estudiantil solo tiene cabida en función de su despliegue, por tanto, si existen relaciones de poder asimétricas, donde las condiciones para su ejercicio se encuentran restringidas, no es posible considerar una participación auténtica y sustantiva. Del mismo modo, existe un reconocimiento de que, dentro del espacio cotidiano del liceo, se ejercen un sinnúmero de prácticas de participación que se circunscriben en lógicas de resistencias, por ende, tampoco es posible renunciar hacia un horizonte de transformación. Por tanto, el desafío está en:

Crear en el mundo es lo que más nos falta; nosotros perdemos completamente el mundo, nos despojaron de él. Creer en el mundo significa principalmente suscitar acontecimientos, aunque sean pequeños, que escapen al control, o engendrar nuevos espacios/tiempos, aun de superficie o volumen reducidos (...) es al nivel de cada intento que se evalúan la capacidad de resistencia o, al contrario, la sumisión a un control. (Deleuze, 1992, en Gallo, 2011: 12)

Finalmente, propongo abrir la comprensión en términos de participaciones juveniles, más que participación juvenil. Lo anterior refiere a que, al igual que las juventudes (Duarte, 2001), no se puede pensar un ejercicio de la participa-

ción como un todo homogéneo. Ante ello, cabe aclarar que dicha apuesta no responde meramente al reemplazo gramatical, sino que en su trasfondo supone un pleno reconocimiento y respeto hacia la diversidad, en tanto se requiere deconstruir interpretaciones omnicomprendivas y totalizadoras que tienden a reducir sus múltiples posibilidades.

Bibliografía

- Álvarez, C. (2016). Lo Juvenil y el Género: pistas para su abordaje. En K. Duarte y C. Álvarez, *Juventudes en Chile. Miradas de jóvenes que investigan* (pp. 48-66). Santiago de Chile: Social-Ediciones.
- Álvarez-Valdés, C. y Garcés-Sotomayor, A. (2017). La construcción de generación en los discursos juveniles del Chile actual. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*.
- Anderson, G. L. (2001). Hacia una participación auténtica: deconstrucción de los discursos de las reformas participativas en educación. En *Nuevas tendencias en políticas educativas: estado, mercado y escuela* (pp. 145-200). México: Ediciones Juan Granica.
- Bourdieu, P. (2002). La juventud no es más que una palabra. *Sociología y cultura*, 163-173.
- Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? En E. Balbier et al., *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F., Dubet, D. y Martuccelli, D. (1998). *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires: Losada.
- Duarte, C. (2001). ¿Juventud o juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. *Última Década*.
- _____. (2002). Mundos jóvenes, mundos adultos: lo generacional y la reconstrucción de los puentes rotos en el Liceo. *Última Década*.
- _____. (2006). *Género, generaciones y derechos: nuevos enfoques de trabajo con jóvenes. Una caja de herramientas*. La Paz: UNFPA.
- _____. (2013). Acción Comunitaria con Jóvenes: Desafíos Generacionales. *Última Década*.
- _____. (2015a). *Juventudes: metáforas del Chile contemporáneo*. Santiago de Chile: RIL Editores.
- _____. (2015b). El Adultocentrismo como paradigma y sistema de dominio. Análisis de la reproducción de imaginarios en la investigación social chilena sobre lo juvenil. *Última Década*.
- Duarte, K. y Álvarez, C. (2016). *Juventudes en Chile, mirada de jóvenes que investigan*. Santiago de Chile: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- Foucault, M. (1978). *La verdad y las formas jurídicas*. Río de Janeiro: Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- _____. (1990). Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión. México: Siglo XXI.
- _____. (1988). El sujeto y el poder. *Revista mexicana de sociología*, 50(3), 3-20.
- Gallo, S. (2011). Filosofía, enseñanza y sociedad de control. *Cuestiones de Filosofía*.
- Giroux, H. (2017). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Revista Colombiana de Educación*.
- Guasch, O. (1996). Observación participante (Vol. 20). CIS. Recuperado de: <http://kolectivoporoto.cl/wp-content/uploads/2016/02/CUADERNOS-METODOL%C3%93GICOS-Observaci%C3%B3n-Participante.pdf>
- Langer, E. (2011). Nuevas aproximaciones teóricas a la noción de “resistencia” y sus contribuciones al análisis de las regulaciones en los dispositivos pedagógicos del siglo XXI. En VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas. Teoría, formación e intervención en Pedagogía.
- Mannheim, K. (1993). El problema de las generaciones. *Revista Española de Investigaciones Sociales*. Recuperado de: http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_062_12.pdf
- Margulis, M. y Ariovich, L. (1996). *La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires: Biblos.
- Muñoz, V. (2011). Juventud y política en Chile: hacia un enfoque generacional. *Última Década*, 19(35), 113-141. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362011000200006>
- Núcleo de Investigación y Acción en Juventudes. (2016). *Caja de Herramientas: Participación Juvenil en el Liceo*. Santiago de Chile: FLACSO-MINEDUC.
- Ortega, R. (2007). *Fundamentos de la Educación en el Chile actual*. Santiago de Chile: Núcleo de Educación, Universidad de Chile.
- Palenzuela, Y. (2016). Imaginarios sociales de jóvenes universitarios sobre su participación ciudadana en redes sociales virtuales. En K. Duarte y C. Álvarez, *Juventudes en Chile. Miradas de jóvenes que investigan* (pp. 179-195). Santiago de Chile: Social-Ediciones.

- Palma, D. (1998). *La participación y la construcción de ciudadanía*. Santiago de Chile: Universidad ARCIS, Centro de Investigaciones Sociales.
- Vidal, T. y Pol, E. (2005). La apropiación del espacio: una propuesta teórica para comprender la vinculación entre las personas y los lugares. *Anuario de Psicología/ The UB Journal of Psychology*.
- Zarzuri, R. (2006). Participación juvenil, cultura y movimientos. *Observatorio de Juventud*, 42-50.
- _____. (2010). Tensiones y desafíos en la participación política juvenil en Chile. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 15(50), 103-115.

CAMINOS DE VIDA Y APRENDIZAJES POSIBLES EN PRIVACIÓN DE LIBERTAD. LA EXPERIENCIA DE LOS JÓVENES DEL CIP SAN JOAQUÍN

Sofía Monsalves Ibarra¹

Introducción

El presente texto surge a partir de los resultados preliminares de mi tesis de pregrado en Sociología de la Universidad de Chile, la cual se nutrió de una sistematización de experiencias realizada anteriormente con profesionales del equipo de Apoyo para la Reinserción Psicosocial (ASR) del Centro de Internación Provisoria (CIP). La investigación realizada fue de carácter cualitativo y tuvo como propósito reflexionar sobre las condiciones en las que los jóvenes privados de libertad construyen su experiencia en esta institución, las significaciones que le dan a dicha experiencia y las posibilidades que ella les otorga en términos de aprendizajes significativos que les permitan un mejor desenvolvimiento en la sociedad.

Dado que el foco se encuentra en la experiencia de los jóvenes del CIP, realicé entrevistas en profundidad y talleres creativos con los jóvenes del Centro para rescatar sus discursos y la construcción y análisis propios de su paso por este lugar. Pero, como las experiencias no se construyen aisladas, sino que, en relación con otras, fue necesario efectuar entrevistas y talleres creativos también con los/as funcionarios/as del Centro que se encuentran cotidianamente en contacto con los jóvenes. Así mismo, dado que el CIP es un contexto desconocido y muchas veces oculto para el común de la población, fue necesario la revisión de documentos elaborados por los equipos educativos —específicamente el equipo ASR— y, por otro lado, desarrollar un proceso de Observación Participante que me permitió contextualizar el espacio del CIP, en el sentido de comprender y analizar las dinámicas que se dan en su interior.

En este texto desarrollo, en primer lugar, una contextualización del sujeto del joven popular y en conflicto con la justicia, haciendo referencia a la relación históricamente intencionada entre juventudes y delincuencia. Luego, realizo una caracterización de los jóvenes del CIP y el lugar que ocupan en el entramado

¹ Licenciada en Sociología. Universidad de Chile. Integrante Núcleo de Investigación y Acción en Juventudes, y del Núcleo Sentipensante de Metodologías Participativas, Universidad de Chile. Correo electrónico: sofia.monsalves@gmail.com

social del Centro, tomando en cuenta el carácter punitivo y adultocéntrico que este tiene.

En tercer lugar, desarrollo el concepto de experiencia para realizar un análisis desde los jóvenes de su propia experiencia en el interior del Centro, la cual da cuenta del régimen de encierro, la condición de opresión en la que se encuentran y los abusos y castigos sistemáticos que reciben. Esto sustentado en un imaginario que los constituye como sujetos en condición de doble minoridad: ser jóvenes y estar en conflicto con la justicia. De esta manera, los jóvenes configuran su experiencia en el CIP mediante tres mecanismos: aguantar, obedecer y olvidar.

En cuarto lugar, presento la experiencia educativa de los jóvenes del Centro, reflexionando sobre su relación con procesos de aprendizajes y ambientes educativos, para así dar paso a las limitaciones que nos muestra la experiencia educativa de los jóvenes para generar aprendizajes socioeducativos dentro del CIP, aun cuando estos constituyen la base del modelo de justicia juvenil chileno en su intención de reinsertar y reeducar.

Finalmente, desarrollo una reflexión, retomando los contenidos anteriormente tratados, y a su vez presentando salidas posibles, desde la práctica, en términos de generar una intervención educativa desde las limitantes del contexto, y que fije su objetivo en la promoción de condiciones que contribuyan a que los jóvenes construyan experiencias educativas a pesar de encontrarse en un régimen de encierro y castigo, abriendo una oportunidad para ellos de reflexionar sobre sus propias vidas y tomar decisiones sobre ella, promoviendo caminos de vida alternativos al delictual.

Estas reflexiones constituyen una invitación para mirar desde otra perspectiva y desmitificar la problemática de la delincuencia juvenil y a los jóvenes que se encuentran relacionados con ella. Me parece fundamental hacerlo desde la experiencia misma de los jóvenes, como una reivindicación para visibilizarlos a ellos y su discurso en nuestra sociedad.

1. ¿Sobre quiénes vamos a hablar?

Las juventudes aparecen como un tema relativamente nuevo en las ciencias sociales, y su conceptualización no ha estado exenta de disputas y polémicas en torno a los sentidos que se le otorgan a este grupo social. Margullis y Urresti (1998) advierten que es recién a partir de los siglos XVIII y XIX que las juventudes comienzan a aparecer en las sociedades occidentales como etapa de la vida y a su vez como sujeto en el entramado social. En esta misma línea, Duarte (2015)

señala que “la emergencia y consolidación de la presencia de jóvenes en nuestra sociedad chilena, estuvo acompañada de procesos de conceptualización y disputa” (p. 24).

Desde entonces hasta ahora, han existido diversos esfuerzos por definir a los jóvenes, las juventudes y lo juvenil en las ciencias sociales. Una primera definición viene a estar dada por una clasificación por edad, donde una condición biológica tiene aparejado cierto rol. Sin embargo, esta definición tiende a confundir lo demográfico (el rango etario) con un fenómeno sociocultural que son las juventudes, ya que dicho rol, entendido como la condición social de juventud, no es ofrecida de igual manera para todos quienes caben dentro de la estadística o el rango etario de “joven”. Al respecto, Bourdieu (2002) señala: “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. 164).

Una segunda definición sobre los jóvenes se refiere a estos como sujetos en moratoria social. Esto quiere decir que los jóvenes son aquella capa social que “goza de ciertos privilegios, de un periodo de permisividad entre la madurez social y la madurez biológica” (Margullis y Urresti, 1998: 4). Refiere, por tanto, que, con la modernidad, se ha prolongado el periodo entre los cambios corporales y biológicos que sufren los sujetos a medida que crecen, hasta su integración en la vida social adulta, que implicaría trabajar y procrear, y, podríamos agregar, consumir (Margullis y Urresti, 1998).

Respecto a esta segunda definición, cabe señalar que los permisos y privilegios que se les otorgan a los jóvenes solo aplican para el sector medio y acomodado de la sociedad, mientras los sectores populares ingresan directamente al sistema productivo. De hecho, aun cuando muchos jóvenes y adultos de clases populares gozan de tiempo libre, este no puede ser confundido con el tiempo al que refiere la moratoria social, ya que se trata de tiempo disponible por falta de trabajo, y no constituye un tiempo legítimo para el goce, sino que es tiempo de culpa y de desdicha que puede empujarlos inclusive a la marginalidad y delincuencia (Margullis y Urresti, 1998).

Una tercera definición que también se encuentra bien difundida al hablar de juventudes es aquella que hace referencia a la mercantilización de la estética juvenil como algo valorado y prestigioso en nuestra sociedad. Margullis y Urresti (1998) señalan que los sujetos buscan incorporar a la apariencia ciertos signos que caracterizan a la juventud popularizada por los medios. Así, “lo juvenil se puede adquirir, da lugar a actividades de reciclaje del cuerpo y de imitación cultural, se ofrece como servicio de mercado” (Margullis y Urresti,

1998: 5).

Los jóvenes en esta noción, por tanto, son representados por un tipo de joven —privilegiado—, que es quien tiene acceso al consumo valorado de lo juvenil en términos de vestimenta, cuerpo y habla (Margullis y Urresti, 1998), quedando fuera de esta categoría una gran cantidad de sujetos que no cuentan con los parámetros estéticos, ni acceso a ese tipo de consumo, denominado opulento. Esta forma de delimitar lo juvenil puede inclusive llevar a un grupo de sujetos a desarrollar acciones delictuales para conseguir dicha condición de joven legítimo. Al respecto, Duarte (2009) señala que muchos jóvenes que delinquen lo hacen para “acceder y “tener aquello que dicen que hay que tener” (...) No es robar por nada, es robar para acceder, para ser parte de la fiesta, para aparecer en la fotografía del éxito, de los incluidos e integrados” (Duarte, 2009: 22).

Así, podría seguir señalando otras conceptualizaciones respecto a la juventud, los jóvenes y lo juvenil, sin embargo, ya con estas nociones es posible evidenciar las reducciones que existen al hablar de estos términos. Desde la perspectiva que asumo en este texto, no es posible hablar de los jóvenes como un concepto único y homogéneo, ya que las juventudes son múltiples y diferenciadas. Tal como dice Margullis y Urresti (1998), existen distintas maneras de ser joven y no existe una única juventud, sino que varían según cultura, clase, género, generación, entre otros. Por lo tanto, las juventudes no pueden ser reducibles a un número, a una estética o una etapa de la vida, ya que no son una categoría dada, sino que se construyen socialmente e históricamente y tienen un carácter relacional. Esto quiere decir que siempre se es joven o viejo para alguien (Bourdieu, 2002). Por lo tanto, para hablar de juventudes, es necesario observar los aspectos políticos, sociales, económicos y culturales que dan origen al contexto y las múltiples relaciones sociales en las que se insertan los jóvenes.

Entonces, si se entiende a la juventud como una construcción social, podemos decir que existen también otros grupos denominados clases de edad² —niñez, adultez, adultez mayor (Duarte, 2012)—, con los que la juventud entra en relación y que la construcción de lo juvenil se elabora a partir de las relaciones que establecen los/las sujetos/as jóvenes en sus diversas posiciones sociales,

2 Por clase de edad, vamos a entender a la división que opera en función de una edad social “definida por una serie de derechos, privilegios, deberes, formas de actuar... —en suma, por una “esencia social”— y delimitada por una serie de momentos de transición —que difieren históricamente: matrimonio, servicio militar, primera comunión, certificados de escolaridad...—. [...] Esta división de clases de edad, por tanto, es una variable histórica: no depende de una serie de “naturalezas psicológicas” previas, sino que se construye en el seno de cada grupo social en función de sus condiciones materiales y sociales y, sobre todo, de sus condiciones y estrategias de reproducción social” (Martín Criado, 1998: 86, citado en Duarte, 2012: 103).

generando tanto semejanzas como diferenciaciones con el resto de la población (Duarte, 2012).

Para Bourdieu (2002), la clasificación por grupos de edad se enmarca en una cierta disputa de poder, y el concepto de juventudes se construye en dicha disputa. De esta manera, las conceptualizaciones que existen sobre los jóvenes no son aleatorias, sino que cumplen una función determinada de reproducción de lógicas de poder para mantener un orden con roles establecidos para cada categoría de edad (Duarte, 2015).

De esta manera, en nuestra sociedad se otorgan ciertos accesos, clausuras y tareas que cada clase de edad debe cumplir, fortalecida por los modos capitalistas de producción y organización social; que se reproducen en un plano cultural y simbólico (Duarte, 2012). Esto establece, a su vez, en nuestra sociedad, relaciones de poder verticales que, utilizando el número de años vividos como referencia, supedita a una clase de edad —los jóvenes— por sobre otra —los adultos.

Esto configura, por tanto, el sistema de dominio adultocéntrico que rige nuestras sociedades. Con esto nos referimos a que hemos configurado un conjunto de modos de relación donde la adultez es definida como aquella que organiza, controla, define y decide aquello que es aceptado y/o rechazado por la sociedad (Duarte, 2012). En términos simples, refiere a que la sociedad está constituida y pensada desde la perspectiva del adulto, el cual ejerce una posición de dominio frente a aquellos denominados como jóvenes (Duarte, 2012).

El adultocentrismo tiene una expresión clara en nuestros imaginarios sociales, e inclusive en las prácticas y discursos dominantes que se desarrollan en nuestra sociedad. De esta manera, una de las repercusiones que ha provocado este sistema de dominio es que ha invisibilizado a los jóvenes como actores sociales relevantes en la historia de nuestro país, aportando a tratarlos como grupo homogéneo y negándoles su importancia en el presente. Esto no es nuevo, los jóvenes han sido históricamente un grupo social discriminado y excluido (Goicovic, 2000). A este respecto, Duarte señala que es necesario

indagar en las diversas manifestaciones de violencias sociales contra jóvenes, que amparadas en el discurso de la legalidad y el Estado de derecho se ejercen con la complacencia de la población, que en vez de cuestionar su uso más bien refuerzan el castigo hacia las poblaciones jóvenes empobrecidas y de capas medias, en tanto se han puesto al margen o han provocado a la norma social. (Duarte, 2012: 110; Duarte, 1996).

1.1 LA EMERGENCIA DE LOS JÓVENES EN CHILE

Por lo anterior, resulta importante contextualizar la emergencia de los jóvenes en el escenario nacional, específicamente del joven popular, que es sobre quien se trata este texto, y los sentidos que se le otorgan en la disputa de poder en nuestra sociedad.

En el caso del mundo juvenil popular, hasta fines de la década del 50 se encuentran integrados en el mundo adulto, es decir, la demanda juvenil y su quehacer social se desarrollan al interior de la demanda sectorial de las asociaciones adultas, como son los sindicatos y los partidos políticos, ya que no gozaban — como sí lo hacían los jóvenes de los sectores medios y altos— del tiempo libre que les permitiera una sociabilidad y expresión autónomas (Goicovic, 2000). De esta manera, el joven popular hasta mediados del siglo XIX no existía como sujeto social y hoy carece de total visibilidad en nuestra sociedad, a menos que en el tránsito de la infancia a la adultez quede mermado por la realización de una conducta transgresora (Goicovic, 2000).

Es a mediados de los años del siglo XX, que la invisibilidad del mundo juvenil popular comienza a revertirse y se consolida el grupo social juventudes en las distintas clases sociales, sectores territoriales y géneros. Los factores que más incidieron en esta emergencia son los procesos de ampliación de la cobertura educacional primaria y secundaria, la construcción de una estética de lo juvenil, con la aparición de diversas expresiones culturales y la radicalización de procesos políticos sociales, donde el movimiento estudiantil viene a jugar un rol protagónico (Goicovic, 2000; Dávila, 2004; Zarzuri y Ganter, 2005; Duarte, 2000; 2015; 2012).

Ahora bien, es solo hasta principios de la década de 1980 que los jóvenes son reconocidos en la escena nacional como algo más que estudiantes que constituían un movimiento social. A partir de las protestas sociales antidictatoriales, los jóvenes populares aparecen como partícipes y protagonistas, diferenciados del movimiento social popular urbano (Goicovic, 2000).

Según Aguilera (2009), es en este contexto de los años 80 cuando comienza una preocupación sistemática por la juventud como un actor social específico que requiere atención. Durante la década de 1990, se busca integrar a los jóvenes al proceso de modernización y democratización de la sociedad y el Estado, en respuesta a las exclusiones y puniciones a las que fueron expuestos durante la dictadura militar y el rol que adquirieron sus movilizaciones por la recuperación de la democracia (Goicovic, 2000).

El eje fundamental en el que se orientó la política social de juventud en los años 90 se relacionaba, entonces, con asumir y cancelar “la deuda social con los

jóvenes” (Cottet y Galván, 1995). Surgieron, así, diversos enfoques teóricos para trabajarlo, pero aquello que predomina es la mirada remedial de la política, basada en la condición de los jóvenes como sujetos anómicos o bien en riesgo psico-social (Goicovic, 2000; Cárdenas, 2011).

Lo que se encuentra detrás de los paradigmas que predominaron en la incipiente política social juvenil es el control sobre los jóvenes concebidos como un problema —a los que aportan de manera relevante las ciencias sociales y médicas—, ya que se han convertido en un grupo capaz de amenazar el orden establecido mediante la defensa de sus intereses y su modo de ver la sociedad (Cárdenas, 2011). Se le quita, de esta manera, capacidad de agencia a los jóvenes como actores sociales y para la coconstrucción de ciudadanía (Goicovic, 2000).

1.2 JUSTICIA JUVENIL Y DELINCUENCIA JUVENIL

Bajo el contexto presentado, no parece casual que desde finales del siglo XIX y principios del XX se busque, mediante distintos mecanismos y enfoques, formas de combatir la delincuencia —asociada a la juventud— mediante correccionales, leyes de protección de la infancia, decretos para la prevención de la delincuencia juvenil, y hoy en día, un sistema judicial especializado en jóvenes (Tsukame, 2008).

Tsukame (2017) señala que la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente (LRPA) —que comienza a gestarse en los años 90, se aprueba en 2005 y se pone en vigencia el año 2007— se inscribe en un contexto de restricciones y limitaciones al funcionamiento democrático que impulsó la dictadura cívico-militar de Pinochet. Al respecto, dice: “El déficit de legitimidad del nuevo orden y su afán por limitar la participación popular y las reivindicaciones ciudadanas, coinciden con la instalación de la temática de la seguridad ciudadana y la implementación de las políticas de tolerancia cero” (Tsukame, 2017: 18).

De esta manera, se genera una suerte de relación —al menos intencionada— entre jóvenes y delito, que se sustenta en los imaginarios³ adultocéntricos que promueven las políticas sociales juveniles, amparándose en atribuciones estigmatizadas de la juventud como son la irresponsabilidad, la búsqueda del placer fácil y disposición a vivir solo el presente (Duarte, 2001). En ese sentido, se señala que la delincuencia juvenil se relaciona con “la crisis de la adolescencia y en ciertas ocasiones se traduce en un acto iniciático, es decir, una forma en que los jóvenes reflejan que han crecido y son independientes de los adultos” (Blanco y Varela,

3 Entendemos por imaginarios sociales “figuras interpretativas de nuestro entorno que le otorgan plausibilidad a una determinada interpretación de “la realidad social”, en la que dicha interpretación —en sus grandes rasgos— es socialmente compartida” (Baeza, 2008: 105).

2011: 73). Por lo tanto, la delincuencia juvenil constituye una construcción social que surge en respuesta al control de los jóvenes, con un campo institucional de poderes y saberes específicos (Tsukame, 2017).

Prueba de ello es que, pese a existir cifras suficientes para señalar que los jóvenes no son quienes realizan la mayor cantidad de delitos en nuestra sociedad —menos del 10% son cometidos por menores de edad (Blanco y Varela, 2011)—, la delincuencia juvenil y el control de los jóvenes continúan siendo uno de los temas más trabajados por los gobiernos de turno y la opinión pública. De esta manera, se realizan constantemente modificaciones a las formas de castigo penal y control de riesgo, amparados en programas de seguridad ciudadana y en la construcción de una mitología sobre la delincuencia juvenil y un *show* mediático de la misma, convocando a toda la sociedad frente a un enemigo común, hijo de la precariedad social y fragilidad de vínculos que caracterizan a las ciudades actuales (Tsukame, 2017: 11-12).

Tsukame (2017) señala que la delincuencia juvenil no es un fenómeno puramente individual, donde la responsabilidad recae en el descuido paterno, la pobreza endémica, el mal ejemplo o las conductas hereditarias, sino que es una construcción social que se encuentra a la base de la reproducción social y que se constituye como “campo discursivo e institucional conformado por especialistas, ideologías, tecnologías y programas para el control del comportamiento “antisocial” de los menores de edad, que suponen saberes específicos sobre las causas y los remedios que se consideran más adecuados” (Tsukame, 2017: 13).

2. Los jóvenes del CIP

Entonces, cuando hablamos de los jóvenes del Centro de Internación Provisoria, estamos hablando de aquellos individuos entre 14 y 18 años, que pasaron a tener responsabilidad penal en el año 2007 —al entrar en vigencia la LRPA—, lo que quiere decir que pueden ser juzgados por el sistema especializado de justicia juvenil. Específicamente en el CIP, los jóvenes no se encuentran condenados, sino que se encuentran imputados y cumpliendo la medida cautelar de la internación provisoria hasta que concluya el proceso investigativo.

Un primer elemento interesante respecto a los internos del CIP es esta tarea compleja de definirlos como jóvenes, ya que, si lo analizamos desde la estética o bien desde aquellos roles que son asignados socialmente a la juventud, estos no cumplen con la idea legítima de lo que es un joven —tal como ocurre con los jóvenes de sectores marginales en la emergencia del concepto de juventud(es)—.

Los márgenes de lo que son y hacen los jóvenes que están en el CIP son mucho más difusos, ya que los sujetos que se encuentran internados, muchas veces asumen roles en su contexto familiar y personal que corresponden a una persona adulta.

Según un estudio realizado por el ASR (2017) del CIP San Joaquín, la mayor parte de las familias de los jóvenes que se encuentran dentro de su programa son monoparentales o monoparentales extensas (71%) y el principal vínculo afectivo que desarrollan es con sus madres (77%). De esta manera, señalan en las entrevistas realizadas que son “el hombre de la casa” —sobre todo por la ausencia de sus padres— y, por lo tanto, su rol en sus familias corresponde a abastecer económicamente a su madre y hermanos/as, e hijos/as en algunos casos

Esto da cuenta del carácter relacional del concepto de juventud que señala Bourdieu (2002). Al interior del CIP, los márgenes de la minoría de edad se vuelven difusos a la hora de definir las prohibiciones y permisos. Se les restringen las visitas de sus parejas —pololas— e hijos por ser menores de edad, sin embargo, existen momentos específicos dentro de su rutina para fumar y cada joven tiene asignada una cuota de cigarrillos diarios, aun cuando la venta de cigarrillos a menores de edad se encuentra prohibida en Chile. De esta manera, los jóvenes son considerados como menores y no aptos para algunos roles, y para otros sí. Lo que se expresa con esta manipulación de términos en el Centro es una dimensión del adultocentrismo, que tiene que ver con ejercer control sobre el cuerpo y las emociones de los jóvenes, según la conveniencia de la institución.

Otro elemento que resulta interesante señalar respecto de los jóvenes del CIP refiere a los distintos sistemas de dominación en los que se encuentran como oprimidos. Uno de ellos alude a su condición de menores de edad en el sistema adultocéntrico, pero otro también a la clase social, siendo ellos pertenecientes a la clase social más baja y menos privilegiada —e inclusive dentro de ella, del sector más marginal—. En ese sentido, los jóvenes del Centro son concebidos desde una doble forma de minoridad —o de imposición de poder— hacia los jóvenes que cometen delitos: por ser menores de edad, y por su condición de “antisocial” en conflicto con la justicia.

Parece ser que los jóvenes del CIP han perdido también la identidad de joven, ya que pasan a ser concebidos únicamente como “delincuentes”, que se representa socialmente bajo la imagen del pobre. Al respecto, Tsukame (2017) señala que se constituye la imagen del delincuente como un sujeto precarizado, vulnerado y extraño al resto, el cual se encuentra “no integrado por la educación ni por el trabajo; criminalizado por la actuación de los organismos de control; desacreditado en su identidad y expuesto como un “otro” antisocial y violento, en repetidos

rituales mediáticos” (p. 19).

De esta manera, la sociedad tiende a sustantivizar a quien ejerce delitos, entendiéndolo como un atributo o característica ontológica de una persona, y no un acto circunstancial de transgredir una norma, en la que puede caer cualquier sujeto (Silva Baleiro, 2016). Esta sustantivización se encuentra respaldada en estereotipos, discriminaciones y prejuicios que configuran una fisonomía del delincuente en el imaginario social, el cual se encuentra alimentado por los medios de comunicación masivos, constituyendo una estética del delincuente que criminaliza, finalmente, al sujeto joven popular (Zaffaroni, 2005; Silva Baleiro, 2016).

Por último, es importante señalar que los jóvenes tienden a reforzar también cierta imagen de ellos mismos, la cual hacia dentro del Centro —y con sus pares— incorpora bastante de los elementos de esta sustantivización del delincuente. En ese sentido, hacia el interior del Centro, los jóvenes adoptan la identidad del “delincuente”, reconociéndose entre sus pares como ladrones o traficantes, según prácticas sociales compartidas, compitiendo entre ellos según quién tiene mejor ficha delictual, o si el delito cometido tuvo mayor alcance mediático. Podemos decir que estas prácticas sociales compartidas por parte de los jóvenes hacen parte de cierta cultura juvenil⁴ —marginal—, que tiene expresiones en la vestimenta, en la música y en el tipo de delitos que cometen.

Hacia la externa, en cambio, el discurso en el que sustentan su identidad refiere a negarla, ya que son conscientes de la imagen que los medios de comunicación y la opinión pública han generado sobre la delincuencia y el delincuente juvenil. Al respecto, uno de los jóvenes entrevistados señala lo siguiente:

Porque la sociedad igual nos discrimina a nosotros los de SENAME po'. De los que están presos, porque para ellos somos como gente inservible, gente delincuente. (Joven detenido en el CIP)

De esta manera, desarrollan un discurso que resulta deseable socialmente y coherente con el imaginario de doble minoridad, donde se culpan por lo que hicieron refiriéndose a su inmadurez o la falta de adultos que se hicieran respon-

4 Por culturas juveniles vamos a entender “la forma en que, colectivamente, los jóvenes expresan sus prácticas y experiencias sociales mediante la (re)producción de estilos de vida diferenciados sobre todo en el campo del tiempo libre y de los espacios intersticiales en la vida institucional. En un sentido más restringido, el término define la aparición de “micro-sociedades juveniles” las cuales ofrecen espacios y tiempos específicos para los jóvenes. Además, tales “micro-sociedades” presentan grados significativos de independencia respecto a las instituciones “de los adultos” (Feixa, 2012: 2).

sables de ellos. Muestran deseos de cambiar, ya que aprendieron y quieren dejar de ser lo que son y pasar a “ser alguien en la vida”, estudiando y luego trabajando —en general de manera independiente, como tener un negocio o un puesto en la feria.

Sin embargo, el discurso que sostienen se contradice cuando se les pregunta por cómo se ven ellos en un tiempo futuro, y cómo piensan lograr esas metas, donde señalan no saber cómo hacerlo, o bien continuar cometiendo actos delictivos hasta llegar a un punto en donde puedan dejar de hacerlo.

A los 19 años me veo con mi familia parada. A mis hermanos, a nosotros mismos. Vestiría a mi hermana chica, que es una princesa. Me imagino teniendo algo para trabajar. [¿Y cómo crees que lograrías eso?] A esa edad, yo cacho que ¿robando?... Robando no más, no sé qué otra... no me queda de otra. (Joven detenido en el CIP)

Esto viene a dar luces de las limitantes que observan en el “querer cambiar”, y aunque lo señalan como un proceso de decisión personal e individual, cuando se les pone en perspectiva, dadas sus condiciones materiales de vida, señalan que resulta muy difícil.

(...) pero no sacan nada porque la mayoría igual... yo igual he tenido compañeros que han dicho, no si yo al salir voy a cambiar, y al mes ya están de vuelta aquí y no cambian nada. (Joven detenido en el CIP)

3. Nuestro objeto: la experiencia

La experiencia ha sido un concepto utilizado frecuentemente en la historia, narrativa y ciencias sociales para recuperar la voz de los sujetos en los procesos históricos a través de sus propias prácticas y vivencias (Garazi, 2016). Sin embargo, existe poca conceptualización y definiciones en torno a ella, y muchas veces se da por obvia, lo que puede llevar a confusiones y simplificaciones.

Desde la historiografía, Joan Scott (2001) critica la manera simplista y empirista con la que se ha trabajado el término, como un acceso directo y puro a la realidad. Para Scott (2001), aquello que se entiende como experiencia no es evidente, ni directo, ni neutro, sino que es siempre una interpretación de la realidad, por lo tanto, es necesario dirigir la atención a los procesos históricos que, mediante el discurso, posicionan a los sujetos y producen sus experiencias de una

forma y no de otra (Garazi, 2016). De esta manera, la experiencia nunca va a ser nuestro origen, sino más bien responde a aquello que queremos explicar y, como tal, se encuentra siempre en disputa (Scott, 2001). De esta manera, Scott (2001) señala la necesidad de historizar tanto la experiencia como las identidades que produce, la cual nunca es únicamente individual sino también colectiva, ya que el lugar donde se representa la historia es el lenguaje que imbrica ambas dimensiones. Complementando esta visión, Jay (2009) indica que la experiencia, aun cuando pueda ser entendida como una posesión personal, se desarrolla y construye —y construyen ellos como sujetos— en un encuentro con la otredad, por lo que la dimensión social de la experiencia se vuelve fundamental.

Entender el carácter político y no transparente que tiene la experiencia cobra especial importancia cuando se está hablando desde la historia de la diferencia, es decir, la historia de quienes se encuentran fuera de lo considerado normal por la sociedad (Scott, 2001).

Desde las ciencias sociales, Dubet (2011) plantea una sociología que parta de la experiencia y no de teorías preconcebidas para estudiar la realidad. Para Dubet (2011), la experiencia

no es un objeto positivo que se observa y se mide desde afuera como una práctica, como un sistema de actitudes y de opiniones, porque es un trabajo del actor que define una situación, elabora jerarquías de selección, construye imágenes de sí mismo. Es a la vez un trabajo normativo y cognitivo que supone un distanciamiento de sí, una capacidad crítica y un esfuerzo de subjetivación. (Dubet, 2011: 15)

De esta manera, la experiencia consiste en que los sujetos utilizan ciertas cuestiones dadas por el sistema, denominadas lógicas de acción —concebidas como tipos puros de acción—, las cuales combina para construir su propia experiencia. Estas lógicas de acción son tres: la primera es la integración social, que refiere a la internalización por parte de los sujetos de modelos culturales, normas e identidades. Esto implica definirnos en relación con lo que otros nos atribuyen e incorporamos como propio, ya que lo que se busca es el reconocimiento y la integración en la sociedad. La segunda lógica de acción es la estrategia, que refiere a que las acciones de los sujetos están mediadas por una acción racional con respecto a medios, es decir, la sociedad es un conjunto de recursos movibles y la acción se define en términos de oportunidades y errores. Por último, la tercera lógica refiere a la subjetivación, la acción se define en torno a sus deseos y la sociedad se opone a dicha realización.

Entonces, dada su complejidad, es necesario aprender a analizar la experiencia, la cual no puede ser abordada “desde fuera”, sino que es necesario interpretar aquellos significados que el sujeto otorga a ciertas situaciones, dado que existen funciones sociales e intereses de por medio. La labor del investigador, por tanto, es promover que los actores se interroguen sobre sí mismos y su entorno.

De esta manera, el concepto de experiencia viene a incorporar la mirada de los sujetos sobre la realidad que viven, dándole prioridad a cómo ellos perciben y construyen su mundo y el espacio que habitan. Se entiende que la experiencia es siempre una interpretación de la realidad, y no un acceso directo a ella, y a su vez, se desarrolla en dos niveles: individual y colectiva, ya que el sujeto construye cierta experiencia y en ella reproduce y produce tanto al sistema que lo contiene como a sí mismo como sujeto. En el caso de nuestra investigación, interesa cómo los jóvenes se constituyen como sujetos dentro del CIP y, a su vez, de qué manera construyen la experiencia de aprendizaje socioeducativo dentro del Centro.

3.1 EXPERIENCIA EDUCATIVA

Tomando en cuenta las visiones de Scott (2001) y Dubet (2011), podemos decir que no todo lo que vivimos deviene en experiencia, sino que necesita de un proceso de significación. De esta manera, existen también distintos tipos de experiencia. Nos centraremos para efectos de este texto en la experiencia educativa.

Nos parece interesante abordar la experiencia desde el ámbito educativo porque esta hace necesario el involucramiento de los sujetos inclusive desde una mirada autoritaria y tradicional de educación —donde el educador es quien tiene el conocimiento y el educando, quien lo recibe—. En cualquier caso, se vuelve condición de posibilidad que los sujetos se comprometan y le den sentido a lo que se está aprendiendo para que se genere aprendizaje —objetivo final de un proceso educativo (Dubet, 2011).

Aun así, Dubet (2011) plantea que el involucramiento en el proceso educativo, sobre todo de parte de los estudiantes, no resulta obvio, ya que no es necesariamente algo que los apasione ni tampoco se encuentran convencidos de la utilidad de sus estudios y sus esfuerzos (Dubet, 2011: 68). Esto porque existe una serie de actividades de la vida juvenil por las que se sienten más atraídos que por los conocimientos que otorga la escuela, ya sea porque no tienen un hábito y capital cultural que los incentive a estudiar, porque no le encuentran utilidad para el futuro —muchas veces presentado como incierto— o bien porque no les produce placer intelectual (Dubet, 2011).

Dubet se sitúa desde la experiencia escolar, la cual define como:

La manera en que los actores, individuales o colectivos, combinan las diversas lógicas de acción que estructuran el mundo escolar. Por una parte, es un trabajo de los individuos que construyen una identidad, una coherencia y un sentido, en un conjunto social que no los posee *a priori*. En esta perspectiva, la socialización y la formación del sujeto son definidas como el proceso mediante el cual los actores construyen su experiencia. Pero, por otra parte, las lógicas de acción que se combinan en la experiencia, no pertenecen a los individuos; corresponden a los elementos del sistema escolar y se han impuesto a los actores como pruebas que ellos no eligen. (Dubet y Matucelli, 1998: 79)

Respecto a la construcción de la experiencia escolar, Dubet y Martucelli (1998) señalan que los estudiantes denominados “malos”, que a la vez son los menos favorecidos socialmente, construyen su experiencia “contra la escuela”, ya que deciden no identificarse con los juicios escolares invalidantes, como la idea de la escuela democrática de masas que todos pueden aprobar los estudios si así lo desean y, por tanto, cada cual es responsable de su fracaso. Cuestión que los afecta directamente por encontrarse en una situación social desfavorecida, donde no tienen ni un capital cultural, ni un futuro prometedor, ni una pasión intelectual para motivarse con lo que están aprendiendo, a lo que muchas veces no le encuentran sentido.

Interesa esta reflexión en torno a la experiencia escolar, ya que es posible extrapolarla a otras experiencias educativas, como es lo que ocurre en la experiencia educativa dentro del CIP. Tanto la escuela como el CIP tienen este afán socializador, así como también constituyen una institución total, por lo que existen varias similitudes en las formas de abordar ambas experiencias. De esta manera, la experiencia educativa en el CIP podría definirse de la misma forma como la manera en que los actores, individuales o colectivos, combinan las diversas lógicas de acción que estructuran el mundo educativo en el que se desenvuelven —en nuestro caso el CIP—. Por una parte, es un trabajo de los individuos que construyen una identidad, una coherencia y un sentido, en un conjunto social que no los posee *a priori*. En esta perspectiva, la socialización y la formación del sujeto son definidas como el proceso mediante el cual los actores construyen su experiencia. Pero, por otra parte, las lógicas de acción que se combinan en la experiencia no pertenecen a los individuos; corresponden a los elementos del sistema penitenciario y se han impuesto a los actores como pruebas que ellos no eligen (Dubet y Matucelli, 1998: 79).

3.2 IMPORTANCIA DEL LENGUAJE PARA LA EXPERIENCIA

Los autores que menciono otorgan gran importancia a la dimensión del lenguaje como lugar de expresión de la experiencia, pero también como parte fundamental de la misma. En ese sentido, señalan que la experiencia no existe si no es en el discurso⁵.

El lenguaje, entendido como discurso, es un conjunto de formas conceptuales, culturalmente establecidas, de percibir, aprehender y hacer inteligible el mundo. Los conceptos, en tanto, no solo se refieren a la realidad, sino que contribuyen a la elaboración de la imagen que tenemos de ella e influyen en el modo en que experimentamos la realidad, y en el que dicha realidad incide en la construcción de subjetividades (Garazi, 2016: 5).

Para Scott (1992), el lenguaje no es solamente un medio de representación de la realidad, sino que además opera como un sistema de significación, interviniendo activamente en la producción de los significados que se atribuyen al mundo real y a partir de los cuales se organiza y da sentido a la práctica. En términos de Scott (1992), el lenguaje es un sistema “mediante el cual se construye el significado y se organizan las prácticas culturales y mediante el cual, por consiguiente, las personas se representan, y comprenden su mundo, incluyendo quiénes son y cómo se relacionan con los demás” (Scott, 1992).

Complementando la visión de Scott, Butler (1997) plantea que el lenguaje cumple un papel central en la construcción de las subjetividades y de la identidad. En ese sentido, su noción de sujeto se aleja de toda concepción de sujeto libre, consciente y dueño de la significación y de los efectos de sus actos y, por lo tanto, la “agencia” estará a la vez limitada y posibilitada por el lenguaje (Butler, 1997).

La idea de que el lenguaje es importante porque construye la experiencia resulta interesante de plantear para nuestra investigación, ya que —como señalamos anteriormente— los jóvenes del CIP poseen un lenguaje muy limitado, dados los conflictos que presentan con las instituciones educacionales. A su vez, el CIP, como institución punitiva, coopta y reduce de manera sistemática el habla de los jóvenes, existiendo solo algunos discursos permitidos por la institución. Esto implica que las experiencias de los jóvenes en el Centro se encuentren limitadas y cooptadas también, abriendo una dificultad, por parte de los jóvenes, para interpretar su mundo y sus vivencias, limitándose, por consecuencia, la experiencia educativa en el CIP y su aprendizaje significativo.

5 El discurso según Joan Scott (1992) son formas totales de pensamiento, de comprensión de cómo opera el mundo y de cuál es el lugar que uno tiene en él. Son formas de organizar los modos de vida, las instituciones y las sociedades.

4. Experiencia de los jóvenes en el CIP y contra el CIP: aguantar, obedecer y olvidar⁶

Para comprender la experiencia de los jóvenes en el CIP, es necesario dar cuenta brevemente del carácter total, punitivo y adultocéntrico de esta institución. En primer lugar, el CIP está pensado, incluso desde su arquitectura, para el encierro de personas, lo que implica un interés excesivo en la seguridad e impedimento de la fuga, por medio del control y vigilancia extrema de los jóvenes internos. Esto se relaciona con la noción de institución total que señala Goffman (2001), que refiere a “un lugar de residencia y trabajo, donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un periodo apreciable de tiempo, comparten en su encierro una rutina diaria administrada formalmente” (p. 13).

Por otro lado, el CIP es una institución de justicia juvenil, es decir que se crea para los jóvenes, pero donde éstos se encuentran cumpliendo una orden judicial y contra su voluntad. En este sentido, podemos considerar al CIP como una institución adultocéntrica, ya que se encuentra pensada, controlada y avalada institucionalmente por adultos, hacia los jóvenes, pero sin los jóvenes.

Esto implica que la experiencia de los jóvenes en el CIP se encuentra mediada por esta forma doble de estigmatización y minoridad: ser menor de edad y estar preso —ser delincuente—. Esto lo observan los jóvenes en las relaciones que establecen con los funcionarios del Centro, y el trato que reciben por parte de estos adultos que están a su cargo, donde la relación entre los funcionarios (adultos) y los internos (jóvenes) se da mediante una disparidad de poder que se ejerce de manera vertical desde el primero al segundo.

Estos vínculos se basan institucionalmente en la desconfianza sobre los jóvenes. Valverde (2010) señala al respecto que “el funcionario en general se sitúa en la creencia de que el interno está intentando permanentemente “engañar” de alguna manera al funcionario y, por otro lado, el interno tiene la visión del funcionario como represor constante de todas sus actividades” (p. 95). Así mismo, para los funcionarios, cuando los jóvenes tienen buena conducta, son simpáticos o hacen caso, es únicamente porque quieren algo a cambio, utilizando el término “gananciales” para referirse a ello como una característica de los jóvenes del Centro.

Los jóvenes, por su lado, pese a reconocer sentir afecto por algunos de los

6 En este apartado y los siguientes se utilizarán muchas citas textuales de los jóvenes del CIP, ya que nos parece coherente con nuestra definición de experiencia. Dado que vamos a hablar de la experiencia de los jóvenes, las cuales se construye en sus discursos, nos parece pertinente dejar textual su forma de decir —y por tanto construir— su experiencia.

funcionarios que se encuentran a su cargo, advierten que no existe otra opción en el Centro que obedecerles. Al respecto, un joven señala:

Ahí uno tiene que ir acostumbrándose a las reglas no más po', si no te *acostumbrái*, o no te *contradecí*, *perdí* tú. Eso más que nada, pierde uno mismo si no les hace caso a los tíos. (Joven detenido en el CIP)

La obediencia como mecanismo de los jóvenes en el Centro se avala también en un sentimiento de culpabilidad —y no necesariamente responsabilidad— sobre los actos cometidos, lo que implicaría merecer un castigo y pagar por lo que hicieron. De esta manera, uno tiene que aguantar —otro mecanismo— el encierro, la violencia y el castigo. Un joven del Centro señala lo anterior de la siguiente manera:

Esto es una cárcel, entonces esto debería ser malo po', porque igual tú cometiste una falta, entonces te mereces estar aquí por el daño que le hiciste a otra persona solo por el bien de nosotros. Te sientes culpable igual po'. (Joven detenido en el CIP)

Ahondando más en la idea de culpa que los jóvenes señalan por el delito cometido, cabe destacar que esta se sostiene en el carácter individual y, por tanto, egoísta también que el Centro les otorga a las causas de la delincuencia juvenil, donde los jóvenes no se ponen en el lugar de las personas a quienes están afectando. Al respecto, algunos de ellos señalan:

Uno solo las ve por uno, por la plata, por tus hermanos, por comer, por esas cosas (...) Cuando uno roba no lo hace pensando en hacer daño, y quizás uno no debiese pensarlo así porque por más que sea un celular puede ser un bien preciado para esa persona, entonces ese es el problema. (Joven detenido en el CIP)

De esta manera, el Centro condena las razones de los jóvenes para delinquir como cuestiones de carácter egoísta e individual, considerándose inválido otro discurso que se encuentra presente en los jóvenes cuando señalan el carácter de hombre proveedor que mantienen con sus familias, identificando como causa de sus actos delictuales, las necesidades económicas de su madre y hermanos:

Yo llegué aquí porque estaba robando en la época de Navidad, para tenerle todo a mi hermanita, que ella no tenía con qué vestirse y con mi hermano ya no tenía-

mos qué comer. (Joven detenido en el CIP)

En relación con lo anterior, se refuerza por parte de los y las funcionarias del Centro la idea de juventud y de minoría de edad, lo que implicaría no responsabilizarse por las necesidades económicas familiares:

(...) me dicen que yo no puedo hacerme cargo de eso, que tengo que verlas por mí, que no soy la pareja de mi mamá, que no soy el hombre de la casa, yo soy su hijo, que soy chico y todo eso. (Joven detenido en el CIP)

A su vez, la experiencia de los jóvenes en el CIP da cuenta de abusos y castigo sistemático —de adultos y sus pares— desde el inicio del proceso de detención hasta que terminan por salir en libertad. Esto termina de configurar un tercer mecanismo respecto a la experiencia de los jóvenes en el CIP, que refiere a olvidar todo.

Cuando me pillaron robando una camioneta, me agarraron los pacos y un vecino o el dueño, no sé bien, me pegó tanto, en el suelo... me deformó la cara, sabe, si yo era otra persona y me rompieron la cara y el brazo, yo no me podía ni mover. (Joven detenido en el CIP)

Esto termina finalmente por completar la experiencia de invisibilización, castigo y opresión que construyen los sujetos en el CIP, lo que implica que, cuando logran salir del Centro, intentan borrar todo rastro de haber estado en ese lugar. Por ejemplo, cuando logran salir en libertad, nunca se van con la ropa que ocuparon en el Centro, la donan a quienes se quedan, o bien la dejan tirada a la entrada del recinto. Así mismo, cuando se les pregunta por algo que vayan a recordar de lo vivido en el CIP, señalan: “Nada, pasado pisado”.

En ese sentido, tal como “los estudiantes malos” que mencionaba Dubet (2011) generaban una experiencia en la escuela contra ella —porque los invalidaba—, los jóvenes del Centro construyen su experiencia en contra del CIP, porque lo ven como un lugar que tiene como único fin encerrarlos. Sin embargo, la experiencia la construyen también contra la sociedad en la que, al igual que en el Centro, se sienten invalidados y apuntados como problemas, señalando que se les discrimina y trata como “gente inservible”, desconociendo la realidad que viven:

A las finales, ellos no saben la vida de algunos, o no saben por qué algunos han llegado aquí po', entonces ellos no entienden y no saben que estar aquí tampoco no es fácil, igual es difícil. (Joven detenido en el CIP)

Finalmente, la experiencia del CIP se concibe como un tiempo muerto, donde los jóvenes se encuentran invalidados como sujetos y su vida ya no depende de ellos, sino que “está como en juego la vida de uno en el fiscal”. De esta manera, las únicas respuestas posibles para estar en el CIP son: aguantar y obedecer para salir, poder olvidar.

5. La experiencia educativa de los jóvenes: sin jóvenes y contra el aprendizaje

Cuando se les pregunta a los jóvenes respecto a los lugares educativos, la mayoría reconoce únicamente a la escuela como lugar de aprendizaje. Aun cuando la experiencia que tienen en el ámbito educativo —escuela— es considerada negativa o insignificante. A la gran mayoría los han expulsado de más de una escuela y muchos también la han dejado. A este respecto, el estudio que realizó el ASR CIP San Joaquín (2017) señala que “del total de jóvenes atendidos durante el periodo 2016-2017 (318 jóvenes), solo el 12% de ellos venía cursando sus estudios en el sistema regular de educación. Un 32% lo venía haciendo en el sistema de educación de adultos. 20% en contextos de encierro y un 12% en otras modalidades” (p. 1). Asimismo, dan cuenta de que más del 68% de los jóvenes atendidos tienen un rezago escolar de dos o más años (ASR CIP San Joaquín, 2017).

Al preguntarles las razones de haber dejado la escuela, señalan cuestiones como “no nos quieren ahí”, “no se aprende nada”, o bien, “porque se aprende lo mismo que podemos aprender en la calle”, refiriéndose a que la escuela no les ha sido útil para adquirir conocimientos importantes para su vida, entendido esto como su subsistencia y la de su familia.

De esta manera, la escuela, y por tanto el aprender, que aparecen como una misma cuestión en sus discursos, es vista como un medio para trabajar y obtener dinero de forma legítima. Sin embargo, ese camino resulta poco eficiente y muy lento para poder suplir las necesidades que los aquejan a ellos y sus familias. Por lo tanto, el aprendizaje es visto como la forma en que la escuela les enseña a obtener recursos económicos a un ritmo que no pueden esperar. Al respecto, señalan: “Ese sueldo que gana *usté*, yo me lo hacía en un día en la calle”.

En un contexto donde lo valorado es la obediencia, y el encierro y abuso son merecidos por el daño causado; estudiar y asistir a clases es visto como un castigo más, y un elemento más de la rutina del Centro, mas no como un derecho otorgado por ser algo que les aporte en sus vidas, porque, como señalamos

anteriormente, estudiar siempre va a ser solo un medio para lograr un sustento económico. Estudiar no constituye un plan relacionado con un interés o motivación intelectual.

Pese a que el discurso de los jóvenes a la externa tiende a valorar la educación y la oportunidad de asistir a la escuela —muchos vuelven a la escuela en el Centro después de varios años de rezago—, al ponerlo en sus contextos de vida, ven como poco realista la idea de estudiar. Por lo tanto, tal como señalábamos anteriormente, la solución para ellos es delinquir hasta lograr cierta estabilidad económica que les permita dejar de hacerlo, lo que les daría la posibilidad de tener una familia, una casa y estar tranquilos, y lograr poner algún negocio, vender algo o tener un puesto en la feria.

Además, manejan muy poca información acerca de la variedad de oficios y carreras que se pueden estudiar y los requisitos que se necesitan. Desconocen también la real posibilidad de estudiar algo o integrarse a alguna agrupación —por ejemplo, las fuerzas armadas— si tienen antecedentes penales.

5.1 EXPERIENCIA EDUCATIVA EN EL CENTRO: LIMITANTES DESDE LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA

En relación con los procesos educativos que se llevan a cabo en el Centro, es necesario señalar que el enfoque por el que el CIP se rige es el modelo socioeducativo, que se basa en la producción de habilidades sociales:

Conjunto de conductas emitidas por el individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de este individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esa conducta en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas. (Servicio Nacional de Menores, 2007: 23)

Sin embargo, debido al interés prioritario de estos recintos por la seguridad extrema y la prevención de la fuga, la acción socioeducativa con los jóvenes tiende a supeditarse al régimen carcelario, punitivo y adultocéntrico que sostiene el Centro. Por lo tanto, el contexto viene a imponer los límites a la experiencia socioeducativa de los jóvenes en el Centro, pese a que esta guarda especial relación con el fin último del Centro, que es la reinserción social de los jóvenes. De esta manera, las opiniones, los gustos, los intereses de los jóvenes se encuentran invisibilizados y controlados por la institución, porque se consideran un peligro para el orden establecido.

Como se señalaba anteriormente, en el Centro, la capacidad de agencia de los jóvenes se encuentra mermada por los discursos, prácticas e imaginarios adultocéntricos que son hegemónicos en el CIP, promoviendo la culpabilidad individual del joven por los hechos delictuales cometidos, aportando a justificar por parte de los jóvenes el castigo que reciben. Esto se contradice con el espíritu del enfoque socioeducativo, el cual promueve la reflexión y responsabilización dentro de un contexto social, histórico y político, que permita perdonarse y buscar nuevas maneras de relacionarse con la sociedad.

Este choque constante entre régimen y enfoque educativo implica que la acción educativa no se pueda desenvolver de la manera que se hace en un contexto de libertad. Por ejemplo, el trabajo interventivo se encuentra siempre pensado de manera individual, siendo que la base del enfoque es la grupalidad. Esto ha llevado que el equipo encargado de la reinserción socioeducativa en el CIP presione por espacios para trabajar de manera grupal, consiguiéndolo aun cuando sea de manera esporádica y eventual.

Esto lo observan también los jóvenes, quienes consideran a la acción socioeducativa como las actividades divertidas que ocurren de vez en cuando en el Centro y que les permiten salir de la rutina diaria. Y aun cuando tanto los jóvenes como los funcionarios del Centro señalan que les cambia la disposición, que aporta a la convivencia y que les quita por un momento la sensación de encierro, las actividades no son vistas por los jóvenes como un proceso de aprendizaje útil para sus necesidades.

Los jóvenes no conciben esta experiencia, aunque significativa en términos de su paso por el Centro, como una experiencia de aprendizaje, ya que para ellos el aprendizaje se encuentra ligado a los espacios formales de educación, donde existe un sujeto que sabe y que les enseña materias que no les gustan y que no tienen que ver con su realidad, pero que les va a permitir —de manera lenta y poco efectiva— conseguir sustento económico. De esta manera, tal como señalaba Dubet sobre la experiencia de los malos estudiantes, la experiencia educativa de los jóvenes en el Centro es una donde el aprendizaje nunca será sobre sus intereses y gustos, rompiendo la idea de involucramiento que deben tener los sujetos en una experiencia educativa.

Por último, la manera en que se entiende el aprendizaje, en el contexto del CIP, se encuentra ligada a una obligación y un castigo. Es por eso que los jóvenes construyen su experiencia, inclusive las actividades que les parecen divertidas y en las cuales al menos se les preguntó su opinión, en contra del aprender. La premisa nuevamente es aguantar —en estas actividades bajo mejores condiciones— y obedecer, porque también las actividades de este estilo tienen carácter

de obligatorias, para una vez libres, olvidar, dando por perdido el objetivo de reinserción que tiene la institución.

6. Reflexiones finales

He realizado, entonces, una reflexión en torno a los jóvenes populares que se encuentran privados de libertad en el CIP y cómo en este contexto —de castigo y abuso— construyen su experiencia, la cual constituye una dificultad para desarrollar, dentro del Centro, aprendizajes que les sean significativos y les permitan seguir un camino de vida diferente al delictual.

En ese sentido, la experiencia de los jóvenes en el CIP se encuentra influenciada por un imaginario clasista y adultocéntrico que los concibe como inferiores —menores—, en términos de edad y de clase social, el cual se expresa en la opinión pública, en los medios de comunicación y en el sentido común, así como en los discursos y prácticas que se desarrollan en el CIP, mediando las relaciones sociales entre funcionarios e internos.

Los jóvenes, mediante sus mecanismos de aguantar, obedecer y olvidar, generan una experiencia que no es educativa, en el sentido de que no permite desarrollar las condiciones para promover el aprendizaje social que se busca. Por lo tanto, la experiencia de los jóvenes del CIP los constituye como sujetos en contra de todo: de la institución, la sociedad y el aprendizaje. Asimismo, asumen su situación como merecida y fortuita —"lo que les tocó"—, lo que les permite elaborar un discurso coherente respecto a su experiencia y a ellos mismos.

A su vez, lo anterior genera una especie de círculo sin salida, en el que las dinámicas que genera la institución, de carácter punitivo, adultocéntrico y carcelario, impiden que se desarrollen aprendizajes en pos de una reinserción social de los jóvenes. En este sentido, aun cuando en el papel la función del Centro más importante es la educadora, en las experiencias de los jóvenes se muestra todo lo contrario; es un síntoma claro del fracaso educativo de estos centros, la conformación de "sujetos en el sentido inverso a que presupone la ley, es decir, que los desadapta para la vida en libertad" (García-Borés, 2003).

De esta manera, aun cuando los jóvenes del CIP reconocen aspectos positivos de la intervención socioeducativa que se realiza en el Centro, para ellos esta no constituye un elemento que logre teñir su experiencia de otros significados, siendo únicamente eventos puntuales que les permiten distraerse por un lapso limitado de tiempo, haciendo más llevadera la estancia en ese lugar.

6.1 SALIDAS POSIBLES: UNA INTERVENCIÓN EDUCATIVA DESDE LAS LIMITACIONES DEL CONTEXTO

A partir de lo anteriormente planteado, es posible repensar entonces y dar luces de aquellas cuestiones a las que debiese apuntar una apuesta educativa en el Centro, que parta por reconocer la serie de limitantes que se observan, pero que busque también cambiar las condiciones para que los jóvenes puedan construir, en estos espacios, experiencias educativas que conduzcan a aprendizajes significativos para sus vidas, que les permitan transitar caminos de vida alejados del ámbito delictual.

Dadas las experiencias relatadas, puede parecer paradójico querer devolver a estos centros la misión educativa que parece olvidada, o bien, supeditada frente al régimen. Sin embargo, me parece fundamental hacerlo, ya que es en este espacio donde se encuentra lo más oculto de nuestro sistema neoliberal, que ha generado una gran cantidad de desigualdades sociales, y ha marginado a aquellos que se salen de la norma del intercambio capitalista, promoviendo que se les tema y, por tanto, aisle y encierre, para que no sean nombrados, ni vistos, ni escuchados por el resto de la sociedad. Esos son los jóvenes del CIP, ese joven pobre llamado delincuente (Tsukame, 2017).

De esta manera, la apuesta educativa en el Centro debe tener en cuenta al menos tres elementos. En primer lugar, es necesario que la acción educativa se haga cargo de los intereses, gustos y opiniones de los jóvenes utilizando, por ejemplo, expresiones artísticas de su propia cultura juvenil para llevar a cabo los procesos interventivos. Esto permite promover el discurso y habla propios de los jóvenes, para expresar y decir aquello que deseen acerca de sus experiencias desde lugares también propios —música, baile, arte gráfico, etc.—. De esta manera, es importante dentro de este espacio, que busca silenciar y culpabilizar, desarrollar nuevos formatos de intervención, donde los jóvenes sean quienes definan aquello que quieren aprender y la forma en que lo quieren hacer, promoviendo una construcción autónoma de su experiencia educativa, y que les permita reflexionar y decir con sus propias palabras y expresiones su mundo, y el lugar que quieren ocupar en él.

En segundo lugar, es necesario comenzar a utilizar los espacios cotidianos de los jóvenes en el Centro para la intervención, ya que les permite sacar el foco del encierro y la seguridad. Asimismo, intervenir las prácticas violentas, autoritarias, adultocéntricas y carcelarias que se dan en el CIP, problematizarlas, discutir las desde cuestiones como son las expresiones artísticas, desnaturalizando aquello que a los jóvenes les sucede.

En tercer lugar, es de suma relevancia el trabajo de sensibilización que se

debe realizar con los funcionarios y funcionarias del Centro, ya que son ellos los encargados de llevar a cabo la maquinaria de castigo que caracteriza a los centros penitenciarios. De esta manera, promover vínculos desde la confianza en los jóvenes, haciendo visibles también los prejuicios que poseemos como sociedad.

Parto entonces de la premisa, de que la intervención educativa en el CIP debe tomar como puntapié inicial la generación de condiciones para promover el aprendizaje en los jóvenes. Con esto, entender a la educación más allá de la escolarización, es decir, como proceso inscrito en el marco de la vida, en los distintos espacios, tiempos y actividades que desarrollamos. Promover ambientes educativos también constituye, entonces, un acto educativo en sí mismo, y de largo aliento en los márgenes que propone el CIP. De esta manera, permitir a los jóvenes que se hagan protagonistas de la generación de ambientes educativos, que se caracterizan por tratos humanizados, el respeto y la organización y convivencia con otros sujetos, que son sus pares. Esto permitiría incentivarlos con la idea de aprender.

Finalmente, hacer del CIP un espacio distinto, en donde quepa un proceso educativo para los jóvenes, es también hacernos cargo de que el tema tan temido de la delincuencia juvenil es un problema social, es decir, que nos compete a todos y todas como sociedad y no una condición intrínseca de los jóvenes que han cometido delitos. De esta manera, el aporte de generar una apuesta educativa en un contexto carcelario es intentar evitar que el paso por el CIP se convierta en otro elemento más de exclusión social para los jóvenes en conflicto con la justicia (Núñez, Morán y Cruz, 2017), y aportar en una construcción de experiencia educativa con aprendizajes significativos para sus vidas.

Bibliografía

- Baeza, M. A. (2008). *Mundo real, mundo imaginario social. Teoría y práctica de la sociología profunda*. Santiago de Chile: RIL Editores.
- Blanco, J. y Varela, J. (2011). Delincuencia juvenil, violencia y desafíos para los programas de intervención. *El Observador*, Septiembre, 8, 70-81.
- Bourdieu, P. (2002). La “juventud” no es más que una palabra. *Sociología y Cultura*, 163-173.
- Butler, J. (1997). *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Síntesis.
- Cárdenas, C. (2011). (In)visibilización juvenil: acerca de las posibilidades de las y los jóvenes en la historia reciente del país. *Última Década*, 35.
- Cristiano, J. (2009). *Lo social como institución imaginaria. Castoriadis y la teoría sociológica*. Villa María: EDuvim.
- Dávila, O. (2004). Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes. *Última Década*, 21.
- Duarte, C. (1996). Ejes juveniles de lectura, para desenmascarar las bestias y anunciar los sueños. *Pasos*, 6.
- _____. (2000). ¿Juventud o Juventudes?: Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. *Última Década*, 8(13), 59-77.
- _____. (2009). Sobre los que no son, aunque sean. Éxito como exclusión de jóvenes empobrecidos en contextos capitalistas. *Última Década*, 30, 11-39.
- _____. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Última Década*, 36, 99-125.
- _____. (2015). Estudios juveniles en Chile: Devenir de una traslación. En P. Cottet y P. Cottet (Ed.), *Juventudes: Metáforas del Chile Contemporáneo*. Santiago de Chile: RIL Editores.
- Dubet, F. y Danilo, M. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Dubet, F. (2011). *La experiencia sociológica*. Barcelona: Gedisa.
- Equipo ASR CIP San Joaquín. (2017). *Sujeto de Atención ASR San Joaquín. Documento Interno*. Santiago de Chile: Fundación Tierra de Esperanza.
- Garazi, D. (2016). Experiencia, lenguaje e identidad: Algunas notas sobre el concepto de experiencia en la obra de Joan W. Scott. *Trabajos y Comunicaciones* (43), e013. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7179/pr.7179.pdf
- Goffman, E. (2001). *Internados: Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goicovic, I. (2000). Del contrato social a la política social. La conflictiva relación entre los jóvenes populares y el Estado en la historia de Chile. *Última Década*, 12.
- Jay, M. (2009). “Historia y experiencia”. *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Buenos Aires: Paidós.
- Margulis, M. y Urresti, M. (1996). *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos.
- _____. (1998). La construcción social de la condición de juventud. En *Viviendo a toda: jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Santiago de Chile: Siglo del Hombre Editores.
- Scott, J. W. (1992). Igualdad versus diferencia: los usos de la teoría postestructuralista. *Debate Feminista*, 3, 5, 85-104. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/42624037>
- _____. (2001). Experiencia. *La Ventana*, 42-74. Disponible en: <http://www.revistas-cientificas.udg.mx/index.php/LV/article/view/551/574>
- Servicio Nacional de Menores. (2007). *Sistema Nacional de Atención Socioeducativo para Adolescentes Infractores de Ley Periodo 2006-2010*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile.
- Tsakame, A. (2008). Trayectorias de adolescentes y jóvenes que infringen la ley penal. Contextos institucionales para la intervención. *Revista el Observador*, 1, 73-105.
- _____. (2017). Jóvenes desacreditados: Ideologías y estrategias de control de la delincuencia juvenil en el neoliberalismo chileno (1990-2015). Santiago de Chile: Editorial Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Valverde, J. (2010). *La cárcel y sus consecuencias. La intervención sobre la conducta desadaptada*. Madrid: Editorial Popular.
- Zarzuri, R. y Ganter, R. (2005). *Jóvenes: la diferencia como consigna. Ensayos sobre la diversidad cultural juvenil*. Santiago de Chile: CESC.

POSIBILIDADES DE LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS COMO ESTRATEGIA PARA REPENSAR EL TRABAJO CON JÓVENES DESDE EL MUNDO ADULTO

Natalia Díaz Soto⁷

Introducción

Las reflexiones que expongo en este artículo surgieron a partir de la experiencia de sistematización realizada en el Centro de Internación Provisoria (CIP) de la comuna de San Joaquín, durante los años 2016-2017. Los CIP, antes “cárcel de menores”, pasaron a llamarse “Centros de Justicia Juvenil” a partir de la implementación de la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente (LRPA) del año 2007 y mantienen reclusos a jóvenes varones entre los 14 y 18 años, a los cuales se les haya aplicado la medida cautelar de internación provisoria⁸.

La sistematización fue realizada de manera conjunta por un equipo del Núcleo de Investigación y Acción en Juventudes de la Universidad de Chile, junto con las y los profesionales miembros del equipo de Reinserción Educativa (ASR) del CIP San Joaquín. La norma técnica del Servicio Nacional de Menores (SENAME) define para los ASR la necesidad de “entregar una oferta educativa pertinente y de acuerdo a las condiciones de escolaridad de los adolescentes que se encuentran en situación de privación de libertad” (SENAME, 2013: 4). Los programas ASR deben establecer una “relación de ayuda” basada en “entender la relación educador-educando como el esfuerzo cooperativo desarrollado por todos los miembros del equipo del programa, los cuales tienen en los educandos sus interlocutores y socios básicos y primordiales” (SENAME, 2013: 5).

A partir de la implementación de la LRPA, cobra relevancia para el SENAME el mejoramiento de los procesos de intervención, la calidad de la atención y de

la reinserción social de los adolescentes que son parte de los programas, fundamentalmente aquellos que se encuentran en centros privativos de libertad. En ese escenario, equipos como el ASR-San Joaquín desarrollan un trabajo a nivel de tutorías con los jóvenes del Centro, como también una nueva estrategia denominada “CIP a Luca”⁹, la cual consiste en la habilitación de espacios socioeducativos, mediante la vinculación con organizaciones artístico-culturales —grupos de teatro, comparsas, bandas de músicas— que van a presentar sus trabajos a la cárcel. El “CIP a Luca” rompe con la lógica tradicional, por un lado, de atención individual a los jóvenes, y por otro, vinculando al Centro con experiencias artístico-comunitarias de diverso tipo. Estas modificaciones a sus estrategias han venido produciendo aprendizajes e innovaciones en sus enfoques y formas de trabajo, que según el equipo ASR requerían ser ordenadas, revisadas, analizadas y comunicadas; por ello, se propuso hacer una sistematización de sus experiencias.

En ese marco, la sistematización realizada tuvo por objeto la *habilitación de espacios socioeducativos en la cárcel de jóvenes, considerando la relación que se da entre participación juvenil y las posibilidades de protagonismo en un proceso de voluntad condicionada*. Dentro de la metodología cualitativa desarrollada, la producción de información se realizó a partir de observación participante, talleres de creatividad social¹⁰ junto con el equipo ASR, entrevistas en profundidad a profesionales del Centro y grupos focales con jóvenes.

Para realizar este trabajo, abordé como estrategia la sistematización. Dicha decisión la realicé en función de lo que comprendo por esta herramienta. Entiendo la sistematización como

aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica y sentido del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo. La sistematización de experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse críticamente de las experiencias vividas (sus saberes y sentires), comprenderlas

7 Licenciada en Sociología, Universidad de Chile. Integrante del Núcleo Sentipensante de Metodologías Participativas y del Núcleo de Investigación y Acción en Juventudes de la Universidad de Chile. Correo electrónico: snat.diaz@gmail.com

8 En el artículo se habla indistintamente de Centro o Cárcel para referirse al CIP, esto, ya que se identifica tanto desde las y los trabajadores como por parte de los jóvenes, la presencia de dinámicas carcelarias y una lógica punitiva, que coexiste con un modelo de justicia juvenil para la reinserción, implementado desde la LRPA.

9 El nombre “CIP a Luca” hace referencia al programa “Teatro a Mil”, en cuanto al acceso a producciones artísticas, pero integrando la diferenciación de clase con el término “a Luca”.

10 Término acuñado por el sociólogo Tomás Rodríguez Villasanté, entendiéndolo como talleres grupales participativos, que llevan por nombre de creatividad social, ya que “se plantean cuestiones que los implicados pueden profundizar y construir autodiagnósticos, razones o propuestas de forma conjunta” (CIMAS, 2010: 77).

teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora. (Jara, 2015: 77)

Asumiendo esta definición, me gustaría distinguir algunos elementos centrales de ella, según Jara, en diálogo también a las reflexiones que presento en este artículo.

En primer lugar, la posibilidad de producir conocimiento a partir de esta práctica, al suponer una interpretación y análisis crítico de la experiencia, incorporando factores objetivos y subjetivos que estuvieron en relación, provocando así conocimientos y aprendizajes significativos. En segundo lugar, la participación de las y los sujetos en el proceso de sistematización, toda vez que sistematizar implica una decisión y voluntad política sobre lo que se espera, mientras se reafirma que aquellos que participan en la experiencia son sujetos de la historia y no objetos de ella. En tercer lugar, la sistematización se entiende como una producción de conocimiento para la acción transformadora, al promover que las y los sujetos asuman sus experiencias con una intencionalidad de transformación de sus condiciones.

El asunto que reflexiono en el texto tiene que ver con las principales dimensiones de acción que se desprenden de la sistematización de experiencias como estrategia, entendiéndolas como ámbitos en los que se generan procesos de transformación. En la actualidad, la mayoría de las definiciones en torno a la sistematización ubican sus efectos transformadores dentro de la misma experiencia sistematizada. En este escrito, desde las influencias de la Educación Popular e Investigación Acción Participativa, afirmo que la sistematización tiene un alcance más amplio, identificando tres dimensiones: a) la transformación que viven los sujetos que participaron en la sistematización, b) las transformaciones en el colectivo que sistematiza y las estrategias que despliegan, y c) las posibilidades de transformación a nivel político e institucional de la experiencia.

En una sociedad adultocéntrica (Duarte, 2012), además de neoliberal y patriarcal, me parece relevante profundizar en torno al desarrollo de una estrategia que abre posibilidades de transformación en quienes desarrollan prácticas y proyectos interventivos con el mundo juvenil, entendiendo la necesidad de repensar los imaginarios en torno a los jóvenes desde los propios adultos y las consecuentes relaciones que promueven.

Las reflexiones que presento a continuación y la experiencia de sistematización de la cual se desprenden estuvieron motivadas por la profunda incomodi-

dad de realizar una investigación que reprodujera la distancia y soberbia con que investigadores/as de las ciencias sociales suelen relacionarse con las comunidades que investigan. A esa incomodidad, se le agregó la ilusión de desarrollar una estrategia metodológica que aportara a la transformación de la realidad de encierro que viven los jóvenes en conflicto con la justicia.

El texto se estructura en tres apartados que condensan reflexiones en torno a las posibilidades de transformación que se desprenden de la sistematización de experiencias desarrollada con el Equipo ASR¹¹ del CIP San Joaquín. En primer lugar, con las transformaciones vividas por las y los trabajadores del Equipo ASR respecto a sus imaginarios y formas de relación con los jóvenes del Centro a partir del desarrollo de la sistematización. En segundo lugar, con las modificaciones dentro del equipo en cuanto a su disposición al cambio y transformación de las estrategias de trabajo con los jóvenes del Centro. Y, por último, se enuncian cambios a nivel institucional y político, promovidos por el equipo de profesionales que participaron en la sistematización, que ponen en tensión la visión que se tiene de los jóvenes en este tipo de centros.

1. Transformaciones de las y los trabajadores que sistematizan

Un primer ámbito de transformación en las y los profesionales del equipo refiere a sus imaginarios y formas de relación con los jóvenes del Centro a partir del desarrollo de la sistematización. Me interesa profundizar en los cambios vividos a nivel individual y colectivo, y cómo desde los mismos actores se valoran los procesos gatillados a partir de la sistematización. Entiendo que “el factor transformador no es la sistematización en sí misma, sino las personas que, sistematizando, fortalecen su capacidad de impulsar praxis transformadoras” (Jara, 2011: 68), en ese sentido, la valoración de esta metodología va más allá de los productos a los cuales se llega una vez concluido el proceso, sino que se reconoce como una manera de hacer las cosas, la cual “va dejando una huella en los sujetos que la desarrollaran, es decir: una manera de pensar, una mentalidad” (Sierra, 2011: 25).

Dentro de las y los profesionales que trabajan en el CIP, existe una idea compartida de la influencia que ejerce la cárcel en quienes se desenvuelven en ella, identificando como consecuencias negativas la dificultad de tener espacios de

11 El Equipo ASR está compuesto por once profesionales, mujeres y hombres entre los 35 y 55 años, dentro de ellos, psicólogos/as, trabajadores/as sociales y psicopedagogos/as.

reflexión a nivel colectivo en ese espacio.

Todos sentimos que la rutina, la inmovilidad, la inercia es parte de la lógica de cómo opera la prisión... una lógica del castigo constante. (Hombre, educador diferencial)

En respuesta a esta realidad, se genera una naturalización de las situaciones, no se conversan en profundidad algunos temas sentidos por el colectivo y se tiende a responder de manera mecánica a la rutina. Además de los efectos nocivos para los jóvenes, las y los profesionales plantean que su espacio de trabajo se tensiona en mayor medida al no tener instancias para canalizar y compartir esos malestares:

Resistir a esos espacios tan punitivos, tan castigadores, un espacio así es terrible para todos. (Mujer, educadora social)

Frente a esto, surge la pregunta en torno a qué saber produce, o, mejor dicho, qué saber permite producir la cárcel a los actores inmersos en ella, ya que se percibe a la prisión como un espacio que se *anticipa a los cambios*, busca la estabilidad, lo estático, la *reproducción constante de su rutina, sin cuestionamientos*. Frente a esto, las y los trabajadores le otorgan importancia a la posibilidad de generar instancias de diálogo, en donde

reflexionar, conversar, es una resistencia a todo eso que produce la cárcel a todos los sujetos que habitan en ella. (Mujer, educadora social)

En ese sentido, la noción de resistencia surge reiteradas veces para referirse a la manera en que pueden generar otras dinámicas que permitan cuestionar la lógica carcelaria desde sus mismas prácticas:

Resistimos a ese control que tiene la prisión, generar otros propósitos, otras racionalidades (...) posicionarnos mejor y disputar el saber carcelario. (Hombre, educador diferencial)

Se valoró este proceso de sistematización como una excusa que facilitó esas instancias de reflexión, como una posibilidad de resistencia a la *mutilación del pensamiento* que provoca la cárcel. Esto les permite situarse en el espacio y repensar su quehacer, cuestionando también los efectos que tiene en ellos y

ellas, y sus relaciones en este contexto institucional. En lo individual, la sistematización implica el análisis y observación de una o más experiencias, y con ello la posibilidad de observación de las prácticas de los mismos sujetos que participan en ella, en ese sentido, esta estrategia puede contribuir a fortalecer las capacidades transformadoras de los sujetos sociales (Jara, 2011: 68), toda vez que lograrían tomar una distancia crítica y analizar sus prácticas, así como podrían adquirir nuevas herramientas y capacidades, para dejar de naturalizar prácticas y situaciones dadas y reconocer en ellos/as la capacidad de transformar su entorno.

En primer lugar, el ejercicio de tomar distancia crítica respecto al quehacer individual y colectivo dentro de la experiencia sistematizada permite un análisis e interpretación conceptual de lo que se está realizando, muchas veces logrando identificar factores de gran incidencia que se ignoraban. El cuestionamiento a sus prácticas, desde la posición de observadores, produce un efecto dentro de los mismos participantes, quienes revisan sus formas de pensar y actuar, vinculándose nuevamente con sus maneras de sentir frente a lo que realizan junto a los jóvenes diariamente.

A partir del análisis de la experiencia, problematizan aquellos marcos generales que sirven de lineamientos para las estrategias que desarrolla el equipo profesional, llegando a cuestionar aquellas visiones de sociedad que inciden en la pedagogía carcelaria, ampliando sus reflexiones e incorporando un análisis más amplio en torno a la coyuntura política. La búsqueda de explicaciones sobre los hallazgos que van surgiendo en la sistematización posibilita, a su vez, una transformación en la conciencia de los actores que elaboran esas preguntas (Sierra, 2011), ya que en el proceso se abren a nuevas conceptualizaciones y visiones de lo que pueden o podrían haber hecho diferente para modificar aquellas situaciones que observan.

La sistematización nos dejó problematizar sobre la pedagogía de la cárcel, pero no sólo miramos lo que hicimos antes, sino que fuimos transformando, cambiando, haciendo acciones nuevas (...) buscamos respuestas a lo que salía en la sistematización y logramos reflexiones nuevas y distintas. (Hombre, educador diferencial)

En segundo lugar, la profundización del análisis de su entorno y propias acciones permite visualizar nuevas posibilidades dentro de su mismo quehacer, agregando dinamismo y abriendo el marco de acciones posibles dentro de la dinámica carcelaria, valorada reiteradamente por los actores como estática. En ese

sentido, la sistematización permite a los actores hacer un quiebre con la institucionalización y normalización de prácticas que observan dentro del Centro, tanto a nivel individual, equipo ASR, como también con respecto a las prácticas carcelarias transversales al Centro.

Los sujetos que sistematizan, miran y evalúan sus prácticas desde otros focos, no naturalizan el estado de las cosas como si fuera “lo dado”, sino que lo entienden como resultados de procesos y tensiones, los cuales logran visualizar a partir del análisis de la experiencia en su contexto. Dejar de naturalizar las vivencias que tienen cotidianamente, quita límites a las propias acciones que se sienten capaces de realizar y, con ello, se abre la posibilidad de innovar en esas prácticas para conseguir resultados diferentes. Afirmamos que los sujetos modifican prácticas no por la racionalidad de los resultados, como puede ser el informe de hallazgos de una sistematización, evaluación o investigación, sino por la autobservación de sus propias prácticas en contexto.

Al volver la vista sobre su propio estar y hacer, el investigado ahora investigador, el educando y educador popular, inicia la transformación buscada. Observar, y sobre todo observar-se es hacer, hacerse, rehacerse primero fuera del poder, y luego, como posibilidad que de allí nace, hacerse con el poder. (Freire, 2005, citado en Canales y Duarte, 2012: 284)

Como un tercer elemento, la sistematización se entendió como una instancia formativa, ya que “implica un aprender del accionar reflexivo compartido, vinculado con el crecimiento humano personal e interpersonal” (Valdez, 2009: 13). En ese sentido, los actores reconocen en la sistematización realizada un espacio de aprendizaje, en donde adquirieron herramientas para desplegar procesos de sistematización de manera autónoma, como también competencias vinculadas a la investigación. Además, las y los trabajadores valoran las instancias de reflexión a partir de las visiones sobre juventudes, educación y reinserción, lo cual les obligó a tensionar conceptos aprehendidos que orientaban sus estrategias en el ámbito profesional.

Los tres elementos expuestos —análisis del contexto en el que se enmarca la experiencia, desnaturalización de los fenómenos y el desarrollo de capacidades a partir de la sistematización— se articulan y posibilitan un aumento de la capacidad de agencia de las y los profesionales del equipo. Fundamento su mayor capacidad de acción a partir de la confianza y reapropiación de sus recursos endógenos, como también una mejor lectura del entorno, que los sitúa como sujetos capaces de transformar sus condiciones de acción. En palabras de una de

las participantes, se valora la estrategia reflexiva de la sistematización como

una herramienta para poder seguir creciendo, ya que obliga a cuestionar más allá de lo que se hace todos los días, a preguntarse más, ver otras cosas que no se veían. (Mujer, psicopedagoga)

Las reflexiones que emergen a partir de la sistematización permiten dejar de invisibilizar aquellos mecanismos o estructuras que influyen y coartan tanto el propio quehacer de los profesionales, como el desarrollo de los jóvenes. En ese sentido, la sistematización posibilita ser lectores y escritores de sus propias vidas, dar cuenta de relaciones complejas entre distintos actores sociales.

Sobre lo anterior, Óscar Jara es clarificador cuando plantea que:

Un indicador de una buena sistematización podría ser el haber descubierto algo que no se sabía y tenerlo claramente identificado, así como sentir una satisfacción desafiante respecto de la práctica que realizamos, sabiendo que este ejercicio de sistematizar nos ha abierto la mente, el corazón y los poros de la sensibilidad hacia lo que hacemos y que, por lo tanto, es una gran alegría, como decía Freire, no sólo saber, “sino saber que sabemos; saber que no sabemos; saber que podemos saber más... lo cual es mucho más importante y placentero que sólo saber”. (Jara, 2011: 74)

En este ámbito analizado, más allá de volver sobre la experiencia sistematizada, observamos cómo los sujetos que sistematizan van visualizando y construyendo acciones alternativas, entendiendo que es una estrategia que les devuelve su protagonismo en cuanto a sus modos de pensar y de vincularse a las prácticas que desarrollan. En ese sentido, Ghiso (2011) identifica la posibilidad de los actores de agenciar procesos de elaboración y reelaboración de supuestos y marcos teóricos de acción en los cuales se sitúan sus prácticas.

Según Aguayo (1995), los aprendizajes se dan en el contexto y momento en que se sistematiza, es decir, tienen que ver con quién sistematiza y por qué lo hace: las subjetividades y los marcos de referencia; los procesos de construcción de conocimientos responden a un para quién y para qué. Lo anterior es relevante, en la medida que los aprendizajes que reconocen las y los participantes y la valoración a la estrategia de sistematización varían según los objetivos iniciales que expresaban sobre dicha sistematización.

En estas instituciones hay que hacer cosas nosotros, no es llegar e intentar mover

la máquina, sino que es algo que va de abajo, que es serio, hay que aprender de a poco y mover nosotros las cosas. (Mujer, educadora social)

Las transformaciones, aprendizajes y procesos reflexivos personales que se producen a partir de la sistematización son condición para, como veremos a continuación, impulsar praxis transformadoras que tengan algún impacto a nivel político-institucional.

2. Transformaciones en el colectivo y las estrategias que despliegan

Un segundo ámbito de cambio tiene que ver con las modificaciones en el equipo ASR como colectivo, en cuanto a su disposición a transformar las estrategias de trabajo que desplegaban con los jóvenes del Centro.

Un primer elemento que destacar tiene que ver con la dificultad y desafío para los equipos o colectivos de poner en común acuerdo sus visiones y reflexiones en torno a las experiencias que despliegan, para impulsar transformaciones. La necesidad de “asumir retos y agenciar procesos de elaboración, reelaboración y concertación de textos y significados entre quienes realizaron la experiencia” (Ghiso, 2011: 6), muchas veces se presenta como la mayor dificultad por superar dentro del proceso de sistematización. Interesa mirar el proceso de constitución de un nosotros (Messina, 2011) dentro del equipo ASR, sumado a la elaboración de acciones futuras con perspectiva estratégica a partir del proceso de sistematización.

La situación inicial del equipo que desarrolló la sistematización reflejaba poca capacidad de discusión y reflexión de manera colectiva, en torno al rol que ejercían o debían ejercer respecto a los jóvenes del Centro. A esto se suman dinámicas poco participativas dentro de las reuniones periódicas que realizaban, en donde no se lograban problematizar, ni compartir las distintas expectativas individuales sobre el quehacer, dificultando la generación acuerdos que orientaran a futuras decisiones. En contraste a lo anterior, las discusiones giraban en torno a dar solución a contingencias y a fijar plazos para las distintas tareas que debía cumplir cada profesional.

Desde la visión de los miembros del equipo, se identifica poca capacidad para pensar los objetivos como grupo, superar los intereses y diagnósticos individuales para buscar compartir qué piensa todo el equipo. Esta forma de relacionarse provoca que los sujetos tengan bloqueos o resistencias a cambios, pongan barre-

ras al aprendizaje y a la posibilidad de pensar escenarios o formas de hacer diferentes a los que han hecho por largo tiempo. En resumen, “se terminan llevando adelante distintos procesos de trabajo, en donde cada miembro va incorporando variantes, de acuerdo a cómo subjetiva o asimila aquello que se va desarrollando” (Díaz y Monsalves, 2016: 6).

Frente a lo anterior, la sistematización permitió generar cambios a las dinámicas del equipo, reconociendo que esta estrategia “fomenta la creación y fortalecimiento de grupos y organizaciones críticas y autónomas, con capacidad de acción” (Torres, 2015: 15). En palabras de miembros del equipo:

Antes con cero recursos todos decíamos esto se tiene que hacer así o así, pero no teníamos razones conversadas (...) las reflexiones [del proceso de sistematización] hizo que ordenara la cuestión y aprendiera de los demás, de las ideas que tenían, ordenadamente compartimos lo que queríamos lo que pensábamos que había que hacer. (Mujer, psicopedagoga)

Esa construcción de un sujeto colectivo, que fuera capaz de reflexionar y contrastar posiciones en espacios de elaboración y creación, es uno de los elementos por destacar previo a la capacidad que desarrollan de visualizar estrategias alternativas al trabajo que llevaban haciendo en el Centro. En ese sentido, en el relato de las y los trabajadores, se presenta una institución carcelaria cerrada y rígida, con dinámicas y una forma de organización sostenida durante años, rasgos que parecen inamovibles a las transformaciones impulsadas por los trabajadores y organizaciones críticas al estado actual de las cárceles de jóvenes. Esa incapacidad de transformación frente a una institución tan hegemónica genera en ellas y ellos frustración, pérdida de energía y sentido al quehacer dentro de la cárcel, sumado a una repetición mecánica de prácticas y proyectos en los cuales no se sienten comprometidos.

Esta realidad aparece contenida en la idea del límite, como aquellas “murallas o techos” que ponen los mismos trabajadores a su quehacer, sumado a las tensiones con aquellas estructuras que son reacias al cambio. Los límites que se identifican son distintos desde las visiones particulares de las y los trabajadores y aquellos que son consensuados por el equipo. En esas diferentes percepciones se reconoce el potencial de la sistematización como posibilidad de generar diagnósticos comunes para visualizar y trabajar por alternativas, que son más factibles de implementar de manera colectiva, en contraste a acciones individuales.

Nosotros empezamos a ver el límite como oportunidad, si un colectivo ve y de-

fine un mismo límite, es distinto a entender y sobrellevar esas dificultades individualmente, tuvimos la posibilidad de ver todos los límites y darnos cuenta que no son inamovibles. (Hombre, educador diferencial)

La sistematización abrió el debate en torno a las barreras y cómo moverlas dentro de la cárcel, en donde la elaboración de acciones giró acerca de “hacer la ELE”, es decir, ver de qué manera, utilizando los recursos que se tenían dentro del Centro y aliándose con el exterior, aprendían como colectivo a “saber moverse”, poder esquivar las dificultades que se presentaban en su trabajo.

El límite lo ponen los sujetos, otra cosa es leer y entender cuáles son las barreras, que no son inamovibles, ese es el proceso que vivieron algunas personas del ASR, ver cómo movían esas barreras. Cada vez que hay un problema, vemos cómo hacerle la ele, ver dónde sacamos los recursos del Centro, saber movernos. (Mujer, educadora social)

En ese sentido, la sistematización obligó a las y los profesionales a tomar posición dentro de su mismo equipo de trabajo, incluyendo sus objetivos personales tras las acciones que desarrollaban. Las preguntas giraron en torno a los saberes y prácticas que se realizaban con los otros miembros de un mismo equipo con objetivos, supuestamente comunes, sumado a tomar la responsabilidad colectiva sobre la necesaria reflexión en torno a lo que hacían y de qué manera lo hacían. Sobre esa pregunta de los modos de acción, estaba contenida la orientación estratégica y política que no se visualizaba en lo cotidiano.

Sistematizar tenía relación con implicarse, empaparse, posicionarse políticamente y esa presencia tenía que ver con un compromiso que iba más allá del oficio mismo, sino que era un objetivo político que tenía que ver con el hacer personal, con nuestras prácticas y por qué nos movíamos por ellas. El hacer que *esáabai* construyendo con tus compañeros, ya no tenía sentido delegar la sistematización, sino que éramos nosotros los que teníamos que preguntarnos por cómo hacíamos y de qué manera. (Hombre, educador diferencial)

Sumado a la capacidad reflexiva y crítica que se potenció dentro de las y los profesionales del equipo, la sistematización contribuyó a que el colectivo comenzara a desarrollar acciones estratégicas dentro del Centro. La estrategia la entenderemos como un “escenario de acción que puede modificarse en función de las informaciones, de los acontecimientos, de los azares que sobrevengan en el curso

de la acción. La estrategia es el arte de trabajar con la incertidumbre” (Morin, 1994: 439). Consideramos este punto relevante, ya que permite a los sujetos anticiparse a los posibles efectos que tienen sus acciones dentro de la cárcel, leyendo con mayor profundidad y con perspectiva estratégica las relaciones o puentes que generan con otros actores dentro de sus dinámicas.

En ese sentido, “Morin considera que la acción estratégica en general consiste en prevenir las posibles acciones de los otros, reaccionando a ellas cuando ocurran y sabiendo usar los errores, tanto de los adversarios como de los aliados (y los propios). Toda acción de este tipo presupone, pues, un ejercicio de invención” (Martínez, 2007: 43). La sistematización en ese sentido aporta en la medida que se tiene una mejor lectura de las relaciones en juego dentro de un espacio específico, en donde se definen de mejor manera los objetivos estratégicos orientando de manera planificadas las acciones hacia esa consecución. Este punto guarda relación con el concepto de *desborde reversivo*, propuesto por Tomás Villante (2006), quien se hace la pregunta en torno a cómo se generan procesos de transformación sabiendo utilizar a nuestro favor el contexto y las relaciones con los adversarios, aliados y contrarios. Volviendo a las reflexiones de las y los trabajadores del CIP San Joaquín, reflexionar sobre las acciones desplegadas por medio de la sistematización aporta en el desarrollo de mayores capacidades para leer el contexto y elaborar acciones estratégicas.

Otro elemento relevante en cuanto a las transformaciones del colectivo, sumado a su capacidad reflexiva y elaboración de nuevas acciones estratégicas, tiene que ver con las transformaciones sobre los imaginarios del equipo ASR en torno a juventudes y las relaciones del mundo adulto con los jóvenes dentro de la cárcel.

A partir de los discursos de las y los trabajadores que participaron en la sistematización, se afirma que la producción académica y científica que se ha realizado sobre los jóvenes infractores de ley o sobre las cárceles de jóvenes, difiere a las preguntas y reflexiones que se deberían estar planteando en la actualidad sobre esta realidad. Las investigaciones que se realizan y la teoría que la sustentan reproducen y legitiman una forma de entender a los jóvenes como actores problema, y son esas conclusiones las que influyen en el campo de elaboración de las políticas públicas.

La necesidad de ir cambiando la forma de relacionarnos entre el mundo adulto y los jóvenes implica necesariamente disputar y cuestionar las epistemes que han sostenido este adultocentrismo y disponernos a producir otras epistemes, otros conocimientos que promuevan relaciones distintas. En ese contexto, las estrategias de producción de conocimiento que se enmarcan en posicionamientos epistemológicos de tipo dialéctico, crítico, las metodologías participati-

vas, entre otras, buscan la justicia cognitiva global, frente a procesos de opresión, explotación y creación de nuevas formas de exclusión a grupos y conocimientos.

En ese sentido, el proceso de sistematización llevó a proponer otra forma de entender el *asunto de interés* dentro de la cárcel, otra manera de construir el objeto de intervención. Se realizó un giro a la manera en que se abordaba la problemática de la reinserción de los jóvenes, pasando de mirar al sujeto desviado (los jóvenes) hacia otro objeto de conocimiento que le diera mayor relevancia a la pregunta en torno a las prácticas que se desarrollan en el Centro y que no necesariamente están ancladas a los internos. En palabras de un trabajador, la tensión central de la sistematización tuvo que ver con

la decisión entre producir conocimiento en torno al sujeto desviado, en torno a quien se controla, de transformarlo, reeducarlo, resocializarlo [o generar] un quiebre más allá del sujeto anómalo, sino cómo se generan estrategias. (Hombre, educador diferencial)

Este giro que se visualiza a partir de la sistematización responde a una forma que tienen los trabajadores de entender a los jóvenes y la crítica que han desarrollado en torno a cómo se han abordado desde su estudio las dinámicas carcelarias, las cuales tienen como consecuencia la elaboración de políticas públicas que sitúan al joven como el problema, atomizando y responsabilizándolo de la posibilidad de cambiar su situación.

Mirémonos lo que hacemos, no miremos más al sujeto, a los jóvenes como el problema, mirémonos a nosotros como práctica, lo que hacemos, para entender cómo se implica eso, ese es un cambio epistémico gigante. (Mujer, educadora social)

El cambio que los trabajadores enuncian, *sacar el foco de los jóvenes como los sujetos desviados*, implica asignar una responsabilidad a las prácticas que se generan dentro de la cárcel, como condicionantes y estructurantes de los posibles cambios a nivel educativo o en la lógica de reinserción. Al poner en el foco las prácticas que realizan como equipo, se asignan una mayor agencia en torno a las dinámicas del Centro y en cómo pueden afectar el desarrollo de los jóvenes.

Cómo vas a seguir viendo a los jóvenes como sujetos de estudio, estudiémonos como práctica, y eso es lo que aporta la sistematización, que nos deja mirarnos a quienes actúan dentro de estos espacios, no solo quienes trabajan y actúan, sino

que qué hace el mundo afuera, con lo que está pasando dentro, qué hace el mundo de afuera con esto que ya está instalado, ya existe. (Mujer, educadora social)

Además de integrar en el foco de la reflexión las prácticas de los actores que se desenvuelven en el Centro, se visualiza también que la sistematización consideró la visión del exterior con respecto al Centro, integrando las percepciones que tenían los actores de la valoración que se tiene de los jóvenes y de la cárcel.

3. Posibles transformaciones a nivel político e institucional

Un tercer ámbito de transformación tiene que ver con los cambios a nivel institucional y político, promovidos por el equipo de profesionales que participaron en la sistematización, que ponen en tensión la visión que se tiene de los jóvenes en este tipo de centros. Este interés fue explícito desde el momento en que se compartieron las expectativas en la sistematización, en donde se reiteraba la idea de influir y transformar la política de reinserción de SENAME y de sus organismos colaboradores, para difundir otra forma de trabajo con los jóvenes desde la experiencia que habían desarrollado como equipo ASR.

Un momento de cierre que se puede identificar en los procesos de sistematización tiene que ver con la apropiación institucional de los hallazgos. Este momento tiene relación con la

proyección hacia adentro de la organización, de la socialización interna y toma de decisiones sobre la incorporación de los aprendizajes de la sistematización de experiencias. Es también el momento de socialización de la sistematización. Es el momento de “cierre” de un ciclo en un proceso que siempre se mantiene abierto. (Sierra, 2011: 28)

Algunas experiencias exitosas de retroalimentación desde la sistematización dan cuenta de que esta estrategia “posibilita a las instancias de decisión el obtener criterios que vienen directamente de la ejecución práctica y que han sido recogidos, analizados e interpretados por las propias personas ejecutoras, quienes, normalmente realizan cambios y adaptaciones a la normativa y orientaciones generales, que sin estas sistematizaciones se perderían” (Jara, 2015: 120). En ese sentido, las expectativas de la recepción que tendría tanto la Fundación como SENAME iban en línea de poder discutir y compartir otra forma de generar espa-

cios educativos con los jóvenes, buscando visibilidad y también mayor apoyo y perspectiva a este trabajo.

Frente a esta expectativa, el proceso de retroalimentación con estas instituciones se limitó a reuniones de presentación de hallazgos e intercambio de informes, reflejando un bajo interés en el proceso que se había desarrollado, el cual, pese a todo, había generado mucha más atención que otras sistematizaciones, según los integrantes del Equipo ASR que habían participado años anteriores en procesos de sistematización.

Sobre la desarticulación entre quienes ocupan cargos de dirección y quienes ejecutan e implementan los programas, Óscar Jara plantea que “casi nunca se genera un diálogo fluido entre estas instancias (de dirección y de ejecución), para revisar conjuntamente la marcha del programa o proyecto y, menos, para repensarlo o redefinirlo a partir de lo que sucede en la práctica de cada día” (Jara, 2015: 119). Frente a esta realidad, la sistematización se erige como un método de vinculación entre ambas instancias, para efectivamente retroalimentar las políticas desde la implementación concreta y las dificultades y potencialidades que ahí emergen.

Pese a que la recepción por parte de la institución a los hallazgos de la sistematización fue menor a las expectativas que se tenían del proceso, el impacto a nivel político tuvo que ver con la acción y procesos que desplegaron los que participaron desde el equipo ASR en la sistematización, sumado a la tensión en torno a su visión sobre los jóvenes. En esa línea, a modo de cierre, retomamos el concepto de desborde reversivo desarrollado por Tomás Villasante, entendiendo que un proceso de desborde tiene que ver con el reconocimiento de los elementos incongruentes o contradictorios del poder o de una institución y la confrontación que se despliega desde su mismo análisis. En ese sentido, el análisis implica una deconstrucción, asumiendo que el desborde parte del aprendizaje y la posibilidad de modificar desde dentro, visibilizando las contradicciones que operan en determinado espacio.

Villasante (2006) desarrolla el concepto de desborde para proponer y visibilizar estrategias que generen nuevos conjuntos de acción, nuevas relaciones y posibilidades desde el análisis de las posiciones de los otros, aquellos que son aliados a nuestros objetivos, ajenos u opuestos. Desde este caso planteamos que, dentro de las instituciones, en este caso la cárcel, también se reproducen estas posiciones de quienes están más o menos cercanos a los objetivos que despliega determinado grupo, en donde la sistematización es un aporte para proyectar procesos de desborde y transformación.

Reconocemos en la sistematización una estrategia que moviliza a las perso-

nas a mayor participación y elaboración de escenarios alternativos y creativos para impulsar cambios. En ese sentido, creemos que la sistematización se aleja de aquellas técnicas que movilizan a más dolor o presentan escenarios imposibles de transformar, sino que invita a comprender en profundidad el porqué de las injusticias o contradicciones que se observan, buscando siempre generar prácticas que permitan cambiar aquello que se constata. Hoy, aquellas personas que buscan transformar la injusta realidad que aqueja a los jóvenes infractores de ley, en este caso desde el trabajo dentro de la institución carcelaria, necesitan “ejercicios de sistematizar sus experiencias, y de programar participadamente cuáles han de ser las vías que, en cada caso, han de revertir las situaciones de opresión y/o explotación” (Hernández, Martín y Villasante, 2002: 5).

Volviendo a mirar la experiencia de sistematización, afirmamos que se analizó la realidad desde el punto de vista de los participantes y de su posición en la institución carcelaria. En ese sentido, la información que se produjo no buscaba dar más datos a otros para que tomaran mejores decisiones sobre la realidad que viven los trabajadores, sino, como dice Jesús Ibáñez, “dar forma a lo analizado para que el ámbito de las decisiones posibles se ensanche, pero para los propios implicados” (Hernández, Martín y Villasante, 2002: 10). Desde esta perspectiva crítica, por medio de la sistematización, se logró que las personas identificaran barreras o límites que les impedían desarrollar sus potencialidades y estrategias. Este aporte, que las personas puedan observar las implicancias estructurales en los problemas cotidianos de su quehacer como profesionales, es un aspecto de gran relevancia por las posibilidades que abrió hacia la generación de nuevas estrategias, que desbordaran los bloqueos y la inmovilidad carcelaria desde una lógica reversiva.

Hay que meterse en redes y en acciones sociales, para desde ahí construir aquellos caminos de mayor coherencia posible entre los que nos encontramos. Poniendo toda la radicalidad que se quiera en la coherencia del proceso (transparencia, democracia interna, metodologías participativas) pero desde el poder crecer con autonomía, tanto las personas como los grupos, como las redes que se vayan construyendo. Sólo desde la construcción colectiva de la acción y del conocimiento, nos parece que podemos hablar de coherencia y ética, aunque las razones esgrimidas no estén perfiladas tan nítidamente al explicarlas. Cuando cada grupo y cada persona se siente y se hace más libre y creativo en el proceso, y somos capaces de razonar lo que hacemos, esto nos parece un buen indicador. (Hernández, Martín y Villasante, 2002: 7)

Esa posibilidad de desborde de la institución carcelaria y los imaginarios presentes en las políticas públicas en torno a programas de reinserción de jóvenes infractores de ley se articulan con la necesidad de impulsar alternativas al adultocentrismo desde las prácticas y discursos de aquellas y aquellos profesionales que están en el trabajo cotidiano con los jóvenes. En ese sentido, entendiendo que el adultocentrismo es una producción humana, la sistematización permite visualizar y problematizar los factores —sociales, políticos, económicos y culturales— que perpetúan las asimetrías y los imaginarios que mantienen en la marginalidad a los jóvenes en conflicto con la justicia, promoviendo acciones transformadoras desde las posibilidades que tienen las y los trabajadores en esos contextos.

4. Consideraciones finales

Como mencioné al comienzo de este artículo, la sistematización realizada surgió con la convicción, tanto personal como también colectiva de quienes participamos en el proceso, de que es posible pensar y desarrollar una sociología comprometida con aquellos grupos y lugares marginados de nuestra sociedad, en donde las reflexiones y el conocimiento que se genera, aporte en la transformación de esos contextos y de las condiciones de vida de las comunidades que allí se encuentran. Las preguntas que motivaron estas reflexiones tienen que ver con la manera en que se genera conocimiento hoy y las posibilidades de transformación de la sociedad a partir de experiencias de producción de conocimiento que partan desde esa convicción.

Creo que es una necesidad de nuestra generación aportar desde las herramientas que nos otorgan las disciplinas en la transformación de la sociedad injusta en la que estamos inmersas, tengo la convicción de que podemos abrir procesos investigativos que busquen resolver problemáticas más allá del mero interés por la acumulación de conocimiento de los distintos fenómenos que observamos.

En esa misma línea, me generó especial interés en esta experiencia el rol central que pueden tener las metodologías de investigación para pensar en impulsos de transformación desde los mismos sujetos, buscando que sean las comunidades, los y las trabajadoras que viven diariamente las contradicciones de una institución como SENAME quienes pueden reapropiarse de sus recursos y capacidades, y continuar en esta larga tarea de resistencia en la cárcel, en donde se generen relaciones y un trato más digno a los jóvenes que viven en ellas.

En este artículo, destaqué tres dimensiones de acción: las y los trabajadores que en el proceso de sistematización modifican sus prácticas e imaginarios, la co-

lectividad que modifica y genera nuevas estrategias, y, por último, la búsqueda de una transformación e impacto a nivel político institucional. Si bien la experiencia desarrollada contuvo múltiples tensiones, las reflexiones expuestas muestran el potencial que tiene esta estrategia para abrir procesos reflexivos en los sujetos que abran cuestionamientos y críticas a las lógicas de dominio, relaciones antidemocráticas, discursos y prácticas, que se sostienen en una lógica adultocéntrica, desarrollada por los adultos en las cárceles de jóvenes.

En ese sentido, surgió de manera permanente durante la sistematización, la necesidad de visibilizar la realidad que se vivía en la cárcel a partir del conocimiento que se podía generar, en donde esos adultos asumían una responsabilidad de desarrollar procesos reflexivos, al ser ellas y ellos quienes observan cotidianamente a los jóvenes en ese contexto carcelario, reflexiones que vayan en la línea de la denuncia de las injusticias que se viven, pero también que puedan mostrar buenas prácticas o estrategias que entienden como positivas, que resignifican la labor con los jóvenes infractores de ley, sus propias experiencias y aprendizajes.

Como síntesis, afirmo que la sistematización de experiencias es una estrategia de producción de conocimiento que moviliza transformaciones del contexto en el que se desarrolla, sumado al potencial que tiene el conocimiento producido de impactar en la política pública o en el cambio de orientaciones de los programas.

Las transformaciones identificadas; a nivel individual, en tanto cuestionamiento y reflexión en torno a las prácticas y a nivel colectivo en cuanto modifica las posibilidades de reelaboración de estrategias, permiten visualizar y comprender en profundidad el porqué de las injusticias o contradicciones que se observan, movilizándolo hacia la elaboración de prácticas que permitan transformar aquello que se constata, impactando directamente en la cotidianidad de los jóvenes.

Bibliografía

- Aguayo, C. (1995). Fundamentos teóricos para la sistematización en trabajo social. *Revista de Social Perspectivas. Notas sobre Intervención y Acción Social*, 1, 2, 55-58.
- Canales, M. y Duarte, C. (2012). La educación popular como metodología de investigación. Anticipaciones freirianas. En T. Rodríguez-Villasante, *Construyendo democracias y metodologías participativas desde el Sur*. Santiago de Chile: LOM.
- CIMAS. (2010). *Manual de Metodologías Participativas*. Madrid: CIMAS.

- Díaz, N. y Monsalves, S. (2016). Documento Presentación de Hallazgos. Santiago. Mimeo.
- Duarte, C. (2012). Sociedades Adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Última Década*, 36, 99-125.
- Ghiso, A. (2011). Sistematización. Un pensar el hacer, que se resiste a perder su autonomía. *Decisio*, 28, 3-8.
- Hernández, M. D., Martín, P. y Villasante, T. R. (2002). Estilos y coherencias en las metodologías participativas. En T. Villasante y F. J. Garrido, *Metodologías y presupuestos participativos. Construyendo ciudadanía 3* (pp. 17-42). Madrid: CIMAS-IEPALA.
- Jara, Ó. (2011). La sistematización de experiencias: aspectos teóricos y metodológicos. *Decisio*, 28, 67-74.
- _____. (2015). *La sistematización de experiencias, práctica y teoría para otros mundos posibles*. Santiago de Chile: Quimantú.
- Martínez, M. (2007). Complejidad y participación: la senda de la invención estratégica. *Política y Sociedad*, 44, 1, 31-53.
- Messina, G. (2011). La sistematización y la narrativa como caminos para la construcción de comunidades de aprendizaje. *Decisio*, 28, 9-15.
- Morin, E. (1994). Epistemología de la complejidad. En F. Fried y J. Schnitman (Comps.), *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- SENAME. (2013). *Orientaciones Técnicas para la intervención educativa. Programa de apoyo psicosocial para la reinserción educativa-ASR*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile.
- Sierra, J. (2011). Sistematizar para aprender a ser consistentes. *Decisio*, 28, 24-29.
- Valdez, J. (2009). La sistematización: un reto epistemológico. *Diálogo de Saberes*, 3, 12-21.
- Villasante, T. R. (2006). *Desbordes creativos. Estilos y estrategias para la transformación social*. Madrid: La Catarata.

