

REFLEXIONES EN TORNO A LA MASCULINIDAD HEGEMONICA EN NIÑOS DE UNA ESCUELA RURAL EN CHILE

MÓNICA RAMÍREZ PAVELIC (*)
Universidad Autónoma de Madrid, España

SYLVIA CONTRERAS SALINAS
Universidad Complutense de Madrid,
España

RESUMEN Este artículo está basado en una investigación realizada con niños de sectores rurales, que viven en una escuela/internado perteneciente a una comunidad rural de la IX región de la Araucanía/Chile. Se utilizó una metodología de tipo cualitativa con grupos de discusión. Se trabajó con 6 niños con edades comprendidas entre 8 y 13 años. En este artículo revisamos los conceptos de género y masculinidad construido por ellos, las creencias relacionadas con el ser hombre y ser mujer, como se relacionan con las niñas/mujeres y las posiciones que adoptan al respecto en el discurso. Dentro de las conclusiones destaca la primacía de un código negativo en la constitución de la masculinidad, enmarcado en las situaciones particulares del entorno rural y del sistema de internado.

PALABRAS CLAVE Masculinidades, ruralidad, cualitativa, escuela, posicionamiento

REFLECTIONS ON HEGEMONIC MASCULINITY IN CHILDREN OF A RURAL SCHOOL IN CHILE

ABSTRACT This article is based on research conducted with children from rural areas, living in a school/internship belonging to a rural community in the Ninth Region of Araucanía-Chile. We used a qualitative methodology with discussion groups. We worked with six children aged between 8 and 13. In this article we review the concepts of gender and masculinity constructed by them, their beliefs related to being male and being female, as they relate to girls/women and the positions assumed in the discourse. Among the findings we highlight the primacy of a negative code concerning the constitution of masculinity, framed within the particular circumstances of rural areas and boarding systems.

KEYWORDS Masculinities, rural, qualitative, school, position

RECIBIDO CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO:

19 Febrero 2011

Ramírez, M. y Contreras, S. (2012). Reflexiones en torno a la masculinidad hegemónica en niños de una escuela rural de Chile. *Psicoperspectivas*, 11 (1), 158-179. Recuperado el [día] de [mes] de [año] desde <http://www.psicoperspectivas.cl>

ACEPTADO

15 Diciembre 2011

* AUTOR PARA CORRESPONDENCIA:

Mónica Ramírez Pavelic, Universidad Autónoma de Madrid, España.
Correo de contacto: trapecio@gmail.com

AGRADECIMIENTOS:

Las autoras agradecen la ayuda prestada por David Poveda y Alexis Prato

DOI:10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL11-ISSUE1-FULLTEXT-163

ISSN0717-7798

ISSNe0718-6924

Ruralidad y educación formal

Los sectores rurales de la IX región de la Araucanía de Chile abarcan extensas zonas, en las que existe un alto índice de pobreza, debido básicamente a que las principales actividades económicas de la región se encuentran dentro del sector primario: ganadería, agricultura, explotación forestal, siendo practicadas por algunas personas de manera rudimentaria debido a la falta de recursos. El Programa de Naciones Unidas para el desarrollo, señala que durante el año 2009 los pobres no indigentes de la región ascendían a 18,1%, mientras que los indigentes alcanzaban el 9%, alcanzando un 27,1% de pobreza total, holgadamente la mayor tasa de pobreza e indigencia del país (PNUD, 2009). Producto de este y otros fenómenos se comienzan a producir importantes migraciones de parte de la población rural a la ciudad (Bengoa, 2003), originando con ello una precarización imparable, que obliga a dejar la tierra en un rol secundario (ya no sería su hogar), pues tendrían que migrar en busca de otras fuentes de subsistencia. La tierra, entonces, solo proveería el autoconsumo para una dieta empobrecida (Figueroa, 2005). Al desarrollar históricamente los habitantes del campo una actividad que requiere de la tierra y la naturaleza en general, esta se ha convertido en la condición per se para su sobrevivencia, resultando el salario importante, pero no fundamental. La tierra, según Bengoa, (2003) les fue arrebatada por la esperanza de la anhelada libertad, que los sacó de su condición de servilismo en los grandes latifundios y los arrastró a ser asalariados/as, pobres, temporeros/as, llenos/as de incertidumbres.

Es en este marco que se desenvuelven nuestros informantes y sus familias, marcados por el sello innegable de la gente de los sectores rurales, que se distinguen en términos Arendtianos porque:

el resultado de su esfuerzo se consume casi tan rápidamente como se gasta el esfuerzo. Y no obstante, dicho esfuerzo, a pesar de su futilidad, nace de un gran apremio y está motivado por un impulso mucho más poderoso que cualquier otro, ya que de él depende la propia vida (Arendt, 1993, p. 111).

Asimismo, sabemos que la ruralidad no existe en el vacío, sino que es parte integral de un sistema global y nacional. Realidad que la sitúa inmersa en el marco de diversas políticas: económicas, laborales, sociales y educativas.

En este contexto, la evaluación del último informe sobre el grado de desarrollo de los objetivos del milenio (PNUD, 2009) elaborado por Chile, en relación al objetivo de “eliminar las desigualdades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria, preferiblemente para el año 2005, y en todos los niveles de la enseñanza antes de finales de 2015”, plantea como probable su logro y se evalúa como favorable el marco de apoyo. Desde aquí, cobra relevancia la línea iniciada en el Gobierno de la ex presidenta Bachelet, cuyo programa contemplaba que cada Ministerio contara con un Agenda de equidad de género en que se precisaban tareas para ser abordadas de modo conjunto y coordinado. En este marco se formularon variados objetivos en el sector de Educación, entre ellos:

- Implementar el enfoque de equidad de género desde la educación parvularia en la actualización curricular de la educación básica y media.
- Ampliar la educación en sexualidad y afectividad para que niñas y niños tengan un desarrollo integral como personas.
- Incentivar en los niños, adolescentes y jóvenes, una mirada crítica a las formas tradicionales de masculinidad.
- Promover la incorporación en las universidades de una asignatura obligatoria sobre derechos humanos y género en las distintas carreras, especialmente en la formación de las y los docentes (Bachelet, 2005).

Se infiere que para alcanzar los objetivos propuestos a corto, mediano y largo plazo, la educación aparece como el pilar fundamental, es decir, ella sería la base de las oportunidades en una sociedad que se ha planteado seriamente la equidad de género como plataforma de su política pública, supuestamente sin distinción entre los territorios urbanos y rurales.

Entendemos que en el contexto rural se aprecian grandes dificultades para ofrecer a los niños y niñas oportunidades que les garanticen un acceso equitativo en forma de integración social.

Concepciones en torno al género y posicionamiento

Según hemos visto, desde hace ya algunos años se aprecian en Chile políticas educativas que apuntan a una agenda de igualdad de género, con lo cual cabría

esperar algunos cambios, especialmente en torno a la masculinidad hegemónica. Sin embargo:

A pesar de estas acciones, diversas investigaciones sobre la construcción social de la masculinidad, realizadas tanto en Chile como en Latinoamérica, plantean la existencia de un modelo hegemónico de masculinidad. Dicho patrón contendría una serie de mandatos que operan a nivel subjetivo, entregando pautas identitarias, afectivas, comportamentales y vinculares difíciles de soslayar por los sujetos involucrados en el modelo, si quieren evitar la marginalización o el estigma; a la vez que otorga materiales simbólicos e imaginarios que permiten la conformación de una subjetividad, prescribiendo ciertos límites, procesos de constitución y pruebas confirmatorias que la determinan (Parrini, 2002).

Asimismo, sabemos que la construcción de género y su significado varía de una cultura a otra, como de una época a otra, por lo que concordamos con Rodríguez en su planteamiento sobre “la necesidad de acabar con la imagen de una identidad de género fija e inmóvil, de modo que esta se posiciona y reposiciona continuamente a través de las prácticas discursivas” (2005, p. 1).

Por otra parte, la revisión bibliográfica relacionada con masculinidad aporta interesantes antecedentes sobre el dominio masculino, así, para Bourdieu: “El orden social funciona como una inmensa máquina simbólica que tiende a ratificar la dominación masculina en la que se apoya” (2000, p. 22).

Desde aquí, la destacada autora Mara Viveros (2010), en referencia a investigaciones sobre género realizadas con niños en Colombia, señala:

Cuando no se tiene nada, la masculinidad se vuelve uno de los pocos atributos de los que un chico se puede jactar; se vuelve hiperviril, construye identidades masculinas muchas veces violentas, defensivas. Esa hipervirilidad tiene mucho que ver con el lugar social subalterno; tiene una expresión de clase y étnico racial (2010, p. 10).

Creemos al igual que Viveros (2010), Bamberg (2004) así como otros autores, en la gran relevancia de realizar investigaciones con niños, que apunten a desentrañar sus concepciones en torno al género, pues sólo desde esta claridad podremos iniciar el

proceso de de-construcción de discursos y modelos de masculinidades hegemónicas, opuestas a los objetivos de igualdad de género trazados.

Los discursos de los niños constituyen la base de nuestra investigación, por cuanto: “las prácticas discursivas son un instrumento fundamental a través del cual las ideas dominantes sobre el género son constituidas y reconstituidas” (Davies en Rodríguez y Torío, 2005, p. 474), ellas nos guiarán en pos de descubrir las construcciones que realizan nuestros informantes, a quienes asumimos como activos en la construcción de su identidad de género.

Así también, el posicionamiento es definido por Bamberg (1997) como una práctica discursiva donde las personas participan en conversaciones intersubjetivas, observadas y donde los participantes otorgan coherencia a líneas de historias elaboradas conjuntamente.

Este mismo autor plantea que el proceso de posicionamiento tendría lugar en tres diferentes niveles, cada uno de ellos identificado por una pregunta. Estos niveles resultarán gravitantes a la hora de analizar los discursos de nuestros sujetos.

El primero de ellos responde a la pregunta: ¿cuáles son las características del posicionamiento en relación con el otro y la información de los hechos?, correspondiendo a un nivel “interno” donde se analiza partes de la conversación referidas a los hechos y personajes de la historia. El segundo nivel hace referencia a la pregunta: ¿de qué manera la posición del hablante llega a la audiencia?, correspondiendo a un nivel de conversación donde se interrelacionan los elementos de la narrativa y finalmente el tercer nivel responde a la pregunta: ¿cómo pueden los narradores posicionarse a si mismos?, correspondiendo al orden social y relacionada con el resultado del análisis y las formas de interacción (Bamberg, 1997, 2004).

Es así como nos planteamos una investigación que busca identificar las concepciones en torno a la identidad de género y que desde un pensamiento más arbóreo buscaría también descubrir las masculinidades hegemónicas y las fisuras que se manifiestan en los distintos niveles del discurso en niños/varones que viven en un contexto rural, buscando confirmar o rebatir ciertas preconcepciones acerca del retraso constitutivo de los habitantes de las comunidades rurales en sus prácticas sociales y culturales.

Desde aquí y en el marco de los posicionamientos, surge la pregunta ¿Cómo representan en el discurso su identidad de género un grupo de niños de sectores rurales que viven en una escuela/internado? Nuestro objetivo será revelar las posiciones que adoptan los niños.

Método

En los discursos analizados se ha intentado visualizar las construcciones de género sustentadas por 6 niños de origen rural que residían en una escuela/internado. El número de informantes obedece a criterios metodológicos generales que sitúan entre cinco y diez miembros el tamaño ideal de un grupo de discusión. Asimismo, se consideró la conformación del grupo en base al número de niños que se ofrecieron voluntariamente como colaboradores, así como también a la homogeneidad de la población.

Para efectos de esta investigación entenderemos grupo de discusión como:

Una conversación entre iguales, en el que cada "interlocutor" es parte del proceso. Los participantes son sujetos en proceso (que cambian), al conversar, van generando cambios en su conversar y en la conversación; el sistema informacional es abierto, cada participante habla y puede responder, a su vez, el que responde puede cuestionar y volver a hacer otras preguntas, lo que hace una conversación. El producto del grupo de discusión es un discurso grupal, que para el análisis interesa más que el habla individual. La conversación que surge dentro del grupo es siempre considerada como una totalidad (Ibáñez, 1979).

Nuestro grupo de discusión se reunió en tres sesiones de entre una hora y media y dos horas, aproximadamente, obteniéndose información muy variada. Sin embargo, para efectos de este escrito hemos optado por reflejar sólo algunas temáticas desarrolladas en los discursos.

Consideramos que el internado/escuela es un espacio singular (pocos adultos, rodeados de paisaje natural, los pares y escaso contacto con medios de comunicación) donde se construyen, se redefinen y se adoptan posiciones que son particulares de este contexto.

Así, imaginamos que el participar en un grupo compuesto solamente por varones favorecería un clima que permitiría ahondar en prácticas discursivas más extremas o

radicales en torno a su identidad como tales, otorgándoles mayor seguridad, fruto de una especie de complicidad y solidaridad de género; pues en esta comunidad, unos y otros reforzarían los patrones de género que tienen a disposición, existiendo además mayores posibilidades de auto-analizar estas posiciones favoreciendo las contra-narrativas (Korobov y Bamberg, 2004). En vista de esto, se intencionó un entrevistador joven y de sexo masculino.

Asimismo, optamos por mencionar ex profeso los nombres de nuestros informantes en un intento por visibilizarlos, de-construyendo un saber universal y abstracto, para acercarlos a un saber situado y encarnado (Braidotti, 2002), manteniendo sin embargo los resguardos éticos de confidencialidad. Así, sólo se apreciarán sus nombres y edades.

Tabla 1

Participantes

Gabriel: 13 años	Juan: 8 años
Carlos: 11 años	Richard: 12 años
Adrián: 12 años	José: 9 años

Fuente: Elaboración propia.

La información recogida fue transcrita en su totalidad. Un análisis preliminar se realizó mediante la lectura y relectura de las transcripciones, para dar paso posteriormente a la asignación de categorías (cada fragmento presentado corresponde a una categoría, la cual, para efectos de este escrito fue introducida mediante la frase considerada más aclaratoria). Los resultados finales aquí presentados fueron obtenidos mediante una triangulación realizada por dos investigadores.

Korobov y Bamberg (2004) asumen que la construcción de la identidad de género ocurre en un contexto de interacción, donde cada sujeto adopta posiciones, no sólo aquellas que el contexto ha definido para su rol, sino que ocupa además una posición activa de co-constructor y co-agente de posiciones, que en algunos casos puede

definirse como una contra narrativa. Ellos aclaran que no se trata que en cada discurso el sujeto de a conocer una identidad en particular, sino que en cada espacio relacional éste expresa un entramado de posiciones que se elaboran con los recursos dados, pero que adoptan un carácter particular acorde a como cada actor defina la situación (Korobov y Bamberg, 2004). Estas posiciones pueden situarse en un punto de conformidad con enunciados y comportamientos que han sido recompensados hasta posicionarse, que se elaboran en el mismo instante del discurso y que pueden definir formas de resistencias a los discursos hegemónicos. Esta forma de análisis permitirá percibir cómo los sujetos dan sentido y definen sus vidas en relación a otros/as, no solo desde la cercanía, sino desde el mundo aprehendido en sus procesos de socialización.

Para mayor comprensión del discurso, hemos destacado lo que a nuestro juicio (ventaja propia del enfoque interpretativo) es el enunciado que mejor refleja la posición general del grupo en torno a algunos puntos de la discusión. Como ya mencionamos, los fragmentos pueden ser considerados también categorías.

Resultados

Primer nivel de posicionamiento

En este primer nivel nos preguntamos cuales son las características del posicionamiento en relación con los otros y la información de los hechos. Nuestros entrevistados presentan un relato que va matizando sus propias construcciones, los estereotipos internalizados, así como las experiencias personales vividas por ellos.

Fragmento 1: El hombre....porque el hombre gana más plata que la mujer

Entrevistador: quién es más importante, el hombre o la mujer?

Juan: mi mamá... porque ella me dio el alimento cuando era chico

Carlos: los hombres no tienen tetas, poh! (risas)

Richard: el hombre....porque el hombre gana más plata que la mujer

Adrián: porque hace el trabajo más pesado

Richard: picar leña

Juan: en la construcción

Richard: nosotros podemos hacer el trabajo que la mujer no puede hacer

Frente a la pregunta Juan adopta una posición en que la mujer es definida cumpliendo un rol ya naturalizado: "entregar alimento". Esta posición no está

exenta de características egocéntricas y sexistas; “ella me dio el alimento cuando era chico”, es decir la madre en cuestión se transforma en un instrumento que adquiere valor en la medida que proporciona alimento a su hijo/varón.

Esta naturalización se confirma con el comentario de Carlos, pues al parecer solo la mujer, por su sexo, tiene la posibilidad de alimentar, una función que vista como natural y perteneciente al mundo privado no cobra relevancia social (Cobo, 1998). Por lo que el comentario de Richard y los demás niños se adopta como “la posición”: el hombre es el que se adjudica el calificativo de “ser importante” (Valdés y Olavarría, 1997). Mayoritariamente parecen concluir que el trabajo más importante lo realiza el hombre, basados en dos premisas: que este gana más dinero que la mujer y por su fuerza física evidentemente superior.

Los niños acogen una posición normalizada en la interacción social de hombres y mujeres en la sociedad actual, que remarca la superioridad del género masculino por sobre el femenino con la frase: “nosotros podemos hacer el trabajo que la mujer no puede hacer”, que como contraparte parece abrirse a la idea de que los hombres no podrían hacer algunas cosas que las mujeres si, como por ejemplo, alimentar a los bebés.

Fragmento 2: Porque la mujer es más débil que el hombre

Entrevistador: Que cosas no pueden o no deben hacer los hombres?

Carlos: lavar los platos

Richard: si igual...si puede

Juan: tener hijos

Adrián: si puede.... (risas)

Gabriel: un hombre puede hacer todo

Richard: no pegarle a las mujeres... porque

Gabriel: porque la mujer es más débil que el hombre

José: si

Carlos: si

Juan: no debe matar a las personas

Adrián: no debe fumar drogas

Richard: no ser tan violento

Con la definición que hace Carlos al inicio de este segmento se aprecian claramente aspectos de la masculinidad hegemónica, en términos de que un hombre no debería lavar los platos, por cuanto esto es una actividad asociada a la femineidad, a los

quehaceres del hogar, espacio donde la mujer es definida como tal. No podemos olvidar que la construcción de la masculinidad implica el convencimiento de que no se es mujer (Jociles, 2001), por lo que se hace necesario alejarse de las actividades femeninas. Sin embargo, esta posición es impugnada por Richard, evidenciando con su intervención que estaría orientando su posición a una auto-revisión de los modelos asignados, producto probablemente de sus actividades en el hogar o en el internado. Se observa como desde abajo se definen discordancias en las posiciones construidas socialmente en los estereotipos, posición que lidera en este fragmento Gabriel: “un hombre puede hacer todo”. Por lo que la posición de superioridad de los hombres, no se define por lo que estos no pueden hacer, sino por el contrario, por lo que las mujeres no pueden hacer. En definitiva, todos los espacios parecen ser dominio del hombre. Dominio que se caracterizará por su responsabilidad y el uso medido de la fuerza, como lo indican los otros niños.

En este fragmento, se elabora una posición de dominio del hombre y de subordinación de la mujer. Un dominio sustentado por la fuerza física y la capacidad, cualidades que sólo pertenecen al hombre. Asimismo, predomina un código negativo para hacer referencia a sus limitaciones, definidas principalmente por sociedades más tradicionales, que construyen una cultura del no-vicio, generalmente entregada por las creencias religiosas. Por lo tanto, acechan identidades estereotipadas de la supremacía masculina (Puleo, 1998).

Fragmento 3: Algunas...

Entrevistador: Cómo son las niñas?

José: pesadas

Juan: algunas... no más

Richard: son muy pesadas

Carlos: gordas (en susurro) (risas)

Adrián: peleadoras

José: algunas

Gabriel: algunas son mañosas...

En el fragmento se observa que solo se presentan rasgos negativos de las niñas. No se adopta una posición que realce las cualidades que supuestamente atraen a los hombres hacia las mujeres, definidas muchas de ellas teóricamente. Las posiciones se construyen desde la interacción que se genera en el entorno cotidiano de la escuela. Además, se observa un débil desacuerdo, entre la noción de “todas las niñas” y

“algunas niñas”, indicios del comienzo de un posicionamiento masculino crítico, que se permite alejarse de la noción de que todas las mujeres/niñas son iguales. Esta posición admitiría la heterogeneidad y diversidad en la construcción de lo femenino, situación que les permitiría, a su vez, reconstruir sus posiciones acorde a las interacciones que establezcan con la multiplicidad de niñas/mujeres, otorgándoles la posibilidad de ser agentes en estas interacciones.

Con estas posiciones en construcción, queda en evidencia la importancia de los espacios de socialización y de interacción que se construyen en las escuelas. Estos espacios ofrecen la oportunidad de reconstruir las posiciones que por décadas algunas generaciones de hombre y mujeres han adoptado sin tomar un rol activo en ello (Abad, 2002).

Fragmento 4: Los hombres deben juntarse con las mujeres para conversar

Entrevistador: Te juntas con niños y con niñas? porque si o no?

Juan: si, porque somos amigos

Carlos: si, porque jugamos

Gabriel: con los puros niños, porque las niñas son mujeres y nosotros somos hombres.

Richard: los hombres deben juntarse con las mujeres para conversar

Adrián: si, para entretenerse un rato

En este fragmento se aprecia como la mayoría de los niños señala que comparte algunos momentos de ocio con sus compañeras de sexo femenino. Solo el niño de mayor edad, Gabriel, manifiesta que se acompaña solo de varones, aludiendo a la separación entre hombres y mujeres, situación que no es compartida por el resto de sus compañeros de menor edad. Por lo tanto, la posición que lidera es la de valorar la interacción con las niñas. Una interacción que se observa como natural y enriquecedora.

Destaca la ambigüedad que expresa Richard en el imperativo que los hombres “deben” juntarse con las mujeres para conversar, este “deber ser” hace dudar si esto realmente corresponde a una creencia internalizada por el, o es parte de lo que considera se espera que haga; esto podría corresponder también a posiciones que bombardean los discursos oficiales de la escuela, en pos de la política de igualdad y visibilización de la mujer. Tanto la visibilización como la interacción, generan mayores posibilidades de construir una identidad que se aleje de la cultura patriarcal.

Fragmento 5: Porque a los hombres les gustan las mujeres!

Entrevistador: besarse entre hombres está bien?

Richard: Nooo....son.... gay...

Gabriel: homosexuales

José: molestan aquí en la escuela

Adrián: porque piensan mal

Richard: los homosexuales son...

Adrián: los que les gustan los hombres

José: a su papá si, porque hay confianza

Juan: otro se puede enojar

Adrián: algunos se creen mujer...

Juan: se visten de mujer

Richard: si, algunas...

Richard: algunos...

Carlos: porque a los hombres les gustan las mujeres

Richard: Algunos nacen.... y algunos son...de chiquititos que les gustan los hombres

Gabriel: las mujeres igual son lesbianas

Apreciamos en este fragmento que la mayoría de los niños toma la posición históricamente definida, es decir, la negación a participar de la afectividad, teniendo claras las limitaciones del contacto físico como muestra de afecto. Ellos deben tener mucho cuidado con quién y donde manifestar su afecto, para no correr el riesgo de pasar a formar parte de los grupos excluidos. Destaca la "castración" emocional a la que están sometidos estos niños, viviendo en un ambiente en que una simple demostración de afecto con niños de su mismo sexo podría ser objeto de contradicciones en la construcción de su identidad. La heterosexualidad es la normatividad a la que están expuestos y esta marca claramente los límites entre los comportamientos masculinos y femeninos (Preciado, 2002). Sin embargo, esta normatividad expresa sus ambigüedades, ya que la condición de heterosexualidad es resguardada en los enunciados, "hombres" que se visten de mujer, o se comportan como mujer, por lo que la heterosexualidad se mantiene intacta. No se formula siquiera la posibilidad de que a un hombre que actúe como tal le atraiga otro hombre. La posición desea dejar claro que existe una situación binaria hombre/mujer, es decir, solo existen dos colectivos. Las muestras de afectos por medio de caricias y besos solo son concebibles en los espacios privados del hogar y con los progenitores. Solo en estos espacios no existen sanciones, ni represalias, "hay confianza" como lo

indica José. Esta heterosexualidad es un imperativo tanto para varones como para mujeres, posición que adopta Gabriel.

En este punto quisiéramos resaltar las diferencias en las construcciones de género que asoman especialmente en los fragmentos 2, 3 y 5, donde es posible apreciar claramente la tensión en los esquemas de dominación.

Fragmento 6: Los hombres porque son más fuertes que las mujeres

Entrevistador. Quiénes hacen los trabajos más importantes?

Adrián: los hombres

Gabriel: porque aquí en el campo tienen que sembrar, cosechar, picar leña.

José: cuidar los animales

Juan: sí, igual

Richard: cuidar el bosque

Adrián: los hombres porque son más fuertes que las mujeres

Carlos: hacen metro/ruma (leña trozada)

Juan: se venden y son grandes

Richard: se vende...igual

José: trabajan en la minería

Juan: son más importantes porque son más peligrosos

Adrián: porque se gana más plata

Carlos: y el trabajo del hombre es más duro

Gabriel: porque el hombre tiene más fuerza

En este párrafo podemos vislumbrar con claridad como se va perfilando la construcción de género y la primacía de lo masculino por sobre lo femenino.

Se aprecian una serie de afirmaciones que apuntan a la mayor importancia del trabajo del hombre por razones que le han otorgado la supremacía en la vida social del último milenio: la fuerza y su participación en la esfera pública, especialmente en el orden socio-económico/ideológico. Todas las afirmaciones se adoptan desde la misma posición: el modelo patriarcal que ha relegado a la mujer a un rol secundario, elevando al hombre a la categoría de "más importante".

Esta posición, caracterizada por el valor asignado a la "fuerza", debe ser producto del tipo de tareas que se realizan en las zonas rurales bajo condiciones muy desfavorables.

La explicación estaría entonces en que la posición se adopta considerando el trabajo en su equivalente en dinero. El trabajo que no es remunerado, no es valorado. En las zonas campesinas los hombres salen de sus hogares a trabajar las tierras de otros, mientras las mujeres se ocupan de sus pequeños terrenos para sustentar la economía familiar (Bengoa, 2003; Guzmán, 2005).

Fragmento 7: Porque los hombres son más divertidos

Entrevistador: te gustaría haber nacido mujer?

Noooooo (a coro)

José: porque no!

Juan: porque los hombres son más divertidos...

Adrián: salen a carretear en la noche y se pueden amanecer

Richard: porque los hombres pueden jugar a la pelota y las mujeres son más aburridas

Carlos: porque tienen que quedarse en la casa a hacer comida a veces

Juan: si

José: no salen mucho....

La construcción de la identidad masculina se sustenta en la noción que ellos tuvieron la suerte de nacer hombres. Solo los hombres son importantes y por tanto ellos definen sus espacios y tiempos (Olavarría, 2003). No es una posición que se asuma por estar teóricamente en el repertorio, sino que se adopta porque se le asigna un valor positivo a las actividades que realizan u observan realizar a otros hombres. Estas posiciones nos permiten inferir que la construcción de la identidad de género es particularmente tradicional y ampliamente enmarcada en el patriarcado. La mujer en estos contextos no posee los privilegios del hombre. Esto nos muestra, además, como ven estos niños a sus propias compañeras, hermanas y madres, es decir a las mujeres con quienes conviven y retrata gráficamente la relación de éstas con los varones de su entorno. Se hace explícito en este párrafo, lo que podría interpretarse por parte de nuestros entrevistados, como "la suerte de haber nacido varones" (Valdés y Olavarría, 1997).

En síntesis, las posiciones que adoptan los niños en el grupo de discusión se enmarcan en la noción de los beneficios, la supremacía y la valoración positiva que perciben frente al hecho de ser "hombres". Estos privilegios definen y dan sentido a su identidad de género, así como a su identidad personal, social y cultural. Estos niños tienen claridad respecto a que son privilegiados y por tanto deben resguardarse, no

perder ninguno de estos beneficios, en contraposición a las mujeres que se representan desvalorizadas y minimizadas.

Segundo nivel de posicionamiento

Este nivel se centra en el contenido interactivo en que se produce el relato. Es decir, de qué manera la posición del hablante llega a la audiencia. En el ambiente construido en las conversaciones, los niños menores adoptan generalmente una posición de subordinación ante los mayores, esta jerarquización se observa con mayor nitidez en la argumentación de las posiciones; a pesar que ellos manifiestan su posición, si ésta discrepa con la posición de los mayores asumen una actitud sumisa y de conformidad, expresadas a través de palabras y gestos, esto se ve reflejado durante todas las interacciones a excepción de la expresada en el fragmento 4, donde finalmente prima la posición de los menores.

En términos generales, la dinámica que se genera es de consenso, de escasa confrontación. No se observan disputas de posiciones en las interacciones. Asimismo, en la dinámica de la discusión se aprecia como el tema de la importancia del trabajo del varón por sobre el de la mujer, se va transformando en un objetivo común en el que coinciden todos los niños y sobre el cual ofrecen múltiples opiniones y ejemplos.

Se observa además, que las posiciones que adoptan están relacionadas preferentemente con su contexto familiar y comunitario, apareciendo la escuela en un rol secundario, aludiendo a ella solo para posicionarse en torno a definir a las niñas, pero no así a las mujeres.

Finalmente, la posición que llega a la audiencia corresponde a las propias particularidades del mundo rural, especialmente en torno a sus labores. En otras palabras, la verosimilitud lógica se extrae de los argumentos entregados por medio de ejemplos, argumentos que constituyen enlaces con la estructura de lo real y que intentarían presumiblemente buscar acuerdos respecto a las posiciones que se tratan de fundamentar. Así, la riqueza de ejemplos nos induce a suponer un acuerdo sobre la posibilidad de generalización a partir de casos particulares. Es en este tipo de argumentos que se pueden visualizar las singularidades del entorno extra discursivo (Ibáñez, 1979).

Tercer nivel de posicionamiento

Este nivel se sitúa más bien en el discurso ideológico y de orden social de los sujetos, apreciándose la hegemonía del patriarcado y su poder simbólico. Al parecer, las estructuras económicas, mecanismos de socialización y fenómenos culturales confirman esta hegemonía, la cual transmite con mucha fuerza ideales de masculinidad que mantienen estructuras de dominio, especialmente la dependencia económica que acrecienta el poder masculino, conjugada con la elaboración de justificaciones que naturalizan la desigualdad sexual, teniendo como consecuencia comportamientos y actitudes exageradas en este grupo de niños.

A diferencia de lo que puede ocurrir en otros sectores, aquí el dominio masculino no está solapado y tampoco pretende ser invisibilizado para su mayor eficacia. En síntesis, se configuran los posicionamientos en esquemas de dominación y de relación desigual, no visualizándose un reparto de poderes que se concrete en maneras de un vivir equitativo.

Mayoritariamente, los discursos en torno a las identidades construidas por los niños confluían en posiciones similares, que afirmaban la importancia de ser hombre, en primer lugar por dominar los espacios públicos, representados por el privilegio de acceder a una actividad pagada, valorada socialmente y que en la práctica significa una mayor remuneración, en comparación a los desvalorizados empleos a los que puede acceder las mujeres, "porque el hombre gana más plata que la mujer". En segundo lugar, la importancia del hombre se define en comparación con la mujer, así la posición adoptada privilegia minimizar y focalizar la descripción de la mujer centrándose en sus aspectos negativos, "algunas son mañosas"; "porque la mujer es más débil que el hombre". El minimizar a las mujeres fundamenta el estereotipo del rol del hombre "protector" y en su interacción con ellas, estos niños definen que deben protegerlas pues son débiles. Por tanto, esa misma debilidad los pone a ellos en una posición de predominio, sostenida por su "fuerza" superior. "Los hombres, porque son más fuertes que las mujeres". En tercer lugar, queda de manifiesto que la importancia de ser hombre se forja en la noción que "un hombre puede hacerlo todo". Una posición que tiene dos lecturas, la primera que otorga la supremacía al hombre, con todos los privilegios que ello conlleva y por otra parte, una lectura en que el "ser hombre" es una condición que están constantemente obligados a demostrar (Valdés y Olavarría, 1997).

Esta obligación tendría como consecuencia un escenario de permanente presión y angustia en la construcción de una identidad que debe cumplir una serie de expectativas: “porque los hombres son más divertidos”. Una situación muy distinta a la de las mujeres, pues ellas no tendrían necesidad de demostrar que son importantes, y por tanto, disfrutarían de mayores posibilidades de reajustar o remodelar sus posiciones.

En estas identidades construidas, también confluyen aspectos de la heterosexualidad como propiedad inherente a la masculinidad, “porque a los hombres les gustan las mujeres”. En esta posición, los niños no se permiten manifestaciones de afecto hacia otros varones, apreciándose lo que podría corresponder al “proceso a través del cual los hombres llegan a suprimir toda gama de emociones, necesidades y posibilidades tales como el placer de cuidar de otros, la receptividad, la empatía y la compasión experimentadas como inconsistentes con el poder masculino” (Kaufman, 1997, p. 70).

Por último “los hombres deben juntarse con las mujeres para conversar”, posición que refleja que las interacciones que construyen este grupo de niños se hace con las niñas. Interacción que se contextualiza en los juegos, en las aulas, en compartir un mismo espacio y por último en las conversaciones. A pesar que el contexto de la conversación se observa como un entorno exclusivamente masculino, las posiciones que se adoptan responden a una interacción que se hace con otros y otras. Se aprecia que la construcción de la identidad masculina está definida por su interacción con las niñas, aunque no podemos olvidar que:

Si bien los niños y niñas pueden traspasar las fronteras de género pues son constructores/as activos/as de su propia identidad, también necesitan mantener una seguridad en su identidad de género, por lo que unos y otras refuerzan los patrones de género establecidos por el orden social (Rodríguez, 2005, p. 28).

No obstante, a pesar que las posiciones están definidas entre ellas y ellos, la posición que predomina es la construcción de una masculinidad hegemónica basada en el modelo patriarcal. Por tanto, estos niños adoptan recursos que ya están disponibles, lo que no quiere decir que sean fijos, por cuanto las posiciones se van definiendo en las interacciones que se construyen en la vida social.

Estas posturas revelarían una construcción producto de la experiencia y de las conceptualizaciones que se ponen en juego en las interacciones, por lo que el espacio

que constituye la escuela rural es relevante, especialmente en la medida que posibilite un diálogo entre ellas y ellos, a fin de que estas posiciones sean adoptadas desde una perspectiva crítica y activa. Considerando, además que la escuela es, sin duda el espacio donde generalmente “se legitima y trasmite el capital cultural, las formas de conocimiento y los modos de vida. Ella tiene además la facultad y la posibilidad, por su rol en cada comunidad, de imponer su definición de mundo” (Contreras y Ramírez, 2009).

Síntesis

Los procesos y relaciones que constituyen la masculinidad se crean y re-crean, es decir, se construyen en relación al entorno, no se definen autónomamente y por tanto, sólo podrán ser entendidas dentro de las estructuras que definen las relaciones sociales que responden a situaciones particulares (Jociles, 2001).

Si bien muchas investigaciones buscan abordar una realidad desde diversas miradas, es importante también detenerse en ángulos puntuales, para poder comprender la complejidad y el dinamismo en la constitución de algunos procesos; especialmente cuando no definimos la masculinidad como un producto, sino como una realidad relacional. Así, una opción metodológica que a primera vista parece simple, nos entregará antecedentes válidos para comprender y participar en la generación de otro tipo de relaciones entre géneros. Desde aquí, parece ser que sólo el posicionamiento en los discursos podría originar un pensamiento crítico que posibilite de-construir las estructuras hegemónicas que restringen algunas prácticas de la población en general y de los habitantes de las comunidades rurales en particular (Contreras, 2010).

La opción de convocar a un grupo de niños en una conversación con un hombre joven al interior de una escuela/internado rural, tiene como efecto, de acuerdo a nuestro análisis, una exacerbación de la definición de masculinidad. Una masculinidad que se construiría como repudio a la femineidad. En las enérgicas posiciones apreciadas (que tal vez sólo se adoptaron en un clima de confianza, por sentirse partícipes en una especie de “Club de Toby”) juega un papel importante la necesidad de representar en sus discursos una masculinidad acorde con los patrones dictados por la masculinidad hegemónica, que, asimismo empujaría a decir lo que se cree que el otro desea escuchar, esta deseabilidad social se haría presente, más que

nada por tener un varón joven como auditorio. Un varón que por su edad ya es definido como hombre y que probablemente es visto como solidario con un modelo patriarcal.

En síntesis, el entorno que construyeron las investigadoras permitió la expresión de un entramado de posiciones concordantes en ese espacio relacional, situación que probablemente no sería la misma si cambiamos algunos de sus agentes.

Creemos que las representaciones y posiciones que adoptarían estos niños serían distintas, si por ejemplo, en la conversación participara una mujer; pues ellos definirían la relación de forma diferente. Si por otro lado, cambiáramos la técnica utilizada, podría ocurrir que igualmente se registrasen cambios en las posiciones frente a las representaciones de las masculinidades.

Desde otro punto de vista, la representación de masculinidad de estos niños de sectores rurales no dista demasiado de las significaciones y definiciones que se expresan en otros contextos, es decir, independientemente de su lugar de residencia o edad, apreciamos en la construcción de su masculinidad; por una parte las jerarquías: el hombre por sobre la mujer; el heterosexual por sobre el homosexual, el hombre fuerte por sobre el hombre débil; el hombre trabajador por sobre el hombre desempleado. Pero además, ellos se definen frente a lo femenino repudiándolo, por lo tanto, en la constitución de la masculinidad de estos niños adquiere supremacía un código negativo por sobre uno positivo, es decir, un código de diferenciación. Una diferencia que se construye en no ser lo que el otro es: no ser un bebé, no ser homosexual y no ser mujer (Jociles, 2001). Lo singular en ellos se expresa en los argumentos que formulan, creando enlaces con la realidad a través de los ejemplos, adoptando conclusiones particulares, que sin embargo, desde nuestro análisis, pudimos constatar que no distan demasiado de otras realidades.

Estas similitudes expresan claramente que los habitantes de sectores rurales no están más atrasados, ni son más o menos toscos que los niños/hombres de otros contextos. Esta aclaración es válida en torno a reflexionar sobre la persistente acción colonizadora de la que es víctima la gente de campo.

La construcción de la masculinidad en los contextos rurales significa ajustarse a las demandas que supone la condición de la labor, es decir, la centralidad del cuerpo para la supervivencia. Una virilidad que se constituye cotidianamente, basada en "la

fertilidad de la naturaleza, en la serena confianza de que ha realizado su parte con fatiga y molestia” (Arendt, 1993, p.118).

En suma, para comprender la concepción de masculinidad no basta con entender las prácticas discursivas, sino que esto implica también el entendimiento de las condiciones vitales en que los sujetos están insertos, es decir, el mundo social de la vida. Situación que insta a seguir investigando en torno a las interrelaciones entre las distintas tipologías, tanto de lo femenino como de lo masculino.

Una importante clave nos la entregan estos niños, especialmente en los fragmentos 3 y 4, quedando graficado en el concepto de “algunas/os”, abriendo espacios para la disputa en las posiciones y por tanto, para la adopción de nuevas posiciones que pudieran llegar a convertirse en hegemónicas, pudiendo ser evaluadas, tal vez, como efectos de la política de equidad de género en las orientaciones educativas chilenas.

Referencias

- Abad, M. (2002). *Género y educación: La escuela coeducativa*. Barcelona: Graó.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Madrid: Paidós.
- Bachelet, M. (2005). *Estoy contigo: Programa de Gobierno: 2006-2010*. Santiago de Chile: s.e.
- Bamberg, M. (1997). Positioning Between Structure and Performance. *Journal of narrative and life history*, 7(1-4), 335-342.
- Bamberg, M. (2004). Narrative discourse and identities. En J. C. Meister, T. Kindt, W. Schernus, y M. Stein (Eds.) *Narratology beyond literary criticism* (pp. 213-237). Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Bengoa, J. (2003). 25 años de Estudios rurales. *Sociologías*, 5(10), 36-98.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Braidotti, R. (2002). *Metamorfosis. Hacia una teoría materialista del devenir*. Madrid: AKAL.
- Cobo, R. (1998). Género. En Amorós, C. *10 palabras claves sobre mujer (s/p)*. Navarra: Verbo Divino.
- Contreras, S. (2010). Aproximación al acontecer educativo en contextos rurales. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*, 13-14. Recuperado el 2 de Enero de 2011, desde: <http://www.revistaerural.cl/indice1314.html>

- Contreras, S. y Ramírez, M. (2009). La escuela rural desde la mirada de padres y madres. *Revista Paradigma*, 30(1), 87-102.
- Figueroa, V. (2005). América Latina: descomposición y persistencia de lo campesino. *Revista Latinoamericana de Economía*, 36 (142), 27-50.
- Guzmán, E. (2005). *Resistencia, permanencia y cambio: Estrategias campesinas de vida en el poniente de Morelos*. México: Plaza y Valdés.
- Ibáñez J. (1979). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI.
- Jociles, M. (2001). El estudio sobre las masculinidades: Panorámica general. *Revista Gazeta de Antropología*, 17, 17-27.
- Kaufman, M. (1997). Las experiencias contradictorias del poder entre los hombres. En: Valdés, T. y Olavarría, J. *Masculinidades. Poder y crisis (s/p)*. Santiago de Chile: Ediciones de las Mujeres.
- Korobov, N. y Bamberg, M. (2004). Positioning a 'mature' self in interactive practices: How adolescent males negotiate 'physical attraction' in group talk. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 471-492.
- Olavarría, J. (2003). *Varones adolescentes: género identidades y sexualidades en América latina*. Santiago: FLACSO.
- Olavarría, J. (2003). Los estudios sobre masculinidades en América Latina. Un punto de vista. *Anuario Social y Político de América Latina y el Caribe, FLACSO/UNESCO/Nueva Sociedad*, 6, 91-98
- Parrini, R.(2002). *Apuntes acerca de los estudios de masculinidad. De la hegemonía a la pluralidad. Red de Masculinidades/es*. FLACSO-Chile. Recuperado el 29 de Mayo de 2010, desde: <http://www.eurosur.org/FLACSO/apuntesmasc.htm>
- PNUD. (2009). Programa de Naciones Unidas para el desarrollo/Chile. Recuperado el 6 de Junio de 2011, desde <http://www.pnud.cl/areas/ReduccionPobreza/datos-pobreza-en-Chile.asp>
- Puleo, A. (1998). Patriarcado. En Amorós, C. *10 palabras claves sobre mujer(s/p)*. Navarra: Verbo Divino.
- Preciado, B. (2002). *Manifiesto contra-sexual:Practicas subversivas de identidad sexual*. Madrid: Pensamiento Opera Prima.
- Rodríguez, M. (2005).La construcción del género en los primeros años de escuela: una mirada desde la perspectiva del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-11.
- Rodríguez, M. y Torío, S. (2005) El discurso de género del profesorado de educación infantil: hablando acerca de la ética del cuidado. *Revista Complutense de Educación*, 16(2), 471-487.

Valdés, T. y Olavarría, J. (1997). *Masculinidades*. Poder y crisis. Santiago: Isis Internacional.

Viveros, M. (2010). *Una entrevista con Mara Viveros*. Bogotá, Colombia. Recuperada el 2 de Junio de 2011, desde: http://wewhofeeldifferently.info/files/interviews/55-Mara_Viveros_SP.pdf