



Facultad de Pedagogía

Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales

ESPACIOS (DES)PERFORMADOS
PERSPECTIVAS ESTUDIANTILES 'MASCULINAS' EN LA ESCUELA

Estudiante: Fernanda Paz Medel Plaza
Profesora Guía: Paulina Lozano Mesías
Profesora Informante: Paloma Abett de la Torre

Tesis para optar al título de Profesora en Historia y Ciencias Sociales y al grado de
Licenciada en Educación.

Santiago, 2015

I Agradecimientos

Al momento de realizar este apartado, surge una serie de interrogantes, ya que ello supone una jerarquización y selección de personas, situaciones, instituciones, etc, que contribuyeron de alguna u otra manera en la realización de este arduo trabajo.

Por esto, creo que es necesario en primera instancia reconocer el apoyo del centro de práctica en donde posteriormente se desarrolló el proceso de investigación, a Javier Insunza por abrirme las puertas del establecimiento, a los profesores Efren Parra y Gabriela Muñoz, por ayudarme con la elección de las personas que posteriormente participarían en la investigación. También agradecer el importante apoyo (de diversas formas) de Elena González, quien sin duda aportó una serie elementos. Por supuesto agradecer a los estudiantes participantes de la investigación, por su disposición y acotaciones a la investigación.

Por otro lado, me gustaría agradecer la confianza y el apoyo de docentes que marcaron (de buena forma) mi formación universitaria. En primer lugar, agradecer a mi profesora guía, Paulina Lozano, quien me tuvo que soportar todo el tiempo de la investigación, y quien me ponía el cable a tierra que necesitaba normalmente. También me gustaría destacar el apoyo de Paloma Abett de la Torre, por el entusiasmo por el tema de investigación y el empuje moral. Agradecer el cariño de Beatriz Areyuna “Bea”, con quien a pesar de tener una relación un tanto extraña, fue lo más parecido a una profesora jefe universitaria. También reconocer el apoyo de docentes pertenecientes a otras áreas; a Juan Pablo Cortés por las conversaciones acerca de “lo masculino” y por su gran apoyo en parte de la bibliografía para la investigación. Agradecer también a Macarena Barahona, por acercarme a la geografía humana; a Hugo Cepeda, Milton Godoy y Leopoldo “Polo” Benavides por su influencia en mi formación profesional.

Agradecer a mi familia; a mi madre Zule Plaza, quien me ha acompañado, apoyado, cobijado y ayudado en todos los ámbitos posibles e imaginables que pueda tener la vida, a mi padre, Jorge Medel quien me protege . Agradecer a mi hermano Cristián “Titá”, por su permanente preocupación en mi carrera universitaria. Gracias por el amor y el apoyo.

A Sandra Medel por su incalculable apoyo moral y material para sacar adelante mi carrera. A mis tíos Sofía, Lili y Lalo, quienes me llenan de buenas vibras y siempre indican su preocupación. A mi hermana Belén, gracias por los momentos de alegría y por el apoyo académico, y por supuesto, por hacer crecer mi corazón de amor con la llegada de Malof. A Nancy, Dani, Jorge, Rocío por formar momentos gratos, por las risas y por los proyectos. También agradecer a mi tío Guillermo, a Juan. También quisiera agradecer a mis tías Logia y Esme Plaza y sus familias por las risas y los gratos momentos.

Por otro lado, agradecer a quienes considero como personas con algún grado de amistad. A Romina Millahual, por acompañarnos desde el colegio y esperarnos para salir juntas de la universidad. A las personas que conocí en el proceso universitario. A mis amigas Paz Santa María y Natalia Parra por el apañe durante el proceso de gestación de diversos ámbitos. A Guillermo, por las discusiones fructíferas para la elaboración de esta tesis y por el apoyo bibliográfico y en diversos ámbitos de la vida; agradecer a mis compas de generación: Lucas, Nicolás, Eric, Carlitos, Camila, Ivanna, Cecenko, Jair. También agradecer a todas las personas con las que compartí en múltiples instancias brebajes provenientes de los mares bálticos en las explanadas universitarias, por las conversaciones filosóficas, intercambios de ideas, discusiones y risas que contribuyeron de una u otra forma a mi formación universitaria-personal.

Por último, y no por eso menos importante, agradecer a mi hija Isabella Amanda, por aparecer en mi vida y transformarla para siempre; por volcarme a un amor que no creía posible, por llenar del caos, alterar todas mis funciones hacia nuevas formas de comprender el mundo, en fin, por ser mi vida. Esto es para tí.

Indice

Tabla de contenido

I Agradecimientos.....	2
II Marco Introdutorio.....	6
2.1 Introducción.....	6
2.2 Presentación del Problema.....	7
2.3.1 Pregunta de Investigación.....	10
2.3.2. Objetivo General.....	10
2.3.3. Objetivos Específicos.....	10
2.4. Justificación.....	11
III Marco Teórico.....	13
3.1 Género como Construcción.....	14
3.1.1 La Performatividad del Género.....	15
3.1.2 La Heteronorma y los Márgenes de Acción en el Género.....	22
3.2 Masculinidades.....	26
3.2.1 La otredad bajo el discurso hegemónico.....	29
3.3 Espacio como construcción.....	32
3.3.1 La experiencia (desde/hacia) el espacio.....	32
3.3.2 Espacio como interrelaciones entre las irrupciones y la heteronorma.....	38
3.3.3 Espacio escolar como un conjunto de relaciones.....	41
3.4 Matriz Teórica.....	47
VI. Marco Metodológico.....	48
4.1. Enfoque investigativo.....	49
4.2. Muestreo.....	50
4.3 Técnicas de Recolección de Información.....	52
4.3.1. Definición de las técnicas.....	52
4.3.2 Plan de Recolección de Información.....	56
4.4. Técnicas de Análisis/ Síntesis de información.....	58

4.4.1 Observación Comunicativa.....	58
4.4.2 Relato Comunicativo de la vida cotidiana	59
4.4.3 Cartografía Participativa.....	61
4.4.4 Construcción dialógica de dimensiones	62
V. Desarrollo	¡Error! Marcador no definido.
5.1. Construcción de la identidad individual.....	64
5.1.1 Discurso de percepción y aceptación personal-social	64
5.1.2 Las motivaciones personales dentro de una sociedad heteronormada.....	77
5.1.3 La escuela como factor de identidad	80
5.2 Interrelaciones desde <i>lo masculino</i> : márgenes de acción desde/hacia el género.....	90
5.2.1 Relaciones dentro de la escuela: pares	90
5.2.2 La otredad masculina: clasificaciones y negación.....	95
5.3 De la heteronormatividad: violencia, disciplinamiento y resistencia escolar.	111
5.3.1 Disciplinamiento.....	111
5.3.2 la violencia heteronormada.....	114
5.3.3 Resistencias: ¿desde lo irruptivo o lo normado?	117
5.4 Dimensiones en base a la construcción dialógica de las personas	121
5.4.1 Dimensiones exclusoras	121
5.4.2 Dimensiones transformadoras	124
5.5. Esquema Síntesis.....	126
VI. Conclusiones.....	127
Bibliografía.....	131
Anexos	134
Cuadro análisis Observaciones	134
Cuadros de Análisis Relatos Comunicativos	149

I. Marco Introductorio

2.1 Introducción

La separación y clasificación de los géneros en los que se expresa una dominación por parte de un género por otro ha sido un tema recurrente desde el siglo XX, cuando surgieron a la luz estudios de carácter feminista al intentar equiparar derechos con los hombres. De allí en tanto, se han realizado múltiples teorías acerca de lo *femenino* que se enmarca en la crítica sistemática de los roles de género y de las luchas sociales. Un vuelco se ha dado últimamente, ya que también se comprende a lo *masculino* como producto de un sistema de dominación patriarcal, en el que también se generan una serie de modificaciones y represiones personales y sociales que delimitan su actuar.

Por tanto, la presente investigación se formula en base al *género masculino* y el espacio escolar. Se han utilizado disciplinariamente las nociones acerca de la construcción de género y de la masculinidad en un contexto escolar, ya que se entiende ésta como uno de los pilares fundamentales en la legitimación de un orden social. Es por esto, que en esta investigación se busca un posicionamiento crítico con respecto a la construcción del género tradicionalmente entendido como masculino, y también posicionarse desde una mirada subjetiva hacia el espacio escolar, ya que en él devienen una serie de construcciones, permeadas por las masculinidades.

Bajo este sentido, la investigación se formula a base de un entendimiento desde las personas, estudiantes, que están en el contexto escolar, de manera de construir un análisis basado en las múltiples miradas a éste. De esta manera, se procedió a emplear técnicas participativas para la recolección de datos, como forma de captar las diversas concepciones acerca de las masculinidades en el espacio escolar.

2.2 Presentación del Problema

Durante el reinado de la escuela como formadora de los *otros no adultos*, se traspasaron a ella una serie de normativas, y que con el establecimiento de una democracia basada en la ciudadanía, no cambió el carácter de lo que se espera que la institución educativa sea: reproductora de un orden patriarcal, para una sociedad profundamente patriarcal.

Aunque la institución escolar chilena se ha encaminado en torno a una formación más laica, ésta no ha sabido desligarse de las ataduras a las que se encuentra sometida con el sistema de dominio patriarcal. De ésta manera, aún nos encontramos con establecimientos educacionales que poseen un gran reconocimiento a nivel nacional, en donde una de sus características es formar diferenciadamente a hombres y mujeres (llamados emblemáticos). Es en estos espacios escolares, con carácter emblemático, que buscan formar a hombres y mujeres en concordancia con los valores aceptados por la sociedad, basados principalmente en la separación de roles por género y ser un ejemplo social de superación y participación ciudadana, éstos espacios tienen componentes que los hacen ser reproductores de las mismas normas sociales pensadas desde su fundación. De mayor manera se expresa en los colegios emblemáticos de hombres, con una antigüedad por sobre los 100 años y un gran prestigio a nivel nacional.

Bajo las lógicas de la heteronorma y clasificación “natural” por género, es posible evidenciar que ambos géneros (pensándolos desde la lógica binaria) se relacionan de una forma diferente en cuanto corresponda a los cánones sociales para lo que se admite como una vida normal¹. Es por ello, que las construcciones mentales en torno a las posibilidades de formación y de desarrollo social se ven permeadas por la adecuación cultural a los cánones antes mencionado, delimitando de manera gravitante las relaciones con lo conocido como “exterior” (de igual manera se puede hablar de lo interno.)² También en esta lógica, las personas no adultas³ se inscriben dentro de un margen de acción de lo que no sólo se espera como corregible para una vida madura, sino que también deben corresponder con los lineamientos separatistas del género, permeando con ello la construcción del espacio dentro de la escuela, a partir de diversas normas instauradas por la misma institución tradicional educativa.

1 Caracterización acerca cómo *debe ser* la vida en la sociedad heteronormada, y que no es relevante ni se abogará por emplear el término de normal dentro de la presente investigación.

2 En esta investigación se hacen pequeños guiños a las significaciones del y desde el cuerpo, tanto en la construcción del género desde éste (por una parte como poseedor de la performatividad en la práctica y por otro lado como espacio de conflictos entre la norma y la construcción personal) como categoría de espacio experienciable y transformador, pero que no es el grueso de este trabajo.

3 Por lo general, en la sociedad patriarcal se considera como adultos a quienes tengan la mayoría de edad, o no dependan de algún tutor, de esta manera, quienes no cumplan con los requisitos han de estipularse como en “camino” para llegar a ser 'alguien'.

Es en este contexto que se espere que el estudiantado y sus familias se alineen con las pautas establecidas por el establecimiento educacional, en los que la producción de espacio escolar por parte de las personas insertas en ellas tiende a seguir los límites establecidos por el orden patriarcal, y de esta manera, es espacio escolar construido mediante una serie de percepciones provenientes de las subjetividades de los propios estudiantes; subjetividades enmarcadas también en el juego patriarcal. Pero cabe decir que lo anterior, por muy obvio que parezca, ha de tener tensiones con otros tipos de construcción del mismo espacio, evidenciando con ello una ruptura en la lógica del orden establecido mediante institucionalizadas formas de entender la vida patriarcal. Desde allí surgen colectivos de estudiantes que se desenmarcan del *hombre* prototipo, estableciendo con ello una problematización en el espacio escolar mismo, en donde el género ya no se asume como dado, sino que al establecerse desde la disidencia sexual, formando con ello un modelo de antagonismo social, causando muchas veces rechazo, bromas o insultos en el espacio escolar por parte de la propia comunidad educativa. Les⁴ estudiantes fuera de la norma de género binario, ponen de manifiesto una desintegración al orden que se considera como natural, un espacio de ruptura frente a los preceptos de la institucionalidad tradicional, por lo que ha de generar nuevas relaciones entre los estudiantes caracterizados como hombres.

⁴ Se ocupa el término “les” como forma de señalar una lejanía respecto a las nociones binarias de género, incluyendo en éste los matices que puede presentar.

2.3.1 Pregunta de Investigación

¿De qué manera las expresiones de masculinidad permean el espacio escolar en un liceo emblemático de Santiago?

2.3.2. Objetivo General

Identificar de que manera las expresiones de masculinidad permean el espacio escolar en un liceo emblemático de Santiago

2.3.3. Objetivos Específicos

- Identificar los discursos en torno a la masculinidad dentro de la institución escolar.
- Identificar las formas de construcción del espacio escolar por parte de los estudiantes.
- Identificar las relaciones sociales entre los estudiantes del mismo género.
- Develar las disputas que tensionan el espacio escolar entre los estudiantes.

2.4. Justificación

La propuesta de investigación se orienta en torno a la construcción del espacio escolar por parte de personas del *género masculino*, en donde cotidianamente se ven en una marcada interrelación de disputas, negaciones, normativas, entre otras.

De allí en tanto que las temáticas de la presente investigación estén direccionadas hacia una forma no tradicional de concebir la mirada del género, además del rol de la escuela como perpetuadora de un orden social y cultural permanente, en donde esta institución tradicional no parece alinearse con las concepciones de *les* estudiantes, indicando con ello un sesgo de soberanía por sobre las personas, o una mecanizada sistematización de control, donde no ha de existir ninguna forma de expresión/pensamiento/acción que no sea la dictada por las instituciones del poder.

Las instituciones en las que son materializados un orden social/cultural se insertan dentro de un complejo sistema de legitimación social de un orden establecido, poniendo de relieve ciertas lógicas de orden y control social. De esta manera, se ha de clasificar a las personas mediante una fuerte imposición en torno a cómo han de ser/comportarse, en la medida a que sean portadores de un rol social asignado. Con ello, se posiciona la sociedad occidental mediante una normativa de género, en donde las dicotomías se establecen en profundidad a medida que el discurso instaure un disciplinamiento de lo práctico. Con ello entonces, se pueden establecer diferenciaciones a través de las cuales se autolegitima la sociedad, desde distintos ámbitos de la cultura y la sociedad. No es de extrañar, por cierto, que el discurso social haga hincapié en las formas de control a través de la dominación de los cuerpos, pensamientos y deseos de las personas.

La sociedad generizada⁵ establece una separación de género (basado en una lógica binarista) y con ello, se establecen ciertas normas para la vida en sociedad. Estas normas por lo general se alinean en torno a la separación por género, estableciendo con ello un

⁵ Se emplea este término como forma de transmitir los roles de género atribuidos socialmente a las personas, sin que ello implique una reflexión o entendimiento de lo que esto significa.

carácter de heterosexualidad en base a los roles sociales que se ven “complementados”⁶ y los cuales median un carácter profundamente exacerbado de lo que se entiende en torno al género. De allí en tanto es como se separa a las personas en hombre y mujer, correspondiendo con ello el 'acto'⁷ de ser socialmente identitario como masculino o femenino, incurriendo a la necesidad casi obligada de una continua reiteración de estas heteronormas.

El carácter separatista que confluye con las normativas sociales se posibilita mediante las mismas instituciones validadas en la base del patriarcado⁸, y con ello instaura una condecoración social a medida que el reconocimiento de la heteronorma se vuelca hacia el propósito identitario personal reflejado muchas veces en la demanda de estas instituciones por las políticas separatistas.

Ésta norma separatista influye también en el ámbito escolar, donde muchas veces se considera como de “excelencia” a un establecimiento educacional que no sea mixto. La escuela es poseedora, por tanto, de una fuerte carga en base a los imperativos de la heteronorma, fijando con ello los cánones de acción y cognitivos por los que las personas pueden desarrollarse dentro de los límites sociales. Lo anterior es fácil de evidenciar, puesto que los colegios municipales con mejor reputación y reconocimiento en Chile, son los establecimientos “de género”.

6 El término se ha utilizado en concordancia con los constructos de lo que *debe ser* la sociedad occidental heteronormada, y no tiene sentido con el desarrollo de la presente investigación para concebir de esta manera a los *géneros*.

7 El sentido de 'acto' butleniano, del cual se quiso teorizar se encuentra en los siguientes apartados, siendo esclarecedor para la comprensión de la investigación.

8 La sociedad heteronormada basa su orden en un sistema patriarcal de dominación social, el que se establece desde los pasajes bíblicos occidentales (dios como el padre) y en donde el hombre-masculino se sitúa como central y el núcleo social, en tanto la mujer y los hijos han de estar al servicio del padre-jefe. De esta manera, la jerarquía social está determinada en torno a la figura del hombre-masculino, quien debe ser tutor de cualquier persona que no posea los atributos masculinos.

III Marco Teórico

Según la problemática planteada anteriormente, para el desarrollo del marco teórico se establecen dos grandes ejes necesarios para establecer un análisis dentro de la investigación. De ésta manera, estas conceptualizaciones se materializan en categorías de acción teórica en la que se hace hincapié a la construcción social como punto de partida de ambas categorías, lo que permitirá dilucidar algunos de los dilemas en torno a la conceptualización de los mismos. Es así como estas categorías se sitúan en un primer lugar en torno a una construcción del género y la masculinidad en este caso en particular, así como la construcción del espacio como producto de interrelaciones establecidas bajo los cánones de éstas.

3.1 Género como Construcción

El género, tal como se ha visto, ha de ser un rasgo fundamental a la hora de ordenar la sociedad y los espacios, puesto que dentro de éste se ejercen una serie de determinaciones y normatividades asociados a cada uno, intentando con esto construir de manera hegemónica una “identidad”, aplastando y negando alguna manifestación que se alce contraria a este orden.

De esta manera, para definir lo que se entiende por género como relación surgida en la sociedad, es fundamental para la investigación el aporte de la intelectual estadounidense Judith Butler, quien se ha caracterizado por sus estudios en temáticas relacionadas a la escuela post estructuralista, y además, ha escrito libros que han servido para los fundamentos de la teoría queer. Por otro lado, encontraremos a la escritora española Beatriz Preciado, quien lleva las teorías más rupturistas materializadas en lo que ella llama la *tecnología* de los cuerpos, y cómo éstos se han de articular en torno a una sociedad que rompa con los cánones que van más allá de las teorizaciones metafísicas. También se tomarán las nociones de la investigadora argentina Leticia Sabsay quien teoriza en cuanto a la normatividad con la cual, la categorización por género se materializa, proporcionando nuevas concepciones a la teoría postfeminista.

Como tercer punto dentro de las conceptualizaciones teóricas se adoptarán las nociones del investigador español Carlos Lomas, quien aporta los pilares fundamentales en torno a los roles y actitudes que han de ser de una masculinidad hegemónica y los matices que han de establecerse según la construcción personal del género y cómo ésta ha de influenciar la diferencia en concebir la masculinidad entre personas que tienen en común el mismo sexo.

Por último, se incorporarán las nociones del intelectual francés Michel Foucault en torno a las relaciones de poder y la designación a lo que no se establece como dentro de una norma, nutriéndolo con una visión desde la institución escolar que ofrece el trabajo de M.J. Rasmussen & Valery Harwood en torno a los discursos y su capacidad de incidir en la acción y percepción que las propias personas tienen de sí mismas.

3.1.1 La Performatividad del Género

Dentro de la problematización que se ha querido dar énfasis, Judith Butler afirma que el género se establece como un constructo social en el que se esgrimen ciertas conductas normativas en las que se basa un orden del tipo binario. De esta manera, la autora reconoce que el género no ha de ser una categoría que esté *apriori*, sino que se las personas van construyendo y re-produciendo ciertos estereotipos y cánones de actuación en el que han de establecerse para acceder al ámbito social:

La heterosexualización del deseo exige e instaura la producción de oposiciones discretas y asimétricas entre <<femenino>> y <<masculino>>, entendidos estos conceptos como atributos que designan <<hombre>> y <<mujer>>. La matriz cultural -mediante la cual se ha hecho inteligible la identidad de género- exige que algunos tipos de identidades no puedan <<existir>>: aquellas en que el género no es consecuencia del sexo y otras en que las prácticas del deseo no son <<consecuencia>> ni del sexo ni del género. (Butler, 2007:72)

Las normativas dentro de las que son modelado tanto lo femenino y lo masculino, se entienden como algo *ya dado*⁹, para lo cual el género debe estar alineado completamente a las bases subjetivas de las personas, imponiendo incluso, desde la forma de relacionarse con el mundo, hasta lo que se *debe* hacer, cómo se deben pensar los constructos a partir de una determinada forma estereotipada en la sociedad.

Desde allí entonces, que el género se esgrime como una plataforma de la dominación patriarcal, siendo éste su carácter material, que puede ser exhibido en su totalidad al entender y evidenciar las formas de construir el espacio en torno a la clasificación por géneros.

⁹ En su libro, Butler analiza el sentido de orden patriarcal, que reafirma el carácter obligatorio de la dualidad genérica. El mismo énfasis se ha querido realizar en esta investigación, entendiendo que el género y los roles atribuibles a ellos son promovidos sistemáticamente por diferentes instituciones y discursos que acompañan a las personas desde el momento de su gestación.

Las diferencias que se generan en torno al género y a la construcción del género como tal se encuentran bajo los límites y cánones establecidos por la sociedad y la cultura. Tomando las palabras de Butler (2002):

el género es la significación social que asume el sexo dentro de una cultura dada- y en nombre de nuestra argumentación dejaremos que los términos 'social' y 'cultural' permanezcan en una inestable relación de intercambio-.(p. 228)

De ésta manera, y como se reflejará en la investigación, no es posible hacer una clara distinción entre ambos términos, ya que confluyen de distintas maneras en y para la construcción de lo que se plantea como “género”, en concordancia con los límites y cánones de actuación que se siguen para la mantención de un modelo social de organización que legitime y sea legitimado a través de la cultura. Esta red compleja en la que se conjugan diferentes factores no siempre tiene proporciones asimétricas, puesto que las significancias de lo que es el género y su materialidad, además de la terminología que se esboza a través del lenguaje dificulta el esclarecimiento de un término que englobe las relaciones entre la cultura y lo social.¹⁰

Es así como los dilemas en torno a lo que ha de ser el género se ponen de manifiesto, puesto que al estar cargado de intencionalidades, se vuelve difuso establecer una determinada posición en torno a él. Por otro lado, al ser interiorizadas y arraigadas en la sociedad las conceptualizaciones de género determinado por el sexo, es como se producen diferentes interpretaciones del mismo, además de incorporar lineamientos biológicos como naturales, cargados de los mismos significantes con los que se erige la sociedad heteronormada.¹¹

10 El mismo planteamiento se mantendrá a lo largo de la investigación, por lo que no es posible hacer una delimitación en torno a ambos términos, puesto que en el caso del género y el espacio escolar, han de estar estrechamente vinculados.

11 En esta investigación se ha desestimado los trabajos sobre las nociones sexuales/biologistas/deterministas realizadas por la intelectual del feminismo radical Janice Raymond en torno a lo que ella llama “cuerpos nativos”, puesto que el sexo/biología también posee ciertas cargas e intencionalidades desde un discurso y construcción social. De esta manera, también se han descartado las nociones acerca de las personas trans (transgénero) proporcionadas por la feminista separatista Sheila Jeffreys, quien alude a concepciones raymonianas en torno a las construcciones del género.

Bajo estos lineamientos, es entonces como el género se puede entender desde un posicionamiento basado en las concepciones mismas de un sistema social que lleva a cabo una tarea de heteronormalización y por la cual, el mismo se legitima, dejando entrever que las nociones culturales y sociales, además de las relaciones entre las personas son basadas en los mismos principios de la sociedad binaria, por la que no se puede disociar de manera resolutiva de todo carácter de construcción/reproducción de la sociedad. En este mismo sentido, Butler (2007) plantea que con los mecanismos de heteronormalización se erige un sistema de generización de la sociedad, en donde éste proporciona las bases de un orden, tanto en los cuerpos de las personas como en un orden social e institucional, en el que se pone énfasis en las estructuras mentales y biológicas (deseo, sexo, sexualidad) dando de este modo una coherencia a la sociedad tradicional occidental como lo que hoy conocemos: *“Los géneros 'inteligibles' son los que de alguna manera instauran y mantienen relaciones de coherencia y continuidad entre sexo, género, práctica sexual y deseo.”* (2007:72) Estos géneros inteligentes han de pensarse como la base de la sociedad heteronormada, los cuales se pueden identificar como masculino/femenino.

A lo masculino, se han de generar un conjunto de características y patrones que van a dar paso a una producción de las personalidades en torno a las denominaciones de “lo que debe ser” un hombre bajo la heterosexualización del género. De allí, por lo tanto, que la asociación mediante diversos atributos sean la matriz de la persona a la que la sociedad va a reconocer como de *género masculino*. Junto con estos atributos, han de ser reconocidos social y culturalmente otro tipo de atributos y características heterosexuales a mujeres que han de tener un género *femenino*, en donde esta generización ha de mantenerse estable a lo largo de la vida de las personas, respondiendo así con un patrón cultural integrado a los pilares fundamentales de la sociedad patriarcal, en donde la desigualdad y diferencias de género se establecen, en torno a la dualidad dominado-dominador y aun manteniendo esta denominación bajo la dominación implica dentro del mismo género tener ciertas lógicas de dominación.

Lo que se espera del género, por tanto, ha de ser una construcción de las personas en tanto

sea coherente a las bases de la sociedad occidental, y de ésta forma, cualquier característica fuera de la heteronorma ha de estar excluido socialmente, entendiéndolo con ello una *desviación*¹² del conducto regular que ha tenido la persona durante el desarrollo del proceso de construcción del género:

Sujeto al género, pero subjetivado por el género, el 'yo' no está ni antes ni después del proceso de esta generización, sino que sólo emerge dentro (y como la matriz de) las relaciones de género mismas. (Butler, 2004:25).

Entendido así, el proceso de generización de las personas no ha de ser estable y rígido en el tiempo, ya que al estar situado en torno a las relaciones de género ha de irse modificando junto con las personas como desarrollo de su yo, a lo que no sólo se puede reconocer una acción socializadora del género, sino que corresponde también a las necesidades de las personas en tanto sus experiencias y cosmovisión se hagan presentes. En base a lo anterior es como se puede reconocer que la persona ha de ser subjetivada en tanto corresponde a la coherencia de los géneros.

Junto con éste proceso, y lo que se hará énfasis en esta investigación es a la performatividad del género, puesto que en ella Judith Butler reconoce que la construcción del género no está arraigada a la perpetuación de actos o cánones en los que ha de constituirse la identidad y del género. Por ello, el sistemático enfrentamiento en el que se embarcan los cuerpos y mentes de las personas con la sociedad heteronormada-patriarcal ha de estar sujeto a las prácticas que se instauran a través de ello, y por lo tanto, esta construcción va a estar en una incesante labor de (auto) reconocimiento con las normas y las relaciones de género mismas. Es así como la autora define que:

La performatividad debe entenderse, no como un 'acto' singular y deliberado,

¹² Término empleado tradicionalmente para designar a quienes no se enmarquen dentro de las lógicas de la heteronorma, así como para demarcar la exclusión social al no estar en 'el camino' de la persona moral e institucionalizadamente como poseedora de las condiciones para llevar una vida socialmente aceptada.

sino, antes bien, como la práctica reiterativa y referencial mediante la cual el discurso produce los efectos que nombra. (Butler, 2002:18)

Desde ésta perspectiva es posible reconocer entonces que el género no es posible entenderlo sin el concepto de performatividad, ya que la construcción del género ha de ser de forma continua, en donde las personas han de establecerse con respecto a las normativas sociales, por lo que esta performatividad se promueve en el actuar social mismo.

Si bien como antes se mencionó, la heterosexualización dentro de la cual se construye el género y sus atributos no han de estar a priori a la generización de la persona, si van a establecer normas de género y con ello ciertas relaciones sociales, las cuales constantemente se han de ir complejizando a medida que las estructuras sociales lo requieran. En esa medida es como también las personas han de ir constantemente repitiendo ciertos 'actos', mediante los cuales la construcción del sujeto generizado va reconocerse socialmente, y la sociedad va a establecer ciertos criterios para ello.

De este modo, y tal como Butler identifica, existe una permanente negociación entre la persona que construye el género en sí misma y la sociedad que modela a éste, puesto que la performatividad del género ha de estar en tanto las regulaciones de la sociedad heteronormada se impongan como forma de relación. Lo anterior no puede entenderse sin las normativas de la discursividad, puesto que si bien éste muchas veces no es explicitado verbalmente, si lo hace a través del lenguaje, ya que en él se establece de igual forma un discurso sustentado por la ausencia de términos referentes a una posible 'fuera de la norma' en torno a la construcción de los géneros, o de similar modo en la forma de referirse a las personas como géneros que deben ser universalmente aceptados (masculino-hombre/femenino-mujer) coartando cualquier forma intermedia o fuera de ella (por ejemplo él-ella-elle). Con éste discurso, la construcción de los géneros ha de estar determinado entonces a una permanente performatividad, la que muchas veces no es 'pensada' por las personas, sino que se repiten acciones, actitudes y lógicas en tanto se enfrentan a una continua repetición, proceso el cual el género ya no es dado ni estático, sino que es una

performance en las que las personas deben integrarse a la sociedad heteronormada.

De ésta manera, Butler afirma que la “*obediencia a un 'telos' normativo*” de la cual se hacen prisioneras las coaliciones de género en torno a la afirmación de las reivindicaciones que abogan por la derogación de políticas-prácticas patriarcales¹³. De allí, por tanto, es que las coaliciones abiertas tengan una capacidad de permeabilidad de las que se nutrirá con diferentes identidades, siguiendo con ello el abandono de lo estático, puesto que “*El género es una complejidad cuya totalidad se posterga de manera permanente, nunca aparece completa en una determinada coyuntura en el tiempo.*” (Butler, 2007. Pág.70) y poniendo de relieve la constante performance del género, así como las luchas entre nuevas identidades por disputarle el rol de los géneros binarios en la sociedad normada:

El género puede designar una 'unidad' de experiencia, de sexo, género y deseo sólo cuando sea posible interpretar que el sexo de alguna forma necesita el género [...] y el deseo – cuando el deseo es heterosexual y, por lo tanto, se distingue mediante una relación de oposición respecto del otro género al que desea-. (Butler, 2007:80)

La construcción del género en, desde, por y para la persona se constituye, tal como lo menciona Butler, en base a la sociedad heteronormada, definida esta como una permanente contraposición entre dos géneros estables, los que han de tener una serie de atributos que se han de designar en torno a la perpetuación de un orden establecido. Entendiéndolo así, es posible identificar que el género se establece mediante su performance de manera sostenida,

13 Las ideas que plantea Judith Butler son en torno a demandas históricas del feminismo, como de la formación de una coalición en base a una identidad de género, que si bien está lejos de tener una estructura de pensamiento (u ontología) de carácter hegemónico, es necesario establecer esos matices y complejidades para nutrir el feminismo como tal (Véase el apartado Género: las ruinas circulares del debate actual, en donde se contraponen los planteamientos de Simone de Beauvoir y Luce Irigaray en Butler, 2002. *El género en disputa* .(Cap. 1). En esta investigación se hará énfasis a las coaliciones en una vertiente que se establece desde el *género masculino* en particular, en donde se han de percibir matices en torno a la construcción de la masculinidad en la sociedad heteronormada.

y con ello, la clasificación social y personal con una identidad que no se produce de manera espontánea, puesto que en ella se esboza no tan solo la aceptación social-cultural del género como tal, sino que también una continua readaptación de esta performance de acuerdo a las normas sociales. En ese sentido, es crucial hacer hincapié en la continua generización de las personas, las cuales han de establecerse mediante su propia construcción cultural:

Las frases 'me siento como una mujer' pronunciada por una persona del sexo femenino y 'Me siento como un hombre' formulada por alguien del sexo masculino dan por sentado que en ningún caso esta afirmación es redundante de un modo carente de sentido. Aunque puede no parecer problemático ser de una anatomía dada, [...] la experiencia de una disposición psíquica o una identidad cultural de género se considera como un logro. (Butler, 2007:79-80)

De esta manera, y como antecedente de suma importancia para esta investigación, es la afirmación de “*Identidad cultural de género*” considerada como un logro, puesto que específicamente es en instancias institucionales formativas de la persona (tal como es la escuela) es como se consolidan ciertas autolegitimaciones en torno a las identidades en base a actos performativos del género. Así mismo, la construcción social que se configura mediante las normas de obligatoriedad de géneros opuestos entre sí, se ve tergiversado en cierta medida por el surgimiento de en donde lo redundante ya no es obvio, en donde la identidad cultural pactada por el binarismo de género ya no es la realidad o naturaleza esencial, sino que se configura mediante otros cánones, pero siempre bajo la estricta mirada del discurso heteronormado hegemónico:

El hecho de que la realidad de género se determine mediante actuaciones sociales continuas significa que los conceptos de un sexo esencial y una masculinidad o femineidad verdadera o constante también se forman como parte de la estrategia que esconde el carácter performativo del género y las probabilidades performativas de que se multipliquen las configuraciones de género fuera de los marcos restrictivos de dominación masculina y

heterosexualidad obligatoria. (Butler 2007:275)

3.1.2 La Heteronorma y los Márgenes de Acción en el Género

La construcción teórica a partir de las nociones del género como un ente a priori, han de estar delimitadas por las nociones culturales que se establecen para imponer un orden no sólo a través de las ideas, sino también de los cuerpos, por lo que los pensamientos, ideas, formas de vida, construcción de espacios, se delimitan en torno a la forma en que se norma el actuar de los géneros.

De ésta manera, podemos encontrar los postulados de Beatriz Preciado, quien hace referencia a las normativas impuestas a través del género, estableciendo con ello nuevas nociones en torno a la identificación de escapes a la sociedad heteronormada, en la que la construcción de la persona a través del género están supeditadas a:

una temporalidad lenta en la cual las instituciones sexuales parecen no haber sufrido nunca cambios. En esta temporalidad, las tecnologías sexuales se presentan como fijas. Toman prestado el nombre de <<orden simbólico>>, de <<universales transculturales>> o, simplemente de <<naturaleza>>. Toda tentativa para modificarlas sería juzgada como una forma de <<psicosis colectiva>> o como un <<Apocalipsis de la Humanidad>>. (Preciado, 2002:40)

Con lo expresado anteriormente, la autora reconoce que las instituciones tradicionalmente encargadas de reproducción de la sociedad normada a través del binarismo de género, permanecen en un prolongado estado de impermeabilidad, donde las nociones de sociedad no cambian, puesto que de éste modo se ve autolegitimado el mismo orden social, y de esta manera, desarticula diferentes nociones contrarias o fuera de la heteronormatividad. Preciado ocupa el término de *tecnologías sexuales*¹⁴ para entender la relación que va más allá de la normativa; es por ello que las tecnologías adoptadas se han suscitado en torno a

14 En *Manifiesto Contrasexual*, la autora da clara intencionalidad al término.

los constructos y las nociones de las personas en que los cuerpos y su relación con lo sexual se establece a través de formas materiales tales como la *plasticidad*¹⁵ de las prácticas de las personas.

Si bien las instituciones inscritas en lo tradicional y que resguardan su carácter simbólico-social para conservar el orden a través de las nociones basadas en torno al género no han mostrado grandes cambios, si han tenido que “adaptarse mínimamente” a los nuevos criterios en que es pensada la sociedad. Con esto se hace referencia a la naciente noción de tolerancia y respeto por la diversidad, acompañada por cierto de los discursos que apelan a la democracia y ciudadanía, ocupada por estas mismas instituciones resguardistas del orden social para mantener las jerarquías en torno al género y la sexualidad. De esta manera, Leticia Sabsay logra identificar que si bien hay ciertos cambios, sólo se hacen para dar legitimidad ante la sociedad, pero no dejan de poseer la temporalidad lenta, llamada así por Preciado, en donde Sabsay argumenta en torno a los discursos que actualmente están en boga, entonándolo con una adaptación del discurso hegemónico:

La democracia sexual, entendida en términos de políticas de equidad de género y reconocimiento de de la diversidad sexual y de género, [...] no es ajena a la rearticulación de cierta jerarquía sociosexual, en la que junto al heterocentrismo imperante, se generan nuevas hormonormatividades en las que la familia y la pareja como modelos hegemónicos de organización social siguen siendo centrales. (Sabsay, 2011:32)

De acuerdo a la cita anterior, es como se puede percibir la interacción o reconocimiento de un margen de acción que escapa a los patrones culturales de la heteronorma, en donde los alcances de ésta se han enfrentado a nuevas discursividades accionarias, por lo que el carácter binarista profundamente desigual entre los género ha quedado de manifiesto. En base a ello, por tanto, es que se articulan nuevas políticas sociales, de modo que las

15 Término ocupada por la autora para hacer referencia a la necesidad de recurrir a prácticas en las que se incorpora ciertas cosas que no son propias de las “humanidades”. De ésta manera, y bajo la premisa de Beatriz Preciado, el género se inserta dentro de esta misma plasticidad, al igual que los tratamientos cosméticos y el uso de *dildos*.

identidades fundadas fuera del heterocentrismo normatizador no se inmiscuyen y permean al discurso imperante, sino que por el contrario, éste absorbe las demandas erigidas por las nuevas identidades, concentrándose en mantenerlas dentro de los márgenes de acción social e incluirlas al mismo orden.

Al contrario de lo visto anterior, y en la línea de lo que se lleva a cabo la presente investigación, es que se da una ruptura a la temporalidad lenta, con lo que la constitución de nuevas prácticas que rompan con la sociedad normada a través del género, van floreciendo, esparciendo con ello un vacío en torno a lo que se pretende establecer en las personas desde el género, escapando a toda normativa (de diferentes maneras) que dan un particular panorama de las irrupciones e interrupciones que nuevos pensamientos se alejan de los límites y cánones establecidas en la sociedad. Las irrupciones de nuevos modelos, esquemas o pensamientos no se entrelazan en torno a continuos históricamente creados, sino que se establecen a través de la inmediatez, lo que origina tensión en la cosmovisión heteronormalizadora, llevándola a constituir en muchos casos ciertos espacios en donde:

Hay también una temporalidad del acontecimiento en la que cada hecho escapa a la causalidad lineal. Una temporalidad fractal constituida de múltiples 'ahoras' que no pueden ser el simple efecto de de la verdad natural de la identidad sexual o de un orden simbólico. (Preciado, 2002: 21)

En el marco de la investigación, es como se puede reconocer que la heteronorma no es generalizada a todas las personas, constituyendo una válvula de escape, reconociendo en ello otra forma de actuar y de comportarse, lo cual muchas veces no está bajo las lógicas de lo que se espera un *deber ser* comportamiento social.

Desde esta visión, es como el género y la normativa en torno a él y desde él, genera ciertas tensiones dentro de las cuales las nociones tradicionales de género, en especial del *género masculino* se trastocan, produciendo rechazo desde un carácter más oficial. Es por ello, que las definiciones y la identificación desde un género dado por el sexo, se hacen

evidentemente difíciles de aceptar, para lo cual la normativa debe ser la cual dicte los cánones en torno a lo que se debe ser-hacer, y con ello, establecer las características a tomar para insertarse en la sociedad.

Siguiendo este punto, es posible evidenciar los recurrentes intentos por dejar fuera a lo que no corresponde con lo culturalmente estipulado, generándose un aura en torno un centro y sus límites que excluyan de manera integral a quienes no se alineen a éste. En función de esta norma, es como se genera una contraparte dentro de los que se esgrime como un orden gravitante y omnipotente en la sociedad, erigiéndose de esta manera nuevas significaciones a las identidades que han de estar al margen de la heteronorma, como identidades construidas mediante una noción que escapa a las relaciones de género binarias y de larga trayectoria. Así es como surgen nuevas discursividades que otorgan a sí mismos espacios de teoría/acción desenmarcados de un proyecto social consagrado, por lo que las construcciones de las personas se pueden desarrollar a partir de diferentes consagraciones:

en el marco del contrato contrasexual, los cuerpos [...] se reconocen a sí mismos la posibilidad de acceder a todas las prácticas significantes, así como a todas las posiciones de enunciación, en tanto sujetos, que la historia ha determinado como masculinas, femeninas o perversas. Por consiguientes, renuncian no solo a una identidad sexual cerrada y determinada naturalmente, sino también a los beneficios que podrían obtener de una naturalización de los efectos sociales, económicos y jurídicos de sus prácticas significantes. (Preciado, 2002:18-19)

3.2 Masculinidades

Dentro del establecimiento por parte de una generización de carácter dualista y heterosexual, es posible identificar que las construcciones en torno al género se han delimitado bajo las bases culturales de la dominación de tipo patriarcal. Desde allí, por tanto, es como se produce una separación entre los géneros, ambos distanciados uno de otro, que normalmente se asocian con el sexo biológico al momento de nacer, justificando de alguna forma la dualidad y el carácter binario de la sociedad, la complementariedad entre estos géneros y la invisualización de cualquier 'acto' que se escape a lo establecido como norma de acción por parte de las personas.

Bajo estas lógicas, se intenta formar a las personas para una vida en sociedad, en las que las propias individualidades toman los discursos y hacen evidenciables -no tan solo en un carácter simbólico- la materialización de:

una mirada heterosexuada del mundo a través de la cual se evalúan como 'normales' y como 'naturales' las relaciones heterosexuales entre mujeres y hombres y se sanciona y se estigmatiza cualquier otra conducta sexual (homosexual, bisexual, transexual...) con la etiqueta de 'anormal', 'antinatural', 'inmoral' e 'ilegítima'. (Lomas, 2004:15)

Las etiquetas para una categorización y representación de las personas no sólo se producen en el ámbito designado como anormal, sino que también se desliza hacia los márgenes de acción dentro de los géneros binarios, acotados a un grupo delimitado de formas de expresión. Es así, como es posible identificar ciertas características y accionar a lo que ha de ser los géneros femeninos-mujeres y masculinos-hombres.

Al contrario del género femenino, carente de espacios de acción pública y de la sumisión a un orden patriarcal, en donde el carácter reduccionista hacia (y desde) lo femenino se asocia a la delicadez y el 'instinto maternal', disociando cualquier idea de que este género alcance

ciertas lógicas que son el seno de la sociedad, tal como el uso de la razón en conductas de tipo públicas. Desde este punto es posible insinuar que lo referente a lo masculino podría entenderse como poseedor un carácter privilegiado en torno a libertades de pensamiento o acción en la sociedad, y por lo tanto, han de estar marcados por ser los principales artífices de un orden patriarcal.¹⁶

La construcción del género tanto en hombres como en mujeres se formula tomando en cuenta los factores antes mencionados, y por lo tanto, lo masculino se puede entender como un ámbito de acción individual que formula las delimitaciones e interacciones sociales que lo conforman, desde este punto es como Carlos Lomas (2004) reconoce arquetipos de masculinidad de tipo tradicional, que amparados en la dominación masculina la denomina como masculinidad hegemónica, resistente a los cambios que se puedan producir en la construcción de otras identidades masculinas. Es por esto que la masculinidad tradicional se ve reforzada:

en unos grupos de iguales en los que los chicos imitan y reproducen los estilos , las interacciones y las conductas atribuidas convencionalmente a los hombres de acuerdo con los estereotipos canónicos de la masculinidad hegemónica (Lomas, 2004:23)

Bajo esta masculinidad, el autor reconoce que se perpetúan las coacciones existentes hacia otro tipo de manifestaciones y expresiones no solo en otras identidades que sean críticas al orden establecido a través de las posiciones tradicionales realizadas desde y hacia el patriarcado, sino que también lo que no esté dentro de las delimitaciones que este ofrece:

Por ello, la masculinidad -o quizá mejor, las masculinidades- es compleja e incluso contradictoria, y está sujeta a cambios y a continuidades, aunque el

16 Sobre este punto, es importante mencionar que no sólo los hombres (masculinos) son quienes ejecutan el entramado burocrático y social, así mismo las mujeres lo hacen posibles en los márgenes de acción de estas. A lo que principalmente se alude, es a la idea de carácter contemplativo-pasivo del que se instaura como un discurso generalizado del género masculino.

predominio de una masculinidad hegemónica que se crea y se recrea en oposición a las mujeres y a otras formas posibles de masculinidad sea innegable en nuestras sociedades y adquiera aún hoy una función de referente simbólico y de modelo ético y estético con voluntad normativa.

(Lomas, 2004:13)

La complejidad por tanto, que se instaura con la construcción de las individualidades, han de situarse como una primera contradicción del orden masculino tradicional de los géneros, puesto que por una parte, la supuesta libertad de acción del hombre queda en cuestión al aparecer otras identidades de género que escapan a la norma masculina del género binario. Por otro lado, una de las principales contradicciones dentro de lo masculino se produce al mismo tiempo que lo masculino se construye como tal, ya que el carácter de posición privilegiada en el mundo heterosexual binario se ve profundamente rasgado de tales conceptualizaciones genéricas.

De esta forma, y dentro de los márgenes de acción de lo masculino, se esbozan fuertes normativas con las que un hombre ha de estar demostrando constantemente que es 'digno' de serlo. Las masculinidades se formulan, en tanto, a otras acciones performativas que muchas veces ponen en riesgo la continuidad de lo masculino como tal, y formulan límites constitutivos de acción que muchas veces ha de estar criticado, pero que se siguen a través de diversas formas con el fin de demostrar a las demás personas su masculinidad. Lo masculino, por tanto, basa su construcción en lo que no son las demás expresiones individuales del género y de los saberes que se generan tanto en la vida cotidiana como en la pública.

De esta manera, las masculinidades se producen y se construyen en espacios cotidianos tales como la escuela, y que reproducen a su vez el mismo orden jerárquico y dominante de un género o de una de sus expresiones en contraposición a las individualidades sesgadas por éste:

en una escuela que sigue siendo androcéntrica y ocultando o menospreciando la cultura y el saber de las mujeres en sus contenidos escolares, en sus estilos de relación y en sus formas de organización. (Lomas, 2004:23)

3.2.1 La otredad bajo el discurso hegemónico

Si bien las construcciones en torno al género han de estar supeditadas en torno a la construcción misma de las personas, es importante recalcar que ciertamente se construya mediante diversos mecanismos de represión como adopción de las normas sociales vigentes. Pero tal como se pudo apreciar con anterioridad, la normativa heterosexual de carácter hegemónico se involucra a través de diversos y complejos estructurantes que facilitan el seguimiento de ciertos cánones a seguir.

De esta forma, el ordenamiento social no está tan solo centrado en los sujetos como tales, sino que también articula un discurso amparado en un lenguaje en particular, de manera que se espera que las personas logren su construcción en base a éste, por lo que la sola adopción del discurso hegemónico supone complejas relaciones desde las propias personas:

El orden es, a la vez, lo que se da en las cosas como su ley interior, la red secreta según la cual se miran en cierta forma unas a otras, y lo que no existe a no ser a través de la reja de una mirada, de una atención, de un lenguaje (Foucault, 1968:5)

Bajo la 'red secreta' descrita en la cita anterior, es como para esta investigación se hace indispensable adaptar las nociones de Foucault en torno a lo anormal, con lo que también genera una discusión acerca del carácter de los discursos institucionales en tanto mirar a 'otras formas', por lo que la construcción del género (o la sexualidad en términos foucaultniano) se establece a partir de la exclusión de las otras formas, pero siempre en sintonía con las lógicas de poder y vigilancia permanente.

De esta manera, es como se puede situar a otras formas como continuas amenazas para un orden hegemónico, donde una nueva forma totalmente distinta que pueda ser plasmada en el lenguaje que se intente dar espacio ha de ser transformada o tratar de ser absorbida por el discurso hegemónico (tal como se puede evidenciar con lo propuesto por Sabsay) y que por lo tanto el reconocimiento de distintas formas de situarse ante la vida social han de estar regulados por un lenguaje en común que ha de tener un carácter estabilizador. Es por esto que:

Las 'heterotopías' inquietan, sin duda porque minan secretamente el lenguaje, porque impiden nombrar esto y aquello, porque rompen los nombres comunes o los enmarañan, porque arruinan de antemano la sintaxis (Foucault, 1968:3)

Otras formas de construcción de la persona, han de estar minadas por el impedimento de nombrar las cosas, o de designarlas como tal, por lo que el lenguaje ha de estar no sólo dentro de la construcción misma de la persona, sino que va a constituirse en la medida que éste se identifica con el mundo, haciéndose participe de las formas que el discurso hegemónico tiende a designarlo. De esta forma, la construcción del género ha de estar vigilada a través de diversos mecanismos de control, tanto como establecer cánones y 'guiar' los actos de las personas, como también para excluir a quienes sencillamente se desalinean de los procesos normativos binaristas. De allí, es como se puede comprender un constante seguimiento a los procesos de designación en tanto éstos implican ciertas construcciones personales, de manera que se interponen en 'dar cabida' para una vida que se adapte a situaciones socialmente establecidas de orden, en donde:

la sexualidad es perseguida hasta el más ínfimo detalle de las existencias; es acorralada en las conductas, perseguida en los sueños; se la sospecha en las menores locuras, se la persigue hasta los primeros años de la infancia; pasa a ser la clave de la individualidad, y a la vez lo que permite analizarla y torna posible amaestrarla. Pero también se convierte en sistema de operaciones políticas, de intervenciones económicas, de campañas ideológicas de

moralización o de responsabilización (Foucault, 2002:138)

De esta manera, la construcción del género y de las personas con una identidad que escapa a heteronorma, se van a ensamblar dentro de una complejidad de interacciones, en donde la identidad que se construye desde los primeros años de infancia va a estar mermada por un control social en torno a cánones y estereotipos sociales. Es por esto que se debe entender la escuela como uno de los mecanismos por los que se debe incorporar casi obligatoriamente a las personas dentro de la sociedad heteronormada, por lo que los dispositivos de control se generan de manera aún mas coercitivas, puesto que se ve a les estudiantes ya no como un grupo de personas que son capaces de construir su propia identidad, sino que se tiene la noción institucionalizada de que éste está en proceso de formación (atendiendo al discurso en donde les adultos son de carácter estático, por cierto) y que se debe desligar de cualquier 'desviación' que le lleve a ser un anormal.

De allí es que la visión de les estudiantes en un contexto cerrado y estático¹⁷ como es la institución escolar se converge con la denominación que ésta le ofrece a las personas, amparada en la heteronorma y como facilitadora de un sistema patriarcal, depositando en el estudiantado un lenguaje determinado para clasificarlo socialmente. De esta manera, las personas (o estudiantes) que estén bajo las lógicas de orden a través de la designación por el lenguaje, podrían encontrarse frente a una adopción del mismo lenguaje como forma de construcción personal, concurriendo en una progresiva performatividad mediante la cual se identifican a sí mismos.

When power is not invested in the subject, then the subject may not simply adopt or reject constitutive labels. There is a recognition that some subjects are willingly labelled while others may not willingly embrace though will nonetheless be constituted by the names they are assigned. (Rasmussen & Harwood, 2010:28)

17 En esta investigación se posiciona a la escuela como un espacio en donde confluyen distintas visiones de mundo, pero también en donde la normatización de las personas a través de diferentes redes disciplinares se vuelve como pensamiento dominante, por lo que las personas han de estar "sometidas" permanentemente a la disposición de la escuela tradicional-oficial.

3.3 Espacio como construcción

A partir de lo que se pudo identificar en torno a los problemas suscitados por las disputas ocasionadas a través de la identificación o no surgida desde el género, es como en el espacio geográfico se materializan las tensiones ocasionadas en el género, estableciendo en éste una relación entre las subjetividades, lo social construido a través del género, y el empoderamiento de una identidad.

Desde este ámbito, es posible sustentarse teóricamente a través de expositores de la geografía humana; por un lado el geógrafo chino-estadounidense Yi Fu Tuan, quien con sus estudios ha contribuido a la visión del espacio como una construcción basada en la experiencia humana, llevando con ello el espacio geográfico a territorios netamente biológicos, instaurando un cambio en la concepción del mismo. Como segunda perspectiva, y en contraste con la geografía humana expresada por Tuan, se abordarán las temáticas más especializadas del espacio geográfico; primero, desde la mirada de la geografía marxista de la investigadora inglesa Doreen Massey, quien ha contribuido al debate post feminista al materializar el género y sus disputas dentro del espacio geográfico. Así también y de forma más especializada, se tomará al profesor y geógrafo chileno Marcelo Garrido, quien ha problematizado sobre los aprendizajes tanto en el contexto del espacio escolar y los espacios denominados como extraescolares.

3.3.1 La experiencia (desde/hacia) el espacio

Para la construcción de esta investigación, se hace necesario comprender en profundidad el concepto de espacio, y por lo mismo, la visión que se tendrá de éste. Es así como situados bajo los lineamientos de lo expresado por el geógrafo Yi Fu Tuan, en donde sitúa al *espacio* no tan solo desde un escenario físico, sino que incorporando nuevas nociones a la construcción del mismo. De esta manera, el espacio de Tuan está continuamente en cambio, puesto que depende en gran medida de las percepciones de la personas/ animales, etc, tienen de él; tanto sensorial, emocional y física:

Experiência é um termo que abrange as diferentes maneiras através das quais uma pessoa conhece e constrói a realidade. [...] As emoções dão colorido a toda experiência humana, incluindo os níveis mais altos do pensamento (Tuan 1983: 9)

Para el autor, las personas son capaces de transformar el espacio, puesto que la construcción o deconstrucción de éste se basa en la experiencia humana. Es por esto que los espacios están sujetos a múltiples cambios y tensiones, puesto que subyace a una permanente alteridad, entrando en juego disputas por éste, así como surge la forma de denominarlo y clasificar la manera de poder incorporarlo dentro de un constructo social que clasifica y categoriza hasta los más mínimos intentos por desarraigarlo de las nociones tradicionales. De esta manera, la experiencia humana se propone como algo continuo, como un permanente proceso en el que además de construir, genera aprendizajes en torno a la relación con el espacio, y desde allí surgen nociones de mundo ya desde los infantes:

Experienciar é aprender; significa atuar sobre o dado e criar a partir dele. O dado não pode ser conhecido em sua essência. O que pode ser conhecido é uma realidade que é un constructo da experiência, una criação de sentimento e pensamento (Tuan, 1983:10)

Para Yi Fu Tuan, el espacio “*con carpintería*”¹⁸ se establece desde las percepciones sensoriales a una geometrización de la misma, materializándose en torno a las formas geométricas en las que las personas al vivir y ocuparlas de manera cotidiana, se convierten en la forma de comprender el mundo. Este mundo -rectangular- podemos identificarlo desde las viviendas hasta las diversas instituciones, en que la escuela forma parte fundamental de

18 En su libro *Topofilia*, Yi-Fu Tuan ocupa los términos “con carpintería” o “sin carpintería” para referirse a espacios de la naturaleza en los que la humanidad ha intervenido y sin intervenir, correspondientemente. A este acometido es necesario señalar que dentro de los espacios “con carpintería” se establecen separaciones entre lo rural y lo urbano, en el primer caso no se visualizan de manera rupturistas las formas de la carpintería en contraposición con el segundo, en el que se ven claramente delimitadas las líneas y formas de la intervención humana.

esta geometría, marcando ciertas normas en función de cumplir un orden establecido por los rasgos culturales binarios¹⁹, situándose en el espacio. En palabras de Tuan “*O espaço aume uma organização*”(pag 41) en el que se sacian las diferentes necesidades creadas de las instituciones producto de una cultura determinada:

El estilo de vida de un pueblo es la suma de sus actividades económicas, sociales y profanas. Éstas generan patrones especiales; requieren formas arquitectónicas y escenarios materiales que, al hacerse realidad, influyen a su vez moldeando el tipo de actividades que se llevan a cabo. (Tuan, 2007:233)

Los patrones espaciales descritos por Tuan, modelan en cierto modo las prácticas de las personas, llevando intrínsecamente una carga social y cultural en la que devienen las constantes representaciones personales. De ésta manera, el espacio ya no se transfigura sólo por las percepciones o la cultura, sino que deviene de una compleja red multidimensional, por lo que este mismo es generador y genera singularidades que afectan en la construcciones espaciales.

Siguiendo en esta línea, es como el autor reconoce un papel fundamental en la cultura, que en el caso de la occidental, se desarrolla con un fuerte componente binario como fundamento a las prácticas sociales, de tal forma que la cultura binarista permea en las formas de concebir el espacio, y de ésta forma, el espacio físico con carpintería emerge como fuente de las mismas funciones binarias de la sociedad, formando modelos a seguir en torno a un patrón cultural y de esta manera, traspasando a las formas de construcción del espacio a través de la experiencia humana.

19 El autor hace referencia constantemente a la construcción cultural del espacio y lugar, en donde en la mayoría de las sociedades se caracterizan por poseer un marcado carácter binario, tales como día-noche, naturaleza-humanidad, hombre-mujer.

Espaço é um termo abstracto para um conjunto complexo de idéas. Pessoas de diferentes culturas diferem na forma de dividir seu mundo, de atribuir valores às suas partes e de medi-las. As maneiras de dividir o espaço variam enormemente em complexidade e sofisticação, assim como as técnicas de avaliação de tamanho e distância. (Tuan, 1983:39)

Para el desarrollo de esta investigación, es particularmente importante en hacer un hincapié dentro de lo que el autor plantea en torno al espacio como término abstracto. Es así como en un primer momento, pudimos reconocer que el espacio se caracteriza precisamente por las percepciones sensoriales de las personas y animales, en donde se construye el “campo espacial”, una de las principales características dentro de la organización del espacio geográfico, como también de las percepciones en torno a él y las construcciones desde y hacia el mismo, se establecen de manera que la cultura lo permita. De esta manera, la cultura ordena y modela de tal forma el espacio geográfico, que afecta también en las experiencias como forma de conocer el mismo.

Tales aseveraciones hacen que el espacio geográfico no sea posible de admitir ciertas categorías en torno a una forma estructurada de concebir el término dentro de un lenguaje que se justifique teóricamente, puesto que es tal el grado de complejidad que Tuan le asigna al espacio, que éste mismo se vuelca en torno al ámbito de lo práctico, puesto que la “*experiência implica a capacidade de aprender a partir da própria vivencia.*”²⁰(Tuan, 1983:10)

Cuando Tuan hace referencia a la experiencia en torno a las propias vivencias que con las que se nutre la percepción hacia el entorno, o más bien, al espacio geográfico, podemos identificar que las prácticas humanas dan pie a la construcción del espacio geográfico, y de ésta forma, el espacio geográfico se introduce dentro del constructo humano en tanto éste sea funcional a la cotidianidad, marcando con ello un claro acento en el contacto con el

20 Tuan, 1983. *Espaço e lugar*. Pág. 10

entorno y desde allí, fomentar las lazos con “*a extensão de seu potencial intelectual.*”²¹

De esta manera, las percepciones de las personas en torno al espacio geográfico se pueden ver reflejadas dentro del constructo, y aunque el autor reconoce que dentro de las culturas humanas existen ciertos cánones dentro de lo que las personas se establecen para una “configuración espacial” y de cómo perciben el espacio, generando nexos de cercanía y apego por el mismo, identificado como *topofilia*²² y que se basan en las mismas corrientes culturales de los demás individuos de la misma cultura, por lo que las actitudes hacia el entorno tenderían a presentar patrones similares de comportamiento.

Siguiendo la línea investigativa del presente trabajo, es como las teorías de Yi-Fu Tuan establecen parámetros en torno al binarismo presente en la cultura occidentalizada y dentro de la cual se ejercen diversos factores que son permeables a las percepciones como potenciales de experiencia de las personas como medio para enfrentarse a un entorno espacial. Por este motivo, las sutilezas que emergen dentro de las concepciones de carácter espacial, se establecen en los constructos basados en el binarismo de género, que a diferencia de Butler y Preciado, Tuan lo establece en torno a la separación hombre/mujer²³:

En culturas donde los roles sexuales están marcadamente diferenciados, hombres y mujeres observarán aspectos diferentes del entorno y adquirirán actitudes diferentes hacia ellos. (Tuan, 2007:90)

En lo expuesto anteriormente por el autor se pueden identificar ciertas atribuciones que las

21 Idem. Pag 11

22 En su libro *Topofilia* (2007) Tuan da a conocer una extensa investigación acerca de los estilos de vida correspondientes a diferentes culturas y sus percepciones en torno al espacio geográfico y lugar, en donde el autor establece como el “lazo afectivo entre las personas y el lugar o ambiente circundante.” (Pág.13) en el que da diversos ejemplos de la misma.

23 Se ha querido resaltar a Yi-Fu Tuan con la identificación de la percepción en torno al espacio geográfico diferida en un mundo de carácter binario, y cómo este se hace parte de la cultura imperante. Por este motivo, no es posible visualizar las teorías de Tuan dentro de lo que se ha definido como relaciones de género y heteronormatividad explicitadas dentro del primer ítem, ya que el autor no se introduce de manera explícita ni ahonda en las construcciones del género ni en las visiones de la heteronorma.

percepciones dan a la construcción del espacio en el sistema binario hombre-mujer (roles de género) una forma bastante esquemática de establecer ciertos criterios en base a la formación cultural, en donde la *experiencia del espacio* ya no sólo se basa en el pensamiento a través de las emociones que evocan los sentidos al establecer relación con el espacio, sino que se configura en torno a la cultura y sobre todo, al establecimiento de diferentes clases sociales en donde se pueden llevar a cabo ciertas prácticas en torno a las relaciones espaciales:

En la sociedad occidental, el mapa mental de una ama de casa con niños pequeños probablemente difiere del de su marido [...] los roles sexuales explican en gran parte estas diferencias, especialmente en los adultos de clase baja o media baja en la sociedad occidental. Por otro lado, las diferencias de género son menos pronunciadas entre los miembros de la clase alta cosmopolita, y pueden estar atenuadas entre grupos específicos
(Tuan, 2007:91)

Si bien, tal como lo menciona el autor, las diferencias de género existen en tanto construcción cultural-social, las construcciones sociales del género son mucho más complejas en torno a la manifestación de la existencia de un *otro*, y de ésta manera, las construcciones de espacio ya no se visualizan de manera tan explícita puesto que se sitúan de diversas formas en la manera de percibir el espacio. De esta manera, el espacio geográfico se puede ver afectado por otras percepciones, las cuales no son posibles identificar de manera tan clara. Al mismo caso, se puede establecer cierta relación espacial con lo descrito por Tuan (1983) en torno al cuerpo como poseedor de espacialidad, en donde "*o espaço é articulado de acordo com seu esquema corporal*"²⁴ en el que se puede incluir los postulados de Butler (2007) sobre la *performatividad de los cuerpos* o las ideas de Beatriz Preciado²⁵, por lo que las diferencias que identifica Tuan podrían verse más profundas en torno a la construcción de los géneros en sí y cómo se desarrollan a través de las relaciones

24 Tuan, 1983 *Espaço e lugar*. Página 41.

25 Testo Yonqui 2002

espaciales corpóreas.

La construcción del espacio en base a las percepciones experienciales de las personas dentro de una cultura binaria se hacen mucho más palpables dentro de los espacios *con carpintería*, en donde la humanidad ha esbozado una gran cantidad de arquitectura para generar especialidades a partir de la vida cotidiana de las personas. Es de esta forma, como se puede reconocer las principales instituciones con un fuerte carácter social y cultural, en el que se introducen los lineamientos del desarrollo de nociones culturales binarias a través de los *aparatos ideológicos del estado*,²⁶ en donde se legitima el orden social, la cultura y así las representaciones espaciales de las personas.

3.3.2 Espacio como interrelaciones entre las irrupciones y la heteronorma

En esta investigación también se ha querido establecer el espacio como producto de las relaciones, puesto que en él se contraponen ciertas dinámicas que se desentienden totalmente de la visión del espacio estático, sino que éste se construye a través de diferentes estructuras y relaciones, por lo que las relaciones se van moldeando y construyendo desde y por el espacio, estableciéndose a partir de ésta nuevas interacciones propias de las interrelaciones surgidas con él.

Desde esta mirada, Massey ha contribuido sustancialmente, al visualizar y entender el espacio como una complejidad que no sólo abarca el ámbito científico de él, sino que sus acercamientos hacia las teorías de las ciencias sociales conducen a una visión del espacio más allá de que sea un “escenario” para proporcionar a éste y dar sentido así, a la tensión existente entre los diferentes aspectos que se entremezclan:

26 Althusser, (1977) *Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado*.

El espacio, así, es el producto de las intrincaciones y complejidades, los entrecruzamientos y las desconexiones, de las relaciones, desde lo cósmico, inimaginable, hasta lo más íntimo y diminuto. (Massey, 2005:119)

La búsqueda constante -y quizás inconsciente- por construir o producir el espacio, sugiere que su conformación ha de estar permeada por los aspectos sociales de quienes interactúen en ese espacio, por lo que su conformación, tal como lo explicaba Massey, va a estar sujeta no sólo a acciones concretas para su construcción, sino que ésta va a depender en gran medida de las ideas, pensamientos, sensaciones o sentimientos de, provocando así una espacialidad permeada, continua, variada y muy lejos de la visión estática de ésta, convirtiéndola en un conjunto de subjetividades a su haber.

Entendiéndolo así, en el espacio también se generan -y es generado – las condiciones que emanan desde una heteronormativa desde la cual se regulan y clasifican las personas, por lo tanto el establecimiento de los estereotipos de los cuales se imponen a las personas, de manera muchas veces invasiva, afectan en la manera de percibir y construir el espacio geográfico, y establecer con ello una caracterización de lo que éste debería ser, interponiendo los mismos principios invasivos y violentos desde los que son construidas las identidades de las personas.

The only point I want to make is that space and place, spaces and places, and our senses of them [...] are gendered through and through. Moreover they are gendered in a myriad different ways, which vary between cultures and over time. And this gendering of space and place both reflects and has effects back on the way in which gender is constructed and understood in the societies in which we live. (Massey, 2009:186)

Identificado así, el espacio por lo tanto se entremezcla con las caracterizaciones y orden del a través del género, para lo cual se establecen ciertos lineamientos de incluso, como el

género se inmiscuye dentro de las formas de relacionarse con el espacio, para lo cual, la espacialidad se construye de la misma manera en que se van formando las identidades a partir de las experiencias y de las percepciones, las cuales, como ya se ha explicado antes, establecen como una construcción de orden social que están *a priori*, es decir, la identidad se constituye mucho antes de que las personas se empoderen de éstas, puesto que no son moldeables a las subjetividades (Butler, 2000), delimitando con ello también el espacio, anteponiendo concepciones a lo que se entiende de éste y cómo situar el mundo a partir del mismo.

Si bien, al caracterizar el espacio como un producto de las relaciones y basadas en el género, se podría llegar a la conclusión de que esta espacialidad tiene un tono estático, que dentro de ella no ha de existir grandes alteraciones puesto que el género, al ser inamovible de acuerdo con el binarismo basado en la construcción social del sexo, establece ciertos criterios o márgenes dentro de los cuales se puede percibir al espacio o su construcción va a tender a la realización basada en estereotipos -construyendo un espacio o espacialidad *estereotipada*- en las que no cabría lugar de otras formas de representación o construcción de los espacios.

Lo anteriormente señalado se desmorona, puesto que como se quiere evidenciar en esta investigación, Massey describe al espacio geográfico como una “zona de disrupciones” (Massey:2005), es decir, el espacio no es plano y parejo, sino que al ser un producto de las diferentes interrelaciones, estas forman una amalgama que, al igual que los choques por encasillarse en el género, provoca una espesura de éste en torno a su esencia basada en la experiencia y subjetividades:

Este carácter relacional y abierto del espacio, hace que siempre tenga algo de inesperado, de impredecible. Como los cabos sueltos, el espacio siempre tiene algo de “caótico” [...] que surge de esas yuxtaposiciones circunstanciales, de las separaciones accidentales, del carácter tantas veces paradójico de las configuraciones geográficas en las que, precisamente, una cantidad de

trayectorias distintas se entrelazan y a veces interactúan. (Massey, 2005:120)

Es por ello, que el espacio geográfico va a ser producto de una lucha por éste, puesto que las construcciones de las identidades en torno al género se inmiscuyen al momento de generarlo, y por tanto, el espacio geográfico se constituye a través de disputas por él, lo que ponen de manifiesto su carácter caótico y “fuera de la norma”.

3.3.3 Espacio escolar como un conjunto de relaciones

Un punto central en la presente investigación es cómo se percibe la construcción del (y desde el) género “masculino” en la sociedad heteronormada. Para ello, se han reconocidos diversos aspectos en los que el género ha trascendido en concordancia con la cultura y sociedad patriarcal que se inmiscuye dentro de las personas y como forma de actuar normalizadora. Lo anteriormente expuesto no puede tomar gran significación para la esencia de esta investigación si no es aplicada o analizada en torno al espacio escolar y las prácticas que desde él y a través de él se establecen. Es en este sentido como el espacio escolar y su construcción está en una constante transformación, dada su complejización a partir de las percepciones de las personas que éstas, permeadas por la cultura, se posicionan con respecto a la funcionalidad del espacio y como las instituciones (sobre todo la escolar) adquieren para su vida y para la generación de aprendizajes significativos.

Dado este punto, es importante esclarecer que quienes construyen el espacio escolar son portadores de los matices dentro de lo que la heteronorma ha instaurado y construido como válido, por lo que los estudiantes de los centros educacionales son quienes están en permanente relación tanto con el espacio escolar como con sus pares del mismo sexo²⁷ y de

27 Se adopta el término “pares del mismo sexo” en cualidad de identificar ciertos rasgos en común de los estudiantes, contruidos socialmente y atribuidos en la sociedad como propio de la “naturaleza”. Con esto, me refiero a las nociones de sexo entendido desde un enfoque biológico-positivista en el que se desarrolla la institución escolar como elemento de segregación de las personas en “edad” para asistir a los centros escolares tradicionales (básica-media.)

ésta forma afectará la relación de éstos con el mundo, fortaleciendo su conocimiento desde y para éste y consigo mismo. Es así como en el contexto de investigación se puede reconocer que la escuela, y más bien, el espacio escolar se sitúa como un espacio en el que no sólo es una construcción desde lo social y la experiencia humana, sino que de éste se pueden desarrollar diferentes tipos de conocimientos y apreciaciones, además de aprendizajes significativos y ser una herramienta que permita un “ *conhecimento é, portanto, uma atividade humana própria, comum e regular que permite e cria realidades e ideias [...] define a experiênci, alimenta-a, dá-lhe substância.*” (Garrido, 2013:201) en donde los estudiantes se puedan relacionar desde otra perspectiva con los contenidos curriculares que son llevados a cabo por la escuela.

De este mismo modo, es importante hacer hincapié en el sentido de la escuela como formadora de identidades, puesto que en ella y el currículum asociado a éste. De esta manera, y según las ideas del Apple (1986) el espacio escolar y la escuela están cargado de significaciones e intencionalidades de las que se espera se “traspase”²⁸ a los estudiantes, dejando de lado ciertas significancias en torno a lo que el espacio escolar en sí mismo les proporciona.

Uno de los principales portadores de el rol “transmisor” que estaría en servicio de una sociedad de carácter heteronormada-binaria son los docentes y las personas que se articulen dentro de la comunidad escolar. De esta forma, muchas veces el espacio escolar se ve privado de su construcción puesto que sobre él se establecen normas, las que más que aportar a los estudiantes formas de pensamiento inclusivas, se niega u omite la posibilidad de entablar nuevas relaciones dentro y con el espacio:

28 Se utiliza el término traspasar en función de lo que la escuela moderna pretende a través de las políticas institucionales y estatales en relación a la “construcción” y legitimización de un orden social, en donde las prácticas curriculares no siempre van de la mano con la generación de habilidades y aprendizajes significativos en los estudiantes. Asimismo, las nociones que se entienden dentro del currículum oficial se basan en la concepción de que los estudiantes han de estar dispuestos a recibir información sin mediar sus saberes previos y contextuales, en cambio la institución escolar plantea su base en la “implementación” de él, formando una idea de que los estudiantes y personas son similares a *tábulas rasas*.

Nesse sentido, o trabalho docente cria as possibilidades para recriar/transformar o meio espacializado e historicizado por intermédio de diversas operações de apreensão dos conhecimentos formalizados em formato de conteúdo (ou saberes), juízos ou inferências. (Garrido, 2013:203)

Es aquí, en donde se pueden identificar no tan sólo el trabajo docente en torno a la construcción de ciertos saberes por/desde/a través/y en el espacio escolar, ya no de manera estable y finiquitada en el tiempo, sino como “*la condición de inacabamiento que tienen los espacios y el papel del productor de su realidad inmediata que les cabe al estudiante y al profesor*” (Garrido, 2010: 201)

El espacio escolar por cierto, se mantiene en torno a permanentes disputas por el empoderamiento del mismo, generando con ello diferentes tipos de relaciones basadas en las concepciones e intencionalidades con que es pensado y significado el mismo. Es desde esta noción que las prácticas entre las personas han de estar permeadas por distintas características y experiencias, por lo que el espacio escolar no ha de estar ajeno a los flujos que allí convergen, y que modifican el espacio y sus posibilidades de ser aprehendido como fuente de conocimiento, tanto en comprensión del mundo, como en comprensión de las mismas personas que en él interactúan. Esto es trascendental para los acometidos de la presente investigación, puesto que las relaciones que se plasman en la construcción del espacio escolar han de estar bajo el punto en común de lo que se entiende como hombres, y a través del cual, se encuentran en relaciones dialógicas las diferencias que existen entre personas del *mismo género*. Garrido, a su vez, reconoce que:

Estamos e somos um conjunto de relações. [...] Na escola abundam relações e essas são as que definem a espacialidade: relações de controle, relações de autoridade, relações discursivas, relações de gênero, relações de poder, relações de produção, relações de resguardo, relações de reciprocidade, etc.

Elas definem a morada escolar e portanto se habita nelas de uma forma particular. Às vezes negando-a, outras resistindo-as e inclusive aceitando-as.(Garrido, 2013: 177)

De esta forma, las relaciones de género de las cuales se conforma el espacio han de estar supeditadas a ciertas normas, las cuales a través de la exclusión establecen los cánones de lo que se espera sea el 'actuar' en sociedad. De allí entanto, que el espacio ha de estar profundamente normado por las reglas, de manera que éstas no se basan tan solo en la inferencia, sino que se hacen notar a través de su explicitación concreta:

Não grite! Não se mexa! Pára! Corre! Aqui não pode! Ali pode! Isso está proibido! Vamos te vigiar! Desocupem o corredor! Fechm a porta! Não fiquem onde estão! Saiam desse setor! Se não sabe, não fala! Fala outra vez! E por favor, diga de onde é possível dizê-lo (Garrido 2010: 176)

Lo anterior grafica la preponderancia y disciplina a la que se encuentra permanentemente tensionada el espacio escolar, y desde allí por cierto, es que se puede reconocer de manera clara las directrices en las cuales se ordena y delimita el espacio escolar a través de la norma, poniendo de manifiesto los lineamientos en los que se centra la institucionalización del saber y del conocimiento. Por otro lado, (y no menos importante) es identificar las normas de como se 'debe ser' en sociedad, en donde la escuela posee una gran carga de regulaciones que actúan y delimitan el actuar de las personas de manera cotidiana, en el que se estimulan e incitan ciertos patrones de actuación como parte de lo que podríamos llamar la 'performatividad del espacio'.²⁹

Es en estas condiciones como el discurso de la norma se sitúa desde/para/por el espacio escolar, para de esta manera establecer cánones determinados que se encuentren bajo las lógicas de la sociedad heteronormada. Por ello, es que también la performatividad del género

²⁹ Término acuñado especialmente por la autora para caracterizar al espacio construido a través de la reiteración de 'actos' en el que se ejerce poder sobre él y desde él.

se ha construir desde/por/hacia el espacio, puesto que la sociedad de género jerárquico también permea las formas de percibir el espacio geográfico. Asimismo, el espacio escolar no solo transmite las normativas sociales, sino que también éste es en la medida que las personas construyen su género y por tanto, las identidades surgidas de pensamiento que se encuentren fuera del margen de la heteronorma han de influir en la construcción del espacio escolar y, a su vez, de la percepción que otras personas tengan del mismo:

Em última instância estamos falando de um campo objetual (espaço geográfico) que é cenário e, além disso, é forma. É uma 'forma de ser' pretendida cognitivamente, sobre a qual, além de tudo, desenvolve-se a vida dos sujeitos (Garrido, 2013: 205)

Es así como el espacio escolar se perfila como un ente constructor de experiencias de las personas, y así mismo, es posible percibirlo con la capacidad de que las personas conozcan a través de éste, en tanto se desdibuje de las implicaciones de la institución normalizadora por excelencia. De allí es como se puede entender al espacio escolar como un espacio que está permanentemente siendo tensionado no solamente en lo práctico (físico) sino que también en una dimensión cognitiva, de la cual las personas pueden efectivamente ser modeladas o poner en juego las normas y los patrones de conducta:

En este sentido, el presupuesto es que siempre los contextos educativos pueden transformarse en espacios de debate, de ruptura, de cuestionamientos a las lógicas totalizantes que son transmitidas tanto a través de un currículum rígido, como de una formación inicial de racionalidad técnica que impide ver el valor en la diferencia, más aún el valor en la diversidad. (Garrido, 2010pp: 208)

En consecuencia con lo anterior, y como base sustancial de esta investigación es importante subrayar los procesos que se llevan a cabo en cuanto a la significancia y reconocimiento del espacio escolar, en tanto éste contiene y construye nuevas relaciones que se establecen a medida que el género se construye en las personas de acuerdo a los vacíos o escapes de la heteronorma, por lo que no se puede hablar tajantemente de una construcción del espacio escolar determinado en base a un género determinado. De esta manera, los matices que tiene la construcción del género masculino por estudiantes de un mismo establecimiento educacional, en base a la performatividad del género, ha de repercutir y construir al espacio escolar, y por tanto, el empoderamiento de éste, además de la retroalimentación que es generada por el mismo proceso, y que afecta la percepción de la comunidad educativa, ya que en ella descansan las restricciones de la sociedad heteronormada.

3.4 Matriz Teórica

<p>Construcción del Género</p>	<p>Performatividad La performatividad del género se presenta reiteradamente, en tanto que ésta se base en el actuar cotidiano para introducirse en la sociedad heteronormada.</p>	<p>Zonas de Irrupciones El género se ve tensionado, puesto que las irrupciones emergen como nuevas o diferentes formas de construcción de la identidad personal.</p>	<p>Experiencia Desde la perspectiva del género, la construcción de éste se ve alterado por las experiencias que se tienen en torno a la percepción misma de la persona, y de cómo ésta se enfrenta a la heteronorma.</p>
<p>Espacio</p>	<p>El espacio se sitúa como la construcción desde y hacia la recurrente performatividad, estableciéndose como un espacio performado.</p>	<p>Él espacio homogéneo da lugar a irrupciones, las que van generando rupturas en el espacio, y se erigen como nuevas concepciones/ relaciones con el espacio escolar.</p>	<p>El espacio construido desde la experiencia supone diferentes formas de percibirlo, el espacio ya no es homogéneo.</p>
<p>Escuela</p>	<p>La escuela se entiende desde los actos performativos que intenta imponer en los estudiantes a través de la relación con el espacio escolar, al igual que las normas en la misma.</p>	<p>La escuela o más bien el espacio escolar se ve como un espacio de diferencias, donde las zonas de irrupciones cortan con la normativa impuesta por ésta, formando nuevos espacios de identificación.</p>	<p>La escuela o más bien el espacio escolar se ve como un espacio de diferencias, donde las zonas de irrupciones cortan con la normativa impuesta por ésta, formando nuevos espacios de identificación.</p>

Fuente: Cuadro de elaboración propia.

VI. Marco Metodológico

En consonancia con lo expuesto en la problematización y con los objetivos planteados en el desarrollo de esta investigación, se pretendió contribuir a una reflexión de lo que los estudiantes entienden el “ser hombre” y los procesos de desarrollo significativos que se materializan en el espacio escolar, demostrando con ello un empoderamiento en torno a éste y las relaciones suscitadas desde él.

Dentro de la presente investigación, se ha querido dar énfasis a la investigación sustentada disciplinalmente que entregó la teoría postfeminista y de la geografía tanto humanística y postestructuralista como base conceptual y teórica del análisis en torno a la construcción y conceptualización del género (especialmente “lo masculino”), y así como a la construcción y disputas por el espacio escolar. Desde este punto es como la elaboración de una metodología que implique una mirada desde lo social y en donde las personas puedan reflexionar a partir de su propio actuar en la vida cotidiana con bases en el paradigma de investigación de tipo cualitativo, han establecido los criterios de selección y metodología a utilizar.

4.1. Enfoque investigativo

Para la presente investigación se utilizará el enfoque metodológico cualitativo puesto que ha de poner especial énfasis en la construcción social de la realidad y también al interesarse por las intenciones y significados del entramado social. Es por esto que el carácter subjetivo de las relaciones sociales en este tipo de investigación se distancian de los parámetros cuantitativos, ya que estos últimos principalmente se establecen en torno a la objetividad basada en el modelo positivista de las ciencias sociales, y ha de establecer distancia entre el *objeto de estudio*³⁰ y quien investiga, ya que ésta no puede interferir en el fenómeno o estadísticas que proporcionen.

De esta forma, y tal como lo menciona Uwe Flick (2004) en la investigación cualitativa se intenta *“diseñar métodos tan abiertos que hagan justicia a la complejidad del objeto de estudio”* (pág. 19). Es así como el carácter de la investigación que se ha querido realizar se proyecte en base a ciertas concepciones cualitativas:

Aquí, el objeto en estudio es el factor determinante para escoger un método, y no al revés. Los objetos no se reducen a variables individuales, sino que se estudian en su complejidad y totalidad e su contexto cotidiano. Por tanto, los campos de estudio no son situaciones artificiales de laboratorio, sino las prácticas e interacciones de los sujetos en la vida cotidiana [...] la validez del estudio se evalúa con referencia al objeto analizado y no sigue exclusivamente los criterios académicos abstractos de la ciencia como en la investigación cuantitativa (Flick, 2004:19).

Dentro de la investigación a realizar, se ha querido poner énfasis en la coherencia desde la temática y el posicionamiento teórico anteriormente detallado, por lo tanto se intentará llevar desde una dimensión epistemológica de carácter intersubjetivo y dialógica una metodología

³⁰ En esta investigación, el objeto de estudio no ha de clasificarse epistemológicamente como tal, puesto que en el caso de las investigaciones de carácter cualitativo y en base a la metodología comunicativa crítica, el objeto pasaría a denominarse como “sujeto” de estudio.

con relevancia desde la concepción comunicativa crítica. Es como esta metodología se alinea en los parámetros establecidos para la elaboración de la investigación, puesto que a través de esta metodología es como se pretende dar una real importancia a los procesos comunicativos por medio de los cuales la sociedad y su materialización en la vida cotidiana establecen significados para las personas. De allí en tanto, es como la metodología comunicativa crítica ha de postular que la sociedad se construye no tan solo por la cultura social imperante, sino que éstas se adecúan a un contexto en específico y adquieren un significado al interactuar las personas entre sí a través de la comunicación.

De alguna forma, la orientación comunicativa crítica reconoce una realidad natural objetiva, una realidad social construida socialmente que depende de los significados que se le atribuyen y, además, constituida por estructuras situadas históricamente, pero además pone la clave en el diálogo, en la intersubjetividad”(Gómez, Latorre, Sánchez & Flecha, 2006.: 22).

4.2. Muestreo

Para llevar a cabo el proceso investigativo, el tipo de muestreo que se decidió a utilizar debe ser pertinente con el enfoque de la investigación que se pretende emplear. De ésta manera, el tipo de muestra fue intencional de casos, con especial énfasis en la “intención basada en criterios opináticos”.

Para el desarrollo de esta investigación se ha querido establecer como punto de partida uno de los establecimientos educacionales más tradicionales de la ciudad de Santiago, y que posee el carácter de emblemático. La elección de ésta institución no fue azarosa, puesto que se estableció un nexo entre la comunidad educativa en general y la investigadora, ya que la práctica profesional fue realizada en el mismo establecimiento, lo que posibilitó conocer bastante más del entramado social, cultural, político (entre otras) que articulan y ejercen ciertas dinámicas en el actuar socioespacial.

El Liceo José Victorino Lastarria tiene mas de 100 años de antigüedad y se encuentra emplazado en la comuna de Providencia, en donde el sector cuenta con variados servicios,

accesos y locomoción colectiva, lo que facilita la llegada de personas de diferentes comunas hacia el centro educacional. Además, el establecimiento se sitúa dentro de un grupo reducido establecimientos de dependencia municipal que cuenta con reconocimiento a nivel nacional.

Las personas que participarán se definirán en:

a) Participantes directos

La elección de estudiantes del liceo J.V. Lastarria está dada a partir de lo que es denominado como “intención basada en criterios opináticos”, de manera que la subjetividad de la investigadora es finalmente lo que ha de enfrentar intencionalmente los distintos discursos que los estudiantes han construido a partir de lo que consideran como masculino y cómo estos actos se ven reflejados en la espacialidad escolar.

Estas subjetividades proveniente de estudiantes que cotidianamente han de convivir es lo que lleva principalmente a elaborar un relato comunicativo directo, por lo que sus relatos serán el foco articulador del análisis investigativo en general. Estos estudiantes también serán quienes elaboren de manera mas detallada la cartografía participativa y con quienes se pretende un permanente intercambio de ideas en torno a ésta.

Para ello, se pretende seleccionar a cinco estudiantes de I° a III° año de enseñanza media, que han de tener una participación notoria en colectivos, agrupaciones o que gozen de una importante popularidad entre sus pares:

- Grupo de Teatro
- Centro de Alumnos del Liceo Lastarria.
- Grupo Solidario.
- Grupos de estudios focalizados (para estudiantes repitentes).
- Grupo Cristiano.

b) Participantes Indirectos

Durante el proceso de investigación se busca enriquecer las observaciones de tipo presencial con lo permitido dentro de la investigación cualitativa, puesto que bajo sus lineamientos, han de “facilitar la comprensión de los fenómenos sociales a investigar” (Flick, 2004) y por lo tanto, han de enriquecer enormemente los relatos y perspectivas de la vida cotidiana al interior y dentro de la comunidad escolar, además de aportar ciertas apreciaciones de lo que se aspira a construir socialmente la escuela y la normativa de los espacios.

4.3 Técnicas de Recolección de Información

4.3.1. Definición de las técnicas

En la presente investigación, teniendo en cuenta su marcado enfoque cualitativo, debe tener en consideración diversas fuentes pertinentes al tema que se hizo hincapié, dando con ello un marcado interés por las relaciones y percepciones de los estudiantes, así mismo, como el de la propia investigadora. Es así como se pretende utilizar diversos tipos de técnicas desde el paradigma cualitativo de investigación, que tendrán especial cuidado en dar el carácter intersubjetivo y por lo tanto, la pertinencia de las técnicas propias de la metodología comunicativa crítica como la observación comunicativa, el relato comunicativo de la vida cotidiana y cartografía participativa.

4.3.1.1. *Observación comunicativa*

Una de las técnicas a utilizar en este trabajo es la denominada observación comunicativa, la cual da un giro a lo que se creía como técnica de recolección de información tradicionalmente llevada a cabo por el paradigma cualitativo de la investigación. Este giro se evidencia en la forma de plantearse la persona que investiga ante quienes pretende investigar, puesto que al hacerse bajo lógicas horizontales de producción del conocimiento

es como la investigación posibilita un acercamiento y aproximación a las personas investigadas, quienes a través de su vida cotidiana comunican las diversas interpretaciones que tienen de la realidad social.

Desde estos mismos postulados, es como la observación comunicativa introduce nuevos planteamientos en torno a la tradicional jerarquía entre quien investiga y a quién se investiga, es por esto que:

desde la metodología comunicativa crítica, la persona que observa y la que es sujeto de la investigación tratan y comparten en un plano de igualdad los significados e interpretaciones de las acciones, sus actitudes, motivaciones, habilidades, elementos característicos, etc. (Gómez, Latorre, Sánchez & Flecha, 2006:85)

4.3.1.2. Relato Comunicativo de la vida cotidiana

El relato comunicativo, por su parte, y amparándose bajo las nociones de igualdad y de diálogo propio del enfoque comunicativo crítico, se erige como una necesidad en concordancia con lo antes plateado en torno a las relaciones de simetría y la capacidad transformadora que adquiere la persona a investigar, de allí en tanto que el relato comunicativo *“es un diálogo entre la persona que investiga y la investigada, con la pretensión de reflexionar e interpretar la vida cotidiana de esta última.”* (Gómez, et. al, 2006.: 80)

De esta manera, una de las principales características del relato comunicativo ha de ser su énfasis en la reflexión de los actos de la persona entrevistada, y por lo tanto reside en esa instancia el potencial transformador de la persona en la vida social. Desde allí en tanto el RCC *“Se centra básicamente en el momento actual. Las interpretaciones sirven tanto para proyectar expectativas futuras como para interpretar aspectos del presente o del pasado inmediato.”* (Bisquerra,2004. Pág. 414) rompiendo con lo tradicional dentro de la metodología cualitativa, en donde las historias de vida personal, (a través de la entrevista en profundidad) *“Captan la totalidad de una experiencia biográfica desde la infancia hasta el presente o una parte de ella, no necesariamente actual, sino preferentemente de tiempos pasados.”*

(Bisquerra, 2004.:414).

4.3.1.3. Cartografía participativa crítica

Dentro de la investigación a realizar, se ha querido hacer énfasis en la construcción de cartografía por parte de las personas de la comunidad educativa, puesto que en ella se expresan las complejidades existentes en el espacio escolar. De esta misma manera, la cartografía social puede entenderse como una forma de representación del mundo por quienes la elaboran, dando pie a conocer las distintas complejidades y construcciones personales en torno a lo que se espera de los 'actos' del género, y pudiendo emplearse para una transformación de los espacios escolares. Es así como:

El mapeo es una herramienta que muestra una instantánea del momento en el cual se realizó, pero no repone de manera íntegra una realidad territorial siempre problemática y compleja. La elaboración de mapas colectivos transmite una determinada concepción sobre un territorio dinámico y en permanente cambio, en donde las fronteras, tanto las reales como las simbólicas, son continuamente alteradas y desbordadas por el accionar de cuerpos y subjetividades. (Risles & Ares, 2003. P: 8).

Siguiendo estos postulados es como podemos encontrar en la cartografía participativa una relevancia fundamental en la materialización de las espacialidades, que han de permitir un potencial para la transformación e intervención de los espacios por parte de quienes conviven en ellos cotidianamente.

La propuesta cartográfica estará orientada hacia la construcción de mapas del establecimiento educacional donde se puedan identificar los espacios significativos para los estudiantes. Para este postulado, se contempla la creación de simbología que hará hincapié a las diferentes dimensiones a analizar, confluyendo en una simbología en común, al mismo

tiempo que las personas que participarán en ella establecer sus propias argumentaciones dentro de la misma.

Es así como los croquis solicitados, han de tener la característica de ser únicos en cuanto a argumentaciones y a la identificación de lugares específicos, pero han de tener el punto en común para su posterior análisis de datos.

Para la construcción de la cartografía participativa se intentará seguir un plan de lineamientos generales, puesto que si bien la confección de éstos es “a libre elección” ha de estar estipulado ciertas nociones que han de ser comunes a todas las personas que lo realicen. Lo que se pedirá por tanto, será que les estudiantes logren desarrollar diversas habilidades en el ámbito de la creación de la cartografía:

- Elaboración de cartografía (representación del espacio escolar)
- identificación de espacios relevantes del establecimiento.
- argumentación de los espacios seleccionados.
- creación de simbología a utilizar en la cartografía.
- explicación de problemáticas al momento de la elaboración cartográfica.

Por otro lado, se pedirá a las personas investigadas que identifiquen y argumenten la elección de espacios seleccionados como relevantes con la temática propuesta en la construcción del marco teórico de la investigación, las que se centrarán en dos grandes ejes:

a) Espacios de pertenencia/perspectiva personal

- Espacios del establecimiento educacional más recurrentes por la persona.
- Espacios de agrado.
- Espacios de desagrado.

b) Espacios con dinámica de ruptura

- Espacios de disciplina escolar.
- Espacios de resistencia escolar.
- Espacios de violencia escolar.

Dentro de la realización de la cartografía, se espera también que los estudiantes escriban su fundamentación acerca de la elección de ciertos espacios, por lo que éstos también aportarán a los criterios de análisis de la información.

4.3.2 Plan de Recolección de Información

Durante el tiempo en que se pretende llevar a cabo la investigación, se ha pretendido facilitar la investigación acción a través de módulos prácticos de recogidas de información, a fin de establecer de manera clara las técnicas de recolección y poder interrelacionarlas dentro de la vida cotidiana tanto de los estudiantes a observar así como con el ámbito académico institucional.

De esta manera, es como esta investigación se plantea desde cinco módulos prácticos-teóricos, en que se desarrolla la acción investigativa:

4.3.2.1. **Acercamiento a lo cotidiano-estudiantil:** Módulo inicial que contempla las notas de campo como una primera técnica. Observación primera semana de octubre.

4.3.2.2. **Identificación de las espacialidades:** A través de la observación se pretende hacer una caracterización de lugares que tengan ciertas lógicas identificables y que a la investigadora le sean de particular interés, así como el disciplinamiento heteronormatizador de normas institucionales y escolares. Mes de Octubre.

4.3.2.3. **Los 'actos' y el espacio escolar:** A través de las entrevistas en profundidad, en una primera instancia, se intentará develar los 'actos' que han de situar a las personas como masculinas dentro del imaginario de distintas subjetividades estudiantiles. Finales de Octubre.

4.3.2.4. **Visualizando espacios:** Cartografía participativa con estudiantes entrevistados en profundidad. Identificación de lugares con fuertes cargas simbólicas y de percepciones de los estudiantes. Principios de Noviembre.

4.3.2.5. **Retroalimentación y conclusiones:** Para finalizar, y en concordancia con lo planteado inicialmente, se facilita una instancia dialógica de percepciones de quienes participaron en la elaboración de la cartografía, así como también de las personas que se sienten identificada en la elaboración de la investigación, por lo que se facilita un intercambio de experiencias y argumentaciones en torno “al pensar” en las masculinidades. Principios de Noviembre.

4.3.2.6 Pauta de trabajo

I. Módulo	Objetivo	Actividades	Fecha
Acercamiento a lo cotidiano-estudiantil	Observación Participativa	Observación participativa. Elaboración notas de campo.Fotografías	Mediados de Octubre
II. Módulo			
Identificación de las espacialidades	Observación participativa. Relatos Comunicativos.	Selección de estudiantes para RC ³¹ Elaboración notas de campo.	Mediados de Octubre
III. Módulo			
Los 'actos' y el espacio escolar	Relatos Comunicativos	Elaboración RC Definición elementos cartografía.	Finales de Octubre
IV. Módulo			
Visualizando espacios	Cartografía participativa	Elaboración Cartografía.	Finales de Octubre
V. Módulo			
Retroalimentación y conclusiones	Participación estudiantes	Análisis de técnicas	Noviembre

31 Abreviación de Relatos Comunicativos (de la vida cotidiana) para fines de una mayor legibilidad.

4.4. Técnicas de Análisis / Síntesis de información

Dentro del proceso de análisis de los datos recolectados a través de las observaciones, los relatos comunicativos y las cartografías, formaron elementos claves a la hora de formular el cuerpo de la investigación empíricamente. Es así como se intentó hacer relaciones coherentes entre las fuentes teóricas y las fuentes empíricas, incorporando categorías de análisis desde tópicos generales y por último, a través del enfoque comunicativo crítico, incurrir en las dimensiones “excluseras” y transformadoras elaborados desde los análisis.

4.4.1 Observación Comunicativa

Uno de los elementos con los que contó la recolección de datos es la observación comunicativa, la que se realizó en un primer momento como acercamiento hacia el contexto en el cual se realizaría la investigación. Es por ello, que su análisis se basó en la tabulación de cuadros temáticos que variaron según la naturaleza de la observación, dependiendo de dos tipos de observación:

4.4.1.1 Observación General: se trata del proceso de observación realizado con el fin de registrar las principales dinámicas espaciales del establecimiento en espacios comunes a los cursos y la comunidad escolar. De allí es como se puede observar que las tablas temáticas para el análisis se fundamentan en los siguientes elementos:

- Ocupación de espacios
- Principales espacios de actividades
- Espacios de tránsito
- Espacios ligados a la disciplina
- Relaciones en la comunidad escolar.

4.4.1.2 **Observación Cursos:** dentro de este proceso, se intentó identificar las dinámicas de comportamiento espacial y de relación con sus pares a las personas que participaron de forma directa con el proceso de investigación (relatos comunicativos, elaboración de cartografías). Es por ello que la tabulación de cuadros específicos se basó en las relaciones dentro del aula:

- Relaciones entre pares al interior del aula
- disciplinamiento
- dinámicas espaciales
- orden espacial sala de clases.

4.4.2 Relato Comunicativo de la vida cotidiana

A partir de los relatos comunicativos de 5 estudiantes, se construyeron cuadros de análisis para cada uno de éstos. Los cuadros de análisis se subdividieron en torno a las categorías de realización de los análisis y de la implementación en éstos de las bases teóricas de la investigación:

4.4.2.1 Definición de temáticas para análisis

En este cuadro es necesaria la clasificación a través de la tabulación de la información más relevante realizada a través de los relatos comunicativos. Es así como las temáticas se incorporaron mediante su recurrencia dentro de las narraciones de los estudiantes, además de la relevancia para la comprensión del contexto y como forma de responder a los objetivos planteados al principio de la investigación:

- Orígenes en el liceo
- Relación compañeros
- Convivencia
- Percepción de sí mismo

- Motivaciones personales
- Disciplina
- Resistencias
- Actividades cotidianas
- Selección de estudiantes por sexo
- Percepción colegio

4.4.2.2 Referencias específicas a la construcción del género

Una de las categorías en las que se quiso hacer hincapié dentro del proceso de análisis de la información recolectada a través de los relatos comunicativos, tiene que ver con la complejidad que las personas participantes reflexionen a cerca de su propia construcción del género y de su masculinidad. Los temas, en su mayoría presentes en las narraciones de los estudiantes, se grafican tanto explícita como implícitamente dentro de éstos, es por ello que surgió la necesidad de incorporarlos como una segunda categoría para la tabulación de los relatos comunicativos:

- Identidad
- Performatividad
- Masculinidad
- Construcción Género
- Otredad
- Roles de dualidad genérica
- Estereotipos/categorización estudiantes
- Tolerancia

4.4.2.3 Referencias específicas a espacios mencionados

Como último procedimiento dentro de la tabulación de los relatos comunicativos, se presentó la categoría de análisis que surge desde las referencias que se hacen a ciertos espacios escolares. Al igual que la anterior categoría, las temáticas relacionadas de distintas formas a los espacios mencionados son expresadas de manera explícita e implícitamente, por lo que se puede encontrar diferencias en los lugares mencionados, aunque la tendencia mostró la identificación en común de alguno de éstos:

- Colegio
- Auditorio
- Plaza de la Palmera
- Plaza de Encuentro
- Patio/ Canchas
- Sala de clases
- Búnker
- Baños
- Laboratorios
- Sala Centenario
- Sala de Computación
- Biblioteca
- Entrada
- Sala CALL

4.4.3 Cartografía Participativa

La construcción de las cartografías participativas se basó en la realización de cuatro cartografías de elaboración de los propios estudiantes, quienes plasmaron sus impresiones en una sesión. Como advertencia en la diferencia cuantitativa entre los relatos comunicativos y las cartografías, es necesario señalar que hubo impedimentos que escapan a los criterios de la investigación para la realización de ésta, por lo que se procedió a trabajar en base a los cuatro realizados.

A pesar de esto, se trabajó mediante ciertos elementos en común entre éstos:

- Simbología
- Identificación de espacios

- Explicación de los espacios
- Utilización de diversas herramientas (colores, énfasis en los diseños, dibujos, etc.)

4.4.4 Construcción dialógica de dimensiones

Un elemento propio que aporta la metodología comunicativa crítica, está íntegramente relacionado con un sentido de la investigación de carácter horizontal y en base a una posible transformación social de las personas participantes en ella. De allí se desprende que se empleen dimensiones como forma analítica en torno a la construcción dialógica a base a la identificación de elementos discursivos para la transformación social.

La definición de barreras excluidoras (como barreras que impiden de alguna u otra manera la inclusión y transformación) como las transformadoras (que permiten la modificación, empoderamiento, integración y transformación social), se plantearon a modo de síntesis del proceso de análisis de amparada bajo los lineamientos del objetivo general.

V. Análisis de los resultados

En esta sección se basa en las constataciones empíricas empleadas como técnicas de recolección de información de información, en donde se deja en evidencia las percepciones de las distintas personas que acompañaron el proceso investigativo. De esta manera, la información otorgada a la investigación

La distribución de los planteamientos de análisis está confeccionada en tres subcapítulos, permitiendo un paulatino desarrollo de los tópicos en común de los estudiantes durante los relatos comunicativos, estableciendo relaciones con las diferentes categorías establecidas en los capítulos anteriormente descritos. En ellos se dará especial énfasis al análisis de los relatos comunicativos, las cartografías y las observaciones, de forma de crear nexos entre lo planteado teóricamente y lo demostrado por las personas participantes en el proceso investigativo.

También como método propio del enfoque comunicativo crítico y en coherencia con lo propuesto durante esta investigación, se procede a la identificación de los tópicos en las dimensiones tanto exclusoras como transformadoras, en las que es posible visualizar un posible cambio o continuidad de transformación social. De esta forma, se pretende evidenciar las diferencias o similitudes entre las personas a través del empleo de la cartografía realizada por las mismas, con el fin de hacer hincapié en los espacios que se identifican desde ciertas categorías y que representan una visión determinada dependiendo de la construcción del género que se realiza en cada una de las individualidades.

El análisis está configurado en base a las relaciones que se producen entre la construcción de género en los estudiantes y cómo se relacionan con el espacio escolar cotidiano, afectando o delimitando los márgenes de acción de los mismos y con los demás estudiantes del establecimiento.

De esta manera, tanto las transcripciones de los relatos comunicativos como las observaciones y las cartografías aportarán el sustento empírico del tema a trabajar, y que establecido desde las bases teóricas aportadas desde diferentes disciplinas, se establece una relación entre los conceptos establecidos.

5.1. Construcción de la identidad individual

En este apartado se procederá a constatar y comprender las significantes de los estudiantes en relación a la construcción tanto de la identidad como persona poseedora de múltiples discursos binarios, así como también las identidades que devienen del nivel de apropiación y de agrado con espacios identificatorios dentro del espacio disponible en el establecimiento educacional.

De esta forma, los ámbitos abarcan desde decisiones hasta reflexiones personales que han llevado a las distintas individualidades a situarse como tales en el momento de la realización de los relatos comunicativos de la vida cotidiana y las cartografías. De allí en tanto que las personas participantes en la investigación pudieran reflexionar a través del discurso, las prácticas y relaciones espaciales que hablan de una construcción del género.

5.1.1 Discurso de percepción y aceptación personal-social

Una de las principales temáticas que se intenta hacer en esta investigación, es la constatación de la existencia – o no- de la construcción de género como forma identitaria personal. Bajo este ámbito es cómo se puede comprender y reflexionar a partir de las dinámicas que adquiere el género en la construcción del espacio escolar, o más puntualmente la *forma masculina* que adoptan las personas para establecerse con la sociedad cultura, como también con el resto de las personas con las que conviven cotidianamente.

De esta manera, la identidad evidenciada se manifiesta de diversas formas; una de ellas, y como base fundamental es la generización desde un yo clasificable, formalizado a través de las conductas o actos que se realizan socialmente, y por esto, es como se entiende que los estudiantes tengan concepciones de una identidad desde la unificación y sentido de pertenencia en relación a su grupo, pero en un contexto de un referente de masculinidad³² establecido socialmente y transmitido a través de las tradicionales socioespaciales y en

32 Revisar artículo de José Olavarría en Carlos Lomas “Los chicos también lloran” (2004)

diversos ámbitos de la vida cotidiana.

De esta manera, las expresiones de masculinidad(es) a través de la realización de relatos comunicativos se pudo identificar ciertas características en torno a lo delimitado por los estudiantes:

yo no soy igual a todos, es que yo soy peor, no en el aspecto así del típico hombre que todos dicen así y así, yo soy peor, porque ahora me estoy metiendo hasta con las ex de mis amigos y no me dicen nada, me pregunto si me puedo meter y me dicen que si y me meto, a ese punto he llegado, pregunto si antes primero. Mi idea es llegar más lejos de lo que llegaron ellos para después sacárselos en cara y reírme de ellos, es solo satisfacción personal, se pasa bien, con eso me conformo (R2.C2.4).

Bajo lo expresado en un primer momento por este estudiante, deja evidenciar uno de los principales atributos de una persona poseedora de una identidad tradicional - con vistas a ser uso práctica y teóricamente de los espacios de poder desde la dominación a otras personas- referida a una participación socialmente activa, a una búsqueda incesante de la complementariedad basada en el binarismo de género y en la visión de una masculinidad que sea dominante al resto de expresiones que se desenmarquen del ámbito formulado a través de la dominación patriarcal.

A esto, es posible agregar la posibilidad de ser “un hombre viril” y la demostración hacia sus pares como motivo de orgullo ante sus pares, formula en este estudiante una de las construcciones de masculinidad más arraigadas socialmente, y a través de ella se establecen empoderamientos que complementan una legitimación de la dominación masculina. De esta manera, las características fundamentales expresadas a través de lo que se formula como dominante expresa su faceta más de mayor individualidad masculina: la dominación de los cuerpos y espacios de otras personas a través de su objetización para una satisfacción personal.

De lo anterior se desprende que la visión de la mujer sugiere que el hombre (heterosexual) es de por sí una persona que ha de tenérsela como un igual en tanto este merece ser respetado. La apropiación de los cuerpos a los que se hace referencia en el relato sugiere que se puede disponer adiestra y siniestra de las demás personas, por lo que los márgenes de acción de los “no hombres” tiene su fundamentación en la contraposición desde la cual los hombres/masculinos se legitiman como modelo a seguir. De esta misma manera, los planteamientos surgidos desde la estereotipificación de las personas sugiere en primer lugar una jerarquización social y espacial mediante la cual se establecen márgenes de acción dentro de la normativa de género. Así mismo, esta jerarquización se basa en un poder fáctico mediante el cual se establece quienes son dignos de *ser hombres*³³.

Otra de los ámbitos a incluir mediante esta forma de construcción del género en torno a una masculinidad viril, implica una fuerte percepción que el modelo que siguen es universal. Si bien, esto es parte de la jerarquización anteriormente explicada, se postula que hay un solo modelo a seguir, y que por lo tanto, ha de ser el “normal” a las personas. De allí es que se desprende que la “normalidad” dentro de la construcción de la masculinidad en las personas se entienda como una de las tantas construcciones que se hacen, pero éstas tienen el factor común basado en las construcciones con el referente masculino tradicional:

Yo me considero un lastarrino normal, ¿o no? Tomo atención en clases aunque voy a repetir, pero es un detalle. Yo soy normal. Soy católico, voy a misa (R2.C1.4).

En base a la cita anterior es como se puede obtener una panorámica de lo que el estudiante comprende como estructuras a través de las cuales concebir su idea acerca de los márgenes de acción que han de limitar una normativa, por lo que se incluye dentro de ella, pero sin dejar de lado que una parte de su identidad trasciende en la demostración de estar en cierto establecimiento educacional. A ello, se le suma que la concepción que éste tiene acerca de la normalidad está basada en una idea ligada a las creencias religiosas de los estudiantes, que

³³ En los siguientes apartados se verá con mayor profundidad.

deviene por lo tanto de una conceptualización del mundo a través de una norma de tipo patriarcal, por lo que dentro de su construcción del género imperan algunos cánones determinados a partir de las tradiciones basadas en la religión.

El discurso implantado por los estudiantes se reconoce una tendencia ligada a la identificación en torno a una aparente normalidad masculina dentro de las que se establecen parámetros o márgenes de actuar. Dentro de lo expuesto anteriormente, un estudiante apunta incluso nociones de proximidad, por tanto es como se puede evidenciar que muchas veces, el discurso de *“ahí estoy yo, entre medio.”*(R1.C1.4) establecen formas de relacionarse con sus pares. A partir de esto es como se puede inferir que estos estudiantes se establecen desde una normalidad tradicional en torno a los márgenes de acción en el género, construyendo una identidad a partir de los rasgos de una masculinidad hegemónica. Las apreciaciones de lo masculino se vuelcan difusas al plantearse como tal, ya que al ser interpelado por el cuestionamiento sobre la reflexión de lo que se considera como masculino, uno de los estudiantes alude: *“Si me pregunta por mi visión, si soy machista, no puedo contestarle eso...”* (R3.C2.4), reconociendo implícitamente que quien es caracterizado bajo la masculinidad tradicional es machista.

Sobre este punto es importante dilucidar que las nociones e torno a la masculinidad como algo que conlleve una fuente de dominación machista están presentes dentro de los estudiantes. Es así, como el estudiante caracterizado con una masculinidad como referente viril sostiene:

Yo no soy machista como ellos, yo soy lo más feminista que existe, tengo pinta de <hueco> de repente, me lo han dicho. Porque cuando no ando con la camisa ando como <super hipie> y siempre me han dicho que tengo pinta de <fleto>, a mi me da lo mismo, si yo sé que no soy <fleto>, o sea, tampoco soy hétero, tampoco soy bisexual. ¡No soy nada! Me considero así no más. No me gustan las etiquetas, lo encuentro tonto. Prefiero decir, si me gusta alguien me meto con esa persona, aunque me gustan varias personas (R2.C2.3).

De esta manera, este estudiante también reconoce una serie de factores que él considera tener presente y desarrollar su construcción del género. Es base a ello, se constituye y plantea desde lógicas que no se alinean con su construcción de masculinidad viril en un primer momento, ya que a través de lo expresado anteriormente explicita márgenes de acción que no se plantean luego dentro del discurso. En este mismo postulado, este estudiante reconoce la existencia y clasificación de personas homosexuales, haciendo suya las denominaciones con que cotidianamente se estigmatizan.

Así, las concepciones que se tienen sobre una masculinidad y la construcción del género en las personas recaen sobre una continua performance, donde el planteamiento o la reflexión acerca de la construcción del género establecen una delimitación en torno al actuar. Es por ello que en uno de los relatos, un estudiante afirma que:

No es que sea pesado siempre, depende de la persona, porque hay personas que me caen mal a la vista, pero no sé, hay algo de presencia que la gente me cae mal... (R4.C2.1)

De lo anterior se puede desprender una visión tradicional de lo entendido como masculino ya que a partir de éste se escarifica las nociones racionales de lo “que debe ser un hombre”. Si bien, en su relato deja ver la construcción del género en torno a la homosexualidad, éste se postula y se perfila ante la sociedad como alguien que está a la defensiva pero desde una mirada mucho más tranquilizadora y racional.

La misma mirada racional como parámetro de actuar se puede evidenciar dentro del discurso de un último estudiante, que si bien no se menciona de manera explícita, si se puede transmitir dentro de las concepciones que éste tiene hacia otras formas de actuar y de comprender el género dentro de la escuela.³⁴

³⁴ Dentro de los siguientes apartados se podrá lograr una clara imagen de los estudiantes y su visión de las masculinidades.

Espacios de Agrado: formas de concebir “lo masculino” en torno a la tranquilidad y representación espacial

Tal como se pudo evidenciar dentro de los discursos de las personas participantes en la investigación, es importante evidenciar cómo este se plasma en el uso y niveles de agrado de/hacia los espacios escolares institucionales. Ésta forma de acceder y de percepción con hacia los espacios, tiene que ver con concepciones que se forman en torno a un sentido de pertenencia hacia ciertos espacios, así mismo, se delimitan los márgenes de accionar que se establecen al sentirse ligado al espacio.

Es de esta manera como se puede evidenciar ciertas características que las personas desprenden, en consecuencia de ciertas formas de concebir y de articular su vida. Es así como se puede evidenciar dentro de la cartografía que existen diversos espacios como fuente de agrado, pero éstos mantienen una lógica en torno a la relación de tranquilidad y sobriedad que se materializa en estos espacios.

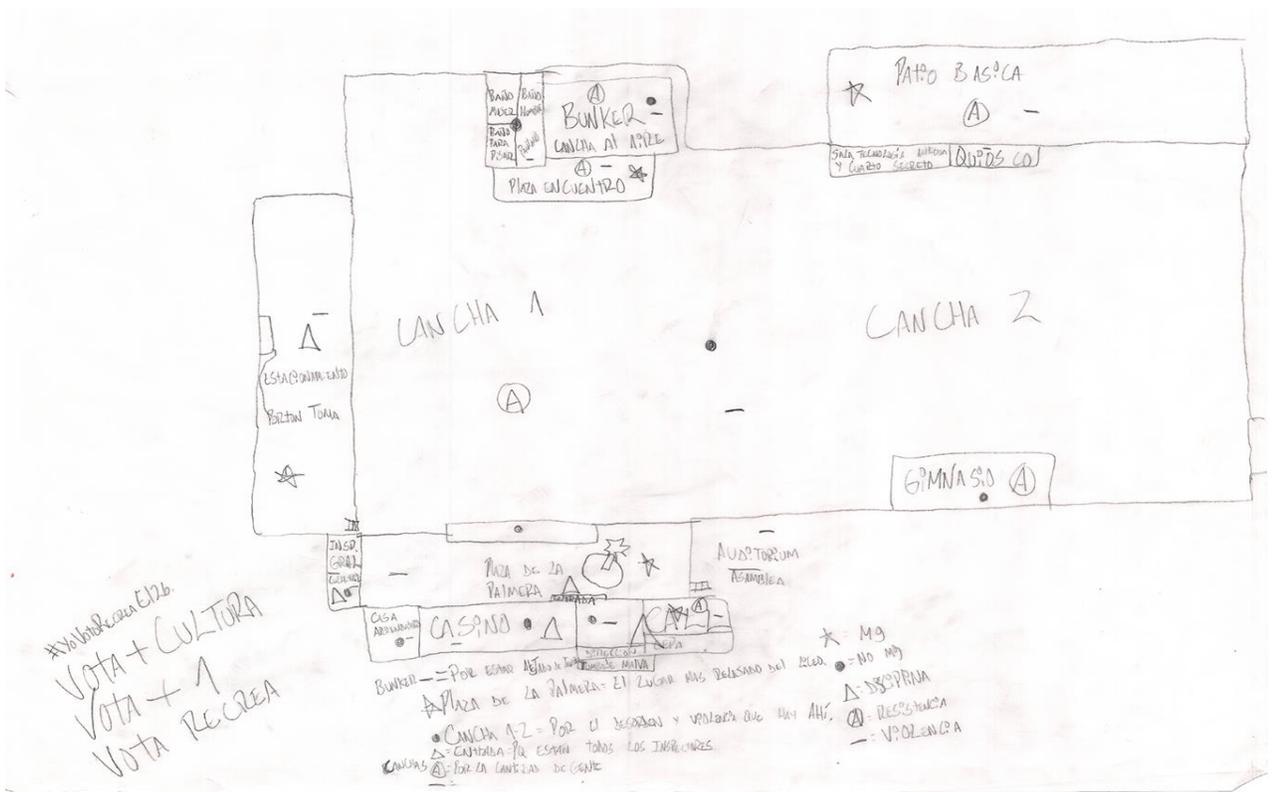


Ilustración 1 Cartografía elaboración estudiante (R2)

El primero de ellos hace referencia a la “Plaza de la Palmera” ya que éste es “el lugar más relajado del colegio” (C2). De esta misma forma, es como lo identificado dentro de la cartografía también se puede dar a conocer en plena coherencia con el relato de la misma persona, así el estudiante narra:

Acá me gusta la plaza de la Palmera, es lo que más me gusta porque es tranquila, es que nadie viene para acá po', todos están ahí en el patio concentrados jugando a la pelota, nadie está acá, en los recreos está vacío esto, las bancas están vacías, acá todo está disponible y es fresquita a parte. Acá en la plaza de la Palmera nos juntamos los comunistas, o nos juntamos nuestros amigos así el grupo de CODECU, el grupo de Centro de Alumnos, el

grupo de las listas, todos nos juntamos acá. Acá debatimos, hablamos estupideces, lo que sea. (R2.C3.2)

Este estudiante nos otorga una especial forma de articular este espacio de agrado³⁵ ya que en él se centra por una parte, la noción de masculinidad tradicional entendida bajo las lógicas de la sobriedad y tranquilidad, estableciendo un punto disímil a otros espacios escolares que aglutinan a una cantidad mayor de personas. Por otro lado, y siguiendo las concepciones masculinas en torno a la sobriedad y racionalidad como máximo atributo, es como se puede reconocer la perspectiva del mismo espacio en base a la pertenencia de los grupos o colectivos y los espacios que visitan. De esta manera, el espacio de agrado tiene particular relación con los grupos a los que pertenece, ya que éste es la entrada a los espacios tales como el auditorium (donde se realizan los CODECU) o es el espacio de entrada a la sala del Centro De Alumnos. Por esto mismo, no es de extrañar que las conformaciones que se hagan desde estos espacios se formulen en torno a su utilidad y su recurrencia.

Es así como dentro de la lógica racional/adulta amparada en márgenes de acción de las personas en las que se puede vislumbrar ciertas características que la hacen común a las personas participantes en la investigación. Es por esto, que dentro de los relatos también es posible encontrar referencias específicas que detallen los procesos de agrado de las personas y empoderamiento de los espacios, en contraposición a dinámicas en donde exista un flujo constante, una especie de caos por parte de los estudiantes (en su mayoría de menor edad) y que se establecen a por la búsqueda y alejamiento de otros espacios.

Una de las cosas que hace notar dentro de la elaboración de la cartografía, es el trazado del plano del establecimiento, que sin ocupar colores, se identifican claramente los distintos lugares de él. Otra cosa a notar es la leyenda ubicada en el costado inferior izquierdo de la imagen 1, ya que en ella hace clara alusión a los grupos de participación dentro de los que está inserto, y los hace partícipe dentro de sus relatos.

35 Dentro de la simbología, el estudiante utiliza la denominación de los espacios como “me gusta” en vez de emplear “agrado”.

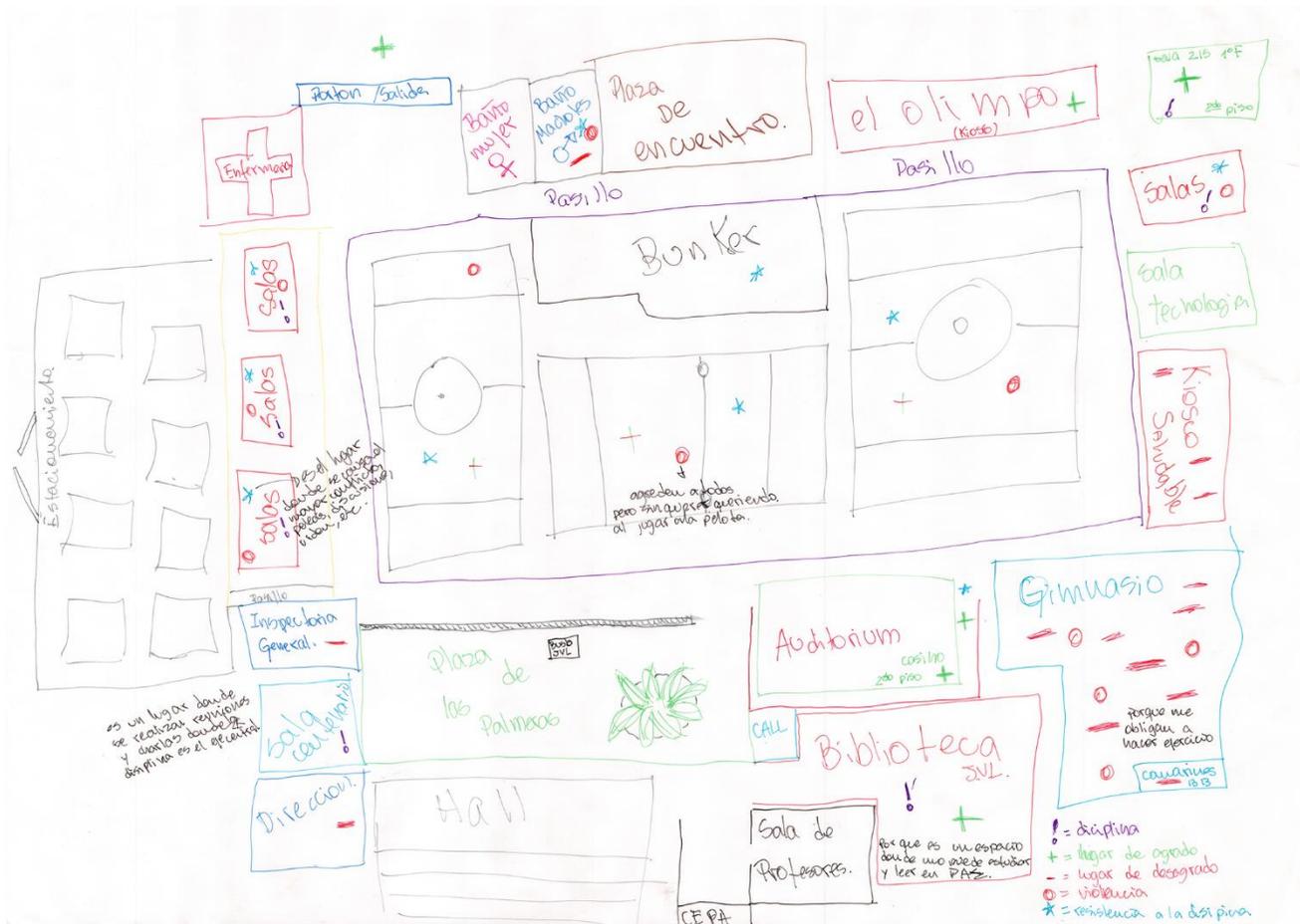


Ilustración 2 Cartografía realizada por estudiante (R3)

De esta manera, al tener que delimitar los espacios en la cartografía, un estudiante apunta: “Biblioteca JVL por que es un espacio donde uno puede leer y estudiar en PAZ” (C3). En base a la cita anterior, es necesario hacer hincapié en el uso de técnicas por parte del estudiante, que demuestra claramente la necesidad de destacar la palabra “PAZ”, ya que ella es una demostración de una dualidad entre la razón y lo animal³⁶. De allí en tanto, también este estudiante reconoce ciertos elementos que si bien no concretó en las cartografías, si lo hizo a través de sus relatos “De acá me gusta el casino, es bonito, es como acogedor”

36 En el capítulo siguiente se abordará con mayor precisión las características socioespaciales de “lo animal”.

(R3.C3.1). En donde deja entrever que la diferencia de lo primero expresado, el espacio que determina él se basa en la cercanía y comodidad, desde una mirada mucho más cercana hacia éste. Así como las palabras *bonito-acogedor* ya no están bajo las lógicas dualistas de dinámicas espaciales, sino que en éste se puede evidenciar características que no son posibles de atribuir sólo al espacio escolar, ya que ellas generan un sentido de pertenencia hacia esos espacios, más allá de la utilidad de éste.

Es importante señalar la utilización de lápices de colores en distintos sectores, puesto que éstos dan un realce aún mayor al nivel de detalles realizado por el estudiante como forma de identificar una gran mayoría de espacios dentro del establecimiento.

A su vez, se encuentra dentro de la misma esfera las formas de significancia que adquiere el espacio escolar a las personas en torno a una cercanía, a una experiencia positiva ya que posibilita y genera un “bienestar” individual, y que sirve de forma de relación para éste. Es así como el espacio escolar se dota de significaciones hacia las personas, en donde (como es el caso de una tercera cartografía generada por I.) se puede evidenciar del empoderamiento de espacios de bienestar a través de la denominación de los espacios de agrado como “refugio”. De ahí es que se puede entender que el estudiante ve en el espacio escolar de agrado no solamente un lugar de tránsito o de estudio, sino que éste sirve para resguardarse ante otras formas de dinámicas espaciales y sociales. Es así como dentro de lo identificado, su “refugio” es el *“Auditorium: Es el lugar de encuentro del “gdt” (grupo de teatro)”* (C4).

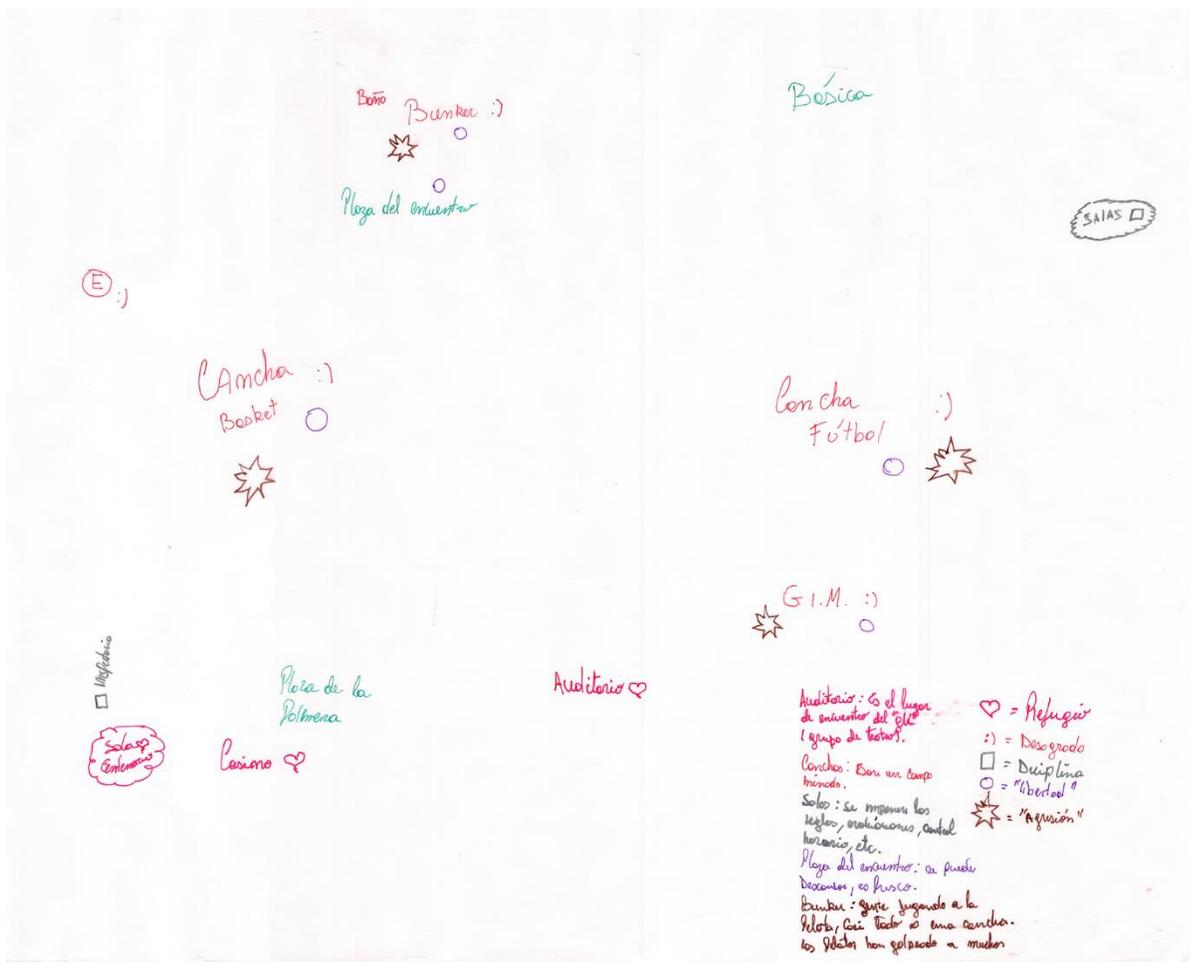


Ilustración 3: Cartografía realizada por estudiante (R4)

De forma similar a lo expresado a través de la primera cartografía, es como se puede ver nuevamente que la participación a grupos extraescolares potencia la posibilidad de empoderar a las personas con algún espacio determinado, es este caso el auditorium, ya que además de poseer un carácter de refugio para el estudiante, también su utilidad influye de forma fundamental a la hora de concebir y de relacionarse con el espacio.

Otra forma y empoderamiento que asumió el estudiante al momento de plantearse el ejercicio cartográfico se basó en las denominaciones a los demás espacios del establecimiento. Si bien, caracteriza e identifica menos espacios, en ellos se mantiene la lógica de atribuirles significaciones a través de la simbología expresada, dando cuenta con

ello un conocimiento a ceca de las dinámicas que en términos generales se establecen en la escuela. La poca inclusión de detalles no ha de ser azaroso, puesto que bajo ello se esconde el nivel de insatisfacción respecto a la escuela como institución.

Bajo estas lógicas, es entonces como la tendencia dentro de las cartografías realizadas³⁷ es a percibir el espacio escolar de agrado dentro de los elementos de utilidad del espacio, tranquilidad y cercanía. Un factor importante y no menor se contrapone a estos elementos, que básicamente estipulan un sentido de pertenencia hacia el espacio escolar mediante distintas formas de empoderación de éste, y que se diferencia a partir de la lejanía espacial que se quiere delimitar a través de la ilustración 4: *“Portón/salida: Me gusta este espacio porque es la puerta de la libertad.”(C1)*

Es así como la cartografía realizada por este estudiante adquiere por sí sola una impresión poco detallada, en la que no es posible a primera vista reconocer o identificar lugares llamativos para el estudiante. De allí en tanto, que el no usar lápices de colores en su elaboración y el poco énfasis que se le da a los lugares, tiene que ver con el nivel de agrado con el establecimiento, ya que se ve plasmada su concepción de del género a través de la exclusión de espacios que no considera relevantes ya que a través de éstos no se relaciona con el resto de las personas.

Es por ello, que las formas de identificar el espacio no variaron mucho de acuerdo a los requisitos (no denominó de otras formas a los espacios requeridos ni tampoco adjuntó una simbología para su identificación)

37Si bien, para el análisis dentro de esta investigación y en base a las técnicas de recolección estipuladas en un principio, se nutrió de 5 relatos comunicativos, para la tercera técnica sólo se pudo realizar 4 de las 5 cartografías, ya que no se pudo concretar un sesión para la elaboración de ésta en base a tiempos y horarios del estudiante.

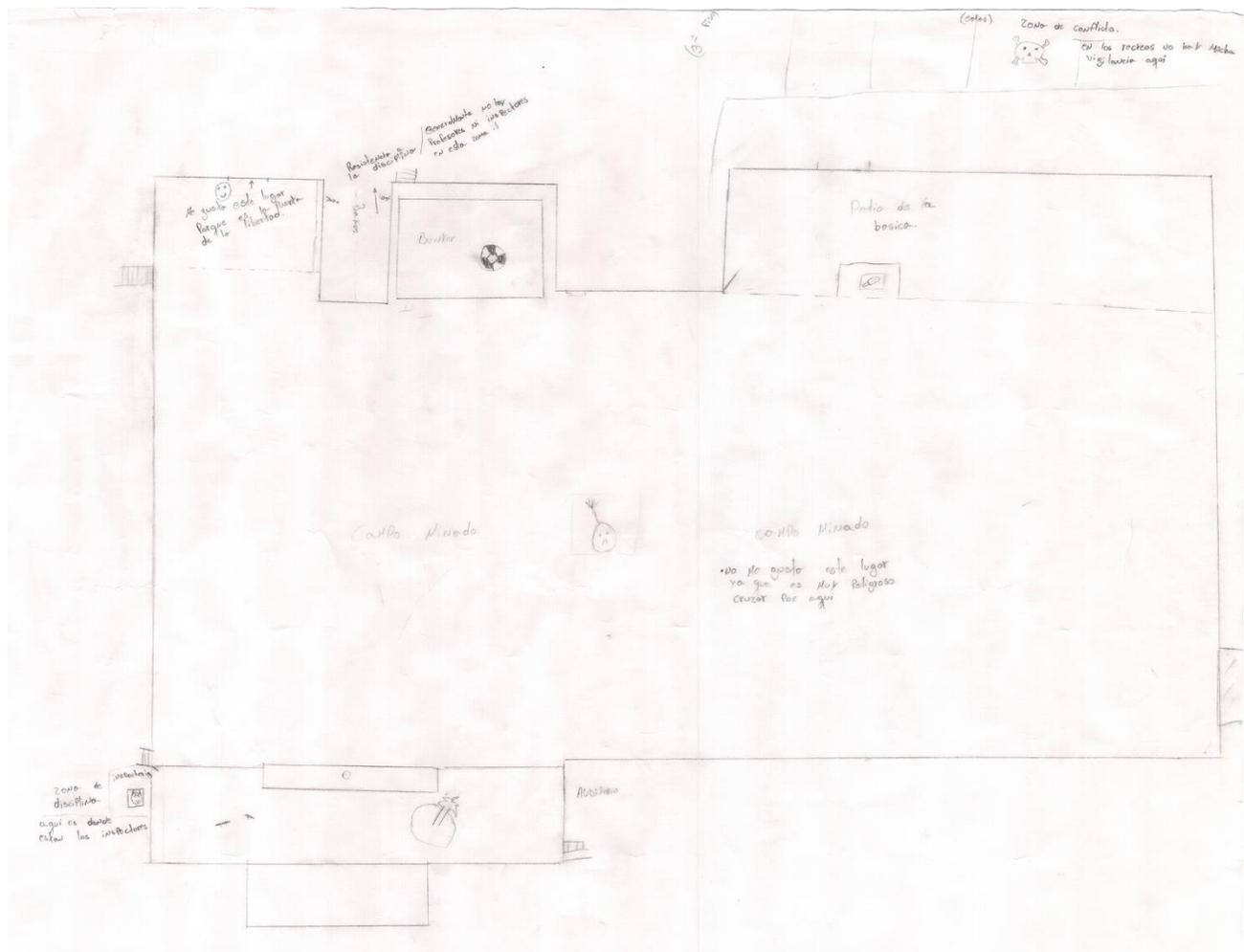


Ilustración 4: Cartografía realiza por estudiante (R1)

De esta forma, se puede evidenciar en base a lo afirmado por el estudiante que la necesidad de identificar un lugar de agrado no es hacia un espacio escolar en concreto tal como los anteriores (Plaza de la Palmera, Biblioteca, Auditorium) sino que es la significación simbólica de un espacio que no es perteneciente al establecimiento. De allí, en tanto, también es posible visualizar el sentido de represión y de poca pertenencia al establecimiento, ya que el estudiante señala que el portón es “la puerta de la libertad.” Por otro lado, también se puede desprender que este espacio no es un espacio en el que se puede estar por un período prolongado de tiempo, sino que es más bien de tránsito hacia el exterior del establecimiento. Es así como los espacios representados mediante las cartografías se evidencia una

tendencia a ciertas lógicas de empoderamiento espacial, mientras que una señala una ruptura y escape hacia el espacio escolar, pero aun así se señalaron bajo las lógicas de una racionalidad propias de la construcción del género, y aún más en detalle, de una masculinidad hegemónica.

5.1.2 Las motivaciones personales dentro de una sociedad heteronormada

Una de las necesidades que se planteó al momento de pensar la investigación, fue la necesidad de que las personas que participaran de ésta y que pertenecieran a la institución escolar, estuvieran dentro de organizaciones extraprogramáticas del establecimiento. Este “requisito” no fue de carácter azaroso puesto que bajo él se busca permitir las apreciaciones de estudiantes que estén un tiempo mucho mayor en el establecimiento que sus pares, provocando así un mayor acercamiento hacia las relaciones con el espacio escolar.

Es por este motivo que las interpelaciones dentro del espacio escolar, así como su espesura, y la experiencia desde una construcción del género, formulan una particular visión y cognición a cerca de lo que se espera dentro de la sociedad, por lo que en éste se proyectan las formas de vida de las distintas personas. Los grupos extraescolares se perfilan entonces como una forma de expresión que incide en la construcción del género en las personas, puesto que éstos manifiestan tres elementos en las personas: por una parte se identifica la construcción del género mediante estos grupos; como segundo elemento pero intrínsecamente relacionado con lo anterior se puede reconocer que la incorporación a estos grupos representa cierta forma de concebir el género y la masculinidad por parte de les

estudiantes; como último elemento es posible evidenciar el sentido de pertenencia que posibilita estar en un grupo dentro del espacio escolar.

Es así como las posibilidades que ofrece este tipo de agrupaciones dentro del colegio permite a los estudiantes que lo conforman tener otra visión acerca del espacio escolar, así como se grafica la construcción de la identidad personal de una forma distinta, ya que al estar dentro de un grupo se erigen nuevas formas de relacionarse y de comunicarse desde y hacia el espacio escolar.

Uno de los testimonios que se pudo rescatar al momento de la realización de los relatos comunicativos establece una relación de cotidianidad y de inclusión a otros grupos y a otras personas, mediante grupos de tendencia política al interior del establecimiento:

Yo era parte del centro de Alumnos (CALL) hasta hace un tiempo, era secretario de la tarde, el representante del centro de alumnos en la tarde, ahora estoy postulándome para una lista en el centro de alumnos, estoy postulándome para vicepresidente del centro de alumnos. También estoy en un colectivo, que es muy identificado que es la Jota del liceo, las juventudes comunistas del liceo. El presidente de mi lista es de la jota, pero es <jotoso> a <cagar>, entonces yo me metí para probar, y estoy probando, como también estuve en el Frente, el PH en el PS, también me quería meter a la JS, pero no son casi nadie. Ellos me hablaron y me convencieron primero, y yo soy de palabra y si me convence uno primero no me voy a cambiar a otra lista y así, entonces me dijeron y era el presidente, entonces ya me conocen en el liceo, porque tengo personalidad y eso, entonces ya, como ya tenía la base me gustó la idea, me explicaron los parámetros, los proyectos que tienen, los cuales eran parte de los proyectos que yo tenía en el Clavel Negro, el colectivo que tenía antes (R2.C1.5)

De esta manera se puede distinguir que para la persona, los grupos otorgan un fuerte vínculo de pertenencia y agrado personal, puesto que en base al relato, el estudiante basa las formas de relacionarse dentro del liceo con las demás personas a partir de las agrupaciones en las que ha estado. Así, grupos que son políticamente identificables dentro del

establecimiento, marcan y conforman identidad en la persona, posibilitando su empoderamiento espacial y la conexión significativa con el establecimiento como espacio de agrado, fomentado por el apego hacia el establecimiento, tanto así que

Yo estoy tan motivado con el liceo que yo quiero ser profesor de acá, estoy demasiado encariñado con el liceo (R2.C1.10).

Bajo este relato, los grupos incrementan fuertemente las posiciones y sentimiento de agrado hacia el liceo, de tal manera que éste se sitúa como un horizonte en la vida futura del estudiante y se posiciona en torno a ello.

Otro de los relatos sugiere una presencia de un carácter más bien espiritual-formativo, ya que las perspectivas y panorámicas del mundo se acentúan en tanto se establecen relaciones con grupos que tienen una influencia territorial mucho más extensa, como forma de relacionarse con otras personas fuera del ámbito liceano. De allí, es que se puede comprender que la persona no haga alusiones a la influencia del grupo dentro del establecimiento, puesto que su énfasis se produce justamente en las actividades religiosas fuera de éste. Es así como sostiene que:

por ejemplo, mañana tenemos un evento que es “María Mírame” que es en el cerro, en la punta del cerro, ahí (muestra con el dedo el Cerro San Cristóbal) en la virgen. Se va a hacer un encuentro ahí donde vienen las parroquias de la zona Cordillera, y se hace un encuentro, se comparten ideas, planes pastorales, hay caminatas también. Una vez fui a la del Padre Hurtado, que se hace en Agosto, este año fue con lluvia y la caminata de Los Andes que es la más conocida, esos son 27 kilómetros. [...]También soy scout. Soy drogadicto también... (risas), no hago nada más (R3.C1.5).

En base a la cita anterior, se puede evidenciar que el estar dentro de un grupo incluye a la persona dentro de un accionar, el que representa las motivaciones de carácter social-religioso dentro del estudiante y en los que se basa su actuar de tipo social.

En contraste con lo anterior, se puede ver que la construcción del género dentro de una de

las personas que incluyeron como fundamentales en sus narraciones la pertenencia a grupos extraescolares destaca el gran aporte del grupo a su formación persona. De esta misma manera, ese cambio también significó un acercamiento mayor con el establecimiento:

Ya después en tercero yo entré al grupo de Teatro y ahí como que, si bien no le tomé gusto al colegio, si a ciertas cosas, por ejemplo a ciertos profesores, cosas que te hacen el día a día. (R4.C1.5).

Dentro del relato ofrecido por la persona, se puede evidenciar que la inclusión de ésta a un determinado grupo, cambió la forma de relacionarse y la percepción que éste tenía con el establecimiento, ya que a través del grupo de Teatro logró empoderarse desde ciertas formas de dinámicas estudiantiles lo que facilitó su estadía dentro de una institución que no es de su agrado.

Es así como el estudiante también plantea una nueva forma de comprensión, la que lleva implícitamente una revisión a través de la reflexión y percepción personal, cosa que el estudiante afirma, fue fundamental el grupo de teatro en el que participa.

Y con el grupo de teatro como que, soy una persona como más cariñosa, porque igual me ayudó a crecer eso como persona. A ser más tolerante, a que no todas las cosas son malas, siempre va a haber algo que te va a gustar y de verdad me ayudó a crecer como persona porque yo antes era una persona super tímida, mucho. Y como que con eso, perdí como ese miedo a decir lo que pienso, que ahora si me molesta algo yo voy y lo digo, o si me gusta algo también voy y lo digo. Porque son cosas que no se tienen que guardar (R4.C1.5).

5.1.3 La escuela como factor de identidad

La escuela, tal como se ha mencionado anteriormente, la escuela se erige como un factor

socialmente respetado y arraigado en las etapas del desarrollo personal. De esta manera, y por el carácter obligatorio que la escolaridad tiene en el país, es como esta institución es poseedora de un bastión importante en la vida de las personas.

Si bien la institución escolar se establece como un factor importante al momento de la construcción de la identidad personal y de género en las personas investigadas, no es un factor determinante a la hora de establecer una construcción determinante en los sujetos. Es así como la institucionalización de ciertas normas aporta de diversas maneras la posibilidad de interacciones en las que se posiciona el espacio escolar, así como también la escuela posee un fuerte carácter que no es ajeno a las personas investigadas.

A ello se le suma que la elección del establecimiento por parte de las personas participantes en la investigación no se debe de manera explícita al carácter unisexuado de la institución educacional, sino que se realiza el carácter emblemático ligado al rendimiento académico de la escuela. Una de las personas entrevistadas incluye la cercanía con espacios relativamente comunes, por lo que la escuela ha de estar ligada también a la centralidad de ésta:

yo salí de octavo y postule a este colegio, y di prueba y entré, fue el único colegio al que postulé. Mi mamá quería este, yo quería este. Mi mamá dice que es bueno, yo también pienso que es bueno, solo por eso. Yo vivo cerca de acá, en Santiago, en el límite de Provi con Santiago. Entonces, me llamaba la atención porque tenía buenos resultados.(R2.C1.1).

Así mismo, uno de los factores claves en la elección del establecimiento educacional se funda en la centralidad del contexto espacial en el que se encuentra, pero ello suscrito transversalmente a las condiciones académicas y el carácter emblemático del establecimiento educacional. Así mismo hay una tendencia que señala:

no podría haber elegido el colegio, iba en kinder, lo que pasa es que mi papá antes trabajaba muy cerca de acá, trabajaba en Pedro de Valdivia, entonces le quedaba cerca a él, en caso que me pasara algún accidente o cosas así,

porque mis papás eran súper sobreprotectores, estaba todo más cerca. Y en ese tiempo, mi papá igual tenía una posición más... teníamos como mejor estatus económico, ahora ya no, así que era como todo más acá, estaba todo más acá, así que por eso terminé en el Lastarria. (R4.C1.1).

Yo llegué acá como en Agosto cuando iba en séptimo, tuve un problema en mi otro colegio, y mi mamá quiso cambiarme al tiro de colegio y llegué acá, pero no me hicieron problema, yo iba en otro colegio particular de acá cerca y como te digo, tuve ese problema y no me hicieron ningún atado con lo de las notas, es que no era porro, sólo un poco (risas) pero no sé bien cómo me aceptaron sin pruebas. (R5.C1.1).

Éste último señala un nuevo elemento de crítica dentro de la elección y decisión de entrar al establecimiento se sustenta en base a la percepción de la exigencia de selección de los instrumentos de selección académica. Esto es realizado a través de los relatos de los estudiantes, quienes implícitamente dejan ver una de las características que se realizan como arraigadas en establecimientos del tipo emblemático, donde se ha de establecer un rango mayor de exigencia académica y evaluativa para el ingreso de estudiantes. Con ello, los estudiantes también establecen unas ciertas bases de lo que esperan de un establecimiento de esas características, admitiendo con ello una legitimación al modelo que ofrecen los establecimientos emblemáticos y sus características:

Yo postulé al liceo y quedé, igual encontré fácil entrar acá y se dice como emblemático, pensé que iba a ser más difícil entrar y no... igual se supone que es emblemático o no sé qué pero encontré que no es una cosa imposible, tampoco tan exigente, o sea un poco pero no tanto (R1.C.1.1).

Es de esta manera como una de las subjetividades participante menciona sus motivaciones de elección del establecimiento en particular y se vislumbra la importancia del espacio y de

las percepciones que se tienen en un primer momento con ello, a lo que una de las subjetividades identifica como un componente característico:

Más que nada, escogí el colegio. Primero postulé al de Aplicación, el Lastarria y el Nacional. Quedé en el de Aplicación y acá, pero acá quedé en lista de espera, pero fue lo que me identificó, que acá fue como lo más difícil. Y entre el Nacional que parece una cárcel, el de Aplicación que era una sede en esos tiempos y el Lastarria, acá me vinieron a recibir los alumnos, me fueron a dejar a las salas, alumnos de 1° medio, fue como así super lindo desde que llegué. Ya no se ha hecho mas eso. Yo el día que llegué acá, van, me agarraron de un ala y me llevaron a la sala. Me preguntaron en qué sala me tocaba y me llevaban para mi sala, y ahí después a la salida hicieron lo mismo, y así, porque eran salas diferentes. Entonces entre eso ya como que fue el liceo como que más me llamaba la atención. Entré a la página del liceo y todo, vi los proyectos que tenían y encima el liceo es bonito, entonces ya como que me había llamado mucho la atención después de estudiar bastantes meses. (R3.C1.1).

En la cita anterior se puede evidenciar como este estudiante perteneciente a primer año medio, establece su elección mediante el nivel de agrado en las personas y aun así recalca la empatía y percepción con el establecimiento en términos del espacio que ofrece, por lo que procede inmediatamente a la comparación entre establecimientos de similares características académicas, ya que los tres colegios mencionados se consideran como emblemáticos y por ende, con un buen rendimiento académico. De esta manera es posible evidenciar que la excelencia académica se traduce en un ideal de institución donde se atienden a grupos con características similares pero no en espacios.

Si bien los relatos identifican el nivel académico del establecimiento educacional, no sugiere un factor de unidad de identificación a cánones determinados por el establecimiento, ya que no suponen una imposición de carácter coercitiva dentro del alumnado en comparación a la disciplina y normativa institucional/espacial que se desarrollará en los siguientes capítulos.

Una de las características más importantes de este tipo de establecimientos emblemáticos, está conformada por su carácter de no mixto, donde se materializa ciertas formas de construcción de género binarias, además de legitimizar un orden y un prototipo de persona que se constituya dentro de la sociedad de género binaria. Es por este motivo, que los estudiantes que participaron en la investigación, al momento de reflexionar acerca de la posibilidad que el colegio pudiera ser mixto, les estudiantes se plantean ésta incorporación en torno a una construcción binaria de género basada en la complementariedad hombre/masculino-mujer/femenino:

Con respecto al sexismo que hay acá en el liceo, no estoy de acuerdo. Porque el liceo al ser de hombres tiene un carácter super sexista, igual que los liceos de niñas, están super clasificados en ese tipo, sobretodo en el aspecto de la discriminación, de quien es el más bruto, hay que tener cuidado con eso, porque al fin y al cabo, he tenido que aprender a convivir entre hombres brutos. (R2.C1.8).

En el fragmento anterior es posible identificar que el estudiante le atribuye a la inclusión de mujeres un carácter más cotidiano, en donde lo que más le preocupa es la convivencia respecto de lo que vive día a día con los hombres en el liceo.

Que sea sólo de hombres me parece bueno y malo. Bueno porque igual uno puede hacer cosas y como que nadie se... es que yo venía de un colegio mixto, y en el colegio mixto uno tenía más relación como con las mujeres, igual el cambio fue raro; de pasar de hablar con mujeres a estar con puros hombres, 44 hombres. Lo malo es que uno pierde como relación con las mujeres, están como menos en el contexto, excepto cuando uno va a los liceos de niñas, pero así como en el día a día uno pierde más contexto con las mujeres. Si este colegio pasara a ser con mujeres sería bueno, pero perdería la tradición. (R3.C1.9).

La persona identifica en su relato una característica primordial de los liceos emblemáticos y que otorgan ciertos elementos identitarios a las personas que asisten a ellos. De esta postulado, es posible afirmar que ha quedado demostrado nuevamente que la tradición es un pilar fundamental en la construcción de la identidad de liceano emblemático, y por ello, se mantiene esa tradición de carácter binaria, que entra a reforzar las conductas y los actos dentro de una sociedad heteronormalizada y clasificada con roles de género ya dados.

De allí en tanto, que al ser cuestionados por la posible inclusión de mujeres/hembras al contexto escolar, les estudiantes refuerzan ciertas bases de características patriarcales a través de la dominación cognitiva como mecanismo para la subordinación de las mujeres. Por otro lado, en un discurso que se percibe como homogéneo en la forma de visualizar *lo masculino*, es como se produce una idealización de la performatividad en la forma de actuar que deviene de una construcción cultural en torno a la “sobriedad” de los hombres:

Me gusta el ambiente de colegio. Bueno, yo nunca he estado en un colegio mixto. [...]. Así que estoy muy acostumbrado a eso, pero a veces sí me gustaría que fuera mixto, porque a veces mis compañeros, o sea, puede haber más confianza que cuando hay mujeres, [...]. O sea, de repente haría falta como una mujer pero yo estoy acostumbrado, [...] Para darle como algo distinto, porque por ejemplo, cuando se hacen como ceremonias de despedida, cosas así, igual ahí siento como que faltan mujeres porque los hombres son como más, todo más sobrio, en cambio las mujeres como que se complican más y se comprometen a ciertas cosas. Por ejemplo, la otra vez estaban haciendo una ceremonia de despedida para los cuartos los terceros en el Carmela, y tenían todo muy producido. En cambio en el Lastarria, no se hacen esas cosas porque nadie se interesa por eso porque son cosas no importantes. (R4.C1.9).

Si llegaran a entrar minas 'pa' acá sería extraño, ya estoy acostumbrado a estar rodeado de puros hombres, habría que comportarse, además nadie sabría cómo serían ellas, habrían puros jotes esperándolas... (R5.C1.4).

Es así como en los relatos no se observa que la inclusión de mujeres pueda otorgar a la convivencia nuevos matices al relacionarse con personas de distinto sexo, ya que el análisis que las personas investigadas realizan es haciendo hincapié a cosas puntuales tales como la celebración de ciertas festividades, la reacción de los hombres ante su llegada o la pérdida de la tradición. Tampoco se vislumbra en los relatos comunicativos una positiva evaluación de que la llegada de mujeres al espacio escolar afectaría el rendimiento académico, lo que se sitúa como gran importancia en la elección del establecimiento. La invisibilización de los aportes que las mujeres puedan hacer al ámbito académico da cuenta del nivel de discurso de carácter binario de generización, donde a los hombres/masculinos se les da un nivel de importancia teórica de gran importancia, y en su rol más tradicional, de dominación intelectual frente a las mujeres/femeninas, que han de estar relacionadas con prácticas domésticas tales como arreglos ceremoniales, o de esparcimiento para el hombre/masculino.

El espíritu lastarrino

Uno de los aspectos que surgieron espontáneamente en las conversaciones con los estudiantes fue el surgimiento de un *espíritu lastarrino* en las personas más arraigadas al establecimiento educacional. De esta forma, éste se percibe como un elemento identificador en la vida de quien lo sienta como propio, otorgando un nuevo estadio de identificación para las personas, en donde ya no es sólo el “haber estado en un emblemático”, sino que se percibe que esta escuela particularmente entrega un adicional en la formación y construcción personal:

Yo creo que el espíritu lastarrino es algo que va en la conciencia de cada uno, por ejemplo yo me siento lastarrino aunque llevo cuatro años en el liceo, y me siento lastarrino porque yo cuido mi liceo, [...] me importa el liceo porque yo sé que acá me van a preparar para mi futuro, porque acá me están formando. Entonces de verdad me siento lastarrino, y eso me ha llevado a superar varias veces, me ha ayudado mucho y sobretodo durante este año. Por ejemplo ese liderazgo que tiene la mayoría, porque me han dicho varios locos y varias

personas que cuando van a la universidad, el cómo hablan, la forma de expresarse, su personalidad, lastarrino. Porque tiene la conciencia de líder, entonces eso me motiva harto también.(R2.C1.4).

Uno de los aspectos más ilustrativos que destaca N. en su relato, es el liderazgo con que se han de formar las personas en el liceo, por lo que ha de ser para él una característica propia del establecimiento educacional y con la cual se siente motivado y lo hace parte de su discurso y de su diario vivir. Es por esta razón, que bajo el discurso de este estudiante el colegio está siendo particularmente importante en torno a la construcción y formación personal, que si bien no es tajante en la visión que éste tiene de sí mismo, sí se nutre de distintos componentes y que se destaca de gran manera en la forma de expresarse en torno al empoderamiento del espacio escolar y cómo éste se traduce una *topofilia*. Es importante también reconocer que en el discurso ve como ejemplificadora a otras personas que tienen ciertos aspectos en común, por lo que éstos los haría pertenecer a una comunidad lastarrina. Una visión similar pero menos detallada tiene E. respecto de la formación que ofrecería el establecimiento con respecto a cierto perfil de egresados, aunque vislumbra que esta “particularidad” no es accesible a todos los estudiantes del liceo, y por tanto, éste espíritu lastarrino tendría en vista cierto tipo de estudiantes:

Pucha, es que acá igual forman a cierto tipo de persona, no a cualquiera, a mi me gusta el colegio, yo voy a marchas aunque no entiendo mucho de lo que se pide... (risas) si igual voy a veces a puro echar la talla y nada más, no sé po', igual acá hay locos super en la volada de la política, yo creo que igual tiene que ver que sea 'éste' colegio y no otro... porque acá igual se da pie como para hacer cosas. Como lo de la feria de la diversidad y que se muestran caleta de colectivos, está bueno hacer eso, aunque no me importe mucho la verdad. (R5.C1.3).

Por su parte, uno de los estudiantes investigados enriquece la cita anterior al aportar un importante testimonio en torno al supuesto carácter formador que el liceo en particular

quisiera dotar a quienes acuden a él:

De hecho un profesor, en la ceremonia de cuarto, del día miércoles creo que fue, estaba dando un mensaje de despedida a su cuarto, y dijo una frase así como: 'felicitaciones a esos lastarrinos que quedan muy pocos hoy en día que son difíciles de encontrar', y todos quedamos así como, hubo como un silencio después, fue como desubicado su comentario, porque prácticamente dijo que habían pocas personas en su curso que el valoraba y que tenían los valores del lastarrino, siento que eso tampoco, no era la instancia.

Los “valores del lastarrino”, tal como señala Ignacio, han de ser un componente significativo en la construcción de identidad personal basada en la generización social, ya que de ella deviene el carácter de aporte social del que se espera que realicen sus egresados. Por otro lado, los mismos valores son un elemento segregador entre el alumnado, puesto que tal como se determinó anteriormente, este no ha de ser universal a todo el establecimiento. También el alumnado ha de tener cierto grado de empoderamiento respecto de éste espíritu o valor lastarrino, puesto que en el caso de T. no está presente el ser performado con la carga del liceo emblemático: *“Acá el colegio es súper diverso, no hay ningún tipo de prototipo por parte del colegio.”* (R3.C1.8)

Un discurso mucho más crítico entrega I., quien nos otorga su especial visión ante el modelo educacional en general y la institucionalidad con que se carga a les estudiantes:

igual se entiende que es una institucionalidad y quiere representar algo hacia afuera, se supone que es como “El Lastarria”, pero para mí no es así. De hecho, siento que eso es como muy erróneo, es que no tiene por qué ser “El” colegio, no debería. (R4.C1.).

De ésta manera, el liceo como factor común de identidad genera ciertos desacuerdos en las percepciones estudiantiles, de manera que el espacio escolar puede ser tener una doble

función práctica, ya que si bien representa en sí mismo los estándares institucionalizados hacia los estudiantes, además de ser portador de ciertas relaciones sociales que se produzcan desde y hacia el mismo, es posibilitador de generar nuevas representaciones entre los estudiantes. De esta manera, y al no ser un identificada claramente por las personas investigadas, la escuela como un factor identitario puede ir estableciendo nuevas complejidades en los ámbitos socioespaciales, que emerjan desde la crítica o desde el desconocimiento hacia las posiciones tradicionalistas de la normativa escolar.

5.2 Interrelaciones desde *lo masculino*: márgenes de acción desde/hacia el género

En este apartado se pretende dilucidar las interrelaciones que se dan entre las personas de un mismo sexo en el establecimiento, y de cómo la acción desde y hacia la construcción genérica propia y de las demás personas se entrelazan con el uso de los espacios en torno a la experiencia que en ellos se proporcionan. De esta manera, y según lo planteado en el capítulo anterior, es posible establecer que el espacio plantea y proporciona elementos que pueden yuxtaponerse y darle cierta espesura a la escuela, lo que irremediamente planteará límites tanto discursivos como prácticos a la hora de establecer relaciones social/espaciales dentro del cotidiano vivir.

Por lo tanto, se pretende ordenar en base a la constatación empírica, la relación que en primer lugar se da con los pares dentro del establecimiento afectando el espacio escolar. Por otro lado, se procederá a analizar las interrelaciones entre la autoridad ligada a las prácticas normativas de control y a las relaciones con personas que no sean miradas como pares. Por último, se pretende establecer un análisis de la visión de la otredad en el establecimiento educacional, comparando así los lugares que frecuentan estas otras personas para establecer ciertos criterios de legitimización de los discursos sobre la masculinidad que se vieron anteriormente.

5.2.1 Relaciones dentro de la escuela: pares

Uno de los aspectos más importantes dentro de la vida cotidiana de las personas, es la forma de relacionarse tanto con sus pares -en este caso, los estudiantes- como con el espacio geográfico, expresado en los discursos como en las prácticas cotidianas y que producen ciertas dinámicas al interior del espacio escolar.

Desde este punto es como las relaciones sociales establecidas en el ámbito del espacio escolar se reconoce la necesidad de aceptación ante sus pares, dentro de los cuales se

marcan ciertos rasgos en común interpretable en una construcción del género de una forma similar en los estudiantes. De allí en tanto que la convivencia se traduce en una caracterización de actos que, tal como lo afirma Butler (2002) se repiten constantemente, los cuales son aceptados en un contexto escolar fuertemente heteronormado bajo las lógicas de dominación masculina.

Es así como la mayoría de los estudiantes que colaboraron con el proceso de investigación aseguran en sus relatos comunicativos que la relación con sus compañeros es buena, ya sea porque realizan actividades cotidianas en común o por una aceptación entre sus pares, que si bien no es determinada, se condice con una performatividad en común, lo que les hace poseer elementos característicos que proporcionan coherencia entre éstos y el discurso que se tiene al reflexionar sobre el curso:

Mi relación con mis compañeros es buena, es que el curso también es súper unido, no hay como, o sea, hay como dos que no se adaptan, [...] Esos son como los únicos que no conversan y se quedan encerrados. Los demás todos jugamos, conversamos. (R3.C1.2).

Bajo la cita anterior, es como el estudiante hace alusión a elementos característicos de una construcción del individuo en común utilizando conceptos referidos a factores que generalicen al curso: *unidad – adaptación – demás – todos*. Estas palabras/conceptualizaciones que emplea el estudiante para demostrar la cohesión y sentido de pertenencia al grupo curso no son ajenas a una lógica de construcción en base a continuas *performances* dentro de las que ha de adaptarse al curso. Es así como la *unidad* se entrelaza a un sentido de pertenencia a través de una identificación de un *todo* que ha de posibilitar o no la aceptación dentro de una lógica de comportamiento social. Dadas estas circunstancias es como T. también entrega pistas sobre la visión de una *otredad*³⁸, amparada bajo las lógicas de la no adaptación a las formas de actuar de los demás. Es por esto que se establecen ciertos cánones de 'actuar' para las personas de un mismo sexo, y que se ve realizada en contextos a nivel micro, reforzadas por el elemento en común

38 Se utiliza el término bajo las premisas foucaltianas.

otorgado por la institucionalidad escolar.

Desde esto, se puede observar que dentro de los parámetros de la convivencia, los estudiantes reflexionan a partir del nivel de agrado con el curso, y si bien en todos los mencionados a una especie de convivencia sin mayores roces, se puede percibir que los estudiantes que más se sienten dentro de la formación valórica lastarrina se han de desprender de algunos nexos con el grupo curso:

El curso igual está más desordenado, yo no me junto con todos, o sea tampoco hay mala onda, nada de eso, pero se nota esa separación entre los repitentes y los nuevos (R1.C1.5)

Más que nada, en la cita anterior el estudiante identifica una realidad común dentro de los cursos como es la alta tasa de repitencia en 1º año medio. Esto marca de alguna manera la convivencia al interior del aula, ya que al conocer mejor las dinámicas tanto prácticas como espaciales del establecimiento, dota al curso de una jerarquización basada en los saberes en torno al establecimiento, además de establecer alianzas y nexos con personas ya conocidas, y que por el hecho de ser repitentes fueron separados de sus grupos en distintos cursos. Es posible visualizar esta jerarquización de los cursos en las elecciones de los principales cargos de representación escolar, los cuales son generalmente ocupados por estudiantes repitentes en elecciones democráticas³⁹.

Las relaciones de las personas en su curso se ven influenciadas por las dinámicas de tener proyectos en común, además de confianza entre las personas y un sentido de pertenencia tanto al lugar físico como la sala de clases y a las individualidades que están presentes dentro del contexto cultural y que nutren el entretejido social que se conforma y se plasma en

39 Las elecciones para la organización interna de los cursos se hace mediante votos a mano alzada luego de que quienes acceder a los cargos expresen sus proyectos. Por lo general, quienes más sacan la voz durante los primeros días de clases son los estudiantes repitentes o quienes están desde básica en el establecimiento. Desde este margen es como se realizan las votaciones de curso, que en su mayoría se eligen a presidentes que lleven un tiempo en el establecimiento.

la sala de clases. Así es como hay personas que no se sienten a gusto en su curso, tanto en proyectos en común como en las visiones que se tienen de lo que *debiera ser* un estudiante de un liceo emblemático:

En mi curso son desordenados, no me importan, porque mi curso no está ni ahí conmigo. Porque cuando yo estaba pendiente de mi curso, no me pescaron y ya no estoy ni ahí. Ya no me voy a preocupar, si ellos no se preocupan tampoco por sí mismos no me voy a preocupar de ellos, tiene que ser mutua la cosa... (R2.C1.2).

En la cita anterior se puede evidenciar que al contrario de lo expresado por una de las personas en la primera cita, N. se encuentra fuera de la unidad del curso, ya que deja de manifiesto una clara proyección a la imposibilidad de crear proyectos que tengan una congruencia entre sí, y por ello,

Ésta persona critica fuertemente a su curso ya que éste no se alinea con el discurso del *espíritu lastarrino*, que asegura tener. De esta manera, implícitamente el estudiante denuncia que la construcción del género en las personas del curso varía de gran manera, dado por el nivel de influencia que tiene el establecimiento en la construcción de la identidad personal, y que ésta ha de estar ligada, como anteriormente se dijo, a altos niveles de grado con el espacio escolar y el empoderamiento de un discurso que sea favorable a admitirse como parte de un proyecto que sea acorde con lo que busca el establecimiento:

Yo no voy a decir que ellos tienen espíritu de lastarrino y por eso también me carga mi curso, porque ellos no están ni ahí con el liceo y han dicho que los metieron porque no tenían a donde irse, o porque la mamá quería que estuvieran acá, ¿pa' qué se metieron entonces? Que le dejen el cupo a un cabro que de verdad se quiera esforzar y estar acá. Siempre les digo lo mismo, que se vayan a la <conche'su madre> si quieren, me da lo mismo, que se vayan a un liceo... al liceo de Estación Central, a cualquier cosa, pero que si quieren

estar acá que estén motivados y que no estén diciendo que el liceo es un asco. (R2.C1.2).

Un escenario distinto supone la entrada a un curso de una persona que su construcción del género ha sido bastante diferente del común de sus compañeros, ya que incluye dentro de su relato la integración por parte de los grupos con masculinidad hegemónica:

por ejemplo yo con mi curso me llevo super bien, eh... llegué este año, entonces igual pueden ser prejuiciosos y todo eso, y ¡si hay prejuicios! (R4.C1.2)

Por consiguiente, se puede entender que la convivencia dentro de los distintos grupos del establecimiento se ve alterada y performada a través de las acciones que se establecen como forma de convivencia dentro del espacio escolar, en donde la característica más fuerte que destacan los estudiantes se traduce en una masculinidad en donde la falta de sensibilidad ha de ser un bastión para posicionarse como “hombre” entre sus pares:

La convivencia es distinta, es bruta. Es súper distinta al año pasado, porque el año pasado uno se tenía que comportar más porque habían mujeres, pero acá da lo mismo. [...]Acá ‘podí’ hacer lo que ‘querai’, por ejemplo, si no sé ‘po’, si en el colegio, en el mixto, hacías algo siempre alguien se oponía. <<¡Ay! ¿Pero cómo haces esto?>>, pero acá si ‘hacis’ algo como que se ríen, no pescan, pero es como más libre que en un colegio de niñas. Acá, bueno en mi curso, no se dan muchos problemas. (R3.C1.2).

Porque el liceo al ser de hombres tiene un carácter super sexista, [...], de quien es el más bruto, hay que tener cuidado con eso, porque al fin y al cabo, he tenido que aprender a convivir entre hombres brutos. Han sido puras peleas todos los días, agarrarse a garabatos, sucios, hediondos: hombres. Todos los hombres son brutos, incluyéndome, todos, todos... (R2.C2.6).

5.2.2 La otredad masculina: clasificaciones y negación.

Dentro de la convivencia escolar, se vislumbra una heterogeneidad desde las que se constituyen los diferentes grupos y cómo se relacionan entre sí. Estas relaciones están marcadas por la visión que tienen los estudiantes con respecto de la existencia de construcciones generizadas no alineadas a sus principios personales, por lo que se hace la necesidad de clasificarlos dentro de ciertos rangos, ya sea por los 'actos' que éstos desarrollan en el espacio escolar, y su nivel de afinidad permeado por las construcciones del género y su visión de éste.

Es por este motivo, que dentro de las clasificaciones que los propios estudiantes hacen a sus compañeros tienen en sus bases componentes que se estratifican en primer lugar en torno a las construcciones de masculinidad que se han desarrollado a partir de la formación de los estudiantes como sujetos que han de establecerse mediante diversos actos. Esto se manifiesta en la performatividad que otorga significancia a un modo de ser dentro de la sociedad patriarcal, constituyéndose bajo los lineamientos de las nociones previamente asimiladas y que se autolegitiman en un establecimiento donde el "choque" con otro género se ven limitadas, haciendo con ello un estereotipo que busque -o no- la *complementariedad* con otras personas que basan su formación en ello. Es por esto que las irrupciones de esta construcción genérica afectan la propia identidad de las personas, ya que el discurso se centra en no *ser* como ellos, no adoptar ni internalizar sus formas, sino que configurarse a través de lo que ha de ser necesario para no tener cosas en común.

Por ejemplo, el R., el O. y el L. siempre están en Santa Ana, como que ya viven ahí (risas) igual me molesta como que hablen así de las minas, así como de cual es rica y cual no, cual es más pelada... si ellos también se van a pelar 'pa' allá, si 'pa' eso van a ir... seguro van a estudiar (risas) además se lo cuentan a todo el mundo, a mí ya no me gusta eso, la forma de tratar a las mujeres que tienen ellos es como no... (R1.C2.3).

Son como <partner> entonces ellos son como muy pendejos 'pa' hablar, muy pendejos y de repente irrita porque es como que tu te 'poní' a hablar algo serio

con él y no sé, decís algo así como <hueón> que puede sonar doble sentido y es como que se empiezan a cagar de la risa y no paran y no paran y es como ya filo, es que es como hablar con pendejitos, con niños chicos... (R1.C2.7).

En un segundo lugar, la relación con el espacio escolar se sitúa como un elemento característico entre los integrantes de la comunidad escolar, por los que realizan a través de éste y los lugares a los que recurren regularmente también significan una visión de otro en particular, ya que si bien conviven cotidianamente en el mismo espacio físico, éste no es asimilado por los estudiantes de la misma manera, generando muchas veces irrupciones espaciales dentro de la configuración de género de los estudiantes:

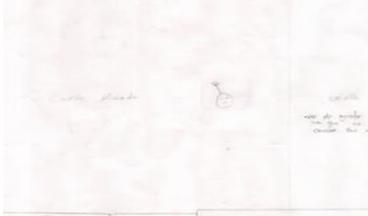
Siempre hay como los que juegan a la pelota, los que salen así 'pa' allá con las del taja y están como los que son más como más tranquilos que juegan en el pc, ahí estoy yo, entre medio.(R1.C2.7).

Uno de los espacios más característicos que posee el establecimiento es su amplio patio central, provisto de dos canchas⁴⁰, en donde los estudiantes reconocen como lugares de desagrado en su mayoría este espacio como “demasiado brusco” y a través de él se dan los lugares de mayor tensión dentro del establecimiento. Bajo esta afirmación es bastante interesante la percepción que tienen los estudiantes respecto de este espacio, ya que la tensión que se provoca espacialmente ahí no es similar a otros mecanismos que pudieran ejercer tensión por parte de los directivos del establecimiento, sino que se traduce en el enfrentamiento -de diversas formas- entre el mismo alumnado como parte de su convivencia. De allí en tanto, que se le identifique con el nombre de “campo minado”⁴¹, en donde también quienes interactúan en él son vistos como con falta de madurez, al expresar el caos plasmado en el desorden visual que se produce en ese espacio, viendo como un atributo de lo masculino, más ligado a la racionalidad, el orden y la tranquilidad desde una fase de

40 Revisar fotografías en anexos.

41 Revisar cartografías en anexos.

adultez personal:



Pero el patio siempre ha sido un campo minado. Siempre van a haber niñitos detrás de una pelota (R4,C2.5)

[...]es como, es el campo minado, como que hay más cabros chicos, y no les interesa nada más que su juego, no les interesa que haya alguien que vaya a pasar por ahí. (R5.C3.5).

En el patio igual son brutos, porque si te 'poní' a jugar, 'tení' que saber que va a estar la gente de basquetball, que están jugando futbol, otros que están jugando las dos tonteras, hay que saber lidiar con eso.(R3.C3.5).



yo creo que la parte que no me gusta del liceo es el patio porque todos están jugando a la pelota y no hay como espacios para estar tranquilo en el patio. O 'estai' en cualquier parte del patio y te llega un pelotazo, sobretodo en el búnker.(R2.C3.5).

La tendencia entre las personas demuestra que hacen referencia explícita a ese espacio escolar, lo que se ve reflejado dentro de las cartografías realizadas, en las que ninguna se deja de nombrar o hacer referencia a ellas. Es por esto, que la construcción del género en estos estudiantes se realiza mediante lo que hacen -o dejan de hacer- en un espacio determinado.

Otra característica que se proporciona para clasificar a los estudiantes para la auto denominación personal identitaria de género, subyace en la forma de ver a otros como

inferiores o que no poseen ciertas características de *lo masculino*: la carencia de un cuerpo adulto idealizado bajo preceptos tales como el macho guerrero, viril y protector se hacen presentes a la hora de tipificar a los demás como débiles, ya que les falta para lograr ser visualizado entre sus pares como un hombre y no un niño. Uno de los estudiantes nos entrega una visión respecto de su compañero, lo que reafirma la visión propia que tiene él de los actos y como *debe ser* el hombre/masculino:

es que el L. es chico, es como chico (gesto con las manos) y tiene como cara de ratón, entonces, le queda ser niño rata, tiene el típico bigotito de niño rata. Él es un niño rata, porque es chiquitito, juega cosas online y es chico, por eso.(R1.C2.7).

Acá hay ratas, como los malos, y eso pero no hay tantos grupos así como los, igual es como una jornada unida se podría decir, que no hay como peleas, divisiones. Los ratas se van a la sala de computación en el recreo, yo creo que soy normal. Es que con el curso como que nos quedamos siempre en la sala, nos quedamos, jugamos pelota adentro de la sala, botamos focos, algunos salen con sangre, algo piola, nada relevante. (R3.C2.7).

son super pocos los que no son brutos, ellos son como delicados, y a esos hay que cuidarlos. Si les hacen algo los rompen, entonces hay que cuidarlos.(R2.C2.6).

El estudiante también ofrece una particular clasificación de los estudiantes lastarrinos, en relación siempre a la identificación de sí mismo por lo que no se es, creando así identidad desde la negación de otro:

Hay varias clases de lastarrino: están los pelados; están los drogados; están los pelados, drogados y curados, ahí estoy yo; están los comunistas, que también estoy yo en esa clase; están los 'friki', que pasan en el celular, no salen nunca a ninguna parte; están los colitas, que son los minoría pero son los más

simpáticos de todos, [...] También está y que están muy presentes los nazis, <hueones> así como agrandados, fachos, se creen caleta por ser cuicos. También están los picados a <flaite>, que ahí son minoría y ahí si que hay persecución, a los <flaites> los tienen terrible de perseguidos. Es que hay una persecución tremenda para los <flaites>, lo odian, los odian de verdad, a la mayoría les cargan los <flaites>. Es por su forma de ser; primero, machistas; segundo, terrible así como brutos, más brutos de lo normal y se creen bacanes; super egocéntricos. Y con más brutos de lo normal me refiero a que se pican a choros y después de que se las 'tirai' los <hueones> se esconden. Yo soy súper peleador con los <flaites>, me cargan, les tengo un rechazo así. O sea me da lo mismo, mientras estén metidos en su volada, ya, bacán. Pero cuando están conmigo y se acercan a mí, me cargan. (R2.C2.7)

Bajo las clasificaciones de los estudiantes es posible delimitar ciertas normas de conductas, algunas por las que se clasifican a la otredad y otras de persecución y adoctrinamiento al no estar alineada dentro de los parámetros sociales. De esta forma reconocemos en lo expresado por el estudiante la dualidad de representación del *otro*: por un lado la aceptación de grupos que no tienen mayor demostración social de gran magnitud como los "friki" y lo que él denomina como "colitas" y por otro lado un alto nivel de enfrentamiento con los no aceptados, identificados como *flaites*.

Otra de las demostraciones de separación dentro del establecimiento en torno a la existencia de otro es la separación de jornadas, siendo la diferencia más grande entre la jornada de la mañana y de la tarde, ya que ambas se enmarcan dentro de un plan más tradicional de lo que se concibe en la institución escolar. De esta manera, se omite por parte de todos los estudiantes participantes la existencia de una jornada vespertina, pero si se da especial realce al cambio de jornada desde mañana a tarde con las personas pertenecientes a tercero medio. Ambos asisten a la jornada de la mañana y hacen alusiones poco favorables hacia la jornada de la tarde, ya que en su construcción de género se percibe la necesidad de dejar de ser niños, para ser hombres:

“La jornada de la tarde es horrible, yo primer año que vengo a la de la mañana, porque el año pasado quede en el peor segundo, y los años anteriores, ese era el curso que tenía que venir en la tarde... era una especie de castigo por ser porros (risas) igual es humillante porque ‘veís’ a todos tus amigos y los demás segundos en la mañana, y cuando tu ‘ibai’ entrando ‘veíai’ a todos saliendo, además que hace mucho calor a esa hora, y los demás como que se ríen, como que es la marca del castigo (risas)” (R5.C1.6).

Nuevamente es posible identificar en los relatos comunicativos la división entre quienes han de ser más grandes como característica de madurez y orden, en contraposición a los niños de la tarde, tal como lo realiza uno de los estudiantes:

La estructura del colegio no me gusta. Siento que es feo, demasiado, muy tosco. Es que el ambiente del lugar es feo, eso también es culpa de los alumnos. Por ejemplo, entrar a los baños, ¡son asquerosos! Yo he entrado al baño en la tarde y huele asqueroso, en la mañana por lo menos está más limpio, pero en la tarde es asqueroso. Todo lo de la tarde es peor. Y de hecho yo no paso al baño en el colegio, porque siento que es asqueroso pasar ahí. (R4.C3.1-8).

Estas afirmaciones se ven legitimadas por las anotaciones realizadas en el marco de la investigación durante la fase de observación del espacio escolar general:

Y con el tema del alumnado, siento que hay muchos de los alumnos que son faltos de cultura, en muchos sentidos. Porque por ejemplo el tema de cómo se saluda a un profesor, el saludo, cómo mantienen el lugar donde están, hasta el hecho por ejemplo de leer un libro, que también se nota mucho en lenguaje con la comprensión lectora. (R4.C2.7).

Del instinto animal y la caracterización de la masculinidad hegemónica

Una de los ámbitos en donde existió una diferencia entre los estudiantes que participaron en la investigación, fue en el realce o no del comportamiento de sus pares, ya que para algunos se mostró como un aspecto sumamente relevante a la hora de clasificar implícitamente los márgenes de acción en el género. Es así como en tres estudiantes se vio de forma negativa el actuar de hombres/masculinos en momentos puntuales, con lo que fueron caracterizado de “animalitos” al tener que enfrentarse a ciertos acontecimientos. De allí en tanto, que se caracterizó un otro con un componente social alejado de lo que se entiende como madurez y sobriedad como elemento característico de los hombres.

Bajo estos lineamientos, es cómo es posible evidenciar que si bien este actuar no es sancionado por sus pares, no es asimilado de la misma forma que otras conductas sociales, aunque es admitida dentro de márgenes de acción en el género, y que no se desconocen que existe, sino que se legitima con alguno de los discursos que se basan en las tradiciones escolares. En su relato, M. narra un hecho puntual ocurrido durante la celebración del aniversario del establecimiento⁴²:

Em... no es la primera vez que pasa, no es que sea obvio para todos los liceos pero como este es un liceo de hombres, así que no, no le van a poner color. Además el que estaba metido ahí es porque quería, porque en la tele empezaron a decir que habían niños chicos y no sé qué más, y el que está metido ahí es porque quería, así que es cosa de ellos. Mas encima era en una sector super chico, no se veía de cualquier parte (R1.C2.3).

Según lo relatado, se puede evidenciar una legitimización de las conductas o de los actos, una performance extrema del género tradicional masculino, donde se alude que en un espacio en donde hay hombres se naturalizan ciertas conductas que han de estar bajo

⁴² Ver noticia relacionada en anexos.

lógicas de dominación. Por ello, es importante admitir que la legitimación hacia esos actos no es un hecho aislado, ya que en la cotidianeidad se ven reforzadas con el pretexto de ser un colegio de hombres:

si hubieran mujeres no pasaría eso, que se comporten como animales. No lo harían, o algunos mirarían pero más de eso no, en eso influye que no hayan mujeres... ven una mujer en el colegio y ellos... ¡revolucionados! Muchos, la mayoría. Yo por eso siento que al alumnado le falta cultura. (R4.C2.2).

Aquí podemos ver la primera comparación entre una caracterización de hombres y animales, en donde es estereotipo más ligado a lo viril se hace presente a la hora de 'cortejar' a mujeres. De allí en tanto, es que se establece una relación en la performance del hecho particular de asistir a un show mujeres bailando arriba de un escenario o de mujeres que caminan por el establecimiento. En ambos casos las conductas aparentemente son similares, y donde sólo dos de las individualidades investigadas pusieron un signo de alerta y descontento. Lo anterior se ve reafirmado durante las sesiones de observaciones a las dinámicas del espacio escolar:

llama la atención la particular entrada de una estudiante de sexo femenino proveniente de un liceo emblemático. Conversa con un grupo minoritario de estudiantes, mientras algunos le silvan desde el segundo piso y otros se dan vuelta a mirarla. (O2.6).

M. agrega un nuevo elemento al análisis de la performance genérica homologada a un animal no humano, al incurrir en un juicio ya no solo sobre quienes presenciaban el show -al decir que estaban ahí porque querían- si no que categoriza el actuar de las mujeres anfitrionas como malo por sacarse la ropa. De ello es posible inferir la responsabilidad atribuida a las mujeres que montaron el espectáculo, ya que al “mostrar demasiado”, deja un vacío en torno a la responsabilidad que tienen los estudiantes en las conductas que se manifiestan como “animales”, ya que se asume su condición de instinto y la falta de

racionalidad en la proyección de una reflexión en torno a sus actos. Si bien culturalmente se acepta un discurso racional, lo que plantea este tema en específico suscita un interés mayor en la investigación, ya que se asume un carácter pasivo que debiera tener el género masculino y que si es estimulado aflora su no-pasividad.

porque igual era un <topples> 'po', y se supone que esas cosas son 'pa' mayores de 18 y no habían tipos mayores de 16 ahí, igual eso está mal, ¡como que las tipas mostraban demasiado! como que igual se empelotaron... eso estaba mal, pero siempre hacen esos shows. Yo digo que aunque todos estén en contra igual lo van a hacer, porque siempre va a haber alguien a favor y con uno así lo hacen, y todos van a ir a ver y van a estar como animales... se comportan como animales, como que están desesperados, si ¿qué van a hacer ahí, qué les van a hacer a esas tipas?, dan miedo verlos así, se vuelven locos esos... (R1.C2.6).

Esta misma exaltación de lo viril se materializa no sólo en actos del cuerpo, sino que en manifestaciones en los que se eleva la condición del aparato reproductor de los hombres. Éste característica de la performatividad del género masculino tradicional se naturaliza de tal manera que incluso en ocasiones se presta para lo cómico. El énfasis en el carácter animal se expresa en toda su plenitud, ya que esparce toda diferenciación racional entre la humanidad y lo animal, y por ende se autolegitima el “salvajismo animal” con que el género masculino tradicional se ha desarrollado. Es por esto, que en los múltiples espacios escolares se vislumbra este tipo de manifestaciones⁴³:

el hecho de que dibujen tantos penes en una mesa, yo lo encuentro tan bajo culturalmente, ¡eso me molesta! Que no cuidan el ambiente en donde están y no entiendo por qué dibujan penes, en las pizarras, todo lleno de 'asomados' y en los mismos cuadernos, no entiendo por qué. (R4.C1.3)

43 Revisar fotografías alusivas en la sección de anexos de la investigación.

La homosexualidad al interior del establecimiento.

En el desarrollo de la investigación se hizo notar un tópico en especial, que llama la atención tanto por su vertiente de carácter denostativo, como por las barreras que las propias establecen ante ello -como las caricaturización-, y por último de rechazo absoluto.

Es por esto, que la homosexualidad es tocado como un tema cotidiano en diversas formas. Una de las más comunes y recurrentes es a través de la denostación a otras personas, etiquetándolos como homosexuales para infringir en el otro un insulto o llamada de atención, haciendo ver que la condición de hombre/masculino tradicional se mantiene durante el tiempo. Desde allí entonces, que el insulto tipificado en la homosexualidad como forma de construir y performar a otro es de carácter contínuo; 'actos' que se traducen en el corregir el actuar de otros con el fin de "hacerse hombre":

Un estudiante tira la prueba en forma despectiva al suelo. Sus compañeros le preguntan el porqué de su accionar, y responde que fue porque se sacó un 39. Sus compañeros se ríen en tono burlesco y le hacen bromas: "es que no 'podí' tener tanta mala 'cuea'", "el <huevón 'yeta'>". A lo que responde: <puta la hueá> me faltó una décima, ya no me molesten, que son maricones <hueón> oh... (O5.1)

[se acercan a saludar estudiantes, compañeros de curso del participante]

M: ¿oye y a mi no me saludan? (hace el gesto para que le den un beso en la cara y le "responden")

M: <sale hueón>

E1: <soy entero fleto hueón maricón>

E2: <si hueón> 'erí' entero de homosexual.

M: 'sale' ... (risas) (R1.C2.5)

Dentro de los relatos comunicativos es posible evidenciar que dentro de los discursos

denostativos se esconde el miedo social a no responder con los cánones exigidos dentro de la dualidad genérica de orden patriarcal, en palabras de uno de los estudiantes:

si, nosotros siempre <hueviamos> así y es como dale, pero si uno lo hace solo después te agarran 'pal' <hueveo>, 'queday' marcado como que 'erís' gay (R1.C2.5).

De esta forma encontramos otra forma de relacionarse con *los otros* homosexuales, basado en las teorías de la democratización e inclusión social. Ésta última se da en contextos determinados y por cánones ya dados, puesto que no plantean una reflexión mayor del sistema de dominación patriarcal, sino que se intenta absorber a la otredad bajo los mismos lineamientos con los que son vistos como *otros*. Es por esto que la inclusión “políticamente correcta” se realiza bajo determinadas formas del lenguaje que exalten características de agrado a la sociedad heteronormada, haciendo una omisión de las complejidades personales manifestadas en distintas formas de pensar.

Un ejemplo de lo anterior es la caracterización realizada por una de las personas participantes en la investigación, ya que si bien reconoce aspectos positivos de las individualidades, realza ciertos atributos:

“Por ejemplo el director del cortometraje es gay, un cabro de mi lista que yo les dije que lo metieran también es gay, el es como el secretario de la diversidad y hace un rato estaba con ellos dos juntos, de hecho tengo caleta de amigos colitas, fuera y dentro del liceo, los encuentro super simpáticos.” (R2.C2.5)

“Todos los hombres son brutos, incluyéndome, todos, todos... hay una minoría, son super pocos los que no son brutos, ellos son como delicados, y a esos hay que cuidarlos. Si les hacen algo los rompen, entonces hay que cuidarlos.” (R2.C2.7)

A través del relato en particular de este estudiante, es posible identificar una especie de tutelaje de hombre/masculino a quienes se perciben como delicados, y que no están alineados bajo los cánones de la dualidad genérica. De allí en tanto es posible comprender un empoderamiento espacial de los márgenes de actuación a partir de la fuerza o violencia visible.

La percepción de injusticiamiento en tanto haya *que cuidar* a este grupo tiene base en un doble discurso de la inclusión/tolerancia; es por estas concepciones que se entiende que la diferencia se hace a partir de quien es poseedor de una igualdad ante el otro. La igualdad, entendida desde el modo de disposición de las mismas condiciones (espaciales, sociales, genéricas) pasa a formar parte de una necesidad establecida a través de relaciones equiparadas que desemboque en la adecuación a las mismas normas como requisito de un entendimiento entre las dos partes. Es por ello, que el empoderamiento de las problemáticas de otras personas, por parte de alguien con las “aptitudes” necesarias para un entendimiento con la persona que domina (o en este caso molesta) a otros, se basa en enaltecer o enarbolar a quien pretende defender a los dominados. Aquí es donde se puede identificar una de las características de una masculinidad hegemónica, ya que en concordancia con las ideas propuestas por Carlos Lomas (2004) ésta se ve marcada por el ejercer una dominación desde el hombre/masculino como sustento de legitimación ante otros. En el caso particular que se relata en la cita anterior, quien “defiende” adopta la postura de dominador por dos elementos. El primero hace referencia a como se dijo anteriormente, la igualdad de condiciones para establecer una similitud y códigos para una aceptación social de quien necesita ser reconocido como un igual para defender a otros. El segundo elemento se concentra en la negación por parte de la masculinidad hegemónica de otras formas y construcciones genéricas que permitan una “autodefensa” ante quien pretenda dominarlos.

Los “delicados”, se invisibilizan como sujetos posibles de un empoderamiento a través del poder⁴⁴ transformador de su actuar, quedando relegados a lo que Foucault define como la

44 Aquí se utilizó el complejo término de “poder” como una posibilidad de *poder ser*, es decir, ser capaz y realzar las condiciones negadas por la dominación masculina hegemónica. Es así que estaría

“red secreta”, pues finalmente al hacerse partícipes de dejar su propia defensa en otras manos, se produce una doble legitimación a una masculinidad hegemónica, pues las relaciones basadas en la dominación determinan al espacio como experiencia vívida de la dominación masculina. La dominación, por otra parte, da pie a la invisibilización de nuevas expresiones de lo que se entiende por género, por lo que se perpetúa una continuidad en las prácticas de relación social/espacial dentro del espacio escolar.

El colegio es percibido por los estudiantes como tolerante frente a elecciones de deseo/género, que si bien no es parte de la misión del establecimiento, se le atribuye un carácter heterogéneo ya no sólo en términos de confluencia espacial de personas que habiten en distintos lugares, sino que se perfila como un liceo tolerante a ciertas construcciones personales, aunque ello no significa que se dé pie para la realización de actos prolongados en el tiempo que se desenmarquen de manera rupturista con los lineamientos de tipo patriarcal:

Y por ejemplo yo hago mucho de las pruebas que entrego a mis profesores cosas así, las hago con muchos lápices de colores. De repente escribo con azul, rosado, naranja. Los profesores saben que es mi prueba pero no me dicen nada. Los alumnos sí, pero se entienden porque son, o sea desde primero medio no, pero antes como en básica sí, pero es parte de la curiosidad de los niños y depende de lo que les enseñen en la casa. Porque eso no es educado. Es como un tema tabu, entonces ahí es como cuando empieza a ser tema, cuando surge el tema. Después de eso ya no, por lo menos en el Lastarria es así y como son todos tan diferentes, algunos de Las Condes, Vitacura, otros de La Pincoya, Puente Alto, Conchalí, se entiende que no es todo tan homogéneo.
(R4.C2.4)

determinado por la construcción reflexiva y significativa de la persona para ejercer y desarrollar un su propia defensa ante quienes pretenden dominarlos. En ningún caso se pretende emplear el término en relación a una dominación hegemónica de control hacia otros.

El relato de I. es fundamental para comprender desde *lo otro* los cambios y cómo la comunidad educativa reacciona ante irrupciones en el género socialmente aceptado. Éstas últimas se constituyen a una temporalidad inmediata, que rompe también con lo esperado y continuo del orden marcado por la dominación masculina y por concepciones de género estáticas. Tal como identifica este estudiante, es que la homosexualidad y la interiorización devenida de su reacción ante *lo otro* se vea afectado, de manera que el “enfrentarse” a un otro comienza a ser un tema fundamental para definir también la construcción del género en las personas así como el nivel de tolerancia que manifiesten:

Según yo siento que si hay tolerancia, o sea, de primero a tercero se nota más... y por ejemplo yo con mi curso me llevo super bien, eh... Llegué este año, entonces igual pueden ser prejuiciosos y todo eso, y ¡si hay prejuicios! Como en todas partes, obvio, pero siento que... el colegio es bastante tolerante, como colegio. Porque yo he conocido a mucha gente, y es impresionante que aquí seamos uno más, igual hay algunos que tienen sus temores y es bastante reacio al tema, pero son los menos. porque como dije, el colegio es bastante heterogéneo, entonces hay esa libertad. (R4.C2.8)

Hay una tendencia entre les estudiantes que aseguran la visión tolerante del establecimiento, aunque en ella se esbozan los primeros signos que se desenmarcan de la “tolerancia institucional” basada en lo políticamente correcto, o en palabras de Leticia Sabsay (), para manifestar un choque respecto a la homosexualidad. Bajo estas premisas es como ambos establecen una barrera para relacionarse con el otro, constituyéndolo en un fuerte sesgo a otras formas de interpretar las *masculinidades*:

creo que aquí como que aceptan hartito eso, yo no, si ellos son así ya, pucha bien, pero no cerca mío. Que no se acerquen con sus cosas. (R1.C2.7)

igual acá se ve de todo, o sea yo no tengo problemas con ellos, pero mientras más lejos de mi, mejor. No creo que sea necesario para mi vida relacionarme

con ellos... es que problemas no tengo, pero sí me los darían si se inmiscuyen conmigo. [...] Yo tengo un compañero gay pero no lo pesco, o sea es mi compañero y eso, como que compartimos los lugares y sería... (R5.C2.7)

Nuevamente ambos estudiantes no tienen problema en demostrar su rechazo particular a la otredad expresada en la homosexualidad. De ésta forma la ruptura que se presenta al incluir a un otro, al tener que romper aquella “red secreta”, se materializa en un fuerte rechazo y alejamiento de cualquier demostración de una forma diferente de construir una identidad personal. Las irrupciones y los espacios de ruptura se develan como una forma de concreción de una confrontación a un poder hegemónico dominante. Es así como la confrontación a otras formas de construcción del género, expresada en otras masculinidades no hegemónicas interpela dinámicamente a la contradicción de interrelaciones en el espacio escolar, provocando un rechazo y una separación materializada explícitamente en la no aproximación espacial. De allí en tanto, que la cercanía con *el otro* dentro de la escuela es sinónimo del ejercicio práctico de pertenencia a un grupo determinado, ya que los márgenes de acción genérica se adaptan y transforman hacia una visión consensuada del *deber ser*. Estas significaciones sustentan un discurso en torno a construcciones sociales, y que se pueden evidenciar explícita y empíricamente a través de las proximidades espaciales que se establecen hacia los otros:

como hablan, como gesticulan no sé... me produce como un rechazo (R5.C2.5)

ellos tratan de ser mujeres, pero las mujeres no son así, que onda. Es como que son demasiado... como que sobreactúan, es raro...y si fuera alguien más piola no me daría cuenta, me incomodaría, me daría miedo. ¿Se imaginan que me <jotean>? ¿Me conquistan con su mirada? (risas) no, que asco. (R1.C2.5)

Tomando las palabras de Doreen Massey, las zonas de irrupciones desde *lo otro* se ven materializadas por el desplazamiento espacial desde la heteronorma, como un intento por mantener y delimitación del poder dominante y de las experiencias que den pie a los

márgenes de actos de construcción genérica. Asimismo, las interrelaciones establecidas dentro de la institución escolar, al estar bajo un orden patriarcal, influyen en las perspectivas de asimilar la otredad de forma discursiva inclusiva, aunque ello se vea reflejado en una desmarginación de la anormalidad, ni en su inclusión palpable espacialmente.

5.3 De la heteronormatividad: violencia, disciplinamiento y resistencia escolar.

En éste apartado se analizarán las rupturas por las cuales el espacio escolar se ve provisto de espesura y dinámicas temporales. Es por esto, que se analizarán las temáticas asociadas a lo institucional y las continuidades dentro del discurso plasmado en relaciones de poder y dominación, en donde el permanente conflicto se produce desde el *deber ser* para abrir paso a un identidad individual y que ésta se proyecte como una manera más de construir realidad a través de *lo que soy*.

5.3.1 Disciplinamiento

Durante el proceso de investigación, se logró vislumbrar las relaciones que se establecen en el espacio escolar y en donde este, al ser una institución que obedece a una jerarquización de la sociedad (tomando las nociones de Althusser (1977) con respecto a los aparatos ideológicos del Estado y su servicio y legitimación hacia las formas de dominación) y portar con ciertos cánones de control y poder sobre el qué hacer de la comunidad educativa, genera y pretende producir en les estudiantes una forma de actuar determinada, fortaleciendo una homogenización de las relaciones sociales y de la construcción identitaria dentro de éstos.

Es por ello, que la identificación de los espacios de disciplina que se pidió evidenciar en las cartografías se proyectaran a través de los lugares que tradicionalmente se han empleado para el ejercicio de ésta, así como también se identifican lugares en los que “se piensa” la disciplina para su aplicación en la realidad educacional. Es así como se puede identificar en un primer momento que dos estudiantes coinciden en percibir las zonas desde donde emergen quienes encarnan los rasgos de control, disciplina y normativa escolar. Por ello, es como se reconoce la inspectoría del establecimiento como:

Aquí es donde están los inspectores (C1).

Pq están todos los inspectores (C2).

Bajo esta lógica se desprende una necesidad de ejercer el control de forma visual en los estudiantes, mediante la identificación de la autoridad se puede ver que los espacios se permean de un carácter de disciplinamiento sin que ello implique una ejecución del control y la disciplina en aquel determinado espacio. Pero bajo este punto, también se hace necesario señalar que quienes ejercen el cuerpo de la autoridad se establecen mediante él hacia una perspectiva desde el alumnado, ya que se entiende que quienes (autoridades) habitúan ese espacio, portan en sí mismos una característica propia de control hacia el estudiantado que se perfila desde un espacio:

Una vez suena el timbre del cambio de hora, los inspectores de la primera jornada llegan a la cancha y los sectores con más estudiantes. La sola llegada de ellos provoca un masivo desalojo de la cancha. (O2.4).

Y cuando viene un inspector, la sala así en tres segundos está ordenada mágicamente, y limpia, todo. Las mesas se ordenan mágicamente. (R3.C1.6).

La inminente llegada de algún inspector (que proviene de la inspectoría) se establece como un parámetro dentro del accionar estudiantil, ya que en base a su sola presencia, marca la forma de actuar de los estudiantes mediante la disciplina, control y orden que simbólicamente se manifiestan en esta persona. De tal manera, la percepción de la disciplina dese lo normativo, desde el dejar hacer o bajo el sistema de castigo y miedo escolar. De esta forma, N. nos detalla:

Y si pasa eso yo sé que me voy a picar a choro y voy a agarrar a <chuchadas> al profe hasta que me dejen en inspectoría, es que no soporto eso. (R2.C1.6)

En este relato, la percepción personal del espacio mencionado, supone una especie de castigo institucional hacia una conducta que se desalinea de lo establecido normativamente. Por otro lado, se puede identificar que la inspectoría funciona como uno de los últimos recursos dentro de los estamentos institucionales de las conductas a realizar, por lo que ello se grafica en la connotación de las palabras del estudiante.

También este espacio ofrece ciertos márgenes de acción dentro de lo identificado en los relatos comunicativos por parte de las personas participantes ya que se le identifica con ciertas estructuras de mediación y de entendimiento respecto a los cánones que se esperan se cumplan dentro de la institución escolar. Es por ello, que algunos de los estudiantes relaten:

y la cosa es que la profe no lo quería dejar entrar a la sala y lo trató de drogadicto en frente de todo el curso y yo voy, me paré, agarré mis cositas y me fui a inspectoría, porque no voy a dejar que traten a mis compañeros así, me caigan mal o no (R2.C1.6).

La disciplina también se encuentra y reconoce en distintas formas. Una de estas, y como sugiere la realización de una cartografía aplica una variable de esta disciplina, que ya no es tangible, sino que es una disciplina con carácter simbólico: *“sala centenario “Es un lugar donde se realizan reuniones y charlas donde la disciplina es el eje central” (C3)* ya que ahí las autoridades discuten sobre ella, y forman una investidura de carácter simbólica a los estudiantes.

De una manera mucho más tangible, a diferencia de lo anterior, es cuando se reconoce que las salas de clases son el espacio predilecto de la disciplina escolar, ya que en éstas *“Se imponen las reglas, evaluaciones, control horarios, etc.” (C4)* en donde los márgenes de acción quedan remitidos ya no a nivel de establecimiento en general, sino que se puntualiza a través de las “reglas” y pautas a seguir.

Por otro lado, esta disciplina también es tangible en tanto ésta delimita los márgenes de acción a los estudiantes del establecimiento educacional, ya que muchas veces son el reflejo de las conductas basadas en una heteronormatividad que se formula bajo lo esperado, “lo que debe ser” alguien que se considera a sí mismo como hombre, y que se proyecta a las demás personas. Es así como se identifica bajo el siguiente ejemplo, que la disciplina abarca ámbitos de distinto orden, y que ella influye también bajo una normatividad que se formula como única:

ingresa una apoderada a inspección y se estrella contra un estudiante del liceo. Éste le pide disculpas a lo que la apoderada dice: “Me encantan los niños así, bien formados. (O2.4).

5.3.2 la violencia heteronormada

Si bien en cuatro de los relatos comunicativos se estableció una especie de consenso respecto de la visión integradora y tolerante por parte del establecimiento a una otredad homosexual, también son múltiples los relatos que directa o indirectamente tienen componentes que los contraponen en gran sentido. De esta forma, el “choque” entre las distintas construcciones de masculinidad se ve acrecentado por la materialización que violenta tanto a quienes la comparten como a quienes no. A esto se suma una visión casi omnipresente del *deber ser* en este tipo de establecimientos, ya sea por parte de autoridades o del alumnado:

El colegio es pesado con ese tipo de personas depende del profe que les toque, porque si les toca con el huaso M., el es muy bueno para molestar, igual que con C.. Esos profes les tengo odio, entonces quizás esos profes los agarren pal' hueveo. Y si pasa eso yo sé que me voy a picar a choro y voy a agarrar a chuchadas al profe hasta que me dejen en inspección, es que no soporto eso. (R2.C2.8).

Una de las subjetividades aporta nuevas apreciaciones de la violencia de género, en donde se materializan en el choque entre el profesor y el estudiante, en un intento por cuestionar las bases de la dominación patriarcal y de la masculinidad hegemónica dentro del establecimiento, por lo que su testimonio aporta al establecimiento educacional un carácter mediador dentro de la disputa de los géneros. De allí entonces es como se condicen las apreciaciones de las individualidades acerca de la tolerancia dentro de la escuela hacia la otredad:

Pero yo por lo menos no he tenido problemas con eso, obviamente... hay como

un profesor que como que es homofóbico pero yo nunca he tenido problemas con él. Por ejemplo, una vez estaba un compañero haciéndole cariño en el pelo a otro y el profesor le dijo que dejara de hacer eso y mi amigo le dijo: “¿pero por qué? Si no tiene nada de malo”, y el profe como que se enojó y lo retó y le dijo que eso no lo hiciera en su clase y ahí mi amigo como que se enojó con el profesor y le empezó a decir un montón de cosas. Al final terminaron los dos en inspección hablando. (R4.C2.6).

De este testimonio es importante hacer hincapié en la materialización del género dentro de los cánones que se entienden como aceptados socialmente. La demostración de cariño entre los hombres no constituye una característica social y culturalmente aceptada en la sociedad binarista, ya que desde la racionalidad absoluta se pasa al paradigma del animal o del bruto. Es por ello que cualquier conducta que no esté entre estas clasificaciones han de provocar fuertes conflictos en quienes basan la construcción del género y sus actos en concordancia con la sociedad heteronormada. De allí en tanto, la necesidad de corregir o de encausar este tipo de conductas que en algunos casos lleva a la violencia física:

Y resulta que él conoció a un niño que era de octavo y se suponía que eran amigos. Yo no sé que tan así era, pero C. le hablaba en los patios y todo eso. Y un día, para el día de la Convivencia ese niño cantó en el patio y C. se tomó una foto con él, una foto, sin nada, era solo una foto. Y resulta que en ese tiempo estaban las Putas Babilónicas y les encantaba molestar a C. porque es pesado, C. es una persona pesada. Resulta que en esa foto se la comentaron en facebook y como que le pusieron : <<C. ten cuidado que son como 5 años y un día por meterse con un menor.>> Bueno en ese tiempo, ahora son 7. Y, resulta que la apoderada leyó eso y ahí comenzó todo, y al final fue recriminando a C. que estaba conduciendo a su hijo a la homosexualidad y todo el tema, y el niño se cambió de colegio y C. no pudo hablar más con él. Y C. terminó golpeado por la cartera de una señora (risas). (R4.C2.6)

La violencia ejercida dentro del espacio escolar por una apoderada es un acontecimiento, que si bien al estudiante que lo relata se lo toma con humor, no deja de ser menor ya que se entrelaza con actos de intolerancia y rechazo absoluto a un otro. La agresión ejercida por la apoderada está bajo las lógicas de perpetuación de un orden rígido dentro de la construcción de género que ella quiere fomentar en su hijo, por lo que se pretende alejarse de un otro a través del cambio de colegio que ha de separar las relaciones vistas como anormales dentro de la sociedad heteronormada.

El ejercicio de una “normalización” de conductas reside en la capacidad de ejercer un control por sobre los actos de las personas, en el cual se pretenden internalizar ciertas prácticas que estén ligadas a una construcción personal basada en estándares rígidos de relaciones sociales, provistos de una sistematización y mecanización de éstas. Es por este motivo que el espacio escolar no tan solo es producto de los dinámica permeadas por estructuras sociales determinadas, sino que el se conjugan y entre mezclan las construcciones desde las propias personas, fomentando la posibilidad de interacción social que posiblemente se desenmarquen de estructuras dominantes.

una vez habíamos hecho una presentación en el auditorium y afuera un niño, no me acuerdo que dijo, y venía entrando alguien de teatro y lo escuchó, y fue a buscar a la inspectora, y la inspectora general lo empezó a retar, la señora Rosa lo retó, lo subió y lo bajó. Y el niño como que le dio pena, terminó pidiendo disculpas y todo eso y después estábamos conversando con la profesora, la señorita Rosa, y nos dijo: '¡también es culpa de ustedes si son como tan mujeres!' y yo así como (gesto) ¡nos matamos de la risa! Pero fue divertido como lo dijo, entonces como que nos permitimos eso...(R4.C2.8)

5.3.3 Resistencias: ¿desde lo irruptivo o lo normado?

Al momento de realización de la cartografía, se pudo constatar que la visión de espacios de resistencias se ve influenciada por espacios en donde no existe o están al margen de una normativa imperante. Las formas de disciplina, como se dijo anteriormente, pueden adoptar diversas dinámicas, las que finalmente buscan una normatización a través del control de las relaciones sociales y espaciales. Una de las concepciones por parte de las personas participantes en la investigación se sustentan en las dinámicas de marginación o exclusión de ciertas prácticas cotidianas que se ven reforzadas por las autoridades institucionales y que éstas, por su condición portan el significante de estructura y que se proyecta a las personas del establecimiento. Las formas de la disciplina estructurante se desdibujan en torno a ciertos espacios reconocidos por los estudiantes, en donde una de las principales características identificadas es que son espacios en donde la concentración de estudiantes es alta, por lo que las normativas de control son carentes de su aplicación total y homogénea.

De esta manera, los espacios de resistencia se entendieron dentro de los mismos parámetros, aunque se establece en una cartografía una particular forma de llamarlos: “*libertad*”. La particularidad de este término como forma de designar a los espacios en el que se enfrentan el poder de la heteronorma y las conductas desalienadas del género tradicionalmente entendido. De allí en tanto, que la visión de libertad de Ignacio ya no está basada en la confrontación de conductas y discursos, sino que se relaciona

La resistencia a la autoridad demostrada en los espacios escolares se ven fragmentadas por las tensiones generadas en torno a su espesura fundamentada fuertemente en las interrelaciones bajo el contexto de una fuerte heteronorma establecida dentro de la institución. La condensación de los espacios fragmentados entran en confrontación a través de la norma -mediante la disciplina escolar- y del conjunto de relaciones que se establecen en los constantes espacios de formación entre los estudiantes. Por ello, esta fragmentación se basa en dos elementos constitutivos espaciales/temporales: el primero surge como

producto de los vacíos o carentes por parte del disciplinamiento normalizador-institucional, que enviste de características del orden hacia los estudiantes:

“Baños: Generalmente no hay profesores ni inspectores en esta zona :\$”

Lo afirmado por el estudiante en la cita anterior es esclarecedor para comprender el sentido de la autoridad y orden institucional que portan las personas al interior del establecimiento. Es por ello, que tan solo con el alejamiento de éstos espacialmente, se instaura dentro de los líneamientos en donde hay un mayor margen de acción por parte de los estudiantes, lo que evoca en éstos ciertas “libertades”.

Pero este vacío no se ha de traducir o afirmar por sí solo la existencia de una contraparte estudiantil que ha de establecerse espacialmente empoderado de las relaciones que surgen en el ambiente escolar. En este sentido, una de las consecuencias que se vislumbran como posibles comportamientos sociales y espaciales tiene relación con la perpetuación del orden institucional basadas en la continuidad de una masculinidad hegemónica internalizada dentro de los estudiantes, por lo que no habrían de representarse espacios de resistencia dentro de la escuela, ya que se basan bajo parámetros similares proporcionados por un orden constante, lo que caracterizaría y determinaría la performatividad de las personas.

Al pedir a las individualizadas una identificación de los espacios de resistencia al disciplinamiento (como forma de constatar si eran percibidos por los estudiantes), se pudo evidenciar que presentaban la noción de la existencia de estos espacios por su rápida identificación. En base a lo anterior, y como segundo punto, es posible apreciar que las resistencias no sólo han de estar fundamentadas bajo la no- existencia o carencia de una autoridad (como primer componente), sino que ésta procede desde una apropiación de los estudiantes a través de una propuesta proveniente desde este grupo, y que se desborde de los límites impuestos por la normativa. Dependiendo del nivel de lejanía respecto a la normativa y orden imperante, se argumenta la resistencia en mayor o menor intensidad, ya que ésta depende del enfrentamiento entre dos tipos de relaciones diferentes. De allí, se desprende que los estudiantes apunten a espacios con gran afluencia de personas: “salas:

es el lugar donde se causa el mayor conflicto, peleas, discusiones, orden, etc.” (C2) identificando con ello lo propuesto por Yi Fu Tuan (198), quien señala que el espacio al ser abstracto, es donde se materializan una serie de interrelaciones complejas y en continuo cambio, por lo que este espacio escolar se permea del enjambre social y se internaliza como una zona de irrupción dentro de la normativa escolar institucional. También en una de las cartografías se suman como espacio de resistencia *“las canchas: por la cantidad de gente que hay ahí.” (C3)* evidenciando con ello un trasfondo en el que las masas son capaces de enfrentarse o detener a una dominación y sus pautas de control.

A lo anterior es indispensable reconocer un factor no esperado; y es que de las cuatro cartografías realizadas, tres de ellas representan los espacios de resistencia escolar como lugares que no son de su inmediato agrado. Así mismo, las concepciones de resistencia se fundamentan en base al primer elemento visto anteriormente, donde se distinguen los espacios sin autoridades que representen el control normado. En cambio, existe una cartografía, en el que además de elaborar la simbología a utilizar, se renombraron las categorías a utilizar para la identificación de los espacios escolares, por lo que tal como se estipuló en un principio, la libertad fue la palabra que reemplazó a “resistencias”. Esto se plasmó en la cartografía como: *“Plaza del Encuentro: se puede descansar, es fresco” (C4)*, y estableciendo con ello a esa individualidad como portadora desde una otredad del empoderamiento de los espacios, así también como forma de reconocerse a sí misma como un ser transformador al ser confrontado permanentemente dentro de la escuela. La misma persona relata durante las sesiones:

El otro día cuando me viste disfrazado, la profe pidió que nos disfrazáramos, dijo que hacían falta como mujeres, y yo dije ya, yo puedo ser un personaje femenino. Si al final es para un espectáculo. (R4.C2.2).

Con este simple hecho, se formó tanto un rechazo y un alejamiento por parte de los

estudiantes con una marcada masculinidad hegemónica, materializado en la práctica espacial, al querer tomar distancia de un otro que se plantea de forma distinta a la común construcción socialmente aceptada del género. De allí en tanto, que esta persona se sienta poseedora de las resistencias como protagonista y realizadora de las mismas.

5.4 Dimensiones en base a la construcción dialógica de las personas

Al momento de definir la metodología a utilizar se optó por ocupar una que tuviera un marcado acento en el enfoque comunicativo crítico, ya que a partir de éste es como las personas pueden reflexionar acerca de las prácticas que posibilitan una transformación tanto a nivel personal, como a su entorno en la vida cotidiana. Es de esta manera es como dentro de la investigación se pudo constatar la existencia de ciertos factores que delimitan y excluyen las transformaciones sociales, así como fue visible la identificación de ámbitos en los que se identifica una posibilidad de acción en pro de un cambio en ciertas dinámicas en la escuela.

Por la naturaleza de la investigación, los elementos que se visualizaron en las dos dimensiones son de distintos ámbitos: algunos se basan en el discurso y teorías abstractas, por lo que su delimitación fue compleja a la hora de su realización. Otras, bastante más palpables, en los que se entrelaza el discurso con la práctica y que se materializan las distinciones y los matices de los elementos.

5.4.1 Dimensiones exclusoras

La dimensión exclusora se traduce en la imposibilidad por parte de grupos, colectivos o personas a poder ejercer un cambio o transformación social, dejándolos fuera de cualquier instancia referente a ésta.

Dentro de la investigación, se pudo delimitar que la dimensión exclusora tiene como base tres ejes, desde los cuales se formulan los fundamentos propios de la construcción de la identidad en las personas, ya que a través de éste es como se genera un paradigma de lo que ha de hacer la persona socialmente. De allí en tanto que se erige, en primer lugar, la masculinidad hegemónica, que ha de establecer y delimitar los siguientes ámbitos exclusores ya que ésta funciona de pilar sostenedor a los distintos elementos identificados.

5.4.1.1 Masculinidad hegemónica tradicional

Dentro de los relatos comunicativos, las observaciones de campo y a través de las cartografías participativas, es como se pudo evidenciar que la construcción de una masculinidad hegemónica de corte tradicionalista supone una cierta forma de entender y comprender el mundo. De allí es como se delimitan las distintas esferas de acción en pos de una legitimación de sí mismos, a través de diversos mecanismos que se han de adecuar de mejor o menos manera a las costumbres y la vida cotidiana de las personas. Es por esto, que se ha abordado la masculinidad hegemónica como dimensión exclusora como dos formas de exclusión:

a) **otredad:** la masculinidad hegemónica se caracteriza por legitimarse en función de reconocer un otro, de allí en tanto que al hacer esta separación se establece una de las principales esferas de exclusión respecto de grupos que no configuren su género en torno a un referente de masculinidad determinado, por lo que se apartan de múltiples formas de la posibilidad de una transformación social.

b) **alejamiento espacial:** dentro de lo revisado anteriormente, es como se podía percibir que a través de la masculinidad con referente hegemónico se erige como un planteamiento que excluye a otras personas que se denominan como “no iguales”, como forma de establecer una separación entre distintas personas.

En cambio, dentro de una lógica espacial, se pudo establecer una separación entre las personas con una construcción de masculinidad hegemónica y quienes optan por variaciones o están fuera de ellas, pero ya no desde una búsqueda por la dominación de este tipo de masculinidad por sobre los demás, sino que a través de las dinámicas espaciales, es posibles establecer que las masculinidades hegemónicas se auto excluyen espacialmente, toman lejanía respecto de otras formas de construcción de la identidad y con las que no están dispuestos a compartir, al menos a una distancia relativamente cercana, viéndose

obstaculizadas las relaciones y la posibilidad de nuevas experiencias al no querer nutrirse de estas otras formas de masculinidad.

5.4.1.2 **Espacios de desagrado**

Otro de los ámbitos abarcados por la dimensión exclusora tiene que ver con la forma de relacionarse a través y desde el espacio escolar. De allí en tanto, que se puede identificar que los espacios de desagradados visualizados a través de la cartografía y reforzado además por los relatos de los estudiantes, es que estos espacios escolares son vistos como un lugar en donde no se ha de poder establecer un empoderamiento de él, ya que al no ser de agrado de las personas, la tendencia en esta investigación ha mostrado que se intenta no utilizarlo ni hacerlo parte de una cotidianeidad permanente. Es por esto, que en estos espacios no se formula ni se reflexiona acerca de una posibilidad de empoderamiento, ya que sólo se busca evitarlo, bajando las probabilidades de establecer una transformación a éste.

5.4.1.3 **Espíritu liceano**

Uno de los puntos que surgió durante la elaboración de esta investigación fue la influencia de un *espíritu liceano* como parte de la construcción de la identidad en torno a la masculinidad de algunos estudiantes. Es así como dentro de los relatos se pueden graficar a grandes rasgos las características de este elemento que no se consideraba al momento de pensar en el proceso de investigación, y que cuenta con un gran peso a nivel escolar, ya que si bien, la tendencia en esta investigación fue que no se percibía de manera explícita las conductas o los cánones que pudieran emanar como un proyecto propio del establecimiento, si se pudo constatar bajo algunos relatos la existencia de éste. Las formas de alinearse a estas conductas no se basaban en tanto, en la masiva participación del alumnado, ya que éste se veía como un componente con el que solo algunas personas cuentan en base a los ideales y proyectos de vida que perfilan. Es por ello que el carácter exclusivo de este espíritu radique en un encasillamiento de los estudiantes, quienes (en su mayoría), no están dentro de éste, y por lo tanto, no han de ser portadores con los valores del establecimiento, quedando

recluidos como estudiantes de paso por el establecimiento.⁴⁵

5.4.2 Dimensiones transformadoras

Como se explicitó anteriormente, una de las principales fundamentaciones que se buscó con esta investigación, fue la de evidenciar ciertos elementos que pueden contribuir a una transformación a través de las reflexiones de las personas. De allí es que las dimensiones transformadoras son todas aquellas que se posibilitan el derribar barreras que impidan una inclusión de las personas, grupos o colectivos para una transformación social.

5.4.2.1 Grupos extraescolares

Las conformaciones de la identidad se vieron establecidas por una preeminencia de grupos extraescolares, y que se pretendió materializar a través de una muestra intencional, como forma de establecer cierta cercanía con el espacio escolar. A medida que las espacialidades se establecen mediante una continua influencia desde los distintos matices de masculinidad, es como se perfilan y se establecen márgenes de acción mediante los cuales se hace una constante construcción del género, pero ésta también se entremezcla con las motivaciones de les estudiantes dentro de la institución escolar.

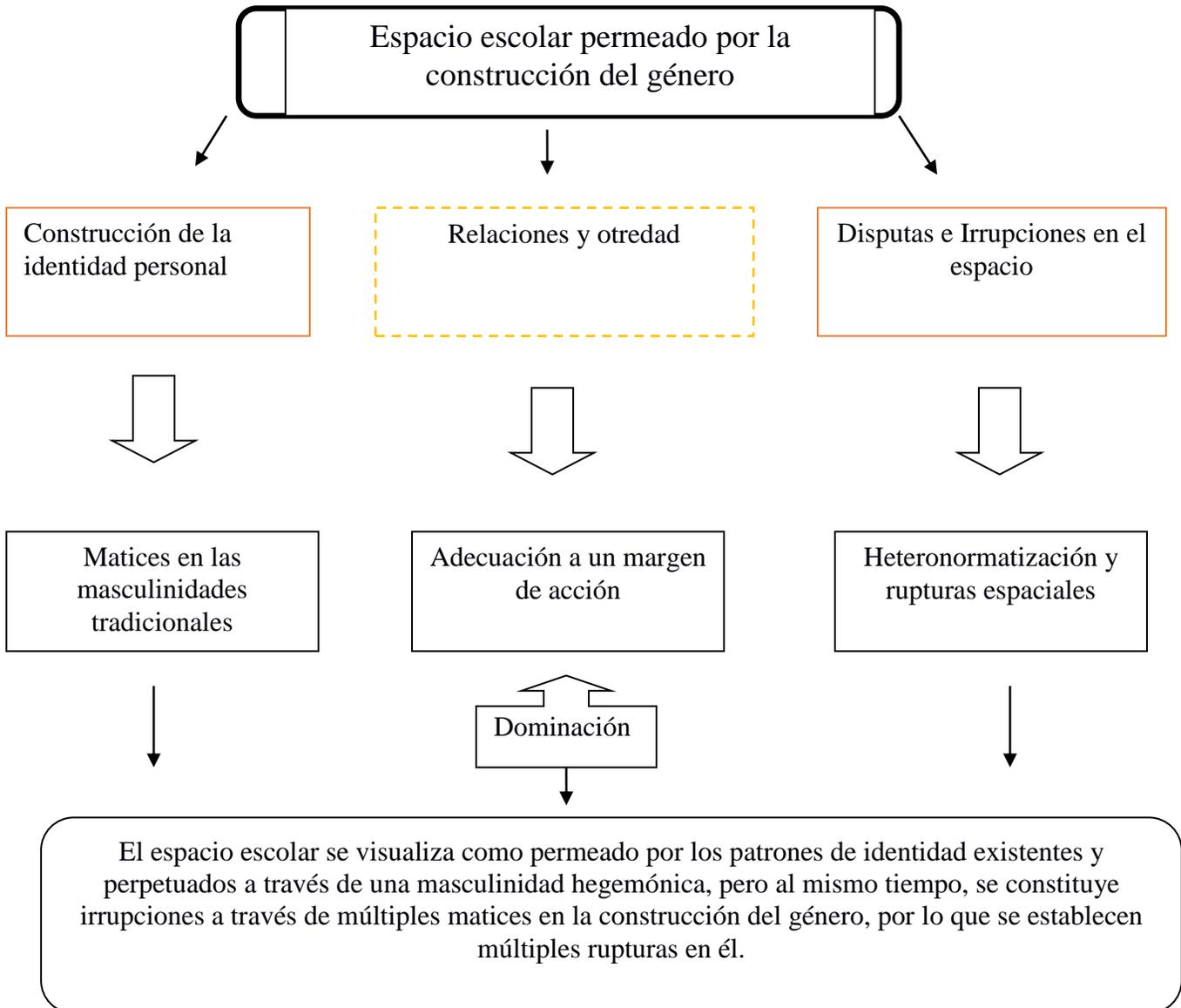
Es así como las transformaciones evidenciadas en los relatos de las personas participantes, sugirieron otra forma de comprender la realidad social, amparada en las concreciones que se instauran a través del uso y/o empoderamiento del espacio escolar. Es así como la tendencia fue a sentir como un espacio de agrado los espacios que estaban en base a una utilización de los grupos extraescolares y que por lo tanto, se establecían mediante éstos desde una lógica distinta de enfrentar lo que no les gusta del liceo. por lo tanto, los grupos extraprogramáticos del liceo, influyen en la forma de relacionarse con el espacio escolar, pudiendo facilitar su transformación a partir de un empoderación con éste y de la forma de percibir la escuela.

5.4.2.2 Espacios de Resistencia

⁴⁵ Apreciaciones hechas a partir de los revisado en el apartado anterior: “Espíritu lastarrino”.

Dentro de la posibilidad de transformación social, se rigen los espacios de resistencia dentro de la comunidad escolar. Esto es básicamente por las características que se le otorgaron dentro de las cartografías es como se posibilita una ruptura del orden y disciplinamiento hegemónico instaurado en el establecimiento escolar. De allí en tanto, que las resistencias dentro del espacio escolar se formulan a través de dos directrices que se entremezclan: una apunta hacia una resistencia por parte de los estudiantes hacia distintas formas que adopta el disciplinamiento escolar; mientras que la segunda deviene de la resistencia a los márgenes de acción promovidos en forma masiva por el propio estudiantado, sin que ello signifique una resistencia hacia las autoridades. Aunque es posible afirmar que ello no interviene en una transformación radical del entorno, es un factor que no deja de estar presente en los estudiantes, y que por lo tanto, está constantemente siendo reflexionado lo cual posibilita en alguna forma una transformación mayor.

5.5. Esquema Síntesis



VI. Conclusiones

El siguiente apartado expondrá de manera sintética las conclusiones que se llevaron a cabo durante el proceso de investigación y que fundamentaron las bases para una comprensión del trabajo realizado. Por consiguiente, se plantearán las principales propuestas teóricas dentro de la investigación realizada.

Con respecto a la pregunta formulada como base y pilar fundamental del proceso de investigación dentro del trabajo:

¿De qué manera las expresiones de masculinidad permean el espacio escolar en un liceo emblemático de Santiago?

Bajo este objetivo es como se pueden plantear ciertos parámetros establecidos a través de la investigación:

1) El establecimiento educacional no es determinante en la construcción del género entre los estudiantes: si bien no se formula como un pilar fundamental en la construcción de la masculinidad, si influye de gran manera en la identificación con ciertas prácticas de dominación masculina con las que se legitima los márgenes de acción normada. Es por ello, que ciertas prácticas se ven reforzadas por un empoderamiento de las normas y tradiciones institucionales escolares del establecimiento.

Además se plantea el rol del establecimiento educacional como un mediador entre las contraposiciones de las diferentes masculinidades, pero esto no radica en una posición “neural” en la transmisión de un orden de carácter patriarcal, sino que más bien se acude a éste a nivel de orden y disciplina para situaciones puntuales en las que distintas formas de comprender la masculinidad se ven en conflicto.

2) Como segundo punto, se evidenció que la construcción del género presenta matices con respecto a una masculinidad referente hegemónica, las que son materializadas en el espacio escolar a través de las “zonas de irrupciones” y rupturas en contraposición a una norma continua expresada en el ámbito escolar.

De esta forma, la escuela se puede entender dentro de dinámicas en las que se interrelacionan las diversas concepciones de masculinidad, desde lo expresado por las subjetividades estudiantiles hasta las prácticas y simbolismos por las autoridades disciplinares. Lo anterior se puede evidenciar dentro de la construcción cartográfica, en la que los estudiantes representan su forma de comprender la masculinidad, que se ve demostrada desde la forma de elaboración al momento de plantearse el ejercicio cartográfico (uso de colores, elaboración de simbología, dibujos y representaciones) y que dan pistas de cómo éstos conciben el espacio escolar, reafirmando la permeabilidad de éste respecto de la construcción del género.

3) Las relaciones sociales de género se basan en el empoderamiento y niveles de agrado con el espacio; si bien las distintas nociones de masculinidades son interpretadas bajo un referente tradicional hegemónico, éstas no se condicen con los espacios de resistencia. En estos espacios se materializa la lejanía y distancia con otras formas de construcción de masculinidad, y tiene su fundamentación en un quiebre en la relación de dominación tradicional, a través del desplazamiento espacial de las normas dominantes. De esta manera, es como los espacios que se reconocen como ocupados por otras formas de concepción del género son entendidas en la práctica como una barrera de distancia espacial, en las que las relaciones sociales traspasan hacia las dinámicas espaciales, estableciendo una lejanía respecto a espacios que conlleven una carga simbólica importante.

Es así como estos espacios cargados de significaciones fomentan las mismas dinámicas por las que se legitiman, aunque no de forma estructurante, ya que bajo estas dinámicas emergen nuevas formas de relaciones, múltiples “ahoras” que se transmiten, tensionan o adoptan los mecanismos de heteronormatividad.

4) Otro de los elementos que no estaban presentes al momento de posicionarse respecto a los tópicos posibles para la elaboración de la investigación, fue referente a la clasificación

hacia personas con una construcción que no se asemejara a los parámetros entendidos dentro de lo que “se espera del hombre”. Las construcciones disímiles de la masculinidad entre las personas de un mismo espacio escolar tienen como base un binarismo, expresado mediante las nociones contrapuestas de “lo animal” y la madurez. A lo anterior cabe señalar que se establece dentro de un contexto en que se profundiza la separación entre las nociones sociales de “niño” – “adulto”. Bajo esta lógica, es como el carácter de resistencia tiene un pilar fundamental dentro de la misma concepción normada de masculinidad, pero ésta es articulada mediante los parámetros de acción racionales en la mayoría de los casos. La tendencia mostrada a través de las cartografías y reforzadas por los relatos de los estudiantes, es que si bien, apuntan hacia distintos tipos de masculinidades con mayor o menor influencia de las concepciones tradicionales de masculinidad, establecen implícitamente normas en común con miras hacia una “adulthood”.

Bajo la idea anterior, es posible dilucidar que las resistencias espaciales tuvieron una marcada tendencia a espacios donde se demuestra y ejercer una falta de racionalidad asociada en la mayoría de los casos a un sentido “animal” en las personas. Este comportamiento se asocia particularmente a los “niñitos” y sobretodo, a espacios en donde hay una gran cantidad de personas, como es el denominado “campo minado”. Es por esto, que la contraposición racional se produce cuando los espacios de criterios como madurez escolar, se traducen dentro de márgenes de acción en los que impera una fuerte disciplina y normativa escolar, produciendo así una performatividad del género implícita.

5) Otro de los puntos a destacar, se formula en base a una concentración de la confrontación expresada mediante espacios cargados con una significación de violencia, donde la temporalidad lenta y las continuidades que dan lugar a una legitimación de un orden heteronormado tradicional, se entrecruzan con las rupturas otorgadas por distintas formas de concebir las masculinidades y de construcción del género e las personas.

En base a esto es posible afirmar que las tensiones generadas a través de la construcción del género se establecen mediante márgenes de acción, en donde se les pide a otras personas actuar de determinada manera, sin que esto en la mayoría de los casos establezca

una coacción explícita entre formas de pensar. A pesar de esto, las relaciones dentro del espacio escolar se ven insertas dentro de una dinámica espacial que no es ajena a los estudiantes participantes en la investigación, y que con ello estipulan ciertos márgenes de acción espacial y social.

6) A través de las rupturas de las normativas de género y el permanente conflicto con las continuidades del mismo, es como se formulan las relaciones entre las personas del mismo sexo y en la configuración del espacio escolar, es así como es posible evidenciar una contraposición entre diferentes construcciones de masculinidades, en donde implícitamente cabe preguntar ¿quién domina a quién dentro de las dinámicas espaciales?

Bibliografía

Aguirre Baztán A. (Ed)(1995) *Etnografía: metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Boixareu Universitaria. España.

Althusser (1977) *Ideología y Aparatos ideológicos de Estado*.

Apple, M. (2002) *Educación como "Dios manda": mercados, niveles, religión y desigualdad*. Paidós. España.

Bisquerra (2004) *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla. España.

Bourdieu, Pierre (2000) *La dominación masculina*. Anagrama. España

Butler, Judith (2002) *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Paidós. Argentina.

Butler, Judith (2007) *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós. España.

Fainholc, Beatriz (2011) *Educación y género*. Lugar. Argentina.

Flick, Uwe (2004) *Introducción a la investigación cualitativa*. Ed. Morata, Fundación Paideia Galiza. España.

Foucault, Michael (1968) *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI. C.V.

Foucault, Michael (2003) Historia de la sexualidad. Vol. 1: *la voluntad del saber*. Siglo XXI. Argentina.

Foucault, Michael (2003) Historia de la sexualidad. Vol. 2: *el uso de los placeres*. Siglo XXI. Argentina.

Foucault, Michael (2000) Los anormales. Fondo de Cultura Económica. México

Garrido, Marcelo (2013) “*Conhecer e aprender o Espaço: considerações prévias a um processo de intervenção pedagógica.*” En Cavalcanti, Lana de Souza (org.) Temas da geografia na escola básica. Papyrus. São Paulo, Brasil.

Garrido, Marcelo (2010) “*O imperativo situacional do ensino geográfico: em busca do lugar negado e do território perdido.*” En Callai, H., Castellar. S., Cavalcanti L.S. Didáctica da Geografia: aportes teóricos e metodológicos.

Gore, Jennifer (1996) Controversias entre las pedagogías. Morata. España.

Irigaray, Luce (1985) The power of discourse.

Irigaray, Luce (1985) This Sex which is Not One. Cornell University. United States.

Lomas, Carlos (1999) ¿Iguales o diferentes?. Paidós. España.

Lomas, Carlos (2004) Los chicos también lloran. Paidós. España.

Massey, Doreen (1994) Space, place and gender. University of Minnesota

Massey, Doreen (2005) La filosofía y la política de la espacialidad: algunas consideraciones. En Arfuch, L. (comp) Pensar este tiempo: *espacios, afectos, pertenencias*. Paidós. Argentina.

Morgade, Graciela & Alonso, Graciela (2008) *Cuerpos y sexualidades en la escuela*. Paidós. Argentina.

Preciado, Beatriz (2002) *Manifiesto Contrasexual*. Ópera Prima. España.

Preciado, Beatriz (2008) *Testo Yonqui*. S.L.U. ESPASA. España.

Rasmussen M.L & Harwood V. (2003): *Performativity, Youth and Injurious Speech*, *Teaching Education*, 14:1, 25-36.

Ruiz, José & Ispizua, María ()

Taylor, S.J. & Bogdan R. (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós. Argentina.

Tuan, Yi-Fu (1983) *Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência* – DIFEL. São Paulo.

Tuan, Yi-Fu (2007) *Topofilia: un estudio de las percepciones, actitudes y valores sobre el entorno*. Melusina, España.

Van Dijk, Teun A. (2003) “*La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato a favor de la diversidad*.” En Wodak R. & Meyer M. *Métodos del análisis crítico del discurso*. Gedisa. Barcelona.

Villuendas, M. Dolores & Gordo, Ángel (cord) (2003) *Relaciones de género en psicología y en educación*. España.

Anexos

Cuadro análisis Observaciones

Observaciones Colegio general

- Cuadro temáticas para análisis de Observación 1 (O1)

Fecha: Miércoles 15 de Octubre 2014 Hora: 14:16	Lugar: Pasillo segundo piso Contexto: Entrada Jornada Tarde
Temáticas	Registro
Ocupación de Espacios (O1.1)	Al caminar a la escalera de principal acceso al tercer piso, ubicada hacia el sector oriente del establecimiento, se puede observar que el juego con pelota termina al ingresar al patio adyacente (Plaza de Encuentro), donde algunos estudiantes tocan la guitarra. Este punto también suma una importancia adicional, ya que es el paso a los baños de los estudiantes y otorga subida directa desde el primer hasta el segundo piso. También hay un flujo importante de docentes de educación básica. Al mirar por el segundo piso, se puede observar que hay estudiantes en las afueras de lo que podrían ser sus salas de clases.
Principales espacios de actividades (O1.2)	Un punto de acopio en común son los quioscos del establecimiento, que concentran a gran parte de estudiantes, incluso una vez que toca el timbre de entrada, uno de los quioscos sigue con gente en su exterior.
Espacios de tránsito (O1.3)	El patio central del establecimiento sirve de tránsito desde la entrada hacia las salas de los estudiantes.
Espacios ligados a disciplina (O1.4)	El cuerpo docente se dirige a las respectivas aulas, entran asistentes de educación y los estudiantes que aún se encuentran en los pasillos. Quienes no alcanzaron a llegar

Espacios ligados a rupturas (O1.5)	<p>a la sala antes de que los docentes cerraran la puerta, deben ir a buscar un “pase” a inspección general.</p> <p>Un número significativo de personas se agrupa en uno de los lados de la cancha para jugar a la pelota , provocando un cambio en el flujo de los estudiantes que se dirigen a los pisos superiores, ya que allí está una de las principales escaleras para acceder a ellos.</p>
Relaciones en la comunidad escolar (O1.6)	<p>al momento de ingresar al pasillo del tercer piso (agrupa 5 aulas, una sala de música y una pequeña inspección) los saludos entre los estudiantes se hacen notar, la mayoría de las personas se conocen aunque no sean de los mismos cursos. Se forman grupos en las afueras de las salas de clases con distintas personas.</p>

- Cuadro temáticas para análisis de Observación 2 (O2)

<p>Fecha: Jueves 16 de Octubre 2014 Hora: 12:16</p>	<p>Lugar: Pasillo primer piso (a un costado de inspección general) Contexto: Clases Jornada Mañana/ Toma de foto cuartos medios</p>
Temáticas	Registro
Ocupación de Espacios (O2.1)	<p>Les estudiantes de cuarto año medio hacen filas por curso en el “patio de la Palmera” para tomar la fotografía con el curso en el marco de su licenciatura de enseñanza obligatoria.</p> <p>Más estudiantes empiezan a salir de sus salas de clases. Mientras paulatinamente el casino comienza a ser ocupado.</p>

	<p>Al caminar por el establecimiento, uno de los sectores de distensión para algunos estudiantes es en la plazoleta “plaza de encuentro”.</p>
<p>Principales espacios de actividades (O2.2)</p>	<p>En su mayoría, el colegio está en horario de clases, eso se evidencia en la cancha, en el que un lado se encuentra vacía y al otro se encuentran estudiantes haciendo educación física.</p> <p>Uno de los lugares donde hay más personas es en el arco de una de las canchas, allí confluyen tanto estudiantes que están en educación física y quienes han terminado su hora de clases. También comienzan a llegar estudiantes de la segunda jornada, que y que han terminado con las sesiones de reforzamiento que otorga el establecimiento a quienes son repitentes y en los sectores de mesas de ping pong ubicadas en el pasillo del costado sur.</p>
<p>Espacios de tránsito (O2.3)</p>	<p>Si bien es horario de clases, hay un flujo permanente de personas en los pasillos y en la cancha del colegio. Un espacio que particularmente es de poca influencia es un pasillo lateral al casino, en donde no hay salas.</p> <p>Lentamente se desocupa el patio del establecimiento al igual que los pasillos. Inspectores suben al segundo piso. Se comienzan a desocupar los pasillos en el nivel superior.</p>
<p>Espacios ligados a disciplina (O2.4)</p>	<p>ingresa una apoderada a inspección y se estrella contra un estudiante del liceo. Éste le pide disculpas a lo que la apoderada dice: “Me encantan los niños así, bien formados.”</p>

	<p>Una vez suena el timbre del cambio de hora, los inspectores de la primera jornada llegan a la cancha y los sectores con más estudiantes. La sola llegada de ellos provoca un masivo desalojo de la cancha.</p> <p>Una inspectora expulsa a los estudiantes que aún se mantienen en la cancha.</p>
Espacios ligados a rupturas (O2.5)	Luego de un momento, irrumpen en el patio sobre el “búnker” estudiantes jugando a la pelota.
Relaciones en la comunidad escolar (O2.6)	llama la atención la particular entrada de una estudiante de sexo femenino proveniente de un liceo emblemático. Conversa con un grupo minoritario de estudiantes, mientras algunos le silvan desde el segundo piso y otros se dan vuelta a mirarla.

- Cuadro temáticas para análisis de Observación 3 (O3)

Temáticas	Registro
Ocupación de Espacios (O3.1)	
Principales espacios de actividades (O3.2)	
Espacios de tránsito (O3.3)	
Espacios ligados a disciplina (O3.4)	
Espacios ligados a rupturas (O3.5)	
Relaciones en la comunidad escolar (O3.6)	

Observación Cursos

- Cuadro temáticas para análisis de Observación 4 (O4)

Fecha: Miércoles 22 de Octubre 2014 Hora: 17:00	Curso: 1º Clase: Historia, profesor Efren Parra
Temáticas	Registro
Relaciones entre pares al interior del aula (O4.1)	<p>Profesor menciona la internacionalidad de la iglesia católica expresada en el PACEM IN TERRIS, lo que causa risas dentro de la sala de clases, y que con una mirada, los estudiantes se quedan en silencio y estudiantes comienzan a conversar.</p> <p>La rigidez del comportamiento de los estudiantes se rompe en cuanto el profesor empieza a gestualizar cuando habla de la demografía, y comienzan a conversarlo.</p> <p>Conforme avanza la hora y se acerca el recreo, los estudiantes empiezan a conversar.</p>
Disciplina (O4.2)	<p>Una de las principales características de las clases con el docente, es el comportamiento disciplinar de los estudiantes, puesto que opera un ambiente de tensión en el espacio. De esta misma manera, los estudiantes permanecen en silencio y sin pararse durante lo que va de la clase.</p> <p>Uno de los estudiantes se para de su asiento para ver lo escrito en la pizarra. Profesor hace que se siente y éste</p>

	<p>lo hace inmediatamente.</p> <p>Retoman totalmente la concentración cuando el profesor los hace callar.</p>
<p>Dinámicas espaciales (O4.3)</p>	<p>La mayoría de los estudiantes tiene cerca una guitarra. Una de ellas se destaca por encima de las demás, ya que tiene diferentes imágenes pegadas y dibujadas, las cuales hacen alusión a problemáticas de tipo social u otros.</p> <p>Todos los estudiantes están con el cuaderno abierto. Uno de los estudiantes se para de su asiento para ver lo escrito en la pizarra. Profesor hace que se siente y éste lo hace inmediatamente.</p> <p>Alguno de les estudiantes bostezan mientras el profesor habla.</p> <p>El profesor termina la clase y la mayoría del alumnado sale de ella.</p> <p>Un grupo se queda dentro de la sala de clases tocando guitarra o conversando.</p>
<p>Orden espacial sala de clases. (O4.4)</p>	<p>El espacio en el aula es sobrepasadao por el número de estudiantes que hay (37 estudiantes en la sala) pero llama la atención especial una mesa vacía que hace una especie de barrera o separación entre las filas de la sala.</p> <p>Dos de las filas concentran un mayor numero de estudiantes.</p>

- Cuadro temáticas para análisis de Observación 5 (O5)

Fecha: Lunes 27 de Octubre 2014 Hora: 15:00	Curso: 1°F Clase: Historia
Temáticas Relaciones entre pares al interior del aula (O5.1)	Registro <p>Los estudiantes comienzan a conversar y a decir que el profesor tiene las pruebas de nivel.</p> <p>Un estudiante tira la prueba en forma despectiva al suelo. Sus compañeros le preguntan el porqué de su accionar, y responde que fue porque se sacó un 39 (sus compañeros se ríen en tono burlesco y le hacen bromas)</p> <p>E1: es que no 'podí' tener tanta mala 'cuea'</p> <p>E2: el <'hueón' yeta></p> <p>E3: 'puta' la 'hueá' me faltó una décima, ya no me molesten, que son maricones <hueón> 'oh'...</p>
Disciplina (O5.2)	15:11 se abre la puerta ya que llegan estudiantes atrasados. El profesor les pide un “pase” de la inspección. <p>Al entrar a la sala de clases los estudiantes se paran de su asiento. El profesor espera pacientemente a que estén en silencio y se paren la totalidad de estudiantes para saludar. (las primeras tres filas ya lo hicieron)</p>
Dinámicas espaciales (O5.3)	Llegan estudiantes con pase de inspección a las 15:18 se produce un desorden generalizado en la sala. Los estudiantes de los primeros puestos se dan vuelta para preguntar cuál es la nota de sus compañeros. Algunos las muestran, pasándolas por todos los asientos y otros las esconden. <p>Pequeños grupos dan vuelta sus sillas y conversan (alrededor de 4 personas por grupo)</p>

<p>Orden espacial sala de clases. (O5.4)</p>	<p>La sala de clases contempla 3 filas. Desde hace un mes están en esta nueva sala, quedando al frente de la anterior que usaron durante el año, pero a ella llega el sol y es insoportable en las tardes. Esta nueva sala contempló una nueva forma de se ocupar el espacio, en primer lugar, es la única sala de clases ocupada en ese pabellón (segundo piso, costado sur), lo que los aísla de gran manera de los otros cursos y primeros medios. Por otro lado, la reasignación de la sala de clases removi6 de gran manera el orden espacial de sala de clases anterior.</p> <p>Una vez hecho el saludo, los estudiantes se sientan a lo largo de tres filas, hay dos asientos vacíos hacia la fila de la muralla.</p>
--	--

- Cuadro temáticas para análisis de Observación 6 (O6)

Temáticas	Registro
<p>Relaciones entre pares al interior del aula (O6.1)</p>	
<p>Disciplina (O6.2)</p>	
<p>Dinámicas espaciales (O6.3)</p>	
<p>Orden espacial sala de clases. (O6.4)</p>	

Observación Miércoles 15 de Octubre 14:16 hrs.

Entrada Segunda Jornada

Les estudiantes (Jornada tarde) se dirigen en su mayoría a sus respectivas salas de clases. El patio central del establecimiento sirve de tránsito desde la entrada hacia las salas de los estudiantes.

Un punto de acopio en común son los quioscos del establecimiento, que concentran a gran parte de estudiantes, incluso una vez que toca el timbre de entrada, uno de los quioscos sigue con gente en su exterior.

Un número significativo de personas se agrupa en uno de los lados de la cancha para jugar a la pelota (bas) provocando un cambio en el flujo de los estudiantes que se dirigen a los pisos superiores, ya que allí está una de las principales escaleras para acceder a ellos.

Al mirar al segundo piso, se puede observar que hay estudiantes en las afueras de lo que podrían ser sus salas de clases.

Al caminar a la escalera de principal acceso al tercer piso, ubicada hacia el sector oriente del establecimiento, se puede observar que el juego con pelota termina al ingresar al patio adyacente (Plaza de Encuentro), donde algunos estudiantes tocan la guitarra. Este punto también suma una importancia adicional, ya que es el paso a los baños de los estudiantes y otorga subida directa desde el primer hasta el segundo piso. También hay un flujo importante de docentes de educación básica.

- al momento de ingresar al pasillo del tercer piso (agrupa 5 aulas, una sala de música y una pequeña inspectoría) los saludos entre los estudiantes se hacen notar, la mayoría de las personas se conocen aunque no sean de los mismos cursos. Se forman grupos en las afueras de las salas de clases con distintas personas.

El cuerpo docente se dirige a las respectivas aulas, entran asistentes de educación y los estudiantes que aún se encuentran en los pasillos. Quienes no alcanzaron a llegar a la sala antes de que los docentes cerraran la puerta, deben ir a buscar un "pase" a inspectoría general.

Observación 1° Jornada

Fecha: Jueves 16 de Octubre

Hora: 12:16 horas.

Lugar: pasillo costado inspección general

Los estudiantes de cuarto año medio hacen filas por curso en el “patio de la Palmera” para tomar la fotografía con el curso en el marco de su licenciatura de enseñanza obligatoria.

En su mayoría, el colegio está en horario de clases, eso se evidencia en la cancha, en el que un lado se encuentra vacía y al otro se encuentran estudiantes haciendo educación física.

Luego de un momento, irrumpen en el patio sobre el “búnker” estudiantes jugando a la pelota.

- ingresa una apoderada a inspección y se estrella contra un estudiante del liceo. Éste le pide disculpas a lo que la apoderada dice: “Me encantan los niños así, bien formados.” más estudiantes empiezan a salir de sus salas de clases. Mientras paulatinamente el casino comienza a ser ocupado.

(en unos minutos se producirá el cambio de hora)

Uno de los lugares donde hay más personas es en el arco de una de las canchas, allí confluyen tanto estudiantes que están en educación física y quienes han terminado su hora de clases. También comienzan a llegar estudiantes de la segunda jornada, que y que han terminado con las sesiones de reforzamiento que otorga el establecimiento a quienes son repitentes y en los sectores de mesas de ping pong ubicadas en el pasillo del costado sur. Una vez suena el timbre del cambio de hora, los inspectores de la primera jornada llegan a la cancha y los sectores con más estudiantes. La sola llegada de ellos provoca un masivo desalojo de la cancha.

*llama la atención la particular entrada de una estudiante de sexo femenino proveniente de un liceo emblemático. Conversa con un grupo minoritario de estudiantes, mientras algunos le silvan desde el segundo piso y otros se dan vuelta a mirarla.

Si bien es horario de clases, hay un flujo permanente de personas en los pasillos y en la cancha del colegio. Un espacio que particularmente es de poca influencia es un pasillo lateral al casino, en donde no hay salas.

Lentamente se desocupa el patio del establecimiento al igual que los pasillos. Inspectores suben al segundo piso. Se comienzan a desocupar los pasillos en el nivel superior.

Al caminar por el establecimiento, uno de los sectores de distensión para algunos estudiantes es en la plazoleta “plaza de encuentro”.

Una inspectora expulsa a los estudiantes que aún se mantienen en la cancha.

Hora: 13:30 aproximadamente

Lugar: Patio de la Palmera.

Observación Establecimiento

Segunda Jornada

Observación curso 1ºI

Profesor Efrén Parra

37 estudiantes en la sala de clases.

La mayoría de los estudiantes tiene cerca una guitarra. Una de ellas se destaca por encima

de las demás, ya que tiene diferentes imágenes pegadas y dibujadas, las cuales hacen alusión a problemáticas de tipo social u otros.

El espacio en el aula es sobrepasado por el número de estudiantes que hay (37 estudiantes en la sala) pero llama la atención especial una mesa vacía que hace una especie de barrera o separación entre las filas de la sala.

Una de las principales características de las clases con el docente, es el comportamiento disciplinar de los estudiantes, puesto que opera un ambiente de tensión en el espacio. De esta misma manera, los estudiantes se comportan

17:46

2 filas concentran un mayor número de estudiantes.

Todos los estudiantes están con el cuaderno abierto. Uno de los estudiantes se para de su asiento para ver lo escrito en la pizarra. Profesor hace que se siente inmediatamente.

Alguno de los estudiantes bostezan mientras el profesor habla.

Profesor menciona la internacionalidad de la iglesia católica expresada en el PACEM IN TERRIS, lo que causa risas dentro de la sala de clases, y que con una mirada, los estudiantes se quedan en silencio.

Estudiantes comienzan a conversar.

La rigidez del comportamiento de los estudiantes se rompe en cuanto el profesor empieza a gestualizar cuando habla de la demografía

Conforme avanza la hora y se acerca el recreo, los estudiantes empiezan a conversar.

Retoman totalmente la concentración cuando el profesor los hace callar.

Cuando el docente comienza a hablar de la descolonización, los estudiantes ríen al escuchar nombrar a Ho Chi- Minh, suena el timbre enseguida (18:10) y estudiantes comienzan a conversar. El profesor termina la clase y la mayoría sale.

Un grupo se queda dentro de la sala de clases tocando guitarra o conversando.

Observación 1ºF

Profesor Efre Parra

Al entrar a la sala de clases los estudiantes se paran de su asiento. El profesor espera pacientemente a que estén en silencio y se paren la totalidad de estudiantes. (las primeras

tres filas ya lo hicieron)

La sala de clases contempla 3 filas. Desde hace un mes están en esta nueva sala, quedando al frente de la anterior que usaron durante el año, pero a ella llega el sol y es insoportable en las tardes. Esta nueva sala contempló una nueva forma de ocupar el espacio, en primer lugar, es la única sala de clases ocupada en ese pabellón (segundo piso, costado sur), lo que los aísla de gran manera de los otros cursos y primeros medios. Por otro lado, la reasignación de la sala de clases removió de gran manera el orden espacial de sala de clases anterior.

Una vez hecho el saludo, los estudiantes se sientan a lo largo de tres filas, hay dos asientos vacíos hacia la fila de la muralla.

15:11 se abre la puerta ya que llegan estudiantes atrasados. El profesor les pide un “pase” de la inspectoría.

Los estudiantes comienzan a conversar y a decir que el profesor tiene las pruebas de nivel. Enseguida, el docente comienza a decir que la prueba tuvo un 55% de dificultad (los estudiantes guardan silencio a excepción de dos estudiantes de atrás) luego el docente entrega las pruebas de nivel por persona, diciendo que las revisen y cuenten los puntos.

Llegan estudiantes con pase de inspectoría a las 15:18 se produce un desorden generalizado en la sala. Los estudiantes de los primeros puestos se dan vuelta para preguntar cuál es la nota de sus compañeros. Algunos las muestran, pasándolas por todos los asientos y otros las esconden. Un estudiante tira la prueba en forma despectiva al suelo. Sus compañeros le preguntan el porqué de su accionar, y responde que fue porque se sacó un 39 (sus compañeros se ríen en tono burlesco y le hacen bromas)

Estudiante 1: es que no podí tener tanta mala cuea

Estudiante 2: el hueón yeta

Estudiante 3: puta la hueá me faltó una décima, ya no me molesten, que son maricones hueón oh...

Luego de entregar las hojas de respuestas, el profesor comienza a entregar los cuadernillos correspondientes a las pruebas de nivel.

Pequeños grupos dan vuelta sus sillas y conversan (alrededor de 4 personas por grupo)

Cuadros de Análisis Relatos Comunicativos

Relato 1 (R1)

- Cuadro definición Temáticas para análisis (R1.C1)

Temáticas	Relatos
Orígenes en el liceo (R1.C1.1)	<i>“Yo postulé al liceo y quedé, igual encontré fácil entrar acá y se dice como emblemático, pensé que iba a ser más difícil entrar y no... igual se supone que es emblemático o no sé qué pero encontré que no es una cosa imposible, tampoco tan exigente, o sea un poco pero no tanto”</i>
Relación con compañeros (R1.C1.2)	Yo me junto ahí con el grupo de repitentes, somos más tranquilos, estamos en la ventana....
Convivencia dentro del establecimiento (R1.C1.3)	No mencionado.
Percepción de sí mismo (R1.C1.4)	Entres todos esos, ahí estoy yo
Motivaciones personales (R1.C1.5)	No mencionado.
Disciplina (R1.C1.6)	<p>“la cosa es que no pueden entrar su skate, entonces lo dejan ahí, entonces en esa ocasión lo dejaron allá (indica inspectoría general) y entonces cuando nos íbamos como que cerraron inspectoría y no pudieron sacar el skate, y después como que estuvieron todo el día ahí, harto rato, y después yo me fui porque quería irme a mi casa.”</p> <p>“y la pegaron así como al lado de la pizarra, cerca de la entrada y las pusieron ahí y como que todos diciendo que las sacaran hasta que llegara E., como que todos le tienen miedo...”</p>

Resistencias (R1.C1.7)	Yo digo que aunque todos estén en contra igual lo van a hacer, porque siempre va a haber alguien a favor y con uno así lo hacen, y todos van a ir a ver y van a estar como animales...
Actividades cotidianas (R1.C1.8)	No mencionado.
Selección estudiantes por sexo (R1.C1.9)	No Mencionado.
Percepción colegio (R1.C1.10)	No mencionado.
(R1.C1.11)	

- Cuadro referencias Construcción del género (R1.C2)

Género	Relatos
Identidad (R1.C2.1)	soy como de los que juegan, pero de los que juegan en el pc. Siempre hay como los que juegan a la pelota, los que salen así pa allá con las del taja y están como los que son más como más tranquilos que juegan en el pc, ahí estoy yo, entre medio.
Performatividad (R1.C2.2)	y todos van a ir a ver y van a estar como animales... se comportan como animales, como que están desesperados, si ¿qué van a hacer ahí, qué les van a hacer a esas tipas?, dan

	miedo verlos así, se vuelven locos esos...
Masculinidad (R1.C2.3)	em... no es la primera vez que pasa, no es que sea obvio para todos los liceos pero como este es un liceo de hombres, así que no, no le van a poner color, además el que estaba metido ahí es porque quería
Construcción del género (R1.C2.4)	No sé si usted estaba ahí todavía, pero después andaban con otra cosa, eran unas fotos de la bomba cuatro y la pegaron así como al lado de la pizarra, cerca de la entrada y las pusieron ahí y como que todos diciendo que las sacaran hasta que llegara E., como que todos le tienen miedo ...
Otredad (R1.C2.5)	<i>“nosotros siempre <hueviamos así> y es como dale, pero si uno lo hace solo después te agarran 'pal' <hueveo>, 'quedai' marcado como que erí gay.”</i> <i>“ellos tratan de ser mujeres, pero las mujeres no son así, que onda. Es como que son demasiado, como que sobreactúan, es raro...y si fuera alguien mas piola no me daría cuenta, me incomodaría, me daría miedo. ¿Se imagina que me <jotean>? ¿Me conquistan con su mirada? (risas) no, que asco.”</i>
Roles de dualidad genérica (R1.C2.6)	porque igual era un <topples> 'po', y se supone que esas cosas son pa' mayores de 18 y no habían tipos mayores de 16 ahí, igual eso está mal, ¡como que las tipas mostraban demasiado! como que igual se empelotaron... eso estaba mal, pero siempre hacen esos shows.

<p>Estereotipos/categorización estudiantes (R1.C2.7)</p>	<p>Siempre hay como los que juegan a la pelota, los que salen así pa allá con las del taja y están como los que son más como más tranquilos que juegan en el pc.</p> <p>Son como <partner> entonces ellos son como muy <pendejos> 'pa' hablar, muy pendejos y de repente irrita porque es como que tu te 'poní' a hablar algo serio con él y no sé, 'decí' algo así como <hueón> que puede sonar doble sentido y es como que se empiezan a cagar de la risa y no paran y no paran y es como ya <filo>, es que es como hablar con <pendejitos>, con niños chicos...</p>
<p>Tolerancia (R1.C2.8)</p>	<p><i>“creo que aquí como que aceptan harto eso, yo no, si ellos son así ya, pucha bien, pero no cerca mío. Que no se acerquen con sus cosas..”</i></p>

- Cuadro referencias a lugares mencionados (R1.C3)

Espacios	Relatos
Colegio (R1.C3.1)	No mencionado.
Auditorium (R1.C3.2)	No mencionado.
Plaza de la Palmera (R1.C3.3)	No mencionado.
Plaza de Encuentro (R1.C3.4)	No mencionado.
Patio / Canchas (R1.C3.5)	No mencionado.
Sala de clases (R1.C3.6)	No sé si usted estaba ahí todavía, pero después andaban con otra cosa, eran unas fotos de la

	bomba cuatro y la pegaron así como al lado de la pizarra, cerca de la entrada y las pusieron ahí y como que todos diciendo que las sacaran hasta que llegara E., como que todos le tienen miedo ...
Búnker (R1.C3.7)	No mencionado.
Baños (R1.C3.8)	No mencionado.
Laboratorios (R1.C3.9)	No mencionado.
Sala Centenario (R1.C3.10)	No mencionado.
Sala de Computación (R1.C3.11)	No mencionado.
Biblioteca (R1.C3.12)	No mencionado.
Entrada (R1.C3.13)	No mencionado.
Sala CALL (R1.C3.14)	No mencionado.
Pasillos (R1.C3.15)	No mencionado.
Inspectoría (R1.C3.16)	“la cosa es que no pueden entrar su skate, entonces lo dejan ahí, entonces en esa ocasión lo dejaron allá (indica inspectoría general) y entonces cuando nos íbamos como que cerraron inspectoría y no pudieron sacar el skate, y después como que estuvieron todo el día ahí, harto rato, y después yo me fui porque quería irme a mi casa.”

Relato 2 (R2)

- Cuadro definición Temáticas para análisis (R2.C1)

Temáticas	Relatos
Orígenes en el liceo (R2.C1.1)	<i>“Más que nada, escogí el colegio. Primero postulé al de Aplicación, el Lastarria y el Nacional. Quedé en el de Aplicación y acá, pero acá quedé en lista de espera, pero fue lo que me identificó, que acá fue como lo más difícil. Y entre el Nacional que parece una cárcel, el de Aplicación que era una sede en esos tiempos y el Lastarria, acá me vinieron a recibir los alumnos, me fueron a dejar a las salas, alumnos de 1° medio, fue como así super lindo desde que llegué. Ya no se ha hecho mas eso. Yo el día que llegué acá, van, me agarraron de un ala y me llevaron a la sala. Me preguntaron en qué sala me tocaba y me llevaban para mi sala, y ahí después a la salida hicieron lo mismo, y así, porque eran salas diferentes. Entonces entre eso ya como que fue el liceo como que más me llamaba la atención. Entré a la página del liceo y todo, vi los proyectos que tenían y encima el liceo es bonito, entonces ya como que me había llamado harto la atención después de estudiar bastantes meses.”</i>
Relación con compañeros (R2.C1.2)	<i>“En mi curso son desordenados, no me importan,</i>

	<p><i>porque mi curso no está ni ahí conmigo. Porque cuando yo estaba pendiente de mi curso, no me pescaron y ya no estoy ni ahí. Ya no me voy a preocupar, si ellos no se preocupan tampoco por sí mismos no me voy a preocupar de ellos, tiene que ser mutua la cosa...”</i></p> <p><i>“no están ni ahí con el liceo y lo han dicho. Yo no voy a decir que ellos tienen espíritu de lastarrino y por eso también me carga mi curso, porque ellos no están ni ahí con el liceo y han dicho que los metieron porque no tenían a donde irse, o porque la mamá quería que estuvieran acá, ¿pa' qué se metieron entonces? Que le dejen el cupo a un cabro que de verdad se quiera esforzar y estar acá.</i></p> <p><i>Siempre les digo lo mismo, que se vayan a la conchesumadre si quieren, me da lo mismo, que se vayan a un liceo... al liceo de Estación Central, a cualquier cosa, pero que si quieren estar acá que estén motivados y que no estén diciendo que el liceo es un asco. Porque para mi no es un asco. Yo que llevo cuatro años en el liceo, y ellos que llevan ¿cuánto? ¿nueve meses acá? Que anden diciendo eso, es porque son hueones.”</i></p>
<p>Convivencia dentro del establecimiento (R2.C1.3)</p>	<p>Lo que menos necesito es que me agarren mala, porque ya me tienen suficiente mala por pelado, por agarrarme a las minas de muchos, por comunista y el otro día me dijeron que por ser yo, porque soy conocido me tienen mala, como de presencia me dijeron. O sea yo también hay</p>

	<p>personas que les tengo mala de presencia, pero...no sé.”</p>
<p>Percepción de sí mismo (R2.C1.4)</p>	<p><i>“Yo creo que el espíritu lastarrino es algo que va en la conciencia de cada uno, por ejemplo yo me siento lastarrino aunque llevo cuatro años en el liceo, y me siento lastarrino porque yo cuido mi liceo, yo no ando rompiendo, y cada vez que lo rompen yo los reto, porque yo quiero ser profe acá. Yo estoy tan motivado con el liceo que yo quiero ser profesor de acá, estoy demasiado encariñado con el liceo, de hecho aunque con todo este tema del ranking, del NEM, me va a dar lo mismo, y yo voy a seguir acá en el liceo aunque tenga promedio 5.0 pero eso a mi no me importa, me importa el liceo porque yo sé que acá me van a preparar para mi futuro, porque acá me están formando. Entonces de verdad me siento lastarrino, y eso me ha llevado a superar varias veces, me ha ayudado mucho y sobretodo durante este año. Por ejemplo es liderazgo que tiene la mayoría, porque me han dicho varios locos y varias personas que cuando van a la universidad, el cómo hablan, la forma de expresarse, su personalidad, lastarrino. Porque tiene la conciencia de líder, entonces eso me motiva harto también.”</i></p>
<p>Motivaciones personales (R2.C1.5)</p>	<p>“Yo era parte del centro de Alumnos (CALL) hasta hace un tiempo, era secretario de la tarde, el representante del centro de alumnos en la tarde, ahora estoy postulándome para una lista en el</p>

	<p>centro de alumnos, estoy postulándome para vicepresidente del centro de alumnos. También estoy en un colectivo, que es muy identificado que es la Jota del liceo, las juventudes comunistas del liceo. El presidente de mi lista es de la jota, pero es jotoso a <cagar>, entonces yo me metí para probar, y estoy probando, como también estuve en el Frente, el PH en el PS, también me quería meter a la JS, pero no son casi nadie. Ellos me hablaron y me convencieron primero, y yo soy de palabra y si me convence uno primero no me voy a cambiar a otra lista y así, entonces me dijeron y era el presidente, entonces ya me conocen en el liceo, porque tengo personalidad y eso, entonces ya, como ya tenía la base me gustó la idea, me explicaron los parámetros, los proyectos que tienen, los cuales eran parte de los proyectos que yo tenía en el Clavel Negro, el colectivo que tenía antes</p>
<p>Disciplina (R2.C1.6)</p>	<p>Y si pasa eso yo sé que me voy a <picar a choro> y voy a agarrar a <chuchadas> al profe hasta que me dejen en inspección, es que no soporto eso. De hecho un tiempo un compañero se había fumado, ni siquiera era un cigarro, era una <colita> en el baño y lo cacharon, al S., y la cosa es que la profe no lo quería dejar entrar a la sala y lo trató de drogadicto en frente de todo el curso y yo voy, me paré, agarré mis cositas y me fui a inspección, porque no voy a dejar que traten a mis compañeros así, me caigan mal o no.</p>

	<p>El colegio es pesado con ese tipo de personas depende del profe que les toque, porque si les toca con el huaso M., el es muy bueno para molestar, igual que con C.. Esos profes les tengo odio, entonces quizás esos profes los agarren pal' hueveo. Y si pasa eso yo sé que me voy a picar a choro y voy a agarrar a chuchadas al profe hasta que me dejen en inspectoría, es que no soporto eso.</p>
<p>Resistencias (R2.C1.7)</p>	<p>Para que usted sepa, no he entrado en tres días seguidos a clases, quedo presente, pero por el tema de las listas me dejan presente. Hoy tampoco voy a entrar, solo voy a dar una prueba con E. y era</p>
<p>Actividades cotidianas (R2.C1.8)</p>	<p>con mis amigos somos un grupo cerrado, somos como cuatro personas y las cuatro personas estamos como juntas siempre, somos el Seba con el que me siento, el Negro y el Alvaro, aunque ahora ya el Negro no y el Astudillo se sienta ahí, entonces somos un grupo de cuatro cerrado, porque entendemos entre nosotros nuestro humor y nos entendemos. Porque por ejemplo yo a principio de año llegaba en efectos de algo que es, complicado... no era porro, era peor, entonces ahí ellos me veían y me empezaron a tomar cariño y me empezaron a cuidar. Yo les empecé a tomar cariño por eso, y así, nos cerramos. Ellos saben todo de mi, todo de mi, ellos me revisan, por ejemplo me quitan el celular cuando estoy en facebook y me revisan las conversaciones.</p>

<p>Selección estudiantes por sexo (R2.C1.9)</p>	<p>“Con respecto al sexismo que hay acá en el liceo, no estoy de acuerdo. Porque el liceo al ser de hombres tiene un carácter super sexista, igual que los liceos de niñas, están super clasificados en ese tipo, sobretodo en el aspecto de la discriminación, de quien es el más bruto, hay que tener cuidado con eso, porque al fin y al cabo, he tenido que aprender a convivir entre hombres brutos. Han sido puras peleas todos los días, agarrarse a garabatos, sucios, hediondos: hombres.</p>
<p>Percepción colegio (R2.C1.10)</p>	<p>Yo estoy tan motivado con el liceo que yo quiero ser profesor de acá, estoy demasiado encariñado con el liceo, de hecho aunque con todo este tema del ranking, del NEM, me va a dar lo mismo, y yo voy a seguir acá en el liceo aunque tenga promedio 5.0 pero eso a mí no me importa, me importa el liceo porque yo sé que acá me van a preparar para mi futuro</p>
<p>(R2.C2.11)</p>	

- Cuadro referencias Construcción del género (R2.C2)

<p>Género</p>	<p>Relatos</p>
<p>Identidad</p>	<p><i>Yo no soy machista como ellos, yo soy lo más</i></p>

<p>(R2.C2.1)</p>	<p><i>feminista que existe, tengo pinta de <hueco> de repente, me lo han dicho. Porque cuando no ando con la camisa ando como super <hipie> y siempre me han dicho que tengo pinta de flete, a mi me da lo mismo, si yo sé que no soy flete, o sea, tampoco soy hétero, tampoco soy bisexual. ¡No soy nada! Me considero así no más. No me gustan las etiquetas, lo encuentro tonto. Prefiero decir, si me gusta alguien me meto con esa persona, aunque me gustan varias personas</i></p>
<p>Performatividad (R2.C2.2)</p>	<p>Ahora voy a terminar con mi polola, porque estoy pololeando con otra, estoy pololeando con tres. Mi otra polola era del 7, ahora estoy con una del 1 y otra del Taja, y estoy viendo la posibilidad de estar con otra más. Es que hicimos otra apuesta con mi amigo, que ahora tengo que estar pololeando con 20 <minas> y me van a pagar 10 lucas, a la vez si. Me van a pagar 20 lucas, 10 lucas cada una, 10 lucas el Seba y 10 lucas el Negro.</p> <p>Yo no me meto con feas, yo la paso bien, pero tengo la fama de maricón. Pero me da lo mismo, si igual se meten conmigo sabiendo que tengo la fama de maricón así que, que se quejan si saben como soy. Si ya saben como soy, si ya les han dicho, ¡'pa' qué se meten conmigo!, por qué me siguen el juego, si siempre empiezo 'leseando'. Todas quieren algo serio, quieren que cambie, me dicen que atine, que atine porque yo no cambio, yo no voy a cambiar</p>

	<p>porque me digan que cambie, yo voy a cambiar porque quiero cambiar, pero no quiero cambiar porque la paso bien (risas)</p>
<p>Masculinidad (R2.C2.3)</p>	<p>Yo soy bruto por ejemplo con las personas que merecen que sean brutos con ellas, por ejemplo una vez un <cabro> grande llega y le pega a un <cabro chico> yo me voy a meter y le voy a sacar la <cresta>, porque es mi instinto. Lo mismo que pasó el año pasado, que yo me puse a pelear porque molestaron a mi amigo que es homosexual, le rompí tres dientes, acá tengo las marcas (muestra las manos) me puse a pelear afuera del liceo, fue en Salvador, entonces ahí ya igual el <hueón> se fue del liceo. Yo ya lo tenía 'cachao', porque siempre lo andaba molestando, entonces yo ya estaba chato y me desquité, es que yo ya le había advertido que le iba a pegar y le pegué. Mi amigo no le pegó porque el es delicado, el es super pacífico, entonces o le pegaba yo o seguía la cosa, porque a palabras no entendía.</p>
<p>Construcción del género (R2.C2.4)</p>	<p>No Observado</p>
<p>Otredad (R2.C2.5)</p>	<p><i>“están los colitas, que son los minoría pero son los más simpáticos de todos, yo creo que son los más simpáticos y tengo todos los colitas de la tarde amigos míos. Y de la mañana también, son todos super amigos míos, siempre he tenido esa capacidad de relacionarme con ellos.”</i></p>

<p>Roles de dualidad genérica (R2.C2.6)</p>	<p><i>“Con respecto al sexismo que hay acá en el liceo, no estoy de acuerdo. Porque el liceo al ser de hombres tiene un carácter super sexista, igual que los liceos de niñas, están super clasificados en ese tipo, sobretodo en el aspecto de la discriminación, de quien es el más bruto, hay que tener cuidado con eso, porque al fin y al cabo, he tenido que aprender a convivir entre hombres brutos. Han sido puras peleas todos los días, agarrarse a garabatos, sucios, hediondos: hombres. Todos los hombres son brutos, incluyéndome, todos, todos... hay una minoría, son super pocos los que no son brutos, ellos son como delicados, y a esos hay que cuidarlos. Si les hacen algo los rompen, entonces hay que cuidarlos.”</i></p>
<p>Estereotipos/categorización estudiantes (R2.C2.7)</p>	<p><i>“Hay varias clases de lastarrino: están los pelados; están los drogados; están los pelados, drogados y curados, ahí estoy yo; están los comunistas, que también estoy yo en esa clase; están los <friki>, que pasan en el celular, no salen nunca a ninguna parte; están los <colita>, que son los minoría pero son los más simpáticos de todos, yo creo que son los más simpáticos y tengo todos los <colitas> de la tarde amigos míos. Y de la mañana también, son todos super amigos míos, siempre he tenido esa capacidad de relacionarme con ellos. También está y que están muy presentes los nazis, 'hueones' así como agrandados, <fachos>, se creen caleta por</i></p>

	<p><i>ser <cuicos>. También están los <picaos a flaute>, que ahí son minoría y ahí si que hay persecución, a los <flaites> los tienen terrible de perseguidos. Es que hay una persecución tremenda para los <flaites>, lo odian, los odian de verdad, a la mayoría les cargan los <flaites.> Es por su forma de ser; primero, machistas; segundo, terrible así como brutos, más brutos de lo normal y se creen bacanes; super egocéntricos. Y con más brutos de lo normal me refiero a que se pican a <choros> y después de que se las 'tirai' los <hueones> se esconden. Yo soy súper peleador con los <flaites>, me cargan, les tengo un rechazo así. O sea me da lo mismo, mientras estén metidos en su volada, ya, bacán. Pero cuando están conmigo y se acercan a mí, me cargan.</i></p>
Tolerancia (R2.C2.8)	No Observado

- Cuadro referencias a lugares mencionados (R2.C3)

Espacios	Relatos
Colegio (R2.C3.1)	Me gusta más que nada el liceo en sí.
Auditorium (R2.C3.2)	No mencionado.
Plaza de la Palmera (R2.C3.3)	<p><i>Acá me gusta la plaza de la Palmera, es lo que más me gusta porque es tranquila, es que nadie viene para acá po' , todos están ahí en el patio concentrados jugando a la pelota, nadie está acá, en los recreos está vacío esto, las bancas están vacías, acá todo está disponible y es fresquita a parte."</i></p>

	<i>“Acá en la plaza de la Palmera nos juntamos los comunistas, o nos juntamos nuestros amigos así el grupo de CODECU, el grupo de Centro de Alumnos, el grupo de las listas, todos nos juntamos acá. Acá debatimos, hablamos estupideces, lo que sea.”</i>
Plaza de Encuentro (R2.C3.4)	<i>Y la otra parte que me gusta harto también es la Plaza de Encuentro, la que está al lado del baño, que ahí es como también bastante relajado, mientras no estén jugando a la pelota me da igual</i>
Patio / Canchas (R2.C3.5)	<i>“Hoy estuve en la mañana, y es bastante diferente, yo creo que la parte que no me gusta del liceo es el patio porque todos están jugando a la pelota y no hay como espacios para estar tranquilo en el patio. O estai en cualquier parte del patio y te llega un pelotazo, sobretudo en el búnker.”(R2.C3.5)</i>
Sala de clases (R2.C3.6)	
Búnker (R2.C3.7)	Mencionado como extensión de las canchas.
Baños (R2C3.8)	No mencionado
Laboratorios (R2.C3.9)	No mencionado
Sala Centenario (R2.C3.10)	Ese olor es el almuerzo malo, o los momios que están saliendo de ahí (mira a la sala centenario, donde están saliendo profesores..)
Sala de Computación (R2.C3.11)	No mencionado
Biblioteca (R2.C3.12)	No mencionado
Entrada (R2.C3.13)	No mencionado
Sala CALL (R2.C3.14)	<i>Acá en la sala del CALL también, es que yo llego en la mañana y me paso por la ventana aunque ya no sea parte del CALL. Es que ya no hay CALL, y como no hay nadie, yo llego y me pongo a dormir en la tarde</i>
Pasillos (R2.C3.15)	<i>Sino el tercer piso, que allá llega todo el viento, y se puede ver bien el sol sin que te llegue, podí</i>

estar sentado ahí y es mejor, más tranquilo también, porque en el tercer piso donde no hay mucha gente es así

Relato 3 (R3)

- Cuadro definición Temáticas para análisis (R3.C1)

Temáticas	Relatos
Orígenes en el liceo (R3.C1.1)	<i>“yo salí de octavo y postule a este colegio, y di prueba y entré, fue el único colegio al que postulé. Mi mamá quería este, yo quería este. Mi mamá dice que es bueno, yo también pienso que es bueno, solo por eso. Yo vivo cerca de acá, en Santiago, en el límite de Provi con Santiago entonces. Me llamaba la atención porque tenía buenos resultados.</i>
Relación con compañeros (R3.C1.2)	<i>Mi relación con mis compañeros es buena, es que el curso también es súper unido, no hay como , o sea, hay como dos que no se adaptan, que es el Llanos y el Duarte. El Duarte es uno flaquito que tienen lentes, y tiene como una callampa en el pelo, se sienta en la fila de al medio, en la mitad, justo en la mitad. Y con otro niño que dibuja. Esos son como los únicos que no conversan y se quedan encerrados. Los demás todos jugamos, conversamos...</i>
Convivencia dentro del establecimiento (R3.C1.3)	<i>“La convivencia es distinta, es bruta. Es súper distinta al año pasado, porque el año pasado uno se tenía que comportar más porque habían mujeres, pero acá da lo mismo. Aunque voy a repetir ahora, pero tengo que salvarme en esta</i>

	<p><i>prueba de historia. Acá podí hacer lo que querai, por ejemplo, si no sé po', si en el colegio, en el mixto, hacías algo siempre alguien se oponía. ¡Ay! Pero como haces esto, pero acá si hacis algo como que se ríen, no pescan, pero es como más libre que en un colegio de niñas. Acá, bueno en mi curso, no se dan muchos problemas.”</i></p>
<p>Percepción de sí mismo (R3.C1.4)</p>	<p><i>“A veces vamos a tomar once al casino, después de eso nos ponemos a jugar a la pelota en la sala, y después vemos en show del Ricardo con el Jeremy, que se ponen a jugar a la mamá y al papá y se empiezan a pegar y la mamá le pega al papá y el papá el pega a la mamá y después le sale sangre, casi siempre sale sangre. Siempre jugamos a eso. Y cuando no viene un profe, todas las mesas se ponen así (gesto con las manos), y queda un pasillo como gigante en la mitad de la sala y nos ponemos a jugar. Y cuando viene un inspector, la sala así en tres segundos está ordenada mágicamente, y limpia, todo. Las mesas se ordenan mágicamente.” (R.2.C1.3)</i></p>
<p>Motivaciones personales (R3.C1.5)</p>	<p>por ejemplo, mañana tenemos un evento que es “María Mírame” que es en el cerro, en la punta del cerro, ahí (muestra con el dedo el Cerro San Cristóbal) en la virgen. Se va a hacer un encuentro ahí donde vienen las parroquias de la zona Cordillera, y se hace un encuentro, se comparten ideas, planes pastorales, hay caminatas también. Una vez fui a la del Padre Hurtado, que se hace en Agosto, este año fue con</p>

	<p>lluvia y la caminata de Los Andes que es la más conocida, esos son 27 kilómetros. [...]También soy scout. Soy drogadicto también... (risas), no hago nada más.</p> <p>Por ejemplo esta pulsera es del encuentro continental, el año pasado fue en Argentina, fui para allá en las vacaciones de verano. Te lo paga todo la Vicaría, porque soy de servicio, el equipo de servicio de la arquidiócesis y son como jóvenes que se encargan de los eventos, por ejemplo ahora, y se encargan de hacer cosas, de difusión y todo eso. Mis papás también son católicos y son de la Cato, [...] yo también aspiro a estudiar en la Universidad Católica</p>
Disciplina (R3.C1.6)	<i>Y cuando viene un inspector, la sala así en tres segundos está ordenada mágicamente, y limpia, todo. Las mesas se ordenan mágicamente.</i>
Resistencias (R3.C1.7)	<p><i>“nos ponemos a jugar a la pelota en la sala, y después vemos en show del Ricardo con el Jeremy, que se ponen a jugar a la mamá y al papá y se empiezan a pegar y la mamá le pega al papá y el papá el pega a la mamá y después le sale sangre, casi siempre sale sangre. Siempre jugamos a eso.</i></p> <p><i>Y cuando no viene un profe, todas las mesas se ponen así (gesto con las manos), y queda un pasillo como gigante en la mitad de la sala y nos ponemos a jugar.”</i></p>
Actividades cotidianas (R3.C1.8)	<i>A veces vamos a tomar once al casino, después</i>

	<p><i>de eso nos ponemos a jugar a la pelota en la sala, y después vemos en show del Ricardo con el Jeremy, que se ponen a jugar a la mamá y al papá y se empiezan a pegar y la mamá le pega al papá y el papá el pega a la mamá y después le sale sangre, casi siempre sale sangre. Siempre jugamos a eso.</i></p>
<p>Selección estudiantes por sexo (R3.C1.9)</p>	<p><i>Que sea sólo de hombres me parece bueno y malo. Bueno porque igual uno puede hacer cosas y como que nadie se... es que yo venía de un colegio mixto, y en el colegio mixto uno tenía más relación como con las mujeres, igual el cambio fue raro; de pasar de hablar con mujeres a estar con puros hombres, 44 hombres. Lo malo es que uno pierde como relación con las mujeres, están como menos en el contexto, excepto cuando uno va a los liceos de niñas, pero así como en el día a día uno pierde más contexto con las mujeres. si este colegio pasara a ser con mujeres sería bueno, pero perdería la tradición.</i></p>
<p>Percepción colegio (R3.C1.10)</p>	<p>No mencionado.</p>
<p>(R3.C2.11)</p>	

- Cuadro referencias Construcción del género (R3.C2)

Género	Relatos
Identidad (R3.C2.1)	No mencionado.
Performatividad (R3.C2.2)	<i>“el año pasado uno se tenía que comportar más porque habían mujeres, pero acá da lo mismo.”</i>
Masculinidad (R3.C2.3)	<i>“La convivencia es distinta, es bruta”</i>
Construcción del género (R3.C2.4)	<i>“Si me pregunta por mi visión, si soy machista, no puedo contestarle eso. Yo me considero un lastarrino normal, ¿o no?”</i>
Otredad (R3.C2.5)	No mencionado.
Roles de dualidad genérica (R3.C2.6)	<i>“Acá podí hacer lo que querai, por ejemplo, si no sé po’, si en el colegio, en el mixto, hacías algo siempre alguien se oponía. Ay! Pero como haces esto, pero acá si hacis algo como que se ríen, no pescan, pero es como más libre que en un colegio de niñas.</i>
Estereotipos/categorización estudiantes (R3.C2.7)	<i>Acá el colegio es súper diverso, no hay ningún tipo de prototipo por parte del colegio. Acá hay ratas, como los malos, y eso pero no hay tantos grupos así como los, igual es como una jornada unida se podría decir, que no hay como peleas, divisiones. Los ratas se van a la sala de computación en el recreo, yo creo que soy normal. Es que con el curso como que nos quedamos siempre en la sala, nos quedamos, jugamos pelota adentro de la sala, botamos focos, algunos salen con sangre , algo piola, nada relevante.</i>
Tolerancia (R3.C2.8)	No mencionado.

- Cuadro referencias a lugares mencionados (R3.C3)

Espacios	Relatos
Colegio (R3.C3.1)	No mencionado.
Auditorium (R3.C3.2)	Lugar de agrado
Plaza de la Palmera (R3.C3.3)	No mencionado.
Plaza de Encuentro (R3.C3.4)	No mencionado.
Patio / Canchas (R3.C3.5)	<i>“En el patio igual son brutos, porque si te poní a jugar, tení que saber que va a estar la gente de basquetball, que están jugando futbol, otros que están jugando las dos tonteras, hay que saber lidiar con eso.”</i>
Sala de clases (R3.C3.6)	<i>Es que con el curso como que nos quedamos siempre en la sala, nos quedamos, jugamos pelota adentro de la sala, botamos focos, algunos salen con sangre , algo piola, nada relevante”</i> <i>“nos ponemos a jugar a la pelota en la sala, y después vemos en show del Ricardo con el Jeremy, que se ponen a jugar a la mamá y al papá y se empiezan a pegar y la mamá le pega al papá y el papá el pega a la mamá y después le sale sangre, casi siempre sale sangre. Siempre jugamos a eso. Y cuando no viene un profe, todas las mesas se ponen así (gesto con las manos), y queda un pasillo como gigante en la mitad de la sala y nos ponemos a jugar. Y cuando viene un inspector, la sala así en tres segundos está</i>

	<i>ordenada mágicamente, y limpia, todo. Las mesas se ordenan mágicamente.</i>
Búnker (R3.C3.7)	No mencionado.
Baños (R3.C3.8)	No mencionado.
Laboratorios (R3.C3.9)	Lugar de agrado
Sala Centenario (R3.C3.10)	No mencionado.
Sala de Computación (R3.C3.11)	<i>“Los ratas se van a la sala de computación en el recreo”</i>
Biblioteca (R3.C3.12)	No mencionado.
Entrada (R3.C3.13)	No mencionado.
Sala CALL (R3.C3.14)	No mencionado.
Pasillos (R3.C3.15)	No mencionado.
Casino (R3.C3.16)	<i>“De acá me gusta el casino, es bonito, es como acogedor”</i>

Relato 4 (R4)

- Cuadro definición Temáticas para análisis (R4.C1)

Temáticas	Relatos
Orígenes en el liceo (R4.C1.1)	<i>“no podría haber elegido el colegio, iba en kinder, lo que pasa es que mi papá antes trabajaba muy cerca de acá, trabajaba en Pedro de Valdivia, entonces le quedaba cerca a él, en caso que me pasara algún accidente o cosas así, porque mis papás eran súper sobreprotectores, estaba todo más cerca. Y en ese tiempo, mi papá igual tenía una posición más... teníamos como mejor estatus económico, ahora ya no, así que era como todo más acá, estaba todo más acá, así que por eso terminé en el Lastarria. Deben ser como menos de 20 los que están desde kínder en cuarto.”</i>
Relación con compañeros (R4.C1.2)	

<p>Convivencia dentro del establecimiento (R4.C1.3)</p>	<p>el hecho de que dibujen tantos penes en una mesa, yo lo encuentro tan bajo culturalmente, ¡eso me molesta! Que no cuidan el ambiente en donde están y no entiendo por qué dibujan penes, en las pizarras, todo lleno de 'asomados' y en los mismos cuadernos, no entiendo por qué. (R4).</p>
<p>Percepción de sí mismo (R4.C1.4)</p>	<p>Y con el grupo de teatro como que, soy una persona como más cariñosa, porque igual me ayudó a crecer eso como persona. A ser mas tolerante, a que no todas las cosas son malas, siempre va a haber algo que te va a gustar y de verdad me ayudó a crecer como persona porque yo antes era una persona super tímida, mucho. Y como que con eso, perdí como ese miedo a decir lo que pienso, que ahora si me molesta algo yo voy y lo digo, o si me gusta algo también voy y lo digo. Porque son cosas que no se tienen que guardar.”</p>
<p>Motivaciones personales (R4.C1.5)</p>	<p><i>“Yo quiero estudiar y tengo dos opciones: Licenciatura en Literatura Inglesa o Teatro, así que todavía estoy viendo, de aquí a fin de año me tengo que decidir para ver si tomo un intensivo de teatro o un preu. Después de eso, si estudio Licenciatura me gustaría ser intérprete, y si no, profesor de inglés, o traductor, pero me gustaría ser como cinco años intérprete y después seguir como profesor. “</i></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>Pero, después como en tercero, dos de mis</p> </div>

	<p>amigos se cambiaron y quedé con uno. Ya después en tercero yo entré al grupo de Teatro y ahí como que, si bien no le tomé gusto al colegio, si a ciertas cosas, por ejemplo a ciertos profesores, cosas que te hacen el día a día.</p>
<p>Disciplina (R4.C1.6)</p>	<p>Ahora el colegio es como represivo pero poco, pero si lo es. Si bien permite ciertos espacios, es como que se tienen que hacer un montón de trámites para poder hacer algo.</p> <div data-bbox="669 718 1399 789" style="border: 1px solid black; height: 34px; width: 450px; margin: 10px 0;"></div> <p>Pero por ejemplo, el tema del uniforme también, igual se entiende que es una institucionalidad y quiere representar algo hacia afuera, [...] Entonces en el tema del uniforme son como más estrictos</p>
<p>Resistencias (R4.C1.7)</p>	<p>se supone que es como “El Lastarria”, pero para mí no es así. De hecho, siento que eso es como muy erróneo, es que no tiene por qué ser “El” colegio, no debería.</p>
<p>Actividades cotidianas (R4.C1.8)</p>	<p>De hecho hoy tenemos un asado en teatro. De hecho eso es lo que me gusta más de teatro, que tenemos un lado más humano. Bueno, pasa por una selección obviamente, este año participé. Y sí, soy bastante pesado en ese sentido, porque no me gusta dejar a la gente por pena.</p>
<p>Selección estudiantes por sexo (R4.C1.9)</p>	<p><i>“Me gusta el ambiente de colegio. Bueno, yo nunca he estado en un colegio mixto. Estoy desde kinder en el Lastarria, bueno es como parte de mi realidad, así que para mí es como normal. Así que estoy muy acostumbrado a eso, pero a veces sí</i></p>

	<p><i>me gustaría que fuera mixto, porque a veces mis compañeros, o sea, puede haber más confianza que cuando hay mujeres, pero de repente como que falta eso. Pero me gusta como es el colegio con respecto a eso. Es que el Lastarria es un colegio grande, entonces hay de todo. Ahora claro, siempre en educación física todos se ponen a jugar a la pelota, pero no, me gusta que sea así. O sea, de repente haría falta como una mujer pero yo estoy acostumbrado, de hecho, tengo pocas amigas mujeres, tengo casi puros amigos hombres, por lo mismo. Para darle como algo distinto, porque por ejemplo, cuando se hacen como ceremonias de despedida, cosas así, igual ahí siento como que faltan mujeres porque los hombres son como más, todo más sobrio, en cambio las mujeres como que se complican más y se comprometen a ciertas cosas. Por ejemplo, la otra vez estaban haciendo una ceremonia de despedida para los cuartos los terceros en el Carmela, y tenían todo muy producido. En cambio en el Lastarria, no se hacen esas cosas porque nadie se interesa por eso porque son cosas no importantes.”</i></p>
<p>Percepción colegio (R4.C1.10)</p>	<p>ahora no me gusta tanto el colegio, porque sigue siendo tradicionalista, no tanto como antes, antes era terrible y ahora ya no tanto.</p> <p>No me gusta el colegio como institución ¿por qué? Bueno, eso parte desde mucho antes. Primero porque la institución se supone que la forman</p>

	<p>alumnos, profesores, dirección; los estamentos del colegio, y además de eso, la estructura del colegio. La estructura del colegio no me gusta. Siento que es feo, demasiado, muy tosco.</p>
(R4.C2.11)	

- Cuadro referencias Construcción del género (R4.C2)

Género	Relatos
Identidad (R4.C2.1)	No es que sea pesado siempre, depende de la persona, porque hay personas que me caen mal a la vista, pero no sé, hay algo de presencia que la gente me cae mal...
Performatividad (R4.C2.2)	El otro día cuando me viste disfrazado, la profe pidió que nos disfrazáramos, dijo que hacían falta como mujeres, y yo dije ya, yo puedo ser un personaje femenino. Si al final es para un espectáculo.
Masculinidad (R4.C2.3)	No mencionado.
Construcción del género (R4.C2.4)	<i>Y por ejemplo yo hago mucho de las pruebas que entrego a mis profesores cosas así, las hago con muchos lápices de colores. De repente escribo con azul, rosado, naranja. Los profesores saben que es mi prueba pero no me dicen nada. Los alumnos sí, pero se entienden porque son , o sea desde primero medio no, pero antes como en básica si, pero es parte de</i>

	<p><i>la curiosidad de los niños y depende de lo que les enseñen en la casa. Porque eso no es educado. Es como un tema tabu, entonces ahí es como cuando empieza a ser tema, cuando surge el tema. Después de eso ya no, por lo menos en el Lastarria es así y como son todos tan diferentes, algunos de Las Condes, Vitacura, otros de La Pincoya, Puente Alto, Conchalí, se entiende que no es todo tan homogéneo.”</i></p>
<p>Otredad (R4.C2.5)</p>	<p>no me gustaba la gente del colegio, sentía que era como muy, igual éramos como un grupo muy segregador de los otros, éramos súper cerrados, éramos como cinco personas y no nos gustaba el colegio a algunos, porque era... para empezar el alumnado era muy flaite, sentíamos que eran como muy desordenados, hablaban mal, cosas así. Y aparte de eso algunos profesores que eran... de verdad no tenían vocación de profesores, entonces al final como que nos apartábamos de eso y nos quedábamos conversando en nuestro mundo en la sala.</p>
<p>Roles de dualidad genérica (R4.C2.6)</p>	<p><i>... hay como un profesor que como que es homofóbico pero yo nunca he tenido problemas con él. Por ejemplo, una vez estaba un compañero haciéndole cariño en el pelo a otro y el profesor le dijo que dejara de hacer eso y mi amigo le dijo: “¿pero por qué? Si no tiene nada de malo”, y el profe como que se enojó y lo retó y le dijo que eso no lo hiciera en su clase y ahí mi amigo como que se enojó con el profesor y le</i></p>

	<p><i>empezó a decir un montón de cosas. Al final terminaron los dos en inspección hablando.”</i></p>
<p>Estereotipos/categorización estudiantes (R4.C2.7)</p>	<p><i>“ Y con el tema del alumnado, siento que hay muchos de los alumnos que son faltos de cultura, en muchos sentidos. Porque por ejemplo el tema de cómo se saluda a un profesor, el saludo, cómo mantienen el lugar donde están, hasta el hecho por ejemplo de leer un libro, que también se nota mucho en lenguaje con la comprensión lectora.”</i></p>
<p>Tolerancia (R4.C2.8)</p>	<p>Según yo siento que si hay tolerancia, o sea, de primero a tercero se nota más... y por ejemplo yo con mi curso me llevo super bien, eh... llegué este año, entonces igual pueden ser prejuiciosos y todo eso, y ¡si hay prejuicios! Como en todas partes, obvio, pero siento que... el colegio es bastante tolerante, como colegio. Porque yo he conocido a mucha gente, y es impresionante que aquí seamos uno más, tene sus temores y es bastante reacio al tema, pero son los menos.porque como dije, el colegio es bastante heterogéneo, entonces hay esa libertad.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>Y resulta que él conoció a un niño que era de octavo y se suponía que eran amigos. Yo no sé que tan así era, pero César le hablaba en los patios y todo eso. Y un día, para el día de la Convivencia ese niño cantó en el patio y César se tomó una foto con él, una foto, sin nada, era solo una foto. Y resulta que en ese tiempo estaban las Putas Babilónicas y les encantaba</p> </div>

molestar a César porque es pesado, César es una persona pesada. Resulta que en esa foto se la comentaron en facebook y como que le pusieron : “César ten cuidado que son como 5 años y un día por meterse con un menor.” Bueno en ese tiempo, ahora son 7. Y, resulta que la apoderada leyó eso y ahí comenzó todo, y al final fue recriminando a César que estaba conduciendo a su hijo a la homosexualidad y todo el tema, y el niño se cambió de colegio y César no pudo hablar más con él. Y César terminó golpeado por la cartera de una señora (risas).

- Cuadro referencias a lugares mencionados (R4.C3)

Espacios	Relatos
Colegio (R4.C3.1)	No me gusta el colegio como institución ¿por qué? Bueno, eso parte desde mucho antes. [...] La estructura del colegio no me gusta. Siento que es feo, demasiado, muy tosco. Es que el ambiente del lugar es feo, eso también es culpa de los alumnos.
Auditorium (R4.C3.2)	Lugar de agrado <i>“por ejemplo cuando tenemos que ocupar el auditorio, porque hay que pedirlo en caso de que alguien más lo quiera ocupar o cosas así, porque igual se entiende que el auditorio es así como más de la comunidad, pero es como, siempre nos ponen problemas así como: vaya a hablar con subdirección, de subdirección nos mandan a</i>

	<i>inspectoría, ahí hay que esperar que nos abran las puertas”</i>
Plaza de la Palmera (R4.C3.3)	No mencionado.
Plaza de Encuentro (R4.C3.4)	<i>“Y la Plaza de Encuentro tampoco era así, o sea también habían mesas y la gente también a veces se juntaba ahí. También estaban los niños que caminaban por el pasillo, pero no ha cambiado mucho eso. Sigue igual.”</i>
Patio / Canchas (R4.C3.5)	<i>“Pero el patio siempre ha sido un campo minado. Siempre van a haber niñitos corriendo detrás de una pelota.”</i>
Sala de clases (R4.C3.6)	<i>“cuando yo iba en octavo, yo me quedaba mayoritariamente en la sala, porque no me gustaba la gente del colegio, sentía que era como muy, igual éramos como un grupo muy segregador de los otros, éramos súper cerrados, éramos como cinco personas y no nos gustaba el colegio a algunos, porque era... para empezar el alumnado era muy flaute, sentíamos que eran como muy desordenados, hablaban mal, cosas así. Y aparte de eso algunos profesores que eran... de verdad no tenían vocación de profesores, entonces al final como que nos apartábamos de eso y nos quedábamos conversando en nuestro mundo en la sala.”</i> <i>“El tema de las salas, las salas... bueno, eso es culpa de las tomas que van desgastando y también del alumnado, las salas están sucias.. y a mí me molesta eso, porque yo estoy acostumbrado</i>

	<i>a estar en lugares limpios, más abiertos...”</i>
Búnker (R4.C3.7)	No mencionado.
Baños (R4.C3.8)	<i>“Por ejemplo, entrar a los baños, ¡son asquerosos! Yo he entrado al baño en la tarde y huele asqueroso, en la mañana por lo menos está más limpio, pero en la tarde es asqueroso. Todo lo de la tarde es peor. Y de hecho yo no paso al baño en el colegio, porque siento que es asqueroso pasar ahí.”</i>
Laboratorios (R4.C3.9)	No mencionado.
Sala Centenario (R4.C3.10)	<i>“ Y el hecho de que... por ejemplo, como que todo lo hacen a medias. Por ejemplo, pusieron un proyector HD en la sala audiovisual, la sala “Centenario”, está al costado de Inspectoría General, en el primer piso. Resulta que cambiaron el data, pero lo pusieron en la misma posición donde estaba el data anterior, siendo que eso no podía ser así, porque de por sí el data va a proyectar de otra manera al ser otro data y usaron las mismas instalaciones así como para reducir costos pero eso queda mal. También el hecho de que las cortinas de esa misma sala están mal puestas y no son cortinas blackout, eso influye en una sala audiovisual y el hecho de que sean las paredes blancas, entonces como que todo lo hacen a medias”.</i>
Sala de Computación (R4.C3.11)	No mencionado.
Biblioteca (R4.C3.12)	<i>“O a veces nos íbamos a la biblioteca, bueno a la</i>

	<i>antigua, porque la biblioteca no estaba así antes, nadie iba y la remodelaron. Y como nadie iba , ese lugar era muy tranquilo.”</i>
Entrada (R4.C3.13)	<i>“De hecho en ese tema el liceo es como super inseguro, yo hoy día no fui a clases, y se supone que no me deberían dejar entrar hasta que e termine el horario de mi jornada, y yo entré, así como estoy, y no me dijeron nada, entonces cualquiera podría entrar y hacer eso, entonces igual es como inseguro en ese aspecto.”</i>
Sala CALL (R4.C3.14)	No mencionado.
Pasillos (R4.C3.15)	No mencionado.

Relato 5 (R5)

- Cuadro definición Temáticas para análisis (R5.C1)

Temáticas	Relatos
Orígenes en el liceo (R5.C1.1)	<i>cuando entré al liceo, fue en Básica, en 8°, tuve un problema con mi colegio anterior... mi mamá buscó un colegio cualquiera en el que me recibieran y que quedara cerca de donde vivo yo, y acá igual me aceptaron al tiro... incluso como que no hice pruebas ni nada, yo sólo entré. Entonces me pareció como extraño lo del liceo 'emblemático', porque no dieron ningun color, y todos siempre andan diciendo que es super difícil</i>

	<i>entrar y esas cosas... pero a mi no me parece así.</i>
Relación con compañeros (R5.C1.2)	<i>Pucha mi grupo igual es como súper piola, o sea con los que me junto, como te había dicho a mi como que me gusta molestar (risas) pero nada más allá, así como cosas piola, no andamos en nada raro como harta gente de acá... es que igual anda gente rara en el colegio, como que se llenó de flaites.</i>
Convivencia dentro del establecimiento (R5.C1.3)	<i>Como que nos juntamos nosotros... molestamos a algunos (risas) no es que lee haga bulling a mis compañeros, pero si alguien molesta es porque es gracioso, sólo por eso. Es que hay gente que es super graciosa o aveces pasan tallas y cosas así y es como es el curso no más po'... porque igual en la sala tu nos viste que somos tranquilos, igual hueviamos a la gente a veces.</i>
Percepción de sí mismo (R5.C1.4)	No mencionado.
Motivaciones personales (R5.C1.5)	<i>igual como que me da lata pero no me puedo decidir, no sé... lo único que si quiero es hacer el servicio, pero no por una cosa de ser militar, de ser soldado... a mí me llama la atención como por la formación, la preparación que te hacen ahí, así mi mamá o tendría que estar tan preocupada de mi y de mis gastos, o sea yo sé que me va a decir como que no importa, que a ella le da lo mismo y que no necesita que yo le ayude, porque ella puede... pero igual como que yo trato de ayudarla, y esa es una forma.</i>
Disciplina (R5.C1.6)	<i>La jornada de la tarde es horrible, yo primer año</i>

	<p><i>que vengo a la de la mañana, porque el año pasado quede en el peor segundo, y los años anteriores, ese era el curso que tenía que venir en la tarde... era una especie de castigo por ser porros (risas) igual es humillante porque veís a todos tus amigos y los demás segundos en la mañana, y cuando tu ibai entrando veíai' a todos saliendo, además que hace mucho calor a esa hora, y los demás como que se ríen, como que es la marca del castigo (risas)...</i></p>
Resistencias (R5.C1.7)	<p>Pero igual se nota la diferencia entre E. y la G., es que E. tiene así como más autoridad igual... no es que ella no la tenga, pero como que no la dejamos a veces como que hable, y se le va las cosas que dice, de repente ella habla y nos da risa no más, si más que nada es como que, como que nosotros somos así, pero igual como que me comporto, no me gusta mucho.... No soy de los que se anden parando en clases y que pasan en inspección, pero si hay que reírse de algo, me río.</p>
Actividades cotidianas (R5.C1.8)	<p>No mencionado.</p>
Selección estudiantes por sexo (R5.C1.9)	<p>Si llegaran a entrar minas pa' acá sería extraño, ya estoy acostumbrado a estar rodeado de puros hombres, habría que comportarse, además nadie sabría como serían ellas, habrían puros jotes esperándolas...</p>
Percepción colegio (R5.C1.10)	<p>a mi me gusta el colegio...</p>
(R5.C2.11)	

- Cuadro referencias Construcción del género (R5.C2)

Género	Relatos
Identidad (R5.C2.1)	No mencionado.
Performatividad (R5.C2.2)	Si llegaran a entrar minas pa' acá sería extraño, ya estoy acostumbrado a estar rodeado de puros hombres, habría que comportarse
Masculinidad (R5.C2.3)	la cosa es que igual era entretenido ir para allá, y uno lesea con los amigos y hablamos de a quién le gusta quién
Construcción del género	No mencionado.

(R5.C2.4)	
Otredad (R5.C2.5)	Igual acá se ve de todo, o sea yo no tengo problemas con ellos, pero mientras más lejos de mi, mejor. No creo que sea necesario para mi vida relacionarme con ellos... es que problemas no tengo, pero sí me los darían si se inmiscuyen conmigo. Si acá igual se ve de todo lo que te imaginas, pero siempre bajo como algo del colegio, como hablan, como gesticulan no sé... me produce como un rechazo
Roles de dualidad genérica (R5.C2.6)	No mencionado.
Estereotipos/categorización estudiantes (R5.C2.7)	<p>Pucha, es que acá igual forman a cierto tipo de persona, no a cualquiera, a mi me gusta el colegio, yo voy a marchas aunque no entiendo mucho de lo que se pide... (risas) si igual voy a veces a puro echar la talla y nada más, no sé po', igual acá hay locos super en la volada de la política, yo creo que igual tiene que ver que sea 'éste' colegio y no otro... porque acá igual se da pie como para hacer cosas.</p> <p>Pucha, como que siempre están los que van al Taja, yo antes era así, iba siempre al Taja {...}, pero la cosa es que igual era entretenido ir para allá, y uno lesea con los amigos y hablamos de a quién le gusta quién, es como extraño igual eso, pero ahora estoy soltero y como que ya no me llama tanto la atención eso, no sé bien porqué, es que yo igual como que ya lo viví.... Ahora como que lo veo pero desde fuera.</p>

Tolerancia (R5.C2.8)	Igual este es un colegio con caleta de gente diferente... y de ese colectivo... es que no sé por qué eso de andar mostrando a todos sus condición, o sea, si eran gays ya, pucha lo son, pero no tenían por qué mostrarlo así...pero...
-------------------------	---

- Cuadro referencias a lugares mencionados (R5.C3)

Espacios	Relatos
Colegio (R5.C3.1)	es que tampoco encuentro al liceo muy lindo.
Auditorium (R5.C3.2)	No mencionado.
Plaza de la Palmera (R5.C3.3)	Lugar de agrado.
Plaza de Encuentro (R5.C3.4)	También me gusta la plaza de encuentro cuando no hay tantos jugando a la pelota
Patio / Canchas (R5.C3.5)	pucha, el patio es feo, no me gusta nada... Es súper difícil pasar por ahí sobretodo en la tarde, en la jornada de básica y de los primeros... es como, es el campo minado, como que hay más cabros chicos, y no les interesa nada más que su juego, no les interesa que haya alguien que vaya a pasar por ahí.
Sala de clases (R5.C3.6)	Acá en el liceo me gusta la sala igual, es como ... la sala donde estoy, donde paso con mi curso.
Búnker (R5.C3.7)	No mencionado.
Baños (R5.C3.8)	No mencionado.
Laboratorios (R5.C3.9)	No mencionado.

Sala Centenario (R5.C3.10)	No mencionado.
Sala de Computación (R5.C3.11)	No mencionado.
Biblioteca (R5.C3.12)	No mencionado.
Entrada (R5.C3.13)	No mencionado.
Sala CALL (R5.C3.14)	No mencionado.
Pasillos (R5.C3.15)	No mencionado.

Relatos comunicativos de la vida cotidiana

Relatos comunicativos de la vida cotidiana

Relato Comunicativo N°1 (R1)

Marcelo: Ya la cosa es que no pueden entrar su skate, entonces lo dejan ahí, entonces en esa ocasión lo dejaron allá (indica inspección general) y entonces cuando nos íbamos como que cerraron inspección y no pudieron sacar el skate, y después como que estuvieron todo el día ahí, harto rato, y después yo me fui porque quería irme a mi casa.

F: pero él no lo encontró nunca....

m: ah no ??? (risas) es que el es muy <yeta>, no sé, siempre le pasan cosas malas...

en serio...

M: sii, como que tu lo 'veí' y 'decí': "ese <hueón> tiene cara de <yeta>"

(-¡profe se <agiló>!-)

F: todavía me molestan estos cabros...

M: ese siempre ha sido así...

F: Una vez fui con ellos al teatro y no se que pasó, estaban molestando parece y les grite que se habían <agilado> (risas)

M: pero es que usted igual de repente cuando nos hacía clases igual nos decía cosas así terrible de 'cuma' 'poh'...

F: desde ahí me molestan con el "se agiló"

F: retomando el tema, cómo se considera, es de los que juega a la pelota, de los que juega en el computador...

M: soy como de los que juegan, pero de los que juegan en el pc. Siempre hay como los que juegan a la pelota, los que salen así pa allá con las del taja y están como los que son más como más tranquilos que juegan en el pc, ahí estoy yo, entre medio.

F: no tiene ese prototipo de niños que juegan en el pc, si yo lo veo no me imaginaría que juega en el pc.

M: ah sii??

F: si, porque por ejemplo están los “niños ratas”

M: (risas) en el curso está el Lucho que es como niño rata.

F: por qué le dicen niño rata? Ese es el Poblete....

M: si también pero el lucho es al C. C.

f: por qué le dicen lucho?

M: porque es una cosa de una cosa en youtube, ya hay unos tipos que son de jaidefinichon, los administradores hacen videos en youtube, ya y esos tipos un día estaban jugando un juego x y había un tipo que se llamaba “Luchito gamer” y era un niño ... ¡Un pendejo! Quién se pone “Luchito Gammer” 'poh', además así 'gamer', como para que me reconozcan que soy gamer y como que después salía en todo y era 'po' quién juega y después salía en todos los videos, no sé como se colaba, pero salía en todos los videos cuando jugaban online y salía Luchito gamer, y empezaban que era un pendejo con voz de pito y un día vi al Luchito, digo al C. y dije “Oh es Luchito gamer” y todos lo <lesearchon> desde ese entonces.

F: además es más chiquitito del curso..

M: pero si no cacha nada, es más piola que... es que el Luchito es chico, es como chico (gesto con las manos) y tiene como cara de ratón, entonces, le queda ser niño rata, tiene el típico bigotito de niño rata.

El es un niño rata, por que es chiquititio, juega cosas online y es chico, por eso.

F: es que ustedes son todos más grandes, o sea, se ven más grandes..

M: compárelo con el S., ese tiene cara de viejo, tiene cara de anciano...

F: el B. también...

M: ese pasa por profesor, tiene 16, yo tengo 16 pero no paso por 16. siempre me he encontrado chico

F: pero hay grupos en el curso que son mas cabros chicos...

M: el P., el B., el R., el S. si, que se junta harto con el B., Son como <partner> entonces ellos son como muy pendejos pa hablar, muy pendejos y derrepente irrita por que es como que tu te poní a hablar algo serio con él y no sé, decí algo así como hueón que puede sonar doble sentido y es como que se empiezan a cagar de la risa y no paran y no paran y es como yaa filo, es que es como hablar

con pendejitos, con niños chicos...

F: es como cuando Eduardo andaba con el cartel de la Fran Undurraga

M: Ah, ese cartel, de la fiesta del Lastarria si (risas) No sé si usted estaba ahí todavía, pero después andaban con otra cosa, eran unas fotos de la bomba cuatro y la pegaron así como al lado de la pizarra, cerca de la entrada y las pusieron ahí y como que todos diciendo que las sacaran hasta que llegara Efren, como que todos le tienen miedo a Efren...

F: y usted vio el show que hicieron ahí? Cuando se echaron no sé que cosa unas chicas...

M: no vine, como que después todos mis tíos, yo iba para la casa de una tía y me empezaban a decir "oye tu 'estabai' ahí, de los primeros"... [irrumpen unos niños corriendo y gritando en el pasillo]

F: ya empezó el caos...

M: pero que pequeñitos, y la mochila más grande que ellos... a mi cuando yo era chico, y cuando yo era chico era más chico aún, y me decían que era una mochila de paracaídas porque me quedaba gigante la mochila.

F: y que le pareció el show?

M: em... no es la primera vez que pasa, no es que sea obvio para todos los liceos pero como este es un liceo de hombres, así que no, no le van a poner color, además el que estaba metido ahí es porque quería, porque en la tele empezaron a decir que habían niños chicos y no sé que más, y el que está metido ahí es porque quería, así que es cosa de ellos. Mas encima era en una sector super chico, no se veía de cualquier parte

[llegan a conversar estudiantes]

f: Hola chicos, que está grande López

L: hace calor

M: o sea no está bien pero tampoco ponerle tanto color, porque le pusieron mucho color cuando...

F: pero por qué no está bien entonces

M: porque igual era un topples po', y se supone que esas cosas son pa' mayores de 18 y no habían tipos mayores de 16 ahí, igual eso está mal, ¡como que las tipas

mostraban demasiado! como que igual se empelotaron... eso estaba mal, pero siempre hacen esos shows. Yo digo que aunque todos estén en contra igual lo van a hacer, porque siempre va a haber alguien a favor y con uno así lo hacen, y todos van a ir a ver y van a estar como animales... se comportan como animales, como que están desesperados, si ¿qué van a hacer ahí, qué les van a hacer a esas tipas?, dan miedo verlos así, se vuelven locos esos...

F: la vez del "desfile de moda" pasó lo mismo, no me imagino como fue ahora que se iraron cosas

m: si si a mi me contaron después, grabaron mil videos de esas cosas...

F: a mi el primero que me contó fue el Braulio

M: ah pero es que el Braulio es otra cosa, ese anda pensando en la cuestión todo el día po' es horrible, ese sí que es un caso grave, o sea, a veces no sé si está bromeando o lo está diciendo de verdad...

M: yo conozco igual hartos tipos de aquí, porque iban en el Providencia también, no iban en mi curso, ninguno iba en mi curso, pero íbamos en el mismo colegio, siempre nos veíamos y como los cachaba, como ese que me dijo que la molesta con el <se agiló> también iba ahí, y yo me acuerdo que siempre ha sido como terrible 'flaite' así...

M: ahora voy a llegar a la sala y me van a decir: "te 'estai' <joteando> a la profe", ve porque pasó un tema de un tipo con una profe...

F: ahh si supe...

M: le decimos el "Papichi", lo catcha usted?

F: si, yo le hice clases a ese curso...

M: me cae mal, o sea porque era mi polola, ella no lo sabía pero era mi polola (risas) y después me contaron así, no, fue una cara de destrucción que puse, como que me derrotó psicológicamente, no me la quise creer. Primero lo dijeron en whatsapp y después me lo contaron acá, así en persona, y después yo empecé a pensar y dije que demás era verdad porque siempre se sentaban ahí arriba, así como al lado de la CRA, siempre se sentaban a hablar. Cada vez que yo iba al casino estaban ahí, como que el tipo siempre se quedaba hasta último momento... sería mas creíble de un tipo de cuarto, mas cercano a su edad, porque la profe

igual era joven, pero era de primero el tipo, después igual me dio esperanza, de que si encuentro a una profe me la puedo comer (risas)

[se acercan a saludar estudiantes, compañeros de curso del participante]

M: oye y a mi no me saludan? (hace el gesto para que le den un beso en la cara y le “responden”)

M: sale hueón

E1: soy entero fleto hueón maricón

E2: si hueón erí entero de homosexual.

M: sale ... (risas)

f: y cuál es el problema que fuera homosexual? Ustedes siempre se molestan con eso...

M: si, nosotros siempre hueviamos así y es como dalee, pero si uno lo hace solo después te agarran pal hueveo, queday marcado como que erí gay

F: entonces igual está masl visto ser gay aquí en el colegios

M: creo que aquí como que aceptan harto eso, yo no, si ellos son así ya, pucha bien, pero no cerca mío. Que no se acerquen con sus cosas..

F: por qué?

M: nooo, porque ellos tratan de ser mujeres, pero las mujeres no son así, que onda. Es como que son demasiados, como que sobreactúan, es raro...y si fuera alguien mas piola no me daría cuenta, me incomodaría, me daría miedo. Se imaginan que me jotean? Me conquistan con su mirada? (risas) no que asco.

Relato Comunicativo n°2

Temática: Llegada al establecimiento, reflexiones acerca de la personalidad,

Persona: Nahuel Vásquez 1° medio I (Ex colectivo “Clavel Negro”, Vicepresidente jornada tarde CALL, Lista “Recrea”)

Fecha: Noviembre del 2014

Lugar: “Plaza de la Palmera”, Liceo J.V. Lastarria.

Duración: 1 hora aproximadamente

Referencia: R2

Contexto:

“Mas que nada, escogí el colegio. Primero postulé al de Aplicación, el Lastarria y el Nacional. Quedé en el de Aplicación y acá, pero acá quedé en lista de espera, pero fue lo que me identificó, que acá fue como lo más difícil. Y entre el Nacional que parece una carcel, el de Aplicación que era una sede en esos tiempos y el Lastarria, acá me vinieron a recibir los alumnos, me fueron a dejar a las salas, alumnos de 1° medio, fue como así super lindo desde que llegué. Ya no se ha hecho mas eso. Yo el día que llegué acá, van, me agarraron de un ala y me llevaron a la sala. Me preguntaron en qué sala me tocaba y me llevaban para mi sala, y ahí después a la salida hicieron lo mismo, y así, porque eran salas diferentes. Entonces entre eso ya como que fue el liceo como que más me llamaba la atención. Entré a la página del liceo y todo, vi los proyectos que tenían y encima el liceo es bonito, entonces ya como que me había llamado harto la atención después de estudiar bastantes meses.”

“Con respecto al sexismo que hay acá en el liceo, no estoy de acuerdo. Porque el liceo al ser de hombres tiene un carácter super sexista, igual que los liceos de niñas, están super clasificados en ese tipo, sobretodo en el aspecto de la discriminación, de quien es el más bruto, hay que tener cuidado con eso, porque al fin y al cabo, he tenido que aprender a convivir entre hombres brutos. Han sido puras peleas todos los días, agarrarse a garabatos, sucios, hediondos: hombres. Todos los hombres son brutos, incluyéndome, todos, todos... hay una minoría, son super pocos los que no son brutos, ellos son como delicados, y a esos hay que cuidarlos. Si les hacen algo los rompen, entonces hay que cuidarlos. Yo soy bruto por ejemplo con las personas que merecen que sean brutos con ellas, por ejemplo una vez un cabro grande llega y le pega a un cabro chico yo me voy a meter y le voy a sacar la cresta, porque es mi instinto. Lo mismo que pasó el año pasado,

que yo me puse a pelear porque molestaron a mi amigo que es homosexual, le rompí tres dientes, acá tengo las marcas (muestra las manos) me puse a pelear afuera del liceo, fue en Salvador, entonces ahí ya igual el hueón se fue del liceo. Yo ya lo tenía cachao, porque siempre lo andaba molestando, entonces yo ya estaba chato y me desquité, es que yo ya le había advertido que le iba a pegar y le pegué. Mi amigo no le pegó porque el es delicado, el es super pacífico, entonces o le pegaba yo o seguía la cosa, porque a palabras no entendía. Siempre soy así, con mis compañeros hago lo mismo cuando los molestan los cabros mas grandes me carga, no importa si son cabro de 4°medio yo me meto igual.”

“Igual por otras cosas”

“Yo era parte del centro de Alumnos (CALL) hasta hace un tiempo, era secretario de la tarde, el representante del centro de alumnos en la tarde, ahora estoy postulándome para una lista en el centro de alumnos, estoy postulándome para vicepresidente del centro de alumnos. También estoy en un colectivo, que es muy identificado que es la Jota del liceo, las juventudes comunistas del liceo. El presidente de mi lista es de la jota, pero es jotoso a cagar, entonces yo me metí para probar, y estoy probando, como también estuve en el Frente, el PH en el PS, también me quería meter a la JS, pero no son casi nadie. Ellos me hablaron y me convencieron primero, y yo soy de palabra y si me convence uno primero no me voy a cambiar a otra lista y así, entonces me dijeron y era el presidente, entonces ya me conocen en el liceo, porque tengo personalidad y eso, entonces ya, como ya tenía la base me gustó la idea, me explicaron los parámetros, los proyectos que tienen, los cuales eran parte de los proyectos que yo tenía en el Clavel Negro, el colectivo que tenía antes, que se desarmó por problemas internos (risas) ya le conté esa historia... el es de mi lista contraria, somos amigos, de hecho en el 2016 queremos hacer una lista, un CALL con todos juntos, o sea en el 2015 renunciamos a nuestros cargos, en el 2016 hacemos el CALL los dos juntos, yo presidente y el vicepresidente, desde primero, o sea desde el año pasado, como repetí, que teníamos todo planeado, de ejercer un CALL pero de los alumnos que eran de esa generación, ya tenemos así todos los cargos bien administrados, todos nos conocemos y todos tenemos potencial, ahí vamos a estar. Yo creo que

ahora está peleado entre mi lista que es Recreay entre Unidad que es la 4 , unidad son comunistas, son del CADE y el CADE es como la cpoia juvenil del MIR. La copia mala yo diría, entonces, chucha, el año pasado andaban pegando panfletos de que se quería eliminar el CALL, que tenían que eliminar el CALL, derrocarlo y la hueá. Que era una monarquía, a ese punto llegaron, entonces por allá no me metí.

Yo no creo en el CALL, no creo en el CALL de ahora, el Call de ahora se dividió, si se la juegan si creo, y si en verdad se la juegan si, entonces hay que ponerle empeño, y ahora con la Jota tenemos todo el empeño, me han ayudado hartito, ya me tienen como jotoso hace caleta, ahora me dicen el maestro jotoso, por lo del maestro con los minas.”

“en el cortometraje ahí yo hago un papel, soy protagonista al igual que en el cortometraje pasado, estoy en la segunda parte, son tres partes. Estuve en la segunda y en la tercera, esta es el tercera. Ahh les van a poner la falta, el es uno con los que quiero hacer el CALL, él es el Tito, va en segundo, el me metió mal encaminado.”

“yo soy complicado, porque soy muy indeciso, me cuesta creer en la gente, fuera que soy sociable cuando ando raro o mal me alejo, soy muy complicado con mis cosas, sobretodo en estos tiempos de, sobretodo en el ámbito amoroso. Ahora voy a terminar con mi polola, porque estoy pololeando con otra, estoy pololeando con tres. Mi otra polola era del 7, ahora estoy con una del 1 y otra del Taja, y estoy viendo la posibilidad de estar con otra más. Es que hicimos otra apuesta con mi amigo, que ahora tengo que estar pololeando con 20 minas y me van a pagar 10 lucas, a la vez si. Me van a pagar 20 lucas, 10 lucas cada una, 10 lucas el Seba y 10 lucas el Negro.

Yo no me meto con feas, yo la paso bien, pero tengo la fama de maricón. Pero me da lo mismo, si igual se meten conmigo sabiendo que tengo la fama de maricón así que, que se quejan si saben como soy. Si ya saben como soy, si ya les han dicho, pa qué se meten conmigo!, por qué me siguen el juego, si siempre empiezo leseando. Todas quieren algo serio, no quieren que cambie, me dicen que atine, que atine porque yo no cambio, yo no voy a cambiar porque me digan que cambie,

yo voy a cambiar porque quiero cambiar, pero no quiero cambiar porque la paso bien (risas)

voy a terminar con mi polola porque pasamos peleando y me critica mucho, entonces no puedo pasar peleando con una y metiendome con otra, prefiero estar bien con todas, y tienen que vivir lejos, por ejemplo mi polola vive en Puente Alto, la otra vive en La Cisterna y la otra vive en Pudahuel y tienen que vivir lejos para no toparmelas nunca juntas, hay que controlar esas cosas.”

“yo no soy igual a todos, es que yo soy peor, no en el aspecto así del típico hombre que todos dicen así y así, yo soy peor, porque ahora me estoy metiendo hasta con las ex de mis amigos y no me dicen nada, me pregunto si me puedo meter y me dicen que si y me meto, a ese punto he llegado, pregunto si antes primero. Mi idea es llegar mas lejos de lo que llegaron ellos para después sacárselos en cara y reírme de ellos, es solo satisfacción personal, se pasa bien, con eso me conformo. Mis amigos juran ya que tengo Nahueles chicos, un hijo perdido, nunca se sabe (risas) pero sé cuidarme y sé en que momento hacerlo y en que momento no. Aparte no me meto con cualquier persona, tengo clasificado, clasifico primero antes de hacerlo, porque me pueden pegar algo.

¿se acuerda de la niña que le conté que dejé en depresión?, ayer la vi, ayer cumplíamos un año de pololeo si seguiríamos juntos, y me vio con mi polola mientras me la comía, y le hice así (gesto de saludo) pero fue porque me hizo un oyudo y yo le respondí. Ella me hizo así y yo le hice así (hace los respectivos gestos con la mano). Lo peor es que es su compañera de curso, es que la mina con la que fue lo de ayer es con la mina que estoy pololeando, con una de las minas, una se llama Camila, otra se llama Francisca y la otra se llama Constanza, y esto fue con la Francisca, entonces fui al 1 y la Francisca quería que ella nos viera, porque se tienen mala, y como que la Francisca estaba celosa de la Sofía desde hace mucho y se armó un atado. Estamos pololeando no sé, para ella es de verdad y para mi es de hueveo, me lo dijo ayer. Pero yo siempre hueveo, yo le pedí pololeo hueviando y me dijo que sí y bueno, es que yo nunca digo que es de hueveo, porque sino se ponen mal y , para qué ponerlas mal? Mejor evitar contarles y que se ilusionen y después decirles no sé y me voy a Argentina. Ahora

en Diciembre me voy a Argentina.

con mis amigos somos un grupo cerrado, somos como cuatro personas y las cuatro personas estamos como juntas siempre, somos el Seba con el que me siento, el Negro y el Alvaro, aunque ahora ya el Negro no y el Astudillo se sienta ahí, entonces somos un grupo de cuatro cerrado, porque entendemos entre nosotros nuestro humor y nos entendemos. Porque por ejemplo yo a principio de año llegaba en efectos de algo que es, complicado... no era porro, era peor, entonces ahí ellos me veían y me empezaron a tomar cariño y me empezaron a cuidar. Yo les empecé a tomar cariño por eso, y así, nos cerramos. Ellos saben todo de mí, todo de mí, ellos me revisan, por ejemplo me quitan el celular cuando estoy en facebook y me revisan las conversaciones. Y ahí comprueban lo que les digo, que todo es verdad. A ese punto han llegado, que si dudan de mí, se meten a mi facebook y comprueban que todo lo que les digo es verdad. Pero nos tenemos confianza. Paso siempre en facebook, como tengo woki-toki no puedo ocupar otras cosas.

En mi curso son desordenados, no me importan, porque mi curso no está ni ahí conmigo. Porque cuando yo estaba pendiente de mi curso, no me pescaron y ya no estoy ni ahí. Ya no me voy a preocupar, si ellos no se preocupan tampoco por sí mismos no me voy a preocupar de ellos, tiene que ser mutua la cosa..."

"Acá me gusta la plaza de la Palmera, es lo que más me gusta porque es tranquila, es que nadie viene para acá po' , todos están ahí en el patio concentrados jugando a la pelota, nadie está acá, en los recreos está vacío esto, las bancas están vacías, acá todo está disponible y es fresquita a parte. Sino el tercer piso, que allá llega todo el viento, y se puede ver bien el sol sin que te llegue, podí estar sentado ahí y es mejor, más tranquilo también, porque en el tercer piso donde no hay mucha gente es así. Y la otra parte que me gusta harto también es la Plaza de Encuentro, la que está al lado del baño, que ahí es como también bastante relajado, mientras no estén jugando a la pelota me da igual. Me gusta más que nada el liceo en sí.

Hoy estuve en la mañana, y es bastante diferente, yo creo que la parte que no me gusta del liceo es el patio porque todos están jugando a la pelota y no hay como

espacios para estar tranquilo en el patio. O estai en cualquier parte del patio y te llega un pelotazo, sobretodo en el búnker.

Acá en la plaza de la Palmera nos juntamos los comunistas, o nos juntamos nuestros amigos así el grupo de CODECU, el grupo de Centro de Alumnos, el grupo de las listas, todos nos juntamos acá. Acá debatimos, hablamos estupideces, lo que sea. Acá en la sala del CALL también, es que yo llego en la mañana y me paso por la ventana aunque ya no sea parte del CALL. Es que ya no hay CALL, y como no hay nadie, yo llego y me pongo a dormir en la tarde.

Para que usted sepa, no he entrado en tres días seguidos a clases, quedo presente, pero por el tema de las listas me dejan presente. Hoy tampoco voy a entrar, solo voy a dar una prueba con Efren y era. No estudié nada, pero soy un experto de torpedos. Para la prueba de nivel de física me hice un torpedo desde el hombro, todo pa acá, todo pa acá (muestra ambos brazos), la yema de los dedos, todo y me saqué un azul sin saber nada y hago lo mismo en todas las pruebas. Siempre en el brazo izquierdo porque es el poderoso. Y siempre hago lo mismo, y en Historia voy a hacer lo mismo porque no me cachan, ya lo he hecho, pa las interrogaciones escritas, soy super cuidadoso con eso, porque como ya me tocó el año pasado con él ya sé como hacerla, entonces ya tengo la experiencia. Y si no pongo el brazo o en la mesa, porque como Efren es cieguito, no se va a dedicar a mirar ahí, no se nota y no se fija en esas cosas. Mis compañeros son muy tontos, ellos no saben hacerla, ponen un papel, hace ruido y como se pasea por la sala los cacha .ahora tengo prueba de Guerra Fría y Descolonización, tengo un poco de memoria del año pasado igual, aunque también cimarré todo el año pasado.”

“Igual ahora quedan ¿cuánto, dos semanas? Y estoy esperando a que llegue el 6, no el 3 y ahí voy a empezar a hacer todo, si igual queda poco. Salimos el 16, pero del 3 en adelante no es necesario venir si es que tienes del 85% pa' arriba de asistencia, ahí si vengo, pero voy a decirle a mis papás que vengo y no voy a venir, voy a juntarme con mis pololas. Y si no vengo pa' acá al liceo y ensayo con mis amigos, con el Seba tenemos un grupo y entonces ahí ensayamos. De hecho la Liberté (nombre de la guitarra) está en la sala de mi excursión ahora, mi 1° del año pasado, ahí cachan de tocar. Igual me tienen identificado acá también, por la

guitarra, todos los días, no hay día que no ande con la guitarra. Y con locas diferentes, ahora a las ocho tengo que juntarme con una amiga, y después me invitaron a carretear, así que ahí voy a ver si me sale algo. Aunque tengo sueño, así que si me tomo un sorbo de chela me voy a quedar dormido. Me venden copete, hasta cigarros, compramos así no más, sin el uniforme, así vamos a comprar y nos venden, nos venden siempre. Eso si, lo que más tomo es vodka, pa' pasar las penas. Si terminan conmigo ellas no pueden, yo soy el que termina! Porque es mi espíritu de lastarrino, el lastarrino es el que termina porque se lo cagan, o por lo que sea, o porque se aburren. Pero a mí, me han terminado ¿Una vez? No, dos veces, y las dos han sido como ah! (gesto con las manos) y si termino yo es porque me aburro o porque me cagan. He pasado historias malas con algunas de mis pololas, como que me hayan pillado así en plena, el papá de mi ex. Nos pilló, nos agarró a chuchadas, pero aún me río de eso, o acá mismo en el liceo, pa' la toma, siendo que yo era uno de los que puso la ley, o sea era la 'ley Nahuel', no se puede tomar ni drogarse, ni pelarse, la ley zombie también que le llamaban; tenía que dormir con los brazos arriba porque si no... igual reemplazaron la ley, sobretodo por lo de no drogarse.. y fui el que rompió las tres. Siempre me han visto mis compañeros. Mis compañeros saben que soy así, lo tienen más que claro, nadie me dice nada.

Y como mis papás son liberales, mi papá andaba metido en las mismas, de chico. Mi papá fue jotoso durante años, era igual de pelado que yo, igual de volado, igual. Entonces como que me dejan ser pero ya saben que tengo mis objetivos claros, soy volado pero no hago hueás. Yo nunca he llegado a mi casa mal, siempre me quedo en alguna parte, me quedo en no sé, ¡un árbol! Pero no llego a mi casa, porque mi idea es no mostrarle nunca, un estado malo a mi hermana chica. Ella se llama Arwen como el Señor de los Anillos, significa la primera estrella de la tarde. Ese olor es el almuerzo malo, o los momios que están saliendo de ahí (mira a la sala centenario, donde están saliendo profesores..)

Yo creo que el espíritu lastarrino es algo que va en la conciencia de cada uno, por ejemplo yo me siento lastarrino aunque llevo cuatro años en el liceo, y me siento lastarrino porque yo cuido mi liceo, yo no ando rompiendo, y cada vez que lo

rompen yo los reto, porque yo quiero ser profe acá. Yo estoy tan motivado con el liceo que yo quiero ser profesor de acá, estoy demasiado encariñado con el liceo, de hecho aunque con todo este tema del ranking, del NEM, me va a dar lo mismo, y yo voy a seguir acá en el liceo aunque tenga promedio 5.0 pero eso a mí no me importa, me importa el liceo porque yo sé que acá me van a preparar para mi futuro, porque acá me están formando. Entonces de verdad me siento lastarrino, y eso me ha llevado a superar varias veces, me ha ayudado mucho y sobretodo durante este año. Por ejemplo es liderazgo que tiene la mayoría, porque me han dicho varios locos y varias personas que cuando van a la universidad, el cómo hablan, la forma de expresarse, su personalidad, lastarrino. Porque tiene la conciencia de líder, entonces eso me motiva harto también. Bueno no todos, mis compañeros algunos son así y otros no. Como 10 que sí y los demás no, no están ni ahí con el liceo y lo han dicho. Yo no voy a decir que ellos tienen espíritu de lastarrino y por eso también me carga mi curso, porque ellos no están ni ahí con el liceo y han dicho que los metieron porque no tenían a donde irse, o porque la mamá quería que estuvieran acá, ¿pa' qué se metieron entonces? Que le dejen el cupo a un cabro que de verdad se quiera esforzar y estar acá. Siempre les digo lo mismo, que se vayan a la conchesumadre si quieren, me da lo mismo, que se vayan a un liceo... al liceo de Estación Central, a cualquier cosa, pero que si quieren estar acá que estén motivados y que no estén diciendo que el liceo es un asco. Porque para mi no es un asco. Yo que llevo cuatro años en el liceo, y ellos que llevan ¿cuánto? ¿nueve meses acá? Que anden diciendo eso, es porque son hueones. Hay varias clases de lastarrino: están los pelados; están los drogados; están los pelados, drogados y curados, ahí estoy yo; están los comunistas, que también estoy yo en esa clase; están los 'friki', que pasan en el celular, no salen nunca a ninguna parte; están los colitas, que son los minoría pero son los más simpáticos de todos, yo creo que son los más simpáticos y tengo todos los colitas de la tarde amigos míos. Y de la mañana también, son todos super amigos míos, siempre he tenido esa capacidad de relacionarme con ellos. También está y que están muy presentes los nazis, hueones así como agrandados, fachos, se creen caleta por ser cuicos. También están los picados a flaite, que ahí son minoría y ahí

si que hay persecución, a los flaites los tienen terrible de perseguidos. Es que hay una persecución tremenda para los flaites, lo odian, los odian de verdad, a la mayoría les cargan los flaites. Es por su forma de ser; primero, machistas; segundo, terrible así como brutos, más brutos de lo normal y se creen bacanes; super egocéntricos. Y con más brutos de lo normal me refiero a que se pican a choros y después de que se las tirai' los hueones se esconden. Yo soy súper peleador con los flaites, me cargan, les tengo un rechazo así. O sea me da lo mismo, mientras estén metidos en su volada, ya, bacán. Pero cuando están conmigo y se acercan a mí, me cargan. El B. mismo, no me llevo con él, pasamos peleando, igual que el K. ese es uno de los que andaba, ese se encarga de todo el tráfico acá en el liceo, él es el que maneja ahí, bueno ese es mayoría, después están los demás.

Yo no soy machista como ellos, yo soy lo más feminista que existe, tengo pinta de hueco de repente, me lo han dicho. Porque cuando no ando con la camisa ando como super hipie y siempre me han dicho que tengo pinta de fleto, a mi me da lo mismo, si yo sé que no soy fleto, o sea, tampoco soy hétero, tampoco soy bisexual. No soy nada! Me considero así no más. No me gustan las etiquetas, lo encuentro tonto. Prefiero decir, si me gusta alguien me meto con esa persona, aunque me gustan varias personas. Por ejemplo el director del cortometraje es gay, un cabro de mi lista que yo les dije que lo metieran también es gay, el es como el secretario de la diversidad y hace un rato estaba con ellos dos juntos, de hecho tengo caleta de amigos colitas, fuera y dentro del liceo, los encuentro super simpáticos.

El colegio es pesado con ese tipo de personas depende del profe que les toque, porque si les toca con el huaso Montes, el es muy bueno para molestar, igual que con Cataldo. Esos profes les tengo odio, entonces quizás esos profes los agarren pal' hueveo. Y si pasa eso yo sé que me voy a picar a choro y voy a agarrar a chuchadas al profe hasta que me dejen en inspectoría, es que no soporto eso. De hecho un tiempo un compañero se había fumado, ni siquiera era un cigarro, era una colita en el baño y lo cacharon, al Sáez, y la cosa es que la profe Cori no lo quería dejar entrar a la sala y lo trató de drogadicto en frente de todo el curso y yo

voy, me paré, agarré mis cositas y me fui a inspectoría, porque no voy a dejar que traten a mis compañeros así, me caigan mal o no. lo que más está presente acá desde octavo básico es el tema de las drogas, ya no desde primero, desde octavo. Eso está más presente que la política. Porque ahora uno pasa por Salva, hoy día mismo y está la cagá' y los cabros chicos de once, doce años, todos están ahí, están en las mismas, eso es lo peor, no los diferencio, incluyéndome. Yo me controlo, eso es lo que pasa. Yo no soy jugoso cuando estoy curado o volado. Yo soy la persona menos jugosa, me quedo con alguien o me quedo tranquilo. Porque no me gusta meterme en hueás. Y me agarran mala. Lo que menos necesito es que me agarren mala, porque ya me tienen suficiente mala por pelado, por agarrarme a las minas de muchos, por comunista y el otro día me dijeron que por ser yo, porque soy conocido me tienen mala, como de presencia me dijeron. O sea yo también hay personas que les tengo mala de presencia, pero...no sé.”

Relato Comunicativo n°3

Temática: Elección del liceo,

Persona: Tomás Maulén, 1°F

Fecha: Noviembre del 2014

Lugar: “Plaza de Encuentro”, Liceo J.V. Lastarria.

Duración: 30 minutos aproximadamente.

Referencia: R3

Contexto: Conversación; se explica a la persona los lineamientos generales de la entrevista.

“yo salí de octavo y postule a este colegio, y di prueba y entré, fue el único colegio al que postulé. Mi mamá quería este, yo quería este. Mi mamá dice que es bueno, yo también pienso que es bueno, solo por eso. Yo vivo cerca de acá, en Santiago, en el límite de Provi con Santiago entonces (suena celular). Me llamaba la atención porque tenía buenos resultados.

Que sea sólo de hombres me parece bueno y malo. Bueno porque igual uno puede hacer cosas y como que nadie se... es que yo venía de un colegio mixto, y en el colegio mixto uno tenía más relación como con las mujeres, igual el cambio fue raro; de pasar de hablar con mujeres a estar con puros hombres, 44 hombres. Lo malo es que uno pierde como relación con las mujeres, están como menos en el contexto, excepto cuando uno va a los liceos de niñas, pero así como en el día a día uno pierde más contexto con las mujeres. si este colegio pasara a ser con mujeres sería bueno, pero perdería la tradición. ”

“La convivencia es distinta, es bruta. Es súper distinta al año pasado, porque el año pasado uno se tenía que comportar más porque habían mujeres, pero acá da lo mismo. Aunque voy a repetir ahora, pero tengo que salvarme en esta prueba de historia. Acá podí hacer lo que querai, por ejemplo, si no sé po’, si en el colegio, en el mixto, hacías algo siempre alguien se oponía. Ay! Pero como haces esto, pero acá si hacis algo como que se ríen, no pescan, pero es como más libre que en un colegio de niñas. Acá, bueno en mi curso, no se dan muchos problemas.”

“De acá me gusta el casino, es bonito, es como acogedor, el auditorio y el laboratorio de química. En el patio igual son brutos, porque si te poní a jugar, tení que saber que va a estar la gente de basketball, que están jugando futbol, otros que están jugando las dos tonteras, hay que saber lidiar con eso.”

Acá el colegio es súper diverso, no hay ningún tipo de prototipo por parte del colegio. Acá hay ratas, como los malos, y eso pero no hay tantos grupos así como los, igual es como una jornada unida se podría decir, que no hay como peleas, divisiones. Los ratas se van a la sala de computación en el recreo, yo creo que soy normal. Es que con el curso como que nos quedamos siempre en la sala, nos quedamos, jugamos pelota adentro de la sala, botamos focos, algunos salen con sangre , algo piola, nada relevante.

Mi relación con mis compañeros es buena, es que el curso también es súper unido, no hay como , o sea, hay como dos que no se adaptan, que es el Llanos y el Duarte. El Duarte es uno flaquito que tienen lentes, y tiene como una callampa

en el pelo, se sienta en la fila de al medio, en la mitad, justo en la mitad. Y con otro niño que dibuja. Esos son como los únicos que no conversan y se quedan encerrados. Los demás todos jugamos, conversamos.

A veces vamos a tomar once al casino, después de eso nos ponemos a jugar a la pelota en la sala, y después vemos en show del Ricardo con el Jeremy, que se ponen a jugar a la mamá y al papá y se empiezan a pegar y la mamá le pega al papá y el papá el pega a la mamá y después le sale sangre, casi siempre sale sangre. Siempre jugamos a eso. Y cuando no viene un profe, todas las mesas se ponen así (gesto con las manos), y queda un pasillo como gigante en la mitad de la sala y nos ponemos a jugar. Y cuando viene un inspector, la sala así en tres segundos está ordenada mágicamente, y limpia, todo. Las mesas se ordenan mágicamente.

Si me pregunta por mi visión, si soy machista, no puedo contestarle eso. Yo me considero un lastarrino normal, o no? Tomo atención en clases aunque voy a repetir, pero es un detalle. Yo soy normal. Soy católico, voy a misa. Una vez participé en el vía crucis atuado de romano, soy de la pastoral juvenil, de la arquidiosis. Y la arquidiosis son las regiones, así como Santiago, Bio-bio, y hay vicarías en cada arquidiosis, está la Vicaría de la Esperanza Joven, la Vicaría de la Solidaridad que para el golpe la gente se escondía ahí. Y bueno, Santiago se divide en zonas , está la zona Cordillera que es a la que pertenesco yo, que son las parroquias cuicas por decir algo; Providencia, Las Condes, Vitacura, La Dehesa. Está la Oriente que es Peñalolén y todo el sector de ahí. Oeste que es San Joaquín, y todos esos lugares por allá. Maipo es Plaza de Maipú y los alrededores y Costa que es como el cajón ddel maipo y todo el sector de Santiago pero por fuera. No, mentira, se llama Norte, los nombres no tienen nada que ver con la orientación. No es de ser super católico, de rezar todo el día y bla bla blá, es como compartir, como conocer a gente nueva. Yo estoy en la Vicaría de la zona Cordillera, por ejemplo, mañana tenemos un evento que es “María Mírame” que es en el cerro, en la punta del cerro, ahí (muestra con el dedo el Cerro San

Cristóbal) en la virgen. Se va a hacer un encuentro ahí donde vienen las parroquias de la zona Cordillera, y se hace un encuentro, se comparten ideas, planes pastorales, hay caminatas también. Una vez fui a la del Padre Hurtado, que se hace en Agosto, este año fue con lluvia y la caminata de Los Andes que es la más conocida, esos son 27 kilómetros. No es tanto, la gente dice que es mucho.(- ¡'sale'!-) (risas) Si creen que porque soy gordito no hago nada, ¡si hago cosas!. También soy scout. Soy drogadicto también... (risas), no hago nada más.

Por ejemplo esta pulsera es del encuentro continental, el año pasado fue en Argentina, fui para allá en las vacaciones de verano. Te lo paga todo la Vicaría, porque soy de servicio, el equipo de servicio de la arquidiócesis y son como jóvenes que se encargan de los eventos, por ejemplo ahora, y se encargan de hacer cosas, de difusión y todo eso. Mis papás también son católicos y son de la Cato, mi mamá estudió en la Universidad Católica, mi papá estudió en la Universidad Católica, entonces desde siempre que fueron... yo también aspiro a estudiar en la Universidad Católica, toda mi familia estudió en la Universidad Católica, esos son los Jara, son de aparte de mi mamá. Excepto mi tío que fue <milico> y 'pal' Golpe lo mandaron 'pa' Arica. Mi abuela hizo las gestiones y dijo "tu no vay al Golpe, tu te vai a Arica" y se fue. 'Pa' que después no tenga problemas como lo que está pasando ahora, con los derechos humanos y la cuestión, que antes los obligaban a hacer cosas.

Yo no soy estudioso, o sea tengo hábitos de estudio pero cuando hay prueba. Cuando hay pruebas tengo que estudiar, o si no hago las tareas que me mandan, pero de estudiar así no. Excepto ayer que lei enciclopedias, leí de todo, Wikipedia. Estoy repitiendo por inglés, Historia, Física y Matemáticas. Ahora tengo que sacarme un 5.2 en las dos pruebas que me quedan. Me queda esta y la otra que es la recuperativa de los rezagados. Que es la misma materia. Lo peor es que hace esas tres preguntas malditas que es de concepto, indicar y la otra que era explicar y justificar, lo cuales fueron el fin ideológico del Plan Marshall y puso 'expláyese' y ahí quedé en blanco. Las toma ahora en la sala.

A principio de año íbamos a los otros colegios, pero ahora como que nos juntamos , él se junta una vez al mes, dos veces. Nos juntamos porque nos sirve para tomar metro, nos vamos juntos. Siempre íbamos al taja.

Relato Comunicativo n°4

Temática: Elección del liceo,

Persona: Ignacio Contreras, 3°A Grupo de Teatro. Taller Cinéfilo.

Fecha: Noviembre del 2014

Lugar: Café Restaurant, Terrazas, Providencia.

Duración: 1 hora aproximadamente.

Referencia: R4

Contexto:

“A veces la gente anda buscando discutir por cualquier cosa. Yo rara vez como que me achaco por algo, la idea es no hacerse tanto problema por todo, porque cuando uno se preocupa mucho deja de disfrutar las cosas. Y yo menos que todavía estoy en el colegio, no tengo mi cabeza tan llena de cosas. A parte después hay más responsabilidades. Yo quiero estudiar y tengo dos opciones: Licenciatura en Literatura Inglesa o Teatro, así que todavía estoy viendo, de aquí a fin de año me tengo que decidir para ver si tomo un intensivo de teatro o un preu. Después de eso, si estudio Licenciatura me gustaría ser intérprete, y si no, profesor de inglés, o traductor, pero me gustaría ser como cinco años intérprete y después seguir como profesor.

Lo único si es que no me gusta la educación en Chile, porque en Chile no se educa. Porque primero los profesores están desvalorizados, demasiado. Segundo, siento que es muy deshumanizada e individualista, no me gusta eso. La gente

aprende porque tiene que aprender para conseguir una meta, no por lo que le gusta, eso aquí en Chile no va a cambiar. En otros países eso se da más, por ejemplo en Alemania los niños estudian según su vocación. Por eso si fuera profesor me gustaría ser en otro país, eso también es difícil, pero se puede soñar. Soñar es gratis, por ahora.”

“eEl otro día cuando me viste disfrazado, la profe pidió que nos disfrazáramos, dijo que hacían falta como mujeres, y yo dije ya, yo puedo ser un personaje femenino. Si al final es para un espectáculo.”

E: ¿y que te parece que sea solo de hombres?

“Me gusta el ambiente de colegio. Bueno, yo nunca he estado en un colegio mixto. Estoy desde kinder en el Lastarria, bueno es como parte de mi realidad, así que para mí es como normal. Así que estoy muy acostumbrado a eso, pero a veces sí me gustaría que fuera mixto, porque a veces mis compañeros, o sea, puede haber más confianza que cuando hay mujeres, pero de repente como que falta eso. Pero me gusta como es el colegio con respecto a eso. Es que el Lastarria es un colegio grande, entonces hay de todo. Ahora claro, siempre en educación física todos se ponen a jugar a la pelota, pero no, me gusta que sea así. O sea, de repente ahoría falta como una mujer pero yo estoy acostumbrado, de hecho, tengo pocas amigas mujeres, tengo casi puros amigos hombres, por lo mismo. Para darle como algo distinto, porque por ejemplo, cuando se hacen como ceremonias de despedida, cosas así, igual ahí siento como que faltan mujeres porque los hombres son como más, todo más sobrio, en cambio las mujeres como que se complican más y se comprometen a ciertas cosas. Por ejemplo, la otra vez estaban haciendo una ceremonia de despedida para los cuartos los terceros en el Carmela, y tenían todo muy producido. En cambio en el Lastarria, no se hacen esas cosas porque nadie se interesa por eso porque son cosas no importantes.”

“ahora no me gusta tanto el colegio, porque sigue siendo tradicionalista, no tanto como antes, antes era terrible y ahora ya no tanto. Por ejemplo antes no podías estar con el pelo así (muestra su pelo), tenía que tenerlo corto, aunque me quedara menos de un mes de clases me tenía que quedar corto. El uniforme antes, el uniforme se respetaba más, aunque a mi no me gusta mucho la idea de

los uniformes, porque siento que nos hace ver a todos iguales, y la educación por lo menos para mí no es así, independiente de que estamos para representar al colegio siento que nos hace a todos iguales y de hecho, por el hecho que nos pongan a todos números de lista, es como volver más frío un ambiente que ya es frío, así que no. y ahora el colegio está como más, como más permisivo se podría decir pero no, antes era muy tradicionalista, o sea, muy cuadrado. De hecho un profesor, en la ceremonia de cuarto, del día miércoles creo que fue, estaba dando un mensaje de despedida a su cuarto, y dijo una frase así como: 'felicitaciones a esos lastarrinos que quedan muy pocos hoy en día que son difíciles de encontrar', y todos quedamos así como, hubo como un silencio después, fue como desubicado su comentario, porque prácticamente dijo que habían pocas personas en su curso que el valoraba y que tenían los valores del lastarrino, siento que eso tampoco, no era la instancia. Pero aún así ningún profe dice que el alumnado es malo.”

“cuando yo iba en octavo, yo me quedaba mayoritariamente en la sala, porque no me gustaba la gente del colegio, sentía que era como muy, igual éramos como un grupo muy segregador de los otros, éramos súper cerrados, éramos como cinco personas y no nos gustaba el colegio a algunos, porque era... para empezar el alumnado era muy flaute, sentíamos que eran como muy desordenados, hablaban mal, cosas así. Y aparte de eso algunos profesores que eran... de verdad no tenían vocación de profesores, entonces al final como que nos apartábamos de eso y nos quedábamos conversando en nuestro mundo en la sala. O a veces nos íbamos a la biblioteca, bueno a la antigua, porque la biblioteca no estaba así antes, nadie iba y la remodelaron. Y como nadie iba, ese lugar era muy tranquilo. Pero el patio siempre ha sido un campo minado. Siempre van a haber niñitos corriendo detrás de una pelota. Y la Plaza de Encuentro tampoco era así, o sea también habían mesas y la gente también a veces se juntaba ahí. También estaban los niños que caminaban por el pasillo, pero no ha cambiado mucho eso. Sigue igual. O también los atochamientos en el quiosco.”

“mis amigos estaban en el colegio. En primero medio tuve la oportunidad de irme al Cambridge College de Huechuraba, pero no me fui porque me iba a separar e

mis amigos y me iba a ser como no... es que por el tema de las tomas, mis papás igual estaban preocupados por eso y fue como no. yo tome la decisión de quedarme en el colegio, porque dije: las cosas se van a arreglar, todo eso. Pero, después como en tercero, dos de mis amigos se cambiaron y quedé con uno. Ya después en tercero yo entré al grupo de Teatro y ahí como que, si bien no le tomé gusto al colegio, si a ciertas cosas, por ejemplo a ciertos profesores, cosas que te hacen el día a día. Y con el grupo de teatro como que, soy una persona como más cariñosa, porque igual me ayudó a crecer eso como persona. A ser mas tolerante, a que no todas las cosas son malas, siempre va a haber algo que te va a gustar y de verdad me ayudó a crecer como persona porque yo antes era una persona super tímida, mucho. Y como que con eso, perdí como ese miedo a decir lo que pienso, que ahora si me molesta algo yo voy y lo digo, o si me gusta algo también voy y lo digo. Porque son cosas que no se tienen que guardar.”

“no podría haber elegido el colegio, iba en kinder, lo que pasa es que mi papá antes trabajaba muy cerca de acá, trabajaba en Pedro de Valdivia, entonces le quedaba cerca a él, en caso que me pasara algún accidente o cosas así, porque mis papás eran súper sobreprotectores, estaba todo más cerca. Y en ese tiempo, mi papá igual tenía una posición más... teníamos como mejor estatus económico, ahora ya no, así que era como todo más acá, estaba todo más acá, así que por eso terminé en el Lastarria. Deben ser como menos de 20 los que están desde kínder en cuarto. La mayoría de los amigos que tengo también estan así como, desde mucho tiempo en una sola institución.”

“Ahora el colegio es como represivo pero poco, pero si lo es. Si bien permite ciertos espacios, es como que se tienen que hacer un montón de trámites para poder hacer algo. Por ejemplo, nosotros para presentar una obra, gastamos como dinero produciendola, en vestuario, todo eso, para recuperar eso, nosotros tenemos que cobrar en las funciones y a principio de año no nos dejaron, tuvimos ciertos problemas para presentar porque no podíamos cobrar. Y hay que hacer una serie de trámites raros y nos están mandando de un lugar a otro. Por ejemplo cuando tenemos que ocupar el auditorio, porque hay que pedirlo en caso de que alguien más lo quiera ocupar o cosas así, porque igual se entiende que el auditorio

es así como más de la comunidad, pero es como, siempre nos ponen problemas así como: vaya a hablar con subdirección, de subdirección nos mandan a inspectoría, ahí hay que esperar que nos abran las puertas, entonces no... no sé, es todo administración, pero igual es como complicado hacer cosas cuando te ponen tantos problemas. Eso desde el punto de vista extracurricular.

Pero por ejemplo, el tema del uniforme también, igual se entiende que es una institucionalidad y quiere representar algo hacia afuera, se supone que es como "El Lastarria", pero para mí no es así. De hecho, siento que eso es como muy erróneo, es que no tiene por qué ser "El" colegio, no debería. Entonces en el tema del uniforme son como más estrictos. Y por ejemplo yo hago mucho de las pruebas que entrego a mis profesores cosas así, las hago con muchos lápices de colores. De repente escribo con azul, rosado, naranja. Los profesores saben que es mi prueba pero no me dicen nada. Los alumnos sí, pero se entienden porque son , o sea desde primero medio no, pero antes como en básica sí, pero es parte de la curiosidad de los niños y depende de lo que les enseñen en la casa. Porque eso no es educado. Es como un tema tabú, entonces ahí es como cuando empieza a ser tema, cuando surge el tema. Después de eso ya no, por lo menos en el Lastarria es así y como son todos tan diferentes, algunos de Las Condes, Vitacura, otros de La Pincoya, Puente Alto, Conchalí, se entiende que no es todo tan homogéneo.

Pero yo por lo menos no he tenido problemas con eso, obviamente... hay como un profesor que como que es homofóbico pero yo nunca he tenido problemas con él. Por ejemplo, una vez estaba un compañero haciéndole cariño en el pelo a otro y el profesor le dijo que dejara de hacer eso y mi amigo le dijo: "¿pero por qué? Si no tiene nada de malo", y el profe como que se enojó y lo retó y le dijo que eso no lo hiciera en su clase y ahí mi amigo como que se enojó con el profesor y le empezó a decir un montón de cosas. Al final terminaron los dos en inspectoría hablando. Una vez le pegaron a mi amigo, era del grupo de teatro (risas) ¡es que tú no puedes no reírte del Cuadra!" es que tú no conoces a César Cuadra. Él es un personaje, de hecho tiene hasta un video en youtube de su primer día de clases, de hecho yo creo que si lo buscas en facebook demás que te aparece. Ahora está

estudiando lo que yo quiero posiblemente estudiar, Licenciatura en Lengua Inglesa. Pero yo quiero estudiar en la Cato y él está estudiando en Chile. Todos me preguntan por qué en la Cato, pero es más como por el tema administrativo, porque Chile es como un caos y es muy chileno, me estresa eso. Me estresa que sea tan chilena. Entonces también por el tema de becas... y sí, un apoderado le pegó una vez a César Cuadra.

Todo partió así. Lo que pasa es que César se quedaba en las tardes porque tenía preu, entonces él convivía con mucha gente del colegio. A parte César es como ¿sociable? No diría amigable, sociable. Y resulta que él conoció a un niño que era de octavo y se suponía que eran amigos. Yo no sé que tan así era, pero César le hablaba en los patios y todo eso. Y un día, para el día de la Convivencia ese niño cantó en el patio y César se tomó una foto con él, una foto, sin nada, era solo una foto. Y resulta que en ese tiempo estaban las Putas Babilónicas y les encantaba molestar a César porque es pesado, César es una persona pesada. Resulta que en esa foto se la comentaron en facebook y como que le pusieron : “César ten cuidado que son como 5 años y un día por meterse con un menor.” Bueno en ese tiempo, ahora son 7. Y, resulta que la apoderada leyó eso y ahí comenzó todo, y al final fue recriminando a César que estaba conduciendo a su hijo a la homosexualidad y todo el tema, y el niño se cambió de colegio y César no pudo hablar más con él. Y César terminó golpeado por la cartera de una señora (risas). De hecho en ese tema el liceo es como super inseguro, yo hoy día no fui a clases, y se supone que no me deberían dejar entrar hasta que termine el horario de mi jornada, y yo entré, así como estoy, y no me dijeron nada, entonces cualquiera podría entrar y hacer eso, entonces igual es como inseguro en ese aspecto.

Yo por ejemplo tengo buena relación con la mayoría de los profesores, pero al ser todo tan frío, varios hacen que se distancien y tomen al profesor como solo una persona que les hace clases, entonces igual como que se pierde el rol de humano del profesor y eso igual es importante.

Por ejemplo una profesora de inglés, no sé si era nueva, se compró un café y lo dejó en la mesa del profesor en la sala y resulta que salió a cerrar la puerta o parece que la llamaron y uno de los alumnos había escupido un tartrajo, lo

escupió en su café, entonces la profe fue, tomó el café, se lo iba a tomar y se dio cuenta que tenía eso ahí y fue como... y la profe después terminó llorando porque le habían hecho eso, fue en la tarde, obvio.”

el hecho de que dibujen tantos penes en una mesa , yo lo encuentro tan bajo culturalmente, ¡eso me molesta! Que no cuidan el ambiente en donde están y no entiendo por qué dibujan penes, en las pizarras, todo llenos de 'asomados' y en los mismos cuadernos, no entiendo por qué.

No me gusta el colegio como institución ¿por qué? Bueno, eso parte desde mucho antes. Primero porque la institución se supone que la forman alumnos, profesores, dirección; los estamentos del colegio, y además de eso, la estructura del colegio. La estructura del colegio no me gusta. Siento que es feo, demasiado, muy tosco. Es que el ambiente del lugar es feo, eso también es culpa de los alumnos. Por ejemplo, entrar a los baños, ¡son asquerosos! Yo he entrado al baño en la tarde y huele asqueroso, en la mañana por lo menos está más limpio, pero en la tarde es asqueroso. Todo lo de la tarde es peor. Y de hecho yo no paso al baño en el colegio, porque siento que es asqueroso pasar ahí. El tema de las salas, las salas... bueno, eso es culpa de las tomas que van desgastando y también del alumnado, las salas están sucias.. y a mí me molesta eso, porque yo estoy acostumbrado a estar en lugares limpios, más abiertos... por ejemplo el hecho de que todo esté enrejado, si no es una cárcel, el hecho de que hayan pocas áreas verdes en el colegio, ¡siendo un colegio tan grande! Y el hecho de que... por ejemplo, como que todo lo hacen a medias. Por ejemplo, pusieron un proyector HD en la sala audiovisual, la sala “Centenario”, está al costado de Inspectoría General, en el primer piso. Resulta que cambiaron el data, pero lo pusieron en la misma posición donde estaba el data anterior, siendo que eso no podía ser así, porque de por sí el data va a proyectar de otra manera al ser otro data y usaron las mismas instalaciones así como para reducir costos pero eso queda mal. También el hecho de que las cortinas de esa misma sala están mal puestas y no son cortinas blackout, eso influye en una sala audiovisual y el hecho de que sean las paredes blancas, entonces como que todo lo hacen a medias. Siempre se ha

hecho todo a medias, es como el... como el chileno medio, todo se hace a medias, como la copia a medias de algo. Ya, eso es por parte de la infraestructura del colegio. Ahora, los profesores.

Hay, yo diría que son contados con los dedos de las manos los profesores que se preocupan de verdad de los alumnos, porque hay otros que simplemente no se preocupan, hay otros que les da lo mismo, y que ellos vienen a enseñar y se van. Siendo que igual uno como profesor, bueno yo no soy profesor (risas), bueno tu como futura profesora deberían preocuparse también de mostrar eso, porque igual, aunque no se quiera, un profesor también enseña valores. Es que estás formando personas, eso es lo que pasa. Con el ejemplo y la actitud se van enseñando valores aunque no se quiera, porque es una figura de autoridad y que algunos alumnos respetan. O temen. A mi no me gusta tener la relación que es como de alumno-profesor dentro de la sala y afuera nada, entonces igual como que rescato eso en algunos profesores. O por ejemplo hay otros profesores que de verdad, no sé cómo es la evaluación docente, que creo que ya está mal hecha por el tema del portafolio, que eso estresa a un profesor. Segundo, no puedes programar una grabación, porque claramente no va a ser natural, y una evaluación no te puede calcular todo lo que se pasa en sala, porque perfectamente una persona puede tener un mal día y después ¿qué? Entonces, hay profesores que tienen vocación, se nota y hay otros que no. y se nota demasiado... la relación que tiene el profesor y el alumno también afecta mucho el rendimiento del alumno, entonces... bueno, yo igual entiendo que en el Lastarria es más complicado porque somos muchos alumnos por sala, que creo que es excesivo, es mucho, y también las horas que les dan a los profesores, los profesores tienen que corregir pruebas, todo eso en un año. De hecho hay profesores que se dedican a llenar el libro en la sala, no deberían hacerlo pero se entiende porque hay una falta de tiempo, o revisan las pruebas en la sala, y eso... o sea no se debería hacer, pero yo lo acepto porque es lógico, si los sobreexplotan. Y con el tema del alumnado, siento que hay muchos de los alumnos que son faltos de cultura, en muchos sentidos. Porque por ejemplo el tema de cómo se saluda a un profesor, el saludo, cómo mantienen el lugar donde están, hasta el hecho por ejemplo de leer un libro,

que también se nota mucho en lenguaje con la comprensión lectora. Y la gente no se preocupa tanto de eso, lo mismo a veces cuando vamos al teatro, porque a veces nos llevan al teatro, se portan pésimo... no se saben comportar en un lugar así, y eso es porque no tienen la costumbre, porque si los llevaban al cine yo creo que se hubieran comportado.

E: pero es una buena iniciativa llevarlos al teatro.

I: por supuesto! Incentivar la cultura de los alumnos, pero no todos valoran eso. Me dan vergüenza ajena. Si hubieran mujeres

E: una vez hubo un desfile

I: si hubieran mujeres no pasaría eso, que se comporten como animales. No lo harían, o algunos mirarían pero mas de eso no, en eso influye que no hayan mujeres... ven una mujer en el colegio y ellos... revolucionados! Muchos, la mayoría. Yo por eso siento que al alumnado le falta cultura. Y con el tema de dirección son bien complicados, porque, por ejemplo... una vez estaba hablando con la profesora de artes que necesitaba no sé qué, para qué necesitaba el taller y no. Un amigo necesitaba el taller, y se lo fue a pedir a la profesora de artes, la profesora de artes le tuvo que decir que era... que tenía que preguntar en inspección, de inspección lo mandaron a dirección, de dirección le dijeron que hablara en inspección, y de inspección que le preguntara a la profesora de artes. Al final mi compañero dijo que no porque si llegaba a pasar algo todo era para culpar a la profesora de artes que había pasado el taller. Entonces como que al final nadie se hace responsable de las cosas.

E: no sé si vaya a cambiar mucho eso tampoco...

i: no creo... ya tu tenías que hablar sobre la masculinidad y de eso no hablamos nada!

:lo que más he dicho es sobre los lápices de colores y la tolerancia que hay en el colegio. Según yo siento que si hay tolerancia, o sea, de primero a tercero se nota más... y por ejemplo yo con mi curso me llevo super bien, eh... Llegué este año, entonces igual pueden ser prejuiciosos y todo eso, y ¡si hay prejuicios! Como en todas partes, obvio, pero siento que... el colegio es bastante tolerante, como colegio. Porque yo he conocido a mucha gente, y es impresionante que aquí

seamos uno más, tiene sus temores y es bastante reacio al tema, pero son los menos. porque como dije, el colegio es bastante heterogéneo, entonces hay esa libertad. Por parte de los inspectores también, un niño, o sea, una vez habíamos hecho una presentación en el auditorium y afuera un niño, no me acuerdo que dijo, y venía entrando alguien de teatro y lo escuchó, y fue a buscar a la inspectora, y la inspectora general lo empezó a retar, la señora Rosa lo retó, lo subió y lo bajó. Y el niño como que le dio pena, terminó pidiendo disculpas y todo eso y después estábamos conversando con la profesora, la señorita Rosa, y nos dijo: '¡también es culpa de ustedes si son como tan mujeres!' y yo así como (gesto) ¡nos matamos de la risa! Pero fue divertido como lo dijo, entonces como que nos permitimos eso...

E: pero no con todos sale eso o si ?

I: no, es que eso también va en la relación alumno-profesor...

E:

I.: a mi me gusta actuar. De hecho hoy tenemos un asado en teatro. De hecho eso es lo que me gusta más de teatro, que tenemos un lado más humano. Bueno, pasa por una selección obviamente, este año participé. Y sí, soy bastante pesado en ese sentido, porque no me gusta dejar a la gente por pena.

No es que sea pesado siempre, depende de la persona, porque hay personas que me caen mal a la vista, pero no sé, hay algo de presencia que la gente me cae mal... y yo les digo así como: 'no me hables mucho que no me agradas', así. Entonces hay un niño en teatro que no me agrada y yo le digo que no me, a tí no te paso mucho, no sé porqué, siempre les digo. Ahora la otra vez me siguió insistiendo y me abraza y le dije así como : 'Victor, entiende, aléjate, me caes mal' le dije así 'pero por qué' no sé, hay gente que ... yo abrazo a mucha gente, pero a tí no, no me agrada, y no es tu culpa y, eso, pero.... no sé que estamos hablando.

Como que no compartía mucho las formas como de reivindicación que tenían, o sea, como pedían respeto también debían tener. Por ejemplo, una vez como que se sacaron unas fotos en una iglesia o santuario, así poniendo cosas. Ya, igual

encontré super desubicado eso, porque no tenían por qué ir a hacer eso, como a molestar a otros, en ese sentido me chocaba que transgredieran esos límites...

Relato Comunicativo n°5

Temática: Elección del liceo,

Persona: Emilio Besteiro, 3°H, Grupo Solidario

Fecha: Noviembre del 2014

Lugar: “Plaza de la Palmera”, Liceo J.V. Lastarria.

Duración:

Referencia: R5

Contexto:

cuando entré al liceo, fue en Básica, en 8°, tuve un problema con mi colegio anterior... mi mamá buscó un colegio cualquiera en el que me recibieran y que quedara cerca de donde vivo yo, y acá igual me aceptaron al tiro... incluso como que no hice pruebas ni nada, yo sólo entré. Entonces me pareció como extraño lo del liceo 'emblemático', porque no dieron ningún color, y todos siempre andan diciendo que es super difícil entrar y esas cosas... pero a mi no me parece así.

Pucha, igual yo entré hace caleta al liceo,

Si llegaran a entrar minas pa' acá sería extraño, ya estoy acostumbrado a estar rodeado de puros hombres, habría que comportarse, además nadie sabría como serían ellas, habrían puros jotes esperándolas...

Acá en el liceo me gusta la sala igual, es como ... la sala donde estoy, donde paso con mi curso. También me gusta la plaza de encuentro cuando no hay tantos jugando a la pelota, yo igual juego a veces, pero es como, pucha, el patio es feo,

no me gusta nada... es que tampoco encuentro al liceo muy lindo. Es súper difícil pasar por ahí sobretodo en la tarde, en la jornada de básica y de los primeros... es como, es el campo minado, como que hay más cabros chicos, y no les interesa nada más que su juego, no les interesa que haya alguien que vaya a pasar por ahí.

La jornada de la tarde es horrible, yo primer año que vengo a la de la mañana, porque el año pasado quede en el peor segundo, y los años anteriores, ese era el curso que tenía que venir en la tarde... era una especie de castigo por ser porros (risas) igual es humillante porque veís a todos tus amigos y los demás segundos en la mañana, y cuando tu ibai entrando veíai' a todos saliendo, además que hace mucho calor a esa hora, y los demás como que se ríen, como que es la marca del castigo (risas)

Pucha, es que acá igual forman a cierto tipo de persona, no a cualquiera, a mi me gusta el colegio, yo voy a marchas aunque no entiendo mucho de lo que se pide... (risas) si igual voy a veces a puro echar la talla y nada más, no sé po', igual acá hay locos super en la volada de la política, yo creo que igual tiene que ver que sea 'éste' colegio y no otro... porque acá igual se da pie como para hacer cosas. Como lo de la feria de la diversidad y que se muestran caleta de colectivos, está bueno hacer eso, aunque no me importe mucho la verdad.

E: en la última estuvieron las Putas Babilónicas...

Igual acá se ve de todo, o sea yo no tengo problemas con ellos, pero mientras más lejos de mi, mejor. No creo que sea necesario para mi vida relacionarme con ellos... es que problemas no tengo, pero sí me los darían si se inmiscuyen conmigo. Si acá igual se ve de todo lo que te imaginas, pero siempre bajo como algo del colegio, por ejemplo o tengo un compañero gay pero no lo pesco, o sea es mi compañero y eso, como que compartimos los lugares y sería...

Como que nos juntamos nosotros... molestamos a algunos (risas) no es que lee haga bulling a mis compañeros, pero si alguien molesta es porque es gracioso, sólo por eso. Es que hay gente que es super graciosa o aveces pasan tallas y cosas así y es como es el curso no más po'... porque igual en la sala tu nos viste que somos tranquilos, igual hueviamos a la gente a veces

F: y a la profe?

E: No, es que a veces dice cosas graciosas, y nos da risa no más... el año pasado por ejemplo, mi Profe jefe era Efren... ¿alguna vez lo viste reirse? Es la persona más seria del mundo (risas) y era cuático igual, como que no nos quería mucho, si éramos el peor curso de los segundos, entonces como que no nos tenia... no era muy simpático con nosotros, pero igual como que supongo que algo de cariño había ahí. Pero igual se nota la diferencia entre Efren y la Gabriela, es que Efren tiene así como más autoridad igual... no es que ella no la tenga, pero como que no la dejamos a veces como que hable, y se le va las cosas que dice, de repente ella habla y nos da risa no más, si más que nada es como que, como que nosotros somos así, pero igual como que me comporto, no me gusta mucho.... No soy de los que se anden parando en clases y que pasan en inspección, pero si hay que reírse de algo, me río.

Pucha mi grupo igual es como súper piola, o sea con los que me junto, como te había dicho a mi como que me gusta molestar (risas) pero nada más allá, así como cosas piola, no andamos en nada raro como harta gente de acá... es que igual anda gente rara en el colegio, como que se llenó de <flaites...

Igual este es un colegio con caleta de gente diferente... y de ese colectivo... es que no sé por qué eso de andar mostrando a todos sus condición, o sea, si eran gays ya, puucha lo son, pero no tenían por qué mostrarlo así...pero... como hablan, como gesticulan no sé... me produce como un rechazo

Puucha, como que siempre están los que van al Taja, yo antes era así, iba siempre al Taja... ahora estoy soltero pero tuve una polola que era del Taja, igual duramos hartos, pero la cosa es que igual era entretenido ir para allá, y uno lesea con los amigos y hablamos de a quién le gusta quién, es como extraño igual eso, pero ahora estoy soltero y como que ya no me llama tanto la atención eso, no sé bien porqué, es que yo igual como que ya lo viví.... Ahora como que lo veo pero desde fuera.

Pucha ahora, mis amigos que yo te decía me están esperando porque vamos a ir a buscar pega, no es que sea necesario, o sea, igual siento que me tengo que

costear las cosas, porque igual ya estoy grande... mi mamá no me va a decir eso, pero siento que es una responsabilidad... igual como que no me tinca mucho, pero no ls puedo decir que no si me han esperado todo este rato. Yo trabajaba en el Burger King (risas) antes ya había trabajado en el Doggis... como que el Burger King es uno de los que más pagan parece...

Yo no tengo nada decidido con respecto a lo que quiero hacer cuando salga, si ya voy a pasar a cuarto y lo debería tener decidido... no sé nada de eso... igual como que me da lata pero no me puedo decidir, no sé... lo único que si quiero es hacer el servicio, pero no por una cosa de ser militar, de ser soldado... a mí me llama la atención como por la formación, la preparación que te hacen ahí, así mi mamá o tendría que estar tan preocupada de mi y de mis gastos, o sea yo sé que me va a decir como que no importa, que a ella le da lo mismo y que no necesita que yo le ayude, porque ella puede... pero igual como que yo trato de ayudarla, y esa es una forma. Además que te enseñan harto en el servicio, y see puede estudiar ahí mismo... no sé si estudiaría ahí, pero igual es entretenido y me sirve para ayudar a mi mamá porque después con mi hermana va a tener que pagar la universidad y esas cosas, y yo ya estoy grande... después de eso, no sé que voy a hacer...

Cuadros Cartografía

Clasificación información catografías:

Nombre: Quezada	Marcelo		1° H / Jornada Tarde
Espacios		Clasificación	Justificación
Portón de Salida		Agrado	Me gusta este espacio porque es la puerta de la libertad.
Campo Minado		Desagrado	No me gusta este lugar ya que es muy peligroso

		pasar por aquí.
Inspectoría	Zona de disciplina	Aquí es donde están los inspectores.
Baños	Resistencia a la disciplina	Generalmente no hay profesores ni inspectores en esta zona :\$
Salas	Zonas de conflicto	En los recreos no hay mucha vigilancia aquí.
Patio de básica	Espacio de relevancia personal	
Auditorio	Espacio de relevancia personal	
Búnker	Espacio de relevancia personal	

Cuadro n°2

Nombre:Nahuel Vásquez	1ºI / Jornada Tarde	
Espacios	Clasificación	Justificación
Plaza de la Palmera	Me gusta	El lugar más relegado del liceo
Cancha 1 y 2	No me gusta	Por el desorden y la violencia que hay ahí
Entrada	Disciplina	Pq están todos los inspectores
Canchas	Resistencia	Por la cantidad de gente
Bunker	Violencia	Por estar alejado de inspec
CALL	Me gusta/disciplina/ resistencia violencia	
Auditorium/ asamblea	violencia	
Casino	No me gusta/disciplina	

Cuadro n°3

Nombre: Tomás Maulén		
----------------------	--	--

Espacios	Clasificación	Justificación
Biblioteca JVL.	Lugar de agrado/disciplina	Por que es un espacio donde uno puede leer y estudiar en PAZ.
Gimnasio	Lugar de Desagrado	Porque me obligan a hacer ejercicio.
Sala Centenario	Disciplina	Es un lugar donde se realizan reuniones y charlas donde la disciplina es el eje central
Salas	Resistencia/disciplina/violencia	Es el lugar donde se causa el mayor conflicto, peleas, discusiones, orden, etc.
Canchas	Violencia	Agreden a todos pero sin querer queriendo al jugar a la pelota.
Camarines	Lugar de desagrado	
Auditorium	Lugar de agrado/resistencia a la disciplina	
Casino	Lugar de agrado	
CALL	Espacio de relevancia personal	
Sala de profesores	Espacio de relevancia personal	
CEPA	Espacio de relevancia personal	
Hall	Espacio de relevancia personal	
Plaza de la palmera	Espacio de relevancia personal	
Dirección	Lugar de desagrado	
Inspectoría general	Lugar de desagrado	
Estacionamiento	Espacio de relevancia personal	
Enfermería	Espacio de relevancia personal	
Portón salida	Espacio de relevancia	

	personal	
Baño mujer	Espacio de relevancia persona	
Baño machotes	Lugar de desagrado/resistencia a la disciplina/violencia	
Bunker	Resistencia a la disciplina	
El Olimpo (kiosco)	Lugar de agrado	
Sala 215 1°F	Lugar de agrado/disciplina	
Sala tecnología	Espacio de relevancia personal	
Kiosco saludable	Lugar de desagrado	

Cuadro n°4

Nombre: Ignacio Contreras		
Espacio	Clasificación	Justificación
Auditorium	Refugio	Es el lugar de encuentro del “gdt” (grupo de teatro)
Canchas	Desagrado	Es un campo minado
Salas	Disciplina	Se imponen las reglas, evaluaciones, control horarios, etc.
Plaza del encuentro	“Libertad”	Se puede descansar, es fresco
Bunker	“agresión”/ “libertad”	Gente jugando a la pelota, casi todo es una cancha. Las pelotas han golpeado a muchos.
Plaza de la Palmera	Espacio de relevancia personal	
Casino	Refugio	
Sala centenario	Refugio	
Inspectoría	Disciplina	
Estacionamiento	Desagrado	
Baño	Espacio de relevancia personal	
Básica	Espacio de relevancia personal	

GIM	Desagrado/"libertad"/"agresión"
Cancha basket	Desagrado/"libertad"/"agresión"
Cancha fútbol	Desagrado/"libertad"/"agresión"