



SYLVIA CONTRERAS-SALINAS
Universidad de Santiago de Chile
sylvia.contreras.s@usach.cl

CAROLINA GONZÁLEZ MARTÍNEZ
Universidad de Santiago de Chile
carolina.gonzalez.m@usach.cl

MÓNICA RAMÍREZ PAVELIC
Universidad de Santiago de Chile
trapecio@gmail.com

MATÍAS SILVA MENDEZ
Universidad de Santiago de Chile
matizskt@gmail.com

CONSTRUCCIÓN DE MASCULINIDADES EN LOS DISCURSOS DE ESTUDIANTES MIGRANTES EN CHILE

Fecha de recepción: 02.09.2020

Fecha de aceptación: 06.07.2021

Resumen: El objetivo principal del presente artículo fue identificar, en los discursos y contradiscursos de estudiantes varones migrantes con edades entre 12 y 14 años, las concepciones y representaciones asociadas a la construcción de sus masculinidades desde una perspectiva de género. Para ello se utilizó la metodología cualitativa, con la técnica de entrevista grupal y notas de campo. La información recogida fue analizada desde el enfoque psicológico discursivo de Korobov y Bamberg (2004) y desde el análisis de discurso. En el desarrollo de la investigación fue posible visualizar hallazgos relacionados con la percepción de los niños de ser hombres en construcción y de la inexistencia de aportes de la escuela a los procesos de construcción de sus masculinidades. Otro elemento a considerar es la relevancia que los estudiantes migrantes otorgan a su familia y particularmente a la madre, principalmente en aspectos como el cuidado y la afectividad. Asimismo, una de las principales conclusiones, que coincide además con otras investigaciones, revela que, a pesar de algunas excepciones, los estudiantes mantienen una idea patriarcal de lo que significa ser hombre y del rol de este en el orden social, plasmado en la premisa de ser el principal responsable de procrear y proveer.

Palabras clave: infancia, migración, masculinidades, discursos, escuela

Title: Construction of Masculinities in the Discourse of Migrant Students in Chile

Abstract: The main objective of this paper was to identify the conceptions and representations associated with the construction of masculinity in the discourse and counter-discourse of male migrant students, aged between 12 and 14. To this end, a qualitative methodology was used in the form of group interviews and field notes. The data collected was analyzed from the standpoint of the discursive psychological approach of Korobov and Bamberg (2004), as well as discourse analysis. During this research it was possible to note the self-perception of children youths as being men in construction, and the non-existence of contributions from the school to the processes of construction of their masculinities. Another element to consider is the relevance that migrant students give to their family and particularly to the figure of the mother, mainly in terms of care and affection. Likewise, one of the main conclusions, in line with other research studies, reveals that, despite some exceptions, the students maintain a patriarchal idea of what it means to be a man and of his role in the social order, i.e. to keep the male imperative to procreate and provide.

Keywords: childhood, migration, masculinities, speeches, school

INTRODUCCIÓN

Esta investigación indaga acerca de la construcción de las masculinidades en estudiantes migrantes en Chile, en el marco de la configuración de sus subjetividades¹ (en cuanto a experiencias vividas), considerando espacios sociales, simbólicos, interacciones y acciones en las que participan (cf. Subero 2020), temática que apenas comienza a visualizarse, si bien existen antecedentes de estudios similares en países como México y España (cf. Ceballos 2012, Valdés 2015, Gallart 2020).

Por su parte, es posible afirmar que Chile ha implementado diversas modificaciones administrativas coordinadas por el Departamento de Extranjería y Migración del Ministerio del Interior y Seguridad Pública, orientadas específicamente a los niños migrantes². Para efectos de esta investigación, reconocemos a los niños y niñas como agentes sociales, capaces de levantar una voz propia y de reflexionar sobre sus vivencias en los procesos migratorios. Este cambio epistemológico ha permitido reconocer a la infancia migrante como aquella que “no encaja” en los ideales espaciales y temporales de la niñez y la escolarización en un determinado territorio. De ahí, la necesidad de problematizarla en su dimensión relacional y situada, es decir, como una experiencia construida en estructuras de poder generacionales, de clase y género, entre otras. Por tanto, en su dimensión conceptual la infancia migrante existe permanentemente como categoría, pero va transformándose en términos históricos según el origen socioeconómico y territorial de las niñas y los niños. Es decir, a raíz de la experiencia migratoria se reconfigura la categoría de infancia y sus diversas formas de expresión, otorgando visibilidad a las dimensiones sociales, culturales y políticas y, por tanto, al reconocimiento de la capacidad de agencia infantil (cf. Pavez-Soto 2018, Pavez-Soto, Galaz y Ansaldo 2020, Rajan 2020).

En línea con lo anterior, cifras oficiales indican “que dentro del sistema escolar chileno la matrícula migrante ha aumentado en un 616 % entre 2014 y 2019” (SJM 2020: 2).

Consideramos que una manera de aportar a la necesidad de comprender la infancia migrante es atender al fenómeno de la construcción de la identidad de género, una construcción que ocurre en la constante reproducción de un modelo cultural patriarcal que ha terminado por imponer algunas formas particulares de masculinidades. Según Hondagneu-Sotelo (2011), si bien las investigaciones relacionadas con género y migración han aumentado, estas no suelen considerar la niñez, que debería consignarse como un campo de estudio crítico.

¹ Agradecemos el apoyo de la Dirección de Investigación Científica y Tecnológica (DICYT), de la Universidad Santiago de Chile.

² Hemos optado por utilizar los términos *infancias* o *niños* en vez del concepto psicobiológico de *adolescencia*, debido a que este último prioriza condicionantes del desarrollo, mientras que la investigación presentada se centra principalmente en elementos de la construcción sociohistórica, analizando concepciones y representaciones.

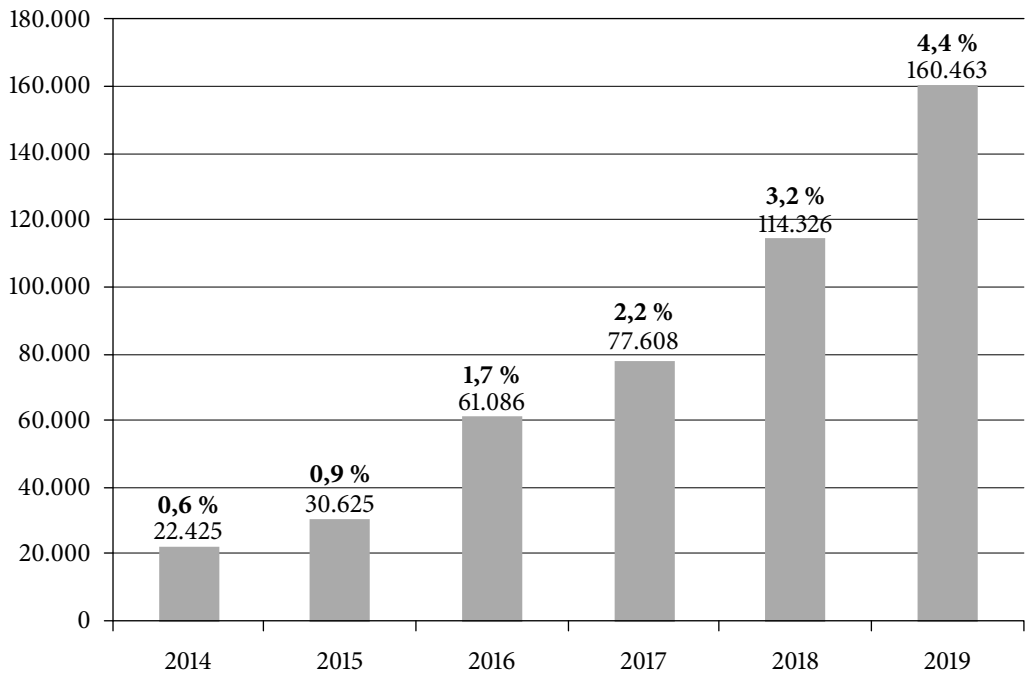


Fig. 1 Matricula de estudiantes extranjeros en escuelas chilenas Periodo 2014-2019.
Fuente: Servicio Jesuita a Migrante (2020).

A ello se agrega la relevancia de la matriz colonial en la construcción de las masculinidades en varones latinoamericanos, la cual influye en la conformación de un tipo de hombre cuyos comportamientos y patrones demarcatorios delimitan y permean a quienes se identifican y quieren sentirse parte de este grupo. De ahí la relevancia de apreciar cómo las masculinidades se van configurando en y desde la experiencia migratoria intersecada con el marcador de la edad, aportando a una mirada multilocal que permite explorar y describir el mundo del sujeto migrante, así como los procesos que dan cuenta de la construcción de los campos sociales que relacionan el país de origen con el de acogida y las múltiples relaciones sociales simultáneamente entrelazadas que ellos forjan y se esfuerzan por mantener (cf. Hirai 2012).

En consecuencia, este trabajo hace referencia a la infancia como sujeto, a través de la visualización específica del proceso de construcción de masculinidades. Es decir, nos enfocamos en el género como categoría, sumando la experiencia migratoria de niños que asisten a establecimientos educacionales, considerados como zonas fecundas en la construcción y elaboración de este proceso. El objetivo principal de esta investigación fue identificar en los discursos y contradiscursos de estudiantes varones migrantes, las concepciones y representaciones asociadas a la construcción de masculinidades.

A partir de lo anterior se justifica la relevancia de este estudio, ya que la mayor parte de las investigaciones en torno a la migración infantil se centran principalmente en aspectos relacionados con el acceso a la educación, o bien en las interacciones en los espacios educativos, dejando fuera aspectos relacionados con la construcción de las identidades,

específicamente, la identidad de género, la cual posibilita generar estrategias para enfrentarse al mundo y determina la forma en que se es visto por los demás (*cf.* Goffman 2009). En este sentido, la categoría de género consolida estructuras de poder que nutren la producción de subjetividades en la niñez migrante, dotando de inteligibilidad a la experiencia de sí mismo, en función de las diferencias y el poder desigual resultante de la intersección de diversas situaciones sociales, entre ellas la migración. Donde las divisiones sociales (el género, estatus migratorio, ciudadanía, clase y edad) dan cuenta de procesos inseparables que existen solo en relación de unos con otros, cuyo resultado es que los sujetos posicionados en las mismas ubicaciones sociales a menudo desarrollan diferentes identificaciones, significados y actitudes normativas (*cf.* Yuval-Davis 2017).

REFERENTE TEÓRICO

Según cifras oficiales del Instituto Nacional de Estadísticas (INE) y el Departamento de Extranjería y Migración (DEM), la cantidad de extranjeros residentes en el país se encuentra en constante crecimiento. En este contexto, la migración interpela a las ciencias sociales, especialmente, respecto a la producción de categorías que permitan comprender mejor dicho fenómeno (*cf.* Lacomba 2012, Contreras-Salinas, Bambague-Ruiz y Barrera-Ruiz 2018).

En Chile se han realizado múltiples estudios que dan cuenta de variables de género y migración, por ejemplo, Stefoni y Bonhomme (2014), Rojas y Silva (2016), Thayer (2016), Castillo, Santa-Cruz y Vega (2018) y Contreras-Salinas, Bambague-Ruiz y Barrera-Ruiz (2018), entre otros. Para el desarrollo de esta investigación consideramos, además de los trabajos anteriores, el aporte de estudios precursores en el área, por ejemplo, la construcción de identidades binacionales en contextos educativos (*cf.* López 2009) o la configuración de la identidad de género en espacios escolares (*cf.* Rodríguez 2007). A esto se suma la investigación realizada por Hernández (2014) quien rescata las interacciones y procesos de aprendizajes que se construyen entre migración y masculinidad, y la realizada por Ramírez y Contreras (2012) quienes utilizaron también el enfoque de Korobov y Bamberg en una investigación realizada con niños de sectores rurales que residían en una escuela/internado en la región de la Araucanía Chilena, sector con alta presencia de comunidades indígenas.

A partir de estas investigaciones es posible comprender cómo algunos factores que influyen en la migración infantil alteran el concepto de masculinidades, conforme este se va relacionando con nuevos elementos. Así, se entiende que entre las múltiples culturas que conviven en la sociedad producto de las constantes migraciones existe una diversidad de masculinidades hegemónicas, definidas por José Arias, Kathy Navarro y Laura Ortega “como un modelo de práctica que legitima, produce y reproduce el dominio sobre mujeres y sobre otros hombres en un sistema patriarcal” (2014: 15). Al respecto, Bonino (2003) propone cuatro ideologías de masculinidad hegemónica tradicionalmente valoradas: en primer lugar, el hombre-padre como sujeto que tiene amplio poder sobre la mujer y los hijos; el hombre autosuficiente y racional, capaz de imponer a otros su voluntad; el hombre

que excluye y subordina al otro distinto (la mujer); y, finalmente, el hombre ideal como un sujeto heterosexual que rechaza la homosexualidad.

No obstante, en contraposición al modelo de masculinidades hegemónicas surge el concepto de masculinidades alternativas para referirse a aquellos varones que, en términos generales, reniegan de la violencia o de ejercer el dominio sobre otros, son pro feministas y concuerdan con la equidad de género (cf. Uribe 2020). Según diversos autores, el modelo hegemónico está cambiando debido a que los varones “tienen capacidad de elegir, aunque a veces dentro de marcos opresivos, frente a un amplio abanico de posibilidades, así como de resistir y luchar para transformar el sistema sexo/género dominante” (Ponce 2004: 8).

Estas configuraciones se asocian particularmente al marco de las instituciones educativas, específicamente la escuela, la cual ha sufrido importantes cambios estructurales como, por ejemplo, el rol de continuidad de la crianza, debido a que la labor educativa es realizada mayoritariamente por mujeres. Un estudio del Ministerio de Educación en Chile indica que en el año 2019 la mayoría del profesorado estaba compuesto por mujeres (73,1 %) (cf. Mineduc 2019), lo que daría cuenta de la estrecha relación que existe entre la escuela y las concepciones tradicionales de la división sexual del trabajo y las desigualdades de género.

Visto así, los establecimientos educativos conforman espacios para la transmisión constante del conocimiento y su influencia en materia de género es indiscutible, ya que son, además del hogar, el lugar donde los niños y niñas pasan la mayor parte de su vida de infancia, conformando un espacio donde se aprecia con gran nitidez el modo en que construyen su identidad de género.

Ahora bien, la socialización de género en la escuela ha mostrado que la construcción de la masculinidad no se cuestiona activamente, en especial si se adoptan los atributos de los modelos convencionales (cf. Rondán 2015, Olavarría 2017, Contreras-Salinas, Olavarría, Celedón y Molina 2020). Para fines analíticos del discurso entendemos el concepto de género como una

categoría de análisis que nos permite entender significativamente las relaciones de poder entre mujeres y hombres, así como su carácter de construcciones socioculturales que permean todos los procesos sociales pero que, al mismo tiempo, son relaciones dinámicas susceptibles de ser renegociadas y transformadas. (Ponce 2004: 7)

METODOLOGÍA

La investigación se realizó con base en la metodología cualitativa, al considerar su “relevancia específica para el estudio de las relaciones sociales, debido al hecho de la pluralización de los mundos vitales” (Flick 2015: 15). El diseño de investigación fue de tipo descriptivo y para su abordaje se utilizaron las técnicas de entrevista grupal y notas de campo.

El trabajo se inició mediante el contacto con establecimientos educacionales que cumplieran la condición de contar con una matrícula superior a 40 % de estudiantes migrantes en la comuna de Santiago. A partir de aquí se seleccionó el establecimiento que entregó mayores facilidades de acceso a los investigadores. Una vez finalizada esta etapa, el equipo

se puso en contacto con los estudiantes y sus apoderados para la firma del consentimiento informado por parte tanto de los niños, como de sus padres o apoderados. El equipo de trabajo *in situ* estuvo compuesto por dos investigadores, mientras que en la organización general y el análisis de la información participaron otras dos investigadoras expertas en la temática de género.

Las entrevistas grupales fueron planificadas por el equipo de trabajo en coordinación con el centro educativo, considerando aspectos como el tamaño del grupo, la pericia y sexo del entrevistador o características particulares como el curso al que pertenecían los entrevistados. Se realizaron dos entrevistas con un grupo conformado por 11 estudiantes: en la primera se llevó a cabo un reconocimiento y diálogo abierto sobre temas generales, mientras que en la segunda se abordaron de forma más directa los objetivos de la investigación.

Para la segunda entrevista se utilizó un guion consensuado y validado por jueces expertos. Dicho guion estaba compuesto por categorías y subcategorías que abarcaban las representaciones de masculinidades en diversas vertientes. Se buscaba, por una parte, obtener respuestas a las preguntas, y por otra otorgar el espacio para que todos los participantes pudieran manifestar sus opiniones, dando cuenta de sus construcciones y representaciones. En este contexto, se decidió que las entrevistas fueran realizadas por un varón, para proporcionar mayor cercanía y confianza en los entrevistados. Asimismo, se utilizaron notas de campo, las que se registraron de forma sistemática y permitieron dar cuenta de interacciones significativas dentro y fuera del contexto de las entrevistas.

La información obtenida fue grabada, transcrita, ordenada y categorizada para posteriormente ser analizada mediante la técnica del análisis de discurso (AD), descrita por Sayago como “un aparato conceptual que permite relacionar la complejidad semiótica del discurso con las condiciones objetivas y subjetivas de producción, circulación y consumo de los mensajes” (2014: 3). Lo anterior, entrelazado con el enfoque psicológico discursivo de Korobov y Bamberg, para quienes “las narrativas constituyen el contexto microgenético en el que las personas se presentan públicamente y constituyen, contra el telón de fondo dado por el contexto socio institucional en el que se inserta la interacción, un sentido de sí sustentado intersubjetivamente” (2004: 479). Al respecto, Mónica Ramírez y Sylvia Contreras señalan que para estos autores:

la construcción de la identidad de género ocurre en un espacio de interacción, donde cada sujeto adopta posiciones, no sólo aquellas que el contexto ha definido para su rol, sino que ocupa además una posición activa de co-constructor y co-agente de posiciones, que en algunos casos puede definirse como una contranarrativa. (2012: 4)

Esta metodología establece que los sujetos son capaces de instalar sus discursos en tres niveles de posicionamiento distintos, con un carácter particular según la manera en que se defina la situación (*cf.* Korobov y Bamberg 2004). En este contexto, el primer nivel se refiere a las particularidades del posicionamiento en relación a los otros y la información que se reporta sobre los hechos. El segundo nivel responde a las interacciones que se producen en el relato, mientras que el tercer nivel de posicionamiento se refiere a aspectos como jerarquías e ideologías expresadas por los sujetos. Desde la perspectiva de estos

autores, los posicionamientos adoptados dependen de comportamientos que han sido recompensados hasta instalarse en una posición, pudiendo incluso definir formas de contradiscursos frente a los discursos hegemónicos. Específicamente, el posicionamiento es definido por estos autores como una técnica discursiva donde los participantes elaboran conjuntamente historias y les otorgan coherencia.

De este modo, nos centramos en recoger las voces de los niños migrantes como interlocutores y participantes activos en el proceso de producción de conocimiento en el contexto educativo investigado. Como ya se ha mencionado, el objetivo principal fue identificar y caracterizar los discursos y contradiscursos de estudiantes varones migrantes, acerca de la construcción de sus masculinidades.

Los participantes de la investigación fueron seleccionados bajo los siguientes criterios y consideraciones:

- Varones, de 7° y 8° básico, migrantes, hablantes nativos de español.
- Pertenecientes a una escuela con un porcentaje mayor al 40 % de población inmigrante.
- Interés o voluntad por participar.
- Consentimiento informado firmado por los estudiantes y sus apoderados.

A partir de aquí, se realizaron entrevistas grupales a 11 estudiantes varones de 7° y 8° básico, con edades comprendidas entre los 12 y 14 años, de distintas nacionalidades. La cantidad de participantes favoreció la generación de un ambiente cómodo y seguro, lo que permitió ahondar en las representaciones que sostenían los entrevistados en la práctica discursiva. Para efectos de resguardo de la identidad de los participantes, se les solicitó utilizar un seudónimo.

Tabla 1 Datos de estudiantes-participantes

Seudónimo	Curso	Nacionalidad
Fideo	7°	Venezolano
Elvergalarga	8°	Venezolano
Elpresi	8°	Venezolano
Junior playboy	7°	Dominicano
Chino	7°	Peruano
Andrés	7°	Colombiano
Abraham	7°	Venezolano
Santiago	8°	Peruano
Cristi	8°	Colombiano
Pato	8°	Ecuatoriano
Anthony	7°	Venezolano

Fuente: Autoría propia

Una vez transcrita y organizada, se procedió a ordenar la información según los tres niveles propuestos por Korobov y Bamberg (2004). A partir de esta clasificación inicial comienza un análisis más profundo por parte de todo el equipo, lo que lleva a un nuevo

ordenamiento a la luz del análisis de discurso, estableciendo un sistema que combina ambos enfoques.

RESULTADOS

Primer nivel de posicionamiento

En este nivel de análisis recogeremos los hechos, atributos o concepciones que mencionan los estudiantes acerca de la construcción de las masculinidades anunciadas en sus discursos, revisando sus diálogos y relevando los matices que existen sobre un mismo tema. Lo anterior se desprende principalmente de dos ejes: la instancia o cuerpo que ayuda a su construcción (hechos y personajes) y aquello que forma parte de la creación de estas representaciones de masculinidad (atributos y concepciones) que, en algunos estudiantes, resultan similares a las actuales concepciones de masculinidad hegemónica, es decir, hombres que deben ser protectores, racionales, valientes y físicamente fuertes (Olavarría 2017).

En el primer eje de hechos y personajes, encontramos:

1. La crianza

Bajo esta premisa es posible apreciar que la percepción de la figura masculina se construye mayoritariamente (según los discursos de los estudiantes) durante la crianza familiar, que incluye elementos propios que los inmigrantes traen consigo y que pueden flexibilizarse (o no) según lo observado en el país de origen, debido al carácter multilocal de su experiencia. En síntesis, las pautas de crianza que influyen en la construcción de las masculinidades se ven cruzadas por múltiples variables tanto internas como externas, además de cambiar a través del tiempo (*cf.* Butler 1998).

ElPresi: Más que nada el ser hombre viene de la crianza (13 años, venezolano).

Santiago: Yo creo que los prejuicios vienen de la crianza... de la época (14 años, peruano).

Esta posición es avalada unánimemente por todos los entrevistados, quienes comparten la opinión de que la crianza familiar determina principalmente sus construcciones de identidad de género. Conjuntamente, se puede inferir que los procesos mediante los cuales los estudiantes construyen sus representaciones de masculinidad son totalmente disímiles, al igual que la cultura y el grupo familiar encargado de la crianza. Como consecuencia, las representaciones que ellos proyectan son distintas, dependiendo de las relaciones e influencias que hayan tenido en el proceso de construcción de su propia masculinidad.

2. La madre

En línea con lo anterior, es posible apreciar desde los discursos de los estudiantes que estos identifican a su madre como agente primordial de la crianza.

Anthony: Mi mamá es la mejor, porque siempre ha estado ahí cuando tengo problemas (13 años, venezolano).

La admiración que sienten los estudiantes por sus madres se sostiene en una visión de ellas como encargadas de la crianza y educación de los hijos, descritas casi como mártires que se sacrifican por el bien del otro. Esta visión se asocia más bien a la maternidad tradicional, que ubicaba a la mujer en una situación de inferioridad frente al hombre, ya que “la madre del discurso social parece continuar fuertemente asociada a concepciones heredadas de la era moderna normativa, con ideas de maternidad omnipotente e intensiva, como las más preponderantes” (Molina 2016: 98).

Claramente, la mayor parte de los participantes identifica a su madre como principal cuidadora, lo que puede ser comprendido como el reflejo de una visión patriarcal de la función del género femenino, donde las madres se ocupan de las labores domésticas y del cuidado de las personas que conforman su familia, con un propósito eugenista (cf. Barker y Aguayo 2012, Contreras y Ramírez 2014). A esto se suma la evidencia que señala que en el caso de los migrantes, las madres y las familias son las que orientan y entregan las herramientas para responder y adaptarse a las nuevas condiciones que el país de acogida les impone (cf. Aguilar *et al.* 2013), relevando la centralidad de la familia en la experiencia migratoria, donde la perspectiva del familismo es más valorada que la del individualismo (cf. Martínez 2011).

3. La escuela

En el siguiente relato podemos apreciar el valor que los estudiantes asignan a la escuela en el proceso de construcción de su masculinidad, mediado por los docentes, quienes encarnan la conducción de los procesos educativos desde el inicio de la escolaridad:

Pato: No nos han enseñado nada, lo único que hablan aquí en el colegio es que debemos respetar a las personas, pero así pa decirnos “tú debes ser hombre, por tanto...” no... (14 años, ecuatoriano).

Abraham: Yo creo que la escuela no te enseña a ser hombre, los que te enseñan son tus papas (13 años, venezolano).

Respecto al aporte de la escuela en la construcción de las masculinidades, los entrevistados coinciden en la ausencia de procesos de escolarización en su construcción. Esta apreciación se podría asociar a dos supuestos: el primero, admitir la efectividad de la violencia simbólica que plantea Bourdieu (2006), y el segundo, que al transformarse la familia en la figura central de la experiencia migratoria se establece solo una relación instrumental con la escuela, en la lógica del ascenso social o con la finalidad de garantizar el derecho a la educación. Lo anterior se condice con el estudio realizado por Castillo, Santa Cruz y Vega donde se establece que “las instituciones escolares no tienen políticas específicas que organicen y estructuren lo que, muchas de ellas, intentan hacer en respuesta a la inclusión de la educación migratoria” (2018: 18).

Sumado a lo anterior, la efectividad de la violencia simbólica se ve reflejada en que los dominados, en este caso los estudiantes migrantes, aceptan como legítima su

propia condición de dominación (cf. Bourdieu 2006). Ello se ve reforzado mediante la invisibilización del impacto que tiene la institución dentro del moldeamiento de la figura masculina de los jóvenes, a pesar de existir aspectos claramente identificables, como un uniforme para damas y otro para varones o bien la formación mediante filas diferenciadas de hombres y mujeres, o cuando, por ejemplo, en determinadas circunstancias se da por hecho la heterosexualidad de todos los estudiantes, lo cual daría cuenta de conductas homofóbicas y sexistas, procesos que a su vez actúan como reguladores en la construcción de las masculinidades en la escuela (cf. Ramírez y Contreras 2016, Uribe 2020).

ElPresi: dicen que un hombre no le debe pegar a una mujer, pero si un hombre le pega a otro hombre, sencillamente le dicen que no le pegue (13 años, venezolano).

Pato: dicen que eso es una pelea, pero si le pegas a una mujer es otra cosa... dicen, no sé... te anotan, te expulsan, todas esas cosas... pero en cambio si una mujer le pega a un hombre no pasa na... (14 años, ecuatoriano).

En este diálogo, los estudiantes esbozan un contradiscurso frente al modelo patriarcal, cuestionando sus predicamentos, provenientes ni más ni menos que de los docentes del establecimiento. Así, se niegan a aceptar la premisa de que la:

competencia de un hombre es contra otros hombres: compiten por poseer mayor poder, prestigio, respeto, fuerza, inteligencia y, especialmente, por las mujeres. Competir contra una mujer, en cambio, es rebajarse, afecta a su dignidad y su respeto, porque por definición es una inferior. (Olavarría 2017: 23)

Estos discursos describen una situación donde los varones se sienten tratados injustamente, ya que consideran que debería existir justicia al momento de penalizar las agresiones. Otro elemento interesante en el ejemplo anterior es que el rol docente en la construcción de las masculinidades aporta elementos de la cultura patriarcal, ya sea por acción u omisión, al sostener e insistir en la protección de las agresiones físicas contra las mujeres, lo que de alguna forma permite mantener una representación de ellas como seres débiles, que necesitan protección por parte de las figuras de autoridad y desde sus pares masculinos.

Conjuntamente, es posible señalar que el papel de los docentes se ve de alguna manera invisibilizado dentro de la construcción de las representaciones de las masculinidades, debido a que dentro de la escuela el mayor impacto en dicho proceso ocurre a partir de las relaciones que los estudiantes establecen con sus compañeros. Al respecto, podemos mencionar algunos estudios de masculinidades, cuyos autores han acuñado un término que en la literatura anglosajona es conocido como *laddishness* y que remite a la interacción entre estudiantes asociada a un grupo de pares, generalmente de sexo masculino, que desarrolla una cultura grupal antieducativa, que incluye distanciamiento hacia el docente como autoridad pedagógica, puesto que las formas dominantes de expresar sus masculinidades van en contra de los objetivos del sistema educativo (cf. Contreras-Salinas, Olavarría, Celedón y Molina 2020).

En un segundo eje de lo que definimos como primer nivel de posicionamiento, identificamos los atributos o concepciones que dan cuenta de las representaciones que definen las masculinidades por parte de los estudiantes.

4. Ser un hombre

Para los estudiantes ser hombre es un proceso que culmina con la adultez. No obstante, esto se encontraría también vinculado a diversos “antivalores” que ellos señalan como necesarios de cambiar, entre los que se menciona la violencia y el machismo. Asimismo, ser hombre va indisolublemente unido a aspectos como el valor, la responsabilidad y el respeto. Dichos elementos requieren ser integrados a esta “nueva” figura masculina que ellos pretenden llegar a ser, pero que actualmente asocian al hombre adulto, no infante, no joven.

ElPresi: O sea yo pienso que, si tú me preguntas a mí, ¿Qué me define como hombre? Porque es que yo no me defino a mí mismo como un hombre, porque, o sea... aún no soy un hombre, ni física ni psicológicamente, no me siento preparado todavía para mucha de las cosas que conlleva ser hombre (13 años, venezolano).

A sus 13 años, ElPresi señala que aún no es un hombre, declaración con la que coincide todo el grupo de entrevistados por medio de un “sí”, “eso”, “es verdad”, o asintiendo con la cabeza. Esta declaración coincide con las investigaciones que refieren que, si bien los niños se reconocen como hombres porque tienen pene, “las pautas internalizadas les dicen que nacen incompletos, que la plenitud se logra en la adultez, luego de un conjunto de experiencias iniciáticas o «pruebas»” (Olavarría 2017: 22). Esta definición podría verse postergada al considerar los entrevistados la serie de roles y expectativas que conlleva ser un hombre, en otras palabras, lo que se espera de ellos: responsabilidad, madurez, respeto, protección y manutención.

5. Respeto y responsabilidad

El respeto y la responsabilidad son los aspectos considerados como más importantes por los estudiantes, especialmente a la hora de definir y describir a un hombre:

Pato: Yo creo que ser un hombre tiene que ver más que nada con la responsabilidad que uno tiene que tener frente a otras personas (14 años, ecuatoriano).

Cristi: Respetar a la mujer yo creo que es lo más importante ¿No? (13 años, colombiano).

Desde los discursos de los estudiantes se evidencia que esta premisa se relaciona con la responsabilidad de sus propios actos y, por otro lado, con la idea de familia y protección, imaginario que bien podría derivar del modelo de figura paterna, dando cuenta que las posiciones oscilan entre una responsabilidad individual y una responsabilidad para con los otros. Otros que son percibidos como más vulnerables, por lo que requieren protección. Para estos niños, y a pesar de algunos contradiscursos, ese otro es la mujer. Lo anterior se conjuga desde dos aristas: en primer lugar, pone en relieve un código de honor masculino y, en segundo, el respeto dirigido hacia la mujer podría entenderse

como una extrapolación de este valor proveniente, por una parte, de un modelo masculino de quien se toma la idea de proteger a las mujeres y, por otra, de la figura materna representada en el resto de las mujeres. Esto podría asociarse también a la noción que solo ciertos sujetos o colectivos son vulnerables, es decir, proclives al daño, puesto que los hombres luchan por ser invulnerables, encarnando al sujeto soberano del modelo liberal con ambiciones omnipotentes.

6. Aspecto físico

Se pueden reconocer diversos posicionamientos sobre los cánones físicos a los que debe responder el hombre, variando entre aquellos presentados y los contradiscursos levantados al respecto para evitar posicionarlos como características categorizantes:

Andrés: Físicamente ser un hombre conlleva ser un buen futbolista, tener un buen físico (12 años, colombiano).

Fideo: El pelo... corto (12 años, venezolano).

Lo anterior resulta congruente con los imperativos de la masculinidad tradicional, asociada generalmente a la fortaleza física. En este contexto, según un estudio realizado por Aguilar, Valdez, González y González, la apariencia masculina se relaciona con ser "atleta, aseado, arreglado, alto, feo, varonil" (2013: 214), estereotipos que claramente dan cuenta de lo que se espera que sean los varones.

Sin embargo, entre los entrevistados se levanta también una definición de hombre que va más allá del aspecto físico, vinculándolo con características sociales y psicológicas a los cuales el hombre debe responder:

ElPresi: Mantener una casa, por ejemplo, tener una familia... y sobre lo que estaba diciendo él, que ser hombre no se refiere solamente al aspecto físico, o sea que un hombre tenga el pelo largo o que se vista de una manera afeminada, no significa que sea más o menos hombre (13 años, venezolano).

Esta declaración rompe claramente con el mandato de la masculinidad hegemónica, y se adentra más bien en un tipo de masculinidad alternativa. Esto coincide con lo señalado por Olavarría, quien establece que existen varones que tratan de diferenciarse del referente de masculinidad establecida; sin embargo, "ello no es sencillo, ya que, así como representa una carga, dicho referente también les confiere poder y les permite gozar de mejores posiciones en relación a las mujeres y a otros hombres que tienen una jerarquía inferior" (2017: 24).

7. Machismo y violencia

Los estudiantes sostienen que la violencia es algo que el hombre debe cambiar y, sin embargo, consideran que esta es parte constitutiva de la masculinidad y que se utiliza para ejercer dominio sobre otros, destacando que es más grave cuando la víctima es una mujer. Del mismo modo, algunos estudiantes entienden el machismo como un acto de superioridad y agresión, en específico contra la mujer:

ElPresi: Realmente el machismo no es solamente la idea de que el hombre es superior a la mujer, sino la idea de que el hombre es una piedra, de que es el más fuerte, de que el hombre no puede ser sensible, de que el hombre no se puede dejar el pelo largo (13 años, venezolano).

Asimismo, reconocen que algunos varones se constituyen de forma violenta como seres machistas y agresivos, lo que los estudiantes describen como algo inapropiado. Para Olavarría, la invisibilidad de “atributos y mandatos de la masculinidad dominante permite a los hombres tener comportamientos que, considerados como «responsables» por ellos mismos, desde la mirada de otros y otras son calificados de arbitrarios, inaceptables e incluso violentos” (2017: 25).

Pato: Hay gente que es muy machista y les pega a las mujeres (14 años, ecuatoriano).

Cuando los estudiantes piensan en cómo debe ser el hombre, y en las actitudes y cambios que debe adoptar para configurarse como tal, no existe una respuesta única, sino que rescatan aspectos muy diversos en materia de cambio y construcción de un hombre nuevo, los que apuntan, en modo general, a valores como el respeto a la diversidad, la tolerancia y la empatía, entre otros:

Santiago: los hombres deberían ser más tolerantes (14 años, peruano).

Pato: Empatía para la gente machista, que se sienta en el lugar de un gay, por ejemplo, o de una mujer cuando le pegan (14 años, ecuatoriano).

Desde las notas de campo, estas manifestaciones de aceptación de la diversidad sexual son escuchadas con respeto, sin risas ni sonrisas y con gestos de asentimiento por parte de los demás participantes. Esto se condice con la idea de que “la forma dominante de ser hombre, la que ha hegemonizado la masculinidad, para muchos varones resulta lejana y ajena a sus vivencias y contradice lo que quisieran ser y hacer” (Olavarría 2017: 11). Así, los jóvenes varones que se cuestionan acerca de la falta de empatía de algunos hombres señalan como posible causa la negación de los afectos y la falta de expresión de estos como uno de los elementos que no deben sobrepasarse, probablemente por los límites que impone la homosexualidad (cf. Ramírez y Contreras 2016, Olavarría 2017).

Segundo nivel de posicionamiento

En este nivel analizaremos el contenido de los discursos y su interrelación, es decir, de qué manera la posición del hablante llega a la audiencia (cf. Ramírez y Contreras 2012). En términos generales, podemos mencionar que no existió mayor controversia entre los discursos presentados; por el contrario, en general los estudiantes mantuvieron consenso y agregaban constantemente nuevas ideas. Dentro de este nivel haremos una diferenciación en el posicionamiento de los jóvenes, a partir del cual se pueden diferenciar tres categorías de participación en la dinámica discursiva.

1. Primera categoría (masculinidades hegemónicas)

Esta categoría presenta a un participante que interviene en el diálogo en concordancia con las masculinidades hegemónicas, de forma sintética y en ocasiones repetitiva, insistiendo en algunos rasgos, que según él forman parte de la representación de las masculinidades.

Fideo (12 años, venezolano)

A partir de las notas de campo se observa que Fideo fue un participante que evitó el diálogo de forma constante, así como responder a las preguntas. Las pocas ocasiones en que responde lo hace con una o dos palabras y con tono bajo e inseguro. Sus respuestas se centraron en los aspectos físicos del hombre, en algunos casos repitió lo que sus compañeros compartían o bien indicó no tener respuesta, convirtiéndose en un participante pasivo en el desarrollo de la discusión. Sin embargo, su participación acentuó algunas definiciones y contribuyó en aspectos que otros participantes no:

Entrevistador: ¿El hombre homosexual es igual al heterosexual?

Fideo: Sí, tío

Entrevistador: ¿Por qué sí?

Fideo: Porque... piensan igual, tío

Entrevistador: O sea, ¿son iguales... iguales?

Fideo: Sí, tío³.

En este punto, el entrevistado parece asumir la premisa del deconstruccionismo, en el sentido en que “toda concepción cuando es exigida a mostrar la solidez de sus fundamentos, termina disolviéndose ya sea en contradicciones o en arbitrariedad” (Echeverría 2011: 141). Lo anterior es especialmente válido frente a un tema tan complejo para la construcción de la masculinidad como es la homosexualidad: para Rafael Echeverría, los varones aprenden que existen “límites relativamente precisos que no se deben traspasar, dentro de los cuales están permitidos comportamientos que afirmen su poder, e incluso la arbitrariedad en relación a las mujeres y a los hombres homosexuales” (2011: 54).

A pesar de presenciar una dinámica con limitada controversia ideológica hallamos algunos actores fundamentales que se resistieron a algunos discursos de forma constante, presentando sus contradiscursos, además de contribuir a la construcción colectiva de una idea nueva desde otra perspectiva. A partir de ellos se desprende la segunda y tercera categoría.

³ El uso de la palabra *tío* no es común en el desarrollo de las entrevistas, puesto que rompe la espontaneidad y cercanía con las que estas se desarrollaron. En este contexto, Fideo utiliza el vocablo *tío* como un elemento que pone distancia y establece la separación entre entrevistador y entrevistado, adulto y niño, entre el que pregunta y aquel que se ve obligado a responder. Por otra parte, la declaración de aceptación: “Sí, tío”, constituye, según Rafael Echeverría, la afirmación de un compromiso que se hace público frente a los otros y en este sentido, “pocas cosas afectan más seriamente la identidad de una persona que el decir «Sí»” (2011: 47).

2. Segunda categoría (contradiscurso)

En este análisis nos centramos en un estudiante que presentó un contradiscurso evidente frente a las posturas de sus compañeros; sin embargo, no tuvo una participación mayor que la referida en la primera categoría.

Junior-Playboy (12 años, dominicano)

En el desarrollo de la dinámica discursiva nos encontramos con un estudiante que contraargumentó de forma reiterada –principalmente a las descripciones de masculinidad de algunos de sus compañeros– con constantes contradisursos frente a los aspectos físicos que “definen” a un hombre. A pesar de esto, su discurso no deja de estar en concordancia con la idea de las masculinidades hegemónicas:

Junior-Playboy: Pero, por ejemplo, yo tengo senos.

Estudiantes: (risas)

Elvergalarga: Esos no son senos... son pectorales (13 años, venezolano).

En este punto, se aprecia por parte de Junior-Playboy un contradiscurso que cuestiona los estereotipos levantados por los otros entrevistados, relevando la idea de que no hay una sola forma de ser hombre y que las personas pueden “confundirse”. En este derrotero, los contradisursos que presenta Junior-Playboy podrían estar basados, por una parte, en un incipiente cuestionamiento acerca de su identidad de género, propiciada por los diálogos que establece en la calle y en su ambiente cotidiano y, por otra, por llevar el pelo más largo de lo “usual” en un hombre y poseer rasgos faciales que podrían resultar ambiguos para algunas personas. No obstante, estos contradisursos parecen provenir de un redescubrimiento de sí mismo y del diálogo con el resto, lo que le ha permitido posicionarse en contra de las definiciones físicas que puedan determinar a un hombre, para proteger así también su propia categorización y determinación como varón, situación que lo mantiene encerrado en la idea tradicional de hombre respecto a las masculinidades hegemónicas, pero que, sin embargo, no le impide abandonar y cuestionar la idea superficial desde donde esto se construye.

3. Tercera categoría (discurso activo)

Con respecto a las interacciones presentes en la dinámica, en la tercera categoría apreciamos una constante resistencia y crítica que va más allá de lo físico y de la representación de las masculinidades, lo que aporta un interesante cuestionamiento.

ElPresi (13 años, venezolano)

En la tercera categoría del segundo nivel de posicionamiento encontramos a ElPresi, un joven venezolano de 13 años que aparenta mayor edad en comparación con sus compañeros. Él participa constantemente de manera activa, cautivando a todos los oyentes, lo que se evidencia desde la observación de campo en el hecho de que cuando él hablaba todos sus compañeros lo observaban. Este joven aportó a la discusión una gran diversidad de ideas y posicionamientos. A diferencia de los otros estudiantes, ElPresi fue un participante activo (pidiendo la palabra sin necesidad de tener que guiar o dirigir su

participación en el diálogo). Además, fue capaz de plantearse críticamente, lo que lo distingue de cualquier otro participante de esta dinámica, permitiendo obtener una tercera clasificación del posicionamiento interactivo del cual fue parte.

En resumen, ElPresi fue la voz central de la discusión grupal, interactuando de diversas maneras, por momentos resistente al discurso de las masculinidades hegemónicas y, en otros, sintetizando las ideas colectivas que se presentaban en la dinámica:

ElPresi: a nosotros desde pequeños nos enseñan que a la mujer no se la debe tocar ni con el pétalo de una rosa o que a la mujer no se le debe pegar y... es cierto y está bien, a mí me parece que a nadie se le debe pegar, ya sea mujer o hombre. Respecto a lo que debe tener un hombre, pues, es como han dicho, aparte de ser respetuoso y responsable, pues... o sea, saber este... resolver los problemas que se le presenta en la vida, para poder... así no tenga estudio o sencillamente no tenga trabajo, pueda, por ejemplo, sacar a su familia adelante. Saber proteger a su familia, desde mi punto de vista me parece que por lo menos tener un nivel, o sea, ser culto o saber sobre diferentes temas, para que después le pueda enseñar a su familia o al resto de gente.

Tercer nivel de posicionamiento

De un análisis global de la dinámica podemos extraer que, en general, los participantes habitan con sutiles variaciones en la narrativa patriarcal o de masculinidades hegemónicas, desde una mirada restringida de lo que significa ser hombres, así como de su rol en el orden social vinculándolo con la participación dentro de la familia como proveedor y procreador, pero considerando, además, que para llegar a ser “hombres” deben asumir una gran responsabilidad. No obstante, vale la pena notar que a la hora de señalar lo que le falta o debe cambiar el hombre, los entrevistados refieren que debe abandonar la violencia y superioridad con la que se instala en el mundo para, así, generar espacios de mayor igualdad con equidad de género:

Cristi: Algunos hombres son muy violentos... eso no es bueno (13 años, colombiano).

Santiago: Mira, para mí un hombre debe tener tanta responsabilidad como la mujer y los dos deben asumir las consecuencias y saber lo que es bueno y lo que es malo (14 años, peruano).

Abraham: Los hombres deberían ser un poco más sensibles y gentiles con la gente que los rodea (13 años, venezolano).

Asimismo, se aprecia por parte de los estudiantes migrantes una constante mención a la familia, lo que podría atribuirse al proceso migratorio. Esta situación podría producir probablemente una mayor unión entre ellos, debido a las particularidades que deben enfrentar a la llegada en el país de acogida, especialmente cuando este es un lugar o región desconocida.

Andrés: Quiero mucho a mi familia, especialmente a mi madre, porque ella me dio a luz y me crió sola como una mujer independiente (12 años, colombiano).

A su vez, en esta perspectiva se cruza la categoría de edad, donde las relaciones entre varones y los modos de construcción de identidades en el grupo de semejantes representa un lugar transcendental para la socialización masculina, debido a que muchas veces es ahí donde conocen y aprenden los estereotipos de género convencionales, lo que suele sostenerse en el denominado pacto patriarcal, que da cuenta de la relación que vincula a los varones (cf. Morales 2020).

ElPresi: Algo que me gusta mucho es esa complicidad que uno tiene con sus amigos, o esa libertad. Si uno le cuenta algo a una amiga entre ellas se cuentan las cosas y luego hablan mal... entre nosotros no es que no pase nunca, pero mayormente no suele pasar (13 años, venezolano).

En las palabras de ElPresi llaman la atención las definiciones asociadas a las mujeres, así como los roles y espacios que le son asignados, particularmente, porque con ellas no existe una construcción de vínculos o pactos.

CONCLUSIONES

Entre las conclusiones de esta investigación es posible constatar que no se aprecian discursos vinculados al rechazo de lo femenino, a diferencia de los estudios realizados por Ramírez y Contreras (2012) o Hernández (2014). No obstante, en el presente estudio y desde un análisis global se observa que los estudiantes mantienen una idea patriarcal de lo que significa ser hombre y del rol de este en el orden social, plasmado en la imagen de ser el principal responsable de procrear y proveer en la familia, lo que es transmitido y compartido con otros varones y se encontraría presente también en las prácticas educativas, específicamente en el currículum oculto que las sustenta. Ello se hace evidente en que desde el análisis de los resultados es posible distinguir la presencia de al menos tres de las cuatro ideologías de masculinidad hegemónica tradicionalmente valoradas, según Bonino (2003), excluyéndose solo la tipología de hombre ideal como un sujeto heterosexual que rechaza la homosexualidad.

Sin embargo, tampoco es posible negar que, aunque de manera incipiente, se vislumbran algunos elementos cercanos a un estilo de masculinidad alternativa en los posicionamientos de algunos de los entrevistados, referidos principalmente a la necesidad de alejarse de la violencia o al respeto por la diversidad sexual, en línea con algunos estudios que plantean la existencia de masculinidades alternativas que han logrado eludir los mandatos del patriarcado en el contexto de la migración, ya que “la migración funge como una lente magnificadora de los procesos sociales que nos permite observar con nitidez las prácticas e identidades masculinas no hegemónicas” (Torre Cantalapiedra y Rodríguez de Jesús 2018: 155).

Asimismo, entre las principales conclusiones de esta investigación se encuentra la importancia que los estudiantes migrantes otorgan al rol de la familia en sus vidas (particularmente la figura de la madre), lo cual podría atribuirse a la impronta entregada por la familia durante el proceso de migración, instancia en que debido a lo incierto de los futuros acontecimientos en el país de acogida se estrechan fuertemente los vínculos entre sus integrantes, principalmente

en aspectos como el cuidado y la afectividad. Lo anterior coincide con los estudios que señalan la exacerbación del familiarismo en las trayectorias migratorias, donde la familia se transforma en el capital social que les permite sobrevivir (cf. Durand 2010, Mata 2020).

Otra interesante conclusión se refiere a la sensación de ser hombres en construcción, situación que se evidencia en que los entrevistados no se ven a sí mismos como hombres, sino como niños que se encuentran en proceso de transformarse en hombres, lo que constituye, según Olavarría, una “doble demanda, de demostrar/me que soy hombre hoy y me preparo para serlo mañana” (2017: 24).

Conjuntamente, con base en esta investigación podemos señalar que estos niños, en y desde sus posicionamientos dan cuenta de una agencia, es decir, de un margen de autonomía que les permite desprenderse de regulaciones en torno a la identidad de género, posibilitando entrar en otra dinámica social, colectiva o individual (cf. Fox y Alldred 2018). En este contexto, es cada vez más importante atender a las voces de los niños y niñas, para ir identificando las luchas contra la sumisión de la subjetividad, para que sus espacios vitales no se subordinen a procesos de homogenización o al mundo de las leyes y jerarquías, y se abran a otros modos posibles (cf. Useche 2019).

En este punto, si bien los discursos y contradiscursos levantados desde esta investigación nos permiten una mirada acotada, no por ello es menos válida respecto a aspectos puntuales como, por ejemplo, la invisibilización del rol formativo de la escuela en relación al proceso de construcción de las masculinidades, lo que en ningún momento es reconocido como un factor en la construcción de sus masculinidades. Lo anterior resulta relevante de considerar, debido a que la escuela es el espacio privilegiado para la construcción de subjetividades y lazos sociales (cf. Neut, Rivera y Miño 2019). Por ello, creemos que los maestros y los establecimientos educacionales que los acogen no pueden ignorar un proceso tan relevante para sus alumnos como es la construcción de los patrones de género. Al respecto, consideramos necesario que desde los colegios se levanten acciones que permitan apoyar a los estudiantes en este aspecto, más allá de la realización de jornadas de sensibilización orientadas a la prevención de conductas de riesgo asociadas a la sexualidad o a la difusión de los derechos de las minorías sexuales.

Finalmente, quisiéramos concluir haciendo eco de las palabras de Hondagneu-Sotelo (2011) en relación a que el actual aumento de estudios relacionados con género y migración no contempla la situación particular de la infancia, por lo que investigaciones como esta y otras iniciativas similares deberían replicarse más a menudo.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUILAR, Yessica, VALDEZ, José, GONZÁLEZ, Norma y GONZÁLEZ, Sergio (2013) “Los roles de género de los hombres y las mujeres en el México contemporáneo”. *Enseñanza e Investigación en Psicología*. 18 (6): 207-224.
- ARIAS, José, NAVARRO, Kathy y ORTEGA, Laura (2019) “Agentes educadores y estereotipos sobre masculinidad: reflexiones para la formación de identidades masculinas alternativas”. *Revista Perspectivas*. 4 (1): 14-22. DOI: <https://doi.org/10.22463/25909215.1751>.

- BARKER, Gary y AGUAYO, Francisco (2012) *Masculinidades y políticas de equidad de género: reflexiones a partir de encuesta IMAGES y una revisión de políticas en Brasil, Chile y México*. Río de Janeiro, Promundo.
- BONINO, Luis (2003) "Los hombres y la igualdad con las mujeres". En: Carlos Lomas (comp.) *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales*. Barcelona, Paidós: 105-143.
- BOURDIEU, Pierre (2006) *La dominación masculina*. Barcelona, Editorial Anagrama.
- BUTLER, Judith (1998) "Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista". *Debate feminista*. 18: 296-314.
- CASTILLO, Dante, SANTA-CRUZ, Eduardo y VEGA, Alejandro (2018) "Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas". *Revista Calidad en la Educación*. 49: 18-49. DOI: <https://doi.org/10.31619/caledu.n49.575>.
- CEBALLOS, Marta (2012) "Indicadores aplicados a la visión dominante de la masculinidad por adolescentes de educación secundaria: la importancia del «deber ser» hombre". *Última década*. 20 (36): 141-162. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362012000100007>.
- CONTRERAS-SALINAS, Sylvia, BAMBAGUE-RUIZ, Cristina y BARRERA-RUIZ, Yolima (2018) "Saberes que configuran trayectorias migratorias: narraciones de mujeres colombianas migrantes en Chile". *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*. 79: 1-25. DOI: <https://doi.org/10.29101/crcs.voi79.9496>.
- CONTRERAS-SALINAS, Sylvia, OLAVARRÍA, José, CELEDÓN, Roberto y MOLINA, Rodrigo (2020) "Factores asociados a la brecha de género en lectura entre estudiantes de establecimientos de enseñanza secundaria en Chile". *Revista perfiles educativos*. 42 (170): 60-76. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.170.59013S>.
- CONTRERAS, Sylvia y RAMÍREZ, Mónica (2014) "Descolonizar la educación desde la crianza". *Revista electrónica Educare*. 18 (2): 297-309. DOI: <https://doi.org/10.15359/ree.18-2.15>.
- DURAND, Tina (2010) "Latina mothers' beliefs about their children, parental roles, and education: implications for effective and empowering home-school partnerships". *Urban Review*. 43: 255-278. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11256-010-0167-5>.
- ECHVERRÍA, Rafael (2011) *Ontología del Lenguaje*. Madrid, Katz.
- FLICK, Uwe (2015) *El Diseño de Investigación Cualitativa*. Madrid, Morata.
- FOX, Nick y ALLDRED, Pam (2018) "Mixed methods, materialism and the micropolitics of the research-assemblage". *Journal of Sociology*. 54 (3): 315-330. DOI: <https://doi.org/10.1080/13645579.2017.1350015>.
- GALLART, Adrián (2020) *Masculinidad y refugio*. Castellón de la Plana, Universitat Jaume I.
- GOFFMAN, Erving (2009) *Presentación de la persona en la vida cotidiana*. Madrid, Amorrortu.
- HERNÁNDEZ, Oscar (2014) "Adolescentes mexicanos y construcción de identidades masculinas en la experiencia migratoria a Estados Unidos". *Itinerarios*. 19: 147-162.
- HIRAI, Shinji (2012) "¡Sigue los símbolos del terruño!: etnografía multilocal y migración transnacional". En: Marina Ariza y Laura Velasco (eds.) *Métodos cualitativos y su aplicación empírica: por los caminos de la investigación sobre migración internacional*. México, UNAM: 77-107.
- HONDAGNEU-SOTELO, Pierrette (2011) "Gender and Migration Scholarship: An Overview from a 21st Century Perspective". *Migraciones internacionales*. 6 (1): 219-233.

- KOROBOV, Neill y BAMBERG, Michael (2004) "Positioning a «mature» self in interactive practices: How adolescent males negotiate «physical attraction» in group talk". *British Journal of Developmental Psychology*. 22: 471-492.
- LACOMBA, Joan (2012) *La doble ausencia. De las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado*. Barcelona, Anthropos.
- LÓPEZ, Gustavo (2009) "La educación en la experiencia migratoria de niños migrantes". En: Gail Mummert (ed.) *Fronteras fragmentadas*. México, Colegio de Michoacán: 237-245.
- MARTÍNEZ, Raquel (2011) "La reorganización de los cuidados familiares en un Contexto de Migración Internacional". *Cuadernos de Relaciones Laborales*. 29: 93-123. DOI: https://doi.org/10.5209/rev_CRLA.2011.v29.n1.4.
- MATA, Itzelín (2020) "Familias vulnerables: la maternidad trasnacional e intensiva de las mujeres migrantes centroamericanas en tránsito por México". *Revista de investigación y divulgación sobre los estudios de género*. 27 (2): 181-214.
- MINEDUC (2019) *Minuta docente 2019*. Santiago de Chile, Mineduc.
- MOLINA, María Elisa (2016) "Transformaciones histórico-culturales del concepto de maternidad y sus repercusiones en la identidad de la mujer". *Psykhé*. 15 (2): 93-103. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282006000200009>.
- MORALES, Gilberto (2020) "Transgresión social y género: notas conceptuales y epistemológicas para una sociología feminista de la transgresión". *Debate feminista*. 60: 1-23. DOI: <https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.2020.60.01>.
- NEUT, Pablo, RIVERA, Pablo y MIÑO, Raquel (2019) "El sentido de la escuela en Chile. La creación de paradigmas antagónicos a partir del discurso de política pública, el discurso académico y la investigación educativa". *Estudios pedagógicos*. 45 (1): 151-168.
- OLAVARRÍA, José (2017) *Sobre hombre y masculinidades: "ponerse los pantalones"*. Santiago de Chile, Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- PAVEZ-SOTO, Iskra (2018) "Violencias contra la infancia migrante en Santiago de Chile: Resistencias, agencia y actores". *Migraciones internacionales*. 9 (4): 155-186. DOI: <https://doi.org/10.17428/rmi.v9i35.423>.
- PAVEZ-SOTO, Iskra, GALAZ, Caterine y ANSALDO, Manuel (2020) "Repensando la polivictimización de la infancia migrante en Chile". *Revista de Sociología*. 35 (2): 42-60. DOI: <https://doi.org/10.5354/0719-529X.2020.58645>.
- PONCE, Patricia (2004) "Masculinidades diversas". *Revista Desacatos*. 15 (16): 7-9.
- RAJAN, Vijitha (2020) "Ethnography and Migrant Children: Perspectives and Challenges". *Anthropology of children and youth interest group*. 12 (1): s.p.
- RAMÍREZ, Mónica y CONTRERAS, Sylvia (2012) "Reflexiones en torno a la masculinidad hegemónica en niños de una escuela rural en Chile". *Revista Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*. 11 (1): 158-179. DOI: <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol11-Issue1-fulltext-163>.
- RAMÍREZ, Mónica y CONTRERAS, Sylvia (2016) "Narrativas de identidad afectivo-sexual LGTB en contextos escolares: el aparecer frente al Otro". *Estudios Pedagógicos*. 42 (1): 235-254. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000100015>.
- RODRÍGUEZ, Carmen (2007) "Identidad masculina y contexto escolar. Notas para un debate". *Revista de Educación*. 342: 397-418.

- ROJAS, Nicolás y SILVA, Claudia (2016) “La migración en Chile: breve reporte y caracterización”. <http://drive.google.com/file/d/OBW1mkAYjY1DZWWhibFPQUMNywws/view> [22.05.2019].
- RONDÁN, Luis (2015) “¿Construyendo una masculinidad «alternativa» desde la escuela peruana? Una aproximación a la socialización masculina del joven en un colegio limeño de orientación alternativa”. *Debates en Sociología*. 41: 103-131.
- SAYAGO, Sebastián (2014) “El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales”. *Cinta de Moebio*. 49: 1-10. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2014000100001>.
- SJM (SERVICIO JESUITA A MIGRANTE) (2020) *Acceso e inclusión de personas migrantes en el ámbito educativo*. Santiago de Chile, SJM.
- STEFONI, Carolina y BONHOMME, Macarena (2014) “Una vida en Chile y seguir siendo extranjeros”. *Si somos americanos*. 14 (2): 81-101.
- SUBERO, David (2020) “Funds of identity and subjectivity: finding new paths and alternatives for a productive dialogue”. *Studies in Psychology*. 41 (1): 74-94.
- THAYER, Luis (2016) “Trabajo y género: la condición social de inmigrante como referente para la definición de la identidad”. En: Carolina Stefoni (ed.) *Mujeres inmigrantes*. Santiago, Ediciones Universidad Alberto Hurtado: 104-139.
- TORRE CANTALAPIEDRA, Eduardo y RODRÍGUEZ DE JESÚS, Cynthia (2018) “Migración y masculinidades: análisis de la experiencia de un joven que emigró por amor”. *Desacatos*. 56: 140-157.
- URIBE, Pedro (2020) “Masculinidades Alternativas: varones que se narran al margen del odelo hegemónico y generan cambios a través de la educación”. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*. 14 (2): s.p. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/so718-73782020000200115>.
- USECHE, Óscar (2019) “Diferencia, subjetividades en resistencia y micropolítica del acontecimiento”. En: Claudia Piedrahita, Álvaro Díaz y Pablo Vommaro (comps.) *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*. Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas: 95-111.
- VALDÉS, Jimena (2015) “Migración, masculinidades y violencia en San Bartolomé Quialana, Oaxaca”. *El Cotidiano*. 191: 53-60.
- YUVAL-DAVIS, Nira (2017) “Situating Intersectionality and the meanings of culture”. En: Ramón Máiz (coord.) *Europa Fortaleza. Fronteiras, Valados, Exilios, Migraciones*. Santiago de Compostela, Consello da Cultura Galega: 1-10.