



Fecha de recepción: 13 de noviembre de 2007. Fecha de aceptación: 15 de enero de 2008

REVISTA ELECTRÓNICA DIÁLOGOS EDUCATIVOS. AÑO 7, N° 14, 2007
ISSN 0718-1310

¿CUÁLES SON LAS REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE MASCULINIDAD DE LAS ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA, EN LOS CONTEXTOS DE FORMACIÓN DOCENTE INICIAL?: ALGUNOS MODELOS EXPLICATIVOS Y UNIDADES DE SENTIDO DE LAS MUJERES.

Verónica Alejandra Lizana Muñoz.

Profesora de Educación Diferencial y Licenciada en Educación. UMCE.

Magíster en Estudios de Género y Cultura mención Humanidades. U. de Chile.

Doctora en Educación (c). Pontificia Universidad Católica de Chile.

Chile

veronicalizana@latinmail.com

RESUMEN

La Formación Docente Inicial está enmarcada en un plan de desarrollo estratégico, que fortalezca el estatus de la profesión y los niveles de calificación de sus actores protagónicos/as. Si bien, en Chile se evidencian profundos cambios en las políticas educativas, persisten nudos críticos en la formación inicial y continúa del profesorado. Una formación personal, académica, profesional y social que invisibiliza las operaciones representacionales asociadas a las relaciones de género, y las experiencias identitarias relativas a la diferencia sexual, de los/las formadores/as de docentes, estudiantes de pedagogía y profesores/as en ejercicio. Este documento presenta algunos modelos explicativos y unidades de sentido sobre masculinidad de LAS estudiantes de pedagogía, en los contextos de Formación Docente Inicial. Se intenta rescatar cómo estas prácticas discursivas resignifican los procesos de construcción del sexo, cuerpo y sexualidad masculina, y los patrones culturales que condicionan los comportamientos de los varones. Estos hallazgos de investigación constituyen un extracto de la Tesis de Magíster en Estudios de Género y Cultura mención Humanidades, "Representaciones sociales sobre masculinidad, feminidad, heterosexualidad y homosexualidad de los/las estudiantes de pedagogía, en los contextos de Formación Docente Inicial", presentada el año 2007, en la Universidad de Chile.

PALABRAS CLAVE

Formación Docente Inicial, sistema sexo-género, masculinidades.

ABSTRACT

Initial teacher training is part of a plan of strategic development, which strengthens the status of the profession and the levels of qualification of its "protagonists". Although, in Chile deep changes in educational policies are evidenced, there are



Fecha de recepción: 13 de noviembre de 2007. Fecha de aceptación: 15 de enero de 2008

REVISTA ELECTRÓNICA DIÁLOGOS EDUCATIVOS. AÑO 7, N° 14, 2007
ISSN 0718-1310

still critical nodes in initial and in-service teacher training. Personal, academic, professional and social aspects of training conceal the representational operations associated with gender relations, and the identity experiences in relation to sexual differences, of teacher trainers, students of education and in-service teachers. This paper presents some explanatory models and units of signification about masculine identity of female teacher trainees, in the context of initial teacher training. It tries to uncover how these discursive practices re-signify the processes of construction of sex, body and masculine sexuality, and the cultural patterns that condition the behaviors of men. The research findings constitute an extract of the M. A. Thesis in Studies of Gender and Culture with a mention in Humanities, "Social representations of the masculine, feminine, heterosexual and homosexual of the Students of Education, in the Contexts of Initial Teacher Training", presented in 2007 to the University of Chile.

KEYWORDS

Initial teacher training, system sex-gender, masculine.

Marco de referencia de la investigación

Las perspectivas internacionales y nacionales sobre Formación Docente Inicial develan un profundo interés en su dimensión personal, social, académica y profesional, cuyas operaciones representacionales y experiencias identitarias condicionan, el éxito o fracaso, de las políticas públicas en educación. Estas dimensiones configuran una Identidad Profesional Docente en los/las formadores/as de docentes, estudiantes de pedagogía y profesores/as en ejercicio, una red de identificaciones, atribuciones y diferenciaciones primarias, que permean, estabilizan y legitiman sus "actuaciones performativas" en las organizaciones educativas. Estas instituciones (re)producen "las competencias propias de la profesión docente", y resignifican los espacios, ámbitos de acción y productos culturales de ciertos sujetos significativos. En la actualidad, la formación del profesorado está enmarcada en un plan de desarrollo estratégico, que fortalezca el estatus de la profesión y los niveles de calificación de sus actores protagónicos/as (Molina, 2001, 2005; Eurydice, 2002; Villegas-Reimers, 2002; OREAL, UNESCO, PROEDUCA-GTZ, 2004; Vaillant, 2005, MINEDUC, 2005; MINEDUC, Universidad Alberto Hurtado y Universidad Católica de Valparaíso, 2006).

En Chile, si bien se aprecian avances notables en las políticas educativas, persisten nudos críticos en las instituciones formadoras de docentes, asociados principalmente con la gestión institucional, el currículo de formación y los actores del proceso formativo. Al respecto, se evidencia que las representaciones sociales y prácticas identificadoras de los/las estudiantes de pedagogía son antecedentes



Fecha de recepción: 13 de noviembre de 2007. Fecha de aceptación: 15 de enero de 2008

REVISTA ELECTRÓNICA DIÁLOGOS EDUCATIVOS. AÑO 7, N° 14, 2007
ISSN 0718-1310

desconocidos o poco relevados en la formación docente. Una situación lamentable si se considera, que las primeras configuran sus procesos de objetivación o modelos explicativos sobre un campo disciplinar; y las segundas conforman sus procesos de subjetivación o unidades de sentido relativas a la experiencia identitaria (Cárdenas, 2001; Avalos, 2002; MINEDUC, 2005; MINEDUC, Universidad Alberto Hurtado y Universidad Católica de Valparaíso, 2006).

En este sentido, las representaciones sociales y prácticas identificatorias de los/las estudiantes de pedagogía se entienden como sus (re)interpretaciones de los espacios, ámbitos de acción y productos culturales en la formación docente. Estas operaciones representacionales y experiencias identitarias visibilizan los signos y símbolos sociolingüísticos, que subyacen en los contextos y procesos formativos. De este modo, las representaciones sociales o modelos explicativos y las prácticas identificatorias o unidades de sentido configuran el “aparato psíquico” de las instituciones formadoras de docentes, cuyos marcos socioculturales (re)significan los conocimientos pedagógicos e (inter)disciplinares (Moscovici, 1986; Jodelet, 1989; Chartier, 1992; Bernard, 1997; Pérez, 1996).

Aunque, los programas educativos nacionales y los acuerdos internacionales insisten en una agenda concertada sobre “igualdad de oportunidades, justicia social y respeto hacia la diversidad, sin distinción de clase, género y etnia”; persisten las resistencias políticas y socioculturales hacia “estos principios democráticos”. En este sentido, las instituciones educativas instalan y legitiman ciertas políticas de identidad en sus prácticas de enseñanza y procesos de aprendizaje. “Un aprendizaje significativo” que promueve los estereotipos jerárquicos y los modelos tradicionales entre los niños, niñas y jóvenes del Sistema Nacional de Educación. Asimismo, las instituciones formadoras de docentes mantienen las omisiones sobre “la clase, género y etnia de la docencia”, las que involucran “un costo” personal, académico, profesional y social para sus actores protagónicos/as. “El costo de estas omisiones” (re)producen “el currículo oculto” de las discriminaciones e inequidades de género en su “cuerpo de saberes”. Una socialización de género, que no considera las transformaciones socioculturales presentes en la región, ni los compromisos y convenciones internacionales en materia de “principios democráticos” (Fraser, 1997; Bolívar, Fernández y Molina, 2004; Talburt, Steinberg, 2006; Ruiz y Rosales, 2006; HEXAGRAMA, FLACSO, IESCO, 2006).

Históricamente, en la formación docente ha permanecido “una relación invisibilizada”, “una desarticulación-disociación” entre “los dispositivos-tecnologías de la docencia” y los “dispositivos-tecnologías del sistema sexo-género”. Estos elementos discursivos y no discursivos regulan las representaciones sociales asociadas a las relaciones de género, y las prácticas identificatorias relativas a la diferencia sexual, de los/las formadores/as de docentes, estudiantes de pedagogía y profesores/as en ejercicio. Por lo tanto, en la formación del profesorado está

ausente el análisis sobre la lógica simbólica, normativa y económica del género, cuyos “dispositivos-tecnologías” dividen los espacios y ámbitos de acción de hombres y mujeres (Foucault, 1976, 1997, Lamas 1998; Cherryholmes, 1999; Bourdieu, 2000; Martínez, 2002; Castro, 2004; HEXAGRAMA, FLACSO, IESCO, 2006).

Desde esta perspectiva, la pregunta de investigación: *¿cuáles son las representaciones sociales sobre masculinidad de LAS estudiantes de pedagogía, en los contextos de Formación Docente Inicial?*, pretende visibilizar algunos modelos explicativos y unidades de sentido de LAS MUJERES. Las operaciones representacionales y experiencias identitarias, que subyacen en los procesos de (re)construcción del sexo, cuerpo y sexualidad masculina; y los patrones culturales que condicionan los comportamientos de los hombres. El análisis de estas prácticas discursivas intenta articular “los dispositivos-tecnologías de la docencia y los del sistema sexo-género”, una asociación entre los significados, relaciones y conflictos de las masculinidades e identidades socioculturales de los hombres, en los contextos y procesos formativos.

Enfoques teórico-analíticos sobre las masculinidades

Estos intentan recuperar las condiciones materiales y simbólicas de (re)producción del “ser-hacer-saber-decir de los varones”. Al respecto, se evidencia que el estudio de cómo los individuos se transforman en hombres, cómo éstos se transforman en líderes, y cómo las masculinidades normativas son instaladas y legitimadas por los/las sujetos, estuvo ausente del pensamiento social moderno. En este sentido, no había “una sociología de género” que develara los contextos y procesos de construcción de la masculinidad, y las jerarquías de género entre los varones (Scott, 1990; Conell, 1997, Valdés y Olavaria, 1997,1998; Lamas, 1996, 1998; Bourdieu, 2000; Butler, 2002; Matus, 2006).

En la década de los sesenta, la teoría feminista inauguró el análisis histórico y sociocultural sobre las masculinidades asociadas a las relaciones de género y jerarquías entre los sexos. Un enfoque teórico-analítico que impactó profundamente en el pensamiento social contemporáneo, puesto que visibilizó los siguientes aspectos:

- a) **Los hombres no nacen sino que están socialmente contruidos.** Éstos aprenden mediante la presión y/o coerción a asumir una identidad masculina. En este sentido, la socialización de género en las prácticas de enseñanza y procesos de aprendizaje legitima las “conductas masculinas apropiadas y/o normales”, y sanciona “las desviadas y/o anormales”.
- b) **El aprendizaje de los hombres implica un aprendizaje sobre las relaciones de poder.** Éstos desarrollan competencias personales, académicas, profesionales y sociales asociadas a los espacios y ámbitos de acción del

poder. Los varones (re)significan el “autoritarismo, control, decisión, agresividad y éxito” como mediadores y productos socioculturales hacia los dominios del poder. Al respecto, la socialización de género en las prácticas de enseñanza y procesos de aprendizaje visibiliza “los estilos-roles masculinos hegemónicos y/o respetados”, e invisibiliza “los roles-estilos masculinos marginales y/o subordinados”.

- c) **Los hombres se transforman en líderes porque los “estilos-roles masculinos” están relacionados con los dominios del poder.** Éstos desarrollan competencias para diferenciar los espacios, ámbitos de acción y productos culturales de los “estilos-roles masculinos”, y “los estilos-roles femeninos”. Los varones (re)significan sus ocupaciones, decisiones y posiciones como relaciones permanentes de “poder-control-autoridad”, “una actuación performativa” que justifica la dominación masculina. De este modo, la socialización de género en las prácticas de enseñanza y procesos de aprendizaje legitima la división sexual en “los estilos-roles masculinos y femeninos”.
- d) **Como todos los grupos de poder, los hombres utilizan estrategias para mantenerlo.** Éstos desarrollan competencias para identificar las normativas de género, es decir, los límites materiales y simbólicos de la masculinidad y feminidad. Los hombres están presionados a suscribir los “estilos-roles masculinos” y evitar “los femeninos”; y las mujeres están presionadas a suscribir “los estilos-roles femeninos” y evitar “los masculinos”. Por ejemplo, “las mujeres masculinizadas” dedicadas a los espacios, ámbitos de acción y productos culturales masculinos, o “los hombres feminizados” dedicados a los espacios, ámbitos de acción y productos culturales femeninos, pueden ser etiquetados/as como homosexuales. En este sentido, la homofobia es el modo principal cómo los hombres preservan “las (des)ventajas” de la masculinidad. Si bien, los varones (re)significan “los estilos-roles masculinos” como estrategias para mantener los dominios del poder en el espacio público, persiste el riesgo de su alienación en el espacio privado. Por lo tanto, la socialización de género en las prácticas de enseñanza y procesos de aprendizaje legitima “la actuación performativa” de la “racionalidad-objetividad masculina”, en tanto invisibiliza su “subjetividad-emocionalidad”. Esta actuación implica “un costo” personal y social para los varones, que condiciona su autorrealización y vínculos profundos con los/las otros/as.

En la actualidad, los estudios culturales sobre los hombres y las masculinidades consideran los aspectos visibilizados por la teoría feminista e inclinan sus análisis en las siguientes direcciones:

- 1º Una visión crítica hacia los enfoques teórico-analíticos “ahistóricos”.**
Éstos conciben la masculinidad como esencialmente igual a través de la

historia, y a los hombres como hipersexuales o intrínsecamente motivados por el placer y/o el poder hacia las mujeres. Por el contrario, los estudios culturales relevan los cambios históricos y sociales en “los estilos-roles masculinos”.

- 2º **Una visión crítica hacia los enfoques teórico-analíticos de “los hombres iguales”.** Éstos conciben “una mentalidad” en los varones y “una motivación” en el ejercicio de su masculinidad. En cambio, los estudios culturales resaltan la diversidad en las masculinidades, cuyas normativas de género varían según las etnias, clases socioeconómicas, identidades y opciones sexuales, dogmas religiones, contextos y procesos de formación profesional, entre otras.
- 3º **Una visión crítica hacia los enfoques teórico-analíticos de “los hombres-poderosos”.** Inversamente, los estudios culturales destacan los significados, relaciones y conflictos entre los hombres. Al respecto, Conell (1997) establece la necesidad de una política de género que visibilice las relaciones de alianza, dominio y subordinación entre los varones, puesto que cada sociedad mantiene la hegemonía de un “estilo-rol masculino”. Por lo tanto, las investigaciones sobre los bienes materiales y simbólicos que legitiman los “estilos-roles masculinos” asociados a los dominios del poder, deben considerarse en relación a las mujeres y a “los otros hombres”.
- 4º **Una visión crítica hacia los enfoques teórico-analíticos del “sujeto hegemónico”.** Por el contrario, los estudios culturales evidencian las jerarquías entre los varones, puesto que no se transforma “automáticamente en un sujeto hegemónico”. Asimismo, consideran necesario analizar las asociaciones representacionales entre “las masculinidades y feminidades hegemónicas con la heterosexualidad”; y “las marginales y/o subordinadas con la homosexualidad”. Por ejemplo, las investigaciones en EEUU y Latinoamérica evidencian que “las mujeres heterosexuales, académicas y profesionales” ocupan mayores posiciones de poder y dominio, que las alcanzadas por “los hombres no calificados, afeminados y homosexuales”. En este sentido, “la normativa heterosexual” desestima y/o devalúa los “estilos-roles masculinos homosexuales”.

En la actualidad, los estudios culturales develan los contextos y procesos de (re)producción de las “actuaciones performativas” de las masculinidades y feminidades, hegemónicas y marginales. Al respecto, se evidencia que la lógica simbólica, normativa y económica del género no es preexistente a las prácticas de los/las sujetos, sino que se (re)construye performativamente en los intercambios materiales y simbólicos. Por lo tanto, estos estudios sugieren considerar la fragmentación, inestabilidad y marginalidad en las relaciones de género e identidades sexuales, puesto que sus procesos de construcción logran estabilidad

y coherencia en los contextos socioculturales (Scott, 1990; Hall, 1990; Conell, 1997; Valdés y Olavaria, 1997, 1998; Lamas, 1996, 1998; Bourdieu, 2000; Butler, 2002; Matus, 2006).

Desde esta perspectiva, la formación del profesorado no ha logrado articular “los dispositivos-tecnología de la docencia y los del sistema sexo/género”, los elementos discursivos y no discursivos que (re)producen las masculinidades y femineidades hegemónicas y marginales, en “su cuerpo de saberes”. En este sentido, las prácticas discursivas de los/las formadores/as de docentes y estudiantes de pedagogía suscriben “las actuaciones tradicionales” de hombres y mujeres. Se utilizan “modelos heterosexuales, nucleares y procreadores” para comprender las relaciones de género, y ocupan “modelos fijos y esencialista” para (re)significar las identidades sexuales (Freixas y Fuentes-Guerra, 1994; Colegio de Profesores/as, 2004; HEXAGRAMA, FLACSO, IESCO, 2006).

Enfoque teórico-analítico de esta investigación

Este intenta visibilizar la maquinaria simbólica del sistema sexo/género como una matriz de control, sujeción y producción de sujetos y “no sujetos”. Una construcción teórica de los dispositivos de la sexualidad, es decir, de los elementos discursivos y no discursivos que regulan las prácticas de los/las sujetos dentro de la inteligibilidad cultural y legitimidad discursiva. Y una construcción analítica de las tecnologías del poder/saber productivo, que estructuran las representaciones sociales asociadas a las relaciones de género, y las prácticas identificatorias relativas a la diferencia sexual. Las “actuaciones performativas” de los sexo-cuerpos fragmentados, inestables y marginales, cuyos “dispositivos y tecnologías” demarcan, circunscriben y diferencian las operaciones representacionales y experiencias identitarias de los/las sujetos (Scott, 1990; Foucault, 1981, 1987, 1997; Lamas, 1998; Bourdieu, 2000; Butler, 2002; Talburt, Steinberg, 2006; Matus, 2006).

Los dispositivos y tecnologías del sistema sexo/género generan los campos de inteligibilidad cultural y legitimidad discursiva de “los cuerpos que importan”. La materialización simbólica del sujeto genera las operaciones representacionales y prácticas identificatorias con la normativa del sexo y con “el fantasma del sexo-cuerpo abyecto”. Al respecto, la diferencia sexual se entiende como una forma primaria de identificación sexual, cuya materialidad y significación (re)interpretan “las actuaciones performativas” de la norma corporal. Las identidades sexuales se refieren a la estructuración psíquica de la diferencia sexual, cuyos espacios, ámbitos de acción y productos culturales evocan “una ley simbólica”. La identidades de género se conciben como “imágenes-apariencias” que (re)significan la diferencia sexual, materializan el sexo/cuerpo de los/las sujetos, y condicionan histórica, social y culturalmente la división sexual del trabajo. (Foucault, 1981, 1987, 1997; Lamas, 1998; Butler, 2002; Matus, 2006).



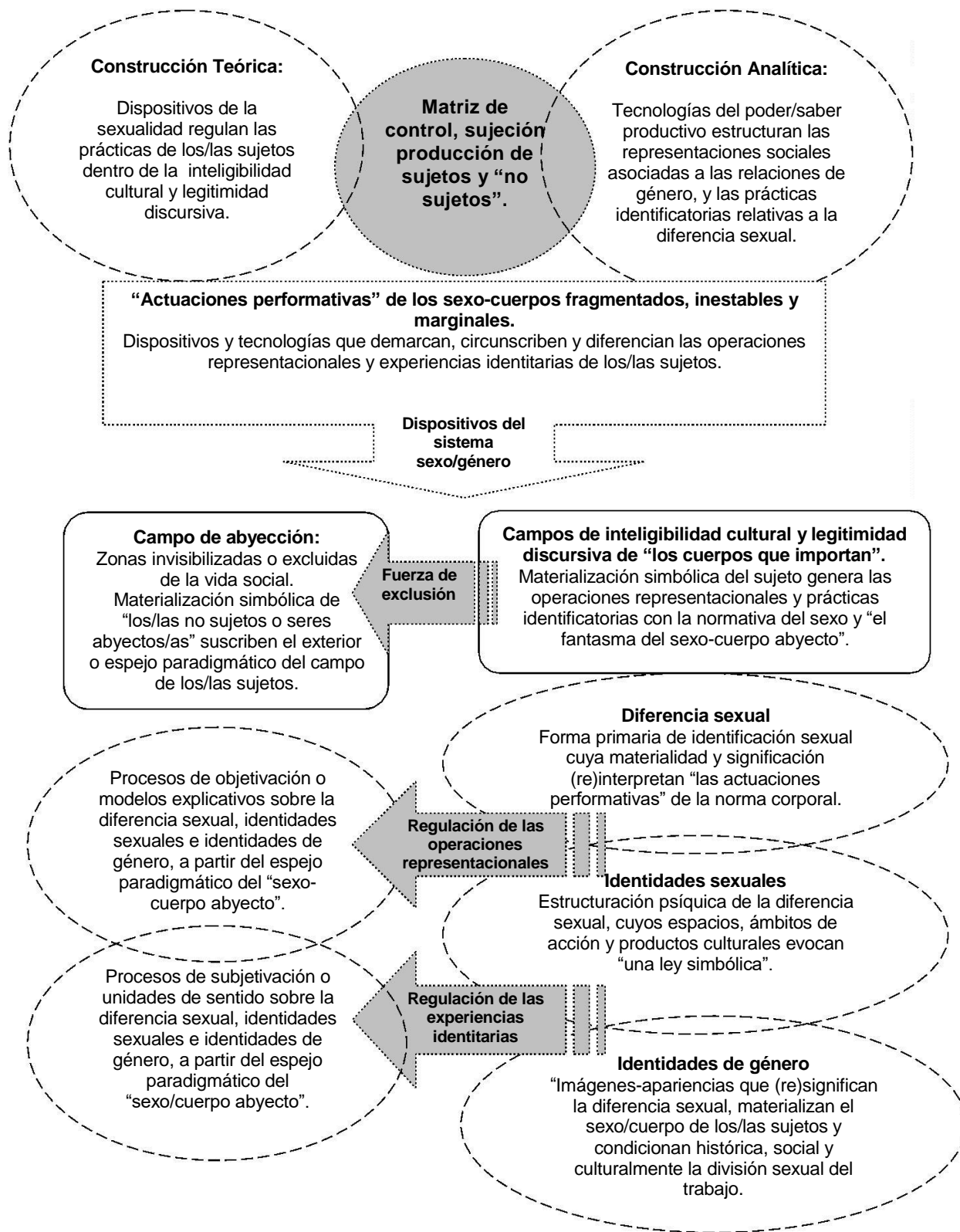
Fecha de recepción: 13 de noviembre de 2007. Fecha de aceptación: 15 de enero de 2008

REVISTA ELECTRÓNICA DIÁLOGOS EDUCATIVOS. AÑO 7, N° 14, 2007
ISSN 0718-1310

En este sentido, la fuerza de exclusión de “los cuerpos que importan” constituyen los campos de abyección, es decir, las zonas invisibilizadas o excluidas de la vida social. La materialización simbólica de “los/las no sujetos o seres abyectos/as”, que suscriben el exterior o espejo paradigmático del campo de los/las sujetos. Al respecto, la regulación de las operaciones representacionales conforman los procesos de objetivación o modelos explicativos sobre la diferencia sexual, identidades sexuales e identidades de género, a partir del espejo paradigmático del “sexo-cuerpo abyecto”. Por su parte, la regulación de las experiencias identitarias configura los procesos de subjetivación o unidades de sentido sobre la diferencia sexual, identidades sexuales e identidades de género, a partir del espejo paradigmático del “sexo-cuerpo abyecto” (Foucault, 1981, 1987, 1997; Butler, 2002).

Para una mayor comprensión del enfoque teórico-analítico adoptado en esta investigación, a continuación se presenta un mapa conceptual con sus ideas fundamentales.

Maquinaria simbólica del sistema sexo/género



Esta investigación analiza las representaciones sociales sobre masculinidad de LAS estudiantes de pedagogía en los contextos de Formación Docente Inicial. Los modelos explicativos y unidades de sentido que (re)construyen LAS MUJERES sobre sexo, cuerpo y sexualidad masculina, y los patrones culturales que condicionan los comportamientos de los hombres. En la descripción analítica se rescataron sus argumentos y posicionamientos, cuyas nominaciones explícitas y/o latentes configuran e inscriben “un objeto en la realidad”. En la interpretación analítica se establecieron relaciones de contingencia, asociación u oposición entre las representaciones sociales y las prácticas identificatorias de estos actores sociales, las subcategorías semánticas diferenciaron las prácticas discursivas “políticamente correctas” de “las reales”. Y en la triangulación teórico-analítica se configuraron las relaciones entre estos discursos y la maquinaria simbólica de la masculinidad (Cárdenas, 2001; Sandín, 2003).

Este estudio asumió el enfoque cualitativo de investigación, que supone la inmersión del investigador/a en las condiciones, contextos y procesos institucionales, a fin de comprender las prácticas discursivas de los actores sociales. El paradigma interpretativo adoptado devela la incardinación ideológica de los/las sujetos, una categorización de sus procesos de objetivación/subjetivación, y una sistematización de sus tramas culturales de significación. Al respecto, la objetividad se refiere a la selección de la metodología, cuya confiabilidad y validez integra y/o confronta estos hallazgos con las distintas disciplinas académicas. Los procedimientos de confiabilidad y validez cautelan la consistencia de los procesos metodológicos y la interpretación de los productos alcanzados, independientemente de las circunstancias accidentales de la investigación (De Gialdino, 1992, Cárdenas, 2001; Daniel, 2002, Sandín, 2003).

Si bien, los/las sujetos del estudio son cinco hombres y ocho mujeres insertos/as en el último año de Educación Básica, a continuación sólo se presentan las representaciones sociales sobre masculinidad de las mujeres. El escenario de la investigación es una universidad tradicional de la Región Metropolitana, adscrita al Consejo de Rectores. Esta institución de Educación Superior participó en el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente, FFID, está acreditada institucionalmente por la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado, CNAP, y cuenta con una trayectoria en la formación de profesores/as.

La estrategia de recolección del material de investigación fue el Foro de Discusión. Esta situación comunicativa de producción discursiva visibiliza la organización sistémica y la comunicación intersubjetiva de un grupo-curso, cuyos vínculos afectivos y contenidos ideológicos mediatizan las relaciones entre los contextos institucionales y socioculturales. Por su parte, la estrategia de análisis del material de investigación fue el Análisis Crítico del Discurso Textual, que releva la dimensión semántica del producto textual y la dimensión pragmática de la

producción textual. Ambas estrategias permiten develar los modelos explicativos y unidades de sentido sobre masculinidad de LAS estudiantes de pedagogía, en los contextos de Formación Docente Inicial (Bernard, 1997, Wodak y Meyer, 2003).

Hallazgos de investigación

1. Representaciones sociales de las estudiantes de pedagogía sobre sexo, cuerpo y sexualidad masculina

a) Estereotipos en la sociedad globalizada: una tecnología de la perfección física, psíquica y estética del sexo-cuerpo, que desaparece en la esencia del amor

Las estudiantes de pedagogía describen una “tecnología del deseo”, cuyas exigencias estéticas configuran “la normativa sobre la perfección corporal”. Estas intervenciones explícitas e implícitas demarcan, circunscriben y diferencian los posicionamientos y significaciones de la imagen-apariencia física, psíquica y estética del sexo-cuerpo, en el espacio público. En este sentido, la esencia trascendental e incorpórea del amor, cuya naturaleza, constitución, permanencia e invariabilidad, (de)construyen “las normativas sobre la perfección corporal” en el espacio privado. Al respecto, el amor en la relación de pareja permite la aceptación incondicional, un espacio privado e íntimo que materializa y legitima las prácticas sexuales de hombres y mujeres. Por lo tanto, las estudiantes de pedagogía legitiman el conocimiento y ejercicio de la sexualidad, en la relación de pareja unida por el amor.

b) Estereotipos machistas de la sociedad chilena actual: una dominación materializada y legitimada por hombres y mujeres

Las estudiantes de pedagogía describen la superioridad del orden masculino, es decir, la libertad e independencia de las prácticas sexuales de los varones, en el espacio privado y público. Estas concesiones naturalizan las autonomías en lo físico, psíquico y estético del sexo-cuerpo-sexualidad masculina. Asimismo, configuran la inferioridad del orden femenino, esto es, la regulación y subordinación de las prácticas sexuales de las mujeres, en el espacio privado y público. Estas prohibiciones naturalizan las restricciones en lo físico, psíquico y estético del sexo-cuerpo-sexualidad femenina. Por lo tanto, las estudiantes de pedagogía develan las complicidades entre los sexos, donde insertan el campo del ser-hacer-saber-decir sobre su sexualidad en el orden de la dominación masculina.

c) Valoración por la sexualidad: circunscrita a la relación de pareja que trasciende el acto sexual y la imagen-apariencia física, psíquica y estética del sexo-cuerpo

Las estudiantes de pedagogía describen una valoración por la sexualidad según la significación e importancia de la relación de pareja, donde dimensionan los grados de utilidad, aptitud y deleite en el ejercicio de su sexualidad. De este modo, la relación-institución de la pareja-familia traspassa los límites ocultos del acto sexual, cuya aceptación incondicional y poder trascendental penetra, comprende y averigua sobre las posibilidades sexuales de los cuerpos. Así, la seguridad, permanencia y duración en el tiempo de la relación de pareja permite la experiencia sensible y amorosa de sí mismo con el/la otro/a. En este sentido, los principios estéticos configuran una imagen-apariencia física, psíquica y estética del sexo-cuerpo masculino y femenino, cuyas exigencias e influencias socioculturales desaparecen en la relación de pareja. Por lo tanto, las estudiantes de pedagogía valoran el desarrollo sexual de hombres y mujeres, en el horizonte paradigmático de la institución familiar.

d) Problemas en la sexualidad: la relación de pareja estable transforma “lo adverso” de la primera experiencia sexual, y “lo inalterable” de la imagen-apariencia física y psíquica del sexo-cuerpo

Las estudiantes de pedagogía describen los problemas sexuales como un conjunto de circunstancias y disposiciones que dificultan “dar el primer paso”. En este sentido, “tener la iniciativa” en las prácticas sexuales devela las relaciones de poder y los dominios concedidos a hombres y mujeres. Al respecto, el horizonte paradigmático de la institución familiar resguarda la consumación de “un proyecto sublime”, donde la realidad sexual de los cuerpos se transforma en experiencia e idealización espiritual. De esta manera, las tecnologías del poder/saber productivo configuran los problemas físicos, psíquicos y estéticos del sexo-cuerpo-sexualidad masculina y femenina, dificultades que desaparecen en la relación de pareja estable. Por lo tanto, las estudiantes de pedagogía valoran la estabilidad de la pareja, ya que fortalece el ser-hacer-saber-decir sobre sexualidad.

e) Problemas de la sexualidad masculina: un menoscabo en la seguridad, estima e imagen de sí mismo

Las estudiantes de pedagogía circunscriben los problemas sexuales en el aparato psíquico del sujeto. Éste se entiende como la imagen-apariencia física y estética introyectada de sí mismo, la autoestima o sus niveles de aceptación o rechazo configuran las barreras protectoras o sus grados de (in)seguridad. Por lo tanto, las estudiantes de pedagogía visibilizan los problemas sexuales de los varones como una articulación de rechazos e inseguridades introyectada en la imagen-apariencia psíquica, física y estética del sexo-cuerpo-sexualidad masculina.

2. Representaciones sociales de las estudiantes de pedagogía sobre los patrones culturales que condicionan los comportamientos masculinos

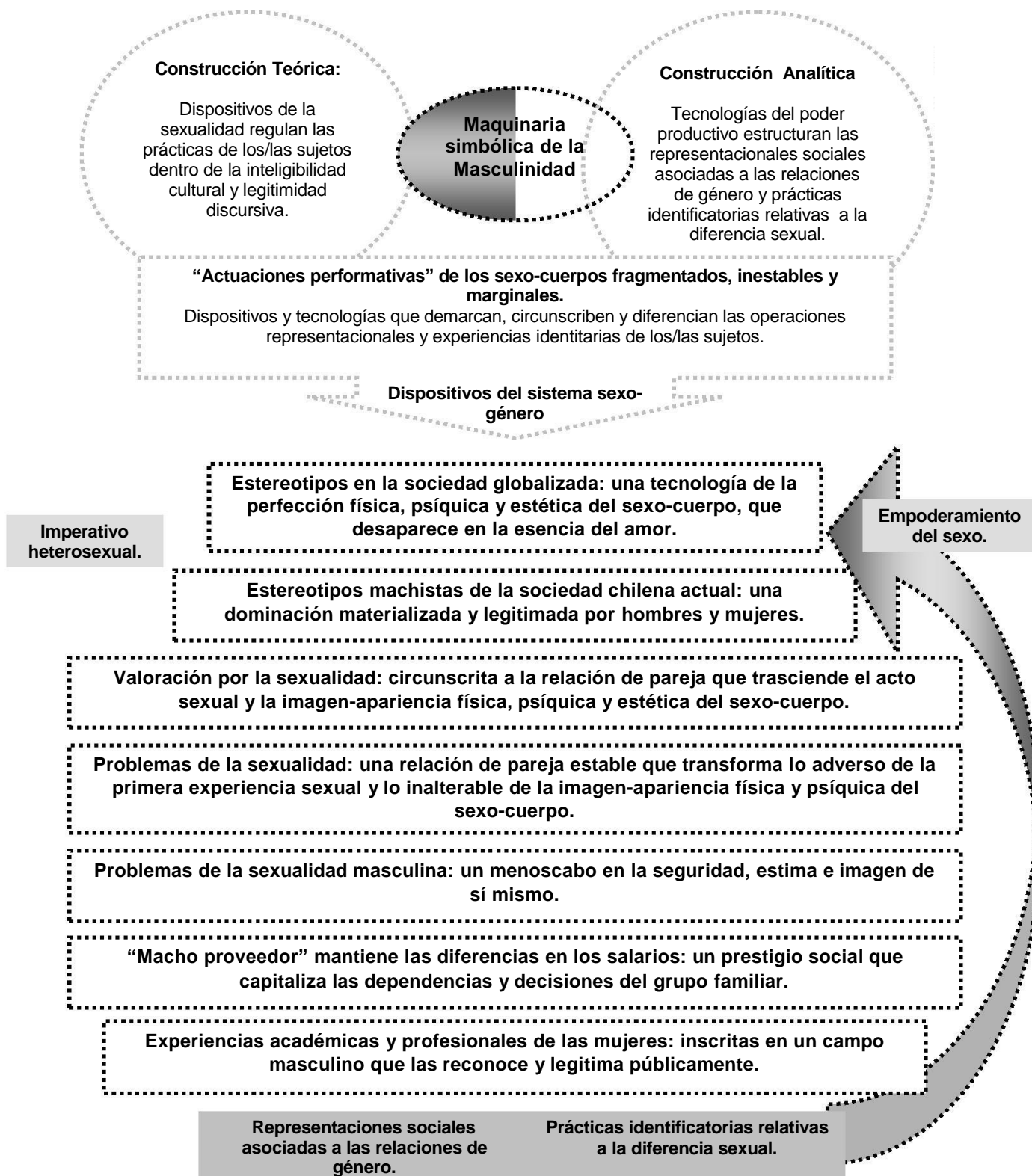
a) “Macho proveedor” mantiene las diferencias en los salarios: un prestigio social que capitaliza las dependencias y decisiones del grupo familiar

Las estudiantes de pedagogía describen la imagen-apariencia del “macho proveedor” como los varones que abastecen, suministran o facilitan todo lo necesario para su grupo familiar. Esta “obligación masculina” realza el honor, valor y prestigio social de los hombres, y representa un principio de autoridad y estimación sobre el ejercicio material y simbólico del poder. En este sentido, “el macho proveedor” capitaliza las decisiones y dependencias de los/las subordinados/as, las utiliza, mantiene y acumula en provecho de su superioridad jerárquica y orden hegemónico. Por lo tanto, las estudiantes de pedagogía visibilizan una “(re)producción familiar” de los “estereotipos machistas y conservadores”, esta formación transforma a los hijos en “los principales proveedores del hogar”, y a las hijas “en mantenidas por un hombre”.

b) Experiencias académicas y profesionales de las mujeres: inscritas en un campo masculino que las reconoce y legitima públicamente

Las estudiantes de pedagogía manifiestan que las experiencias académicas y profesionales reflejan los comportamientos estereotipados de hombres y mujeres; y proyectan sus imágenes-apariencias-capacidades en la institución familiar. Al respecto, la legitimación y el reconocimiento público de las experiencias académicas y profesionales femeninas la realizan “los maridos-parejas-padres”, que extiende la imagen-apariencia psíquica, física y estética del sexo-cuerpo masculino sobre las acciones del sexo-cuerpo femenino. Un proceso de (auto)afirmación que proyecta la figura y/o sombra de un cuerpo para iluminar otro. Por lo tanto, las estudiantes de pedagogía describen la imposibilidad de (auto)afirmarse a sí mismas, donde atribuyen a sus experiencias académicas y profesionales los sentidos y valores del “otro legítimo”, cuyo reconocimiento permitirá iluminarlas en el espacio público.

Las estudiantes de pedagogía



Conclusiones.

Las estudiantes de pedagogía cuando se refieren a la maquinaria simbólica de la masculinidad

Inscriben los estereotipos en la sociedad globalizada, una “tecnología del deseo” que desaparece en la “esencia del amor”. Es sugerente analizar como “la normatividad sobre la perfección corporal” o los elementos discursivos y no discursivos regulan los sentidos y valores asociados a una imagen-apariencia física, psíquica y estética del sexo-cuerpo. Una tecnología del poder/saber productivo que estructura con mayor especificidad e intensidad, las exigencias y deseos asociados a los cuerpos femeninos, y con menor especificidad e intensidad, las exigencias y deseos relativos a los cuerpos masculinos. Asimismo, las prácticas sexuales en la relación de pareja circunscriben la naturaleza, constitución, permanencia e invariabilidad del amor, el ingrediente fundamental para la aceptación incondicional y encuentro con el otro/a.

De la misma forma, los estereotipos machistas de la sociedad chilena actual visibilizan una dominación materializada y legitimada por hombres y mujeres. Es interesante observar como las estudiantes de pedagogía suscriben en sus prácticas discursivas los principios de superioridad-actividad v/s inferioridad-pasividad entre los sexos. Los efectos de dicha dominación evidencian que las mujeres mantienen el “monopolio” en la tuición-crianza de las nuevas generaciones; “la dependencia” hacia los cánones psíquicos, físicos y estéticos atribuidos a su sexo-cuerpo; y el “sometimiento” en el ejercicio de su sexualidad. Como también demuestran que los hombres conservan la “independencia” hacia los cánones psíquicos, físicos y estéticos atribuidos a su sexo-cuerpo; y la “libertad” en el ejercicio de su sexualidad. Este sometimiento o libertad en el ejercicio de la sexualidad develan las condiciones materiales y simbólicas del acto sexual, en el que los hombres (re)presentan el principio de superioridad-actividad del sujeto, y las mujeres (re)presentan el principio de inferioridad-pasividad del objeto. De esta manera, el sometimiento o libertad en el acto sexual visibiliza los campos de (re)producción y distribución de capital simbólico, donde se juega el valor, honor y prestigio social de los sexos, y los posicionamientos, regulaciones y calificaciones de los cuerpos. Por lo tanto, la independencia del sexo-cuerpo-sexualidad masculina y la dependencia del sexo-cuerpo-sexualidad femenina develan la matriz de control, sujeción y producción de sujetos y “no sujetos”. La inteligibilidad cultural y legitimidad discursiva de la violencia simbólica configura la superioridad del orden masculino e inferioridad del orden femenino en los contextos de Formación Docente Inicial. Estos esquemas de percepción, decisiones de conciencia y controles de voluntad articulan las inequidades de género en la formación personal, social, profesional y social de los/las estudiantes de pedagogía.

Desde esta perspectiva, la valoración por la sexualidad queda circunscrita a la relación de pareja, que trasciende el acto sexual y la imagen-apariencia física, psíquica y estética del sexo-cuerpo. Es sugerente analizar como las estudiantes de pedagogía encierran el ejercicio de la sexualidad en el ámbito de la relación de pareja, cuya caracterización proyecta el horizonte paradigmático de la institución familiar. Esta relación-institución de pareja-familia resuelve los obstáculos físicos, psíquicos y estéticos del sexo-cuerpo; y consolida las prácticas sexuales de hombres y mujeres. Por lo tanto, estas prácticas discursivas suscriben el proyecto institucional y la idealización espiritual de la pareja, donde se subliman las adversidades de los cuerpos, y enaltecen el ejercicio de su sexualidad. Asimismo, la superación de los problemas sexuales se inscribe en la relación de pareja estable, que transforma “lo adverso” de las primeras experiencias sexuales, y “lo inalterable” de la imagen-apariencia física, psíquica y estética del sexo-cuerpo. Estos obstáculos incardinan las tecnologías del poder/saber productivo o los principios de actividad-pasividad en la relación-institución de la pareja-familia, cuya reiteración performativa sublima las prácticas sexuales de los cuerpos en “idealización espiritual de los/las amantes”.

De este modo, los problemas de la sexualidad masculina se conciben como un menoscabo en la seguridad, estima e imagen de sí mismo. Es interesante analizar como las estudiantes de pedagogía localizan los problemas sexuales de los varones en su aparato psíquico, es decir, en las facultades mentales que configuran la autoestima y seguridad en sí mismo. Desde esta perspectiva, los problemas sexuales se distancian de la imagen-apariencia física del sexo-cuerpo, puesto que la seguridad, estima e imagen de sí mismo invisibiliza las condiciones materiales y simbólicas de (re)producción y distribución de los cuerpos.

Las estudiantes de pedagogía cuando se refieren a los patrones culturales que condicionan los comportamientos masculinos

Describen al “macho proveedor” como los varones que mantienen las diferencias en los salarios, un prestigio social que capitaliza las dependencias y decisiones en su grupo familiar. Como también, inscriben las experiencias académicas y profesionales de las mujeres en un campo masculino que las reconoce y legitima públicamente. Es interesante observar como las estudiantes de pedagogía valoran las diferencias salariales entre hombres y mujeres, una situación que “afecta la masculinidad del marido, la relación de pareja y la crianza de los/las hijos/as”. En este sentido, las experiencias académicas y profesionales de las mujeres-esposas-parejas y las de los/las hijos/as se inscriben en un campo de dominación masculina, puesto que los hombres-maridos-parejas son los encargados de reconocerlas y legitimarlas en el espacio público. Por consiguiente, este reconocimiento público proyecta la imagen-apariencia del sexo-cuerpo masculino, un “comportamiento fálico” capaz de penetrar e iluminar las prácticas de un sexo-cuerpo feminizado.

Bibliografía

- Avalos, B. (2002). *Profesores para Chile, historia de un proyecto*. Chile: Ministerio de Educación.
- Bernard, M. (1997) *Introducción a la lectura de la obra de René Kaës*. Argentina: Ediciones Publikar.
- Bolívar, A. Fernández, M. Molina, E. (2004). *Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuenciada*. En Forum: Qualitative Social Research Volumen 6. Número 1. Artículo 12, disponible en <http://www.qualitative-research.net/fqs/>
- Bourdieu, Pierre. (2000). *La Dominación Masculina*. Barcelona: Editorial Anagrama S.A.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Argentina: Editorial Paidós SAICF.
- Cárdenas, A. (2001) *Estudio comprensivo del discurso de estudiantes de pedagogía: su voz y el proceso de formación docente*. Tesis de Magíster en Investigación Educativa. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Chile.
- Castro, E. (2004) *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Chartier, R. (1992) *El mundo como representación: estudios sobre historia cultural*. Barcelona: Gedisa.
- Cherryholmes, C. (1999) *Poder y crítica. Investigaciones postestructurales en educación*. Barcelona: Pomares-Corredor. S.A.
- Colegio de Profesores de Chile (2004) *Educación y Género*. Chile: Departamento de Comunicaciones Área Mujer, Familia y Calidad de Vida. Servicio Nacional de la Mujer. SERMAN.
- Conell, S. (1997) *Escuelas y justicia social*. Ediciones Morata.
- Daniel, G. (2002) *Investigación cualitativa y análisis crítico del discurso en educación. Perspectivas teóricas y estrategias metodológicas*. Argentina: Universidad Nacional de Catamarca.



Fecha de recepción: 13 de noviembre de 2007. Fecha de aceptación: 15 de enero de 2008

REVISTA ELECTRÓNICA DIÁLOGOS EDUCATIVOS. AÑO 7, N° 14, 2007
ISSN 0718-1310

- De Gialdino, V. (1992) *Métodos cualitativos: los problemas teórico-metodológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Eurydice (2002) *Formación inicial del profesorado y transición a la vida laboral*. Report I. The Teaching profession in Europe: profile, trends and concerns. General lower secondary education. Brussels: European Commission.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y Castigar*. México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1981). *Historia de la sexualidad. La voluntad del saber*. Volumen 1. México: Siglo Veintiuno Editores, S.A.
- Foucault, M. (1987). *Historia de la sexualidad. El uso de los placeres*. Volumen 2. México: Siglo Veintiuno Editores, S.A.
- Foucault, M. (1987). *Historia de la sexualidad. La inquietud de sí*. Volumen 3. México: Siglo Veintiuno Editores, S.A.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del Poder*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Foucault, M. (1997). *La Arqueología del saber*. México: Siglo Veintiuno Editores, S.A.
- Fraser, N. (1997) *Justicia social*. Colombia: Universidad de los Andes.
- Freixas, A. y Fuentes-Guerra, M. (1994). *La reflexión sobre el sistema sexo/género. Un reto en la actual formación del profesorado*. Revista de Educación N° 304.
- Hall, S. (1990) *Identidad, comunidad, cultura y diferencia*. Inglaterra: Lawrence and Wishart.
- Hexagrama Consultores, FLACO, IESCO (2006) *Equidad de género y reformas educativas*. Argentina, Chile, Colombia, Perú.
- Jodelet, D. (1989) *La representación social: fenómenos, conceptos y teorías*. Paris: Presses Universitaires.
- Lamas, M. Compiladora (1996) *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. UNAM: Coordinación de Humanidades. Programa Universitario de Estudios de Género.
- Lamas, M. (1998). *Usos, dificultades y posibilidades de la categoría "género"*. Ecuador: Ediciones Abya – Yala.



Fecha de recepción: 13 de noviembre de 2007. Fecha de aceptación: 15 de enero de 2008

**REVISTA ELECTRÓNICA DIÁLOGOS EDUCATIVOS. AÑO 7, N° 14, 2007
ISSN 0718-1310**

- Martínez, M. (2002) *Algunos debates contemporáneos entorno a la categoría género y sus implicaciones para el contexto universitario*. Revista Otras Miradas. Grupo de Investigación en Género y Sexualidad. GIGESSEX. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de Los Andes Mérida-Venezuela
- Matus, C. (2006) *Problematizando al sujeto dentro del currículo*. Programa de Doctorado. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Ministerio de Educación, Universidad Alberto Hurtado y Universidad Católica de Valparaíso (2006) *Docentes para el Nuevo Siglo. Hacia una política de desarrollo profesional docente*.
- Ministerio de Educación. (2005) *Informe Comisión sobre Formación Docente Inicial*. Chile.
- Molina, P. (2001) *La identidad profesional y la formación inicial de profesores. Una posibilidad de profesionalización docente*. En Boletín de Investigación Educativa N° 16.
- Molina, P. (2005) *Identidad profesional docente construidas por estudiantes de Educación General Básica durante su Formación Inicial una mirada desde las actividades de práctica formativa*. Chile: Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Moscovici, S. (1986) *Psicología social*. Barcelona: Paidós.
- OREAL, UNESCO, PROEDUCA-GTZ (2004) *¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina?*.
- Pérez, A. (1996) *El pensamiento práctico del profesor. Implicaciones en la formación del profesorado*. Madrid: Ediciones Narcea.
- Ruiz, P. Rosales, J. (2006) *Género y las metas del milenio*. Perú: UNIFEM, PNUD, UNFPA.
- Sandín, M. (2003) *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.U.
- Scott, J. (1990) *El género: una categoría útil para el análisis histórico*. En Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea de Amelang y Nash. Ediciones Alfons el Magnánim.



Fecha de recepción: 13 de noviembre de 2007. Fecha de aceptación: 15 de enero de 2008

**REVISTA ELECTRÓNICA DIÁLOGOS EDUCATIVOS. AÑO 7, N° 14, 2007
ISSN 0718-1310**

- Vaillant, D. (2005) *Formación de docentes en América Latina*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Villegas-Reimers, E. (2002) *La Formación Docente Inicial en los Estados Unidos de Norteamérica: Tendencias recientes en sus prácticas y políticas*. UNESCO: Formación docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países.
- Valdés, T. Olavarría, J. (1997) *Masculinidad/es. Poder y crisis*. Chile: Isis Internacional N° 24.
- Valdés, T. Olavarría, J. (1998) *Masculinidades y equidad de género en América Latina*. Chile: FLACSO.
- Wodak, R. Meyer, M. (2003) *Métodos de Análisis Crítico del Discurso*. Barcelona: Editorial Gedisa S.A.