

REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE MASCULINIDAD DE LOS/LAS ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA, EN LOS CONTEXTOS DE FORMACIÓN DOCENTE INICIAL

Verónica Alejandra Lizana Muñoz

1. MARCO DE REFERENCIA

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 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 identificadoras 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 identificadoras o unidades de sentido configuran el “aparato psíquico” de las instituciones formadoras de docentes, cuyos marcos socioculturales (re)significan los conocimientos pedagógicos e (inter)disciplinarios. (Moscovici, 1986; Jodelet, 1989; Chartier, 1992; Bernard, 1997; Pérez, 1996).

Aunque, los acuerdos internacionales y los programas educativos nacionales 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 legitiman ciertas políticas de identidad en sus prácticas de enseñanza y procesos de aprendizaje, “un aprendizaje significativo” que promueve los estereotipos de género y los modelos jerárquicos 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).

Por lo tanto, la pregunta de investigación: ¿cuáles son las representaciones sociales sobre masculinidad de los/las estudiantes de pedagogía, en los contextos de Formación Docente Inicial?, pretende visibilizar algunos modelos explicativos y unidades de sentido de estos actores sociales. Las operaciones representacionales y experiencias identitarias, que subyacen en los procesos de 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 (des)articulación entre los significados, relaciones y conflictos de las masculinidades e identidades socioculturales de los varones, en los contextos y procesos formativos.

2. ENFOQUES TEÓRICO-ANALÍTICOS SOBRE LAS MASCULINIDADES

Estas perspectivas intentan recuperar las condiciones materiales y simbólicas de (re)producción y distribución de las masculinidades “normativas-hegemónicas” y/o “marginales-subordinadas”. Al respecto, se evidencia que el estudio de cómo los individuos se transforman en hombres, cómo los hombres 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 (re)construidos.** 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 culturales, cuyos dominios y productos configuran sus relaciones de poder. Al respecto, la socialización de género en las prácticas de enseñanza y procesos de aprendizaje legitima “los estilos-roles masculinos normativos y/o hegemónicos”, y sanciona “los roles-estilos masculinos marginales y/o subordinados”.
- c) **Los hombres se transforman en líderes porque los “estilos-roles masculinos” están asociados a 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 entre la masculinidad y feminidad. De este modo, los varones 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 imagen-apariencia fantasmática de la homofobia configura el modo principal cómo los varones preservan “las (des)ventajas” de la masculinidad normativa y/o hegemónica. Si bien, en el espacio público los varones mantienen los dominios del poder, en el espacio privado persiste el riesgo de su alienación, lo que implica “un costo personal” para su autorrealización y “un costo social” para sus vínculos profundos con los/las otros/as. De esta manera, la socialización de género en las prácticas de enseñanza y procesos de aprendizaje legitima “la actuación performativa” de la “racionalidad-objetividad masculina”, y sanciona “la actuación performativa” de su “subjetividad-emocionalidad”.

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

1. **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”.
2. **Una visión crítica hacia los enfoques teórico-analíticos de “los hombres iguales”.** Éstos conciben “una mentalidad” en los hombres 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.
3. **Una visión crítica hacia los enfoques teórico-analíticos de “los hombres-poderosos”.** Inversamente, los estudios culturales destacan los significados, relaciones y conflictos entre los varones. Al respecto, Conell (1997) establece la necesidad de una política de género que visibilice las relaciones de alianza, dominio y subordinación entre éstos, puesto que cada sociedad mantiene la hegemonía de un “estilo-rol masculino”. Por lo tanto, las investigaciones sobre los “estilos-roles masculinos” asociados a los dominios del poder deben considerarse en relación a las mujeres y a “los otros hombres”.
4. **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, analizan las asociaciones entre las masculinidades y feminidades normativas y/o hegemónicas con la heterosexualidad; y las masculinidades y feminidades 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 evidencian 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 personal, académica, profesional y social del profesorado no ha logrado articular “los dispositivos-tecnología de la docencia y los del sistema sexo/género”, “un cuerpo de saberes” que legitima las masculinidades y feminidades normativas y/o hegemónicas, y sanciona las subordinadas y/o marginales. En este sentido, las prácticas discursivas de los/las formadores/as de docentes, estudiantes de pedagogía y profesores/as en ejercicio suscriben un modelo único para pensar, sentir y vivir la sexualidad. Al respecto, “la familia heterosexual, nuclear y procreadora” es el modelo para comprender las relaciones de género; “la diferencia biológica y natural entre los sexos” es el modelo para percibir las identidades sexuales; y “las opciones homosexuales”

son categorizadas como lo anormal o patológico. (Freixas y Fuentes-Guerra, 1994; Colegio de Profesores/as, 2004; HEXAGRAMA, FLACSO, IESCO, 2006).

3. ENFOQUE TEÓRICO-ANALÍTICO DEL ESTUDIO

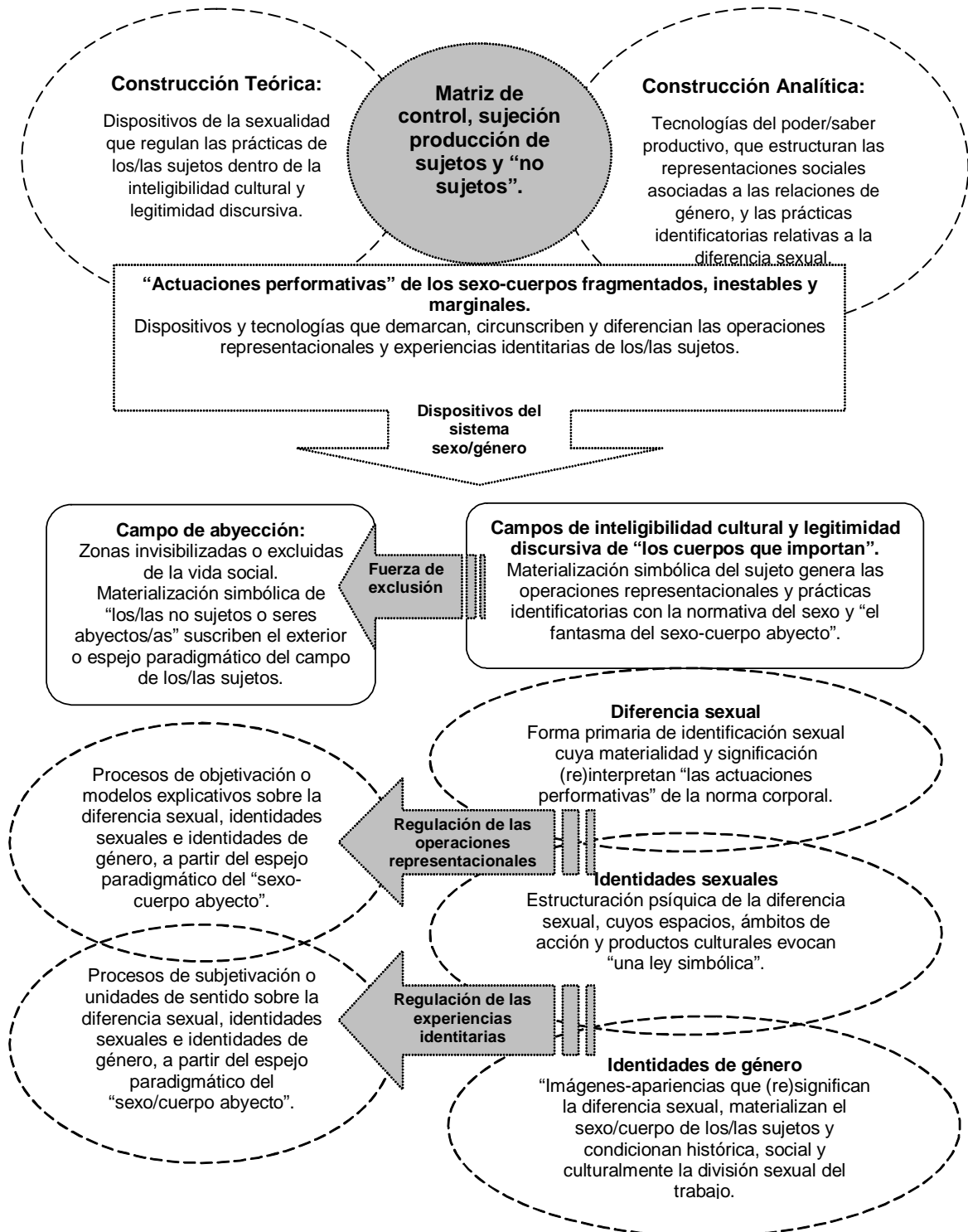
Esta perspectiva intenta visibilizar la maquinaria simbólica del sistema sexo/género como una matriz de control, sujeción y producción de sujetos y “no sujetos”. Una construcción teórica de los dispositivos de la sexualidad, es decir, de los elementos discursivos y no discursivos que regulan las prácticas 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 identificadorias 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. (Hall, 1990; Scott, 1990; Foucault, 1981, 1987, 1997; Conell, 1997; Valdés y Olavaria, 1997, 1998; 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 identificadorias 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. (Hall, 1990; Scott, 1990; Foucault, 1981, 1987, 1997; Conell, 1997; Valdés y Olavaria, 1997, 1998; Lamas, 1998; Bourdieu, 2000; Butler, 2002; Talburt, Steinberg, 2006; Matus, 2006).

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”. (Hall, 1990; Scott, 1990; Foucault, 1981, 1987, 1997; Conell, 1997; Valdés y Olavaria, 1997, 1998; Lamas, 1998; Bourdieu, 2000; Butler, 2002; Talburt, Steinberg, 2006; Matus, 2006).

Para una mayor comprensión del enfoque teórico-analítico adoptado en este estudio, se presenta un mapa conceptual con sus ideas fundamentales.

Maquinaria Simbólica del sistema sexo/género.



Este estudio analiza las representaciones sociales sobre masculinidad de los/las estudiantes de pedagogía en los contextos de Formación Docente Inicial, los modelos explicativos y unidades de sentido que (re)construyen sobre sexo, cuerpo y sexualidad masculina, y los patrones culturales que condicionan los comportamientos de los varones. 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)

Se 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 sus actores protagónicos. 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 los hallazgos de investigación a 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)

Los/las sujetos del estudio son cinco hombres y ocho mujeres insertos/as en el último año de la carrera de Educación Básica. El escenario de la investigación es una universidad tradicional de la Región Metropolitana de Chile, 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 los/las estudiantes de pedagogía, en los contextos de Formación Docente Inicial. (Bernard, 1997, Wodak y Meyer, 2003)

4. DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN ANALÍTICA DE LOS HALLAZGOS DE INVESTIGACIÓN

4.1. Representaciones sociales de LOS estudiantes de pedagogía sobre sexo, cuerpo y sexualidad masculina.

4.1.1. Sexualidad masculina: un asunto de autoestima

Los estudiantes de pedagogía circunscriben la sexualidad de los hombres al ámbito de la autoestima, una (in)capacidad para apreciar, valorar y estimar la intensidad de los afectos, tanto hacia a sí mismo como hacia los/las otros/as.

4.1.2. Estereotipos machistas: fortaleza masculina v/s debilidad femenina materializada en imagen y reacción pública

Los estudiantes de pedagogía entienden la fortaleza masculina como discursos sobre racionalidad-objetividad hecho imagen y reacción pública. La invisibilización del plano personal o negación simbólica de la subjetividad-emocionalidad masculina genera los campos discursivos de superioridad, es decir, la legitimación de esta “invisibilización-negación” y distanciamiento paradigmático con la “racionalidad-subjetividad” femenina. Estos campos fundamentan el empoderamiento de la racionalidad-objetividad masculina en el espacio público. En oposición, la debilidad femenina se concibe como discursos sobre emocionalidad-subjetividad hecho imagen y reacción pública. La visibilización del plano personal o “libertad” simbólica de la subjetividad femenina conforma los campos discursivos de inferioridad en su doble negación, esto es, una deslegitimación de esta “visibilización-libertad” y de la racionalidad-objetividad femenina. Estos campos fundamentan el desempoderamiento de esta racionalidad en el espacio público. Al respecto, los estudiantes de pedagogía se identifican como “víctimas” de estos estereotipos machistas.

4.1.3. Sexualidad masculina: una estética de la imagen-apariencia física y psíquica del sexo-cuerpo

Los estudiantes de pedagogía conciben la estética de la imagen física como las (re)interpretaciones de los cánones tradicionales de belleza masculina y femenina. Una configuración e instalación de la apariencia estética-física en el espacio público. La imagen-apariencia de la belleza física visibiliza las marcas de las exigencias y valorizaciones sociales sobre el sexo-cuerpo. Por su parte, se entiende la estética de la imagen psíquica como las percepciones y/o apreciaciones de sí mismo. Una configuración e instalación de la apariencia estética-psíquica en el espacio público. La imagen-apariencia de la belleza psíquica visibiliza las representaciones incardinadas en el sexo-cuerpo. En este sentido, los estudiantes de pedagogía establecen una correspondencia entre la imagen-apariencia estética, física y psíquica del sexo-cuerpo, y la virilidad masculina, es decir, el tamaño, capacidad y potencia sexual del falo.

4.1.4. Desarrollo de la sexualidad masculina: una discriminación hacia lo físico y una atracción vinculada a patrones estéticos

Los estudiantes de pedagogía entienden la discriminación física como formas de separar, distinguir y diferenciar un “sexo-cuerpo abyecto”. La configuración discursiva y trato de inferioridad hacia sus espacios y ámbitos de acción. Asimismo, la atracción vinculada a patrones estéticos definen las formas de percepción y/o apreciación de la belleza física. La normalización de un modelo configura la voluntad, interés y agrado personal hacia un “sexo-cuerpo ideal”. En este sentido, el “régimen de la mirada masculina” como discriminación física y atracción estética establece la inferioridad del “sexo-cuerpo no bello”; y la superioridad del “sexo-cuerpo bello”.

4.1.5. Problemas de la sexualidad masculina: obstáculos psíquicos, físicos y estéticos que desaparecen en la relación de pareja estable

Los estudiantes de pedagogía conciben los problemas de la sexualidad masculina como formas de enfrentar y superar los obstáculos psíquicos, físico y estéticos del sexo-cuerpo. Al respecto, las primeras experiencias sexuales y el carácter de la relación de pareja condicionan la (des)aparición o desarrollo de los problemas sexuales masculinos y femeninos. Una “consumación-idealización” de la relación de pareja estable, cuya seguridad, permanencia y duración en el tiempo resuelve los obstáculos psíquicos, físico y estéticos del sexo-cuerpo, y “deja sin efecto” sus condiciones materiales y simbólicas de (re)producción.

4.1.6. Problemas de la sexualidad masculina: una ecuación entre categorías discriminatorias hacia el sexo-cuerpo y grados de (in)seguridad en sí mismo

Los estudiantes de pedagogía entienden la discriminación como las categorías suscritas en el sexo-cuerpo de los/las sujetos, cuyos contextos, procesos y productos están incardinados en la imagen-apariencia física. De esta manera, los sentimientos de disminución y menoscabo físico visibilizan el impacto e intensidad de la discriminación. Asimismo, conciben la discriminación como los grados de (in)seguridad en sí mismo, cuyos contextos, procesos y productos están incardinados en la imagen-apariencia psíquica. De este modo, los sentimientos de (in)seguridad y menoscabo moral visibilizan las barreras protectoras del aparato psíquico. Al respecto, la sexualidad masculina devela una correspondencia entre el ejercicio estético, físico y psíquico de la imagen-apariencia, y el ejercicio de las categorías discriminatorias. En este sentido, los estudiantes de pedagogía inscriben los problemas sexuales masculinos en los contextos, procesos y productos de la discriminación.

4.1.7. Instituciones educativas y medios de comunicación: una estigmatización social hacia “el sexo-cuerpo no bello”

Los estudiantes de pedagogía perciben que las instituciones educativas y los medios de comunicación estigmatizan socialmente a “los/las sujetos y los/las no sujetos”, una huella material y simbólica impresa en “los sexo-cuerpos bellos y no bellos”. En las instituciones educativas, los/las estudiantes materializan la estigmatización social y los/las docentes la legitiman. El currículo oculto de las discriminaciones o prácticas inconscientes de los actores educativos denotan el carácter inmutable de los estereotipos sexistas, clasista y étnicos. Por su parte, los medios de comunicación mediatizan la estigmatización social a partir de sus protagonistas, una materialización y legitimación de las discriminaciones en el ámbito de sus responsabilidades personales. En este sentido, la relación de pareja devela el horizonte paradigmático de la institución familiar, un espacio de contención emocional y de protección ante las estigmatizaciones sociales. Por lo tanto, los estudiantes de pedagogía valoran la seguridad y permanencia de la relación-institución de la pareja-familia, puesto que resuelve los problemas sexuales de hombres y mujeres.

4.2. Representaciones sociales de LAS estudiantes de pedagogía sobre sexo, cuerpo y sexualidad masculina

4.2.1. 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.

4.2.2. 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.

4.2.3. 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 traspasa 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.

4.2.4. 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.

4.2.5. 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.

4.3. Representaciones sociales de LOS estudiantes de pedagogía sobre los patrones culturales que condicionan los comportamientos masculinos

4.3.1. (Re)producción cultural de comportamientos masculinos: visibiliza la formación machista y conservadora de hombres y mujeres

Los estudiantes de pedagogía entienden la (re)producción cultural como traer al presente las creencias, sentidos, valores y prácticas de la generación pasada. Al respecto, la formación machista y conservadora devela la supremacía de los hombres del pasado, un orden hegemónico que se ejerce sobre otros/as mediante el continuismo de sus formas materiales y simbólicas. De esta manera, los estudiantes de pedagogía valoran como “hombres y mujeres tontos/as”, su incapacidad para comprender las trampas de los estereotipos machistas-conservadores, y su irracionalidad-insensibilidad ante las diferencias, cambios y desafíos generacionales.

4.3.2. Comparación generacional de patrones culturales: devela un cambio en los comportamientos masculinos

Los estudiantes de pedagogía perciben los cambios culturales como un proceso de sustitución de los comportamientos masculinos de la generación pasado, y de oposición hacia sus creencias, sentidos, valores y prácticas. Al respecto, los cambios generacionales han permitido de las mujeres estudien, trabajen y reciban más dinero que los hombres, una situación que ha transformado la crianza de los/las hijos/as; el mantenimiento económico del hogar; y la mentalidad y sensibilidad masculina. En este sentido, los estudiantes de pedagogía como representantes de esta generación visibilizan un distanciamiento de la generación pasada, la imagen-apariencia paterna; y de la generación futura, la crianza de los/las hijos/as. Un presente transitorio y fragmentado que refleja las diferencias, cambios y desafíos culturales y/o generacionales.

4.3.3. Estudiantes de pedagogía como actores protagónicos de esta generación: un desmarcamiento de los modelos tradicionales de masculinidad

Los estudiantes de pedagogía como actores de otra generación asumen un rol protagónico, puesto que se desmarcan de las creencias, sentidos, valores y prácticas asociadas a los modelos tradicionales de masculinidad. El protagonismo de los hombres de esta generación se entiende como una condición de calificación, la necesidad de replantearse los puntos de referencia y carácter inmutable de la masculinidad. Por consiguiente, la tradición cultural reproduce las características universales de la imagen-apariencia física y psíquica del sexo-cuerpo masculino, un arquetipo original y primario que materializa las acciones morales; y sirve de ejemplo al entendimiento, voluntad y sensibilidad de los/las sujetos. De esta manera, los y las estudiantes de pedagogía como hombres y mujeres de esta generación reproducen las formas tradicionales de comportamiento masculino y

femenino, puesto que no logran vencer los obstáculos simbólicos y materiales de la subordinación entre los sexos.

4.4. Representaciones sociales de LAS estudiantes de pedagogía sobre los patrones culturales que condicionan los comportamientos masculinos

4.4.1. “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”.

4.4.2. 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.

4.5. Triangulación teórico-analítica de los hallazgos de investigación.

4.5.1. LOS estudiantes de pedagogía cuando se refieren a la maquinaria simbólica de la masculinidad

Circunscriben la sexualidad de los hombres al ámbito de la autoestima. Un desarrollo personal y relacional que contrasta con las posibilidades de los “estereotipos machistas-conservadores”, puesto que estos invisibilizan la subjetividad-emocionalidad masculina. Al respecto, la superioridad y empoderamiento de la racionalidad-objetividad masculina se fundamenta en oposición a la inferioridad de la subjetividad-emocionalidad femenina y desempoderamiento de esta racionalidad-objetividad, en el espacio público. Es interesante observar como los estudiantes de pedagogía se identifican como “víctimas de los estereotipos machistas”, una persona sacrificada o destinada al sacrificio, que padece daño material y simbólico por culpas propias o causas ajenas. “Una víctima” de las inequidades de género, puesto que no dimensiona su rol protagónico como ciudadano/a comprometido/a con las transformaciones históricas y socioculturales de nuestro país. Pero también, “una víctima” de la Formación Docente Inicial, dado que no dimensiona el impacto de su futuro rol y

estatus profesional como docente, un/a agente responsable de “educar” a la próxima generación de niños, niñas y jóvenes.

Consiguientemente, los varones configuran la sexualidad masculina como una estética de la imagen-apariencia física y psíquica del sexo-cuerpo. Al respecto, la imagen-apariencia de la belleza física devela las “marcas-cicatrices-especificidades” de las exigencias y valorizaciones sociales sobre el sexo-cuerpo de hombres y mujeres. Y la imagen-apariencia de la belleza psíquica visibiliza las representaciones incardinadas en el sexo-cuerpo de los/las sujetos. Es sugerente analizar como los estudiantes de pedagogía fundamentan la virilidad masculina, una correspondencia entre la imagen-apariencia física del falo, el tamaño, y su imagen-apariencia psíquica, la capacidad y potencia sexual. Para ello, utilizan como recurso discursivo los mitos sexuales, que entretejen las representaciones sociales o modelos explicativos asociados a la belleza física del falo, y las prácticas identificatorias o unidades de sentido relativas a su belleza psíquica. Una ficción alegórica en materia de estereotipos machistas, puesto que la imagen-apariencia física y psíquica del miembro viril, para los hombres constituye una incardinación ideológica, es decir, una marca-cicatriz-especificidad de las exigencias y valorizaciones sociales.

En este sentido, el desarrollo de la sexualidad masculina se inserta en una discriminación física y en una atracción estética. La primera distingue los espacios, ámbitos de acción e inferioridad del “sexo-cuerpo abyecto”, y la segunda describe las percepciones asociadas a un modelo de belleza, un “sexo-cuerpo ideal” que configuran la voluntad, interés y agrado de los hombres. Es sugerente analizar como los estudiantes de pedagogía establecen “un régimen de la mirada masculina”, la inferioridad del “sexo-cuerpo no bello” y superioridad del “sexo-cuerpo bello”. De este modo, las exigencias socioculturales e imposiciones personales “naturalizan” los cánones estéticos, una capacidad para “homogeneizar” la percepción de los cuerpos y/o “dicotomizar” la diferencia sexual. Una maquinaria simbólica de la masculinidad que configuran la voluntad, (des)interés y (des)agrado hacia la sexualidad de “los cuerpos bellos y no bellos”.

De esta manera, los problemas sexuales masculinos se entienden como formas de enfrentar y superar los obstáculos psíquicos, físicos y estéticos del sexo-cuerpo. Al respecto, “las primeras experiencias sexuales” y “el carácter de la relación de pareja” condicionan la (des)aparición o desarrollo de los problemas sexuales masculinos y femeninos. En este sentido, la relación-institución de la pareja-familia se constituye en el espacio ideal para “enseñar-aprender” sobre sexualidad, y para protegerse ante las discriminaciones.

Asimismo, estos problemas develan una ecuación entre las categorías discriminatorias hacia el sexo-cuerpo y los grados de (in)seguridad en sí mismo. La primera visibiliza el impacto e intensidad de la discriminación y los sentimientos de disminución y menoscabo físico en los/las sujetos. La segunda devela la operatividad y efectividad de la barrera protectoras del aparato psíquico y los sentimientos de (in)seguridad y menoscabo moral en las personas. Así la sexualidad masculina inscribe una correspondencia entre el ejercicio estético, físico y psíquico de la imagen-apariencia, y el ejercicio de las categorizaciones discriminatorias. Es sugerente analizar como los estudiantes de pedagogía circunscriben los problemas sexuales masculinos en los contextos, procesos y productos de la discriminación. De este modo, los “sentimientos de disminución e inseguridad” surgen cuando los hombres suscriben las prácticas discriminatorias y las instalan en su imagen-apariencia psíquica, originando la imposibilidad de su “penetración en el espacio público”. Este menoscabo físico y moral genera una inhabilidad para desprenderse de los cánones tradicionales de belleza masculina, y una

incapacidad para anteponer la imagen-apariencia psíquica a la imagen-apariencia física del sexo-cuerpo.

Por otra parte, como “futuros profesores/as” estipulan que las instituciones educativas y medios de comunicación estigmatizan socialmente a los/las sujetos, una huella material y simbólica impresa en “los sexo-cuerpos bellos y no bellos”. En este sentido, como “estudiantes en práctica en las escuelas” visibilizan que los/las docentes legitiman la estigmatización social, y los/las escolares la materializan. El currículo oculto de las discriminaciones e inequidades de género, donde las prácticas inconscientes de los/las actores educativos denotan el carácter inmutable de los estereotipos sexistas, clasistas y étnicos, y los reproducen en las instituciones educativas. Asimismo, los medios de comunicación mediatizan la estigmatización social a partir de sus protagonistas, donde las prácticas discriminatorias se suscriben en el ámbito de sus responsabilidades personales. Al respecto, nuevamente reaparece en las prácticas discursivas de los estudiantes la idealización de la relación de pareja, el horizonte paradigmático de la institución familiar que protege “el sexo-cuerpo no bello” ante las discriminaciones.

Es interesante observar como los niños, niñas y jóvenes del Sistema Nacional de Educación “aprenden” a separar y diferenciar un sexo-cuerpo de otro, los procesos de aprendizaje y prácticas de enseñanza asociadas a la discriminación física y atracción estética. Una reiteración performativa de la diferencia, que configuran la voluntad, (des)interés y (des)agrado hacia los “sexo-cuerpos bellos y no bellos”. El régimen de la mirada de las instituciones educativas devela “los cuerpos que tienen o no importancia”, normalizando sus especificidades, marcas y cicatrices, y visibilizando sus trastornos orgánicos, funcionales, psíquicos y socioculturales. Por lo tanto, los/las actores educativos (re)producen las categorías discriminatorias, una estigmatización social sobre las diferencias; los estatus de superioridad e inferioridad del sexo-cuerpo masculino y femenino; y la esfera de inteligibilidad cultural y legitimidad discursiva de “los/las sujetos y de los/las no sujetos”.

De la misma manera, los medios de comunicación entendidos como mediadores culturales utilizan la voz de los/las protagonistas de las discriminaciones, un recurso de credibilidad ante los/as televidentes y una señal de alerta ante las patologías o rarezas de los cuerpos. Estos mediadores culturales establecen una correspondencia biunívoca entre la imagen-apariencia física, psíquica y estética del sexo-cuerpo, y los grados de (in)capacidad o (in)satisfacción en “el ejercicio de la sexualidad”. Estas estrategias materializan y legitiman la docilización y subordinación de los cuerpos, y suscribe en sus protagonistas los estereotipos sexistas, clasistas y étnicos.

4.5.2. 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.

4.5.3. LOS estudiantes de pedagogía cuando se refieren a los patrones culturales que condicionan los comportamientos masculinos

Señalan que éstos evidencian una (re)producción cultural de las creencias, sentidos, valores y prácticas de la generación pasada. Y devela la formación “machista-conservadora” de hombres y mujeres, puesto que estos/as instalan la supremacía de los hombres del pasado, un orden hegemónico que se ejerce sobre otros/as mediante el continuismo de sus formas materiales y simbólicas. En este sentido, los estudiantes de pedagogía valoran como “hombres y mujeres tontos/as” su incapacidad para comprender las trampas de los estereotipos “machistas-conservadores”; y su irracionalidad e insensibilidad ante las diferencias, cambios y desafíos generacionales. Es sugerente analizar como los varones perciben esta formación, una (re)producción cultural de las prácticas masculinas de la generación pasada como si fueran inalterables a los cambios históricos y socioculturales del presente. En este sentido, la masculinidad hegemónica genera condiciones materiales y simbólicas de continuismo, un encadenamiento lógico sobre el carácter original y principio activo de la sexualidad masculina, su conservación y asociación a los poderes fácticos, y su aversión a los cambios generacionales. Una trilogía que deja atrapados/as a “los/las tontos/as”, cuya “estupidez e insensatez” refleja las incapacidades, irracionalidades e insensibilidades de hombres y mujeres de esta generación ante las transformaciones socioculturales.

En la comparación generacional de patrones culturales, los estudiantes de pedagogía visibilizan un cambio en los comportamientos masculinos. Los cambios culturales evidencian un proceso de sustitución y de oposición hacia las creencias, sentidos, valores y prácticas masculinas del pasado. Los cambios generacionales demuestran cómo las mujeres estudian, trabajan y reciben más dinero que los hombres, esta situación ha transformado la crianza de los/las hijos/as; el mantenimiento económico del hogar; y la mentalidad y sensibilidad masculina. Así, los varones como representantes de esta generación visibilizan un presente transitorio y fragmentando, que refleja las transformaciones generacionales.

Asimismo, los estudiantes de pedagogía como actores protagónicos de otra generación se desmarcan de las creencias, sentidos, valores y prácticas asociadas a los modelos tradicionales de masculinidad. Este protagonismo configura una condición de calificación, esto es, la necesidad de (re)plantearse los puntos de referencia y carácter inmutable de la masculinidad. Aunque, los y las estudiantes de pedagogía se observan a sí mismos como hombres y mujeres de esta generación, persisten en sus comportamientos una (re)producción de los “patrones machistas-conservadores”. La tradición cultural universaliza la imagen-apariencia física y psíquica del sexo-cuerpo masculino, un arquetipo original y primario que materializa las acciones morales y sirve de ejemplo al entendimiento, voluntad y sensibilidad de los/las sujetos.

Es interesante observar como los estudiantes de pedagogía como actores protagónicos de esta generación se separan de los modelos tradicionales de masculinidad, puesto que problematizan sus puntos de referencia y carácter inmutable. Pero al mismo tiempo, constatan que en Chile “el machismo no es una cuestión superada”, dado que los hombres sienten afectada su masculinidad cuando las mujeres son exitosas académica y profesionalmente, y las mujeres sienten afectada su feminidad cuando los hombres no responden a una imagen-apariencia arquetípica de la masculinidad. Por consiguiente, los estudiantes de pedagogía no vislumbran cambios culturales y/o generacionales de gran envergadura, ya que los patrones culturales siguen condicionando los comportamientos de hombres y mujeres. Una división sexual que circunscribe la formación personal, académica,

profesional y social de los/las sujetos, y sus espacios, ámbitos de acción y productos culturales. Como también, mantiene la subordinación histórica entre los sexos.

4.5.4. 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.

5. CONCLUSIÓN

La descripción, interpretación y triangulación teórico-analítica de las representaciones sociales sobre masculinidad de los/las estudiantes de pedagogía en los contextos de Formación Docente Inicial devela la necesidad de “hacerse cargo” de sus estereotipos “machistas y conservadores”. Una matriz de control, sujeción y producción de sujetos y “no sujetos”, que sitúa en la primera categoría a los hombres y heterosexuales, y en la segunda a las mujeres y homosexuales. Las representaciones sociales o modelos explicativos asociados a las relaciones de género, y las prácticas identificatorias o unidades de sentido relativas a la diferencia sexual proyectan los dispositivos y tecnologías de la docencia”, cuyos elementos discursivos y no discursivo (re)significan la diferencia sexual “de los cuerpos que importan”, y materializan la división sexual en las experiencias académicas y profesionales de hombres y mujeres.

Asimismo, los/las estudiantes de pedagogía recurrentemente describen la importancia de la relación-institución de la pareja-familia, una “idealización-consumación” de la familia nuclear, procreadora y heterosexual que resguarda la legitimidad de las prácticas sexuales masculinas y femeninas. Así, los/las futuros/as docentes se distancian de la “realidad de las aulas escolares”, puesto que el 40% de los/las estudiantes del Sistema Nacional de Educación pertenecen a familias nucleares, y el 60% corresponde a familias “monoparentales”, o mejor dicho, “monomaternales”. Una “realidad escolar” que evidencia las limitaciones en la formación personal, académica, profesional y social de estos/as profesionales de la educación, como también, proyecta las futuras prácticas discriminatorias hacia los/las estudiantes que pertenecen a “familias disfuncionales”.

Al respecto, las representaciones sociales sobre masculinidad de los/las estudiantes de pedagogía en los contextos de Formación Docente Inicial visibilizan las condiciones materiales y simbólicas de (re)producción de sus prácticas identificatorias. Estos modelos explicativos y unidades de sentido describen los posicionamientos, encadenamientos y (dis)continuidades en sus experiencias de identificación sexual, que en este caso, se refieren a “una valoración por la semejanza”, y a un distanciamiento paradigmático con “la imagen-apariencia fantasmática” de la diferencia. Este “aprecio

por la semejanza” y “desprecio por la diferencia” legitima “el cuerpo de saberes de la docencia”; “el sexo-cuerpo de sus actores protagónicos/as”; y las inequidades de género “en el currículo oculto” de dicha formación.

Aunque, las propuestas nacionales de Formación Docente Inicial insisten en la configuración del docente como un/a profesional de la educación, persiste una desvalorización hacia las investigaciones y perspectivas teórico-analíticas sobre educación y género. Estas experiencias profesionales visibilizarían los (pre)juicios “sexistas, clasistas y éticos” en las prácticas de enseñanza y procesos de aprendizaje de los/las formadores/as de docentes, estudiantes de pedagogía, y profesores/as en ejercicio. Asimismo, se evidencia que el género constituye una categoría analítica invisibilizada en los resultados académicos de los/las estudiantes; en los instrumentos de evaluación del Sistema Nacional de Educación; y en los estándares de calidad de la formación inicial y continúa del profesorado.

Por lo tanto, la profesionalización docente requiere transversalizar una perspectiva de género en los contextos socioeducativos, una política institucional que deleve sus modelos jerárquicos y autoritarios. Esta democratización exige experiencias significativas e (inter)disciplinarias sobre las relaciones de género, una socialización flexible y atingente a las necesidades, intereses y expectativas, personales, académicas, profesionales y sociales de las nuevas generaciones. Así, los/las profesionales de la educación contarán con herramientas teórico-analíticas que contribuyan a la “igualdad de oportunidades, justicia social y respeto hacia la diversidad, sin distinción de clase, género y etnia”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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.

- 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 Nº 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*. México: UNAM.
- Lamas, M. (1998). *Usos, dificultades y posibilidades de la categoría "género"*. Ecuador: Ediciones Abya – Yala.
- 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. GIGESEX. 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 Nº 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.
- 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.

- 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*. Santiago: UNESCO.
- Valdés, T. Olavarría, J. (1997) *Masculinidad/es. Poder y crisis*. Chile: Isis Internacional.
- 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.