

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

WHICH ARE THE SOCIAL REPRESENTATIONS ON MASCULINE OF THE STUDENTS OF PEDAGOGY, IN THE CONTEXTS OF INITIAL EDUCATIONAL FORMATION?: SOME EXPLANATORY MODELS AND UNITS OF SENSE OF THE MEN

Verónica Lizana Muñoz,
Doctora en Educación,
Pontificia Universidad Católica de Chile.
Valizana@puc.cl

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 continua 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 las representaciones sociales sobre masculinidad de LOS estudiantes de pedagogía, algunos modelos explicativos y unidades de sentido de LOS VARONES sobre sexo, cuerpo y sexualidad masculina, y los patrones culturales que condicionan sus comportamientos, en los contextos y procesos formativos. 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 claves: Formación Docente Inicial, sistema sexo-género, masculinidades.

Abstract

The Initial Educational Formation is framed in a plan of strategic development, that it fortifies status of the profession and the levels of qualification of his actors' protagonist. Although, in Chile deep changes in the educative policies are demonstrated, persist naked critical in the initial formation and continues of the teaching staff. personal, academic, professional and social a formation that invisibiliza the representacionales operations associated to the sort relations, and the identitarias experiences relative to the sexual difference, of the teacher an teacher education, students of pedagogy and teacher in exercise. This document presents/displays the social representations on explanatory masculine of the students of pedagogy, some models and units of sense of the MEN on sex, body

and masculine sexuality, and the cultural patterns that condition their behaviours, in the formative contexts and processes. These findings of investigation constitute an extract of the Thesis of Master in Studies of Sort and Culture mention Humanities, "Social representations on masculine, feminine, heterosexual and homosexual of the students of pedagogy, in the contexts of Initial Educational Formation", presented/displayed year 2007, in the University of Chile.

Key word: Initial Educational Formation, system sex-sort, 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 identificatorias 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 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).

Por lo tanto, la pregunta de investigación: ¿cuáles son las representaciones sociales sobre masculinidad de LOS estudiantes de pedagogía, en los contextos de Formación Docente Inicial?, pretende visibilizar algunos modelos explicativos y unidades de sentido de LOS VARONES. 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 las prácticas discursivas de estos actores sociales 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.

Marco teórico-analítico de la investigación

Los enfoques teórico-analíticos sobre las masculinidades intentan recuperar sus condiciones materiales y simbólicas de (re)producción. 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 hombres (Scott, 1990; Conell, 1997; Valdés y Olavarría, 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 y productos socioculturales hacia los dominios del poder. Al respecto, la socialización de género en las prácticas de enseñanza y procesos de aprendizaje legitima "los estilos-roles masculinos hegemónicos", y sanciona "los roles-estilos masculinos marginales".
- 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 como 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”, y sanciona “la actuación performativa” de la “subjetividad-emocionalidad masculina”. Esta actuación implica “un costo” personal y social para los hombres, 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:

- 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 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”.
- 4° **Una visión crítica hacia los enfoques teórico-analíticos del “sujeto hegemónico”.** Por el contrario, los estudios culturales evidencian las jerarquías entre los hombres, 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 masculinidades y feminidades marginales 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 Olavarría, 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 feminidades 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 esencialistas” para (re)significar las identidades sexuales (Freixas y Fuentes-Guerra, 1994; Colegio de Profesores/as, 2004; HEXAGRAMA, FLACSO, IESCO, 2006).

Presentación de la investigación

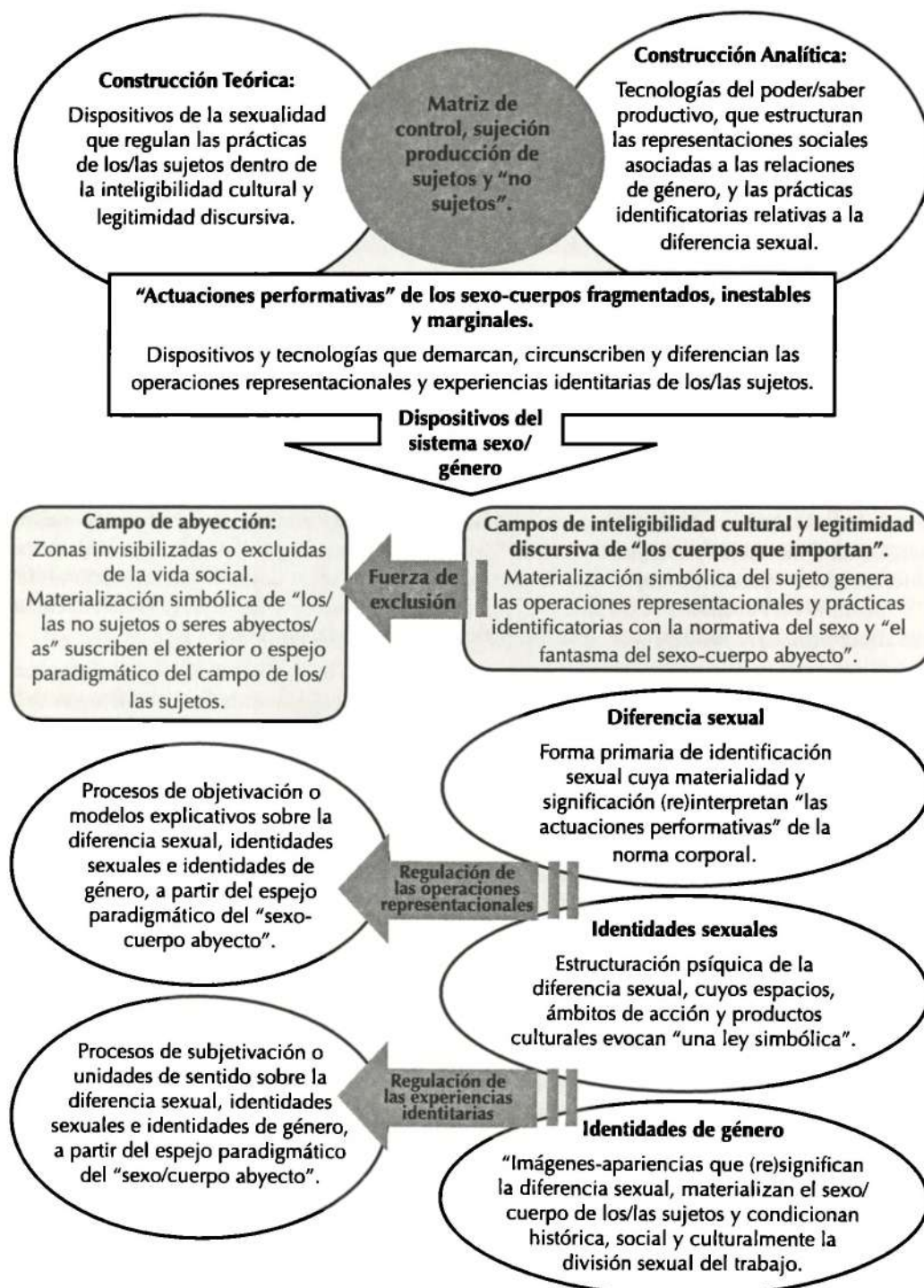
El enfoque teórico-analítico de esta investigación intenta visibilizar la maquinaria simbólica del sistema sexo/género como una matriz de control, sujeción y producción de sujetos y “no sujetos”. Una construcción teórica de los dispositivos de la sexualidad, es decir, de los elementos discursivos y no 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. (Hall, 1990; Scott, 1990; Foucault, 1981, 1987, 1997; Conell, 1997; Valdés y Olavarría, 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 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”. Las 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 Olavarría, 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 Olavarría, 1997, 1998; Lamas, 1998; Bourdieu, 2000; Butler, 2002; Talburt, Steinberg, 2006; Matus, 2006).

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 LOS estudiantes de pedagogía en los contextos de Formación Docente Inicial. Los modelos explicativos y unidades de sentido que (re)construyen LOS VARONES 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 los varones. 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 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 estudiantes de pedagogía, en los contextos de Formación Docente Inicial (Bernard, 1997, Wodak y Meyer, 2003).

Hallazgos de investigación

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

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 sí mismo como hacia los/las otros/as.

Esteretipos machistas: fortaleza masculina vs. 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.

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.

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”.

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, 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. Una “consumación-idealización” de la relación de pareja estable, cuya seguridad, permanencia y duración en el tiempo resuelve los obstáculos psíquicos, físicos y estéticos del sexo-cuerpo, y “deja sin efecto” sus condiciones materiales y simbólicas de (re)producción.

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.

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, clasistas 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.

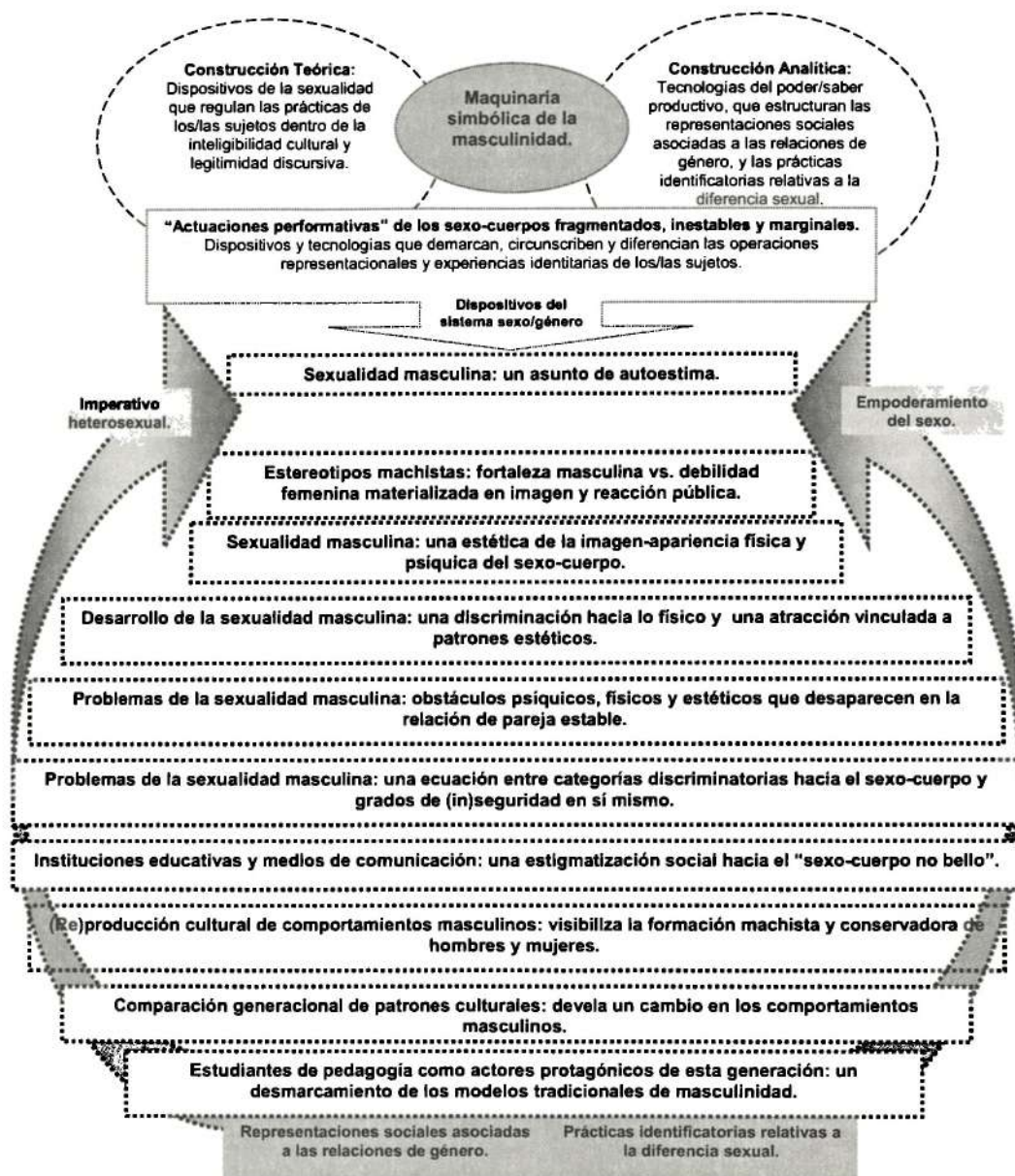
Representaciones sociales de los estudiantes de pedagogía sobre los patrones culturales que condicionan el comportamiento masculino

(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.

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 pasada, 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.

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.

Los estudiantes de pedagogía.



Conclusiones

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 cómo 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.

Consiguiendo, 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 cómo 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 cómo 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 protectora 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 cómo 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.

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 cómo 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 fragmentado, 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, persiste 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 cómo 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 femineidad 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.

BIBLIOGRAFÍA

- Ávalos, 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 secuencial*. 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. SERNAM.

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 N° 304.

Hall, S. (1990). Identidad, comunidad, cultura y diferencia. Inglaterra: Lawrence and Wishart.

Hexagrama Consultores, FLACSO, IESCO (2006). Equidad de género y reformas educativas. Argentina, Chile, Colombia, Perú.

Jodelet, D. (1989). La representación social: fenómenos, conceptos y teorías. París: 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.

Martínez, M. (2002). Algunos debates contemporáneos en torno 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 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.

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.