

Universidad de Chile
Facultad de Filosofía y Humanidades
Centro de Estudios de Género y Cultura en América Latina

Representaciones sociales sobre masculinidad, feminidad, heterosexualidad y homosexualidad de los/las estudiantes de pedagogía, en los contextos de formación docente inicial

Tesis para optar al grado de Magíster en Estudios de Género y Cultura mención Humanidades
[Alumna]:

VERÓNICA ALEJANDRA LIZANA MUÑOZ

Profesora Guía: Margarita Iglesias

2007 Santiago de Chile

..	1
AGRADECIMIENTOS .	3
PRESENTACIÓN . .	5
I CONFIGURACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA A ESTUDIAR .	9
1. Problema en Estudio .	9
2.Preguntas orientadoras de la Tesis .	12
3. Objetivos de la Tesis .	13
II MARCO TEÓRICO .	15
1. Perspectivas internacionales y nacionales sobre Formación Docente Inicial. .	15
2. Perspectivas curriculares de Formación Docente Inicial. .	19
3. Perspectivas de socialización en América Latina y sus inequidades de género en la Formación Docente Inicial. .	27
4. Los/las estudiantes de pedagogía en los contextos de Formación Docente Inicial. . .	32
5. Configuración de la identidad profesional docente desde una perspectiva de género. . .	34
6. Configuración del sistema sexo-género e identidades. .	38
III. METODOLOGÍA .	47
1. Enfoque metodológico. .	47
2. Sujetos y escenario del estudio .	48
3. Estrategia de recolección del material de investigación .	48
4. Estrategia de análisis del material de investigación. .	52
IV. HALLAZGOS DE INVESTIGACIÓN .	55
A. DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN TEÓRICO-ANALÍTICA .	55
1. Representaciones sociales sobre Masculinidad. . .	55
2. Representaciones sociales sobre Femenidad . .	70
3. Representaciones sociales sobre heterosexualidad- homosexualidad . .	83
B. TRIANGULACIÓN TEÓRICO-ANALÍTICA .	92

V CONCLUSIONES . .	111
1. Conclusiones del estudio. .	111
2. Nuevas problemáticas de investigación. .	120
BIBLIOGRAFÍA .	123

A Hortensia, Manuel, Víctor, Daniel y Emiliano... Fuente de inspiración para mis sueños, proyectos y expectativas de futuro.

AGRADECIMIENTOS

Mis sinceros agradecimientos a mi Profesora Guía, Margarita Iglesias, por su orientación acuciosa y constructiva, su apoyo permanente, tanto en lo personal como en lo académico. Agradezco la posibilidad de haber compartido y aprendido de su conocimiento y constante invitación a hacer las cosas cada vez mejor.

Agradezco a la Coordinadora Kemmy Oyarzún, Directora Olga Grau, y a los/las docentes y administrativos/as del Centro de Estudios de Género y Cultura en América Latina, por haber apoyado y confiado en mis intereses, necesidades y expectativas, personales, académicas y profesionales.

Agradezco a MECESUP el privilegio de haber contado con la beca de Magíster que dicha institución otorga, situación que me permitió avanzar en el desarrollo de mi perfeccionamiento profesional, y además, se constituyó en un valioso estímulo para esta Tesis.

Por último quiero agradecer a la Sra. Erika Himmel, Georgina de la Fuente, Paloma Castillo, Gisella Lagos, Marisol Latorre, Mónica Gajardo, Andrea Valdivia, Ana María Soto, Ana Cárdenas, Irene Cabrera, Teresa Matus, Claudia Matus y Gabriela Bulnes que, con sus comentarios y desinteresado apoyo, permitieron que este Proyecto se convirtiese en realidad.

PRESENTACIÓN

El origen de la investigación que se presenta como Tesis para optar al grado de Magíster en Estudios de Género y Cultura mención Humanidades, se encuentra en mi experiencia en la Formación Docente Inicial. Como estudiante de pedagogía en una universidad chilena estatal, pude vivenciar la desarticulación epistemológica, axiológica, ontológica y ética del proceso formativo, manifestada en la formación pedagógica, en la especialidad, y en la relación entre ambas. Asimismo, la Facultad de Educación administraba independientemente estas dos líneas de formación, donde sus autoridades y académicos/as dejaban de manifiesto perspectivas contradictorias sobre los procesos de construcción del conocimiento pedagógico e (inter)disciplinar.

En términos generales, y salvo honrosas excepciones, mi formación pedagógica respondía a criterios racionalistas, académicos, técnicos y prácticos. Los/las docentes determinaban los contenidos de la asignatura, definían las prácticas de enseñanza y procesos de aprendizaje, e implementaban una modalidad de trabajo vertical, normativa y prescriptiva. La evaluación era unidireccional, centrada en el producto bajo los criterios que éste/a establecía. En estas asignaturas había escasos espacios para reflexionar acerca de la Formación Docente Inicial, es decir, sobre los procesos de objetivación/subjetivación que articulan la identidad personal, social, formativa y profesional de los/las futuros/as docentes, con los problemas sociopolíticos de la educación chilena. Por lo tanto, “estas materias obligatorias” mantuvieron una complicidad con la reproducción cultural y las inequidades que viven niños, niñas y jóvenes, en las instituciones educativas.

Con algunos matices, mi formación disciplinar respondía a criterios más bien constructivistas con un enfoque curricular de orientación crítica de (re)construcción social. Por ello, las perspectivas epistemológicas y las líneas metodológicas implementadas mantenían ciertos grados de coherencia con las necesidades, intereses y expectativas, personales, académicas y profesionales, de sus actores protagónicos/as. Por ejemplo, en las asignaturas de metodología por proyectos (Línea Comunicativo-Textual) se determinaba comunitariamente las reglas de convivencia, las temáticas de investigación individual o grupal, los criterios y sistemas de evaluación, la modalidad para compartir lo construido teóricamente, los estados de avance, las presentaciones finales de cada trabajo de investigación, entre otros aspectos. Si bien, estas asignaturas configuraron un espacio dialógico-democrático y una pedagogía horizontal “entre adultos/as”, en los/las formadores/as de docentes y estudiantes de pedagogía persistía una invisibilización de sus representaciones sociales o modelos explicativos relativos a las relaciones de género, y de sus prácticas identificatorias o unidades de sentido asociados a la diferencia sexual.

Por consiguiente, mi formación pedagógica y disciplinar se materializaron en dos aparatos desarticulados, sin relación entre las orientaciones curriculares y su implementación en algunas de las asignaturas, inconsistencias entre las perspectivas epistemológicas y los diseños metodológicos adoptados, vacíos conceptuales sobre el rol del docente y su constitución como agente social, entre otras. Así, mi Formación Docente Inicial se configuró como un cuerpo de saberes asexuado, apolítico y neutral, una formación personal, académica y profesional, que desconoce las experiencias identitarias de sus actores sociales. Durante estos años, pude vivenciar los criterios “machistas-conservadores” y las prácticas autoritarias-jerarquicas de la formación docente, cuyas complicidades legitiman las extremas desigualdades sociales, económicas y culturales, de nuestro país.

Por consiguiente, esta Tesis tiene como propósito analizar las representaciones sociales sobre masculinidad, feminidad, heterosexualidad y homosexualidad de los/las estudiantes de pedagogía, en los contextos de Formación Docente Inicial. Una descripción, interpretación y triangulación teórico-analítica sobre los procesos de (re)construcción del sexo, cuerpo y sexualidad masculina y femenina, los patrones culturales que condicionan los comportamientos de hombres y mujeres, y la heterosexualidad y homosexualidad.

Este trabajo está organizado en cinco capítulos:

- **Capítulo 1. Configuración de la problemática a estudiar.** Se analizan los contextos internacionales y nacionales sobre Formación Docente Inicial, ya que éstos condicionan, “el éxito o fracaso”, de las políticas públicas en educación. Un panorama sinóptico que configure el problema en estudio, las preguntas y los objetivos de la investigación.
- **Capítulo 2. Marco teórico.** Se analizan las perspectivas internacionales sobre Formación Docente Inicial, y su impacto en las políticas institucionales y curriculares nacionales. Si bien se aprecian notables avances en estas materias, persisten nudos críticos en las instituciones formadoras de docentes, relacionados principalmente con

la gestión institucional, el currículo de formación y los/las actores del proceso formativo.

- Asimismo, se analizan las perspectivas curriculares de Formación Docente Inicial, las orientaciones epistemológicas, ontológicas, axiológicas y éticas de las tradiciones “racionalista-académica” y “proceso-producto”, que han impactado históricamente los contextos y procesos formativos, y los procesos de objetivación-subjetivación de los/las formadores/as de docentes y estudiantes de pedagogía.
- Igualmente, se analizan las perspectivas de socialización en América Latina y sus inequidades de género en la Formación Docente Inicial. Una política de visibilización de la lógica simbólica, normativa y económica del género, que legitima el desarrollo personal, académico y profesional de sus actores sociales.
- Además se analiza a los/las estudiantes de pedagogía, cuyas representaciones sociales o modelos explicativos y prácticas identificatorias o unidades de sentido constituyen antecedentes desconocidos o poco relevados, en los contextos y procesos formativos.
- De la misma forma, se analiza la configuración de la identidad profesional docente desde una perspectiva de género. Una política de visibilización de los dispositivos del sistema sexo-género en la dimensión personal, social, formativa y profesional, de la Formación Docente Inicial.
- Asimismo, se analiza la configuración del sistema sexo-género como una matriz de control, sujeción y producción de sujetos y “no sujetos”. Una construcción teórico-analítica de las representaciones sociales asociadas a las relaciones de género, y las prácticas identificatorias relativas a la diferencia sexual.
- **Capítulo 3. Metodología.** Se presenta el enfoque metodológico, los/las sujetos y escenario del estudio, las estrategias de selección y análisis del material de investigación.
- **Capítulo 4. Descripción, interpretación y triangulación teórico-analítica de los hallazgos de la investigación.** Se presentan las representaciones sociales sobre masculinidad, feminidad, heterosexualidad y homosexualidad, de los/las estudiantes de pedagogía, en los contextos de Formación Docente Inicial.
- **Capítulo 5. Conclusiones.** Se presentan las conclusiones y proyecciones del estudio, algunos desafíos para (re)pensar la formación personal, académica y profesional de los/las futuros/as docentes de nuestro país.

I CONFIGURACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA A ESTUDIAR

1. Problema en Estudio

En los contextos internacionales y nacionales existe un marcado interés en la Formación Docente Inicial ya que constituye uno de los elementos decisivos, en el éxito o fracaso, de las políticas públicas en educación. Principalmente, este interés se refiere a evaluar los niveles de calificación de los/las formadores/as de docentes, estudiantes de pedagogía y docentes en ejercicio, para (re)significar el estatus de la profesión y el impacto de las instituciones educativas en la transmisión cultural hacia las futuras generaciones.

En los países europeos, las últimas investigaciones develan una profunda preocupación por la formación inicial del profesorado y el estatus profesional de la docencia. Un diagnóstico que ha derivado en políticas educativas y reformas curriculares principalmente orientadas a estimar los años de permanencia en la formación y mejorar la calidad de los procesos formativos mediante conocimientos académicos y/o destrezas profesionales. La mayoría de estos países han implementado una formación específica de carácter obligatorio, aumentando la proporción del componente profesional en el conjunto de la formación. (Eurydice, 2002).

En los Estados Unidos, los últimos estudios develan una profunda transformación en la Formación Docente Inicial y en el conjunto de las políticas educativas, en las que han participado los/las profesores/as y funcionarios/as del gobierno federal y estatal. Entre las fuerzas movilizadoras de estos cambios están la concepción del docente como un/a profesional de la educación y la búsqueda de responsabilidades profesionales ante los resultados académicos de los/las estudiantes. Esto ha derivado en la implementación de estándares de calidad y sistemas de medición, tanto para evaluar la formación inicial del profesorado, como el desempeño profesional de la docencia. (Villegas-Reimers, 2002; UNESCO, 2002).

En América Latina, los estudios recientes explicitan que la Formación Docente Inicial impacta en el estatus de la profesión y en los niveles de calificación de sus actores protagónicos. Por ello, desde la década de los noventa se proponen e implementan las reformas curriculares, que promueven una dirección política, definida y construida a partir de acuerdos y recomendaciones internacionales, cuyas prioridades y estrategias intentan “modernizar la educación”. Por consiguiente, estas políticas públicas se orientan a monitorear la calidad y continuidad de la formación profesional, actualizar los contenidos pedagógicos y disciplinares según los cambios científicos y tecnológicos, y flexibilizar las prácticas de enseñanza y procesos de aprendizaje de acuerdo a las emergencias locales, y a las necesidades, intereses y expectativas, personales, académicas y profesionales de las nuevas generaciones. Así comienza un proceso de “modernización de la educación” y descentralización de sus aparatos estatales, de manera que respondan a las orientaciones y exigencias neoliberales y a las necesidades históricas, sociales y culturales presentes en la región. (OREAL, UNESCO, PROEDUCA-GTZ, 2004; Vaillant, 2005).

En consonancia con lo ocurrido en el contexto internacional, desde los años noventa, Chile comienza un proceso de “Modernización del Estado”, una cantidad significativa de esfuerzos y recursos de los gobiernos de la Concertación¹ para modernizar la gestión institucional y curricular del Sistema Nacional de Educación. Por consiguiente, este proceso ha intentado fundamentalmente equiparar el acceso de niños, niñas y jóvenes al sistema educativo, fortalecer la profesión docente, aumentar la inversión educacional y atender en las instituciones educativas, los requerimientos de la sociedad actual. En términos generales, estos esfuerzos se orientan a modernizar el sistema para articularlo funcionalmente a las exigencias de la globalización y a las transformaciones que ésta conlleva. (Hexagrama Consultoras, FLACSO – Argentina, IESCO – Colombia, 2006)

Uno de los procesos que más condiciona estas políticas educativas y reformas curriculares es la transformación del rol del Estado, cuya inspiración neoliberal tiene como principal impulsor y diseñador el Banco Mundial. Por consiguiente, esta influencia deja atrás el modelo del “Estado Educador, Benefactor o de Compromiso”, que durante el siglo XX desarrolló, fortaleció y legitimó un sistema público de escuelas primarias, secundarias e instituciones formadoras de docentes. Por el contrario, en los años noventa se instala una visión diferente del rol Estado que prioriza la regulación del sistema, por sobre la

¹ Desde los años noventa, el gobierno de Chile ha estado dirigido por una coalición de partidos políticos, Partido Demócrata Cristiano, Partido Socialista, Partido Radical; e Independientes ,

entrega directa de servicios educativos. (Cox, 2003; Hexagrama Consultoras, FLACSO – Argentina, IESCO – Colombia, 2006)

Al respecto, estas políticas educativas y reformas curriculares no desestiman el derecho universal a la educación, pero es abordado como “un bien, servicio o producto disponible en el mercado”. Por lo tanto, las responsabilidades del Estado consisten en nivelar las extremas desigualdades en las capacidades de adquisición de este “producto”, y equiparar el acceso de la población a una educación escolar “ojalá de calidad”. Asimismo durante la década, Naciones Unidas reconoce que el derecho a la educación de los/las ciudadanos/as es una obligación fundamental de los “Estados Modernos”, es decir, una responsabilidad frente a la igualdad de oportunidades y al mejoramiento de las condiciones de vida. (Hexagrama Consultoras, FLACSO – Argentina, IESCO – Colombia, 2006)

Por consiguiente, las políticas educativas de los noventa se han traducido en: la extensión de la jornada escolar, la implementación de la reforma curricular, la escolaridad obligatoria a 12 años y la disponibilidad de nuevos recursos educativos y tecnológicos en los colegios. Asimismo, el impacto de las mediciones nacionales e internacionales y la difusión pública de sus resultados, y la evaluación del desempeño de los/las docentes han transformado las propuestas de Formación Docente Inicial, las condiciones laborales y salariales de los/las docentes en ejercicio, y las capacidades y exigencias profesionales de estos actores sociales. (SIMCE 2005; TIMSS, 2003; MINEDUC, Universidad Alberto Hurtado y Universidad Católica de Valparaíso, 2006).

Aunque se aprecian avances notables en las políticas educativas, el Informe de la Comisión sobre Formación Docente Inicial, del Ministerio de Educación (2005) explicita que las instituciones formadoras de docentes presentan nudos críticos en la gestión institucional, el currículo de formación y los/las actores del proceso formativo. Una formación que no se hace cargo de las representaciones sociales y prácticas identificadorias de los/las estudiantes de pedagogía, donde las primeras configuran los procesos de objetivación o modelos explicativos sobre un campo disciplinar, y las segundas conforman los procesos de subjetivación o las unidades de sentido relativas a la identidad personal, social, docente y profesional.

Por lo tanto, en el contexto internacional y nacional, la Formación Docente Inicial ha sido enmarcada en un plan de desarrollo estratégico que potencia principalmente el status de la profesión y los niveles de calificación de sus actores protagónicos. Condiciones, contextos y procesos formativos que generen, contribuyan y fortalezcan una identidad profesional en los/las formadores/as de docentes, estudiantes de pedagogía y profesores/as en ejercicio, de manera que sus representaciones sociales y prácticas identificadorias se relacionen con las competencias propias de la profesión. De este modo, la identidad profesional docente se entiende como una configuración articulada y dinámica, una compleja red de identificaciones, atribuciones y diferenciaciones primarias que permean, estabilizan y legitiman las experiencias identitarias en los contextos de Formación Docente Inicial. (Molina, 2001, 2005).

Aunque en las condiciones, contextos y procesos formativos se explicita una configuración de la identidad profesional docente, persiste una visión totalizante y una

operación sumatoria de la dimensión personal, social, docente y profesional, de la experiencia identitaria. Como también, se observa una invisibilización de la configuración de la identidad de género de los/las estudiantes de pedagogía, una imagen-apariencia simbólica que (re)significa la diferencia sexual, materializa el sexo/cuerpo de los/las sujetos, y condiciona histórica, social y culturalmente la división sexual del trabajo.

En este sentido, los dispositivos del sistema sexo/género, es decir, los elementos discursivo y no discursivos sobre la diferencia sexual circunscriben los posicionamientos, adscripciones y prácticas de los/las sujetos, cuyos contenidos y procesos representacionales retrotraen a las condiciones de (re)producción y distribución de las relaciones de género. En este sentido, el impacto de lo social en los procesos de estructuración psíquica de las representaciones sociales, y a la inversa, el impacto de estas representaciones en los procesos de estructuración social cristaliza las representaciones sociales conferidas a la división sexual del trabajo, cuyas imágenes e interpretaciones “naturalizan” la inteligibilidad cultural y legitimidad discursiva del sexo/cuerpo de los/las sujetos. Consiguientemente, los dispositivos disciplinarios del sistema sexo/género impactan en la estructuración psíquica de la diferencia sexual, y a su vez, estas representaciones sociales impactan la materialización de la identidad de género, otorgando continuidad, consistencia y validez a los dispositivos del sistema. (Scott, 1990; Foucault, 1996; Lamas, 1998; Bourdieu, 2000; Butler, 2002)

Considerando estos antecedentes, esta Tesis se plantea como problema a ser estudiado, las representaciones sociales sobre masculinidad, feminidad, heterosexualidad y homosexualidad de los/las estudiantes de pedagogía, en los contextos de Formación Docente Inicial, como una manera de visibilizar la configuración de la identidad de género de estos actores sociales. Una aproximación teórica y metodológica a los discursos sobre sexo, cuerpo y sexualidad masculina y femenina; los patrones culturales que condicionan los comportamientos de hombres y mujeres; y la homosexualidad y heterosexualidad. Hallazgos que contribuyan a la equidad de género en la gestión institucional y curricular de la Formación Docente Inicial, visibilizando la socialización de género, tanto en las condiciones, contextos y procesos en que se desenvuelven sus actores protagónicos, como en las prácticas de enseñanza y procesos de aprendizaje generados en las aulas.

2.Preguntas orientadoras de la Tesis

Considerando el contexto anteriormente descrito, esta Tesis esboza las siguientes preguntas que orientarán la descripción, interpretación y triangulación teórico-analítica de las representaciones sociales de los/las estudiantes de pedagogía en los contextos de Formación Docente Inicial:

- ¿Cuáles son las representaciones sociales de los/las estudiantes de pedagogía sobre sexo, cuerpo y sexualidad femenina y masculina?
- ¿Cuáles son las representaciones sociales de los/las estudiantes de pedagogía sobre

los patrones culturales que condicionan los comportamientos de hombres y mujeres?

- ¿Cuáles son las representaciones sociales de los/las estudiantes de pedagogía sobre heterosexualidad y homosexualidad?
- ¿Cómo se (re)significa en estos discursos el proceso de construcción de la identidad de género de los/las estudiantes de pedagogía en los contextos de Formación Docente Inicial?

3. Objetivos de la Tesis

Considerando estos antecedentes, se configuró un objetivo general y cuatro específicos.

Objetivo General:

- Analizar en los contextos de Formación Docente Inicial, las representaciones sociales de los/las estudiantes de pedagogía sobre masculinidad, feminidad, heterosexualidad y homosexualidad.

Objetivos Específicos:

- Analizar las representaciones sociales de los/las estudiantes de pedagogía sobre sexo, cuerpo y sexualidad femenina y masculina.
- Analizar las representaciones sociales de los/las estudiantes de pedagogía sobre los patrones culturales que condicionan los comportamientos de hombres y mujeres.
- Analizar las representaciones sociales de los/las estudiantes de pedagogía sobre heterosexualidad y homosexualidad.
- Analizar en los discursos de los/las estudiantes de pedagogía el proceso de construcción de la identidad de género en los contextos de Formación Docente Inicial.

II MARCO TEÓRICO

1. Perspectivas internacionales y nacionales sobre Formación Docente Inicial.

A continuación, se analizan las principales perspectivas internacionales sobre Formación Docente Inicial, puesto que permitirá comprender su impacto en las políticas institucionales y reformas curriculares nacionales.

En términos generales, la Comunidad Económica Europea ha adoptado dos modelos de Formación Docente Inicial: el simultáneo, un periodo de formación más extenso porque los/las estudiantes deciden dedicarse a la docencia a una edad temprana; y el consecutivo, un periodo de formación relativamente más corto porque los/las estudiantes ingresan después de haber obtenido un título en la Educación Superior. Sobre los criterios de selección de los/las estudiantes de pedagogía, las instituciones formadoras de docentes consideran la preparación académica y las calificaciones obtenidas en las titulaciones previas y en el examen de ingreso. (Eurydice, 2002).

En la mayoría de estos países, los requisitos de ingreso y el número de vacantes para la Formación Inicial Docente es una decisión de las autoridades del nivel central, ya que intentan cautelar el equilibrio del mercado laboral, las capacidades de las instituciones formadoras de docentes y los niveles de calificación de sus actores

protagónicos. Por ello, las políticas públicas en educación han diseñado “una combinación de autonomías modernizadoras”, tanto en la gestión de las instituciones formadoras de docentes, como en los conocimientos pedagógicos y disciplinares durante el periodo de formación. (Eurydice, 2002).

Con respecto a las reformas curriculares se observan diferencias en estos países, ya que algunos han privilegiado la formación profesional por sobre las destrezas pedagógicas del profesorado, por lo que han intervenido la formación teórico-práctica indistintamente en las siguientes áreas: el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), las destrezas profesionales en áreas de gestión y administración, la atención a las necesidades educativas especiales y la situación de los/las inmigrantes, y la comunicación y gestión del comportamiento de los/las estudiantes. (Eurydice, 2002).

En relación al periodo de transición entre la formación inicial y la actividad profesional de los/las docentes, estos países han adoptado dos métodos: uno se refiere a la etapa final de la formación, donde los/las estudiantes de pedagogía son sometidos/as a una exhaustiva evaluación sobre los distintos aspectos de la formación y los resultados académicos obtenidos “en el lugar de trabajo”; el otro se refiere a las medidas de apoyo a los/las docentes principiantes, donde “los/las profesionales” reciben ayudas tangenciales para superar dificultades emergentes. Según las últimas evaluaciones a estos métodos, la primera modalidad evidencia mejores resultados, sin embargo, ambas presentan debilidades debido a la desvinculación entre las universidades, las instituciones formadoras de docentes y los centros educativos, y la insuficiente especialización de los/las formadores/as de docentes en estas materias. (Eurydice, 2002).

En los Estados Unidos, los últimos estudios develan una profunda transformación en las políticas institucionales y reformas curriculares, lo que ha derivado en la implementación de estándares y sistemas de medición, tanto para el desempeño profesional como para la formación inicial del profesorado. Así las instituciones educativas han tenido que modificar los contenidos pedagógicos y disciplinares, crear “un currículo multicultural” que relacione las necesidades, intereses y expectativas de las comunidades con sus actividades y metodologías de trabajo, e integrar a los/las niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales. Estas transformaciones intentan potenciar a los/las docentes como “profesionales de la educación”, por lo que participan en programas de investigaciones sobre su desempeño profesional y su repercusión en los resultados académicos de los/las estudiantes, y en programas de actualización y formación continua, con destinación de recursos económicos y disponibilidad de tiempo. (Villegas-Reimers, UNESCO, 2002).

En relación a las instituciones formadoras de docentes y la certificación de los/las estudiantes de pedagogía se han implementado estándares específicos para evaluar: la modalidad formativa, la carga horaria de las prácticas pedagógicas, el contenido pedagógico y disciplinar de los cursos, los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas, los procesos de selección, los grados de continuidad y consistencia de la malla curricular, entre otros aspectos. Pero los cambios más significativos en la Formación Docente Inicial ha sido vincular las instituciones formadoras con las escuelas primarias y secundarias, lo que ha derivado en políticas institucionales y reformas curriculares sobre las experiencias pedagógicas y disciplinares de los/las estudiantes de

pedagogía, “una perspectiva de los/las candidatos/as a maestros/as”. Estas transformaciones responden a las exigencias gubernamentales y a las de los organismos responsables de la acreditación de los/las docentes, cuyas políticas intentan fortalecer una carrera profesional, una actualización permanente de conocimientos pedagógicos disciplinares, en distintas etapas y niveles de complejidad. (Villegas-Reimers, 2002; UNESCO, 2002).

En América Latina, los estudios recientes evidencian una relación entre la Formación Docente Inicial, el estatus de la profesión y los niveles de calificación de sus actores protagónicos. Por ello, en la década de los noventa se implementan políticas institucionales y reformas curriculares principalmente orientadas a monitorear la continuidad de la formación profesional, la actualización de contenidos pedagógicos y disciplinares según los avances científicos y tecnológicos, y la flexibilidad e innovación en las prácticas de enseñanza y procesos de aprendizaje, de manera que atiendan a las emergentes transformaciones históricas, sociales y culturales de la región. (OREAL, UNESCO, PROEDUCA-GTZ, 2004; Vaillant, 2005; Latorre, 2006).

Estos cambios institucionales y curriculares se tradujeron en programas de mejoramiento de la calidad y equidad en la enseñanza básica y media, la ampliación de la jornada escolar, la focalización de programas hacia los sectores vulnerables de la población, la confección de instrumentos estandarizados de medición, y la búsqueda de responsabilidades profesionales ante los resultados académicos de los/las estudiantes. En la actualidad, los países de la región trabajan en una agenda concertada, que intenta mejorar la calidad de la educación según las orientaciones y exigencias de los contextos locales e internacionales. (OREAL, UNESCO, PROEDUCA-GTZ, 2004; Vaillant, 2005).

En el “Encuentro Internacional sobre Desarrollo Profesional de los/las Docentes en América Latina y el Caribe” (Lima, 2003), se establecieron criterios para evaluar la calidad, coherencia y consistencia de la Formación Docente Inicial. Un compromiso de las instituciones formadoras de docentes para visibilizar y transformar sus perspectivas epistemológicas, axiológicas, ontológicas y éticas, en relación a los imperativos de los “Estados Latinoamericanos Democráticos y Modernos”. Por consiguiente, la Formación Docente Inicial debe generar “perfiles profesionales”, es decir, monitorear y desagregar los procesos de profundización de los contenidos pedagógicos e (inter)disciplinares según las necesidades, intereses y expectativas, personales, académicas y profesionales de las futuras generaciones.

En Chile, durante los años noventa los gobiernos de la Concertación han implementado políticas institucionales y reformas curriculares que han impactado profundamente en la Formación Docente Inicial, y en las condiciones laborales y salariales de los/las docentes en ejercicio. De este modo, las competencias académicas y profesionales de los/las profesores/as se han posicionando “en el ojo del huracán”, ya que los bajos resultados académicos de los niños, niñas y jóvenes de las escuelas públicas, municipalizadas y particulares subvencionadas visibilizan las extremas desigualdades sociales, económicas y culturales de nuestro país. “Una realidad impresentable en los mercados internacionales” que develan las coordenadas ideológicas del proceso de “Modernización del Estado Chileno”. (Cox, 2003; SIMCE 2005; TIMSS, 2003; MINEDUC, Universidad Alberto Hurtado y Universidad Católica de Valparaíso,

2006).

A partir de estas exigencias y en el marco de la reforma educacional, durante los años 1997 y 2002 se implementó el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID), donde se destinaron recursos económicos a diecisiete universidades, de las cuales catorce pertenecen al Consejo de Rectores y tres son privadas. Esta iniciativa provocó los siguientes cambios significativos: la incorporación de la práctica pedagógica progresiva y desarrollo de competencias en las escuelas, la definición de estándares de egreso para los/las estudiante de pedagogía, la actualización curricular, las pasantías al extranjero de los/las formadores/as de docentes, el mejoramiento de la infraestructura e implementación de tecnologías de la información en las escuelas de educación, y la atracción de los/las mejores estudiantes a las carreras de pedagogías. (Avalos, 2002; MINEDUC, 2005).

Otra iniciativa importante fue la implementación del Marco para la Buena Enseñanza (2003), un instrumento técnico-pedagógico elaborado por equipos de expertos/as del Ministerio de Educación, de la Asociación Chilena de Municipalidades, y del Colegio de Profesores/as. Este marco permitió definir criterios profesionales en los siguientes ámbitos: la preparación de la enseñanza, la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, la enseñanza para el aprendizaje de los/las estudiantes, y las responsabilidades profesionales. Esta estrategia política tuvo como propósito: elevar el status de la profesión docente, fortalecer los programas de Formación Docente Inicial, y dotar de una base técnica a los/las docentes principiantes y experimentados/as. Asimismo, se esperaba que la socialización de estos estándares potenciara la participación y fiscalización de los procesos educativos, el reconocimiento del estatus de la profesión, y la instauración obligatoria de la evaluación docente. (MINEDUC, MBE, 2003)

Aunque se observan avances en la formación inicial del profesorado, el Informe de la Comisión sobre Formación Docente Inicial (MINEDUC, 2005) señala la persistencia de nudos críticos en las instituciones formadoras de docentes, relacionados principalmente con la gestión institucional, el currículo de formación y los/las actores del proceso formativo. Al respecto, se evidencia que las condiciones, contextos y procesos formativos no se hacen cargo de las representaciones sociales y prácticas identificatorias de los/las estudiantes de pedagogía. Como también, no han actualizado el conocimiento pedagógico-disciplinar, no han superado la fragmentación de los procesos formativos, no han acrecentado la investigación educacional, y no han potenciado la relación estratégica con el Ministerio de Educación, otras universidades y sistema escolar.

Por lo tanto, los bajos índices en la educación chilena se explican principalmente por la deteriorada Formación Docente Inicial, puesto que las perspectivas epistemológicas, axiológicas, ontológicas y éticas de sus actores protagónicos no han logrado materializar relaciones más colaborativas, abiertas, dinámicas y sinérgicas con el Sistema Nacional de Educación. Atendiendo a estas necesidades, surge el Plan de Desarrollo Estratégico 2006 – 2010, que intenta fortalecer la Formación Docente Inicial en los siguientes ámbitos: (Universidad Alberto Hurtado y Universidad Católica de Valparaíso, 2006)

A) Fortalecer las políticas institucionales y curriculares de formación docente, de

manera que desarrollen competencias académicas y profesionales alineadas con estándares de desempeño, es decir, impulsar la acreditación institucional, los sistemas de control y evaluación de las carreras de pedagogía, principalmente con los programas especiales de formación de profesores/as.

B) Incentivar la vinculación de los actores protagónicos de la formación inicial y sistema escolar, una relación que potencien la calidad de los establecimientos educacionales.

C) Renovar el cuerpo académico de las instituciones formadoras de docentes e incorporar profesores/as destacados/as del sistema escolar, de manera que “el mundo de la academia” se vincule con las necesidades, intereses y expectativas “del mundo escolar”.

D) Promover la investigación educativa a través de fondos especiales y centros interdisciplinarios, que incentiven la innovación en las instituciones formadoras de docentes.

E) Aumentar y diversificar los incentivos para que los/las mejores estudiantes ingresen a las carreras de pedagogía.

En síntesis, la Formación Docente Inicial se ha transformado en un campo de estudio y los procesos formativos en unidades de análisis, cuyos propósitos estratégicos (in)visibilizan el éxito o fracaso de las políticas públicas en educación. Un conjunto de medidas institucionales y curriculares que intentan relevar el rol protagónico de los/las docentes, de manera que analicen las condiciones de (re)producción y distribución del conocimiento, las adecuaciones metodológicas a las particularidades del contexto, y las necesidades, intereses y expectativas de las nuevas generaciones. Por ello, se entiende que la formación inicial del profesorado debe constituirse en una carrera profesional, con etapas y niveles de complejidad creciente, que fortalezcan las competencias académicas y responsabilidades profesionales ante la acción de enseñar.

Por lo tanto, las perspectivas internacionales sobre Formación Docente Inicial han impactado profundamente en las políticas institucionales y reformas curriculares nacionales, tanto en la configuración del docente como un/a profesional de la educación, con altos niveles de experticia en conocimientos pedagógicos, disciplinares, metodológicos e investigativos, como en el referente de calidad del ejercicio profesional, los resultados académicos de los/las estudiantes, los sistemas de evaluación docente y los estándares para la formación inicial. De esta manera se espera profesionalizar las condiciones, contextos y procesos formativos, es decir, generar experiencias significativas, interdisciplinarias, flexibles y atingentes al contexto histórico, social y cultural, que permita a los/las estudiantes de pedagogía situarse como actores protagónicos.

2. Perspectivas curriculares de Formación Docente Inicial.

A continuación, se analizan las principales perspectivas curriculares de Formación Docente Inicial, puesto que estas orientaciones epistemológicas, ontológicas, axiológicas y éticas han impactado en las condiciones, contextos y procesos que se desenvuelven sus actores protagónicos/as.

Al respecto, las perspectivas curriculares se conciben como un conjunto de estudios y prácticas destinadas a que los/las estudiantes desarrollen plenamente sus potencialidades personales, académicas y profesionales. Una selección intencionada de “categorías de conocimiento”, que histórica, social y culturalmente han configurado y legitimado algunos campos disciplinares, visiones sobre el mundo privado y público, y modos de ser-hacer-saber-decir de los/las sujetos. En este sentido, el currículo es una “herramienta de control simbólico”, puesto que sus prácticas discursivas, distinciones conceptuales y mecanismos operacionales regulan-controlan, tanto los espacios, ámbitos de acción y productos culturales de los/las sujetos, como los núcleos, márgenes y yuxtaposiciones del conocimiento. Un dispositivo de poder-saber que condiciona los posicionamientos y movimientos posibles de los/las actores educativos, en la acción de enseñar-aprender.

Las recientes investigaciones señalan la necesidad de “hacerse cargo” de las representaciones sociales y prácticas identificatorias de los/las estudiantes de pedagogía, de manera que visibilicen los procesos de objetivación o modelos explicativos, y los procesos de subjetivación o unidades de sentido, que subyacen en la Formación Docente Inicial. Al respecto, “hacerse cargo” se entiende como potenciar los conocimientos pedagógicos-disciplinares, fortalecer el trabajo cooperativo en los procesos formativos, y reforzar las responsabilidades éticas, académicas y profesionales en la acción de enseñar. (MINEDUC, 2005; Ministerio de Educación, Universidad Alberto Hurtado y Universidad Católica de Valparaíso, 2006)

En consecuencia, la profesionalización docente se concibe como la generación de una “cultura profesional”, que (re)oriente las perspectivas epistemológicas, ontológicas, axiológicas y éticas de la formación inicial y continua de los/las profesores/as. Una perspectiva curricular que problematice las condiciones de (re)producción y distribución del conocimiento, las orientaciones de la evaluación, metodología e investigación, y las prácticas de enseñanza y procesos de aprendizaje, de manera que recuperen las necesidades, intereses y expectativas, personales, académicas y profesionales de los/las sujetos insertos/as en los contextos de formación. (Imbernón, 1994a, 1994b; Pérez, 1996; Cárdenas, 2001; MINEDUC, 2005)

Asimismo, las perspectivas ideológicas de la “cultura profesional docente” históricamente ha invisibilizado las políticas de identidad definidas para los grupos, un disciplinamiento sobre las posibilidades de ver(se) en el espacio educativo. De este modo, las condiciones, contextos y procesos formativo reflejan los modos de ser-saber-hacer-decir de los/las formadores/as de docentes, estudiantes de pedagogía, y profesores/as en ejercicio, que (re)producen los sentidos y valores construidos sobre sí mismo y los/las otros/as, y condicionan los posicionamientos de las disciplinas académicas en la acción de enseñar-aprender. Al respecto, las orientaciones epistemológicas, ontológicas, axiológicas y éticas del currículo invisibilizan las condiciones históricas, sociales y culturales de sus actores protagónicos, “el régimen de

la mirada de una cultura profesional”, que inscribe “la clase, sexo y etnia de la docencia”. “Una vocación de servicio” y/o una extensión del “rol materno” a las aulas escolares y universitarias, donde lo fundamental es la contención afectiva, y las técnicas de cuidado y protección de las nuevas generaciones. (Egaña, Salinas, Núñez, 2000; Cox, 2003; Vaillant, 2005; Matus, 2006, Talburt, Steinberg, 2006).

Desde una perspectiva de género, el currículo de la Formación Docente Inicial debería visibilizar y problematizar la división sexual del trabajo, es decir, las condiciones, contextos y procesos en que se desenvuelven sus actores protagónicos. Una (re)producción de los esquemas (in)conscientes de dominación y docilización de los cuerpos, y de los estereotipos en las relaciones históricas, sociales y culturales entre los sexos. Al respecto, se observa que estas perspectivas ideológicas se configuran y legitiman en el currículo oculto, cuyas prácticas (in)conscientes y estereotipadas condicionan los niveles de calidad de la formación personal, académica y profesional de los/las estudiantes de pedagogía.

Por consiguiente, una política de visibilización de los aspectos multidimensionales, dinámicos y complejos de la socialización de género en la Formación Docente Inicial, implica develar las prácticas discursivas “sexistas”, que sobre la base de las competencias académicas y profesionales materializan segregaciones y discriminaciones en las instituciones educativas. De esta manera, la profesionalización docente requiere (de)construir los modos de ser-saber-hacer-decir “de las competencias”, puesto que sus condiciones, contextos y procesos formativos invisibilizan las inequidades, tanto en la distribución de los bienes económicos, materiales y simbólicos en el “mercado de la formación”, como en el ejercicio profesional asociado a ciertas comunidades, sistemas de control y dinámicas del “mercado del trabajo”. (Imbernón, 1994a, 1994b; Pérez, 1996; MINEDUC, 2005)

Las últimas investigaciones señalan que las instituciones formadoras de docentes, internacionales y nacionales, han analizado las perspectivas curriculares sobre los siguientes aspectos:

a) (Re)mirar los fundamentos de la (re)producción cultural y transmisión de valores universales, con el propósito de diseñar e implementar lineamientos curriculares para la diversidad social, ética, cultural, religiosa, sexual y de género. Un intento por “hacerse cargo de la diferencia desde el currículo oficial”, que atienda e integre principalmente, las necesidades, intereses y expectativas de las personas inmigrantes, y de los niños, niñas y jóvenes con problemas de aprendizaje, discapacidad mental, auditiva, visual, y/o psicomotora. En este sentido, los programas de Formación Docente Inicial han diseñado planes comunes en las distintas carreras de pedagogía, para analizar las implicancias y responsabilidades académicas, éticas y profesionales, que involucra la movilidad social; la integración ciudadana; y la convivencia democrática. (Imbernón, 1994a, 1994b; Pérez, 1996; MINEDUC, 2005).

b) (Re)mirar las posibilidades de las comunidades educativas para acceder a las tecnologías, con el propósito de integrarlas a las exigencias del mundo globalizado mediante la “alfabetización digital”. En este sentido, los programas de Formación Docente Inicial han generado condiciones para que los/las estudiantes de pedagogía potencien

sus “competencias académicas y profesionales” sobre lenguajes interactivos y recursos tecnológicos, que fortalezcan sus relaciones con otras realidades, mentalidades y sujetos. (Imbernón, 1994a, 1994b; Pérez, 1996; MINEDUC, 2005).

c) (Re)mirar los fundamentos y perspectivas de los conocimientos pedagógicos y disciplinares en la formación inicial y continua, con el propósito de diseñar e implementar una carrera profesional, con distintos niveles de complejidad y etapas de consolidación. Al respecto, los programas de Formación Docente Inicial han implementado una formación común con esquemas flexibles e integrales, donde los/las estudiantes de pedagogía focalicen sus áreas de interés en temáticas atinentes y emergentes, dentro de las (dis)continuidades de una carrera profesional. (Imbernón, 1994a, 1994b; Pérez, 1996; MINEDUC, 2005)

Desde una perspectiva de género, se trata de “un ejercicio profesional comprometido con una colectividad”, que problematice los fundamentos ideológicos de la Formación Docente Inicial. Al respecto los estudios recientes señalan que no es suficiente explicitar en las políticas institucionales y reformas curriculares “el respeto hacia la diversidad social, étnica, cultural, religiosa, sexual y género de los/las actores educativos”, para que éste se materialice. En las instituciones educativas es necesario contar con herramientas de análisis que visibilicen y transformen el etnocentrismo cultural, el colonialismo económico, la división sexual del trabajo, y el imperativo heterosexual. Estas temáticas cada vez más atinentes y emergentes en “la sociedad globalizada” quedan instaladas en las instituciones formadoras de docentes como “declaraciones de principios y buenas intenciones”, no logrando impactar en la formación inicial y continua de los/las profesores/as. (Vaillant, 2005; MINEDUC, 2005; HEXAGRAMA, FLACSO, IESCO, 2006).

En consecuencia, se trata de “hacerse cargo” de las representaciones sociales y prácticas identificadoras de los/las estudiantes de pedagogía, una (de)construcción de los procesos de objetivación y subjetivación sobre “la clase, etnia y sexo de la docencia”. Estos modelos explicativos y unidades de sentido configuran los conocimientos pedagógicos-disciplinares, e invisibilizan los productos culturales de estos/as actores sociales. Por consiguiente, las condiciones, contextos y procesos formativos deben propiciar espacios de reflexión sobre los fundamentos epistemológicos, ontológicos, axiológicos y éticos de los procesos de aprendizaje y prácticas de enseñanza, puesto que los modos de ser-saber-hacer-decir de la Formación Docente Inicial (re)producen patrones culturales “sexistas”, “clasistas” y “étnicas” en los/las estudiantes de pedagogía. (hooks, 2000, 2006)

En términos generales, la profesionalización docente se concibe como una actividad permanente y un medio de realización personal, académica y profesional. Los/las docentes se entienden como actores sociales, ya que participan de la vida pública, emiten (pre)juicios y toman decisiones a partir de las condiciones de clase, etnia y género de las personas, y comparten con otros/as sujetos y organismos los problemas sociopolíticos de la educación. De esta manera, el ejercicio profesional de la docencia ha configurado una etapa inicial, es decir, una preparación básica sobre conocimientos pedagógicos y disciplinares que intentan aproximarse a la socialización profesional; una etapa de inducción a la docencia, esto es, un ejercicio profesional durante los primeros años, que intentan aproximarse a la socialización práctica; y las etapas de formación

continua, es decir, un perfeccionamiento profesional específico. (Imbernón, 1994a, 1994b; Pérez, 1996; Cazares, 2001)

En cada una de estas etapas, con menores o mayores grados, está presente la problematización sobre las competencias académicas y profesionales, tanto en la configuración del enseñar/aprender según los modos de ser-saber-hacer-decir del estudiante de pedagogía, como en la configuración del enseñar/aprender según los modos de ser-saber-hacer-decir del docente en ejercicio. En consecuencia, la formación inicial y continua de los/las docentes es “una maquinaria simbólica de socialización práctica”, puesto que es inmune a los cambios del contexto y a las diferencias sociales, culturales, religiosas, étnicas, sexuales y de género de los/las actores educativos.

La literatura especializada distingue históricamente las perspectivas curriculares de la educación, sin embargo, en la actualidad se aprecian experiencias de formación que recogen los fundamentos epistemológicos, ontológicos axiológicos y éticos surgidos a principios del 1900, ciertos contenidos disfetniados de “novedosos”, que rememoran esas antiguas prácticas de enseñanza y procesos de aprendizaje. Por consecuencia, la formación de los/las docentes presenta altos grados de resistencia a los cambios, es decir, “no se hace cargo” de las contingencias y emergencias del contexto histórico, social y cultural, y de las necesidades, intereses y expectativas, personales, académicas y profesionales, tanto de sus actores protagónicos como de las futuras generaciones.

Considerando estos planteamientos, a continuación se presentará una síntesis de las perspectivas curriculares que más han impactado en la acción educativa:

- La perspectiva académica.

Esta orientación curricular se basa en el pensamiento escolástico, es decir, el poder “onmicomprensivo” de la razón y de la cultura occidental que conciben el conocimiento como único y definitivo. Por consiguiente, la uniformidad de la educación transmite contenidos culturales únicos y definitivos, abstrayéndose de las diferencias de clase, etnia y género de los/las estudiantes. Desde esta perspectiva, los procesos de Formación Docente Inicial adquieren un carácter elitista y conservador, siendo su foco de atención los contenidos académicos del currículo y los textos de la cultura occidental. Al respecto, los procesos formativos se basan en la transmisión, identificación y asimilación de conocimientos disciplinares, que luego de ser “aprendidos” son transferidos al aula. Por lo tanto, los/las docentes son especialistas en las áreas de la cultura, siendo su ejercicio profesional, el dominio de contenidos por sobre la acción de enseñar. (Imbernón, 1994a, 1994b; Pérez, 1996; Cárdenas, 2001; Matus, 2006)

- La perspectiva técnica.

Esta orientación curricular se basa en la construcción de conocimientos permanentes e invariables dentro del paradigma proceso – producto. Por consiguiente, la educación prioriza la cultura técnica y científica, en detrimento de las humanidades y las artes. Desde esta perspectiva, los procesos de Formación Docente Inicial adquieren el carácter de intervenciones tecnológicas, donde se tecnifican los modelos de entrenamiento para enfrentar dificultades recurrentes y predeterminadas. Por lo tanto, los/las docentes son

técnicos/as, cuyas destrezas y habilidades permiten solucionar problemas generalizables, sistemáticos y rutinarios. (Imbernón, 1994a, 1994b; Pérez, 1996; Cárdenas, 2001; Matus, 2006).

- La perspectiva práctica.

Esta orientación curricular comprende que las prácticas de enseñanza son opciones éticas, académicas y políticas, desplegadas en contextos particulares y con resultados imprevisibles. Por consiguiente, la Formación Docente Inicial estructura “procesos de aprendizaje” y “experiencias pedagógicas” con docentes experimentados/as. Al respecto, los procesos formativos conciben a los/las estudiantes de pedagogía como “aprendices pasivos de los/las docentes expertos/as”, que transmiten el conocimiento cultural a través de sus propias experiencias. Por lo tanto, los/las docentes son prácticos experienciales, cuya creatividad permite enfrentar situaciones inciertas y conflictivas dentro del aula. (Imbernón, 1994a, 1994b; Pérez, 1996; Cárdenas, 2001)

- La perspectiva social constructivista.

Esta orientación curricular critica las prácticas estandarizadas y el control burocrático que se ejerce sobre el profesorado. Por consiguiente, la educación prioriza el tratamiento de la diversidad cultural y la conexión entre escuela y comunidad. Desde esta perspectiva, la Formación Docente Inicial incrementa el protagonismo y el trabajo colaborativo de los/las estudiantes de pedagogía, tanto en la implementación del currículo como en la planificación de actividades dentro del aula. Al respecto, los procesos formativos priorizan la investigación sobre la práctica y la formación permanente en los centros educativos, experiencias que potencien los grados de autonomía y calificación profesional del profesorado. Por lo tanto, los/las docentes son facilitadores/as y mediadores/as del aprendizaje, cuyo desarrollo profesional se entiende como una actitud crítica ante la acción educativa e implementación curricular. (Imbernón, 1994a, 1994b; Pérez, 1996; Cárdenas, 2001)

- La perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social.

Esta orientación curricular se fundamenta en las implicancias y responsabilidades éticas, académicas y profesionales de los procesos de aprendizaje, prácticas de enseñanza, e investigación educativa. Desde esta perspectiva, la Formación Docente Inicial prioriza el desarrollo de competencias académicas y profesionales, donde los/las estudiantes de pedagogía son “investigadores/as reflexivos/as”, que analizan, comprenden y transforman la “cultura escolar”. Al respecto, los procesos formativos incrementan el trabajo colaborativo y la investigación como recursos para tomar decisiones autónomas y responsables dentro del aula. Por lo tanto, los/las docentes son investigadores/as y agentes de cambio, cuyo desarrollo profesional se entiende como una práctica-reflexiva ante situaciones inciertas y contextualizadas. (Imbernón, 1994a, 1994b; Pérez, 1996; Cárdenas, 2001)

- La perspectiva crítica de reconstrucción social.

Esta orientación curricular propone un proceso de emancipación individual y colectiva, donde los/las ciudadanos/as adquieran una conciencia crítica sobre la justicia y equidad social. Desde esta perspectiva, los procesos de Formación Docente Inicial se basan en la construcción de conocimientos históricos, sociales y culturales, la reflexión sobre las prácticas de enseñanza y procesos de aprendizaje, y el compromiso político del docente como agente de cambio. Por lo tanto, los/las profesores/as son “intelectuales transformadores/as”, comprometidos/as con la formación de comunidades concientes y críticas, donde se espera que los/las estudiantes participen en los debates públicos sobre los problemas sociales. (Imbernón, 1994a, 1994b; Pérez, 1996; Cárdenas, 2001)

- La perspectiva de investigación – acción.

Esta orientación curricular concibe la profesionalización docente como un ejercicio intelectual y autónomo dentro del proceso “acción-reflexión”. Desde esta perspectiva, los procesos de Formación Docente Inicial incrementan las experiencias pedagógicas en las instituciones educativas, un recurso para contrastar las perspectivas epistemológicas, axiológicas, ontológicas y éticas de las racionalidades curriculares, cuyos principios, supuestos y (pre)juicios condicionan la acción educativa. Por lo tanto, los/las docentes son facilitadores/as y mediadores/as del aprendizaje, donde el desarrollo profesional articula “el aprender enseñando” y “el enseñar aprendiendo”. (Imbernón, 1994a, 1994b; Pérez, 1996; Cárdenas, 2001)

- Las perspectivas anticapitalistas y antipatriarcales.

Esta orientación curricular se fundamenta en acciones educativas comprometidas con la libertad, la equidad de género, la conciencia crítica y las formas de organización de las comunidades, como una manera de resistencia permanente ante “la ética patriarcal, capitalista e individualismo neoliberal”. Desde esta perspectiva, se entiende que las instituciones educativas (re)producen los (pre)juicios y condiciones de clase, etnia y género de los/las estudiantes, una lógica que ha naturalizado y mercantilizado “el régimen poder/discurso” de la masculinidad hegemónica. (Martínez, 2002; Butler, 2002; Espinoza, 2003; Curiel, 2004; hooks, 2000, 2006)

Al respecto, la construcción ideológica de la masculinidad hegemónica instala una referencialidad cultural mediante una representación simbólica que trasciende los márgenes materiales del cuerpo. En este sentido, Butler (2002) señala “...*el alma es la realización de la materia, aunque plenamente potencial y no realizado... por lo tanto, el alma es la primera categoría de realización de un cuerpo naturalmente organizado...*”. Por consiguiente, la materialidad pertenece al orden de las formas, moldes, figuras y apariencias, cuya expresión sólo se manifiesta y se hace (re)conocible “en la forma gramatical”. Entonces, la inteligibilidad del cuerpo es “una teleología natural”, una estrategia explicativa y un argumento lógico sobre lo biológico, la reproducción y las funciones sociales de las mujeres. En cambio, para Foucault (1997) los efectos del poder forman, regulan y constituyen la materialidad corporal, y en la medida de su éxito, configuran una “ontología”, un campo de inteligibilidad donde los efectos materiales son (re)significados como datos o hechos primarios.

De este modo, la masculinidad hegemónica se inscribe en el orden de los “referentes indiscutibles” o “significados trascendentales”, que disimula, difumina y difumina la efectividad del régimen “poder/discurso”. Una ética patriarcal del individualismo neoliberal que despliega una representación traumática de la masculinidad, cuya existencia se vive desde la (des)corporización con expectativas históricas, sociales y culturales inalcanzables. En este sentido, la violencia simbólica es el mecanismo de reafirmación y sobrevivencia de la misma, ya que en la lógica jerárquica de las relaciones asimétricas, las representaciones sociales, sentidos y valores asociadas al “sujeto hegemónico”, sostienen su inteligibilidad cultural y legitimidad discursiva, en la negación sistemática del Otro/a. (Valdés y Olavaria, 1997, 1998; Cherryholmes, 1999; Bourdieu, 2000; Curiel, 2004; hooks, 2000, 2006).

Asimismo, esta perspectiva curricular entiende que la socialización en las instituciones educativas despliegan una conciencia de clase, es decir, estereotipan la diferencia social y difumina el sentido de pertenencia para responder a las exigencias económicas, normativas y simbólicas del mercado; extienden una conciencia de género, esto es, estereotipan la diferencia sexual y difumina las relaciones de género para responder a las expectativas del imperio heterosexual; y expanden una conciencia de etnia, esto es, estereotipan al Otro/a y lo circunscriben a “la cultura dominante” para responder a la inclusión de la diferencia. (Cherryholmes, 1999; hooks, 2000, 2006).

No obstante, se percibe que las instituciones educativas están al servicio de la (re)producción cultural y constituyen maquinarias simbólicas de “control y sujeción de los/las sujetos”, al mismo tiempo, éstas se aprecian como espacios de resistencia permanente, puesto que los/las estudiantes pueden formar una conciencia crítica frente a la renovación sofisticada del patriarcado capitalista, y tener una participación política frente las extremas desigualdades en la distribución de la riqueza y en las condiciones de vida de las personas. Atendiendo a estos aspectos, las instituciones educativas tienen el imperativo ético de “hacerse cargo” de las prácticas étnicas, sexistas y clasistas de sus actores protagónicos, una conciencia de clase, etnia y género sobre la diferencia que atraviese los modos de ser-saber-hacer-decir de la docencia.

En consecuencia, la Formación Docente Inicial es un escenario público que genera prácticas discursivas, campos de inteligibilidad y dominios de legitimidad expresiva, es decir, “herramientas de control simbólico” que (re)producen visiones sobre la diferencia, dominación y/o subordinación de los/las sujetos. Asimismo, es fundamental problematizar las políticas de identidad definidas para los grupos y sus productos culturales, que intentan “esencializar y/o naturalizar” las condiciones de clase, etnia y género de los actores educativos. De la misma forma, se hace imperioso “hacerse cargo” de las elecciones (in)concientes y prácticas étnicas, sexistas y clasistas de los/las formadores/as de docentes, estudiantes de pedagogía y profesores/as en ejercicio, ya que éstas pueden ser desaprendidas, superadas y rechazadas. Igualmente, se entiende que las instituciones educativas son espacios de resistencia permanente que promueven la reflexión crítica y participación política de sus actores protagónicos, siendo las prácticas de enseñanza de los/las docentes un espejo de su compromiso con la justicia y equidad social. En esta materia no se vislumbran cambios significativos y sustantivos en la Formación Docente Inicial, de manera que propicien a los/las sujetos herramientas de

análisis para ver(se) ideológicamente incardinado en la acción educativa. (Curiel, 2004; hooks, 2000, 2006)

En síntesis, las principales perspectivas curriculares de la Formación Docente Inicial han estado asociadas a la reproducción y distribución del conocimiento, es decir, las orientaciones epistemológicas, ontológicas, axiológicas y éticas de la tradición racionalista, académica y proceso – producto han impactado, tanto en las condiciones, contextos y procesos formativos en que se desenvuelven sus actores protagónicos, como en los procesos de objetivación y subjetivación sobre “la clase, género y etnia de la docencia”.

3. Perspectivas de socialización en América Latina y sus inequidades de género en la Formación Docente Inicial.

A continuación, se analizan las perspectivas de socialización en América Latina y sus inequidades de género en la Formación Docente Inicial, puesto que permiten comprender las representaciones sociales o modelos explicativos, y las prácticas identificatorias o unidades de sentido, que se (re)construyen y distribuyen en las instituciones educativas.

En América Latina, la lógica simbólica, normativa y económica del género ha condicionado el desarrollo académico y profesional de los/las sujetos. Al respecto, las cifras indican que las mujeres son responsables del trabajo doméstico y los hombres desarrollan las actividades propiamente económicas, es decir, ellas realizan las actividades de cuidado del hogar y de la familia, independientemente de que participen o no, en el mercado laboral. En consecuencia, el carácter mercantil de las actividades económicas, esto es, la retribución en dinero o especies por la labor ejercida ha significado que estas personas sean consideradas “activas” y sus tareas sean valoradas en la contabilidad nacional. Una situación que invisibiliza y devalúa la contribución del trabajo doméstico en la economía nacional y el aporte de las mujeres al producto interno bruto de la sociedad. (Instituto de la Mujer, Ministerio de Asuntos Sociales de España y FLACSO- Chile, 2000; Bourdieu, 2000; www.futurolaboral.cl, 2006).

En los países de la región, es posible observar que el empleo femenino difiere significativamente del masculino, en todos los planos de la estructura ocupacional. Estas diferencias expresan una distribución desigual en los sectores y/o ramas de las actividades, en las categorías ocupacionales, en los oficios y grupos profesionales. La segmentación ocupacional entre ambos sexos, explica que el empleo asalariado sea actualmente la categoría más frecuente en las mujeres, las que desempeñan principalmente los oficios de empleada doméstica, profesora, dependiente de tiendas comerciales y secretaria. (Instituto de la Mujer, Ministerio de Asuntos Sociales de España y FLACSO- Chile, 2000; Bourdieu, 2000; www.futurolaboral.cl, 2006).

En relación a las remuneraciones por la misma actividad laboral ejercida, las mujeres

obtienen ingresos inferiores a los hombres, diferencias que expresan inequidades de género, tanto en el acceso a los cargos más altos y mejor remunerados, como en el salario por un trabajo de igual rango. El aumento en el nivel educacional de las mujeres ha incrementado mejoras salariales hasta la educación media, sin embargo, en los niveles superiores ellos obtienen más beneficios ya que acceden rápidamente a las posiciones jerárquicas y mejor remuneradas. (Instituto de la Mujer, Ministerio de Asuntos Sociales de España y FLACSO- Chile, 2000; www.futurolaboral.cl, 2006).

En cuanto a la participación de las mujeres en las actividades docentes, existe una segmentación por sexo, la participación es mayor en la base del sistema y menor conforme se asciende de nivel. La tendencia indica que la participación femenina es casi total en la educación preescolar, con una proporción del 70% en la educación primaria, alrededor de la mitad en la educación secundaria, y menos de un tercio en la educación universitaria. (Instituto de la Mujer, Ministerio de Asuntos Sociales de España y FLACSO- Chile, 2000; www.futurolaboral.cl, 2006).

Desde el siglo XIX, persiste en la profesión docente una alta feminización tanto en la educación primaria como secundaria. En América Latina, dos tercios de los/las docentes son del sexo femenino porque sigue estando fuertemente asociada a “una vocación de servicio” y a una extensión del “rol materno”, cuya función socializadora es la contención afectiva y las técnicas de protección y cuidado hacia niños, niñas y jóvenes. A esto se suma, la desvalorización de la profesión docente, el deterioro en las condiciones laborales y salariales, y la escasa representatividad en los cargos directivos de las asociaciones gremiales, institucionales y políticas, que constituyen una muestra de las inequidades de género en el ejercicio profesional docente. (Cornejo, 1998; Egaña, Salinas, Núñez, 2000; Avalos, 2002; Colegio de Profesores de Chile, 2004; Vaillant, 2005; HEXAGRAMA, FLACSO, IESCO, 2006).

Por consiguiente, la profesionalización docente está atravesada por las relaciones de género entre los sexos, una política de socialización e identidad para los grupos que condiciona cómo hombres y mujeres se instalan en la organización institucional. Así los primeros ejercen el poder, el control y la toma de decisiones a nivel macro-político, ocupando para ello, el espacio público visibilizado por los cargos directivos de gestión y administración institucional, y las segundas ejercen el poder, el control y la toma de decisiones a nivel micro-político, ocupando para ello el espacio privado del aula, invisibilizado por la ejecución de las tareas cotidianas.

En lo que se refiere a las reformas educativas en América Latina, se observa un crecimiento en el acceso y permanencia de niños, niñas y jóvenes en la escuela. Sin embargo, el sistema escolar participa de la (re)producción de estereotipos de género, lo que se expresa en las necesidades, intereses y expectativas, personales, académicas y profesionales, en la enseñanza secundaria y superior. En el nivel secundario, las mujeres se concentran en las carreras de servicios y los hombres en las carreras industriales o en la formación preparatoria para la universidad. En el nivel superior, la tendencia persiste ya que ellas se concentran en las profesiones del área de la salud o educación, y ellos en las carreras de ingeniería y agropecuarias. En la actualidad, las carreras de matemáticas, computación, ciencias naturales, derecho, administración y comercio, presentan una distribución más equitativa en los/las matriculados/as. (Instituto de la Mujer, Ministerio de

Asuntos Sociales de España y FLACSO- Chile, 2000; www.futurolaboral.cl, 2006).

Por lo tanto, las instituciones educativas materializan inequidades de género, tanto en los resultados académicos como en las expectativas profesionales. Situación que evidencia diferencias significativas en el acceso, egreso y titulación de las carreras profesionales, y en las condiciones laborales y salariales, que afectan a las mujeres respecto de los hombres, con similares niveles de formación y experiencias. (Instituto de la Mujer, Ministerio de Asuntos Sociales de España y FLACSO- Chile, 2000; Colegio de Profesores de Chile, 2004; HEXAGRAMA, FLACSO, IESCO, 2006).

Desde una perspectiva de género, es posible analizar las diferencias en las puntuaciones académicas de niños, niñas y jóvenes en las pruebas estandarizadas de medición. En Chile, el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) es una de las principales herramientas de información sobre el sistema educativo, que a nivel nacional aplica una prueba a los/las estudiantes, alternándose anualmente, 4° ó 8° año de Enseñanza General Básica, y 2° año de Enseñanza Media. Las preguntas de la prueba evalúan los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF-CMO) del marco curricular. El diseño y administración del sistema dependen de la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación. (MINEDUC, SIMCE, 2005).

Según SIMCE (2005), en los resultados de la evaluación del subsector Lenguaje y Comunicación, de niñas y niños de 4° año de Enseñanza Básica, se aprecia que ellas obtienen un mayor puntaje, esto es, una diferencia significativa de 4 puntos promedio más que ellos. Situación que es inversamente proporcional en Educación Matemática y Comprensión del Medio. Según el SIMCE (2004), en los resultados de la evaluación en el subsector de Lenguaje y Comunicación, de niñas y niños de 8° año de Enseñanza Básica, se evidencia que ellas obtienen un mayor puntaje, es decir, una diferencia significativas de 7 a 8 puntos promedio más que ellos. Situación que es inversamente proporcional en Educación Matemáticas, Estudio y Comprensión de la Sociedad, y Estudio y Comprensión de la Naturaleza. (SIMCE, 2003, 2004, 2005; HEXAGRAMA, FLACSO, IESCO, 2006).

Si estos resultados se contrastan con el Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias de la Asociación Internacional para la Evaluación de Logros Educativos (TIMSS 2003), aplicado en Chile a una muestra de 6.377 estudiantes de 8° año de Enseñanza General Básica se aprecian diferencias significativas, los niños obtienen mejores puntuaciones en las áreas y subáreas de matemáticas y ciencias, que las niñas. Diferencias que persisten independientemente de la situación socio-económica de los/las estudiantes; y de la dependencia del establecimiento educacional, colegios municipalizados, particulares subvencionados y particulares pagados.

Por lo tanto, estos datos indican que en el subsector Lenguaje y Comunicación, las mujeres obtienen mejores resultados que los hombres, en cambio en los otros subsectores, la situación es inversamente proporcional. Según las variaciones en las puntuaciones entre los años 2000 y 2004, se evidencia un aumento significativo en los aprendizajes de Educación Matemática, y Estudio y Comprensión de la Naturaleza, en el grupo de los hombres. (TIMSS 2003, IEA; SIMCE, 2003, 2004, 2005; HEXAGRAMA,

FLACSO, IESCO, 2006).

En consecuencia, las diferencias en los resultados académicos persisten en todos los niveles socio-económicos y las brechas se incrementan en la medida que niños, niñas y jóvenes avanzan en el sistema escolar, cuya correlación es consistente con las mediciones internacionales en estas áreas. Si esta información se contrasta con los datos disponibles en el sitio web: www.futurolaboral.cl, se advierten diferencias de género en las carreras profesionales, que marcan la misma tendencia de las pruebas analizadas, concentrándose las mujeres en las áreas de humanidades y ciencias sociales, y los hombres en matemáticas y ciencias. (TIMSS 2003, IEA; HEXAGRAMA, FLACSO, IESCO, 2006).

Las últimas investigaciones señalan que las políticas institucionales y reformas curriculares de la Formación Docente Inicial no han dimensionado las implicancias y responsabilidades éticas, académicas y profesionales, de la relación entre educación y equidad de género. Un análisis de la equidad a partir de la noción de justicia, que articula tanto el campo de justicia distributiva, una equidad socio - económica y políticas de distribución de recursos y servicios básicos; como el campo de justicia cultural, una equidad simbólica y políticas de reconocimiento y disposiciones contra la discriminación de clase, género y etnia. Ambas políticas son complementarias y requieren de medidas específicas que aseguren la justicia social. (Fraser, 1997)

En este sentido, la relación entre educación y equidad de género se entiende como una justicia distributiva, es decir, la igualdad en los beneficios y acceso de mujeres y hombres a las instituciones educativas, y como una justicia cultura o simbólica, esto es, la socialización de género en los contextos y procesos educativos, que contribuyen o no, en la construcción de la justicia social. En consecuencia, los problemas de las políticas institucionales y reformas curriculares de la Formación Docente Inicial se refieren principalmente a las prácticas de enseñanza y procesos de aprendizaje, puesto que (re)producen estereotipos y (pre)juicios entre los sexos, una distribución y valoración diferencial sobre los roles de mujeres y hombres, y una legitimación de las desigualdades en los distintos ámbitos de la vida social. (HEXAGRAMA, FLACSO, IESCO, 2006).

Por consiguiente, los/las formadores/as de docentes, estudiantes de pedagogía y profesores/as en ejercicio son actores claves, ya que sus prácticas de enseñanza y procesos de aprendizaje (re)producen modelos jerárquicos y estereotipos de género. Por ello, el tratamiento de los objetivos transversales, que tematizan la inclusión de la diferencia dentro de los programas escolares, está mediatizado por las intervenciones en el currículo oculto. Éste se entiende como la selección y transmisión de “contenidos (in)conscientes”, cuyas reglas de socialización reinterpretan la división sexual del trabajo y generan necesidades, intereses y expectativas diferentes para niños, niñas y jóvenes. (Fraser, 1997; HEXAGRAMA, FLACSO, IESCO, 2006).

Al respecto, la división sexual del trabajo se concibe como la construcción histórica, social y cultural del sexo/cuerpo de los/las sujetos, que es incorporada mediante esquemas (in)conscientes de percepción/apreciación, y (re)produce las estructuras y procesos estructurantes del poder productivo. La división simbólica, normativa y económica de los cuerpos conforma un sistema de oposiciones binarias y organiza las

relaciones de género a partir de la diferencia sexual, cuya referencialidad, obligatoriedad y complementariedad regula los espacios y ámbitos de acción de la feminidad-masculinidad, y de la heterosexualidad-homosexualidad. (Foucault, 1996; Bourdieu, 2000).

Una formación personal, académica y profesional con perspectiva de género, intenta (de)construir las identidades culturales, develar los elementos discursivos y no discursivos que regulan las prácticas jerárquicas, y visibilizar la (re)producción de (pre)juicios y estereotipos de género. Una (de)construcción de las condiciones de clase, etnia y género que demarcan, circunscriben y diferencian los espacios y ámbitos de acción de los/las sujetos. En consecuencia, la Formación Docente Inicial requiere asumir una agenda programática sobre equidad de género, ya que sus perspectivas de socialización han quedado a merced de las prácticas (in)conscientes que se juegan en el currículo oculto de la formación.

Las investigaciones realizadas en las últimas décadas, señalan que el profesorado juega un papel importante en la socialización de género de los/las estudiantes, puesto que es (in)consciente de sus prácticas étnicas, sexistas y clasistas, y carece de herramientas conceptuales y metodológicas para transformar sus (pre)juicios y conductas sesgadas. Por lo tanto, las instituciones formadoras de docentes tienen la responsabilidad ética, académica y profesional de visibilizar las inequidades de género de sus actores protagónicos, de manera que las prácticas de enseñanza y procesos de aprendizaje respondan a las nuevas exigencias socioculturales. (Freixas y Fuentes-Guerra, 1986; HEXAGRAMA, 2006, hooks, 2000, 2006)

Las experiencias coeducativas de Formación Docente Inicial, han diseñado políticas institucionales y reformas curriculares que visibilizan, tanto las necesidades, intereses y expectativas de hombres y mujeres, como las categorías de género de las disciplinas académicas. Se trata que la formación inicial del profesorado “devele el género de la disciplina”, es decir, las estructuras organizacionales y representacionales en las que se ha construido la disciplina, y su repercusión en las actitudes e interacciones en la acción de enseñar-aprender. Lo que a su vez, implica “hacerse cargo” de las resistencias de los/las formadores de docentes y estudiantes de pedagogía sobre la integración de la categoría de género en el currículo de formación; y en los contenidos, perspectivas y metodologías de cada disciplina. (Freixas y Fuentes-Guerra, 1986; HEXAGRAMA, 2006, hooks, 2000, 2006)

En consecuencia, los procesos coeducativos de Formación Docente Inicial han estado direccionados principalmente a, visibilizar las representaciones sociales sobre las relaciones de género y las prácticas identificatorias relativas a la diferencia sexual. Una construcción teórica y analítica del sistema sexo/género que devele los factores históricos, sociales y culturales que condicionan las prácticas sexistas, étnicas y clasistas de los/las estudiantes de pedagogía, las experiencias y aportes al conocimiento de las mujeres, y la (re)significación de las perspectivas de género en las prácticas de enseñanza y procesos de aprendizaje, tanto en el campo pedagógico como disciplinar. Asimismo, se intenta propiciar en la formación inicial el estudio de las inequidades de género en el currículo escolar, los roles e interacciones en el aula.

En síntesis, las perspectivas de socialización en América Latina y sus inequidades de género en la Formación Docente Inicial, condicionan las representaciones sociales y prácticas identificadoras que se construyen y distribuyen en las instituciones educativas. Por lo tanto, analizar los procesos de objetivación o modelos explicativos, y los procesos de subjetivación o unidades de sentido sobre masculinidad, feminidad, heterosexualidad y homosexualidad de los/las estudiantes de pedagogía, en los contextos de Formación Docente Inicial, permite una aproximación teórica y analítica a la configuración de su identidad de género. Una imagen-apariencia que (re)significa la diferencia sexual, materializa el sexo/cuerpo de los/las sujetos, y reproduce histórica, social y culturalmente la división sexual del trabajo.

4. Los/las estudiantes de pedagogía en los contextos de Formación Docente Inicial.

A continuación, se presentan los antecedentes psicológicos y socioculturales de los/las estudiantes de pedagogía, cuyas representaciones sociales y prácticas identificadoras han sido sistemáticamente invisibilizadas en los contextos y procesos formativos.

Las últimas investigaciones, evidencian un mayor interés de los/las jóvenes egresados/as de Enseñanza Media por ingresar a las carreras de pedagogía, advirtiéndose un aumento significativo en los niveles de calificación de los/las matriculados/as calculados, tanto por los resultados obtenidos en la enseñanza secundaria, como por las pruebas estandarizadas de medición. Aunque en términos generales se aprecian mejores niveles académicos en los/las estudiantes de pedagogía, la aplicación de una prueba de Habilidades Básicas en Lenguaje y Matemáticas, durante los años 2001 y 2002, reveló profundas carencias en los dos dominios. (Avalos, 2002; MINEDUC, 2005).

En relación a los niveles de retención de los/las estudiantes de pedagogía, se observa una oscilación en torno al 77% en todas las carreras. Un aumento significativo se aprecia, tanto en los años de permanencia en la carrera como en los resultados académicos, en aquellos/as que recibieron becas. En relación con los niveles de egreso y titulación, se estima una disminución en todas las carreras. (Avalos, 2002; MINEDUC, 2005).

Respecto de su situación socioeconómica, los antecedentes del sistema de postulación al Crédito Universitario señala que de los 7.726 estudiantes que ingresaron a las carreras de pedagogía en las Universidades del Consejo de Rectores en el proceso de admisión 2005, un 38% pertenece a los quintiles I y II, es decir, proceden de familias con un ingreso mensual per cápita inferior a \$67.658 pesos, y un 16,7 % pertenece al quintil III, con un ingreso familiar inferior a los \$106.867. (Avalos, 2002; MINEDUC, 2005).

Los recientes estudios indican que estos estimadores están ausentes de las condiciones, contextos y procesos de Formación Docente Inicial. Asimismo, los aspectos psicológicos, sociales y culturales de los/las estudiantes de pedagogía, sus competencias

pedagógicas y disciplinares, y sus necesidades, intereses y expectativas, personales, académicas y profesionales, son antecedentes desconocidos o poco relevados en la formación.

Al respecto, el Informe sobre la Comisión de la Formación Docente Inicial (MINEDUC, 2005) señala que las instituciones formadoras de docentes no se hacen cargo de las representaciones sociales y prácticas identificatorias de los/las estudiantes de pedagogía, es decir, las actuales propuestas formativas no incrementan su autonomía, reflexión y pensamiento crítico, ni tampoco entregan la formación pedagógica y disciplinaria necesaria para sus futuras prácticas de enseñanza. Obstáculo que se suma, a las bajas expectativas de los/las formadores/as de docentes y disminución de las exigencias académicas para retener la matrícula.

Sin embargo, la principal dificultad que enfrenta la Formación Docente Inicial son las resistencias al cambio de los/las formadores/as de docentes y estudiantes de pedagogía. Las investigaciones de las últimas décadas, señalan que estos/as estudiantes no logran transformar sus modelos explicativos y unidades de sentido sobre las prácticas de enseñanza, la concepción del rol docente, el conocimiento curricular y el impacto de la diversidad cultural en los contextos educativos. Por lo tanto, las condiciones, contextos y procesos formativos no logran incidir en sus perspectivas sobre el ejercicio profesional de la docencia, puesto que (re)producen las prácticas pedagógicas aprendidas durante su experiencia escolar. (Liston y Zeichner; 1993; Cárdenas, 2001; MINEDUC, 2005)

Por lo tanto, en la Formación Docente Inicial persiste una visión académica, técnica e instrumental del ejercicio profesional, que privilegia la tecnificación de las prácticas de enseñanza, por sobre, la creatividad de las intervenciones curriculares según las especificidades del contexto, y la reflexión sobre las implicancias y responsabilidades en la acción de enseñar-aprender. Desde una enseñanza reflexiva, las condiciones, contextos y procesos formativos potencian la construcción del conocimiento, y la coordinación de los/las actores involucrados/as en esta formación, esto es, hace partícipes de un proyecto común a los/las estudiantes de pedagogía, los/las formadores/as de docentes, los/las directivos/as, entre otros. (Liston y Zeichner; 1993; Cárdenas, 2001; MINEDUC, 2005)

Por consiguiente, las prácticas de enseñanza en la Formación Docente Inicial se entienden como ejercicios de aprendizaje, investigación y reflexión dentro de las mismas, en oposición a la visión comúnmente aceptada, que éstas constituyen la demostración final de las destrezas previamente aprendidas, lo que a su vez deriva que los/las estudiantes se vean obligados/as a generar una impresión favorable sobre estas competencias. Las resistencias de los/las estudiantes de pedagogía, a dedicar una atención sistemática a la reflexión e investigación sobre las prácticas de enseñanza, se explica principalmente porque éstas constituyen una proporción menor en el conjunto de la formación. Asimismo, el eclecticismo ideológico de los programa de formación y la fragmentación estructural del entorno institucional generan una sistema organizacional en áreas disciplinares que obstaculizan la consistencia, coordinación y atingencia de la propuesta formativa. (Liston y Zeichner; 1993; Cárdenas, 2001; MINEDUC, 2005)

Desde una perspectiva de desarrollo/aprendizaje de los/las estudiantes de

pedagogía, se entiende que sus ámbitos de acción deben insertarse en procesos activos de (re)construcción sistemática, de manera que visibilicen tanto sus concepciones epistemológicas, ontológicas, axiológicas y éticas, como sus necesidades, intereses y expectativas, personales, académicos y profesionales. Al respecto, se entiende que los/las sujetos se encuentran ideológicamente incardinados e histórica, social y culturalmente contextualizados, aspectos que califican sus prácticas discursivas, ámbitos de acción y expectativas de futuro. (Cárdenas, 2001).

En términos generales, se observa que las políticas institucionales y reformas curriculares de la Formación Docente Inicial sistemáticamente han invisibilizado e ignorado las representaciones sociales y prácticas identificadoras de los/las estudiantes de pedagogía. Al respecto, las representaciones sociales se entienden como un tipo de conocimiento social, desde donde se reinterpreta la realidad cotidiana. Estas representaciones constituyen una capacidad mental, individual y colectivamente desplegada, que marcan la pertenencia, los contextos y posicionamiento de los/las sujetos, una mediatización entre códigos lingüísticos, marcos culturales, fundamentos ideológicos, y sentidos y valores sociales. Al respecto, la caracterización de los contenidos y procesos de representación se refieren a las condiciones históricas, sociales y culturales en las que se (re)producen y distribuyen las representaciones. (Moscovici, 1986; Jodelet, 1989; Chartier, 1992)

De esta manera, se entiende que las operaciones representacionales surgen desde los significados latentes y/o manifiestos, socializados e intercambiados, dentro de las estructuras organizacionales y políticas de gestión. En este sentido, los procesos de objetivación de los/las sujetos levantan las representaciones sociales o modelos explicativos del “aparato psíquico institucional”, cuyos lenguajes reales e imaginarios constituyen el pensamiento social que devuelve a las disciplinas académicas y profesionales sus condiciones de (re)producción y distribución. (Moscovici, 1986; Jodelet, 1989; Chartier, 1992)

Por lo tanto, en el proceso de construcción de la identidad de género de los/las estudiantes de pedagogía cabe analizar las representaciones sociales sobre masculinidad, feminidad, heterosexualidad y homosexualidad, como una manera de visibilizar los dispositivos del sistema sexo/género en los contextos de Formación Docente Inicial. Estos dispositivos condicionan los posicionamientos y adscripciones de los/las sujetos, cuyos procesos representacionales retrotraen a las condiciones de (re)producción y distribución de las relaciones de género e impactan en la estructuración psíquica de la diferencia sexual.

5. Configuración de la identidad profesional docente desde una perspectiva de género.

A continuación, se analiza la configuración de la identidad profesional docente desde una perspectiva de género, como una manera de visibilizar los dispositivos del sistema

sexo-género en la dimensión personal, social, formativa y profesional de la Formación Docente Inicial.

Las investigaciones sobre la construcción de la identidad profesional docente, se han focalizado en los mecanismos de formación de esta identidad, las características más relevantes de esta constitución, las formas identitarias en los relatos y/o narraciones del profesorado, y los distanciamientos entre la formación académica y las exigencias profesionales del contexto, debido principalmente a la implementación de políticas institucionales y reformas curriculares en la educación. (Bolívar, Fernández y Molina, 2004; Vaillant, 2005).

La crisis identitaria del profesorado, está asociada a la desvalorización del estatus profesional y al aumento del stress por los múltiples roles y funciones que deben desempeñar en las instituciones educativas. Situación que ha dejado en evidencia, la desvinculación entre la formación recibida y las nuevas exigencias de la práctica docente, la disociación entre los conocimientos pedagógicos y disciplinares de los/las docentes en ejercicio y las competencias profesionales que demandan las reformas educativas. Estado que explicaría la desmoralización y malestar del cuerpo docente, el incumplimiento de los objetivos de las políticas públicas en educación, y la disminución del atractivo hacia la profesión. (Molina, 2001, 2005; Bolívar, Fernández y Molina, 2004, Vaillant, 2005; MINEDUC, 2005).

Desde la sociología y psicología educacional se hace la distinción entre el proceso de identización e identificación, el primero se refiere a la dimensión psicosocial de la identidad, una reflexión metacognitiva sobre la constitución del Yo, expresado por la necesidad de singularidad del sujeto, y el segundo se refiere a la dimensión social de la identidad, el sentido de pertenencia e instauración de lazos con una diversidad de comunidades: familia, nación, religión, cultura, profesión, entre otros, primando la unidad con los/las otros/as semejantes. De esta manera, los procesos de subjetivación levantan las prácticas identificadoras o unidades de sentido de los/las sujetos, cuyas narraciones (auto)biográficas expresan las (dis)continuidades de la imagen-apariencia de sí mismo y de los/las otros/as, un proceso de introyección/proyección que hace inteligible la experiencia identitaria. (Bolívar, Fernández y Molina, 2004; Molina, 2005).

En este sentido, la emergencia de la identidad se concibe como un proceso convergente/divergente, cuyas variaciones dependen de los grados de permeabilidad a las condiciones históricas, sociales y culturales. Las prácticas identificadoras se generan entre las formulaciones definidas por otros/as y las asumidas por el/la propio/a sujeto, dentro de los espacios de socialización e interacción se funden las identificaciones y atribuciones primarias, donde lo que emerge es la imagen-apariencia idealizada de sí mismo a partir de las significaciones inteligibles del otro/a. (Molina, 2001, 2005)

Por lo tanto, la construcción de la identidad profesional docente se entiende como las emergencias de la singularidad/pluralidad, desde donde se forja la compleja red de identificaciones, atribuciones y diferenciaciones primarias, que permean, estabilizan y legitiman esta experiencia identitaria en los contextos de Formación Docente Inicial. Un proceso que supone dos distinciones, por una parte se refiere a una construcción personal donde emergen los procesos constitutivos del Yo, una imagen-apariencia

idealizada y posicionada dentro de la esfera de la inteligibilidad cultural y legitimidad discursiva, y por otra, se refiere a una construcción profesional, donde los dispositivos institucionales, es decir, los elementos constitutivos de los textos discursivos, las imágenes simbólicas y culturales, los principios normativos y organizacionales, y las prácticas identificadoras, dan cuenta de las estructuras y procesos estructurantes del poder productivo, cuyas políticas de identidad definen modelos profesionales según la preeminencia de ciertos sujetos significativos. (Foucault, 1996; Molina, 2001, 2005; Bolívar, Fernández y Molina, 2004).

En consecuencia, la Formación Docente Inicial ha orientado sus procesos formativos en las siguientes dimensiones: (Molina, 2005).

a) **Dimensión social**, es decir, los procesos de socialización en espacios de interacción donde la imagen-apariencia de sí mismo se configura en el reconocimiento del “otro/a significativo/a”. De esta manera, la identidad social se entiende como la definición de la individualidad a partir de lo que hacen los/las sujetos dentro de la estructura social, que circunscribe la materialidad del Yo, y los grados de identificación y diferenciación con los/as otros/as.

b) **Dimensión personal**, esto es, las operaciones representacionales en la “definición de sí mismo”, que involucra las transformaciones en la imagen-apariencia del Yo y el funcionamiento del aparato psíquico. Por consiguiente, la identidad personal es un proceso autobiográfico donde convergen las (dis)continuidades de la dimensión social, cuyas negociaciones configuran la identidad atribuida y asumida por los/las sujetos.

c) **Dimensión formativa**, es decir, los procesos de preparación y adquisición de competencias académicas y profesionales en espacios de socialización e interacción, con ciertos modelos profesionales y sujetos significativos. De este modo, la identidad docente es una transición de búsqueda y reconocimiento, entre las políticas de identidad definidas para los grupos, los dispositivos institucionales de la formación: y los puntos de conexión con la historia personal, social y cultural de los/las sujetos.

d) **Dimensión profesional**, esto es, el sentido de pertenencia y prácticas identificadoras en los espacios, ámbitos de acción y competencias de la profesión. De esta manera, la identidad socio-profesional es la interiorización de ciertos modelos profesionales, que permean, estabilizan y legitiman el ejercicio profesional.

Desde una perspectiva de género, la construcción de la identidad profesional docente se entiende como “un híbrido neutral y asexuado” que se inserta en las condiciones, contextos y procesos de Formación Docente Inicial. Una invisibilización de los dispositivos del sistema sexo-género en la dimensión personal, social, formativa y profesional de los/las estudiantes de pedagogía. En este sentido, la selección intencionada de contenidos pedagógicos y disciplinares, y la definición de espacios y ámbitos de acción dentro de la formación, configuran y legitiman los dispositivos de “clase, género y etnia de la docencia”.

Al respecto, los dispositivos se entienden tanto por las relaciones que se establecen entre distintos elementos discursivos y no discursivos, como por la existencia y naturaleza entre éstos, cuya operatoria es la justificación, interpretación u ocultamiento de ciertas prácticas. En consecuencia, los dispositivos disciplinarios de la sexualidad son

constitutivos del sistema sexo/género, y su análisis consiste en la descripción genealógica, desde donde se visibiliza el saber en términos de las estrategias y tácticas del poder productivo. Desde esta perspectiva, el poder está inserto en los procesos constitutivos del sujeto, que por una parte, está sometido y/o “sujeto” a los mecanismos de control y dependencia, y por otra, está “sujeto” a su propia identidad a través de las prácticas y conocimientos que construye de sí mismo. (Foucault, 1981, 1987, 1992; Zizek, 2001; Butler, 2002; Castro, 2004)

En consecuencia, la Formación Docente Inicial ha invisibilizado el proceso de construcción de la identidad de género de los/las estudiantes de pedagogía, una imagen-apariencia simbólica que (re)significa la diferencia sexual, materializa el sexo/cuerpo de los/las sujetos, y condiciona histórica, social y culturalmente la división sexual del trabajo. De esta manera, la visibilización del “sexo implícito” del cuerpo de saberes de esta disciplina académica, implica (de)construir las prácticas discursivas que materializan las identidades culturales definidas para estos/as actores sociales.

Desde “una noción foucaultiana” de las prácticas discursivas se definen tres categorías, las que relacionan los discursos, las que clasifican los discursos y las que garantizan su continuidad infinita. A partir de esta diferenciación, es posible comprender la formación de las prácticas discursivas, es decir, la descripción de los hechos discursivos mediante la investigación de sus unidades, cuyos propósitos metodológicos son las reglas de formación de los objetos, es decir, investigar en la unidad de los discursos donde se funda la unidad del objeto; las modalidades enunciativas, esto es, investigar en los estilos, unidades, formas y encadenamientos de los discursos; los conceptos, es decir, investigar en la unidad de los discursos, la permanencia de ciertos conceptos; y las estrategias discursivas, esto es, investigar en la unidad de los discursos, la identidad de ciertos temas. (Foucault, 1997).

En otras palabras, las prácticas discursivas como modalidad de análisis distingue los criterios que subyacen en su formación, como son los criterios de formación discursiva, concebidos como la delimitación del conjunto de reglas existentes en la unidad del discurso; los criterios de transformación o umbrales, percibidos como la visibilización de las condiciones de producción, las coordenadas temporales y las geografías espaciales que generan reglas de formación discursiva; y los criterios de correlación, interpretados como las relaciones existentes entre las distintas formaciones discursivas y su funcionamiento en los contextos no discursos. (Foucault, 1997).

Por lo tanto, la configuración de la identidad profesional docente desde una perspectiva de género visibiliza los dispositivos del sistema sexo-género en la dimensión personal, social, formativa y profesional de la Formación Docente Inicial. Una perspectiva teórico-analítica que “se haga cargo” de las representaciones sociales y prácticas identificatorias de los/las estudiantes de pedagogía en los contextos y procesos formativos. Una aproximación a los discursos de estos actores sociales como modalidad de análisis y cuestión metodológica, puesto que los enunciados tienen su origen en un sistema de formación y su número limitado conforman sus condiciones de existencia.

6. Configuración del sistema sexo-género e identidades.

A continuación se analiza la configuración del sistema sexo-género como una matriz de control, sujeción y producción de sujetos y “no sujetos”, una construcción teórico-analítica de su experiencia identitaria.

Desde la década del setenta, se ha impulsado el uso de la categoría de género para establecer que las diferencias que distinguen los sexos, son producto de las condiciones históricas, sociales y culturales. Este debate teórico comenzó con la problematización del esencialismo biológico, tensionar las características humanas consideradas “femeninas” y “masculinas”, ya que tales representaciones no sólo derivan “naturalmente” de la diferencia sexual, sino que expresan la lógica normativa, económica y simbólica de la matriz sexo/género. (Freixas y Fuentes-Guerra, 1994; Neri, 1997; Lamas, 1998).

Al respecto, la construcción del sistema sexo/género como una matriz de control, sujeción y producción de sujetos y “no sujetos”, se entiende como los espacios y ámbitos de acción que han constituido una comunidad, las unidades significantes elaboradas y compartidas por los/las actores sociales, que permiten la comunicación intersubjetiva e interdependencia entre sus miembros. Entonces, la dinámica relacional entre sujetos/subjetividades y objetos/objetividades describen las dependencias entre campos de posibilidades del pensamiento social de un grupo.

En este sentido, el sistema sexo/género genera una doble inflexión, por una parte, se concibe como una construcción teórica donde los dispositivos de la sexualidad califican, posicionan y regulan el sexo/cuerpo de los/las sujetos, configurando los espacios y ámbitos de acción de la división sexual del trabajo, dentro de la esfera de la inteligibilidad cultural y legitimidad discursiva. Por otra parte, se entiende como una construcción analítica donde las tecnologías del poder productivo estructuran y organizan los procesos de objetivación, es decir, las representaciones sociales o modelos explicativos sobre las relaciones de género, y los procesos de subjetivación, esto es, las prácticas identificatorias o unidades de sentido relativas a la diferencia sexual. (Foucault, 1981, 1987, 1992; Scott, 1990; Lamas, 1998; Butler, 2002; Castro, 2004).

Como construcción teórica, el sistema sexo/género es un esfera de inteligibilidad cultural y legitimidad discursiva, donde los dispositivos de la sexualidad no requieren justificación porque su tematización está “naturalmente” adherida a las relaciones históricas, sociales y culturales. Al respecto, estos elementos discursivos y no discursivos expresan la estructura y procesos estructurantes del sexo, que condiciona la calificación, posicionamiento y regulación del sexo/cuerpo de los/las sujetos dentro de relaciones de oposición y complementariedad, que material y simbólicamente reinterpretan la división sexual del trabajo. (Foucault, 1981, 1987; Lamas, 1998; Bourdieu, 2000; Butler, 2002).

Desde esta perspectiva, la esfera de la inteligibilidad cultural se entiende como la norma del sexo que imprime en los/las sujetos su viabilidad dentro de un campo

discursivo, una norma que califica, posiciona y regula un cuerpo para toda la vida, brindándole claves de acceso, posibilidades de movimiento y legitimidad enunciativa dentro de la cultura. En este sentido, el sexo es la materialización normativa de los cuerpos, donde los/las sujetos se (re)construyen, adjudican y empoderan de la norma corporal. El carácter material del cuerpo debe concebirse como los efectos de las tecnologías del poder productivo, dado que es indisociable de las regulaciones del proceso de materialización y de las significaciones de sus consecuencias. (Butler, 2002)

Por consiguiente, la inteligibilidad cultural y legitimidad discursiva de la normativa del sexo, condiciona los procesos de objetivación o modelos explicativos de los/las sujetos, es decir, las representaciones sociales estructuran las relaciones de género y el imperativo heterosexual, que permite, excluye y/o repudia ciertas identificaciones sexuales. Asimismo, los procesos de subjetivación o unidades de sentidos de las personas, esto es, las prácticas identificatorias relativas a la diferencia sexual, son asumidos material, imaginaria y simbólicamente a partir de la (re)significación de ella. En este sentido, el aliado estratégico del imperio heterosexual es la performatividad discursiva, los enunciados reiterativos y sistemáticos que califican, posicionan y regulan los fenómenos que nombra. Al respecto, Butler (2002: 36) señala: “... *esta morfología imaginaria... se trata de una operación orquestada mediante esquemas reguladores que producen posibilidades inteligibles y morfológicas...*”. De esta manera, las representaciones sociales asociadas a las relaciones de género, y las prácticas identificatorias relativas a la diferencia sexual, originan “los cuerpos que importan” dentro de una matriz de control, sujeción y producción de sujetos y “no sujetos”. Estos últimos referidos a los/las seres abyectos/as, “los/las homosexuales”, “las masculinidades subordinadas”, “las mujeres”, conforman el exterior constitutivo del campo de los/las sujetos.

Por su parte, los dispositivos se conciben como la existencia, naturaleza y relaciones entre distintos elementos discursivos y no discursivos, cuya operatividad es la justificación, interpretación u ocultamiento de ciertas prácticas. Por consiguiente, estos dispositivos definen un objetivo estratégico y una construcción propiamente tal, cuya “sobredeterminación funcional” provoca consecuencias contradictorias que exigen una acomodación, y la “saturación estratégica” suscita efectos inesperados en el contexto. De este modo, la función estratégica del dispositivo de la sexualidad es justificar, interpretar y ocultar el fantasma normativo del sexo, cuyos imperativos epistemológicos, axiológicos, ontológicos y éticos sostienen la matriz de control, sujeción y producción de los/las sujetos y los/las “no sujetos”. (Foucault, 1981, 1987; Butler, 2002; Castro, 2004)

Por lo tanto, los dispositivos de la sexualidad son los elementos constitutivos de la inteligibilidad cultural y legitimidad discursiva del sistema sexo/género, cuyo análisis implica la descripción genealógica que visibiliza la construcción del saber en términos de las estrategias y tácticas del poder. Desde esta perspectiva, se entiende que la producción del poder/saber configura los procesos de constitución del sujeto que, por una parte está subordinado a los mecanismos de control y dependencia, y por otra está sometido a su propia identidad a través de las prácticas y conocimientos que construye de sí mismo. (Foucault, 1976, 1981, 1987, 1992; Zizek, 2001; Butler, 2002; Castro, 2004)

En este sentido, los dispositivos de la sexualidad exigen procesos de

objetivación/subjetivación, y a su vez, configuran los espacios y ámbitos de acción de la división sexual del trabajo, una maquinaria simbólica de dominación masculina que califica, posiciona y regula el sexo/cuerpo de los/las sujetos, en los procesos de producción/distribución de los bienes simbólicos e identidades de género. La división sexual del trabajo encadena los esquemas de percepción con las estructuras organizacionales de la sociedad, dado que el cuerpo como realidad sexuada y depositario de principios, instituye la visión y división sexuales. En este sentido, los/las sujetos y “los/las no sujetos” incorporan una imagen-apariencia del sexo-cuerpo como sustancia biológica y experiencia imaginaria, y la división sexual del trabajo como sustancia y experiencia simbólica. Ambas retroalimentan las relaciones de género como “justificación naturalizada de la diferencia sexual”, el principio explicativo de las relaciones arraigadas y arbitrarias, y de las experiencias de dominación, docilización y subordinación, a partir del sexo/cuerpo de los/las sujetos y “los no sujetos”.

Desde esta perspectiva los esquemas de percepción (in)conscientes, incorporados como sustancia y experiencia simbólica, constituyen las relaciones y experiencias de causalidad circular, que integra los procesos de objetivación/subjetivación al pensamiento social. Por ello, se entiende que la estructura social organiza material y simbólicamente la diferencia sexual, y ésta a su vez, organiza la estructura material y simbólica de lo social, dentro de relaciones de oposición y complementariedad. (Bourdieu, 2000).

De este modo, cuando “los/las no sujetos” aplican a lo que les subordina, esquemas de percepción incorporados, inevitablemente, sus actos de conocimiento serán de (re)conocimiento y sumisión, puesto que estos esquemas son producto de las relaciones de dominación y docilización del sexo/cuerpo. Al respecto, la violencia simbólica se entiende como la adhesión que “los/las dominados/as” se sienten obligados/as a conceder al dominador/a, ya que su único instrumento de conocimiento es aquel que comparte con éste. Por lo tanto, ésta es una forma de dominación (in)consciente asociada a esquemas de percepción, decisiones de conciencia y controles de voluntad. De esta manera, la tecnología del poder productivo radica en el principio de inferioridad y exclusión de “los/las no sujetos”, que sobre y en lo profundo de su sexo/cuerpo, (re)interpreta la asimetría con los/las sujetos.

Desde esta perspectiva, la división sexual del trabajo configura el campo de (re)producción y distribución del capital simbólico, siendo el ejemplo por excelencia, el mercado matrimonial. En éste, las mujeres se entienden como objetos de intercambio y su rol es aumentar o perpetuar el capital simbólico, esto es, el honor, valor y prestigio social de los hombres. En la lógica económica de los intercambios simbólicos, el estatuto social de las mujeres se define en función de los derechos y deberes masculinos, dado que las relaciones matrimoniales y parentesco (re)producen y distribuyen el capital simbólico que éstos poseen. Asimismo, el estatus social de los/las homosexuales se define en función de los derechos y deberes de los/las heterosexuales, puesto que éstos/as generan las condiciones, contextos y procesos de (re)producción y distribución, de las relaciones y experiencias del primero. (Bourdieu, 2000)

Por lo tanto, si el imperativo de los intercambios simbólicos supone una comunicación equivalente entre hombres o entre heterosexuales, su consecuencia es la institucionalización de la violencia simbólica, puesto que las mujeres y los/las

homosexuales son negados/as como sujetos del intercambio y alianza, “los/las no sujetos” reducidos/as a objetos o instrumentos de intercambio de la política masculina heterosexual. En este sentido, la división sexual del trabajo inscribe esquemas de percepción, decisiones de conciencia y controles de voluntad en hombres y mujeres, en heterosexuales y homosexuales, cuyas actividades (re)producen y distribuyen los bienes simbólicos.

Como categoría analítica, el sistema sexo/género es una forma primaria de relaciones significantes de poder, las tecnologías del poder productivo estructuran y organizan las representaciones sociales asociadas a las relaciones de género, y las prácticas identificatorias relativas a la diferencia sexual. Una genealogía de las prácticas discursivas de los/las actores sociales sobre las relaciones de género e identificación sexual, que supone un descripción, interpretación y triangulación teórico-analítica de los procesos de objetivación o modelos explicativos, es decir, un levantamiento de las representaciones sociales, y los procesos de objetivación o unidades de sentido, esto es, un levantamiento de las prácticas identificatorias. (Foucault, 1976, 1981, 1987, 1992; Bourdieu, 2000; Butler, 2002)

En este sentido, las representaciones sociales se entiende como el conocimiento social que elaboran y comparten los/las sujetos sobre la realidad cotidiana. Estas representaciones constituyen una capacidad mental, individual y colectivamente desplegada, que regula la pertenencia y posicionamiento en los contextos históricos, sociales y culturales. Al respecto, una genealogía de las representaciones sociales y prácticas identificatorias implica un análisis de los enunciados y formas enunciativas, que denotan los contenidos ideológicos y las condiciones de (re)producción y distribución de los mismos. (Moscovici, 1986; Jodelet, 1989; Chartier, 1992)

Desde esta perspectiva, las representaciones sociales constituyen un conocimiento de sentido común, esto es, las claves de acceso, las dinámicas del movimiento y la legitimidad discursiva dentro de un campo de posibilidades, Por lo tanto, la representación social circunscribe “el poder/saber del sentido común”, un conocimiento específico que genera los contenidos, operaciones y funciones del pensamiento social. Por lo tanto, las representaciones sociales constituyen un conocimiento elaborado y compartido, donde la tradición cultural establece ciertos modos de pensamiento, prácticas educativas e intercambios comunicativos. (Moscovici, 1986; Jodelet, 1989; Chartier, 1992)

Consiguientemente, las operaciones representacionales se refieren a algo y/o alguien, expresa una relación epistemológica, axiológica, ontológica y ética entre sujetos/subjetividades y objetos/objetividades. Entonces, las representaciones sociales se refieren a un objeto de la realidad, y a su vez, a un/a sujeto relacionado con otro/a, cuyo nivel elemental es la representación mental o sustitución de algo en la conciencia de alguien. En ambos casos, la representación configura un contenido mental concreto, un acto de pensamiento sobre un sujeto/objeto ausente o lejano, (re)significado como imagen-apariencia del mismo.

Por lo tanto, las representaciones mentales tienen un carácter significativo, puesto que su constitución simbólica incorpora al sujeto que formula, dentro de las

significaciones del objeto. Se trata de un proceso autónomo y creativo, individual y colectivo, que encadena la imagen-apariencia de la representación con su aspecto significativo y simbólico. En este sentido, las representaciones sociales se constituyen en una relación epistemológica, puesto que los/las sujetos que conocen se transforman y son transformados/as, por su objeto de conocimiento. (Moscovici, 1986; Jodelet, 1989; Chartier, 1992)

Desde esta perspectiva, se concibe que el pensamiento social condiciona y regula la representación mental, y a su vez, la representación mental condiciona y regula el pensamiento social, cuyos procesos de objetivación/subjetivación sostienen la elaboración y funcionamiento de una representación. De esta manera, el proceso de objetivación se entiende como el pensamiento social en la representación mental, es decir, la (re)producción y distribución de las representaciones sociales o modelos explicativos sobre un objeto de la realidad. Por su parte, el proceso de subjetivación se concibe como la representación mental en el pensamiento social, esto es, la (re)producción y distribución de las prácticas identificatorias o unidades de sentido frente un objeto de la realidad. Los procesos de objetivación/subjetivación son operaciones representacionales e identificatorias, una imagen-apariencia mental y simbólica de las prácticas discursivas que estructuran y organizan dichos esquemas. Por lo tanto, los procesos de objetivación como las representaciones sociales o modelos explicativos, y los procesos de subjetivación como las prácticas identificatorias o unidades de sentido, develan un sujeto/objeto dentro de la realidad latente y/o manifiesta, y sus condiciones de (re)producción y distribución dentro del pensamiento social. (Moscovici, 1986; Jodelet, 1989; Chartier, 1992)

Consiguientemente, los dispositivos del sistema sexo/género califican, posicionan y regulan el sexo/cuerpo de los/las sujetos y “los/las no sujetos”, donde las representaciones sociales o modelos explicativos del pensamiento social se articulan con las prácticas identificatorias o unidades de sentido de la representación mental, y las prácticas identificatorias o unidades de sentido de la representación mental se articulan con los modelos explicativos del pensamiento social. En este sentido, los procesos de objetivación/subjetivación cristalizan las representaciones sociales sobre las relaciones de género y las prácticas identificatorias relativas a la diferencia sexual. Una lógica normativa, simbólica y económica del sexo, que configura los procesos de objetivación sobre el capital e intercambio simbólico, y los procesos de subjetivación sobre los esquemas de percepción incorporados.

Por lo tanto, las prácticas identificatorias relativas a la diferencia sexual se articulan, tanto en las unidades de sentido sobre el imperativo heterosexual que permite y/o excluye ciertas identificaciones sexuales, como en las unidades de sentido sobre el empoderamiento del sexo. En este sentido, las prácticas identificatorias requieren de una matriz de control, sujeción y producción de sujetos y “no sujetos”, donde los seres abyectos son invisibilizados de la vida social para develar la constitución del sujeto. De esta manera, los procesos de subjetivación requieren de la fuerza de exclusión y abyección, una fuerza que constituya el exterior e interior abyecto del sujeto, dado que este proceso sostiene su repudio fundacional. De esta manera, las prácticas identificatorias exigen la identificación con el fantasma normativo del “sexo”, puesto que

condiciones de producción y distribución del texto. Por lo tanto, una descripción e interpretación genealógica de las representaciones sociales asociadas a las relaciones de género, y de las prácticas identificatorias relativas a la diferencia social conforman una ontología del sujeto, esto es, las nociones de verdad, poder y moral que se juegan en los procesos de objetivación o modelos explicativos y en los procesos de subjetivación o unidades de sentido. (Foucault, 1981, 1987; Butler, 2002; Castro, 2004).

A partir de los fenómenos históricos, sociales y culturales de la Modernidad surgen las significaciones sobre el poder, en la tensa relación entre las racionalidades del Estado Moderno y las formas del poder. En términos general, el análisis relativo al poder ha comprendido la dominación étnica, social y religiosa, la explotación que separan al individuo del producto de su trabajo, y la sumisión del sujeto. En este sentido, una descripción e interpretación genealógica se inserta en esta última, puesto que las condiciones materiales y simbólicas de la Modernidad han estimulado la desintegración en los procesos de constitución del sujeto, de sus prácticas y experiencias identitarias. (Foucault, 1976, 1981, 1987, 1992; Zizek, 2001; Butler, 2002; Castro, 2004)

Consiguientemente, los procesos de objetivación/subjetivación transforman al ser humano en sujeto, una articulación dinámica entre poder/saber, es decir, en el estado y prácticas de las ciencias. Por lo tanto, las disciplinas académicas entendidas como sistemas de diferenciación e influencia dentro de racionalidades institucionales, configuran enfoques, problemas, preguntas y objetivos de investigación, diseñan estrategias de recolección y análisis de la información y formulan criterios de rigor científico. En este sentido, las representaciones sociales o modelos explicativos, y las prácticas identificatorias o unidades de sentido hacen referencia a las nociones de verdad, poder y moral de los/las sujetos, tanto en sus formas externas, extremas y sutiles, como en sus técnicas concretas, históricas y efectivas. Al respecto, los procesos de objetivación/subjetivación constituyen una producción positiva de la individualidad, donde los/las sujetos son destinatarios y beneficiarios de los mismos. (Foucault, 1976, 1981, 1987, 1992; Castro, 2004)

Por lo tanto, la construcción del sistema sexo/género como una matriz de control, sujeción y producción de sujetos y “no sujetos”, comprende una descripción e interpretación genealógica sobre las representaciones sociales o modelos explicativos relativos a las relaciones de género, y sobre las prácticas identificatorias o unidades de sentido relativas a la diferencia sexual. Una genealogía de las representaciones sociales y prácticas identificatorias inserta estos esquemas mentales y simbólicos, en un campo de inteligibilidad cultural y legitimidad discursiva. En este sentido, la condición de existencia de estos esquemas es la libertad, una relación entre “sujetos libres” cuyo campo de posibilidades genera una multiplicidad de conductas, reacciones y comportamientos. (Foucault, 1976, 1981, 1987, 1992; Butler, 2002; Castro, 2004)

Por su parte, el biopoder se refiere a las intervenciones estatales que regulan la vida y muerte de los/las sujetos y de “los/las no sujetos”. Desde el siglo XVII, las intervenciones políticas del Estado se organizan en torno a las disciplinas académicas, que conciben el cuerpo anatómico como “una máquina humana”. A mediados del siglo XVIII, se constituye una biopolítica de la población cuyas intervenciones políticas entienden el cuerpo/especie como un soporte de los procesos biológicos. En este

sentido, el biopoder se ha constituido en el elemento central del desarrollo del capitalismo, que aseguran el disciplinamiento del sexo/cuerpo y el control de los fenómenos poblacionales, dentro de los procesos de (re)producción y distribución de los bienes simbólicos. (Foucault, 1976, 1981, 1987, 1992; Zizek, 2001; Butler, 2002; Castro, 2004)

Desde esta perspectiva, las tecnologías del poder productivo funcionan mediante las estrategias biopolíticas y las intervenciones disciplinarias, que califican, posicionan y regulan el cuerpo/especie y el cuerpo/máquina. De esta manera, la regulación de la población obtiene sus efectos en el nivel de la disciplina, esto es, en los procesos de sexualización de la infancia e histerización del cuerpo de la mujer; y la regulación de las disciplinas obtienen sus efectos en el nivel de la población, es decir, en el control de la natalidad y psiquiatrización de las perversiones. Por lo tanto, la matriz de control, sujeción y producción de sujetos y “no sujetos tiene sus efectos en el disciplinamiento del sexo/cuerpo y en el control de los fenómenos poblacionales, ambas intervenciones políticas son resultado del campo de posibilidades que establece el biopoder, esto es, las condiciones de vida y muerte de los/las sujetos. (Foucault, 1976, 1981, 1987, 1992; Castro, 2004)

A partir del siglo XVIII, los fenómenos poblacionales, es decir, los procesos biológicos y sociológicos de las masas humanas, configuran la sociedad de la normalización, cuya “articulación ortogonal” se inserta en las disciplinas académicas y en las biopolíticas de la población. En este sentido, los dispositivos de la sexualidad, los elementos discursivos y no discursivos que regulan las prácticas de los/las sujetos, genera las representaciones sociales o modelos explicativos y las prácticas identificatorias o unidades de sentido sobre las disciplinas académicas y biopolítica, cuyos efectos expresan la estructura y organización de las tecnologías del poder/saber productivo. (Foucault, 1981, 1987; Castro, 2004)

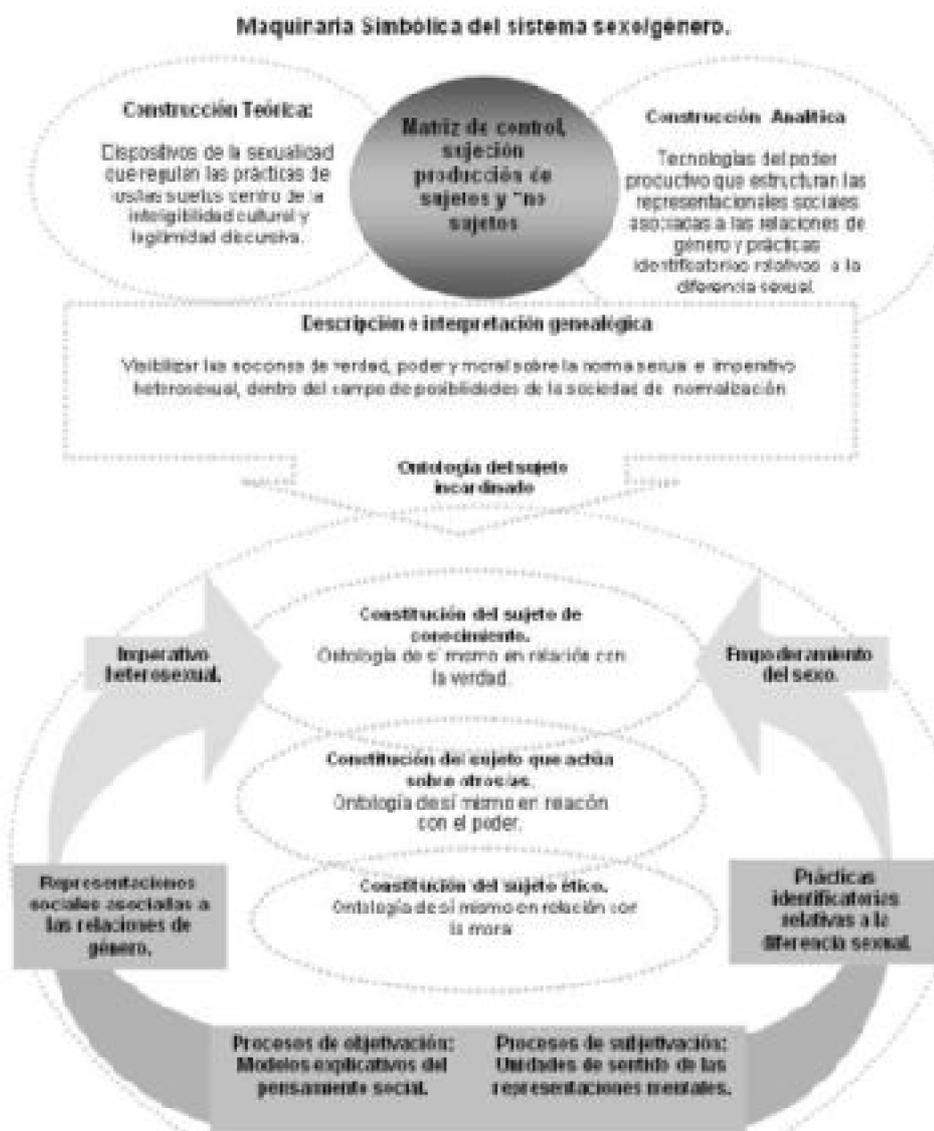
De esta manera, la biopolítica se entiende como las estrategias que racionalizan los problemas de la población, es decir, la demografía, las enfermedades endémicas e higiene pública, la vejez y seguros de jubilación, y el urbanismo y ecología, con el propósito de disciplinar y controlar el sexo/cuerpo dentro de los fenómenos poblacionales. De esta manera, la disciplina se ocupa del cuerpo individual y la biopolítica de la población, la disciplina actúa sobre fenómenos individuales y la biopolítica conduce los fenómenos poblacionales de larga duración, la disciplina mecaniza y adiestra los cuerpos y la biopolítica estima probabilidades estadísticas, la disciplina normaliza económica y políticamente cuerpos útiles y la biopolítica regula el equilibrio poblacional. (Foucault, 1981, 1987; Castro, 2004)

De este modo, los mecanismos de control del cuerpo/especie incide en el disciplinamiento del cuerpo/máquina, ambos operan como dispositivos de la sociedad de normalización, estructurando y organizando el cuerpo/máquina/especie según parámetros de exactitud y regularidad. Por consiguiente, las disciplinas académicas y biopolíticas son tecnologías sistemáticas de poder/saber productivo, que conforman los modelos explicativos asociados a las relaciones de género y las unidades de sentido relativas a la diferencia sexual. Una materialización simbólica sobre la (re)producción y distribución de los espacios y ámbitos de acción, según cuerpo/máquina/especie de

los/las sujetos. (Foucault, 1976, 1981, 1987, 1992; Castro, 2004)

Por lo tanto, la construcción del sistema sexo/género se concibe como una matriz de control, sujeción y producción de sujetos y “no sujetos”. Una construcción teórica referida a la inteligibilidad cultural y legitimidad discursiva de los dispositivos de la sexualidad, que regulan las prácticas de los/las actores sociales. Y una construcción analítica referida a las tecnologías del poder/saber productivo que condicionan las representaciones sociales asociadas a las relaciones de género, y las prácticas identificatorias relativas a la diferencia sexual. Una descripción e interpretación genealógica que visibilice las nociones de verdad, poder y moral sobre la norma sexual e imperativo heterosexual, dentro del campo de posibilidades de la sociedad de normalización.

Para una mayor comprensión de la maquinaria simbólica del sistema sexo-género, su descripción e interpretación analítica, se presenta el siguiente mapa conceptual:



III. METODOLOGÍA

1. Enfoque metodológico.

Este estudio se desarrolla desde un enfoque cualitativo de investigación, que supone la inmersión del investigador/a en las condiciones, contextos y procesos que analiza, a fin de comprender las prácticas discursivas que (re)construyen y distribuyen los/las sujetos. En este sentido, los individuos para comunicarse (re)interpretan los significados en la interacción cotidiana, de manera que el/la observador/a-investigador/a tiene la misión de recuperar las particularidades del escenario de la investigación y las representaciones sociales y prácticas identificatorias de los/las sujetos. Estos criterios remiten al paradigma interpretativo que supone una sistematización de la observación a la comprensión, donde el/la investigador/a se enfrenta a los procesos de objetivación/subjetivación de actores sociales incardinados ideológicamente en tramas culturales de significación. Al respecto, se entiende que el contexto histórico, social y cultural de la investigación condiciona la descripción, interpretación y triangulación teórico-analítica del investigador/a, y a su vez, éste/a influye en el escenario del estudio y en los sentidos, valores y acciones de los/las participantes. (De Gialdino, 1992; Daniel, 2002).

Desde esta perspectiva, la objetividad de una investigación cualitativa remite a la selección correcta de una metodología, en términos de confiabilidad y validez de sus

observaciones. La confiabilidad se entiende como un procedimiento sistemático donde los hallazgos alcanzados mantienen la misma consistencia, independientemente de las circunstancias accidentales de la investigación. Por su parte, la validez se concibe como un procedimiento sistemático donde los hallazgos alcanzados son interpretados adecuadamente. Para esta concepción, la objetividad debe permitir el logro simultáneo de ambos procedimientos, de manera que integren y/o confronten los nuevos hallazgos con el cuerpo colectivo de conocimientos. (De Gialdino, 1992; Daniel, 2002).

Al respecto, en la investigación cualitativa las etapas de descripción, interpretación y triangulación teórico-analítica implica un procedimiento detallado y riguroso, que visibilice los elementos discursivos y no discursivos que regulan las prácticas de los/las sujetos. En este sentido, el/la investigador/a asume las rupturas epistemológicas y metodológicas del paradigma interpretativo, puesto que la (re)construcción del objeto de estudio, las interpretaciones de los/las sujetos y los métodos de investigación implementados, develan la coexistencia de tradiciones teórico-analíticas y condicionan el tratamiento de las particularidades de los fenómenos históricos, sociales y culturales. (Sandín, 2003).

Por lo tanto, una genealogía de las representaciones sociales y prácticas identificadoras de los/las sujetos, intenta visibilizar las contradicciones, concordancias y/o paradojas de estas tramas discursivas, como también, recuperar la percepción e intuición del investigador/a. En este sentido, el carácter interpretativo del estudio se refiere a una “explicación posible” de lo observado, que “deja al descubierto o abierto a la discusión” los elementos y procedimientos teórico-analíticos utilizados. Por lo tanto, esta investigación cualitativa entiende que la realidad no puede ser conocida, ni de forma directa ni de manera infalible, sino que refleja la convergencia de observaciones desde múltiples fuentes de conocimiento.

2. Sujetos y escenario del estudio

Los/las sujetos de la investigación son estudiantes de pedagogía, un grupo-curso de la carrera de Enseñanza General Básica inserto en el último año de Formación Docente Inicial. Los cinco hombres y las ocho mujeres tienen una edad promedio de 23 años. El escenario del estudio es una universidad tradicional, adscrita al Consejo de Rectores de la Región Metropolitana. Esta es una institución de Educación Superior que participó en el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente, FFID, está acreditada institucionalmente por la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado, y cuenta con una trayectoria en la formación de profesores/as.

3. Estrategia de recolección del material de investigación

La estrategia de recolección del material de investigación fue el Foro de Discusión, que consiste en una situación comunicativa de producción discursiva, un proceso de (re)construcción conjunta que visibiliza los procesos de objetivación/subjetivación de un grupo/curso, dentro de los contextos institucionales y socioculturales. Al respecto, un grupo/curso que ha permanecido unido por un periodo de tiempo genera una organización sistémica y una comunicación intersubjetiva, conformando vínculos y mediatizando contenidos ideológicos entre los grupos/cursos internos y externos.

Desde esta perspectiva, el aparato psíquico grupal, APG, se refiere al orden simbólico de los grupos/cursos, que en palabras de Bernard (1997: 67, citando a Kaës, 1975: 261) *“...opera como ordenamiento de las relaciones de diferencia y similitud entre la realidad psíquica construida (subjetiva y grupal) y los datos previos o concomitantes del medio histórico y social. Esta referencia la suministra el orden societario simbólico, que asegura la ruptura, la continuidad y la distinción de los modos de ser subjetivos, grupales y sociales.”* Por lo tanto, la organización sistémica y la comunicación intersubjetiva conforman el APG, donde los grupos/cursos internos constituyen el soporte de las prácticas identificatorias de sus integrantes, y las relaciones de diferencia y similitud con los grupos/cursos externos. Asimismo, los grupos/cursos internos generan una identidad grupal, que retroalimenta a cada uno de sus participantes en relación con los miembros de los grupos/cursos externos. Por consiguiente, las prácticas discursivas de los/las integrantes de un grupo/curso interno constituye una voz ideológicamente incardinada en “el si mismo grupal”. En este sentido, la participación del investigador/a en el Foro de Discusión es desafiar (in)directamente las significaciones de los grupos/cursos internos y externos mediante un “espejo paradigmático”, un proceso de (re)construcción del “otro/a”, en tanto, es la proyección referencial del si mismo/a individual y/o grupal.

Por lo tanto, en esta investigación, el Foro de Discusión intenta visibilizar los procesos de objetivación/subjetivación de un grupo-curso, las representaciones sociales o modelos explicativos sobre las relaciones de género, y las prácticas identificatorias o unidades de sentido asociadas a la diferencia sexual, de los/las estudiantes de pedagogía insertos/as en el último año de la carrera de Enseñanza General Básica. Para ello, se utilizó una pauta de enunciados sobre masculinidad, feminidad, heterosexualidad y heterosexualidad, de manera que provocara la participación, argumentación y posicionamiento de los/las integrantes de este grupo/curso.

El Foro de Discusión se planificó y ejecuto de la siguiente manera:

1° La investigadora presenta una carta de consentimiento al grupo/curso, para que los/las estudiantes de pedagogía la lean y firmen. En este documento se establece un compromiso de guardar la identidad de los/las participantes, y de que los hallazgos del estudio serán utilizados para fines académicos e investigativos.

2° La investigadora se coloca al centro de la sala y presenta los procedimientos del Foro de Discusión. Se muestra que en cada extremo de la sala se ubican dos carteles: “De acuerdo” y “En desacuerdo”, y que luego de escuchar y reflexionar cada uno de los enunciados, ellos/as deben ubicarse en el lugar que refleje su posición. Luego, los grupos/cursos argumentan y/o fundamentan las razones del posicionamiento.

3° La investigadora debe evitar los juicios de valor y no da por sentado lo que se

Representaciones sociales sobre masculinidad, feminidad, heterosexualidad y homosexualidad de los/las estudiantes de pedagogía, en los contextos de formación docente inicial

dice, sus pronunciamientos deben estar referidos a “no entendí...”, “me podrías explicar a qué te refieres...”, “me confundí, me podrías explicar más en detalle...”. Lo central es impulsar a los/las estudiantes de pedagogía a profundizar en sus (pre)juicios y fomentar la participación de todos/as, puesto que el silencio o la indecisión podría estar expresando sentimientos de vergüenza y/o censura.

A continuación se presentan dos esquemas, el primero muestra el objetivo general y los objetivos específicos de la estrategia de recolección del material de investigación, y el segundo los enunciados presentados y discutidos con los/las estudiantes de pedagogía, en el Foro de Discusión.

Cuadro 1: Esquema: Los objetivos de la estrategia metodológica.

Objetivo General: Visibilizar las representaciones sociales sobre masculinidad, feminidad, heterosexualidad y homosexualidad, de los/las estudiantes de pedagogía, en los contextos de Formación Docente Inicial,			
Objetivos específicos	Sexo, cuerpo y sexualidad, masculina y femenina.	Patrones culturales que condicionan los comportamientos de hombres y mujeres.	Heterosexualidad y homosexualidad.
Develar las prácticas identificadoras sobremasculinidad, feminidad, heterosexualidad y homosexualidad, de los/las estudiantes de pedagogía, en los contextos de Formación Docente Inicial	Indagar en los dispositivos del sistema sexo/género que están presentes en la construcción del sexo, cuerpo y sexualidad, masculina y femenina.	Indagar en los dispositivos del sistema sexo/género que condicionan los comportamientos de hombres y mujeres.	Indagar en los dispositivos del sistema sexo/género que están presentes en la construcción de la heterosexualidad y homosexualidad.

DIMENSIONES	Sexo, cuerpo y sexualidad.	Patrones culturales que condicionan los comportamientos.	Proyectos académicos y profesionales.
Masculinidad	La mayoría de los hombres chilenos que tienen problemas de obesidad se sienten disminuidos al tener sexo con una mujer. La mayoría de los hombres no dejan pasar ninguna oportunidad sexual.	La masculinidad del marido, se ve afectada si la esposa cuenta en una reunión familiar, que su salario es mucho mayor, que el de éste.	Un colegio de hombres, laico, prestigioso y competitivo es el más adecuado para los niños y adolescentes varones. Si un hijo varón adolescente me dijera que se quiere dedicar a la peluquería y a la alta costura, yo lo apoyaría.
Feminidad	El cuerpo de las mujeres debe ser atractivo, seductor y sensual, que despierte deseos eróticos en muchos, pero alcanzables para pocos.	Una mujer con hijos pequeños no debe trabajar jornada completa. Las mujeres no confiesan, ni a sus maridos o parejas, sus fantasías y deseos eróticos.	Las mujeres profesionalmente muy exitosas, generalmente fracasan en su vida amorosa.
Heterosexualidad Homosexualidad	Un/a homosexual puede ser acogido/a por su comunidad, siempre y cuando, "sea discreto".	Me parece muy inadecuado que un profesor jefe, homosexual, asista a las fiestas de su curso, con su compañero homosexual. Que baile y disfrute con él frente a los/las estudiantes.	El/la profesor/a está dirigiendo una reunión de apoderados/as, y llegan dos mujeres que se presentan como las mamás del niño/a, él/ella les solicita que una se debe retirar de la reunión. Los/las profesores/as de Enseñanza General Básica deben ser heterosexuales.

Es necesario precisar que en el proceso de construcción de esta estrategia de recolección del material de investigación se consideraron los conceptos de APG y cuerpo de Bernard (1997:77) "... el APG sólo tiene un cuerpo fantaseado... y una de sus funciones... es... suministrar un cuerpo de prótesis, un simulacro: lo que falta en el psiquismo singular es el cuerpo grupal, como unidad real, biológica, continua, intrincada. Al cuerpo sólo se lo puede representar como unidad imaginaria...". En este sentido, el grupo/curso es una noción espacial que distinguen tres dimensiones, la primera se refiere al espacio vivido e imaginario del cuerpo; el segundo al espacio real, representado por el contexto sociocultural; y el tercero, que surge del vínculo del primero con el segundo, el espacio simbólico. La articulación dinámica de estas dimensiones dan cuenta de la configuración del sexo/cuerpo, de cada uno/a de los/las integrantes y del grupo/curso.

Por consiguiente, un grupo/curso organizado en las proyecciones de una imagen-apariencia del sexo/cuerpo de sus integrantes, el APG les devuelve una imagen-apariencia del sexo/cuerpo grupal, conformado por las proyecciones y renuncias de sus integrantes, a la autonomía de sus propios sexo/cuerpos.

Por otra parte, se informa que en los procedimientos de confiabilidad y validez del Foro de Discusión participaron dos psicólogas clínicas, Sra. Georgina de la Fuente y Srta. Paloma Castillo. Sus comentarios y observaciones permitieron darle consistencia y precisión a las estrategias de recolección y análisis del material de investigación.

4. Estrategia de análisis del material de investigación.

La estrategia de análisis del material de investigación fue el Análisis Crítico del Discurso Textual, ACDT, que consiste en visibilizar los modelos explicativos y las unidades de sentido de los/las actores sociales. Una descripción, interpretación y triangulación teórico-analítica de las prácticas discursivas, y de sus condiciones materiales y simbólicas de (re)producción y distribución. Por consiguiente, el ACDT se centra en la dimensión semántica del producto textual, y en la dimensión pragmática de la producción textual. (Cárdenas, 2001; Daniel, 2002).

Por lo tanto, las estrategias de análisis del material de investigación se planificaron y ejecutaron de la siguiente manera:

1° Transcripción del Foro de Discusión y ampliación del registro con las notas de campo de la antropóloga social Srta. Andrea Valdivia, quien desempeñó el rol de observadora-participante en el mismo.

2° Construcción de una matriz de ACDT, centrada en la dimensión semántica del producto textual y en la dimensión pragmática de la producción textual. Para ello se consideraron los siguientes procedimientos:

a) Seleccionar y agrupar los discursos sobre masculinidad, feminidad, heterosexualidad y homosexualidad de los y las estudiantes de pedagogía, para hacerlos inteligibles dentro de cada nudo temático.

b) Elaborar la descripción analítica a partir de la nominación con que los y las estudiantes de pedagogía configuran e inscriben un objeto en la realidad. Para ello, se rescataron los argumentos y posicionamientos, explícitos y latentes, de hombres y mujeres.

c) Elaborar la interpretación analítica a partir de las connotaciones y dinamismos de un objeto de la realidad. Para ello, se establecieron relaciones de contingencia, asociación u oposición entre los procesos de objetivación y subjetivación de los/las estudiantes de pedagogía. Una interpretación que permitiera configurar las singularidades y distanciamientos entre sus representaciones sociales o modelos explicativos asociados a las relaciones de género, y sus prácticas identificatorias o unidades de sentido relativas a la diferencia sexual. Cada representación fue desglosada en subcategorías semánticas,

con la finalidad de rescatar “el discurso políticamente correcto” y “el discurso real” de los/las futuros/as docentes.

d) Elaborar la triangulación teórica a partir de los antecedentes que conceptualizan un objeto de la realidad. Para ello, se establecieron vínculos entre las prácticas discursivas de los/las estudiantes de pedagogía y la configuración del sistema sexo-género.

IV. HALLAZGOS DE INVESTIGACIÓN

A. DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN TEÓRICO-ANALÍTICA

A continuación, se presenta la descripción e interpretación teórico- analítica de las representaciones sociales sobre masculinidad, feminidad, heterosexualidad y homosexualidad, de los/las estudiantes de pedagogía insertos/as en los contextos de Formación Docente Inicial. Para ello, se configuraron las representaciones sociales como modelos explicativos de las relaciones de género y las prácticas identificadoras como unidades de sentidos de la diferencia sexual.

1. Representaciones sociales sobre Masculinidad.

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

Sexualidad masculina : un asunto de autoestima. Los estudiantes de pedagogía explicitan que “el tema sexual” es “un asunto personal”, “que tiene que ver con la

autoestima”, una asociación entre “quererse y querer al otro/a”.

“... tiene que ver... con la autoestima... es un asunto personal... a pesar del respaldo que pueda existir... obviamente el tema sexual... tiene que ver con la autoestima, el querer... el querer al otro también... el tener una autoestima propia...”. (Hombre, estudiante de pedagogía, 2006)

Por lo tanto, la sexualidad masculina se percibe como un asunto personal circunscrito en las coordenadas de la autoestima, una capacidad para apreciar, valorar y estimar la intensidad de los afectos, tanto hacia a sí mismo como hacia el/la otro/a. Al respecto, se establece una asociación entre la esfera personal de la autoestima, la capacidad para “quererse”, apreciarse y valorarse; y la esfera relacional de la estima, la capacidad para “querer”, apreciar y valorar “al otro/a”. Esta asociación visibiliza el asunto personal y relacional de la sexualidad masculina, una estimación de la intensidad de los afectos tanto hacia sí mismo como hacia el/la otro/a.

Estereotipos machistas: fortaleza masculina v/s debilidad femenina materializada en imagen y reacción pública. Los estudiantes de pedagogía manifiestan que hombres y mujeres son “víctimas de los estereotipos machistas”, porque a éstos se les impide reconocer públicamente sus problemas, y/o se les exige reaccionar de una forma “más fuerte” frente a los conflictos. En este sentido, los estereotipos machistas se perciben como una manera de sentirse disminuido por lo estético, la “tendencia de dar una impresión” o cumplir una imagen de sí mismo. Con respecto a los mitos de la sexualidad, persiste la idea que “los hombres gordos tienen el pene más chico”.

“... los hombres son víctima de los estereotipos... creo que tanto como las mujeres... es cómo reaccionan los hombres frente a cuando uno siente... privaciones o se siente presionado... los hombres... porque lo machista sigue ahí... siempre tiene que reaccionar como de la forma más fuerte frente a un problema... es como más reacio a reconocer los problemas que tiene... por ejemplo... los estereotipos... tiene la tendencia de dar una impresión y a cumplir una imagen de sí mismo... reconocer los problemas es más fuerte... los estereotipos también caen en ese orden... sentirse disminuido por lo estético... por ejemplo los tipos gordos tienen el pene más chico... el gordo lo tendrá chico... el flaco lo tendrá más grande... es un mito...” (Hombre, estudiante de pedagogía, 2006)

Por lo tanto, hombres y mujeres vivencian las consecuencias de los estereotipos machistas, una situación de “víctimas”, y ambos participan en su reproducción (re)interpretando los parámetros de racionalidad-objetividad v/s emocionalidad-subjetividad de las personas. En el caso de los hombres, los estereotipos machistas se vivencian como una negación del plano personal en el espacio público, una imposibilidad para compartir y reconocer sus emociones, sentimientos y reacciones espontáneas ante situaciones problemáticas. Asimismo, éstos exigen que los hombres invisibilicen su emocionalidad-subjetividad públicamente, puesto que son los “más fuertes” para conducir y resolver situaciones conflictivas. Es interesante observar que la negación del plano personal fundamenta la fortaleza masculina, una capacidad racional y objetiva para sobreponerse ante las emociones, sentimientos y reacciones espontáneas, en otras palabras, una fortaleza materializada en imagen y reacción pública. En

oposición, los estereotipos machistas permiten-toleran que las mujeres visibilicen el plano personal en el espacio público, “una libertad” para expresar sus emociones, sentimientos y reacciones espontáneas ante situaciones problemáticas. Al respecto, la visibilización de la emocionalidad-subjetividad hace que las mujeres sean “menos fuertes”, una debilidad femenina que las invalida socialmente para conducir y resolver situaciones problemáticas.

Por consiguiente, la racionalidad-objetividad está circunscrita al ámbito masculino y la emocionalidad-subjetividad al femenino, puesto que en los hombres la invisibilización del plano personal materializa la fortaleza masculina, un discurso sobre racionalidad-objetividad hecho imagen y reacción pública, en la negación simbólica de su subjetividad; y en las mujeres la visibilización de la emocionalidad-subjetividad materializa la debilidad femenina, un discurso sobre incapacidad racional y objetiva hecha imagen y reacción pública, en la “libertad” simbólica de su subjetividad. Es interesante observar que la negación simbólica de la subjetividad masculina genera el campo discursivo de la superioridad, una legitimación que se fundamenta en la negación y distanciamiento paradigmático de la subjetividad femenina, como forma de empoderamiento del espacio público y racionalidad-objetividad masculina. En cambio “la libertad” simbólica de la subjetividad femenina genera el campo discursivo de la inferioridad en su doble negación, una deslegitimación de la subjetividad femenina en el espacio público, que a su vez deslegitima el empoderamiento de la racionalidad-objetividad femenina. Esta oposición marca los campos discursivos de “las víctimas”, una circunscripción dicotómica que incardina en el sexo-cuerpo de hombres y mujeres una imagen y reacción pública, donde la fortaleza masculina, racional y objetiva, se fundamenta en oposición a la debilidad femenina, emocional y subjetiva.

Sexualidad masculina: una estética de la imagen-apariencia física y psíquica del sexo-cuerpo. Los estereotipos machistas provocan sentimientos de disminución por lo estético, la imagen psíquica de “sentirse disminuido” cuando las características del sexo-cuerpo se distancia de los cánones tradiciones de belleza masculina y femenina. Es interesante observar que “lo estético” surge como “la tendencia de dar una impresión”, la configuración e instalación de la imagen-apariencia física e imagen-apariencia psíquica en el espacio público, que impacta en la percepción y/o apreciación de la belleza, tanto hacia el/la otro/a como hacia sí mismo. En este sentido, la imagen-apariencia física se entiende como las marcas o señales que dejan las exigencias y valoraciones sociales en un sexo-cuerpo, los efectos físicos y psíquicos que se provocan y justifican en los cuerpos. Al respecto, la imagen-apariencia psíquica se concibe como la representación simbólica incardinada en el sexo-cuerpo de los/las sujetos, la instalación en el aparato psíquico de la norma corporal que visibiliza, diferencia y circunscribe los cuerpos bellos.

Asimismo el mito sexual “los hombres gordos tienen el pene más chico”, (re)interpreta la ficción alegórica en materia de prejuicios machistas, puesto que establece una trama argumentativa donde se desfigura un sexo-cuerpo para relevar la importancia de falo. En este sentido, la expresión “los hombres gordos” instala un estatus de inferioridad y una categorización discriminatoria hacia este sexo-cuerpo; y la frase “tiene el pene más chico” circunscribe el sentido y valor del miembro viril. Es interesante observar que la virilidad masculina se fundamenta en la apariencia-imagen física del falo, una correspondencia simbólica y estética entre tamaño y capacidad-potencia sexual. Por

consiguiente, la sexualidad masculina entreteje una estética de la apariencia-imagen física y psíquica, cuyas representaciones simbólicas incardinadas en el sexo-cuerpo de los/las sujetos develan las huellas de las exigencias y valorizaciones sociales.

Desarrollo de la sexualidad masculina: una discriminación hacia lo físico y una atracción vinculada a patrones estéticos. Los estudiantes de pedagogía explicitan que los problemas de obesidad influyen en el desarrollo de la sexualidad masculina, puesto que “al principio hay una discriminación hacia lo físico”, “un atractivo vinculado a patrones”, que es similar en las mujeres porque los prefieren “delgados y rubiecitos”. Una barrera física y una cuestión estética que desaparecen a “lo largo del desarrollo de la libido”, dado que las personas se “empiezan a fijar en otras cosas”.

(Los problemas de obesidad de un hombre, ¿pueden influir en el desarrollo de su sexualidad?) “...yo creo que sí porque... obviamente al principio... quizás a esta edad empieza uno a fijarse más en otras cosas... pero a lo largo del desarrollo de la libido siempre hay una discriminación... en el caso de los hombres... hacia lo físico... empieza un mero atractivo... está todo vinculado a patrones y... no cabría dentro de los patrones una persona que es obesa...” (¿Cuáles son los patrones?)...delgado... rubiecito...”. (Hombre, estudiante de pedagogía, 2006).

Por lo tanto, las características corporales y apariencia física influyen en el desarrollo sexual de hombres y mujeres, puesto que surgen “discriminaciones” cuando el cuerpo se distancia de los patrones tradicionales de belleza femenina y masculina. Al respecto, “una discriminación hacia lo físico” se concibe como las formas de separar, distinguir y diferenciar un sexo-cuerpo de otro, tanto en la configuración discursiva como en el trato de inferioridad hacia el cuerpo obeso. Consiguientemente, una atracción vinculada a patrones estéticos se entiende como las formas de percepción y/o apreciación de la belleza, una normalización de un modelo que configura la voluntad, interés y agrado personal hacia ese sexo-cuerpo ideal. En este sentido, la discriminación hacia lo físico y la atracción hacia lo estético devela las coordenadas del desarrollo sexual de los hombres, un régimen de la mirada masculina donde se insertan las exigencias y valoraciones sociales con las capacidades para percibir y apreciar la belleza del sexo-cuerpo de los/las sujetos.

Problemas de la sexualidad masculina: obstáculos psíquicos, físicos y estéticos que desaparecen en la relación de pareja estable. Los estudiantes de pedagogía explicitan que los problemas de obesidad constituyen “una barrera para enfrentar la primera experiencia sexual”, una cuestión física y estética que “desaparece en la relación de pareja estable”.

“... yo lo vi... como una barrera... no del desarrollo... como una barrera para enfrentar... la primera experiencia sexual... por ejemplo una persona tiene una relación estable... tiende a tener una barrera... por una cuestión estética, por una cuestión física... por unas trancas que tiene... creo que... las barreras... no sé si después se desarrollará más esa tranca o desaparecerá... yo creo que desaparece... o sea de acuerdo a la relación de pareja que tenga...” (Hombre, estudiante de pedagogía, 2006)

Por lo tanto, los obstáculos psíquicos, físicos y estéticos del sexo-cuerpo condicionan y mediatizan las primeras experiencias sexuales de los hombres, “unas trancas” que

“desaparecen en la relación de pareja estable”. Al respecto, los problemas de la sexualidad masculina se entienden como formas de enfrentar y superar los obstáculos psíquicos, físicos y estéticos, “unas trancas” personales que se desarrollan o desaparecen dependiendo de “la relación de pareja que se tenga”. Por consiguiente, el carácter de la relación de pareja circunscribe el ejercicio de la sexualidad masculina, una posibilidad para enfrentar “las trancas” personales y superar las barreras de las primeras experiencias sexuales, y para desarrollar o desaparecer los problemas físicos y estéticos de las personas. En este sentido la relación de pareja estable, esto es, sus grados de seguridad, permanencia y duración en el tiempo, trasciende los obstáculos psíquicos y condiciones materiales del sexo-cuerpo de los/las sujetos.

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 señalan que si coincide: “hombre gordo, moreno e inseguro” se van a manifestar problemas en su sexualidad, sentimientos de disminución e inseguridad en sí mismo, en cambio: “la ecuación hombre gordo y súper seguro de sí mismo”, estas dificultades no se van a presentar.

“... la ecuación es hombre gordo – inseguro... problemas va a tener... se va a sentir disminuido... pero si al contrario, es gordo y súper seguro de sí mismo, no va a tener ningún problema y va a pasar tanto... si es gordo, si es flaco, si es moreno...” (Hombre, estudiante de pedagogía, 2006).

Por lo tanto, los problemas de la sexualidad masculina se entienden como una ecuación entre categorías discriminatorias hacia el sexo-cuerpo y grados de (in)seguridad en sí mismo, donde ambas configuran e instalan su imagen-apariencia física y psíquica en el espacio público. Al respecto, la expresión “hombre gordo, moreno e inseguro” establece una correspondencia en los efectos, resultados o consecuencias de la discriminación, tanto en los grados de (in)seguridad en sí mismo como en la posibilidad del ejercicio sexual. Por consiguiente, los sentimientos de disminución surgen cuando las categorizaciones discriminatorias hacia el sexo-cuerpo han traspasado los límites de la imagen-apariencia psíquica, es decir, el impacto e intensidad del menoscabo físico y moral instalado como impresión, movimiento y experiencia de sensibilidad. Asimismo, la seguridad en sí mismo se entiende como una barrera protectora del aparato psíquico, cuyas operaciones de reafirmación y confianza desarticulan los peligros, daños o riesgos de las discriminaciones. En este sentido, el ejercicio de la sexualidad masculina se inserta en un equilibrio entre fuerzas que se encuentran y destruyen mutuamente, ya que los sentimientos de disminución, el impacto e intensidad del menoscabo físico y moral hacia el sexo-cuerpo, va a desaparecer en la medida que la seguridad en sí mismo opere como barrera protectora del aparato psíquico. Consiguientemente los problemas sexuales se entienden como una descompensación de ambos aspectos, puesto que las categorizaciones discriminatorias han sido suscritas como imagen-apariencia psíquica y física en el ejercicio de la sexualidad. Una incapacidad para penetrar el espacio social donde se anteponga la imagen-apariencia psíquica a la imagen-apariencia física, un desprendimiento simbólico de los cánones tradicionales de belleza masculina.

Instituciones educativas y medios de comunicación: una estigmatización social hacia “el sexo-cuerpo no bello”. Los estudiantes de pedagogía señalan que la

estigmatización social hacia “las personas obesas” está presente en la escuela y medios de comunicación. En las instituciones educativas se visibilizan estos “prejuicios, estereotipos y discriminaciones” hacia niños, niñas y jóvenes, y los/las docentes “no hacen nada o las dejan pasar”, incluso cuando “puedan tener un cierto valor”. Asimismo los medios de comunicación, especialmente en los programas de televisión, las personas obesas declaran “no sentirse capaz de tener una pareja o se sienten sexualmente insatisfechas”.

“... ayuda mucho... la estigmatización social que se produce... los medios de comunicación se encargan de discriminar a la persona que es más obesa, partimos con eso... desde la escuela... muchas veces... nos damos cuenta que dentro de un curso se están produciendo ese tipo de discriminaciones... nosotros no somos capaces de hacer nada... ni de frenar eso... sino que... lo dejamos pasar... hasta que llegamos a un punto de que estas afirmaciones puedan tener cierto valor... la persona que es obesa porque estamos hablando de un problema... muchas veces la televisión cuando... entrevistan a una persona que está sufriendo obesidad... ellos... dicen... no me siento capaz en este estado de poder tener una pareja... no me siento satisfecho sexualmente porque no tengo la posibilidad por mi problema de obesidad... son las mismas personas las que afirman el problema...” (Hombre, estudiante de pedagogía, 2006)

Por lo tanto, la estigmatización social se entiende como una huella simbólica impresa en el sexo-cuerpo de los/las sujetos, un campo discursivo asociado a trastornos orgánicos, funcionales o psicosociales. En el caso de las instituciones educativas, niños, niñas y jóvenes visibilizan “los prejuicios, estereotipos y discriminaciones” hacia los trastornos orgánicos, funcionales y psicosociales del cuerpo masculino y femenino; y los/las docentes “no hacen nada o las dejan pasar”. Por consiguiente, la estigmatización social es materializada por los/las escolares y legitimada por los/las docentes, puesto que son cómplices o se mantienen al margen de estas discriminaciones, incluso cuando “puedan tener un cierto valor”.

Es interesante observar que la huella simbólica impresa en el sexo-cuerpo de los/las sujetos visibiliza “los prejuicios y estereotipos” de los/las docentes, cuyos juicios de valor, grados de (in)tolerancia e (in)capacidad para reaccionar (re)producen los cánones tradicionales de belleza masculina y femenina. Así el currículo oculto de las discriminaciones se inscribe implícita y progresivamente en los procesos de aprendizaje de niños, niñas y jóvenes, y en las prácticas de enseñanza de los/las docentes. Por consiguiente, el respeto hacia la diversidad étnica, de clase y género instalado en los objetivos transversales de los planes y programas de estudios, no logra transformar el carácter inmutable de los estereotipos sexistas, clasistas y étnicas, un campo educativo que desconoce e invisibiliza el impacto de las prácticas discriminatorias. Asimismo, el currículo oculto de las discriminaciones se materializa y legitima en las prácticas inconscientes que desarrollan los/las estudiantes y los/las docentes, una configuración e instalación de las huellas simbólica en el sexo-cuerpo de los/las sujetos.

En el caso de los medios de comunicación, la estigmatización social está mediatizada desde sus protagonistas, quienes atribuyen a las características corporales y apariencia física sus incapacidades e insatisfacciones en el ejercicio de la sexualidad. En

este sentido, la materialización y legitimación de las discriminaciones se circunscribe en el ámbito de la responsabilidad personal, donde se subentiende que las dificultades o impedimentos se encuentran en el ejercicio libre de una acción. Es interesante observar como los medios de comunicación al relevar las experiencias y dificultades de los/las discriminados/as, precisamente encubre o deja en un segundo plano las exigencias y valorizaciones sociales sobre el sexo-cuerpo. Una voz protagónica que se mantiene en el plano nominal porque está privada de las condiciones materiales y simbólicas que la configuran e instalan, donde las discriminaciones están circunscritas en lo personal no en lo social. A acerca de la apariencia-imagen psíquica y física de los/las protagonistas de la discriminación, las expresiones “no sentirse capaz” o “se sienten sexualmente insatisfechos”, se entienden como consecuencias del tener o no una relación de pareja, cuya seguridad, permanencia y duración en el tiempo trascienda los obstáculos psíquicos y físicos. En este sentido, la relación de pareja se configura como el espacio de contención emocional hacia las discriminaciones, dado que las personas se aceptan independientemente de sus características corporales y apariencia física. Una idealización que se extrapola a la institución familiar, donde el ejercicio satisfactorio de la sexualidad devela la necesaria presencia del otro/a en la desaparición de las huellas simbólicas impresas en el sexo-cuerpo de los/las sujetos.

1.2. 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 valoran como “tontos” a los hombres–parejas-esposos que sienten afectada su masculinidad porque la mujer-pareja-esposa reciba un salario mayor que el de éstos. Al respecto, se observa que “existen muchos/as que piensan así” puesto que en “la formación machista y conservadora” participan hombres y mujeres, estereotipos que le exigen “al hombre invitar, mantener el hogar o comprar las cosas”.

“... en el caso personal pa’na... ojalá fuera ingeniera... pero no faltan los tontos... (¿qué tontos?) ... que creen lo contrario, yo les digo tontos porque yo los considero tontos... porque si bien yo pienso que no es así, yo creo que existen... muchos... que piensa así... (¿y por qué tú crees que haya... hombres que sientan afectada su masculinidad porque la señora gane más plata?) ... por una formación... machista... conservadora que mucha gente tiene aún... y esa cuestión del machismo... está marcado y... no sola... tiene que ver otras cosas también, por ejemplo, que el hombre tiene que invitar, tiene que comprar las cosas... ojalá me inviten siempre... (Hombre, estudiante de pedagogía, 2006)

Por lo tanto, la (re)producción cultural de comportamientos masculinos visibiliza la formación machista y conservadora de hombres y mujeres. Por consiguiente la (re)producción cultural se entiende como traer al presente las creencias, sentidos, valores y prácticas de la generación pasada, como si los comportamientos masculinos inalterables a los cambios socio-históricos, develaran la (re)presentación ideal y original de la masculinidad.

De esta manera, la formación machista y conservadora instaure 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. Una (re)producción cultural que visibiliza una formación adversa a los cambios generacionales; conserva los intereses, creencias, sentidos y valores de los poderes fácticos; y protege el carácter ideal, original y práctico de la masculinidad.

Asimismo los estudiantes califican como “tontos” a los hombres que sienten afectada su masculinidad porque las mujeres reciben un salario mayor que el de éstos; una valoración que circunscribe a hombres y mujeres de esta generación puesto que refleja su incapacidad para comprender las trampas de los estereotipos machistas y conservadores; y su irracionalidad e insensibilidad ante las diferencias, cambios y desafíos generacionales.

Comparación generacional de patrones culturales: devela un cambio en los comportamientos masculinos: Sobre las diferencias en el salario del marido y el de la esposa, los estudiantes de pedagogía estipulan “que el cambio generacional está muy marcado”, puesto que a los hombres de esta generación no les importa que sus esposas reciban más dinero que ellos. En este sentido, se observa una distancia con la imagen paterna y una diferencia con los parámetros tradicionales de crianza de los hijos varones, puesto que “no les importaría o se resignarían” al ser mantenidos económicamente por sus esposas.

“... creo que el cambio generacional ya está muy marcado, es que mi papá también era así... a mi ya no me importa... y siento que... a los hombres de esta generación ya no nos importa tanto... si más encima... te mantiene... resignación no más...” (Hombre, estudiante de pedagogía, 2006)

Por lo tanto, la comparación generacional de patrones culturales devela un cambio en los comportamientos masculinos, una oposición o contraste entre las mentalidades y sensibilidades de los hombres de la generación pasada y presente. Por consiguiente, se entiende que los patrones culturales mediatizan las creencias, sentidos, valores y prácticas de una generación, un conjunto de personas que se comportan de manera similar, afín o comparable porque nacieron y se educaron en un mismo contexto socio-histórico. Así los cambios culturales visibilizan una sustitución de los comportamientos masculinos de la generación pasada; y una oposición hacia sus creencias, sentidos, valores y prácticas. Al respecto, se entiende que los cambios generacionales han permitido que 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.

De esta manera, los estudiantes como representantes de esta generación se distancian de la generación pasada, la imagen paterna; y de la generación futura, la crianza de los hijos/as, un presente transitorio y fragmentado que refleja las diferencias, cambios y desafíos culturales o generacionales.

Estudiantes de pedagogía como actores protagónicos de esta generación: un desmarcamiento de los modelos tradicionales de masculinidad. Los estudiante de pedagogía se definen como actores de otra generación, que piensan y critican los patrones convencionales de la masculinidad; no obstante reconocen que los hombres-parejas-maridos se sienten afectados cuando la mujer-pareja-esposa recibe un

sueldo mayor que el de éstos. En este sentido, manifiestan “que el machismo no es una cuestión superada”, puesto que hombres y mujeres funcionan con estos patrones culturales, estereotipos que exigen ciertas formas tradicionales de comportamiento masculino.

“... estoy... de acuerdo con la afirmación porque a pesar de que yo pueda pensar de forma distinta... creo que el machismo no es una cuestión que se haya superado... porque incluso... las mujeres comparten el machismo... esos comportamientos culturales de que las mujeres esperan... que los hombres... actúen de cierta forma... eso aporta al machismo también... y a pesar, de que... sea la generación de nosotros... nosotros vengamos... con una carga distinta, la gran mayoría de la sociedad no funciona así... nosotros nos vamos a enfrentar con una sociedad que no funciona así...” (Hombre, estudiante de pedagogía, 2006)

Por lo tanto, los estudiantes de pedagogía se definen como actores de otra generación, un rol protagónico que se desmarca de las creencias, sentidos, valores y prácticas que configuran e instalan los modelos tradicionales de masculinidad. Igualmente este protagonismo se entiende como una condición de calificación de los hombres de esta generación, que muestra la necesidad de replantear 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 estudiantes como actores protagónicos observan que los hombres sienten afectada su masculinidad cuando las mujeres reciben un sueldo mayor que el de éstos; o que las mujeres sienten afectada su feminidad cuando los hombres no responden a una imagen-apariencia arquetípica de la masculinidad, una constatación de “que el machismo no es una cuestión superada”. En este sentido, se percibe que hombres y mujeres de esta generación reproducen formas tradicionales de comportamiento masculino y femenino, puesto que no logran vencer los obstáculos simbólicos y materiales de la subordinación histórica entre los sexos.

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

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 perciben que la sociedad globalizada impone prototipos o “ideas sobre la perfección física”, mientras que “los sentimientos, el amor, el encuentro con el/la otro/a, el conocimiento y la aceptación” son mecanismos que los desintegran. Situación reflejada en “el propio hecho de tener relaciones sexuales”, que es la materialización y legitimación de “la esencia del amor”, una aceptación incondicional del otro/a que “trasciende el aspecto físico y el acto mismo”.

“... la idea de... los prototipos que te entrega... la propia globalización... en el fondo te dice... tenemos que ser perfectos... pero... cuando pasa un poco... la idea de los sentimientos... del amor... hay un encuentro con el otro... y a la vez

una aceptación... entonces... los prototipos se rompen cuando llega esa instancia de conocerse y aceptación... ahí... ya no importa... en el propio hecho de... tener relaciones... hay... una aceptación del otro que trasciende... al aspecto físico... trasciende al acto mismo... que es la esencia del amor...”
(Mujer, estudiante de pedagogía, 2006)

Por lo tanto, los estereotipos en la sociedad globalizada estipulan una tecnología de la perfección corporal, una intervención explícita e implícita sobre el posicionamiento y significación de la imagen-apariencia física, psíquica y social del sexo-cuerpo. Una normalización simbólica que visibiliza una capacidad para perfeccionar las cualidades o defectos de los cuerpos. Aunque se dimensionan los mecanismos y efectos de tal intervención, se percibe que la esencia del amor, su naturaleza, constitución, permanencia e invariabilidad, desintegra el posicionamiento y significación de los cuerpos.

Al respecto, la realidad trascendental e incorpórea del amor materializa y legitima el conocimiento y aceptación incondicional, tanto en la relación de pareja como en las prácticas sexuales. Es interesante observar que el ejercicio de la sexualidad se inscribe en el campo de la materialización y legitimación de la relación de pareja, donde la naturaleza, constitución, permanencia e invariabilidad del amor es el ingrediente fundamental en la aceptación y encuentro incondicional con el otro/a.

Estereotipos machistas de la sociedad chilena actual: una dominación materializada y legitimada por hombres y mujeres. Las estudiantes de pedagogía perciben que la sociedad chilena actual es “machista”, ya que las mujeres “crían a los/las hijos/as” de esta manera y manifiestan sentimientos de disminución por los “defectos” en sus características corporales; y los hombres “tienen la libertad de estar con todas las que quiera”, independientemente de sus rasgos físicos. Al respecto, la libertad de los hombres se entiende como la posibilidad de “estar con quien quieran”, si no pueden tener relaciones sexuales “con la pareja que aman”, se les está permitido socialmente “pagar o buscar por otro lado”; en cambio si las mujeres hacen lo mismo son miradas “como la peor de todas”.

“... en Chile... la sociedad... ya estamos en el 2006 y todavía sigue habiendo mucha sociedad machista... porque las mismas mujeres crían a sus hijos así... siempre he escuchado... que el hombre puede estar con todas las que quiera... y la mujer no... si se piensa... que... los hombres... aunque sean obesos... o más flacos... siempre van a tener como esa libertad y no... se van a sentir disminuidos por su gordura... (¿Libertad en qué sentido?) ...no se les mira mal... el tener... ellos esa posibilidad de poder estar con quien quieran, aunque sean gordos o flacos... como que daría lo mismo... porque... si... no puede tener algo con su... pareja que ama... puede buscar por otro lado, pagando o cualquier cosa... como que la sociedad chilena... como que no lo mira... tan mal al hombre... pero ahora si una mujer hace eso... es como la peor de las mujeres...”
(Mujer, estudiante de pedagogía, 2006)

Por lo tanto, los estereotipos machistas siguen vigentes en la sociedad chilena actual, una dominación materializada y legitimada por hombres y mujeres. Al respecto, el campo discursivo de la dominación masculina requiere configurar e instalar complicidades entre los sexos, el ejercicio de una autoridad cuyos efectos circunscriben la superioridad v/s

inferioridad de un género, clase u orden.

En el caso de las mujeres, el monopolio en la crianza de las nuevas generaciones visibiliza los estereotipos machistas, ya que éstas en el proceso de formación de niños, niñas y jóvenes (re)producen la superioridad del orden masculino. Asimismo, las exigencias y valoraciones sociales hacia el cuerpo femenino develan el impacto de la dominación masculina, ya que las mujeres adscriben a una imagen-apariencia física, psíquica y social en relación a los cánones tradicionales de belleza. En este sentido, los estereotipos machistas regulan y subordinan las prácticas femeninas en el espacio privado y público, una naturalización de las restricciones en lo físico, psíquico y social del sexo-cuerpo femenino.

En el caso de los hombres, la libertad en el ejercicio de la sexualidad visibiliza los estereotipos machistas, ya que independientemente de su imagen-apariencia física y psíquica pueden satisfacer sus necesidades y deseos sexuales. Al respecto, esta libertad se entiende como una facultad y disposición natural hacia el campo del hacer-saber-decir sobre sexualidad, que proyecta la independencia de las prácticas masculinas en el espacio privado y público. Una naturalización de las autonomías en lo físico, psíquico y social del sexo-cuerpo masculino.

Es así como las prácticas sexuales quedan inscritas en el campo discursivo de la dominación masculina, una configuración e instalación de las complicidades entre los sexos, que por una parte naturaliza la libertad e independencia del sexo-cuerpo de los hombres; y por otra naturaliza la regulación y subordinación del sexo-cuerpo las mujeres. Un dominio físico, psíquico y social de las prácticas sexuales masculinas y femeninas, que materializan y legitiman en el espacio privado y público, el campo del hacer-saber-decir sobre sexualidad.

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 perciben que el ejercicio de la sexualidad es importante “cuando se vive en pareja”, “los sentimientos, el contacto, la confianza y la relación que se establece antes del acto sexual”, que “van más allá” de las características corporales y apariencia física de las personas. Incluso las mujeres manifiestan que estos aspectos “no les importan”, puesto que “cuando hay cariño” generan las condiciones para “hacer sentir bien al hombre gordito o desordenado”. Al respecto, las estudiantes explicitan que los hombres “están menos complicados” por sus características corporales y apariencia física, en cambio “las mujeres siempre están más preocupadas por estos aspectos”.

“Yo creo que... la sexualidad... es importante... como uno se sienta para enfrentar la sexualidad en pareja... creo que la sexualidad va más allá de eso... o sea... cómo el contacto... la confianza... de la relación que se establece cuando se llega a ese punto... ya las características... o si uno está más gordo... va más allá... y es otra... la situación...yo pienso que quizás... y sobre todo los hombres... siento que... no son tan complicados como las mujeres... porque la mujer siempre está más preocupada de la dieta de esas cosas... el hombre no tanto... yo creo que también la mujer a veces genera más... como condiciones de hacer sentir al hombre que realmente no me importa si están gordito o sí... te ves como más desordenado... yo te quiero igual...” (Mujer, estudiante de pedagogía,

2006)

Por lo tanto, el ejercicio de la sexualidad está circunscrito al ámbito de la relación de pareja, cuya cercanía, sentimientos y lazos de confianza trasciende el acto sexual y la imagen-apariencia física y psíquica del sexo-cuerpo. Una valoración de la sexualidad como forma de dimensionar el grado de utilidad, aptitud y deleite del ejercicio sexual según la significación e importancia de la relación de pareja. En este sentido, la seguridad, permanencia y duración en el tiempo de la relación de pareja, proyectan el horizonte paradigmático de la institución familiar. Una relación-institución de la pareja-familia que traspasa los límites ocultos del acto sexual, es decir, un poder trascendental que penetra, comprende y averigua sobre el sexo-cuerpo. Asimismo, las características corporales y apariencia física de los hombres “no importan”, puesto que es más importante y significativo la cercanía, sentimientos y lazos de confianza alcanzados en la relación de pareja, la experiencia posible, sensible y amorosa de sí mismo con el/la otro/a.

Al mismo tiempo, se percibe que los principios estéticos, es decir, el prototipo, modelo o ejemplar de belleza que sirve de norma cultural, es más flexible y tolerante con la imagen-apariencia física del sexo-cuerpo masculino y más rígida e intolerante con la imagen-apariencia física del sexo-cuerpo femenino. Al respecto, el disciplinamiento del sexo-cuerpo femenino se visibiliza como una constante complicación y preocupación personal, una operación-docilización de sus propiedades naturales; y una operación-imitación de los principios estéticos. Un proceso de enseñanza que se configura e instala en el sexo-cuerpo femenino, una enseñanza-obediencia hacia el modelo cultural de belleza femenina; y una enseñanza-permeabilidad hacia los cambios de éste. Al respecto, la relación-institución de la pareja-familia desarticulan los principios estéticos, una experiencia posible, sensible y amorosa que traspasa las características corporales y apariencia física de hombres y mujeres.

Problemas de la sexualidad: una relación de pareja estable que 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 coinciden que “la primera experiencia sexual es complicada”, “las trancas de dar el primer paso”, dificultades que se superan “cuando hay una relación de pareja estable”, que “va más allá de los problemas de autoestima y apariencia física”. Conjuntamente perciben que la sociedad en general, y los hombres y medios de comunicación en específico, exigen “la perfección física de las mujeres”, cumplir con cánones de estatura, medidas y peso; en cambio estas exigencias son “más permisivas con los defectos físicos de los hombres”.

“... en primera instancia puede ser algo complicado pero... cuando hay una relación de pareja... estable... va más allá de la apariencia física, de todas maneras... si es un problema de autoestima... que es completamente válido... comprensible... si hay problema de sexualidad pueden haber por muchas... otras trancas que van mucho más allá... hay cosas... como dar el primer paso... pero... con el tiempo una cosa que se olvida... además... los medios de comunicación... la sociedad es más exigente... con la perfección de la mujer... que del hombre... una mujer... es más... permisiva a que el hombre tenga más defectos... que el hombre hacia la mujer... la mujer tiene que cumplir más con ciertos cánones... un estereotipo... de estatura... de las medidas... de tener cierto peso... la mujer es más permisiva con el hombre... que el hombre con las mujeres en ese

sentido...” (Mujer, estudiante de pedagogía, 2006)

Por lo tanto, los problemas de la sexualidad se resuelven en la relación de pareja estable, que transforma lo adverso de la primera experiencia sexual y lo inalterable de la imagen-apariencia física y psíquica del sexo-cuerpo. Al respecto, los problemas sexuales se entienden como un conjunto de circunstancias y disposiciones que dificultan “dar el primer paso”, una cuestión complicada y traumática que configura e instala el juego de poder en las prácticas sexuales. El ejercicio de tomar la iniciativa en la propuesta sexual visibiliza un procedimiento simbólico, una normativa político-social que circunscribe los derechos del sujeto-objeto en el dominio del hacer-saber-decir sobre sexualidad. Un campo de poder que estipula el rol activo del sujeto, quién tiene el derecho de tomar la iniciativa en la propuesta sexual; y el rol pasivo del objeto, quién tiene el derecho de resistirse o aceptar el acto sexual.

Por lo demás, “las trancas del primer paso” remiten a obstáculos físicos y psíquicos de la imagen-apariencia del sexo-cuerpo, dificultades que son superadas y olvidadas en la relación de pareja estable. Al respecto, se establece una correspondencia en los efectos, puesto que la estabilidad de la relación de pareja va consolidando sus prácticas sexuales, es decir, la seguridad, permanencia y duración en el tiempo de la relación va fortaleciendo en la pareja su dominio en el hacer-saber-decir sobre sexualidad. En este proceso colaborativo de aprendizaje progresivo, la pareja estable va enfrentando y resolviendo las circunstancias, disposiciones y dificultades simbólicas de la sexualidad, una estabilidad institucional que transforma la adversidad de las primeras experiencias sexuales e inalterabilidad de la imagen-apariencia física y psíquica del sexo-cuerpo. A su vez, la relación de pareja estable visibiliza el horizonte paradigmático de la institución familiar, un proyecto que sublima la realidad sexual de los cuerpos en experiencia e idealización espiritual.

Por otra parte, se percibe que la sociedad es más exigente e intolerante con la imagen-apariencia física del cuerpo femenino, una intervención sobre su estatura, medidas y peso; en cambio es más permisiva y tolerante con “los defectos físicos” de la imagen-apariencia física del cuerpo masculino. No obstante en el discurso aparece como una contraposición, en ambos casos se observa una tecnología de la perfección corporal, un conjunto de conocimientos, exigencias y valoraciones sociales que intervienen con mayor especificidad e intensidad en el cuerpo femenino, y con menos especificidad e intensidad en el cuerpo masculino.

Problemas de la sexualidad masculina: un menoscabo en la seguridad, estima e imagen de sí mismo. Las estudiantes de pedagogía perciben que los problemas de la sexualidad no se refieren a las características corporales y apariencia física de las personas, sino que están relacionados con “la seguridad e imagen de sí mismo”. Al respecto la seguridad en sí mismo, se entiende como la relación entre “autoestima y autoimagen” que condiciona la aceptación personal y la capacidad de abordar al otro sexo.

“... cuando pusieron esa cita... dije... en realidad no sé... no tengo opinión... porque... no me ha pasado a mí... no conozco algo así... pero después me puse a pensar... tengo dos amigos que son gorditos... los conozco desde los 14 años... en realidad ellos no han tenido problemas con sus parejas... y de hecho han

tenido varias pololas... ahora están casados y tienen hijos... entonces dije... no va por la gordura... yo veo en ellos que tienen como seguridad en sí mismos... una imagen de sí mismo, buena... yo siento que sí, que ellos se aceptan... por ejemplo cuando íbamos a fiestas eran como cancheros... con las niñas... se acercaban y siempre tuvieron pololas... no va por la gordura... sino como... por la autoestima, por la autoimagen que uno tiene... puede ser una persona, un hombre... perfecto... estupendo... pero en el fondo si no tiene seguridad... y no se siente seguro en ese aspecto... puede tener los mismos problemas que tiene un hombre obeso...” (Mujer, estudiante de pedagogía, 2006)

Por lo tanto, los problemas de la sexualidad masculina se localizan en el aparato psíquico del sujeto, un menoscabo en la seguridad, estima e imagen de sí mismo. En este sentido, se percibe que las facultades y operaciones del aparato psíquico configuran un orden mental, cuyo centro es la autoestima, una aceptación de la imagen-apariencia psíquica, que fortalecerá o menoscabará la seguridad en sí mismo. Por consiguiente, los problemas de la sexualidad masculina quedan instalados en el orden de las enfermedades mentales, que alteran la integridad de las facultades y operaciones psíquicas. En este sentido, el fortalecimiento de la autoestima y seguridad en sí mismo permitirán resolver los problemas sexuales de los hombres, puesto que estos aspectos condicionan-determinan su capacidad para abordar al otro sexo. Es interesante observar como la imagen-apariencia física del sexo-cuerpo ocupa un lugar secundario en los problemas de la sexualidad masculina, una percepción que circunscribe estos obstáculos en el aparato psíquico, cuyo fortalecimiento permitirá resolverlos. Desde esta perspectiva, el ejercicio de la sexualidad se distancia de la imagen-apariencia psíquica del sexo-cuerpo, donde la construcción de la seguridad, estima e imagen de sí mismo invisibiliza las condiciones materiales y simbólicas de los cuerpos.

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

“Macho proveedor” mantiene las diferencias en los salarios: un prestigio social que capitaliza las dependencias y decisiones del grupo familiar. Asimismo, las estudiantes de pedagogía perciben que las diferencias en los salarios de hombres y mujeres, “afectan la masculinidad del marido y la relación de pareja”, puesto que persiste la imagen del “macho proveedor”, es decir, él debe recibir un salario mayor que el de su esposa; mantener a los/las hijos/as; y cubrir las necesidades del hogar. Una crianza que reproducen hijos/as, ya que los varones se transforman en los principales proveedores del hogar y las mujeres “no les importa ser mantenidas por un hombre”.

“... estoy de acuerdo... por una cosa como súper personal, porque... mi papá... después vienen cinco mujeres... mi mamá también trabaja pero... si mi mamá llega a ganar más que él... mi papá se mata... él es el macho proveedor... él tiene... sus mujeres... las tiene que mantener a todas... yo lo veo como mi papá y tengo un hermano... mayor... por la crianza, es como lo mismo... personalmente a mí no me importaría que... un hombre me mantuviera... si al hombre le importa mucho... ser, él que mantiene, él que pone las cosas...” (Mujer, estudiante de pedagogía, 2006)

Por lo tanto, el “macho proveedor” mantiene las diferencias en los salarios, un prestigio

social que capitaliza las dependencias y decisiones del grupo familiar. Por consiguiente, “el macho proveedor” se entiende como el hombre que abastece, suministra o facilita lo necesario para su grupo familiar, una obligación que realza su prestigio social. Así concebido el prestigio como (re)presentación de autoridad y principio de estimación facultan el ejercicio material y simbólico del poder en el grupo familiar, los/las otros/as subordinados/as. De esta forma, “el macho proveedor” capitaliza las decisiones y dependencias de los/las subordinados/as, es decir, las utiliza, mantiene y acumula en provecho de su superioridad jerárquica y orden hegemónico. Por ello, las estudiantes observan que las diferencias en los salarios de hombres y mujeres “afectan la masculinidad del marido, la relación de pareja y la crianza de los/las hijos/as”, diferencias que cuida celosamente “el macho proveedor” ya que en el ejercicio material y simbólico de su autoridad tiene la obligación de solventar todas las necesidades de grupo familiar. Al respecto, la crianza de los/las hijos/as visibiliza la reproducción cultural de los estereotipos machistas, una transformación de los hijos varones en los principales proveedores del hogar, y las hijas en “mantenidas por un hombre”.

Experiencias académicas y profesionales de las mujeres: inscritas en un campo masculino que las reconoce y legitima públicamente. Las estudiantes de pedagogía señalan que las diferencias en los salarios de la pareja, “no cuestionan la masculinidad del marido ni afectan la relación”. No obstante, se especifica que estas diferencias dependen de “la visión del marido”, puesto que se “sienten orgullosos” cuando sus esposas trabajan y reciben un salario mayor que él de éstos. Una situación valorada como “buena”, ya que las esposas “se sienten bien” cuando ellos lo comunican públicamente.

“... depende de la visión del marido respecto al salario... el salario de él y el de su esposa... por ejemplo, mi mamá antes trabajaba... los dos trabajaban y... cuando estaban... como decía, mi familia por parte de mi papá es bien grande, y siempre... se junta toda la familia... y mi papá... contaba orgulloso, que mi mamá estaba trabajando y que... ganaba más que él... lo veía como algo como... bueno... y mi mamá se sentía... bien al ver que él lo decía... partiendo de mi experiencia personal creo que no es así... en estos momentos de la vida, como que ya no se cuestiona la masculinidad por el sueldo que se gane... no es cuestionable... no afecta pa’na...” (Mujer, estudiante de pedagogía, 2006)

Por lo tanto, las experiencias profesionales de las mujeres se inscriben en un campo masculino, puesto que los hombres-maridos-parejas las reconocen y legitiman públicamente. Es interesante observar como estas experiencias profesionales reflejan los comportamientos masculinos y femeninos, una proyección de la relación de pareja que duplica las imágenes y capacidades de las mujeres en correspondencia a las imágenes y capacidades de los hombres. Al respecto, el reconocimiento y legitimación en el espacio público extiende la imagen-apariencia física y psíquica del sexo-cuerpo masculino sobre las acciones del sexo-cuerpo femenino, una autoafirmación que proyecta la figura y/o sombra de un cuerpo para iluminar otro. De este modo, las mujeres en la imposibilidad de autoafirmarse a sí mismas en el espacio público, atribuyen a sus experiencias profesionales los sentidos y valores del otro, cuyo reconocimiento y legitimación permitirá iluminarlas. Al respecto, las estudiantes perciben que las diferencias en los salarios de hombres y mujeres “no afectan la masculinidad del marido ni la relación de pareja”,

puesto que ellos comunican y amparan estas experiencias profesionales. Una situación que genera sentimientos de orgullo en los hombres y bienestar en las mujeres, puesto que la imagen-apariencia del sexo-cuerpo masculino proyecta sus sentidos y valores en las acciones del sexo-cuerpo femenino.

2. Representaciones sociales sobre Feminidad

2.1. Representaciones sociales de las estudiantes de pedagogía sobre sexo, cuerpo y sexualidad femenina.

Estereotipos machistas en la sociedad chilena actual: una “censura” hacia la sexualidad feminidad y una “timidez” hacia la sexualidad en general. Las estudiantes de pedagogía declaran que “las mujeres son tímidas” y se cohiben frente a los temas de la sexualidad, porque persiste en la sociedad chilena el prototipo machista que “la mujer tiene que ser señorita y una señorita no habla de estas cosas”. Aunque en la actualidad se observa una cierta igualdad entre hombres – mujeres, una mayor apertura frente a la sexualidad, sigue estando presente la idea de que “la mujer no habla de estas cosas”. En este sentido, se especifica que las mujeres no confiesan sus fantasías y deseos eróticos ni a sus maridos y parejas, en cambio “entre mujeres sí, por una cuestión de confianza entre los géneros”.

“...las mujeres siempre son un poco tímidas... por una cuestión de... idea machista, acá en Chile... esa idea como machista que la mujer tiene que ser señorita... una señorita no habla de esas cosas... ese prototipo... hacen que la mujer... se... sienta un poco tímida frente a esos temas... siento que ahora, con esta idea de la igualdad hombre – mujer... la mujer se ha abierto a esos temas... pero, sin embargo sigue estando presente la idea... la mujer no habla de esas cosas... (¿ni con sus maridos, ni con sus parejas?)... ni con los maridos... ni con las parejas... pero yo creo que entre mujeres sí... por una cuestión de confianza entre géneros...” (Mujer, estudiante de pedagogía, 2006)

Por lo tanto, los estereotipos machistas en la sociedad chilena actual imponen una censura hacia la sexualidad de las mujeres, una prohibición, negación y sanción social a hablar sobre sus fantasías y deseos eróticos. Al respecto, la timidez y el cohibirse de las “señoritas” se entienden como reflejos del temor que infunde el campo del ser-saber-decir sobre sexualidad, una censura-timidez que impide el acceso a la conciencia colectiva y vigila los impulsos nocivos, de las prácticas sexuales femeninas. En este sentido, la materialización y legitimación de las mujeres como “señoritas”, configura el pacto de silencio sobre su sexo-cuerpo y el desconocimiento en el campo del ser-hacer-decir sobre sexualidad. Aunque “hablar de estas cosas” refleja una relativa igualdad entre hombres y mujeres, persiste una censura-timidez que imposibilita el acceso simbólico y alerta sobre los efectos nocivos del erotismo femenino.

Por lo demás, esta censura-timidez se extiende al ámbito de la relación de pareja, puesto que las mujeres no “tienen la confianza” para comunicar a sus maridos-parejas, sus fantasías y deseos eróticos. Asimismo, el clima de confianza, intimidad y seguridad de la relación de pareja no es suficiente para ser-hacer-decir sobre la sexualidad

femenina, en cambio la situación es inversa “entre mujeres”, lo que visibiliza las (des)confianza, temores e inseguridades “entre los géneros”. Una prohibición, negación y sanción social que se materializa ante los hombres-maridos-parejas o en espacios masculinos, donde implícitamente queda situada la relación de pareja. Igualmente, esta relación como espacio masculino proyecta el protagonismo de los hombres y la pasividad de las mujeres en las prácticas sexuales, una condición que les permite hacer, decir, decidir y exigir en esta materia.

Al respecto, se entiende que los niveles de confianza proyectan la (in)seguridad de sí mismo en la relación con el/la otro/a, un encuentro mediatizado por el pacto simbólico de intimidad y/o intimidación entre los sexos. De esta manera, el campo simbólico del ser-hacer-decir sobre sexualidad femenina se expresa en una intimidad-confianza entre mujeres y una intimidación-desconfianza hacia los hombres.

Censura en los medios de comunicación y (auto)censura en las mujeres: una negación, prohibición y sanción social hacia la sexualidad femenina. Las estudiantes de pedagogía perciben que los medios de comunicación son espacios inseguros para que las mujeres expresen sus prácticas y deseos sexuales; incluso, en los programas de radio, donde sólo se escucha la voz y no se conoce a la persona, éstas se cambian el nombre.

“... dar espacios para que las mujeres hablen... las mujeres no van a salir... en la tele... yo nunca lo he visto... diciendo yo hice esto, y siento esto... en la radio escucha’i la voz pero no conocí a la persona, incluso se cambian el nombre... todavía hay un cuento...” (Mujer, estudiante de pedagogía, 2006)

Por lo tanto, la censura en los medios de comunicación expresan una negación, prohibición y sanción social en el campo del hacer-saber-decir sobre sexualidad femenina. Por consiguiente, el hecho de que las mujeres se cambien el nombre cuando hablan públicamente de su sexualidad se entiende como una autocensura, una materialización y legitimación de las discriminaciones instaladas en el ámbito de las responsabilidades personales. Justamente las mujeres que invisibilizan las huellas de su identificación pública se concibe como una medida de protección personal ante la falta cometida, puesto que han trasgredido el pacto de silencio que pesa sobre la sexualidad y erotismo femenino, así las prácticas y deseos sexuales de mujeres sin nombre surge como parámetro de identificación entre ellas. En este sentido, el escenario público, abierto e inseguro de los medios de comunicación no genera las condiciones materiales y simbólicas para que las mujeres compartan sus experiencias, preferencias y deseos sexuales; por lo que la sexualidad femenina queda configurada e instalada en espacios privados, cerrados y seguros que invisibilice la identificación pública de las mujeres como actores protagónicas.

Comparación de género sobre las prácticas sexuales: una visibilización de los campos de posibilidades según el sexo-cuerpo de los/las sujetos. Las estudiantes de pedagogía manifiestan que comparando actitudes y prácticas sexuales de hombres y mujeres, éstos expresan de manera “más explícita y abierta lo que quieren”, en cambio, éstas no lo hacen. Aunque en la actualidad, se observa que las mujeres “son cada vez más abiertas” frente al tema, persiste un sentimiento de pudor a decir “qué es lo que quieren y esperan de las prácticas sexuales”.

“... me puse acá como una comparación de género, hombre - mujer... el hombre en cuanto a decir qué es lo que quiere es mucho más explícito y mucho más abierto que la mujer... de todas maneras, hoy en día, pasa que las mujeres son cada vez más abiertas... también hay muchas mujeres... cada vez menos... que sienten pudor en decir, que les llama la atención en el fondo...” (Mujer, estudiante de pedagogía, 2006)

Por lo tanto, la comparación de género en las prácticas sexuales visibilizan los campos de posibilidades según el sexo-cuerpo, es decir, un hacer-saber-decir sobre sexualidad como facultad potenciada en los hombres y disminuida en las mujeres. Estos campos de posibilidades visibilizan inequidades de género en los procesos de aprendizaje – enseñanza de las instituciones sociales, una socialización sobre sexualidad configurada e instalada como conocimiento permitido para los hombres y negado para las mujeres. Al respecto, el hacer-saber-decir sobre sexualidad queda circunscrito en los campos de conocimiento y socialización masculina, un esquema de racionamiento simbólico que circunscribe las condiciones de desarrollo en el hacer-saber-decir sobre sexualidad femenina.

Aunque en la actualidad se observa, que las mujeres son “cada vez más abiertas” o manifiestan una relativa apertura sobre su sexualidad, persisten los sentimientos de pudor, recato y moderación frente a este tema. Estos sentimientos femeninos proyectan una autocensura, la prohibición, negación y sanción social en el campo del ser-hacer-decir sobre sexualidad; y una vergüenza ante la falta cometida. Ambos aspectos visibilizan las condiciones materiales y simbólicas de producción de la sexualidad femenina, un esquema de racionamiento simbólico aprendido y socializado en el campo del hacer-saber-decir sobre la sexualidad masculina.

Campos de posibilidades del erotismo femenino: circunscritos a la relación de pareja estable. Las estudiantes de pedagogía declaran que las mujeres confiesan sus fantasías y deseos eróticos a sus maridos y parejas cuando tienen una relación de pareja “proyectada en el tiempo”, un “tiempo juntos” que inhibe los sentimientos de pudor sobre lo que quieren y esperan de las prácticas sexuales. Al respecto, la pareja se entiende como un espacio - tiempo para “compartir la relación sexual, el cuerpo y los sentimientos”, donde es posible y real esta confesión. Asimismo, se declara que “al principio o cuando está partiendo la relación de pareja” las mujeres no expresan sus fantasías y deseos eróticos, una confesión que se estipula “entre amigas”, no logrando traspasar la barrera entre los géneros.

“... estoy en desacuerdo... mirando así como una pareja, que ya está proyectá’ en el tiempo... que ya lleva tiempo junta... creo que esa situación, la mujer... a lo mejor, no tiene tanto pudor en decir su fantasía y su deseo con su pareja, porque... al final es tu pareja... con él está’i compartiendo tu relación sexual, con él está’i compartiendo tu cuerpo, tus sentimientos, todo... entonces... ya en ese tiempo, es posible y creo que es real, actualmente... que la mujer confiese... su fantasía... pero... lo veo proyectado en el tiempo... cuando uno ya está con una pareja... (...no al principio digamos... cuando está partiendo la pareja...) ... creo que ahí no, pero más adelante... es posible... porque me han contado... lo que pasa... es que yo no he tenido una pareja así como de años... tengo un grupo de amigos, cerca de mi casa, hemos compartido desde chicos... casi todos están

casados... igual cuando uno se junta, habla de estos temas, porque son tus amigas, lleva'i mucho tiempo con ellas...en base a eso... estoy... opinando..."
(Mujer, estudiante de pedagogía, 2006)

Por lo tanto, los campos de posibilidades del erotismo femenino, una representación de imágenes idealizadas o reales según los movimientos enérgicos de la voluntad, sensualidad y goce sexual, quedan circunscritos a la relación de pareja estable. Al respecto, esta relación se entiende como un espacio-tiempo real y un espacio-tiempo proyectado, el primero se refiere al pasado y presente, una historia de permanencias en el estar juntos; y el segundo al futuro, una proyecto con expectativas de consolidación. Así el pasado, presente y futuro de la relación de pareja visibiliza el horizonte paradigmático de la institución familiar, un espacio-tiempo que transforma los sentimientos de pudor y desconfianza en el campo del hacer-saber-decir sobre sexualidad.

Al respecto, los campos de posibilidades del erotismo femenino están incardinados en la relación-institución de la pareja-familia, una historia de permanencias proyectadas hacia el futuro, donde es posible compartir los sentimientos y experiencias sobre "la sensualidad, lo sexual y corporal". Además se observa un pacto simbólico en el campo del hacer-saber-decir sobre sexualidad femenina, una intimidad, relación de confianza "entre amigas" y una intimidación, relación de desconfianza hacia los hombres.

Campos de posibilidades de la sexualidad femenina: circunscritos al proyecto confiable, amoroso y estable de la relación de pareja. Las estudiantes de pedagogía manifiestan que "todo radica en la confianza de la pareja", donde se comparten las experiencias; y se "ayudan – aportan" recíprocamente en el "logro y mejoramiento" de las prácticas sexuales, y otros ámbitos de la relación. En este sentido, "las buenas experiencias sexuales" están asociadas a grados de confianza y al amor que exista al interior de la relación de pareja. En cambio, "las relaciones de pareja casuales y habituales", están asociadas a grados de confianza e intimidad superados rápidamente, donde el amor entendido como núcleo fundador, está ausente. Así los grados de confianza e intimidad están condicionados por el amor en la pareja.

Con respecto a la pregunta explícita: "¿qué es lo que las mujeres confiesan?", las estudiantes declaran que su opinión deriva de conversaciones con amigas y familiares, puesto que algunas no han tenido relaciones sexuales. Asimismo, se explicita que los temas de sexualidad abordados "entre mujeres", se refieren a aspectos sentimentales y emotivos, "que me quisiera más o que me hiciera más cariño", más que al detalle del acto mismo, "lo que le gusta, lo que la hace sentir mejor, o la posición". Sobre las fantasías y deseos eróticos de las mujeres, se declaran: "disfetnarse, comer chocolate y frutilla, las técnicas de la crema", entre otros.

"... creo que todo radica en la confianza entre la pareja, porque... conozco muchas parejas que... entre ellos mismos... se cuentan experiencias y se ayudan... entre los dos se aportan para el logro o mejoramiento de sus relaciones tanto sexuales como...en todos los ámbitos... a lo mejor... porque conozco muchas buenas experiencias... estoy en esta posición... encuentro que todo va en la confianza y en el amor que exista entre la pareja... porque si a una pareja... casual como se da mucho ahora... ¿han visto la película "En la

cama”?... ahí te empiezan a contar como de una pareja casual que se vieron en un minuto... empiezan a contar como su vida, entran en un grado de confianza, que ni siquiera hay amor ahí, en el medio... con mayor razón puede haber una mayor confianza si hay amor en la pareja... (¿Qué es lo que las mujeres confiesan?)... me cuesta ene dar una opinión... porque yo nunca he tenido relaciones sexuales... me cuesta como ponerme... en el caso... desde lo que me han dicho...tengo hartas amigas, y converso con ellas... mis papás, mi mamá... y de repente conversamos estas cosas, así como de sexualidad... cuentan como...no sé si... todo lo que se pasa por la mente de las mujeres... pero sí... cómo lo que le gustaría, o lo que la hace sentir mejor... llega a tal cosa, tal posición, o tal cosas, eso no sé... pero si, como... la parte como sentimental... que me quisiera más, que me hiciera más cariño... como con la parte emocional... más que el detalle del acto... y lo otro que sí... he escuchado mucho, es como la fantasía... a disfetnirse... el comer chocolate... frutilla, la típica de la crema...” (Mujer, estudiante de pedagogía, 2006)

Por lo tanto, los campos de posibilidades de la sexualidad femenina quedan circunscritos al proyecto confiable, amoroso y estable de la relación de pareja. Al respecto, la confianza se entiende como una esperanza y seguridad tanto hacia sí mismo como hacia el/la otro/a, cuyos sentimientos de amor mueven y renuevan el deseo y atracción sexual durante una historia de permanencias en el tiempo-espacio. Conjuntamente el campo del hacer-saber-decir sobre sexualidad queda circunscrito en las coordenadas de la relación de pareja, un proyecto confiable, amoroso y estable que se considera necesario para superar la desconfianza y adversidad de las prácticas sexuales. Al mismo tiempo, este proyecto configura la propia experiencia sexual y la instala ante el/la otro/a, dado que se espera que la colaboración y reciprocidad de la relación de pareja logre legitimar y consolidar el ejercicio de su sexualidad.

Por consiguiente, el escenario de las “buenas experiencias sexuales” visibiliza los elementos constitutivos de la relación de pareja, un contexto de confianza, amor y estabilidad que proyectan el horizonte paradigmático de la institución familiar. En cambio “las parejas casuales” quedan instaladas en el ámbito de “las malas experiencias sexuales”, donde la desconfianza, desamor e inestabilidad disipan los elementos constitutivos de la relación-institución de la pareja-familia.

Por lo demás, es interesante observar como las percepciones y argumentos sobre sexualidad se desprenden de las experiencias personales de las estudiantes de pedagogía y se fundamentan en el hacer-saber-decir de otros/as, un recurso para invisibilizar las propias experiencias sexuales en el espacio público. Asimismo, las insatisfacciones sentimentales y emotivas, la falta de amor y cariño en la relación de pareja son temas expresados y compartidos “entre amigas”, pero se excluyen los detalles del acto sexual, las posiciones y preferencias personales sobre satisfacción y erotismo femenino. En este sentido, el espacio de socialización “entre amigas” devela un pacto simbólico en el campo del hacer-saber-decir sobre sexualidad femenina, puesto que la intimidad-confianza se mantiene en el plano de los sentimientos y emociones, no logrando traspasar los límites de las prácticas sexuales. Al respecto, los detalles de la satisfacción y erotismo femenino son temas prohibidos, una sanción social materializada y legitimada entre hombres y mujeres, y entre mujeres.

A su vez la exaltación de la sensualidad femenina se relaciona, tanto con “el disfraz”, que tiene el carácter de excitar mediante el juego de los accesorios y apariencia física de sí mismo y del otro/a; como con los alimentos afrodisíacos, que tienen el carácter de potenciar el deseo, capacidad y goce sexual.

2.2. Representaciones sociales de las estudiantes de pedagogía sobre los patrones culturales que condicionan el comportamiento femenino.

Experiencias académicas y profesionales de tiempo completo de mujeres-madres: incompatibles con la crianza de hijos/as pequeños/as. Las estudiantes de pedagogía están de acuerdo con que “una mujer con hijos/as pequeños/as no deba trabajar jornada completa”, puesto que “esta es la edad que más necesita estar con su madre”. Este planteamiento se fundamenta en su hacer como “educadores/as”, ya que en las prácticas pedagógicas del proceso de formación han observado que “muchas mamás trabajan todo el día y se nota (en los niños/as) que necesitan tenerla”. Una ausencia que provoca necesidades prácticas como “ver y hacer las tareas”; y necesidades emocionales, “saber cómo se siente”. Aunque se valora como “súper importante” que la madre permanezca con su hijo/a durante “los primeros cinco años, trabajando media jornada”; no obstante se reconoce que en la sociedad “no existen trabajos” con estas características. Una situación privilegiada para las profesoras-madres, puesto que pueden trabajar media jornada y estar con sus hijos/as.

“... porque los niños, la edad que más necesita que la mamá esté con ellos es... cuando son más pequeños... por lo que uno ha visto... como... educadores... en las prácticas... los niños muy chiquititos, muchas mamás trabajan todo el día... si se nota que necesitan tener una mamá, por lo menos... para que vea si el niño necesita algo, si tiene tarea... cómo se siente... encuentro súper importante que la mamá esté, por lo menos, los primeros cinco años con el niño... trabajando con media jornada, aunque no se da y no existen trabajos así... casi los puros profesores... pueden tener trabajo media jornada...debería ser así... aunque... la sociedad como que no lo hace...” (Mujer, estudiante de pedagogía, 2006).

Por lo tanto las experiencias profesional de tiempo completo de las mujeres-madres es incompatible con la crianza de los/las hijos/as pequeños/as, puesto que a “esta edad necesita estar con ella”. Por consiguiente, la categoría mujer-madre profesional visibiliza una incompatibilidad entre el campo del ser-hacer de la maternidad; y el campo del ser-hacer profesional, puesto que este último imposibilita u obstaculiza la consumación de una mujer, su ser-hacer como madre. Al respecto, esta consumación se entiende como llevar a cabo totalmente y en tiempo completo la maternidad, por lo que la crianza de los/las hijos/as pequeños/as se antepone a las necesidades académicas y profesionales de las mujeres.

De esta manera, la crianza de los hijos/as pequeños/as denota el conjunto de cuidados y alimentación de los/las recién nacidos/as; y circunscribe la concesión otorgada a la mujeres-madres en el ejercicio exclusivo de la maternidad. Igualmente el monopolio e influencia en la crianza se entiende a partir de las condiciones y propiedades naturales de las mujeres-madres, que le conceden una autoridad competente en este dominio.

Así las estudiantes como “educadores/as”, en las prácticas pedagógicas del proceso formativo, han observado que las experiencias profesionales de tiempo completo de las mujeres-madres son incompatibles con las necesidades prácticas y emocionales de sus hijos/as, por ello consideran “importante” mantener su rol protagónico durante “los primeros cinco años”. Esta apreciación devela que las mujeres-madres que trabajan tiempo completo generan “una situación de abandono”, desamparo o descuido hacia sus hijos/as pequeños/as, es decir, una renuncia voluntaria u obligada en el ejercicio y dominio exclusivo de la maternidad, que transgrede la consumación de su ser-hacer como mujer y madre.

Experiencias académicas y profesionales de tiempo completo de mujeres-madres: arrepentimiento por no haber participado en la niñez y crianza de sus hijos/as. Las estudiantes de pedagogía argumentan que no sólo se trata del bienestar de los/las niños/as, sino del bienestar de las mujeres-madres porque “avanzada la edad, siempre se sienten arrepentidas de no haber disfrutado la niñez de sus hijos/as”. En este sentido, se observa que las mujeres-madres profesionales manifiestan sentimientos de arrepentimiento, puesto que “no estuvieron” presente en la crianza de sus hijos/as. Asimismo, se observa que las “capacidades de disfrutar” están en la esfera de la maternidad, y no en el desarrollo académico y profesional de las mujeres.

“... lo veo... no sólo por los hijos sino por las mamás que... casi siempre, después avanzada la edad, se sienten como arrepentidas de no haber disfrutado más... la niñez de los hijos, de por qué no estuvieron con ellos... por el lado... también de las mujeres...” (Mujer, estudiante de pedagogía, 2006)

Por lo tanto, las experiencias profesionales de tiempo completo de las mujeres-madres generan arrepentimiento por no haber participado en la niñez y crianza de sus hijos/as. Por consiguiente se trata de un estado de bienestar de la maternidad, tanto hacia los/las niños/as, conjunto de cuidados que les brindan una buena calidad de vida, como hacia las mujeres-madres, condiciones de tranquilidad por el cumplimiento exclusivo de estas obligaciones.

De esta manera, el arrepentimiento de las mujeres-madres profesionales se entiende como sentimientos de pesar frente a la ausencia, una separación física, psíquica y social de la madre en la configuración e instalación de la imagen-apariencia de los/las hijos/as; y como sentimientos de pesar frente a la consumación de una mujer, una renuncia voluntaria u obligada de su ser-hacer como madre.

Asimismo, estas esferas circunscriben el deseo de consumación de la mujer-madre por sobre su desarrollo académico y profesional, una aspiración de “disfrutar la maternidad” aprovechando las influencias de este dominio, percibiendo los productos y utilidades de este ejercicio.

Las e estudiantes de pedagogía como educadoras visibilizan las experiencias académicas y profesionales de tiempo completo de mujeres-madres: una situación de abandono y orfandad en sus hijos/as. Las estudiantes de pedagogía como “educadores/as” explicitan que las experiencias profesionales de tiempo completo de las mujeres-madres trae como consecuencia “el abandono de los/las hijos/as en los colegios”, o “los hijos huérfanos con padres”. Una situación de abandono en los/las niños, puesto que el rol materno es imposible de delegar y/o compartir. Asimismo, se señala que

los padres y madres están “súper de acuerdo” con la Jornada Escolar Completa, ya que los/las niños/as “están más seguros en los colegios”, que en sus hogares al cuidado de otras personas.

“... estoy de acuerdo porque... uno lo siente... en las consecuencias cuando uno es profe’... como el abandono de los hijos en los colegios... la otra vez en el colegio me decían: “estos son hijos huérfanos con padres”... en el colegio los dejan ahí, y ellos están súper de acuerdo con la jornada completa... incluso las mismas profe’s... me decían: “es más seguro dejarlo en el colegio, que... dejarlo con la nana”... ese fenómeno lo ha generado... ese trabajar... una jornada completa...” (Mujer, estudiante de pedagogía, 2006)

Por lo tanto, las estudiantes como “educadoras” visibilizan que las experiencias profesionales de tiempo completo de las mujeres-madres genera una situación de abandono y orfandad en los/las niños/as. Consiguiente los/las educadores/as caracterizan las consecuencias del trabajo femenino como abandono, una renuncia voluntaria u obligada en el ejercicio y dominio exclusivo de la maternidad; y como orfandad, falta de ayuda, amparo y protección hacia un menor de edad. El campo del ser-hacer-decir como docentes configura el rol protagónico de la mujer-madre, un papel imposible de delegar y/o compartir porque constituye una licencia cultural y un orden natural que faculta a las mujeres el ejercicio exclusivo de la maternidad.

Asimismo, las estudiantes observan que en la imposibilidad de que las mujeres-madres profesionales cuiden a sus hijos/as, la alternativa es la Jornada Escolar Completa de las escuelas ya que éstos/as “están más seguros/as y protegidos/as”. Al respecto, esta alternativa es valorada por los/las apoderados/as, los/las escolares y los/las estudiantes de pedagogía, como consecuencia del trabajo femenino “jornada completa”.

Las e estudiantes de pedagogía como hijas de mujeres-madres profesionales: visibilizan el enojo y rechazo de los/las integrantes del grupo familiar. Las estudiantes de pedagogía manifiestan que las experiencias profesionales de tiempo completo de las mujeres-madres provoca enojo y rechazo en los/las integrantes de la familia, “una figura materna que se borra”, por lo que el rol del padre o de los/las hermanos/as mayores no sustituyen la imagen-apariencia de la madre. Aunque se explicita que las responsabilidades al interior del hogar deben ser equitativas, persiste la preponderancia de la figura materna y la invisibilización de la figura paterna en el ejercicio de la crianza de los/las hijos/as.

“... a pesar que mi papá se enojara y que no lo aceptara... mi mamá cuando yo era muy chica trabajaba... a mí como la figura materna se me borró... tengo... a mi papá como papá y mamá... esa cuestión igual es penca... como dejarle a uno la responsabilidad, porque... me crió... mi hermana con mi papá porque mi mamá no estaba... no encuentro... que sea correcto...” (Mujer, estudiante de pedagogía, 2006)

Por lo tanto, las estudiantes como hijas de mujeres-madres profesionales visibilizan el enojo y rechazo de los/las integrantes del grupo familiar. Al respecto, el enojo y rechazo hacia las mujeres-madres profesionales suscitan sentimientos de molestia ante la ausencia-abandono en las labores propias del hogar y crianza de los/las hijos; y muestran las resistencias y/o desprecio hacia su imagen-apariencia física, psíquica y social.

No obstante que estos sentimientos suprimen los recuerdos de “la figura de la madre”, se mantienen los recuerdos de su ausencia-abandono que no pudieron suplirla ni el padre ni los/las hermanos/as mayores. Asimismo, las estudiantes explicitan que los derechos y obligaciones de los/las integrantes del grupo familiar deben ser equitativos, sin embargo “como futuros/as docentes” relevan el rol protagónico de la imagen-apariencia de la mujer-madre e invisibilizan la importancia e impacto de la imagen-apariencia del hombre-padre, en la crianza de los/las hijos/as.

2.3. Representaciones sociales de los estudiantes de pedagogía sobre sexo, cuerpo y sexualidad femenina.

Apertura en los medios de comunicación: una visibilización de los campos de posibilidades de la sexualidad femenina. Los estudiantes de pedagogía declaran que siempre las mujeres han expresado lo que quieren y esperan de las prácticas sexuales, pero “antes no lo decían o lo mantenían escondido porque era mal visto”. En cambio en la actualidad, los medios de comunicación, específicamente los programas de radio, han abierto espacios para que las mujeres expresen libremente el ejercicio de su sexualidad. Sobre la pregunta específica: “¿qué es lo que confiesan las mujeres?”, los estudiantes señalan que incluso son capaces de expresar “hasta donde pretenden llegar con la fantasía y acto sexual”. Situación que es percibida como un problema para los hombres porque no son capaces de comprender y satisfacer las fantasías y deseos femeninos; y no son explícitos en la conversación sobre estas fantasías y “límites en la cama”.

“... las mujeres si confiesan... hasta donde pretenden llegar, sus fantasías con respecto a la sexualidad... lo han hecho siempre... quizá antes se mantenía escondido, porque la mujer no lo podía decir, porque era mal visto, pero ahora se han abierto muchos espacios, los medios de comunicación, donde pueden llamar a un programa de radio la mujer y decir... yo hice tal cosa... con mi esposo... o quiero tener tal tipo de fantasía sexual... los espacios se abrieron para que la mujer pueda decir... yo esto es lo que quiero... quizás la gente lo ve como que recién las mujeres lo están diciendo... porque es primera vez que se sabe... pero yo creo que desde siempre se conversa... (¿pero qué es lo que se confiesa?)... a mi juicio... en estos momentos... las mujeres si están confesando... hasta donde son capaces de llegar... incluso, hasta donde pretenden llegar con respecto a la fantasía y al acto sexual, de todas maneras... de hecho es problema que el hombre no sepa entender la fantasía de la mujer... la mujer se siente mal... porque la pareja no es capaz de darle lo que... hasta donde ella quiere llegar...”
(Hombre, estudiante de pedagogía, 2006) “... siento que ahí hay otro problema... nosotros no somos claros en la conversación... en el dialogo sobre la fantasía... sobre los límites en la cama...” (Hombre, estudiante de pedagogía, 2006)

Por lo tanto, la apertura de los medios de comunicación ha permitido visibilizar los campos de posibilidades de la sexualidad femenina, puesto que han generado espacios para que las mujeres expresen libremente lo que quieren y esperan de las prácticas sexuales. Por consiguiente esta apertura devela una censura, “antes no lo decían o lo mantenían escondido porque era mal visto”, una acción de levantar o dejar sin efecto la prohibición de hablar sobre sexualidad femenina porque afectaba la honorabilidad y reputación de aquellos/as que la pronunciaban. Asimismo el recato y moderación de las

mujeres sobre sus prácticas sexuales se instala como cualidad moral que las compromete en el pacto de silencio; y como obligación social en el cumplimiento de deberes respecto de sí misma y del otro/a.

Al mismo tiempo se valora que los medios de comunicación aborden temas sobre sexualidad, cuya publicidad y autenticidad permite actuar conforme a criterios menos intransigentes y colaboran con quienes los/las promulgan. En este sentido, la apertura de los medios de comunicación permite materializar y legitimar el ejercicio de la sexualidad, que visibiliza las voces, orientaciones, sensibilidades y experiencias de los/las ciudadanos/as en esta materia.

Aunque se percibe que las mujeres manifiestan explícitamente sus fantasías y deseos eróticos, esta expresión de libertad e igualdad “en la cama” genera una situación problemática para los hombres ya que no logran comprender ni satisfacer estas necesidades. Al respecto, el enunciado “(las mujeres explicitan) hasta donde pretenden llegar” se entiende como un principio que reconoce las capacidades de los/las sujetos de derecho, que desarticula el empoderamiento de la sexualidad masculina y dificulta la conducción de la sexualidad femenina. Igualmente se aprecia que la conversación entre hombres y mujeres sobre prácticas sexuales se mantiene en el plano del acto sexual, no logrando traspasar los límites del erotismo, es decir, indagar sobre los movimientos enérgicos de la voluntad, sensualidad y goce sexual.

Campos de posibilidades de la sexualidad femenina: su difusión en los medios de comunicación como reflejo de una apertura social. Los estudiantes de pedagogía señalan que la difusión en los medios de comunicación sobre sexualidad femenina reflejan “una apertura social”, programas de televisión que “explotan la sexualidad” mediante narraciones explícitas de sus protagonistas. En estos programas las mujeres “cuentan sin ningún descaro lo que les gusta o no”, lo quieren y esperan de las prácticas sexuales.

“... una cuestión de nivel social, de que si hay una apertura social... en los medios de comunicación a que... la sexualidad está más explotada... es fácil encontrar programas de televisión que la misma gente empieza a contar sus fantasías sexuales, por ejemplo, “Así somos”, ayer en la noche... las minas contaban sin ningún descaro lo que les gustaba o lo que no les gustaba...”
(Hombre, estudiante de pedagogía, 2006)

Por lo tanto, los campos de posibilidades de la sexualidad femenina se difunden en los medios de comunicación como reflejo de una apertura social. En este sentido, esta difusión pública se valora como una explotación de las prácticas sexuales femeninas, puesto que los medios de comunicación las utilizan en provecho propio o reciben las utilidades de este negocio. De esta manera, la sexualidad femenina queda inscrita como mercancía intercambiable y lucrativa que aumenta el capital simbólico de sus protagonistas, siempre que interprete el interés y deseo de los/las tele-espectadores/as; y los medios de comunicación perciban ganancias en la comercialización de sus cuerpos, narraciones y prácticas.

Aunque se percibe que esta difusión pública refleja una apertura social, una cierta madurez y sensibilidad en el campo del hacer-saber-decir sobre sexualidad femenina que interpreta el deseo e interés de los/las ciudadanos/as; sin embargo en los estudiantes

persiste la opinión que en los medios de comunicación “(las mujeres) cuentan sin ningún descaro lo que les gusta o no”. Es interesante observar esta valoración porque demuestra la trasgresión de las mujeres, el atrevimiento o desvergüenza a explicitar públicamente lo que quieren y esperan de las prácticas sexuales. Así la difusión de la sexualidad femenina se configura como el espectáculo del descaro, una diversión pública que se ofrece a la vista, atrae la atención y mueve las sensibilidades de los tele-espectadores/as, donde las mujeres insolentes y descaradas traspasan los límites de aprobación y legitimación social. Esta trasgresión devela que las mujeres no son recodidas como sujetos de derecho y sus prácticas sexuales siguen configurando el espectro, la imagen fantasmática que atemoriza la sexualidad masculina.

Campos de posibilidades de la sexualidad femenina: contextos extremos de confianza, excitación y embriaguez. Los estudiantes de pedagogía señalan que las mujeres “confiesan y desinhiben” cuando se generan las siguientes condiciones: un clima de “extrema confianza” con el grupo de amigos, amigas, o pareja; “un alto nivel de excitación”; y “un grado etílico importante en el cuerpo”. Al respecto, se percibe que “los hombres hablan sobre sus fantasías sexuales”, en cambio, las mujeres no.

“... la mujer sí confiesa pero bajo dos condiciones... una es de extrema confianza... ya sea con el grupo de amigos y amigas, o con la pareja... o en otro nivel, donde la mujer también se desinhibe... estando en un nivel de excitación alto... o con un grado etílico importante, en el cuerpo... esas son las condiciones que se tienen que dar... podemos hablar entre los hombres y a lo mejor, van a salir... las fantasías sexuales... pero no sé si de las mujeres, no estoy tan seguro...” (Hombre, estudiante de pedagogía, 2006)

Por lo tanto, los campos de posibilidades del hacer-saber-decir sobre sexualidad femenina se inscriben en contextos extremos de confianza; excitación; y/o embriaguez. El primero se refiere a los contextos de familiaridad y/o amistad que provocan sentimientos extremos de confianza y seguridad en sí mismo y en el otro/a. El segundo describe el contexto del goce sexual, los movimientos enérgicos y apasionados de los cuerpos que estimulan sentimientos extremos de excitación y placer. Finalmente el contexto extremo de embriaguez, la enajenación de la conciencia por el consumo excesivo de bebidas alcohólicas, que suscita sentimientos extremos de descontrol en el dominio de sí. Es interesante observar como los campos de posibilidades del hacer-saber-decir sobre sexualidad femenina requiere sentimientos extremos de confianza y seguridad; excitación y placer sexual; y descontrol en el dominio de sí. Un contexto que visibiliza una (auto)censura entre mujeres, puesto que no comparten sus fantasías y deseos sexuales; y una apertura entre hombres porque las explicitan. Al respecto, se percibe que la desinhibición de la sexualidad femenina exige un estado de ánimo desbordado y vehemente, cuyas manifestaciones exageradas desarticulen los mecanismos de defensa de la conciencia y traspase las barreras materiales y simbólicas entre los sexos.

Campos de posibilidades del erotismo femenino: circunscritos al espacio reservado y confiable de la relación de pareja. Los estudiantes de pedagogía manifiestan que las mujeres confiesan sus fantasías y deseos eróticos, dado que instalan en sus relaciones de pareja un “mayor grado de emotividad”. Al respecto, se explicita que las mujeres son superiores a los hombres en la expresión de las emociones y

sentimientos, puesto que éstas cuando traspasan “las barreras de confianza, la intimidad es total”, “no son parciales en ese tipo de cosas”, “se entregan completamente”, y expresan con plena libertad lo que quieren y esperan de las prácticas sexuales. Aunque se especifica que “la represión contra las mujeres e instalación de una imagen idílica” persiste en la sociedad actual, estos prejuicios se superan en la relación de pareja, puesto que las mujeres “son mucho más comprometidas” en espacios consolidados de “confianza e intimidad”.

“... no estoy de acuerdo, porque... las mujeres si lo hacen... en base al grado... de emotividad, que es mayor en las mujeres... porque... yo considero que siempre... las mujeres van a ser superiores a los hombres respecto al grado de emotividad, en casi todas las cosas... sobre todo a lo que se refiere a relaciones de pareja... (¿emotividad?) ... en el sentido de que... le ponen un grado más de sentimiento... a las cosas... más que el hombre... en ese sentido... las mujeres cuando pasan... como barreras de confianza... la confianza ya es total... yo no noto en las mujeres que sean... parciales en ese tipo de cosas... cuando llegan a un nivel de confianza y de intimidad, lo hacen completamente... no tienen tampoco tapujos en decir... lo que quieren... igual comprendo que... hay un montón de represión contra las mujeres, por la imagen idílica, y todo eso... pero... en la intimidad eso se rompe porque ellas son... mucho más comprometidas...” (Hombre, estudiante de pedagogía, 2006)

Por lo tanto, los campos de posibilidades del erotismo femenino quedan circunscritos a la relación de pareja, un espacio de contención emocional para que las mujeres expresen libremente su voluntad, sensualidad y goce sexual. Por consiguiente, “el mayor grado de emotividad” se entiende como un estado de ánimo permanente en las mujeres, una condición superior de sensibilidad cuyas formas de expresión son las emociones y sentimientos al interior de la relación de pareja.

Por consiguiente, “la intimidad-entrega será total-completa” en el espacio reservado y confiable de la relación de pareja, puesto que las mujeres son imparciales en la expresión de su emotividad y ejercicio de su sexualidad. Desde esta perspectiva, “la entrega total” se entiende como poner en manos del otro/a el poder sobre el cuerpo femenino, cuyo empoderamiento implica deshacer o conducir sus fuerzas, deseos o impulsos. Así el ejercicio íntimo de la sexualidad involucra aprehender, hacerse cargo o apoderarse completamente de un cuerpo, que no tiene poder de decisión y conducción en las prácticas sexuales.

Por otra parte, se observa la persistencia de prejuicios y represiones sociales “contra las mujeres”, la instalación de una “imagen idílica” que las caracteriza como tiernas, dóciles, delicadas, amorosas y amables, cuyo asunto fundamental es la entrega de los afectos en la relación de pareja. Por consiguiente, el ejercicio de la sexualidad femenina queda instalado en las coordenadas semánticas de estas categorías, un sexo-cuerpo tierno, dócil, delicado e incompleto fácilmente moldeable a las presiones y contingencias externas. Aunque se percibe esta constatación, los estudiantes insisten que estos prejuicios se superan en la relación de pareja, puesto que las mujeres “son mucho más comprometidas” en espacios consolidados de “confianza e intimidad”.

2.4. Representaciones sociales de los estudiantes de pedagogía sobre los

patrones culturales que condicionan el comportamiento femenino.

Patrones culturales machistas en la crianza y tuición de los/las hijos/as: visibilizan una condición de exclusividad para la mujer-madre y una (im)posibilidad para el hombre-padre. Los estudiantes de pedagogía como “educadores/as” están de acuerdo que “una mujer con hijos/as pequeños/as no deba trabajar jornada completa”; no obstante “si el hombre-padre los cuidara”, las mujeres-madres podrían desarrollar actividades laborales de tiempo completo. Al respecto, se distingue que los estereotipos machistas “también funcionan para el otro lado”, puesto que “la mujer se tiene que quedar con el pequeño o con la tuición de los hijos”, un planteamiento que se fundamenta en “su condición de mujer”.

“... estoy de acuerdo... está de sobra... la realidad de los hijos en los colegios... resulta que dice: “una mujer con hijos pequeños no debe trabajar jornada completa”... si es que el hombre los cuida podría también, estar la mujer ahí... porque también... el machismo funciona pa’l otro lado... porque es la mujer la que se tiene que quedar con el pequeño... que es a la mujer... la que le dan la tuición de los hijos... siento que por su condición de mujer...(¿podría trabajar jornada completa, si su marido o pareja si hiciera cargo?)...sí... se hiciera cargo de los hijos...” (Hombre, estudiante de pedagogía, 2006)

Por lo tanto, los patrones culturales machistas en la crianza y tuición de los/las hijos/as visibilizan una condición de exclusividad para la mujer-madre y una posibilidad del hombre-padre para hacerse cargo o no. En este sentido, se percibe la reversibilidad de los patrones culturales machistas puesto que los movimientos estereotipados de las mujeres-madres, generan los de los hombres-padres, y a su vez, los movimientos de este último producen los de la primera. De esta manera, la condición de exclusividad de las mujeres-madres en la crianza y tuición de los/las hijos/as, genera la posibilidad del hombre-padre para hacerse cargo o no, y a su vez, la condición social de este último reafirma la condición natural de la primera. Asimismo los estereotipos machistas operan, en el caso de las mujeres-madres como una condición natural que les concede material y simbólicamente el ejercicio exclusivo de la maternidad; y en los hombres-padres como una condición social que les posibilita material y simbólicamente el ejercicio de la paternidad.

Aunque los estudiantes constatan la reversibilidad de los patrones culturales machistas que circunscribe el ser-hacer-decir de hombres y mujeres, como “educadores/as” están de acuerdo que “una mujer con hijos/as pequeños/as no deba trabajar jornada completa”, puesto que la condición natural de la maternidad visibiliza el rol protagónico de las mujeres-madres y la condición social de la paternidad invisibiliza la importancia e impacto de los hombres-padres, en la crianza y tuición de los/las niños/as.

Imagen-apariencia de la mujer-madre “es fundamental” cuando los/las hijos/las son pequeños/as v/s imagen-apariencia del hombre-padre “es fundamental” cuando crecen y comienza su proceso de formación. Los estudiantes de pedagogía señalan que los hombres-padres “nacen siendo poco favorecidos” en el ámbito de la crianza de los/las hijos/as pequeños/as, “es una cuestión natural” que le corresponde a las mujeres-madres. Asimismo, como “biológicamente tienen la posibilidad de engendrar a un/a hijo/a”, la consecuencia es criarlos/as y disfrutarlos/as porque las mujeres-madres

se arrepienten, “el juego de decir no aproveché a mis niños/as cuando eran chicos/as”. Una situación que es asumida por los hombres-padres como “hacer la posta”, un reemplazo momentáneo en las tareas de crianza, ya que “el rol protagónico del padre” o “la imagen paterna se hace patente”, en la “formación del niño/a cuando va creciendo”.

“... siento que el hombre nace... siendo poco favorecido en ese ámbito... es una cuestión natural... no es que... nosotros queramos que sea así, sino que la mujer por algo, biológicamente tiene la posibilidad de engendrar un hijo... y... después... tiene esas posibilidades... tenemos que asumir eso, pero no dejar de lado la crianza tampoco... no sentarnos en el sofá... pero siento que... después la mujer hace ese juego... pucha no aproveché a mis niños cuando eran chicos... porque la imagen del padre... hace la posta un poco... en algunos casos, no siempre... después el padre empieza a ser como más... el rol protagónico cuando es... la formación de un niño... cuando va creciendo un poco más, ahí como que... la imagen paterna tiene que estar más patente... (¿Pero no cuando chiquititos?) ...claro, es necesario pero no tanto como la de la mamá...” (Hombre, estudiante de pedagogía, 2006)

Por lo tanto, la imagen-apariencia de la mujer-madre es fundamental cuando los/las hijos/as son pequeños/as, pero en la medida que crecen y comienza su proceso de formación, la imagen-apariencia del hombre-padre se hace necesaria. Al respecto, se reafirma la representación paradigmática de la imagen-apariencia, una condición natural y biológica de las mujeres-madres y una condición social y simbólica de los hombres-padres. Una categoría de autoridad que asigna a la mujer-madre un rol protagónico en los derechos y obligaciones durante la crianza y niñez; y una categoría de autoridad que asigna al hombre-padre un rol protagónico en los derechos y obligaciones durante el crecimiento y formación. Una representación paradigmática que visibiliza los deseos de consumación, es decir, una aspiración de “disfrutar la maternidad y paternidad” aprovechando las influencias y percibiendo los productos y utilidades en un dominio material y simbólico.

De esta manera, los deseos de consumación de las mujeres-madres reflejan sus aspiraciones de “disfrutar la maternidad”, es decir, aprovechar las influencias y percibir los productos y utilidades en los dominios de la crianza y niñez; y los deseos de consumación de los hombres-padres reflejan sus aspiraciones de “disfrutar la paternidad”, esto es, aprovechar las influencias y percibir los productos y utilidades en los dominios del crecimiento y formación.

3. Representaciones sociales sobre heterosexualidad-homosexualidad

3.1. Representaciones sociales de las estudiantes de pedagogía sobre heterosexualidad – homosexualidad.

Parámetros de (in)discreción para las parejas homosexuales y heterosexuales: identifican una prohibición a la exhibición pública de sus caricias y afectos. Las estudiantes de pedagogía manifiestan que los niveles de discreción dependen “del

contexto en el que se inserte un/a homosexual”. Sobre las preguntas explícitas ¿cuáles son los límites de la discreción? o ¿qué es ser discreto?, se señala que los/las homosexuales en los “círculos más cerrados de amigos/as” o en contextos sociales “más abiertos y menos amistosos”, guardan los mismos parámetros de (in)discreción que los/las heterosexuales. Así la (in)discreción de los/las homosexuales depende del grado de conocimiento y amistad del observador/a, puesto que si se “se están besando” delante de los amigos/as no produciría “ninguna sensación mayor”; en cambio, si lo hacen “en otro contexto, menos amistoso”, para las personas que “no los/las conocen”, serían indiscretos/as.

“... depende del contexto en el que se inserte un homosexual... lo veo... a partir de experiencias personales... de amigos homosexuales, que comparto con ellos espacios muy distintos... y de que muchos se comportan de forma muy diferente, y lo otro... ¿cuáles son los límites de la discreción?... ¿qué es ser discreto?... esa es la duda que tengo... a mí me parece,... cuando yo estoy con mis amigos, en un círculo más cerrado... me parece que... guardan, conmigo... la misma discreción, que pueden tener cuando están en otro contexto... me refiero a que si están conmigo, y si se están besando... lo pueden estar haciendo... a mí no me produce ninguna sensación mayor... y si bien... lo hacen en otro contexto, que ya no sea tan amistoso... para mí tampoco sería indiscreto... pero si pa’ la gente... que no es su amiga, sería indiscreto, que no los conoce...” (Mujer, estudiante de pedagogía, 2006) “... un homosexual es indiscreto... con su pareja, igual cuando una pareja heterosexual... si yo veo a un homosexual manoseándose, provocándose en el pasto, encuentro que es igual de indiscreto, que si veo a una pareja heterosexual haciendo lo mismo...” (Mujer, estudiante de pedagogía, 2006)

Por lo tanto, los parámetros de la (in)discreción para homosexuales y heterosexuales identifican una prohibición a la exhibición pública de caricias y afectos. Por consiguiente, los parámetros de la (in)discreción se entiende como una variable que sirve para discernir el valor y sentido de una conducta social, cuya prudencia, moderación y cautela identifica los límites materiales y simbólicos del espacio público y privado; y distingue los grados de tolerancia de los/las sujetos, “la (in)sensatez del juicio”. Una variable que visibiliza el valor y sentido de las conductas de los/las homosexuales y heterosexuales, cuya prudencia, moderación y cautela circunscribe sus vidas y la dirección de sus acciones en el espacio público y privado. De esta manera, la conducta social discreta se entiende como una capacidad para identificar los límites materiales y simbólicos del espacio público y privado, “la sensatez del juicio” que circunscribe la exhibición de caricias y afectos en este último; en cambio, la conducta social indiscreta describe una incapacidad para identificar estos límites, “la insensatez del juicio” que exhibe en el espacio público las caricias y afectos. En este sentido, las estudiantes perciben que los/as homosexuales y heterosexuales mantienen los mismos parámetros de (in)discreción, “una situación de contexto” e “(in)sensatez en el juicio del observador/a” que distinguen sus grados de tolerancia frente a las acciones de estas parejas.

(In)discreción de los/las homosexuales queda inscrita en los patrones culturales heterosexuales, que caracteriza “el comportamiento aceptable” de la pareja. Las estudiantes de pedagogía señalan que las familias tolerantes acogen y

aceptan a los/las homosexuales, una invisibilización de los prejuicios cuando estas parejas se besan y abetnían en público. En este sentido, la (in)discreción está asociada a las características personales y sociales del observador/a que valora aquello que ve como “lo aceptable o no” del actuar en pareja. Al respecto, los parámetros culturales de “lo aceptable” lo estipula el comportamiento de “las parejas heterosexuales comunes y corrientes, que van por la calle, se dan la mano y se besan”, una configuración heterosexual del “ser discreto/a”, que “condiciona – determina” las conductas sociales “independiente del género o de la condición sexual”.

“... tengo una tía que es lesbiana... por parte de mi papá... y mi papá tiene una familia muy grande, son 10 hermanos y siempre se juntan... mi tía siempre llegaba con pareja... desde chiquitita la vi... igual... se nota que hay una tolerancia... me doy cuenta que... cuando ando en la calle... por donde vivo... he visto a niñas que son lesbianas y que se dan besos y se abetnían... no veo un prejuicio de parte... de mi familia, porque... cuando pasamos mis papás las miran... y son pareja... y no hay eso... oye, son lesbianas que asquerosa... creo que va... por el observador... lo discreto o no discreto... según la persona que observe... lo discreto es como uno actúa... sería lo aceptable... como una pareja heterosexual, común y corriente, que va por la calle en pareja... se dan la mano, se besan ... creo que es ser discreto, estar con una pareja... independiente que sea lesbiana o homosexual, o heterosexual, no importa... ser discreto no... depende de la persona que observa... y ahora... no ser discreto socialmente... que se pase del límite... manosearse... tener una conducta que no es aceptada socialmente, independiente del género, o sea... independiente de la condición...”
(Mujer, estudiante de pedagogía, 2006)

Por lo tanto, la (in)discreción de los/las homosexuales queda inscrita en los patrones culturales heterosexuales, que caracterizan “el comportamiento aceptable” de la pareja. Al respecto, los parámetros culturales heterosexuales, es decir, las relaciones eróticas entre individuos de diferente sexo configuran “el comportamiento aceptable” e instalan los parámetros de “la (in)discreción” para las parejas homosexuales, esto es, para las relaciones eróticas entre individuos del mismo sexo. Asimismo, las condiciones materiales y simbólicas de la heterosexualidad configuran los parámetros de valor y sentido de la homosexualidad, una relación de dependencia y subordinación entre dos categorías o dominios diferentes que instalan la superioridad del primero e inferioridad del segundo. De esta manera, las estudiantes como observadoras visibilizan las condiciones materiales y simbólicas de la heterosexualidad y homosexualidad, una relación de dependencia y subordinación entre sujetos de distinta categoría que instala como sujetos de derecho a los/las heterosexuales, es decir, mantienen el orden hegemónico en los comportamientos sociales; y los/las homosexuales como personas que admiten o acatan este orden. Por consiguiente, las estudiantes como observadoras heterosexuales valoran aquello que ven como “lo aceptable” e “(in)discreto” del actuar en pareja, el orden hegemónico que supervisa la trasgresión de los límites materiales y simbólicos, “independiente del género o de la condición sexual”.

Las e estudiantes de pedagogía “conservadoras” manifiestan una negación hacia los/las homosexuales: el reflejo de una incapacidad física y de una resistencia cultural hacia la diversidad sexual. Las estudiantes de pedagogía

“conservadoras” manifiestan que la aceptación de los/las homosexuales está asociada al poder y querer, puesto que “quieren aceptarlos/as pero no pueden”, “un poder y querer” asociado a una “cuestión biológica y cultural que está dentro de las personas”. Sobre las demostraciones de los/las homosexuales como “besarse o darse la mano”, se explicita “nunca haberlas visto o evitarlas”, puesto que reflejan una incapacidad física de resistirlas, “no fui capaz, me descompongo, casi me desmayo”. La imposibilidad de aceptar a los/las homosexuales se vivencia, por una parte como “una limitación personal”; y por otra, como una resistencia a “aceptar lo que los demás dicen que es aceptable”, “porque ahora con estas ideas de multiculturalismo y diversidad”, “todo es aceptado y relativizado”. Aunque las estudiantes “conservadoras” no se declaran “homofóbicas” ya que comparten y conversan con “amigos/as homosexuales”, persiste en su discurso una imposibilidad a traspasar los límites “de su intimidad”. Al respecto se manifiesta, que los/las homosexuales son “entretenidos, amorosos, especiales e inteligentes”, estereotipos sobre la homosexualidad masculina que avala una cierta aceptación y tolerancia hacia ellos/as.

“... tiene que ver con el poder y el querer... porque... he conocido gente homosexual y digo, quiero aceptarlo... pero... no puedo... y ese poder no tiene que ver con una cuestión de pensarlo... tiene que ver con una cuestión biológica... con una cuestión cultural, que está tan dentro de ti... nunca he visto un beso, que se tomen la mano, y también lo evito... la otra vez vi un reportaje en la televisión... y apague la tele... no fui capaz... como que me descompongo... casi me desmayo... digo ¡Qué lata!, porque en el fondo me siento súper limit’á... pero por otro lado digo, porque tengo que... aceptar lo que los demás me dicen que tengo que aceptar... porque ahora con esta idea de multiculturalismo, viva la diversidad, todo es aceptado... todo es relativizado... a mi gustaría ser un poco más diversa... pero me siento como súper conservadora en ese sentido, porque cacho mis limitaciones demasiado... no puedo ir más allá... soy limit’á... frente a esta sociedad... tengo que aceptarlo porque o si no sufro...” (Mujer, estudiante de pedagogía, 2006) “... no me declaro... como homofóbica... porque si tengo amigos homosexuales, es como raro... y puedo conversar, encuentro que son tan entretenido, amorosos, desarrollan cosas... tan especiales, es gente inteligente... pero como su... intimidad... no creo... no puedo...” (Mujer, estudiante de pedagogía, 2006)

Por lo tanto, las estudiantes “conservadoras” manifiestan una imposibilidad de aceptar a los/las homosexuales, el reflejo de una incapacidad física y resistencia cultural hacia la diversidad sexual. Por consiguiente, los/las conservadores/as se entienden como aquellos/as favorables a la continuidad de los patrones culturales heterosexuales, es decir, una norma que establece las formas de vida individuales y colectivas; y que es adversa a los cambios radicales o bruscos del comportamiento sexual de los/las sujetos.

En este sentido, el rechazo de los/las conservadores muestran su oposición y desprecio hacia la homosexualidad, una “cuestión biológica y cultural” que visibiliza su incapacidad física, “el querer aceptarlos/as”; y su resistencia cultural, “el poder aceptarlos/las”. Así el campo de posibilidades de la aceptación mantiene las dependencias con las condiciones materiales y simbólicas de la heterosexualidad, una voluntad supeditada o comprometida con “una norma biológica heterosexual” que visibiliza las irregularidades e inestabilidades de la homosexualidad; y “una norma cultural

heterosexual” que (in)visibiliza las resistencias y desaprobaciones hacia los/las homosexuales.

De esta manera, la diversidad sexual se inserta en una capacidad para comprender la hegemonía y uniformidad de la heterosexualidad, una voluntad de aceptación, respeto y/o tolerancia ante las múltiples y diversas opciones sexuales. Al respecto, la imposibilidad de aceptar la diversidad sexual refleja la hegemonía cultural de la heterosexualidad, que “evita” las demostraciones públicas de cariño y afecto de los/las homosexuales porque visibiliza las resistencias materiales y simbólicas de los/las conservadores, el decir heterosexual “no fui capaz, me descompongo, casi me desmayo”. Asimismo las estudiantes “conservadoras” declaran no ser “homofóbicas” porque comparten con “amigos/as homosexuales”, una configuración discursiva que devela una incapacidad para comprender los patrones culturales heterosexuales; una imposibilidad de aceptar, respetar y/o tolerar las múltiples opciones sexuales; y una limitación en la formación personal, académica y profesional de estos/as futuros/as docentes, puesto que en sus declaraciones se observan sentimientos de frustración y sufrimiento ante estas paradojas.

Las e estudiantes de pedagogía “homofóbicas” visibilizan una aversión hacia la exposición pública de la sexualidad de los/las homosexuales. Las estudiantes de pedagogía “homofóbicas”, declaran que ver besarse a los/las homosexuales les provocan sensaciones “de asco”, “una cuestión de piel” que es “más fuerte” que la racionalidad y voluntad personal. Aunque “la aceptación” hacia los/las homosexuales se fundamenta en lo humano, “es una persona que tiene sentimientos, incluso podría sentir más amor por la humanidad”, “sin ningún problema” se declara públicamente la homofobia, una resistencia a “ver” el ejercicio de la sexualidad de los/las homosexuales.

“... a mí sinceramente... me dan asco... es una cuestión como de piel... me da asco ver un beso, lo he visto, con personas muy cercanas... es una cosa más fuerte que uno... como que uno dice, ya tengo que aceptarlo porque es homosexual... es un humano, es una persona tiene sentimientos... a lo mejor sienten más que una... tienen más amor que una... pero el hecho... me choca... sin ningún problema yo podría decir que soy homofóbica porque... de verdad... me choca demasiado...” (Mujer, estudiante de pedagogía, 2006)

Por lo tanto, las estudiantes “homofóbicas” visibilizan una aversión hacia la exposición pública de la sexualidad de los/las homosexuales. Por consiguiente, los/las homofóbicos/as demarcan las disposiciones y oposiciones entre los/las heterosexuales y homosexuales, un procedimiento selectivo consistente que muestra las competencias materiales y simbólicas del primero; y la subordinación y repugnancia del segundo.

Aunque el derecho a la heterosexualidad y homosexualidad se plantea como una facultad para elegir y ejercer libremente una opción sexual, persiste una opinión pública que circunscribe las contradicciones, adversidades y resistencias ante la opción homosexual, una obligatoriedad heterosexual que “sin ningún problema” impugna sus cuerpos y actos.

Al respecto, las sensaciones de “asco” o repugnancia de las estudiantes “homofóbicas” develan una imposibilidad para unir y concertar dos cualidades según ellas incompatibles, puesto que la impresión desagradable causada por “ver” las

demonstraciones públicas de cariño y afecto de los/las homosexuales, niegan su condición de persona y su capacidad para entregar sentimientos de amor.

3.2. Representaciones sociales de los estudiantes de pedagogía sobre heterosexualidad – homosexualidad.

Parámetros de (in)discreción constituyen una ley material y simbólica: que condiciona y cualifica el comportamiento de los/las homosexuales y heterosexuales. Los estudiantes de pedagogía distinguen entre “su comunidad”, el núcleo más cercano y directo como “la familia, el grupo de amigos/as”; y “la comunidad”, una esfera social más grande como “los/las compañeros/as de universidad”. Asimismo, señalan que “los/las homosexuales en su comunidad” es decir en el núcleo más cercano, independientemente de los niveles de (in)discreción, “van a ser acogidos/as”; en cambio, “los homosexuales en la comunidad”, esto es en la esfera social más grande, deben ser discretos/as. Aunque se ha observado que los/las homosexuales son rechazados por su grupo parental, “idealmente se espera que la familia los/las acepte y acoja”. Los parámetros de la (in)discreción depende de la comunidad donde estén insertas las personas, puesto que la familia, los grupos de amigos/as, las discotecas, las universidades o los espacios públicos, exigen distintos grados de discreción sobre el ejercicio de la sexualidad. En este sentido la discreción se entiende como “una ley”, que cambia según los contextos y relaciones sociales; y “condiciona – determina”, explícita y/o implícitamente, el comportamiento de las personas. Por consiguiente se manifiesta, que “siempre la comunidad va a aceptar o va a hacer sentir cómodos/as” a los/las homosexuales, mientras respeten “esta ley establecida o implícita”.

“... la pregunta... crea un poco de confusión... porque dice: Un/a homosexual puede ser acogido por su comunidad, siempre y cuando, “sea discreto”, siento que por su comunidad, es como la... más cercana, y al ser la... más cercana, siento que independiente que sea discreto o no, va a ser acogido... en cambio, si ahí dijera “la comunidad”, como la... más grande... ahí siento que sí tiene que ser discreto... (¿qué es su comunidad?) ... su comunidad es como el núcleo más cercano... la familia, el grupo de amigos... lo más directo, en cambio: “la comunidad” es como los compañeros de la U... es sabido de que hay gente que... dice que es homosexual... y la familia, y los papás, no lo aceptan... o sea, idealmente la familia debiera de acogerlo...” (Hombre, estudiante de pedagogía, 2006) “... la comunidad... más cercana, incluso que con la familia, son los lazos que uno tiene con los amigos más cercanos, en términos de más confianza... “la comunidad”... tiene que ver con una comunidad Gay por ejemplo... en las discoteques... ahí hay una comunidad donde es aceptada, y la gente no es discreta... pero tampoco... creo que tengan lazos con cada uno de los miembros que van... (¿Ahí pueden ejercer su sexualidad?)... claro, porque es un contexto donde no hay ningún tipo de prejuicio...” (Hombre, estudiante de pedagogía, 2006) “... yo creo que siempre la comunidad, independiente cuál sea... la discreción va a depender de la comunidad donde est’is puesto... probablemente la familia te va a pedir un grado de discreción... tu grupo de amigos te van a pedir otro grado de discreción... en la disco... te van a pedir otro grado de discreción, quizás... súper alto... siempre la comunidad... los va a aceptar, los va a sentir

cómodos, mientras respeten una ley como establecida, quizá implícitamente... y el asunto es que esa ley... o sea esa discreción cambia según donde la persona está colocada... en nuestra universidad la discreción es... altísima... ni siquiera es discreción, es... persecución... la familia... ahí es súper potente el grado de discreción porque hay un asunto como... la relación con los padres, el tipo de aceptación que puedan tener ellos... el amigo siempre va a dar una aceptación que es mayor de hacerlo sentir cómodo, dependiente de la condición... siempre va a variar en esa lógica...” (Hombre, estudiante de pedagogía, 2006)

Por lo tanto, los parámetros de la (in)discreción constituyen una ley material y simbólica, cuyos contextos y relaciones sociales condicionan y cualifican el comportamiento de los/las homosexuales y heterosexuales. Por consiguiente, esta “ley” instituye una regla y norma constante e invariable, que define las cualidades y condiciones del comportamiento homosexual y heterosexual.

Una “comunidad” que “acepta o hace sentir cómodos/as” a los/las homosexuales, siempre que respeten “esta ley”, una norma heterosexual configurada como suprema autoridad del bien común, cuyos preceptos mandan, sancionan o prohíben el ejercicio de la homosexualidad. En este sentido, los contextos constantes y relaciones invariantes de los/las heterosexuales condicionan y cualifican los contextos inconstantes y relaciones variantes de la homosexualidad, cuyos parámetros de (in)discreción “cambian o varían” según los niveles de apertura y aceptación de los primeros.

Por ello, los estudiantes perciben las diferencias entre “su comunidad”, el contexto cercano y las relaciones directas de los/las homosexuales; y “la comunidad heterosexual”, los contextos y relaciones sociales. De esta manera, se entiende que “los/las homosexuales en su comunidad”, serán aceptados/as y acogidos/as puesto que no funcionan los parámetros heterosexuales sobre (in)discreción; en cambio, “los homosexuales en la comunidad” pueden ser rechazados/as y marginados/as ya que opera la norma heterosexual constante e invariante.

Homosexuales y heterosexuales serán aceptados /as por su comunidad, siempre y cuando “sean discretos/as”. Los estudiantes de pedagogía señalan que los/las homosexuales eligen “la comunidad a quien decírselo”, por lo tanto, “como todos/as saben no tienen porque ser discretos/as”, asimismo la (in)discreción se entiende como un asunto personal, donde las personas tienen “la opción de decir y elegir” los niveles de apertura de su sexualidad. En relación a los grados de aceptación de la comunidad, se manifiesta que “siempre acepta lo que es discreto y no lo que sobresale”, ésta idea se fundamenta en el “respeto de la sexualidad” de las personas.

“... la mayoría de las lesbianas... a pesar de no ser discretas, porque la he visto con su pareja... ella eligió la comunidad a quien decírselo... con su pareja... todos saben... eligió su comunidad y en ella... sin ningún problema... no tiene porque ser discreto...” (Hombre, estudiante de pedagogía, 2006) “... hay... como otro concepto... el cómo debiese ser la persona... que es personal... es opción de uno u otro, decir si voy a ser discreto... o... más abierto con el tema... el asunto es la posición de la comunidad... en la mayoría de las veces... va a aceptar... siempre que... las personas... sean discretas... incluso con la sexualidad...mía... tengo que ser discreto también... y la comunidad lo acepta... de hecho la comunidad siempre acepta lo que es discreto y no lo que sobresale...”

(¿Por qué?) ... porque... es por un asunto de... respeto... no porque la gente se siente muy agredida porque él otro destaca... sino que la gente no quiere ser observada... en ese sentido, el ser discreto uno lo hace partícipe del conjunto... (¿Para protegerse?) ... sí... pa' protegerse también... (¿De qué?) ... de... los juicios... del otro...” (Hombre, estudiante de pedagogía, 2006)

Por lo tanto, los/las homosexuales y heterosexuales serán aceptados/as por su comunidad, siempre y cuando “sean discretos/as”. Por consiguiente los parámetros de la (in)discreción se entiende como una medida de protección de la privacidad; y una condición de participación del conjunto social, puesto que el ejercicio de la sexualidad requiere resguardarse “de los (pre)juicios y observaciones del otro/a”.

En este sentido, la (in)discreción retrata el comportamiento personal y social de los/las homosexuales, “una opción de decir y elegir” según los niveles de apertura y aceptación de la comunidad, puesto que ésta será respetuosa de su sexualidad siempre que “sea discreta y no sobresalga”. Es interesante observar como la sexualidad de los/las homosexuales se configura como “un pasar inadvertido/a”, puesto que sus demostraciones públicas de cariño y afecto constituyen una amenaza, una conducta inadecuada y desagradable que llama la atención, los (pre)juicios y observaciones de los/las heterosexuales,

De esta manera, las conductas sociales indiscretas develan una incapacidad para identificar los límites materiales y simbólicos del espacio público y privado, donde la sexualidad queda inscrita en ésta última. Al respecto los estudiantes entienden que los/las homosexuales y heterosexuales mantienen los mismos parámetros de (in)discreción, “una opción de decir y elegir” según los niveles de apertura y aceptación de la comunidad.

Demostraciones públicas de cariño y afecto entre homosexuales genera una situación “difícil y chocante” para los/las heterosexuales, por ello “nuestra sociedad las sanciona, prohíbe o (in)visibiliza”. Los estudiantes de pedagogía concuerdan que los “límites de la (in)discreción” es un asunto personal, una tolerancia que se mantiene a nivel discursivo sobre el “amor libre y las prácticas sexuales”, sin embargo cuando se trata de parejas homosexuales se manifiesta que “en un principio es chocante verlos juntos estableciendo algún contacto”. Asimismo, se enfatiza que dentro del grupo de amigos/as “siempre se intenta hacer sentir bien y respetar” a los/las homosexuales, una situación “difícil y chocante” para los/las heterosexuales, que requieren de tiempo para entender y asumir esta opción sexual. Por lo tanto, “las demostraciones” de las parejas homosexuales como “tomarse la mano o darse un beso” se configuran en el discurso como situaciones chocantes y difíciles, pero que a su vez, posibilitan conocer, comprender y asumir esta opción sexual.

“... el límite de la discreción o no discreción lo pone uno... a mi me choca un poco el tema porque... tengo un grupo de amigos, un par de ellos... son Gay y son pareja... hasta antes de verlos juntos, que tuvieran algún contacto, yo era de las personas que decían... vivan su... amor libremente, su sexualidad tranquilos... hasta que me tocó verlos... (¿Y qué te pasó?) ...uno como amigo siempre intenta hacerlos sentir bien en el momento y respetarlos, que eso no es todo... pero terminado ese momento, nos juntamos el resto de los amigos que

somos heterosexuales, y quedamos conversando... nos choquéo a todos... era una cosa comunitaria... difícil... después con el tiempo, se fue entendiendo y ya pasó... yo creo que de todas maneras, el límite de la discreción o indiscreción, lo pone uno... (¿Qué fue lo que te chocó?) ... era la primera vez que me tocaba ver... un beso... la misma sociedad había hecho que nunca me hubiera tocado verlo, dándose un beso, y nosotros... compartiendo todos juntos, y sabiendo que ellos eran pareja... pero nunca haciendo demostración... de tomarse la mano, de darse un beso, hasta que llegó ese momento... igual fue chocante para todos... con un grupo de amigos lo supimos recién ahí... lo asumimos ahí...” (Hombre, estudiante de pedagogía, 2006)

Por lo tanto, las demostraciones públicas de cariño y afectos entre los/las homosexuales genera una situación “difícil y chocante” para los/las heterosexuales, por ello nuestra sociedad las sanciona, prohíbe o invisibiliza. Por consiguiente, “lo chocante” se entiende como el encuentro violento de la heterosexualidad con la homosexualidad, una indisposición y enfado frente a “una situación extraña, ajena y difícil” que requiere de una preparación necesaria para conocerla, comprenderla y aceptarla.

Al respecto, la visibilización de los/las sujetos demarca una mayor o menor distancia en la que pueden reconocerse sus condiciones materiales y simbólicas, que en este caso se refiere al campo del ser-hacer-decir sobre heterosexualidad, cuya atención, singularidad y certeza (in)visibiliza los sexo-cuerpos ocultos.

Por ello, se observa que nuestra sociedad sanciona, prohíbe e invisibiliza las demostraciones de cariño y afecto de las parejas homosexuales, un asunto personal y social “difícil y chocante” que develan la necesidad de conocer, comprender y aceptar esta opción sexual; y los (pre)juicios heterosexuales sobre las prácticas homosexuales y los límites materiales y simbólicos de la (in)discreción.

Demostraciones públicas de cariño y afecto entre homosexuales: visibilizan el rechazo, resistencias y falta de preparación de los/las heterosexuales. Los estudiantes de pedagogía manifiestan que la (in)discreción, a nivel teórico – discursivo, “idealmente debería ser igual para todos/as”, una situación personal donde no se “puede ni debe” juzgar la “condición - opción natural de las personas”. No obstante, cuando esta indiscreción atañe a los/las homosexuales se argumenta que “cuesta mucho aceptarlos/as” porque “la naturaleza”, los niveles de resistencia y la falta de preparación de las personas es distinta “como para llegar y ver”. Por lo tanto, se explicita que la aceptación de los/las homosexuales se encuentra en el nivel teórico y discursivo de las personas, en cambio estos “estándares” son distintos y rígidos cuando se trata de la familia y de los/las amigos/as.

“... la discreción... idealmente es como teórica porque... la discreción debía ser igual pa’ todos... porque es... una situación personal, y los demás no debíamos juzgar siendo que su condición... es una opción natural de las personas, pero en el momento de estar en la situación, la gente reacciona distinto... porque... la naturaleza de las personas es distinta y cuesta mucho aceptarlos... la gente no está preparada... como para llegar y ver... incluso, a mí me pasa... yo soy como... en la mente y... mi discurso siempre es de aceptación, pero generalmente todos los estándares son distintos cuando se trata, por ejemplo... de mi hermana chica... ahí todo cambia... se pone más... rígido...” (Hombre,

estudiante de pedagogía, 2006)

Por lo tanto, las demostraciones públicas de cariño y afecto entre homosexuales visibilizan el rechazo, resistencias y falta de preparación de los/las heterosexuales. Al respecto el rechazo hacia la homosexualidad se ampara en el principio universal de heterosexualidad, la naturaleza” o esencia de las personas, cuyas propiedades características le otorgan una cualidad de derecho natural que discierne el sentido moral de las prácticas sexuales. Asimismo, los niveles de resistencia y falta de preparación de los/las heterosexuales develan los límites materiales y simbólicos de la (in)discreción, puesto que éstos no son “iguales para todos/as”. Una “naturaleza” o esencia distinta entre homosexuales y heterosexuales, una condición de desigualdad que circunscribe sus sentidos, valores y fuerzas desproporcionadas.

B. TRIANGULACIÓN TEÓRICO-ANALÍTICA

A continuación se presenta la triangulación teórico-analítica, en la que se establecen vínculos entre las prácticas discursivas de los y las estudiantes de pedagogía, y la configuración del sistema sexo-género. Para ello, la maquinaria simbólica de la masculinidad, feminidad, heterosexualidad y homosexualidad se entiende como una construcción teórica, cuyos elementos discursivos y no discursivos regulan las prácticas de los/las sujetos, dentro de la inteligibilidad cultural y legitimidad discursiva. Y como construcción analítica considera 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.

Esta matriz de control, sujeción y producción de sujetos y “no sujetos” permite comprender los contenidos que se tematizan a partir de la diferencia sexual, cuyas significaciones visibilizan las condiciones históricas, sociales y culturales, y los intereses ideológicos de las distintas áreas disciplinares. Al respecto, la diferencia sexual se entiende como una (re)interpretación performativa de la norma del sexo, una posición narrativa dirigida hacia sí mismo/a, es decir, una imagen-apariencia del sexo-cuerpo que traspasa su materialidad biológica y se constituye en existencia psíquica, y una posición narrativa dirigida hacia los/las otros/as, esto es, una imagen-apariencia del sexo-cuerpo que (re)significa los dispositivos de la sexualidad. Por lo tanto, los/las sujetos configuran su identidad sexual e identidad de género mediante procesos dinámicos de resistencia y/o apropiación, cuya estabilidad en el tiempo esta mediatizada por las prácticas identificatorias con ciertos modelos y sujetos significativos. (Foucault, 1976, 1981, 1987, 1992; Gasque, 1990; Laurentis, 1991; Torres, 1992; Lamas, 1998; Butler, 2002).

Desde la discusión teórica del psicoanálisis, la identidad sexual es una configuración de segundo orden, una estructuración psíquica a partir del posicionamiento imaginario ante la castración simbólica y la resolución del drama edípico. En este sentido, la identidad sexual se entiende como un posicionamiento simbólico y normativo ante la imagen-apariencia del falo y figuras parentales, una estructuración psíquica autónoma de la diferencia sexual, que es anterior a las opciones sexuales de los/las sujetos. Por lo

tanto, estas prácticas identificadoras son estables en el tiempo ya que se distancia de los determinismos biológicos, (des)entraña los nudos problemáticos de la diferencia sexual, y (des)marca los posicionamientos ante la heterosexualidad y homosexualidad. (Gasque, 1990; Laurentis, 1991; Torres, 1992; Lamas, 1998; Butler, 2002).

Asimismo, la identidad de género es una distinción de tercer orden, puesto que se (re)construye mediante procesos históricos, sociales y culturales, cuya perspectiva de género circunscribe los espacios y ámbitos de acción de la feminidad y masculinidad, de la heterosexualidad y homosexualidad. Por lo tanto, la identidad de género se concibe como una imagen-apariencia que (re)significa la diferencia sexual, materializan el sexo/cuerpo de los/las sujetos, y condiciona histórica, social y culturalmente la división sexual del trabajo. Al respecto, esta división es incorporada y (re)producida a partir de esquemas (in)conscientes de percepción y/o apreciación, que develan las tecnologías del poder/saber productivo sobre las relaciones de dominación y docilización del sexo/cuerpo. (Lamas, 1998; Bourdieu, 2000).

Desde la construcción teórico-analítica del sistema sexo-género, las representaciones sociales o modelos explicativos, y las prácticas identificadoras o unidades de sentido, sustentan las relaciones de género y las diferencias que distinguen los sexos. Su utilidad interpretativa radica en que el mundo sociocultural de las mujeres, es parte fundamental del mundo sociocultural de los hombres, y viceversa. Como también entender, que el mundo sociocultural de los/las heterosexuales mantiene una reciprocidad con el mundo sociocultural de los/las heterosexuales. Por lo tanto, el análisis consiste en interpretar que ambas experiencias se constituyen en coexistencia y retroalimentación, la configuración social de cada una concede información privilegiada de ambas, tanto en la creación significativa de sí mismo como en la creación significativa del "Otro/a". (Scott, 1990; Lamas, 1998).

Por lo tanto, esta descripción, interpretación y triangulación teórico-analítica de las representaciones sociales sobre masculinidad, feminidad, heterosexualidad y homosexualidad de los y las estudiantes de pedagogía, en los contextos de Formación Docente Inicial, intenta visibilizar la configuración de la identidad de género de estos actores sociales. Así, las representaciones sociales asociadas a las relaciones de género y las prácticas identificadoras relativas a la diferencia sexual describen la maquinaria simbólica de la masculinidad, feminidad, heterosexualidad y homosexualidad, de los y las estudiantes de pedagogía. Una genealogía sobre los dispositivos de la sexualidad en los contextos de Formación Docente Inicial, cuyas condiciones materiales y simbólicas los (re)producen y distribuyen.

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, entendiéndola como una capacidad para apreciar, valorar y estimar la intensidad de los afectos, tanto hacia a sí mismo como hacia el/la otro/a. En este sentido, el desarrollo de la autoestima masculina contrasta con las posibilidades que estipulan los "estereotipos machistas", puesto que éstos fundamentan la fortaleza masculina en oposición a la debilidad femenina, y materializan sus imágenes y reacciones en el espacio público. Al respecto, la fortaleza de los hombres como discurso sobre racionalidad-objetividad hecho imagen y reacción pública, requiere de la invisibilización material y negación simbólica de

la subjetividad masculina. Un campo discursivo de superioridad que legitima esta “invisibilización-negación”, y se empodera del espacio público mediante el distanciamiento paradigmático de la subjetividad femenina. Asimismo, la debilidad de las mujeres como discurso sobre emocionalidad-subjetividad hecho imagen y reacción pública, requiere de la visibilización material y “libertad” simbólica de la subjetividad femenina. Un campo discursivo de inferioridad en su doble negación, ya que por una parte se deslegitima esta subjetividad como tal, y su “visibilización-libertad” para expresarla, y por otra se deslegitima el empoderamiento de la racionalidad-objetividad femenina, en el espacio público.

En este escenario, 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, sociales y culturales de nuestro país. Pero también, “una víctima” de la Formación Docente Inicial, dado que no dimensiona el impacto sociocultural 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 apariencia física y psíquica del sexo-cuerpo. De esta manera, la estética de la imagen física se refiere a los cánones tradicionales de belleza masculina y femenina, que configuran e instalan su apariencia en el espacio público. Una imagen-apariencia de la belleza física que devela las “marcas-cicatrices-especificidades” de las exigencias y valorizaciones sociales sobre el sexo-cuerpo de hombres y mujeres. Asimismo, la estética de la imagen psíquica se describe como una percepción y/o apreciación de sí mismo, que configuran e instalan su apariencia en la esfera pública. Una imagen-apariencia de la belleza psíquica que visibiliza las representaciones incardinadas en el sexo-cuerpo de los/las sujetos.

Es interesante observar como los estudiantes de pedagogía fundamentan la virilidad masculina, en la que establecen 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, donde se entretajan 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 las coordenadas de la discriminación hacia lo físico y la atracción vinculada a patrones estéticos. La discriminación física se refiere a formas de separar, distinguir y diferenciar un “sexo-cuerpo abyecto”, que en este caso, configura discursivamente la inferioridad del “sexo-cuerpo obeso”. Por su parte, la atracción estética denota las formas de percepción y/o apreciación de la belleza, que a partir de la normalización de un modelo se configura

la voluntad, interés y agrado personal hacia un “sexo-cuerpo ideal”.

Es sugerente analizar como los varones van estableciendo “un régimen de la mirada masculina”, una superioridad de la imagen-apariencia física y psíquica del “sexo-cuerpo bello”, que circunscribe y demarca los espacios y ámbitos de acción de los/las sujetos. De este modo, las exigencias socioculturales y las imposiciones personales van separando, distinguiendo y diferenciando “el sexo-cuerpo no bello”, el ámbito de los seres abyectos cuya sexualidad queda relegada a los espacios y ámbitos de acción de “los/las no sujetos”. Un régimen de la mirada masculina que “naturaliza” los cánones estéticos de un modelo de belleza, es decir, una capacidad para “homogeneizar” la percepción de los cuerpos y/o “dicotomizar” la diferencia sexual. Una maquinaria simbólica de la masculinidad que configura la voluntad, (des)interés y (des)agrado hacia el ejercicio de la sexualidad “bella y no bella”.

De esta manera, los estudiantes de pedagogía entienden los problemas de la sexualidad masculina como obstáculos psíquicos, físicos y estéticos del sexo-cuerpo, que terminan y/o desaparecen en la relación de pareja estable. Al respecto, se distinguen como hechos traumáticos “las primeras experiencias sexuales” y “el carácter de la relación de pareja”, donde la primera influye en las formas de enfrentar y superar los problemas físicos, psíquicos y estéticos del sexo-cuerpo, y la segunda interviene en el desarrollo o desaparición de los mismos. Así los problemas sexuales quedan inscritos en la relación de pareja estable, cuya seguridad, permanencia y duración en el tiempo trasciende las condiciones materiales y simbólicas del sexo-cuerpo masculino. Por lo tanto, la relación de pareja refleja el horizonte paradigmático de la institución familiar, un espacio de contención emocional para el ejercicio ideal de la sexualidad masculina, y una medida de protección ante las prácticas discriminatorias y segregacionistas hacia “el sexo-cuerpo no bello”.

Asimismo, los varones estipulan que los problemas de la sexualidad masculina develan una ecuación, en la que se igualan las categorías discriminatorias hacia el sexo-cuerpo y los grados de (in)seguridad en sí mismo. Las categorías segregacionistas hacia “el sexo-cuerpo no bello” configura e instala su imagen-apariencia física en el espacio público, donde los “sentimientos de disminución” evidencian el menoscabo físico y moral de los/las sujetos, y denuncian el impacto e intensidad de la discriminación. Por su parte, los grados de (in)seguridad en sí mismo configura e instala la imagen-apariencia psíquica del sexo-cuerpo en el espacio público, donde la barrera protectora del aparato psíquico, esto es, los “sentimientos de seguridad” comprueban su operatividad y efectividad ante el aislamiento y la exclusión. Así la sexualidad masculinase inscribe como un ejercicio estético, una ecuación entre categorizaciones discriminatorias suscritas como imagen-apariencia psíquica y física en el sexo-cuerpo masculino.

Es interesante observar como los estudiantes de pedagogía circunscriben los problemas de la sexualidad masculina en situaciones socioculturales de discriminación y segregación hacia la imagen-apariencia física, psíquica y estética del sexo-cuerpo. Al respecto, 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, los estudiantes como futuros profesores estipulan que en las instituciones educativas y en los medios de comunicación, se evidencia la estigmatización social hacia “el sexo-cuerpo no bello”. Esta estigmatización se entiende como una huella material y simbólica en el sexo-cuerpo de los/las sujetos y de “los/las no sujetos”, una violencia que se confabula con su complicidad y obediencia. En este sentido, los varones como estudiantes en práctica en las instituciones escolares visibilizan que los/las docentes legitiman la estigmatización, 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 su (re)producción y distribución en la escuela. Asimismo, declaran que los medios de comunicación mediatizan la estigmatización desde sus protagonistas, donde las prácticas discriminatorias se suscriben en el ámbito de su responsabilidad personal. 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 prácticas discriminatorias y segregacionistas.

Es sugerente analizar como en las instituciones educativas los niños, niñas y jóvenes aprenden formas de separar, distinguir y diferenciar un sexo-cuerpo de otro, una discriminación hacia lo físico y una atracción vinculada a patrones estéticos. Una reiteración performativa de la diferencia, cuyas prácticas de enseñanza y procesos de aprendizaje configuran la voluntad, (des)interés y (des)agrado hacia “el sexo-cuerpo bello y no bello”. 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 participan de la (re)producción y distribución de las categorías discriminatorias, una estigmatización de la diferencia que denota el estatus de superioridad e inferioridad del sexo-cuerpo masculino y femenino, y la esfera de los/las sujetos y la de “los seres abyectos”.

De la misma manera, los medios de comunicación entendidos como mediadores culturales utilizan la voz de los/las protagonistas de las prácticas discriminatorias, un recurso de credibilidad ante los/as televidentes y una señal de alerta ante las patologías o rarezas de los cuerpos. Al respecto, estos mediadores culturales establecen una correspondencia biunívoca entre una imagen-apariencia física, psíquica y estética del sexo-cuerpo, y los grados de (in)capacidad o (in)satisfacción, en “el ejercicio pleno o no de la sexualidad”. Así esta relación estratégica materializa y legitima la docilización y subordinación de los cuerpos, y suscribe en estos/as protagonistas los estereotipos sexistas, clasistas y étnicos.

Las estudiantes de pedagogía cuando se refieren a la maquinaria simbólica de la masculinidad, inscriben los estereotipos machistas en la sociedad globalizada, una tecnología de la perfección física, psíquica y estética del sexo cuerpo, que desaparece en la “esencia del amor”. Esta tecnología globalizada sobre las exigencias estéticas y el deseo de la perfección física interviene explícita e implícitamente en los posicionamientos

y (re)significaciones de la imagen-apariencia física, psíquica y estética del sexo-cuerpo. Asimismo, la esencia como naturaleza, constitución, permanencia e invariabilidad de la realidad trascendental e incorpórea del amor, materializa el conocimiento y legitima la aceptación incondicional, tanto en la relación de pareja como en las prácticas sexuales.

Es sugerente analizar como los estereotipos machistas globalizados configuran una “tecnología estética y deseante” de la perfección corporal, cuyos dispositivos intervienen sistemáticamente en los sentidos y valores asociados a una imagen-apariencia física, psíquica y social del sexo-cuerpo. Una tecnología del poder productivo que estructura con mayor especificidad e intensidad, las exigencias y deseos sobre los cuerpos femeninos, y con menor especificidad e intensidad, las exigencias y deseos sobre los cuerpos masculinos.

De la misma forma, los estereotipos machistas de la sociedad chilena actual visibilizan una dominación materializada y legitimada por hombres y mujeres. La superioridad del orden masculino suscribe, tanto la libertad e independencia de sus prácticas públicas y privadas, como la “naturalización” de las autonomías físicas, psíquicas y estéticas de su sexo-cuerpo. Por su parte, la inferioridad del orden femenino admite, tanto la regulación y subordinación de sus prácticas públicas y privadas, como la “naturalización” de las restricciones físicas, psíquicas y estéticas de su sexo-cuerpo. Así las estudiantes de pedagogía insertas en el campo discursivo de la dominación masculina configuran e instalan las complicidades entre los sexos, puesto que como “dominadas” se adhieren a los instrumentos de (re)conocimiento que comparten con “los/las dominadores/as”. Una violencia simbólica que sustenta los esquemas de percepción, las decisiones de conciencia y los controles de voluntad del servilismo patriarcal y las inequidades de género, en los contextos de Formación Docente Inicial.

Es interesante observar como las estudiantes identifican y conceptualizan los estereotipos machistas, un campo de dominación masculina sostenido por hombres y mujeres, cuyas prácticas discursivas circunscriben los principios de superioridad-actividad v/s inferioridad-pasividad entre los sexos. Los efectos de dicha dominación se evidencia en las mujeres, puesto que mantienen el “monopolio” en la tuición-crianza de las nuevas generaciones, “la dependencia” a los cánones estéticos atribuidos a una imagen-apariencia física y psíquica de su sexo-cuerpo, y el “sometimiento” en el ejercicio de su sexualidad. Como también se evidencia en los hombres, dado que conservan la “independencia” frente a los cánones estéticos atribuidos a una imagen-apariencia física y psíquica de su sexo-cuerpo y la “libertad” en el ejercicio de su sexualidad. En la esfera de la inteligibilidad cultural y legitimidad discursiva, tanto la independencia del sexo-cuerpo masculino como la dependencia del sexo-cuerpo femenino, develan la matriz de control, sujeción y producción de sujetos y “no sujetos”.

Asimismo, la “libertad y/o sometimiento” 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. Por lo tanto, la “libertad y/o sometimiento” en el acto sexual visibiliza el campo de (re)producción y distribución de capital simbólico, es decir, el valor, honor y prestigio social de los sexos, que posiciona, regula y califica el ejercicio de los cuerpos.

Desde esta perspectiva, las estudiantes de pedagogía circunscriben la sexualidad a la relación de pareja, una valoración que trasciende el acto sexual y la imagen-apariencia física, psíquica y estética del sexo-cuerpo. En este sentido, las mujeres cuando hablan sobre las utilidades, aptitudes y deleites en el ejercicio de la sexualidad, al mismo tiempo, van dimensionando los grados de significación e importancia de la relación de pareja. Una relación-institución de pareja-familia que traspasa los límites ocultos del acto sexual, “una experiencia posible, sensible y amorosa de sí mismo con el/la otro/a”, cuyo poder trascendental penetra, comprende y averigua sobre el sexo-cuerpo masculino y femenino. Al respecto, se entiende que la seguridad, permanencia y duración en el tiempo de la relación de pareja va diluyendo la operatividad y efectividad de los principios estéticos, una suspensión de las exigencias sociales sobre la imagen-apariencia física y psíquica de los cuerpos de hombres y mujeres. Así, las estudiantes de pedagogía como mujeres sexuadas proyectan el horizonte paradigmático de la institución familiar.

Es sugerente analizar como las mujeres circunscriben la sexualidad al ámbito de la relación de pareja, cuya caracterización proyecta el horizonte paradigmático de la institución familiar. Una relación-institución de pareja-familia que es capaz de resolver los obstáculos físicos, psíquicos y estéticos del sexo-cuerpo; y de consolidar las prácticas sexuales de hombres y mujeres. De esta manera, las prácticas discursivas femeninas configuran un proyecto institucional y una idealización espiritual de la pareja, donde se subliman las adversidades entre la imagen-apariencia psíquica, física y estética de los cuerpos, y el ejercicio de su sexualidad.

De la misma forma, 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. Al respecto, los problemas de la sexualidad se entienden como las circunstancias y disposiciones que dificultan “dar el primer paso”. Un conjunto de obstáculos físicos, psíquicos y estéticos de las primeras experiencias sexuales, que visibilizan, tanto las tecnologías del poder productivo relativas a los principios de actividad-pasividad, como las condiciones materiales y simbólicas asociadas a los juegos de iniciativa y cortejo, entre hombres y mujeres. Obstáculos incardinados en la reiteración performativa de la relación-institución de la pareja-familia, donde la realidad sexual de los cuerpos está sublimada en “experiencia e idealización espiritual de los/las amantes”.

Igualmente, los problemas de la sexualidad masculina se conciben como un menoscabo en la seguridad, estima e imagen de sí mismo. Complicaciones sexuales circunscritas en el aparato psíquico del sujeto, cuyo fortalecimiento permitirá resolverlas. En este sentido, el aparato psíquico o imagen-apariencia psíquica está conformada por la autoestima, es decir, los niveles de aceptación de la imagen-apariencia física, y por la seguridad, esto es, la operatividad y efectividad de la barrera protectora de sí mismo. Así las estudiantes de pedagogía conforman los problemas sexuales de los hombres, una (des)articulación entre el aparato psíquico y la imagen-apariencia física del sexo-cuerpo masculino.

Es interesante analizar como las mujeres localizan los problemas de la sexualidad masculina en el aparato psíquico del sujeto, es decir, en las facultades mentales que configuran la autoestima y la seguridad en sí mismo. Al respecto, los obstáculos físicos y

estéticos de la sexualidad masculina se resuelven a través del fortalecimiento del aparato psíquico. 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.

Los estudiantes de pedagogía sobre los patrones culturales que condicionan el comportamiento masculino señalan que éstos visibilizan una (re)producción cultural y la formación machista y conservadora de hombres y mujeres. Una reproducción cultural que trae al presente las creencias, sentidos, valores y prácticas de la generación pasada. Una formación machista y conservadora, que instala 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”, tanto a su incapacidad para comprender las trampas de los estereotipos machistas y conservadores, como a su irracionalidad e insensibilidad ante las diferencias, cambios y desafíos generacionales.

Es interesante observar como los estudiantes de pedagogía perciben la (re)producción cultural de los comportamientos masculinos, una visibilización de la formación machista y conservadora de hombres y mujeres. 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, el orden hegemónico de la masculinidad 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 diferencias, cambios y desafíos culturales.

En la comparación generacional de patrones culturales, los varones visibilizan un cambio en los comportamientos masculinos. Al respecto, los cambios culturales demuestran una sustitución y oposición hacia las creencias, sentidos, valores y prácticas masculinas del pasado. Del mismo modo, los cambios generacionales evidencian como las mujeres estudian, trabajan y reciben más dinero que los hombres, una situación que ha transformado la crianza de los/las hijos/as, el mantenimiento económico del hogar, la mentalidad y sensibilidad masculina. Así, los estudiantes de pedagogía como representantes de esta generación visibilizan, tanto un distanciamiento de la generación pasada, es decir, de la imagen-apariencia paterna, como de la generación futura, esto es, de la crianza de los/las hijos/as. Un presente transitorio y fragmentando que refleja las diferencias, cambios y desafíos culturales y/o generacionales.

Asimismo, los estudiantes de pedagogía como actores protagónicos de esta generación se desmarcan de los modelos tradicionales de masculinidad. Un rol protagónico de los/las actores de esta generación, en tanto, se distancian de las creencias, sentidos, valores y prácticas masculinas tradicionales. De esta manera, el protagonismo de los hombres configuran una condición de calificación, es decir, la necesidad de (re)plantearse los puntos de referencia y el carácter inmutable de la

masculinidad. Aunque se observa a los y las estudiantes de pedagogía como hombres y mujeres de esta generación, persisten en sus comportamientos una (re)producción y distribución de los “patrones machistas y conservadores”. Una tradición cultural que universaliza la imagen-apariencia física y psíquica del sexo-cuerpo masculino, es decir, un arquetipo original y primario que materializa las acciones morales, y sirve de ejemplo al entendimiento, voluntad y sensibilidad de los/las sujetos. Por consiguiente, los y las estudiantes de pedagogía no logran vencer los obstáculos materiales y simbólicos que mantienen la subordinación entre los sexos.

Es sugerente analizar como los estudiantes de pedagogía como actores protagónicos de esta generación se desmarcan de los modelos tradicionales de masculinidad, puesto que problematizan sus puntos de referencia y carácter inmutable. Pero al mismo tiempo, estos actores sociales 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 en el mercado académico y profesional, que circunscribe los espacios y ámbitos de acción de lo masculino y femenino, y mantiene la subordinación histórica entre los sexos.

Las estudiantes de pedagogía sobre los patrones culturales que condicionan el comportamiento masculino visibilizan la imagen-apariencia del “macho proveedor”. El honor, valor y prestigio social de los hombres que mantienen las diferencias en los salarios, y capitalizan las dependencias y decisiones en el grupo familiar. Al respecto, el “macho proveedor” abastece, suministra y/o facilita lo necesario para su familia, “una obligación personal y una necesidad social” que realzan su influencia cultural ante su familia, “los/las subordinados/as”. En este sentido, el “macho proveedor” como (re)presentación de autoridad y principio de estimación facultan el ejercicio material y simbólico de su poder, una capitalización de las decisiones y dependencias familiares, en tanto, las utiliza, mantiene y acumula en provecho de su superioridad jerárquica y orden hegemónico. Así, las estudiantes de pedagogía frente a la institución familiar visibilizan una (re)producción cultural de los “estereotipos machistas y conservadores”, una transformación de los hijos en los principales proveedores del hogar, y de las hijas en “mantenidas por un hombre”.

Asimismo, las experiencias académicas y profesionales de las mujeres se inscriben en un campo masculino que las reconoce y legitima públicamente. Estas experiencias reflejan los comportamientos masculinos y femeninos, una proyección de la relación de pareja que duplica la “imagen-apariencia-capacidad” de las imágenes en correspondencia a la de los hombres. En este sentido, la imagen-apariencia física y psíquica del sexo-cuerpo masculino es “el responsable” de reconocer y legitimar las acciones del sexo-cuerpo femenino. De este modo, la (auto)afirmación académica y profesional de la mujeres requiere de la figura y/o sombra de los hombres, quienes las iluminan y proyectan en el espacio público. Por consiguiente, las estudiantes de pedagogía como mujeres en la imposibilidad de (auto)afirmarse a sí mismas en el espacio público,

atribuyen a sus experiencias académicas y profesionales los sentidos y valores del “otro”, cuyo reconocimiento y legitimación permitirá iluminarlas.

Es interesante observar como las mujeres visibilizan la superioridad jerárquica y el orden hegemónico del “macho proveedor”, es decir, los procesos materiales y simbólicos asociados al mantenimiento de las diferencias con “los/las subordinados/as”, y los relacionados con la capitalización de las decisiones y dependencias familiares. 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.

Las estudiantes de pedagogía cuando se refieren a la maquinaria simbólica de la feminidad, visibilizan los estereotipos machistas en la sociedad chilena actual, una “censura” hacia la sexualidad femenina y una “timidez” hacia la sexualidad en general. Al respecto, la censura describe una prohibición, negación y sanción social a hablar sobre sexualidad femenina, y la timidez visibiliza los reflejos de temor, las sospechas que infunde el campo del ser-saber-decir sobre sexualidad. Ambas controlan y vigilan el acceso a la conciencia colectiva y los impulsos nocivos de las prácticas sexuales de las mujeres. Así, las estudiantes de pedagogía develan el pacto simbólico en el campo del ser-hacer-saber sobre sexualidad, es decir, un “espacio-relación” de “intimidad-confianza” entre mujeres, y uno de “intimidación-desconfianza” hacia los hombres.

De la misma forma, se observa una censura en los medios de comunicación y una (auto)censura en las mujeres, que niegan, prohíben y sancionan socialmente la sexualidad femenina. En este sentido, la materialización y legitimación de las discriminaciones hacia las prácticas sexuales de las mujeres inscriben, tanto una censura en el campo del hacer-saber-decir sobre sexualidad femenina, como una (auto)censura en el ámbito de sus responsabilidades personales. Por consiguiente, las estudiantes de pedagogía configuran e instalan las prácticas sexuales de las mujeres en espacios privados, cerrados y seguros, que invisibilice su identificación pública como actores protagónicas de las mismas.

En la comparación de género sobre los campos de posibilidades de las prácticas sexuales, las estudiantes de pedagogía los visibilizan según el sexo-cuerpo de los/las sujetos. Al respecto, los campos de posibilidades en el ser-hacer-saber-decir sobre sexualidad se entiende como una facultad potenciada en los hombres y una disminuida en las mujeres. Consiguientemente, las instituciones sociales materializan y legitiman estas inequidades de género, cuyas prácticas de enseñanza y procesos de aprendizaje (re)producen y distribuyen la subordinación entre los sexos. Campos de conocimiento y socialización masculinos, que circunscriben los esquemas de percepción (in)conscientes sobre el ser-hacer-saber-decir de la sexualidad femenina. Estas condiciones materiales y simbólicas de (re)producción y distribución de las prácticas sexuales de las mujeres proyectan una censura, es decir, la prohibición, negación y sanción social en el campo del ser-hacer-saber-decir sobre sexualidad. Como también, reflejan una (auto)censura femenina, esto es, los sentimientos de pudor y vergüenza cuando se traspasan los límites

permitidos en el campo de la sexualidad. Así, las estudiantes de pedagogía develan los campos de posibilidades de la sexualidad femenina, unas prácticas que se juegan entre la “castidad-decencia” y el “decoro-retraimiento”.

Es interesante observar como la sociedad chilena actual mantiene “estereotipos machistas y conservadores”, una “censura-social” y una “timidez-personal” frente a los temas de la sexualidad. Asimismo, esta “censura-timidez” visibiliza los espacios y ámbitos de acción entre los géneros, es decir, una posibilidad de “intimidad-confianza” entre mujeres, y una posibilidad de “intimidación-desconfianza” ante los hombres. De la misma manera, la censura en los medios de comunicación y la (auto)censura de las mujeres circunscriben las prácticas sexuales femeninas al espacio privado y seguro de la relación de pareja, que las invisibiliza como actores protagónicas de las mismas. Por lo tanto, la sexualidad femenina devela las inequidades de género en sus prácticas de enseñanza y procesos de aprendizaje, una “formación-socialización” permitida para los hombres y negada para las mujeres.

En relación a los campos de posibilidades del erotismo femenino, las estudiantes de pedagogía los circunscriben a la relación de pareja estable. Al respecto, los campos de posibilidades del erotismo femenino representan las imágenes idealizadas o reales, evocadas a partir de los movimientos enérgicos de la voluntad, sensualidad y goce sexual. De este modo, la relación-institución de pareja-familia como unidad “espacio-tiempo” real y proyectado, transforma los sentimientos de pudor y vergüenza en el campo del ser-hacer-saber-decir sobre sexualidad. Un pacto simbólico en el campo erótico de la sexualidad femenina, que estipula una “intimidad-confianza” entre mujeres y una “intimidación-desconfianza” hacia los hombres. Así las estudiantes de pedagogía materializan y legitiman el erotismo femenino, una energía sensual, voluptuosa y gozadora inserta en los campos de posibilidades de la relación-institución de pareja-familia.

De la misma forma, los campos de posibilidades de la sexualidad femenina quedan circunscritos al proyecto confiable, amoroso y estable de la relación de pareja. Al respecto, la relación de pareja se entiende como un proyecto de “esperanza-seguridad” en sí mismo y en el/la otro/a, una historia de permanencias que genera sentimientos de amor, mueve los deseos y renueva la atracción sexual, en el “tiempo-espacio”. Consecuentemente, esta relación proyecta el horizonte paradigmático de la institución familiar, es decir, el proyecto de “esperanza-seguridad”, el contexto de estabilidad y los sentimientos de amor, de la relación-institución de la pareja-familia. Así, el espacio de socialización de las estudiantes de pedagogía develan un pacto simbólico “entre amigas”, una “intimidad-confianza” sobre el proyecto, contexto y sentimiento de la relación de pareja, donde no se traspasan los límites permitidos de la sexualidad femenina.

Es sugerente analizar como el erotismo femenino se materializa y legitima en la relación-institución de la pareja-familia, es decir, en un “tiempo-espacio real”, una historia de permanencias en el estar juntos, y en un “tiempo-espacio proyectado”, un proyecto con expectativas de consolidación. De esta manera, las prácticas sexuales de las mujeres quedan incardinadas en una tradición de permanencias y expectativas, donde “el estar juntos” implica una construcción de corto, mediano y largo alcance, que consolide una relación de confianza, amor y estabilidad en la pareja.

Asimismo, se observa que las estudiantes de pedagogía cuando argumentan sobre las prácticas sexuales se desprenden de sus experiencias personales, un recurso para invisibilizarlas en el espacio público. De la misma forma, los temas compartidos “entre amigas” se refieren al proyecto, contexto y sentimientos de la relación de pareja, omitiendo los detalles de sus prácticas sexuales. Por lo tanto, el silencio y la soledad constituyen el escenario de la sexualidad femenina, un plano de “intimidación-desconfianza” entre hombres y mujeres, y entre mujeres.

Los estudiantes de pedagogía cuando se refieren a la maquinaria simbólica de la feminidad, visibilizan una apertura en los medios de comunicación sobre los campos de posibilidades de la sexualidad femenina. Esta apertura se entiende como una acción de levantar o dejar sin efecto la prohibición de hablar sobre sexualidad femenina, puesto que afectaba la honorabilidad y reputación de aquellos/as que la pronunciaban. De esta manera, los principios de libertad e igualdad “en la cama” reconocen las capacidades de los/las sujetos de derecho, que desarticulan el empoderamiento de la sexualidad masculina y dificultan la conducción de la sexualidad femenina. Por consiguiente, los estudiantes de pedagogía visibilizan los campos de posibilidades de las prácticas sexuales de las mujeres, un marco de libertad e igualdad entre sujetos de derecho, que obstaculiza las prácticas sexuales de los hombres.

Asimismo, la difusión en los medios de comunicación de los campos de posibilidades de la sexualidad femenina refleja una apertura social. Al respecto, la difusión pública se concibe como una explotación de las prácticas sexuales de las mujeres, puesto que los medios de comunicación las utilizan en provecho propio y reciben las utilidades de “este negocio”. Consecuentemente, los medios de difusión pública reflejan una apertura social, una expansión de los deseos e intereses de los/las ciudadanos/as en el campo del ser-hacer-saber-decir sobre sexualidad, y una manifestación de madurez y sensibilidad ciudadana ante la sexualidad femenina. Desde esta perspectiva, los estudiantes de pedagogía visibilizan “el espectáculo del descaro”, es decir, las prácticas sexuales femeninas ofrecidas a la vista, atención y sensibilidad de los/las tele-espectadores/as, una “diversión-difusión” pública de “mujeres insolentes y descaradas” que traspasan los límites de aprobación y legitimación social.

Es interesante observar como los estudiantes de pedagogía visibilizan los campos de posibilidades de la sexualidad femenina, una perspectiva sobre lo que quieren y esperan las mujeres de la misma. En este sentido, los campos de posibilidades que ofrecen los medios de difusión pública son valorados como una explotación de los cuerpos, narraciones y prácticas sexuales de las mujeres, una mercancía intercambiable y lucrativa en “el espectáculo del descaro”. Por consiguiente, esta “trasgresión, atrevimiento y/o desvergüenza” merma el honor, valor y prestigio social de las mujeres, un capital simbólico que pertenece a los cuerpos, narraciones y prácticas sexuales de los hombres. Una “diversión-difusión” pública que devela los límites permitidos de la sexualidad femenina, y su configuración en imagen-apariencia fantasmática de la sexualidad masculina.

De la misma forma, los estudiantes de pedagogía circunscriben en contextos extremos de confianza, excitación y embriaguez, los campos de posibilidades de la sexualidad femenina. El contexto extremo de confianza describe los sentimientos de

familiaridad, amistad y seguridad en sí mismo y en el/la otro/a; el de excitación representa los sentimientos de excitación, placer y goce sexual en los movimientos enérgicos y apasionados de los cuerpos; y el de embriaguez muestra los sentimientos de descontrol y enajenación en el dominio y conciencia de sí derivados del consumo excesivo de bebidas alcohólicas. Por consiguiente, los campos de posibilidades del ser-hacer-saber-decir sobre sexualidad femenina se inscriben en contextos extremos de desinhibición de los sentidos. Un estado de ánimo desbordado y vehemente de la conciencia, cuyas manifestaciones exageradas desarticulan los mecanismos de defensa de las mujeres, y las barreras materiales y simbólicas entre los sexos. Consecuentemente, los estudiantes de pedagogía entienden que los contextos extremos de confianza, excitación y embriaguez permiten “arrebatarle” las nociones de verdad, poder y moral a la sexualidad femenina, cuyos imperativos normalizan su conciencia personal y colectiva.

De esta manera, los campos de posibilidades del erotismo femenino quedan circunscritos al espacio reservado y confiable de la relación-institución de la pareja-familia. Un espacio de contención emocional para que las mujeres expresen “libremente” su voluntad, sensualidad y goce sexual. En este sentido, la “Intimidad-entrega será total-completa” cuando los hombres conducen las fuerzas, deseos o impulsos de las mujeres. Por lo tanto, los estudiantes de pedagogía visibilizan un (des)empoderamiento de la sexualidad femenina en la relación de pareja, un empoderamiento de los hombres ante las voluntades, voluptuosidades y placeres de las mujeres.

Es sugerente analizar como los estudiantes de pedagogía perciben las fantasías y deseos eróticos de las mujeres, un (des)empoderamiento o (in)capacidad para explicitarlas en la relación de pareja, que “incomoda-desarticula” a la sexualidad masculina. Por ello, el (des)empoderamiento de la sexualidad femenina se inscribe en contextos extremos de confianza, excitación y embriaguez, ciertos estados de ánimo que desborda la “conciencia-control” en el dominio de sí, y los límites entre los sexos. Así, el erotismo femenino se instala y legitima en el espacio reservado y confiable de la relación de pareja, donde las mujeres “pueden o les está permitido” expresar sus voluntades, voluptuosidades y placeres sexuales. Desde esta perspectiva, el (des)empoderamiento sexual de las mujeres transfiere sus fuerzas, deseos o impulsos a la relación-institución de la pareja-familia, una responsabilidad sobre sus grados “totales o parciales” de “intimidad y entrega”.

Las estudiantes de pedagogía sobre los patrones culturales que condicionan el comportamiento femenino visibilizan que las experiencias académicas y profesionales de tiempo completo de mujeres-madres son incompatibles con la crianza de hijos/as pequeños/as. En este sentido, la categoría de mujer-madre profesional visibiliza una incompatibilidad entre el campo de la maternidad, y el campo académico-profesional, donde el primero denota la consumación del ser-hacer-saber-decir de una mujer como madre, y el segundo sus elementos obstaculizadores. Al respecto, la consumación de una mujer como madre implica una maternidad como ejercicio total y de tiempo completo, por lo que la crianza de los/las hijos/as pequeños/as se antepone a las necesidades, intereses y expectativas, personales, académicas y profesionales, de las mujeres. Desde esta perspectiva, la consumación de una mujer como madre describe tanto el dominio de

la crianza, un conjunto de cuidados y de alimentación de los/las hijos/as pequeños/as, como el ejercicio de la maternidad, una concesión exclusiva otorgada a las mujeres. Así las estudiantes de pedagogía como educadoras visibilizan las transgresiones femeninas, donde las mujeres renuncian voluntaria u obligadamente a su consumación como madres.

De la misma forma, las experiencias académicas y profesionales de tiempo completo de mujeres-madres devela el arrepentimiento por no haber participado en la niñez y crianza de sus hijos/as. Al respecto, el estado de bienestar de la maternidad se concibe, tanto hacia los/las niños/as, un conjunto de cuidados que les brindan una buena calidad de vida, como hacia las mujeres-madres, una “responsabilidad exclusiva” que les brindan sentimientos de tranquilidad. Por consiguiente, el arrepentimiento de las mujeres-madres profesionales describe los sentimientos de pesar por la separación física, psíquica y social con sus hijos/as, cuya imagen-apariencia difuminaron la figura materna. Como también, muestra los sentimientos de pesar por la renuncia voluntaria u obligada en la consumación de una mujer como madre. En este sentido, “disfrutar la crianza-maternidad” refiere tanto a los deseos, aspiraciones y culminaciones de una mujer-madre, como a las influencias, productos y utilidades de este “dominio-ejercicio exclusivo”. Así, las estudiantes de pedagogía configuran los sentimientos de arrepentimiento de las mujeres-madres profesionales, las sanciones instaladas en el plano de las responsabilidades personales y sociales.

Asimismo, las estudiantes de pedagogía como educadoras visibilizan las experiencias académicas y profesionales de tiempo completo de mujeres-madres, como una situación de abandono y orfandad en sus hijos/as. De este modo, las educadoras caracterizan las consecuencias del trabajo femenino, una situación de abandono, es decir, una renuncia voluntaria u obligada en el “dominio-ejercicio” exclusivo de la maternidad, y una situación de orfandad, esto es, una falta de ayuda, amparo y protección hacia un/a menor de edad. En este sentido, el campo del ser-hacer-saber-decir como docentes inscribe el rol protagónico y el ejercicio exclusivo de una mujer-madre en la maternidad, un papel imposible de delegar y/o compartir porque constituye una licencia cultural y un orden natural. Por lo tanto, las estudiantes de pedagogía describen la maternidad como un “dominio-ejercicio” exclusivo de las mujeres, cuyo orden “natural-biológico” lo instala y legitima en el orden “socio-cultural”.

Igualmente, las estudiantes de pedagogía como hijas de mujeres-madres profesionales visibilizan el enojo y rechazo de los/las integrantes del grupo familiar. Este enojo y rechazo hacia las mujeres-madres profesionales describe los sentimientos de malestar ante “su ausencia” en las labores propias del hogar, y “su abandono” en la crianza de los/las hijos/as. Como también muestra las resistencias y/o desprecios hacia su imagen-apariencia física, psíquica y social. Aunque, las estudiantes de pedagogía como futuras docentes explicitan que los derechos y obligaciones de los/las integrantes del grupo familiar deben ser equitativos, persisten en relevar el rol protagónico de la mujer-madre en la crianza de los/las hijos/as, invisibilizando la importancia e impacto de la imagen-apariencia del hombre-padre, en dicha tarea.

Es interesante observar como las estudiantes de pedagogía como futuras profesoras perciben las experiencias académicas y profesionales de tiempo completo de las

mujeres-madres, una incompatibilidad tanto en el dominio exclusivo de la crianza, como en el ejercicio exclusivo de la maternidad. Una exclusividad que marca los límites materiales y simbólicos entre el campo de la maternidad, y el campo académico-profesional de las mujeres, cuyos elementos obstaculizadores no permiten su consumación como madre. De este modo, el dominio “natural-biológico” y el “socio-cultural” instalan y legitiman el rol protagónico y el ejercicio exclusivo de una mujer-madre en la maternidad. Aunque, explicitan que los derechos y obligaciones deben ser equitativos en el grupo familiar, persiste el papel preponderante de la mujer-madre e en la tuición-crianza de los/las hijos/as, invisibilizando la importancia del hombre-padre, en dicha tarea. Asimismo, las estudiantes de pedagogía como hijas de mujeres-madres profesionales visibilizan los sentimientos de malestar y las resistencias ante su imagen-apariencia física, psíquica y social.

Los estudiantes de pedagogía sobre los patrones culturales que condicionan el comportamiento femenino visibilizan los estereotipos machistas en la crianza y tuición de los/las hijos/as, una condición de exclusividad para la mujer-madre y una (im)posibilidad para el hombre-padre. Al respecto, la reversibilidad de los patrones culturales machistas devela un movimiento ideológico recursivo, que (re)produce y distribuye los (pre)juicios sexistas de las mujeres-madres y de los hombres-padres, en la crianza-tuición de los/las hijos/as. Así, la condición de exclusividad de la mujer-madre en la maternidad instala y legitima la (im)posibilidad del hombre-padre en la paternidad, y a su vez, la condición “socio-cultural” de esta última, instala y legitima la condición “natural-biológica” de la primera. En este sentido, el movimiento ideológico recursivo de los estereotipos machistas concede material y simbólicamente la condición “natural-biológica” de la maternidad, y la condición “socio-cultural” de la paternidad. Por lo tanto, los estudiantes de pedagogía como educadores visibilizan los patrones culturales machistas en la crianza-tuición de los/las hijos/as, tanto en la condición “natural-biológica” de la maternidad, el rol protagónico de las mujeres-madres, como en la condición “socio-cultural” de la paternidad, el rol secundario de los hombres-padres.

De la misma forma, los estudiantes de pedagogía perciben que la imagen-apariencia de la mujer-madre “es fundamental” cuando los/las hijos/as son pequeños/as v/s la imagen-apariencia del hombre-padre “es fundamental” cuando crecen y comienza su proceso de formación. Al respecto, la (re)presentación paradigmática de la imagen-apariencia visibiliza la condición “natural-biológica” de las mujeres-madres, y la condición “socio-cultural” de los hombres-padres. Ambas configuran una categoría sexual de autoridad en la crianza-tuición de los/las hijos/as, es decir, una dominación femenina en los derechos y obligaciones durante la crianza y niñez, y una dominación masculina en los derechos y obligaciones durante el crecimiento y formación. En este sentido, “disfrutar la maternidad y paternidad” describe la división sexual en los deseos, aspiraciones y culminaciones de mujeres-madres y de hombres-padres, quienes van segmentando sus influencias, productos y utilidades según las etapas de “desarrollo-formación” de los/las hijos/as. Por lo tanto, los estudiantes de pedagogía visibilizan los deseos, aspiraciones y culminaciones de la maternidad y de la paternidad, una división sexual en sus influencias, productos y utilidades.

Es sugerente analizar como los estudiantes de pedagogía perciben los estereotipos

machistas en la tuición-crianza de los/las hijos/as, una condición de exclusividad para la maternidad, es decir, un “dominio-ejercicio natural-biológico” de las mujeres-madres, y una condición de (im)posibilidad para la paternidad, esto es, un “dominio-ejercicio social-cultural” de los hombres-padres. Aunque los varones constatan la vigencia del machismo en la sociedad actual, como futuros profesores relevan una división sexual en los espacios y ámbitos de acción de hombres y mujeres, “un sexismos” que impone el rol protagónico de la mujer-madre en la etapa de “crianza-niñez” de los/las niños/as, y la importancia de los hombres-padres en la etapa de “crecimiento-formación”.

Las estudiantes de pedagogía cuando se refieren a la maquinaria simbólica de la homosexualidad y heterosexualidad identifican los parámetros de (in)discreción para las parejas homosexuales y heterosexuales, una prohibición a la exhibición pública de sus caricias y afectos. Al respecto, los parámetros de (in)discreción se concibe como una “variable” asociada al valor y sentido de una conducta (in)adecuada en el espacio público y privado, que identifica los niveles de prudencia, moderación y cautela de los/las homosexuales y heterosexuales, y sus grados de tolerancia e “(in)sensatez en el juicio”. Desde esta perspectiva, la “conducta discreta” de los/las sujetos describe su capacidad para identificar los límites materiales y simbólicos entre lo público y privado, en cambio, la “conducta indiscreta” muestra su incapacidad para identificarlos. De este modo, las parejas de homosexuales y heterosexuales mantienen los mismos parámetros de (in)discreción, “una situación de contexto” e “(in)sensatez en el juicio” que controlan y vigilan sus conductas públicas y privadas. Por lo tanto, las estudiantes de pedagogía visibilizan sus grados de tolerancia cuando describen las conductas (in)discretas de las parejas homosexuales y heterosexuales, una “(in)sensatez en el juicio” que prohíbe la exhibición pública de sus caricias y afectos.

Asimismo, la (in)discreción de los/las homosexuales queda inscrita en los patrones culturales heterosexuales, que caracteriza “el comportamiento aceptable” de la pareja.

En este sentido, los patrones culturales heterosexuales o las relaciones eróticas entre individuos de diferente sexo configuran “el comportamiento aceptable y discreto” de las parejas homosexuales, esto es, de las relaciones eróticas entre individuos del mismo sexo. Al respecto, el orden de superioridad de la heterosexualidad instala y legitima la inferioridad de la homosexualidad, sus niveles de dependencia y subordinación. Consecuentemente, las estudiantes de pedagogía como observadoras heterosexuales valoran “lo (in)aceptable e (in)discreto” del actuar en pareja, cuyo orden hegemónico controla y vigila las relaciones de género, y las trasgresiones de las condiciones y opciones sexuales.

Es interesante observar como las estudiantes de pedagogía perciben los parámetros de (in)discreción para las parejas homosexuales y heterosexuales, una prohibición a la exhibición pública de sus caricias y afectos. De esta manera, la conducta (in)discreta de los/as homosexuales y heterosexuales describe “su (in)capacidad e (in)sensatez en el juicio” para identificar los límites del contexto. Por lo tanto, los patrones culturales heterosexuales configuran y legitiman los niveles de dependencia y subordinación de la homosexualidad. De esta manera, las estudiantes de pedagogía como observadoras heterosexuales inscriben el orden hegemónico del sujeto de derecho, que controla y vigila los comportamientos “(in)aceptables e (in)discretos” en las relaciones de género.

De la misma forma, las estudiantes de pedagogía “conservadoras” manifiestan una negación hacia los/las homosexuales, el reflejo de una incapacidad física y de una resistencia cultural hacia la diversidad sexual. Al respecto, los/las conservadores/as favorecen la continuidad de los patrones culturales heterosexuales, por lo que la norma heterosexual establece las formas de vida individuales y colectivas de los/las sujetos y de los/las “no sujetos”, y devela una aversión hacia los cambios radicales o bruscos en el comportamiento sexual. El rechazo muestra la oposición y desprecio hacia la homosexualidad, que por una parte visibiliza una “norma biológica heterosexual”, es decir, las irregularidades e inestabilidades de la homosexualidad, y por otra (in)visibiliza una “norma cultural heterosexual”, esto es, las resistencias y desaprobaciones hacia los/las homosexuales. Por su parte, la diversidad sexual describe una capacidad para comprender la hegemonía de la heterosexualidad, una voluntad de aceptación, respeto y/o tolerancia ante las múltiples opciones sexuales. Por consiguiente, las estudiantes de pedagogía “conservadoras” visibilizan su incapacidad para comprender los patrones culturales heterosexuales, y su imposibilidad para aceptar, respetar y/o tolerar las múltiples opciones sexuales. Como también, develan las limitaciones y uniformidades en su formación personal, académica y profesional como futuras profesoras.

Es sugerente analizar como las estudiantes de pedagogía “conservadoras” visibilizan una negación hacia la homosexualidad, una resistencia física y cultural ante las opciones sexuales. En este sentido, la aceptación o rechazo está mediatizada por las condiciones materiales y simbólicas de la heterosexualidad, una normalización biológica que visibiliza las irregularidades de la homosexualidad, y una normalización cultural que invisibiliza las resistencias hacia los/las homosexuales. De esta manera, los/las conservadores/as develan su incapacidad para comprender la hegemonía de los patrones culturales heterosexuales, y su imposibilidad para respetar y/o tolerar las múltiples sexualidades humanas. Precisamente, las estudiantes de pedagogía como “futuras profesoras” muestran una formación personal, académica y profesional “conservadora”, que las inhabilita frente a los cambios radicales en los comportamientos sexuales de los/las sujetos. Por lo tanto, la diversidad queda como “letra muerta” en las líneas de formación, enfoques curriculares y perfiles de egreso de esta carrera, un panorama educativo no muy auspicioso para “los estudiantes afeminados” y “las estudiantes ahombradas”.

Asimismo, las estudiantes de pedagogía “homofóbicas” visibilizan una aversión hacia la exposición pública de la sexualidad de los/las homosexuales. Al respecto, los/las homofóbicos/as demarcan las disposiciones y oposiciones entre los/las heterosexuales y homosexuales, un procedimiento selectivo consistente que muestra las competencias materiales y simbólicas del primero, y la subordinación y repugnancia del segundo. Igualmente, “el discurso políticamente correcto” de las estudiantes de pedagogía releva el derecho a la heterosexualidad y homosexualidad, una facultad para elegir y ejercer libremente una opción sexual. Una opinión pública heterosexual que circunscribe las contradicciones, adversidades y resistencias ante la opción homosexual, e impugna “sin ningún problema” sus cuerpos y actos. Por lo tanto, las estudiantes de pedagogía “homofóbicas” valoran como desagradables las demostraciones públicas de cariño y afecto de los/las homosexuales, una impresión que niegan su condición de persona y capacidad para entregar sentimientos de amor.

Es interesante observar como las estudiantes de pedagogía “homofóbicas” visibilizan una aversión hacia la sexualidad de los/las homosexuales. Aunque se valora la heterosexualidad y homosexualidad como una facultad para elegir y ejercer libremente una opción sexual, persisten en sus prácticas discursivas “un imperativo heterosexual” que “sin ningún problema” impugna los cuerpos y prácticas sexuales de “los/las anormales/as”. En este sentido, la homofobia de las estudiantes de pedagogía configuran las sensaciones de “asco o repugnancia” ante las demostraciones públicas de cariño y afecto de los/las homosexuales, que desestiman su ser-sentir-hacer-saber-decir como personas. Una homofobia en el currículo oculto de la formación personal, académica y profesional de los/las futuros/as docentes, cuyas líneas de formación, enfoques curriculares y perfiles de egreso presentan una obligatoriedad heterosexual, un modelo único y tradicional para pensar, sentir y vivir la sexualidad.

Los estudiantes de pedagogía cuando se refieren a la maquinaria simbólica de la heterosexualidad – homosexualidad señalan que los parámetros de (in)discreción constituyen una ley material y simbólica que condiciona y cualifica el comportamiento de los/las homosexuales y heterosexuales. La (in)discreción como “ley” norma las condiciones y cualidades constantes e invariables, del comportamiento homosexual y heterosexual. Una norma heterosexual como suprema autoridad del bien común, cuyos preceptos mandan, sancionan o prohíben el ejercicio de la homosexualidad. En este sentido, la ley material y simbólica describe las diferencias entre “la comunidad heterosexual”, es decir, los contextos y relaciones socio-culturales, y “la comunidad homosexual”, esto es, el contexto cercano y las relaciones directas de los/las homosexuales. Por lo tanto, los estudiantes de pedagogía visibilizan una “ley heterosexual” que condiciona y cualifica los contextos y relaciones indiscretas de los/las homosexuales.

De la misma forma, homosexuales y heterosexuales serán aceptados/as por su comunidad, siempre y cuando “sean discretos/as”. Al respecto, los parámetros de (in)discreción denota una medida de protección de la privacidad, y una condición de participación en el conjunto social, puesto que el ejercicio de la sexualidad requiere resguardarse “de los (pre)juicios y observaciones del otro/a”. De esta manera, las prácticas sexuales de los/las homosexuales “deben pasar inadvertidas”, ya que sus demostraciones públicas de cariño y afecto constituyen una amenaza para los/las heterosexuales, cuyos (pre)juicios y observaciones las valoran como conductas inadecuadas, anormales y desagradables. Consecuentemente, los estudiantes de pedagogía perciben que los/las homosexuales y heterosexuales mantienen los mismos parámetros de (in)discreción, “una opción de decir y elegir” según los niveles de apertura y aceptación de “la comunidad”.

Es sugerente analizar como los estudiantes de pedagogía perciben una ley heterosexual y una indiscreción homosexual, una norma constante e invariable que controla y vigila los comportamientos homosexuales y heterosexuales. En este sentido, “la comunidad acepta o rechaza” a los/las homosexuales, siempre y cuando sean respetuosos/as del imperativo heterosexual, una autoridad suprema sobre el bien común, que controla y vigila el ejercicio de la homosexualidad. Por consiguiente, los contextos constantes y relaciones invariantes de los/las heterosexuales fiscalizan los contextos

inconstantes y relaciones variantes de los/las homosexuales, cuyos parámetros de (in)discreción varían según los niveles de apertura y aceptación de los primeros.

Igualmente, las demostraciones públicas de cariño y afecto entre homosexuales genera una situación “difícil y chocante” para los/las heterosexuales, por ello “nuestra sociedad las sanciona, prohíbe o (in)visibiliza”. Una situación “difícil y chocante” que indispone y enfada a los/las heterosexuales, el encuentro violento con “el escenario extraño y ajeno de la homosexualidad” necesita de una preparación personal y social para conocerla, comprenderla y aceptarla. Por esta razón, “nuestra sociedad sanciona, prohíbe e invisibiliza” las demostraciones de cariño y afecto de las parejas homosexuales, el asunto personal describe la necesidad de conocer, comprender y aceptar las opciones homosexuales como legítimas, y el asunto social muestra la necesidad de desarticular la hegemonía y los (pre)juicios de la heterosexualidad. Por lo tanto, los estudiantes de pedagogía visibilizan las condiciones materiales y simbólicas que sancionan, prohíben e invisibilizan las prácticas sexuales de los/las homosexuales, una necesidad personal, académica y profesional como futuros profesores.

Asimismo, las demostraciones públicas de cariño y afecto entre homosexuales visibilizan el rechazo, resistencias y falta de preparación de los/las heterosexuales. En este sentido, el rechazo hacia la homosexualidad se ampara en el principio universal de la heterosexualidad, una cualidad de derecho natural que discierne sobre el sentido moral de las prácticas sexuales. Así, la “naturaleza” de los/las heterosexuales circunscribe los sentidos, valores y fuerzas (des)proporcionadas de los/las homosexuales. Por lo tanto, los estudiantes de pedagogía visibilizan la “naturaleza” del rechazo, resistencias y falta de preparación hacia la homosexualidad, cuyas propiedades y características le otorgan una condición de desigualdad ante la heterosexualidad.

Es interesante observar como los estudiantes de pedagogía observan las demostraciones públicas de cariño y afecto entre los/las homosexuales, una conducta inadecuada, desagradable y amenazante para los/las heterosexuales. Asimismo, los varones evidencian múltiples indisposiciones del ánimo y resistencias hacia la homosexualidad, cuyos sentimientos de rechazo reflejan la falta de preparación, comprensión y aceptación de los/las heterosexuales. Consiguientemente, este rechazo se ampara en el principio universal de la heterosexualidad, cuya “naturaleza biológica y cultural” cualifica el sentido ético de las prácticas sexuales.

V CONCLUSIONES

1. Conclusiones del estudio.

El análisis de las perspectivas internacionales sobre Formación Docente Inicial devela un profundo impacto en las políticas institucionales y reformas curriculares nacionales. En Chile, desde la década de los noventa, comienza “un proceso de modernización” de la formación inicial y continua del profesorado, “una renovación” en las políticas de gestión de las instituciones formadoras de docentes, y “una actualización” de los conocimientos pedagógicos e (inter)disciplinarios impartidos en éstas. Por ello, se han establecido criterios para evaluar la calidad, coherencia y consistencia de la Formación Docente Inicial, de modo que, sus prácticas de enseñanza y procesos de aprendizaje estén relacionados con las necesidades, intereses y expectativas, personales, académicas y profesionales, de las futuras generaciones. Paso a paso, se han ido implementado un conjunto de políticas institucionales y reformas curriculares, que principalmente eleven el status de la profesión docente, fortalezcan los programas de formación inicial y continua del profesorado, y entreguen una base técnico-pedagógica a los/las profesores/as principiantes y experimentados/as del Sistema Nacional de Educación.

Aunque se observan avances en la formación inicial del profesorado, el Informe de la Comisión sobre Formación Docente Inicial (MINEDUC, 2005) señala la persistencia de

nudos críticos en las instituciones formadoras de docentes, relacionados especialmente con la gestión institucional, el currículo de formación y los/las actores del proceso formativo. Atendiendo a estas necesidades, surge el Plan de Desarrollo Estratégico 2006 – 2010, que intenta fortalecer las políticas institucionales y curriculares de la formación docente. Por ello, se propone alinear las competencias académicas y profesionales de los/las docentes con estándares de desempeño, mantener un vínculo entre los actores de la formación inicial y los del sistema escolar, y renovar el cuerpo académico de las instituciones formadoras de profesores/as, incorporando a los/las destacados/as del sistema escolar.

Así, paulatinamente las perspectivas nacionales sobre Formación Docente Inicial han ido configurado al docente como un/a profesional de la educación, con altos niveles de experticia en conocimientos pedagógicos, (inter)disciplinares, metodológicos e investigativos. Asimismo, se ha ido instalado como referente de calidad del ejercicio profesional, los resultados académicos de los/las estudiantes del Sistema Escolar, la evaluación docente, y los estándares para la formación inicial.

El análisis de las perspectivas curriculares sobre Formación Docente Inicial permite comprender cómo estas orientaciones epistemológicas, ontológicas, axiológicas y éticas impactan en los contextos y procesos en que se desenvuelven sus actores protagónicos/as. Al respecto, se busca indagar en perspectivas curriculares que problematicen la (re)producción y distribución del conocimiento pedagógico, cuyas orientaciones sobre evaluación, metodología e investigación reflejan los modos de ser-saber-hacer-decir de los/las formadores/as de docentes, estudiantes de pedagogía y profesores/as en ejercicio. Un conocimiento pedagógico que examine críticamente los posicionamientos hegemónicos de las disciplinas académicas, y los sentidos y valores construidos sobre sí mismo y los/las otros/as, en la acción de enseñar-aprender.

Desde una perspectiva de género, el currículo de Formación Docente Inicial debería visibilizar las políticas de identidad definidas para sus grupos académicos y profesionales, puesto que éstas condicionan los espacios y ámbitos de acción de hombres y mujeres, en las instituciones educativas. Una división sexual en la formación inicial y continua del profesorado, donde se entretajan las competencias académicas y profesionales de los/las sujetos, con los aspectos multidimensionales, dinámicos y complejos de la socialización de género.

Por consiguiente, la Formación Docente Inicial debería propiciar espacios de reflexión-crítica sobre sus fundamentos epistemológicos, ontológicos, axiológicos y éticos, puesto que éstos (re)producen patrones culturales “sexistas, clasistas y étnicos”, en los procesos de aprendizaje y prácticas de enseñanza. Históricamente, los enfoques curriculares de la formación inicial y continua del profesorado han estado asociados a la tradición “racionalista-académica” y “proceso-producto”. Estas concepciones han inspirado, tanto “la clase, género y etnia de la docencia”, como los procesos de objetivación-subjetivación de los/las formadores de docentes, estudiantes de pedagogía y profesores/as en ejercicio. Por consiguiente, los contextos y procesos formativos han adquirido un carácter elitista, hegemónico y conservador, cuyo foco de atención son los contenidos académicos del currículo y los textos “mascultistas” de la cultura occidental.

El análisis sobre las perspectivas de socialización en América Latina y sus inequidades de género en la Formación Docente Inicial, permite visibilizar cómo la lógica simbólica, normativa y económica del género condiciona el desarrollo académico y profesional de sus actores protagónicos/as. En este sentido, la profesionalización docente ha estado atravesada por estrategias de socialización y políticas de identidad entre los sexos, es decir, por las relaciones de género que instalan y legitiman los posicionamientos de hombres y mujeres, en las instituciones educativas. Consiguientemente, estas instituciones materializan inequidades de género en los resultados académicos y expectativas profesionales de los/las estudiantes, diferencias significativas que se mantienen en el acceso, egreso y titulación de las carreras profesionales, y en las condiciones laborales y salariales, que afectan a las mujeres respecto de los hombres, con similares niveles de formación y experiencias.

Desde esta perspectiva, “los actores claves” de la Formación Docente Inicial no han dimensionado la relación ética, académica y profesional entre educación y equidad de género, cuyas implicancias compromete a los/las formadores/as de docentes y estudiantes de pedagogía “en los cambios generacionales”. Una formación con perspectiva de género (de)construye “las naturalizaciones o esencialismos” de las identidades culturales, devela los elementos discursivos y no discursivos que regulan las prácticas jerárquicas y autoritarias de los/las sujetos, y visibiliza la (re)producción de (pre)juicios y estereotipos de género.

En este sentido, las experiencias coeducativas de Formación Docente Inicial han visibilizado las políticas de género en sus organizaciones institucionales, de manera que se evidencien los sesgos “sexistas, clasistas y étnicos, tanto en las necesidades, intereses y expectativas de hombres y mujeres, como en las disciplinas académicas. Una (de)construcción teórico-analítica del sistema sexo/género que revele las prácticas discriminatorias de los/las formadores/as de docentes y estudiantes de pedagogía, los aportes al conocimiento de las mujeres, y las perspectivas de género en las prácticas de enseñanza y procesos de aprendizaje. Asimismo, se propicia la reflexión-crítica de las inequidades de género, en los contextos y procesos formativos, en el currículo escolar, y en los roles e interacciones en el aula.

El análisis de los/las estudiantes de pedagogía en los contextos de Formación Docente Inicial permite visibilizar cómo sus representaciones sociales y prácticas identificadorias han sido sistemáticamente invisibilizadas en los procesos formativos. Asimismo, los aspectos psicológicos y socioculturales de estos actores sociales, sus competencias pedagógicas y disciplinares, y sus necesidades, intereses y expectativas, personales, académicas y profesionales, son antecedentes desconocidos o poco relevados en la formación.

De este modo, “las resistencias al cambio” de los/las formadores/as de docentes y estudiantes de pedagogía se evidencia como principal dificultad en la Formación Docente Inicial. Una situación que cambiaría si se implementara una “enseñanza crítica-reflexiva” en los contextos y procesos formativos, puesto que ésta potencia la (de)construcción del conocimiento, e integra a sus actores protagónicos/as en un proyecto democrático común.

Por lo tanto, analizar las representaciones sociales sobre masculinidad, feminidad, heterosexualidad y homosexualidad de los/las estudiantes de pedagogía en los contextos de Formación Docente Inicial, se entiende como una manera de visibilizar “sus resistencias al cambio” en estas materias. Estos (pre)juicios y estereotipos condicionan 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, es decir, la operatividad y efectividad de los dispositivos del sistema sexo/género en los contextos y procesos formativos.

El análisis de la identidad profesional docente desde una perspectiva de género, intenta visibilizar cómo los dispositivos del sistema sexo-género configuran la dimensión personal, social, formativa y profesional de la Formación Docente Inicial. Desde esta perspectiva, la identidad profesional docente se entiende como “un híbrido neutral, apolítico y asexuado”, dado que invisibiliza la operatividad y efectividad de los dispositivos del sistema sexo-género, tanto en los contextos y procesos formativos, como en las experiencias identitarias de los/las formadores/as de docentes y estudiantes de pedagogía.

El análisis del sistema sexo-género intenta develar cómo la matriz de control, sujeción y producción de sujetos y “no sujetos” condiciona las representaciones sociales asociadas a las relaciones de género, y las prácticas identificatorias relativas a la diferencia sexual. De esta manera, los dispositivos de la sexualidad configuran y legitiman los procesos de objetivación/subjetivación de los/las sujetos y de “los/las no sujetos”, cuya imagen-apariencia califica, posiciona y regula el sexo-cuerpo como sustancia biológica y experiencia imaginaria, y la división sexual del trabajo como sustancia y experiencia simbólica.

Desde esta perspectiva, el proceso de objetivación configura el pensamiento social en representación mental, es decir, las representaciones sociales o modelos explicativos de “un objeto real o imaginario”. Por su parte, el proceso de subjetivación configura la representación mental en pensamiento social, esto es, las prácticas identificatorias o unidades de sentido de “un objeto real o imaginario”. Así, los procesos de objetivación como representaciones sociales o modelos explicativos, y los procesos de subjetivación como prácticas identificatorias o unidades de sentido, visibilizan, tanto la relación epistemológica, ontológica, axiológica y ética entre un sujeto/objeto, como las condiciones materiales y simbólicas de (re)producción y distribución de las representaciones “mentales-sociales”.

Por consiguiente, los dispositivos del sistema sexo/género condicionan las representaciones sociales o modelos explicativos, y las prácticas identificatorias o unidades de sentido, de los/las sujetos y de “los/las no sujetos”. De este modo, la lógica normativa, simbólica y económica del sexo configura los procesos de objetivación como intercambios del capital simbólico en las relaciones de género, y los procesos de subjetivación como esquemas (in)concientes de percepción sobre la diferencia sexual. Esta matriz invisibiliza a los seres abyectos/as de la vida social, para así, instalar y legitimar los procesos de constitución del sujeto.

Por lo tanto, la descripción, interpretación y triangulación teórico-analítica de las

representaciones sociales sobre masculinidad, feminidad, heterosexualidad y homosexualidad de los y las estudiantes de pedagogía, en los contextos de Formación Docente Inicial, intenta visibilizar la matriz de control, sujeción y producción de sujetos y “no sujetos”. Una maquinaria simbólica que describe los dispositivos de la sexualidad, es decir, los elementos discursivos y no discursivos que regulan las prácticas de las personas dentro de la inteligibilidad cultural y legitimidad discursiva. Como también, muestra las tecnologías del poder productivo que estructuran las representaciones sociales asociadas a las relaciones de género, y las prácticas identificatorias relativas a la diferencia sexual. Por consiguiente, estos modelos explicativos y unidades de sentido visibilizan las nociones de verdad, poder y moral sobre la norma sexual e imperativo heterosexual, una ontología del sujeto incardinado en el campo de posibilidades de la sociedad de normalización.

Los estudiantes de pedagogía cuando se refieren a la maquinaria simbólica de la masculinidad, configuran la sexualidad masculina como una estética de la apariencia física y psíquica del sexo-cuerpo. De esta manera, la estética de la imagen física se refiere a los cánones tradicionales de belleza masculina y femenina, que configuran e instalan su apariencia en el espacio público. Una imagen-apariencia de la belleza física que devela las “marcas-cicatrices-especificidades” de las exigencias y valorizaciones sociales sobre el sexo-cuerpo de hombres y mujeres. Y una imagen-apariencia de la belleza psíquica que visibiliza las representaciones incardinadas en el sexo-cuerpo de los/las sujetos. De este modo, la discriminación “física-psíquica” se refiere a formas de separar, distinguir y diferenciar un “sexo-cuerpo abyecto”, que en este caso, configura discursivamente la inferioridad del “sexo-cuerpo obeso”. Al respecto, es interesante observar como los varones van estableciendo “un régimen de la mirada masculina” en sus prácticas discursivas, una superioridad de la imagen-apariencia física y psíquica del “sexo-cuerpo bello”, que circunscribe y demarca los espacios y ámbitos de acción de los/las sujetos.

De esta manera, los problemas de la sexualidad masculina se entienden como obstáculos psíquicos, físicos y estéticos del sexo-cuerpo, que terminan y/o desaparecen en la relación de pareja estable. Las categorías segregacionistas hacia “el sexo-cuerpo no bello” configura e instala su imagen-apariencia física en el espacio público, donde los “sentimientos de disminución” evidencian el menoscabo físico y moral de los/las sujetos, y denuncian el impacto e intensidad de la discriminación. Así la sexualidad masculinase inscribe como un ejercicio estético, una ecuación entre categorizaciones discriminatorias suscritas como imagen-apariencia psíquica y física en el sexo-cuerpo masculino.

Es sugerente analizar como los estudiantes de pedagogía circunscriben los problemas de la sexualidad masculina en situaciones socioculturales de discriminación y segregación hacia la imagen-apariencia física, psíquica y estética del sexo-cuerpo. 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. Asimismo, en sus prácticas discursivas surgen insistentemente la idealización de la relación de pareja, el horizonte paradigmático de la institución familiar, que protege “el sexo-cuerpo no bello” ante las discriminaciones. Estos mediadores culturales establecen una correspondencia

biunívoca entre una imagen-apariencia física, psíquica y estética del sexo-cuerpo, y los grados de (in)capacidad o (in)satisfacción, en “el ejercicio pleno o no de la sexualidad”.

Las estudiantes de pedagogía cuando se refieren a la maquinaria simbólica de la masculinidad entienden las exigencias estéticas y los deseos de perfección física como “una tecnología globalizada”, que interviene explícita e implícitamente en los posicionamientos y (re)significaciones de la imagen-apariencia física, psíquica y estética del sexo-cuerpo. Al respecto, es interesante observar como “los estereotipos machistas y conservadores” han globalizado “una estética-deseante” sobre la perfección corporal, cuyos dispositivos tecnológicos intervienen sistemáticamente en los sentidos y valores asociados a una imagen-apariencia del sexo-cuerpo. En este sentido, los hombres conservan la “independencia” frente a las exigencias estéticas de una imagen-apariencia física y psíquica de su sexo-cuerpo, y mantienen la “libertad” en el ejercicio de su sexualidad. De este modo, la matriz de control, sujeción y producción de sujetos y “no sujetos” visibiliza la “independencia-libertad” del sexo-cuerpo masculino y la “dependencia-subordinación” del sexo-cuerpo femenino, dentro de la inteligibilidad cultural y legitimidad discursiva de los “cuerpos que importan”.

Asimismo, las mujeres circunscriben el ejercicio de la sexualidad a la relación de pareja, una valoración que trasciende el acto sexual y la imagen-apariencia física, psíquica y estética del sexo-cuerpo. Una relación-institución de pareja-familia que resuelve los obstáculos físicos, psíquicos y estéticos del sexo-cuerpo, y consolida las prácticas sexuales de hombres y mujeres. De la misma forma, 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 del sexo-cuerpo. Consiguientemente, los problemas sexuales de los hombres se entienden como una (des)articulación entre el aparato psíquico y la imagen-apariencia física del sexo-cuerpo masculino, que a su vez, mantienen una distancia entre la seguridad, estima e imagen de sí mismo, y las condiciones materiales y simbólicas de (re)producción y distribución de los cuerpos.

Los estudiantes de pedagogía sobre los patrones culturales que condicionan el comportamiento masculino señalan que éstos (re)producen “una formación machista y conservadora” en hombres y mujeres. Es sugerente analizar como los varones perciben la (re)producción del machismo, una formación conservadora que deja atrapados/as a “los/las tontos/as” en las creencias, sentidos, valores y prácticas de las generaciones pasadas. Una “estupidez e insensatez” que refleja las incapacidades, irracionalidades e insensibilidades de hombres y mujeres del presente, ante las diferencias generacionales y cambios socioculturales. Aunque, los varones se desmarcan de los modelos tradicionales de masculinidad y se posicionan como actores protagónicos de esta generación, en éstos persiste una “resistencia-pesimismo” ante los cambios culturales-generacionales. Una formación machista y conservadora que busca nuevas maneras de reinstalarse en los comportamientos de hombres y mujeres.

Las estudiantes de pedagogía sobre los patrones culturales que condicionan el comportamiento masculino visibilizan la imagen-apariencia del “macho proveedor”. El honor, valor y prestigio social que se juegan los hombres cuando mantienen las diferencias en los salarios, y capitalizan las dependencias y decisiones en el grupo

familiar. Asimismo, 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.

Las estudiantes de pedagogía cuando se refieren a la maquinaria simbólica de la feminidad describen una censura, es decir, una prohibición, negación y sanción social a hablar sobre sexualidad. Como también, visibilizan una timidez en las mujeres, esto es, los temores y sospechas que genera el campo del ser-saber-hacer-decir sobre su sexualidad. En este sentido, los campos de posibilidades de las prácticas sexuales de las mujeres especifican una censura social y una (auto)censura personal, una sexualidad como “castidad-decencia” y “decoro-retraimiento” suscrita al proyecto confiable, amoroso y estable de la relación de pareja. De la misma forma, los campos de posibilidades del erotismo femenino quedan circunscritos a la relación-institución de pareja-familia, “un espacio-tiempo real y proyectado”, que transforma los sentimientos de pudor y vergüenza en el campo del ser-hacer-saber-decir sobre sexualidad. Así, se estipula un pacto simbólico en el campo erótico de la sexualidad femenina, que instala y legitima un “espacio-relación” de “intimidad-confianza” entre mujeres, y uno de “intimidación-desconfianza” hacia los hombres.

Los estudiantes de pedagogía cuando se refieren a la maquinaria simbólica de la feminidad visibilizan los campos de posibilidades de las prácticas sexuales de las mujeres, un marco de libertad e igualdad entre sujetos de derecho, que obstaculizan las prácticas sexuales de los hombres. Asimismo, los medios de comunicación reflejan una apertura social hacia lo que quieren y esperan las mujeres de su sexualidad. Al respecto, es interesante observar como los varones configuran los campos de posibilidades de la sexualidad femenina, una “diversión-difusión pública” como “imagen-apariencia fantasmática” de la sexualidad masculina. De este modo, los contextos extremos de confianza, excitación y embriaguez permiten visibilizar los campos de posibilidades de la sexualidad femenina. Una desinhibición de los sentidos, que (des)empodera las prácticas sexuales de las mujeres en la relación de pareja, y empodera las prácticas sexuales de los hombres ante las voluntades, voluptuosidades y placeres femeninos.

Las estudiantes de pedagogía sobre los patrones culturales que condicionan el comportamiento femenino visibilizan una incompatibilidad entre las experiencias académicas y profesionales de tiempo completo de mujeres-madres, con la crianza de sus hijos/as pequeños/as. Desde esta perspectiva, la consumación de una mujer como madre describe tanto el dominio de la crianza, el cuidado y alimentación de los/las hijos/as pequeños/as, como el ejercicio de la maternidad, la concesión exclusiva otorgada a las mujeres. Un dominio “natural-biológico” y uno “socio-cultural” que instala y legitima el rol protagónico y el ejercicio exclusivo de una mujer-madre en la maternidad. De este modo, las estudiantes de pedagogía como educadoras evidencian que las experiencias académicas y profesionales de las mujeres-madres genera una situación de abandono y orfandad en sus hijos/as. Igualmente, como hijas de mujeres-madres profesionales visibilizan el enojo y rechazo de los/las integrantes del grupo familiar, sentimientos de

malestar y resistencias ante su imagen-apariencia física, psíquica y social.

Los estudiantes de pedagogía sobre los patrones culturales que condicionan el comportamiento femenino visibilizan “los estereotipos machistas y conservadores” en la crianza y tuición de los/las hijos/as, una condición de exclusividad para la mujer-madre y una (im)posibilidad para el hombre-padre. De esta manera, los estudiantes de pedagogía como educadores describen los patrones culturales en la crianza-tuición de los/las hijos/as, una (re)presentación paradigmática de la imagen-apariencia que caracteriza la condición “natural-biológica” de la maternidad, es decir, el rol protagónico de las mujeres-madres, y la condición “socio-cultural” de la paternidad, esto es, el rol secundario de los hombres-padres.

Las estudiantes de pedagogía cuando se refieren a la maquinaria simbólica de la homosexualidad y heterosexualidad entienden los parámetros de la (in)discreción como una prohibición a la exhibición pública de caricias y afectos. Asimismo, las conductas (in)discretas de las parejas homosexuales y heterosexuales visibilizan una “(in)sensatez en el juicio” y los grados de (in)tolerancias ante sus caricias y afectos. De este modo, la (in)discreción de los/las homosexuales queda inscrita en los patrones culturales heterosexuales, que caracteriza “el comportamiento aceptable” de la pareja.

Es sugerente analizar como las mujeres describen la (in)discreción de las parejas homosexuales y heterosexuales, una “(in)sensatez en el juicio e (in)capacidad” para identificar los límites del contexto. Así, las estudiantes de pedagogía como observadoras heterosexuales inscriben el orden hegemónico del sujeto de derecho, que controla y vigila los comportamientos “(in)aceptables e (in)discretos” en las relaciones de género. Indistintamente, las “conservadoras” describen su incapacidad para comprender los patrones culturales heterosexuales, y su imposibilidad para aceptar, respetar y/o tolerar las múltiples opciones sexuales. De igual modo, las “homofóbicas” visibilizan una aversión hacia la exposición pública de la sexualidad de los/las homosexuales.

Los estudiantes de pedagogía cuando se refieren a la maquinaria simbólica de la heterosexualidad y homosexualidad conciben los parámetros de la (in)discreción como una ley material y simbólica, que condiciona y cualifica el comportamiento de los/las homosexuales y heterosexuales. Así, la (in)discreción como “una ley constante e invariable” o “una ley heterosexual” condiciona y cualifica los contextos y relaciones indiscretas de los/las homosexuales. Por lo tanto, homosexuales y heterosexuales serán aceptados/as por su comunidad, siempre y cuando “sean discretos/as”. Al respecto, es interesante observar como los varones describen “la ley heterosexual” y “la indiscreción homosexual”, una norma constante e invariable que controla y vigila los comportamientos homosexuales y heterosexuales. En este sentido, las demostraciones públicas de cariño y afecto entre homosexuales visibilizan el rechazo, resistencias y falta de preparación de los/las heterosexuales.

El análisis de las representaciones sociales sobre masculinidad, feminidad, heterosexualidad y homosexualidad 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”. Discursos que visibilizan 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. Por

consiguiente, 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 disciplinarios “de la docencia”. Los elementos discursivos y no discursivos de los contextos y procesos formativos, que (re)significan la diferencia sexual en los cuerpos, y materializan la división sexual en las experiencias académicas y profesionales de hombres y mujeres.

Asimismo, los y 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 deja en evidencia las limitaciones en la formación personal, académica y profesional 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, feminidad, heterosexualidad y homosexualidad de los/las estudiantes de pedagogía, visibilizan las condiciones materiales y simbólicas de (re)producción y distribución de sus prácticas identificatorias. Los modelos explicativos y unidades de sentido de estos actores sociales describen los posicionamientos, encadenamientos y (dis)continuidades del sexo-cuerpo en las experiencias de identificación sexual, que en este caso, se refieren a “una valoración por la semejanza”, y a un distanciamiento con “la imagen-apariencia fantasmática” de la diferencia. De este modo, los procesos de objetivación asociados a la “semejanza” y los procesos de subjetivación relativos a la “diferencia sexual”, instalan y legitiman las inequidades de género “en el currículo oculto” de la Formación Docente Inicial. En este sentido, “el aprecio por la semejanza” y “el desprecio por la diferencia” en los contextos y procesos formativos suscribe, tanto “el cuerpo de saberes de la docencia”, sus prácticas de enseñanza y procesos de aprendizaje, como “el sexo-cuerpo de sus actores protagónicos/as”, los/las formadores/as de docentes y estudiantes de pedagogía.

Si bien, los programas escolares nacionales y los acuerdos internacionales adoptados por nuestro país 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 hacia estos principios democráticos. En este sentido, la Formación Docente Inicial mantiene una invisibilización sobre “la clase, género y etnia de la docencia”, lo que involucra “un costo personal, académico y profesional” para sus actores protagónicos/as, y una (re)producción de las inequidades de género en su “cuerpo de saberes”. “El costo que implica no asumir la diferencia” en la formación personal, académica y profesional de los/las futuros/as profesores/as, cuyos procesos de objetivación-subjetivación “machistas y conservadores” se forjan al margen de estos principios democráticos.

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. Experiencias profesionales de formación docente que se “hagan cargo” de los (pre)juicios “sexistas, clasistas y éticos” de los/las formadores/as de docentes, estudiantes de pedagogía, y profesores/as en ejercicio, como también de las prácticas discriminatorias en sus prácticas de enseñanza y procesos de aprendizaje. Asimismo, se evidencia que el sexo-género de los/las sujetos constituye una categoría analítica invisibilizada en sus resultados académicos, tanto en los instrumentos de evaluación del Sistema Nacional de Educación, como en los estándares de calidad de la Formación Docente Inicial.

Por lo tanto, la profesionalización docente requiere transversalizar una perspectiva de género en las instituciones educativas, una política que deleve las relaciones jerárquicas y los patrones culturales autoritarios entre los sexos. La profesionalización docente democrática exige experiencias significativas e (inter)disciplinarias en las relaciones de género, una socialización flexible y atingente a las necesidades, intereses y expectativas, personales, académicas y profesionales, de las nuevas generaciones. Una socialización de género en la Formación Docente Inicial, de manera que sus actores protagónicos/as vislumbren los cambios generacionales y las extremas desigualdades económicas y socioculturales de nuestro país. 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”.

2. Nuevas problemáticas de investigación.

Desde esta perspectiva, la Formación Docente Inicial genera campos de inteligibilidad cultural y legitimidad discursiva, es decir, “herramientas de control simbólico” sobre la “ semejanza-diferencia” y/o “dominación-subordinación”, en sus prácticas de enseñanza y procesos de aprendizaje. Esta formación personal, académica y profesional define las políticas de identidad para sus grupos académicos y profesionales, que en este caso evidencia una invisibilización, tanto en las condiciones de clase, etnia y género de sus actores protagónicos/as, como en sus productos culturales. De este modo, los actuales contextos y procesos formativos configuran al docente como un/a reproductor/a de los conocimientos construidos por otros/as.

Por consiguiente, la configuración de la identidad profesional docente desde una perspectiva de género genera una aproximación teórica-analítica, entre los dispositivos del sistema sexo-género y las prácticas identificatorias de los/las formadores/as de docentes y estudiantes de pedagogía. Una reflexión-crítica sobre la identidad social, personal, formativa y profesional de estos actores sociales, y el currículo oculto de las discriminaciones en los contextos de Formación Docente Inicial. Una perspectiva de género que visibilice la división sexual del trabajo, tanto en sus conocimientos pedagógicos e (inter)disciplinarios, como en las disciplinas académicas que la circunscriben.

Estos antecedentes develan la necesidad de “analizar una relación invisibilizada en

los contextos de Formación Docente Inicial: la configuración de la identidad profesional docente desde una perspectiva de género”. Una reflexión-crítica sobre las experiencias identitarias “neutrales, imparciales y asexuadas” de estos actores sociales, cuyo sexo-cuerpo incardinado “se hace ideología” en el currículo oculto de su ejercicio profesional. Si bien, las actuales propuestas de formación inicial del profesorado insisten en la configuración de la dimensión social, personal, formativa y profesional de sus actores protagónicos/as, la perspectiva de género persiste oculta en sus políticas institucionales e investigaciones educativas. De esta manera, la operatividad de los dispositivos del sistema sexo/género, y la efectividad de la división sexual del trabajo, permanecen ausentes del análisis sobre los contextos y procesos formativos.

Por lo tanto, un estudio que se plantee las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo se construye la Identidad Profesional Docente desde una perspectiva de género en los contextos de Formación Docente Inicial?
- ¿Cuáles son, dónde están, cómo se expresan y operacionalizan los dispositivos institucionales de la Formación Docente Inicial en la configuración de la Identidad Profesional Docente desde una perspectiva de género?
- ¿Cuáles son las prácticas discursivas que poseen y construyen los/las actores de la Formación Docente Inicial, respecto de la Identidad Profesional Docente desde una perspectiva de género?
- ¿Cuáles son las relaciones que establecen los/las actores, docentes universitarios y estudiantes de pedagogía, entre los dispositivos formativos institucionalizados y los del sistema sexo/género, respecto de la construcción de una identidad profesional docente?
- ¿Cuáles son las relaciones entre las políticas institucionales y las experiencias de construcción identitaria de los/las actores de la Formación Docente Inicial, respecto de la Identidad Profesional Docentes desde una perspectiva de género?

Y las otras preguntas... trasgresoras, subversivas e insurgentes:

- ¿Cómo se configura, materializa y legitima la imagen-apariencia física, psíquica y estética del sexo-cuerpo de los/las formadores/as de docentes y estudiantes de pedagogía, en los contextos de Formación Docente Inicial?
- ¿Cuáles son “los cuerpos que importan” en estos contextos y procesos formativos?
- ¿Cómo se expresa el sexo en “su cuerpo de saberes”, es decir, en los conocimientos pedagógicos e (inter)disciplinares?
- ¿Cuáles son las prácticas sexuales y fantasías eróticas que se expresan en sus prácticas de enseñanza y procesos de aprendizaje?
- ¿Cómo se configuran “los objetos del deseo y los/las sujetos del goce”, en las políticas institucionales y enfoques curriculares de la formación docente?
- ¿Para quiénes está permitido “el uso de los placeres” en las instituciones formadoras de docentes?

BIBLIOGRAFÍA

- Avalos, B. (2002). *Profesores para Chile, historia de un proyecto*. Chile: Ministerio de Educación.
- Bernard, M. (1997). *Introducción a la lectura de la obra de René Kaës*. Argentina: Ediciones Publikar.
- Bolívar, A. Fernández, M. Molina, E. (2004). *Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuenciada*. En Forum: Qualitative Social Research Volumen 6. Número 1. Artículo 12, disponible en <http://www.qualitative-research.net/fqs/>
- Bourdieu, Pierre. (2000). *La Dominación Masculina*. Barcelona: Editorial Anagrama S.A.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Argentina: Editorial Paidós SAICF.
- Cárdenas, A. (2001). *Estudio comprensivo del discurso de estudiantes de pedagogía: su voz y el proceso de formación docente*. Chile: Tesis de Magíster en Investigación Educativa. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Cazares, Marisa. (2001). *Una reflexión teórica del currículum y los diferentes enfoques curriculares*. Cuba: Revista Electrónica N° 47.
- 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.
- Cornejo, J. (1998). *Preparación de profesores y formadores para una educación de calidad y equidad*. Revista de la Organización de Estados Iberoamericanos: Una educación con calidad y equidad.
- Cox, C. (2003). *Políticas educacionales en el cambio de siglo*. Chile: Editorial Universitaria S.A.
- Curiel O. (2004). *Identidades esencialistas o construcción de identidades políticas: El dilema de las feministas negras*. Revista Electrónica N° 36.
- 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.
- Egaña, M. Salinas, C. Núñez. (2000). *Las mujeres en el gremio. Una mirada histórica (1900 – 1930)*. Revista Docencia, Año VI, N° 13; pp. 54-65.
- Espinosa, Y. (2003). *La política educativa perforada por la política de identidad en la era pos-identitaria. Cuando al fin nos acomodamos en el barco ya tenemos que bajarnos*. Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género. Vol.1. N° 1.
- 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.
- Gasque, M. (1990). *Freud y la homosexualidad*. Revista Debate Feminista N° 1.
- Hexagrama Consultores, FLACO, IESCO. (2006). *Equidad de género y reformas educativas*. Argentina, Chile, Colombia, Perú.
- hooks, b. (2000). *Desafío al capitalismo y al patriarcado*. Entrevista en Z Magazine.

Traducción Juan Romero y Alfred Sola.

- hooks, b. (2006). *Comunidad de aprendizaje: Una pedagogía de la esperanza*. Traducción Jorge Ossa. Universidad de Antioquia.
- Imbernón, F. (1994a). *La Formación del Profesorado*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Imbernón, F. (1994b). *La Formación y Desarrollo Profesional del Profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Ediciones Graó.
- Instituto de la Mujer, Ministerio de Asuntos Sociales de España y Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. FLACSO (2000). *Mujeres Latinoamericanas en cifras*. Chile: Instituto de la Mujer.
- Jodelet, D. (1989). *La representación social: fenómenos, conceptos y teorías*. Paris: Presses Universitaires.
- Lamas, M. Compiladora (1996). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. UNAM: Coordinación de Humanidades. Programa Universitario de Estudios de Género.
- Lamas, M. (1998). *Usos, dificultades y posibilidades de la categoría "género*. Ecuador: Ediciones Abya – Yala.
- Latorre, M. (2006). *Continuidades y rupturas entre Formación Inicial y ejercicio profesional docente*. Revista Iberoamericana de Educación.
- Laurentis, T. (1991). *El género en perspectiva: de la dominación universal a la representación múltiple*. México: Universidad Autónoma de México.
- Liston, D. Zeichner, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Ediciones Morata.
- 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.
- Ministerio de Educación. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. CPEIP. (2003). *Marco para la buena enseñanza*. Chile: C&C Impresores Ltda.
- Molina, P. (2001). *La identidad profesional y la formación inicial de profesores. Una posibilidad de profesionalización docente*. 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.
- Neri. (1997). *Grupo. Manual de psicoanálisis de grupo*. Argentina: Ediciones Nueva Visión SAIC.
- 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.
- Piña, C. (1988). *La construcción del 'sí mismo' en el relato autobiográfico*. Chile: FLACSO Documento de Trabajo N° 383.
- 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.
- Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (2003). *Informe de Resultados*. Ministerio de Educación: Unidad de Currículum y Evaluación (SIMCE).
- Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (2004). *Informe de Resultados*. Ministerio de Educación: Unidad de Currículum y Evaluación (SIMCE).
- Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (2005). *Informe de Resultados*. Ministerio de Educación: Unidad de Currículum y Evaluación (SIMCE).
- TIMMS (2003). *Informe ejecutivo: Resultados de los estudiantes chilenos de 8º básico en el Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias*. Ministerio de Educación: Unidad de Currículum y Evaluación.
- Torres, A. (1992). *El malentendido de la homosexualidad*. Revista Debate Feminista N° 5.
- 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.
- Wodak, R. Meyer, M. (2003). *Métodos de Análisis Crítico del Discurso*. Barcelona: Editorial Gedisa S.A.
- Zizek, S. (2001). *El sujeto espinoso. El centro ausente de la ontología política*. Buenos Aires: Editorial Paidós SAICF.