

INVESTIGACIONES

*REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE FEMINIDAD
DE LOS/LAS ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA, EN LOS CONTEXTOS
DE FORMACION DOCENTE INICIAL*

Social representations on feminine of the pedagogy students,
in the contexts of initial educational formation

Verónica Alejandra Lizana Muñoz

Pontificia Universidad Católica de Chile.

El Colibrí # 91, Departamento 31, Condominio Florida Once, La Florida, Santiago. Región Metropolitana,
Chile, CP. 8311436. valizana@puc.cl, veronicalizana@latinmail.com

Resumen

Este documento presenta las operaciones representacionales y experiencias identitarias sobre feminidad de los/las estudiantes de pedagogía, en los contextos de Formación Docente Inicial, con el propósito de visibilizar los procesos de (re)construcción del sexo, cuerpo y sexualidad femenina, y los patrones culturales que condicionan los comportamientos de las mujeres. La descripción, interpretación y análisis de estas prácticas discursivas pretenden articular “los dispositivos-tecnologías de la docencia y los del sistema sexo-género”, es decir, la incardinación ideológica en el campo del ser-hacer-saber-decir como mujeres. Estos hallazgos de investigación constituyen un extracto de la Tesis de Magíster en Estudios de Género y Cultura en América Latina mención Humanidades, “Representaciones sociales sobre masculinidad, feminidad, heterosexualidad y homosexualidad de los/las estudiantes de pedagogía, en los contextos de Formación Docente Inicial”, presentada el año 2007, en la Universidad de Chile.

Palabras clave: formación docente inicial, sistema sexo-género, feminidad.

Abstract

This document presents the representations operations and identities experiences on feminine of the students of pedagogy, in the contexts of Initial Educational Formation, in order to look over the processes of (re)construction of sex, body and feminine sexuality, and the cultural patterns that condition women's behaviors. The description, interpretation and analyses of these discursive practices try to articulate “the device-technologies of teaching and those of the system sex-sort”, that is to say, the ideological incardination in the field of be-do-know-saying like women. These findings of research constitute an extract of the Thesis of Master in Studies of Sort and Culture in Latin America mention Humanities, “Social representations on masculine, feminine, heterosexual and homosexual of the students of pedagogy, in the contexts of Initial Educational Formation”, presented/displayed year 2007, in the University of Chile.

Key words: initial educational formation, system sex-sort, feminine.

MARCO DE REFERENCIA

En América Latina, la lógica simbólica, normativa y económica del género ha condicionado el desarrollo personal, académico, profesional y social de los/las sujetos. Al respecto, las cifras indican que las mujeres son responsables del trabajo doméstico y los varones “desenvuelven las actividades propiamente económicas”. En este sentido, ellas realizan las actividades de cuidado del hogar y de la familia, independientemente de que participen o no, en el mercado laboral. Por consiguiente, el carácter mercantil de las actividades económicas, esto es, la retribución en dinero o especies por la labor ejercida ha significado que los varones sean considerados “como los activos” y sus tareas sean valoradas en la contabilidad nacional. Una situación lamentable, puesto que devalúa las contribuciones del trabajo doméstico e invisibiliza el aporte de las mujeres al Producto Interno Bruto, PBI, en las economías nacionales (Instituto de la Mujer, Ministerio de Asuntos Sociales de España y FLACSO-Chile 2000; UNESCO 2001; www.futurolaboral.cl, 2006).

En los países de la región es posible observar que el empleo femenino difiere significativamente del masculino en todos los niveles y modalidades del campo ocupacional. Estas diferencias expresan inequidades de género, es decir, una distribución desigual en los sectores y/o ramas de los oficios y carreras profesionales. En la actualidad, el empleo asalariado es la categoría más frecuente en las mujeres, las que se desempeñan principalmente como empleadas domésticas, profesoras, dependientes de tiendas comerciales y secretarías. Sobre las remuneraciones por un trabajo de igual rango y/o categoría, las mujeres obtienen ingresos inferiores que los varones. Ellas incrementan sus salarios hasta la educación media o secundaria, pero en los niveles superiores ellos obtienen más beneficios porque acceden rápidamente a las posiciones jerárquicas y mejor remuneradas (Instituto de la Mujer, Ministerio de Asuntos Sociales de España y FLACSO-Chile 2000; UNESCO 2001; www.futurolaboral.cl 2006).

Con respecto a los Sistemas Nacionales de Educación se observa un crecimiento equitativo en el acceso, permanencia y egreso de los/las estudiantes. En la educación media o secundaria, las mujeres se concentran en las carreras de servicios y los varones en las industriales o en la formación preparatoria para la universidad. En el nivel superior la tendencia persiste, dado que ellas eligen las profesiones relacionadas con la salud o educación, y ellos las ingenierías y agropecuarias. En la actualidad, las áreas de matemáticas, computación, ciencias naturales, derecho, administración y comercio, presentan una distribución más equitativa en los/las matriculados/as. Por lo tanto, las instituciones educativas reproducen inequidades de género en los intereses, expectativas y necesidades, personales, académicas, profesionales y sociales, de los/las estudiantes. Una diferencia significativa 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 varones, con similares niveles de formación y experiencias. (Instituto de la Mujer, Ministerio de Asuntos Sociales de España y FLACSO-Chile 2000; UNESCO 2001; Colegio de Profesores de Chile 2004; HEXAGRAMA, FLACSO, IESCO, 2006; www.futurolaboral.cl 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 escolar, que a nivel nacional aplica una prueba a los/las estudiantes, alternándose anualmente, 4º u 8º año de Enseñanza General Básica, y 2º 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 4º 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 SIMCE (2004), en los resultados de la evaluación en el subsector de Lenguaje y Comunicación, de niñas y niños de 8º año de Enseñanza Básica, se evidencia que ellas obtienen un mayor puntaje, es decir, una diferencia significativa 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.

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 8º año de Enseñanza 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 socioeconómica de los/las estudiantes y del nivel de dependencia del establecimiento educacional. Según las variaciones en las puntuaciones entre los años 2000 y 2004, se evidencia un aumento significativo en Educación Matemática y Estudio y Comprensión de la Naturaleza, en el grupo de los varones. Estos contrastes se incrementan en la medida en que niños, niñas y jóvenes avanzan en el Sistema Nacional de Educación y su 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 (2006), se advierten diferencias de género en las carreras profesionales, concentrándose las mujeres en las áreas de humanidades y ciencias sociales, y los varones en matemáticas y ciencias (TIMSS 2003, IEA; SIMCE 2003, 2004, 2005).

Asimismo, en América Latina se observa una segmentación en el ejercicio profesional de la docencia, la participación de las mujeres es mayor en la base del sistema y menor conforme se asciende de nivel. La tendencia indica que la presencia femenina es casi total en la educación preescolar; con una proporción del 70% en la educación básica o primaria; alrededor de la mitad en la educación media o secundaria; y menos de un tercio en el nivel superior o universitario. Al respecto, se evidencia que “desde el siglo XIX persiste una alta feminización en la acción de enseñar”, cuyos roles, funciones y patrones socioculturales están fuertemente asociados a la contención afectiva y a las técnicas de protección y cuidado hacia las nuevas generaciones. Dos tercios de los/las profesores/as latinoamericanos/as son del sexo femenino, lo que constata “una vocación de servicio” en las escuelas y una extensión del “rol materno” en las aulas, “una relación invisibilizada” que en sí misma constituye una desvalorización hacia el estatus y ejercicio profesional de la docencia. A esto se suma el deterioro en las condiciones laborales, salariales y formativas del profesorado y la escasa representatividad de las mujeres en

los cargos directivos de estas carteras ministeriales y asociaciones gremiales y políticas. (Cornejo 1998; Egaña, Salinas, Núñez 2000; Tuozzo 2000; UNESCO 2001; Avalos 2002; Colegio de Profesores de Chile 2004; Vaillant 2005; HEXAGRAMA, FLACSO, IESCO 2006: www.futurolaboral.cl 2006).

Por consiguiente, la formación personal, académica, profesional y social de los/las docentes está mediatizada por las relaciones de género, cuyos espacios, ámbitos de acción y productos culturales condicionan cómo hombres y mujeres se instalan en las instituciones educativas. Así, los primeros ejercen el poder, control y toma de decisiones a nivel macropolítico, ocupando para ello el espacio público visibilizado por los cargos directivos de gestión y administración institucional. Y las segundas ejercen el poder, control y toma de decisiones a nivel micropolítico, ocupando para ello el espacio privado del aula, invisibilizado por la ejecución de las tareas cotidianas. Estas condiciones materiales y simbólicas legitiman las inequidades de género y reproducen “el servilismo patriarcal” en la profesión docente.

Desde esta perspectiva, la Formación Docente Inicial no ha visibilizado las relaciones entre las políticas socioeducativas y las de equidad de género. Esta articulación permitiría resguardar “la justicia social” en los contextos, procesos y experiencias formativas o las medidas generales, complementarias y específicas de “la justicia distributiva y la justicia simbólica”. Al respecto, la primera describe las políticas socioeconómicas de distribución de recursos y servicios básicos, y la segunda caracteriza las políticas de reconocimiento cultural y las disposiciones contra la discriminación. Se trata de que las instituciones formadoras de docentes contribuyan a la justicia social, cuyas experiencias de socialización e identificación aseguren el acceso, permanencia y egreso de los/las estudiantes, “sin distinción de clase, género y etnia” (Freixas y Fuentes 1994; Fraser 1997; UNESCO 2001; Cox 2003; HEXAGRAMA; FLACSO; IESCO 2006).

Una situación que contrasta con las últimas investigaciones, puesto que las prácticas de enseñanza y procesos de aprendizaje reproducen estereotipos de género y (pre)juicios entre los sexos. Esta injusticia distributiva y simbólica reproduce diferencias en los espacios, ámbitos de acción y productos culturales de hombres y mujeres, y desigualdades en los distintos ámbitos de la vida social. Por consiguiente, los/las formadores/as de docentes, estudiantes de pedagogía y profesores/as en ejercicio son actores claves en los procesos de transformación de los estereotipos sexistas, clasistas y étnicos, que se “enseñan y aprenden” en las instituciones educativas. Por ello, el tratamiento de la diversidad e inclusión de la diferencia en los Objetivos Fundamentales, Objetivos Transversales y Contenidos Mínimos Obligatorios está mediatizado por las intervenciones en el currículo oculto. Estos “aprendizajes significativos y contenidos (in)conscientes” reinterpretan la división sexual del trabajo, cuyas prácticas de socialización, políticas de identidad e inequidades de género generan necesidades, intereses y expectativas diferentes en los actores educativos (Freixas y Fuentes 1994; Bourdieu 2000; HEXAGRAMA, FLACSO, IESCO 2006).

En este sentido, una perspectiva de género en la Formación Docente Inicial permitiría develar los enfoques teórico-analíticos que subyacen en sus líneas de formación, enfoques curriculares y perfiles de egreso, como también explicitaría el “sexo-cuerpo” de las disciplinas académicas y “sus implicancias” en los procesos de (re)producción de los conocimientos pedagógicos e (inter)disciplinarios. Se trata de describir, interpretar y analizar cómo la lógica simbólica, normativa y económica del género “territorializa” la

formación personal, académica, profesional y social de los/las futuros/as profesores/as. Aunque en Chile se aprecian avances notables en estas materias, persisten nudos críticos en las instituciones formadoras de docentes, asociados principalmente con la gestión institucional, el currículo de formación y los actores del proceso formativo. Al respecto, se evidencia que las operaciones representacionales asociadas a las relaciones de género y las experiencias identitarias relativas a la diferencia sexual de los/las estudiantes de pedagogía, son antecedentes desconocidos o poco relevados en la formación docente. “Una desarticulación-disociación” entre “los dispositivos-tecnologías de la docencia” y “los del sistema sexo-género”, cuyos elementos discursivos y no discursivos regulan los procesos de objetivación o modelos explicativos asociados a un campo disciplinar y los procesos de subjetivación o unidades de sentido relativas a la experiencia identitaria (Foucault 1976, 1997; Lamas 1998, 1996; Pérez 1996; Cherryholmes 1999; Cárdenas 2001; Martínez 2002; MINEDUC 2005; MINEDUC, Universidad Alberto Hurtado y Universidad Católica de Valparaíso 2006).

Por lo tanto, la pregunta de investigación: ¿cuáles son las operaciones representacionales y experiencias identitarias sobre feminidad de los/las estudiantes de pedagogía, en los contextos de Formación Docente Inicial?, intenta visibilizar los procesos de (re) construcción del sexo, cuerpo y sexualidad femenina y los patrones culturales que condicionan los comportamientos de las mujeres. La descripción, interpretación y análisis de estas prácticas discursivas pretenden articular “los dispositivos-tecnologías de la docencia y los del sistema sexo-género”, es decir, la incardinación ideológica en el campo del ser-hacer-saber-decir como mujeres.

ENFOQUES TEORICO-ANALITICOS SOBRE FEMINIDAD

A fines del siglo XX emergen los movimientos de mujeres, los que evidencian las contradicciones entre los procesos de autorrealización personal, académica, profesional y social de las mujeres y los intereses, necesidades y expectativas socioculturales. Estos últimos estipulan “la obligatoriedad” en el campo del ser-hacer-saber-decir como esposas y madres, por lo que sus roles y funciones están fuertemente asociados a la crianza de los/las hijos/as, los quehaceres domésticos, las posibilidades y atenciones familiares. Asimismo, “la teoría feminista” surge como una demanda por la justicia social, “una ideología” que visibiliza la norma heterosexual y los problemas sociopolíticos de las mujeres, cuyas imposiciones (históricas, culturales, sociales, políticas, laborales, familiares y sexuales) generan desigualdades de género. En términos generales, los enfoques feministas proclaman que las diferencias entre hombres y mujeres están socialmente (re) construidas, por lo que apelan a la autoconciencia de éstas, en tanto “grupo socialmente oprimido”. Estas perspectivas entienden que las relaciones de género “no obedecen a una cuestión de naturaleza sino de organización social”, que circunscribe los espacios, ámbitos de acción y productos culturales de los/las sujetos. Una división sexual que define como “femeninas o masculinas”, tanto los roles, ocupaciones e instituciones sociales como los sentimientos, deseos y comportamientos individuales. (Duby y Perrot 1993; Montecino y Obach 1999; Bourdieu 2000; Matus 2006; Iglesias 2007).

En este sentido, las diferencias de género mantienen una complicidad con el orden jerárquico y las relaciones de subordinación entre dominadores/as y dominados/as, “una

ideología sexual cuya naturaleza biológica” invisibiliza las normativas socioculturales y la formación política de la desigualdad. Si bien las perspectivas feministas conciben el género como un fenómeno sociopolítico, persisten discrepancias sobre la naturaleza del género; la dinámica del dominio masculino y los objetivos del movimiento de mujeres. A continuación, se describen, interpretan y analizan los principales enfoques feministas, esto es, “el ginocéntrico”, “el de la diferencia” y “el postmoderno”, puesto que han contribuido a develar las complejidades en el campo del ser-hacer-saber-decir como mujeres.

ENFOQUE FEMINISTA GINOCENTRICO

Este surge a comienzos de los sesenta y su principal exponente es la socióloga Dorothy Smith, quien diseñó una teoría social sobre las experiencias, intereses y valores de las mujeres. Esta sociología feminista intenta comprender cómo las fuerzas socioculturales conforman y oprimen la vida de las mujeres, de modo que este conocimiento transforme las condiciones materiales y simbólicas de las mismas. De esta manera, el género se concibe como una categoría teórico-analítica que estructura tanto la organización y el funcionamiento social como los procesos de (re)construcción del conocimiento. Así, la categoría de género circunscrita en el conocimiento teórico, metodológico e investigativo procura desarticular sus propiedades y atributos “universales”, dado que en éste participan hombres y mujeres incardinados/as ideológicamente. (Duby y Perrot 1993; Montecino y Obach 1999; Matus 2006).

Por consiguiente, esta teoría feminista sostiene que los/las sujetos están posicionados/as histórica, cultural y socialmente, “una cuestión de género, clase y etnia” que sustenta las diferencias y desigualdades en sus procesos de (re)construcción del conocimiento. Sin embargo, en esta concepción persiste “el preconcepción de que las mujeres comparten una identidad”, una experiencia común que las mantiene como responsables de las condiciones materiales de la sociedad, es decir, de la crianza y cuidado de los/las hijos/as, y de las tareas hogareñas y familiares. Estas prácticas, intereses y valores explican el mundo sociocultural de las mujeres, cuyas propiedades y atributos específicos develan “una forma única y propia de conocer la realidad”.

Es importante rescatar que este enfoque teórico-analítico problematiza “los conocimientos dominantes y esquemas de conceptos” de la sociología clásica y contemporánea, puesto que sus concepciones epistemológicas, metodológicas e investigativas (re)presentan “un universo social masculino”. Una ciencia de la sociedad que implícitamente (re)significa los sentidos y valores, las hazañas y proezas de los hombres, que como “actores protagónicos” configuran las condiciones materiales y simbólicas de los cambios socioculturales. Esta sociología circunscribe las prácticas discursivas de los hombres “en la misma naturaleza de la experiencia social y en los procesos de (re)construcción del conocimiento”, lo que invisibiliza, excluye y devalúa las contribuciones de las mujeres en estas materias. (Duby y Perrot 1993; Montecino y Obach 1999; Matus 2006).

Asimismo, la sociología feminista devela cómo las sociedades occidentales contemporáneas han centrado la vida de los hombres en el mundo público, donde las experiencias personales, académicas, profesionales y sociales les permiten ocupar cargos de poder

y control. De este modo, la sociología clásica ha “objetivizado el conocimiento sobre lo público”, una manera racional, abstracta e impersonal de describir, interpretar y analizar “la esencia de la realidad social”. Esta “abstracción, generalidad y anonimato” evidencian el carácter patriarcal de las ciencias sociales, cuyo rol ideológico invisibiliza las condiciones de género, clase y etnia de los/las sujetos. En cambio, la postura feminista intenta comprender los espacios, ámbitos de acción y productos culturales de las mujeres, un conocimiento sobre sus necesidades, intereses y expectativas, particulares y específicas.

Al respecto, se entiende que los patrones culturales y/o la conciencia social emergen de individuos reales con necesidades concretas, ubicados/as en tiempos y lugares específicos, y comprometidos/as en relaciones sociales particulares. Así, la ideología describe el campo del ser-hacer-saber-decir de los/las sujetos, evitando la separación entre este campo y sus orígenes socioculturales. Consiguientemente, “los procesos de objetivización” constituyen “abstracciones ficticias” de la experiencia humana que invisibiliza tanto los conflictos locales, cotidianos y marginales como los (des)bordes de la vida real, concreta, específica y particular de los individuos. En consecuencia, la sociología feminista intenta potenciar la conciencia crítica, política y práctica de las mujeres, una voz protagónica que visibilice las condiciones de dominio, subordinación e inferioridad en las que están insertas. Se trata de comprender cómo la estructura, funcionamiento y organización de la sociedad domina “el mundo de la vida” de las mujeres, y a su vez, cómo ellas son invisibles en él. Un conocimiento teórico, metodológico e investigativo “situacional y objetivo”, que está “situado e interesado” en el empoderamiento y protagonismo de éstas (Duby y Perrot 1993; Montecino y Obach 1999; Matus 2006).

En este sentido, la teoría feminista se centra en las desigualdades de género en las sociedades capitalistas occidentales, por lo que (re)significa “los conocimientos objetivizados y las prácticas discursivas” como mecanismos de dominación ideológica y patriarcal. De este modo, el dominio y control social opera mediante “textos impersonales, anónimos, generales y objetivizantes”, que sustituyen las experiencias reales e individuales por las sociales y abstractas. La conexión entre la dominación masculina y objetivización del conocimiento se refiere a las prácticas discursivas de los/las expertos/as, cuyas concepciones “normalizan un modelo explicativo” y suponen una correspondencia entre estas categorías y la realidad. De la misma forma, estos discursos y modelos generan efectos sociopolíticos en los/las sujetos, una predisposición que los/las asocia a ciertos atributos y propiedades de género, clase y etnia. En términos generales, las intervenciones de los/las expertos/as establecen “una identidad social y sitúan al individuo bajo su control institucional”, una estigmatización y desautorización que tensiona la validez y las consecuencias de las mismas. Consecuentemente, las relaciones históricas y socioculturales y el contexto real y complejo de las acciones individuales son aspectos irrelevantes en los procesos objetivizantes del conocimiento, cuyas agencias de control simbólico categorizan las conductas humanas como (a) normales y/o (in)apropiadas (Duby y Perrot 1993; Montecino y Obach 1999; Matus 2006).

Por consiguiente, el enfoque feminista ginocéntrico devela las condiciones materiales y simbólicas de (re)producción del conocimiento y la exclusión sistemática de las mujeres en estos procesos. Por una parte, describe cómo históricamente las

instituciones socioculturales han estado dirigidas, gobernadas y controladas por “los hombres de clase dominante” y, por otra, muestra cómo la dominación masculina está estructurada ideológicamente. Al respecto, se entiende que las prácticas de socialización y las políticas de identidad de las agencias de control simbólico (re)producen el rol ideológico y patriarcal en las sociedades capitalistas occidentales. En este sentido, se espera contribuir a la conciencia crítica, política y práctica de las mujeres, de modo que puedan visibilizar “los sesgos de género” en sus experiencias personales, académicas, profesionales y sociales.

ENFOQUE FEMINISTA DE LA DIFERENCIA

Este surge a mediados de los setenta y sus preocupaciones ideológicas están relacionadas con los derechos sexuales y reproductivos y la violencia hacia las mujeres. Las principales exponentes son Nancy Chodorow y Carol Gilligan, quienes resaltaron las diferencias de género y la victimización de las mujeres. Estos aspectos describen “una cierta unidad femenina” relacionada principalmente con sus estructuras cognitivas, psicológicas, éticas, morales y socioculturales. Esta posición agrupó a las mujeres de clases trabajadoras, judías, afroamericanas, postcolonialistas y homosexuales, las que asumieron una voz crítica ante los movimientos de mujeres “blancas, universitarias, de clase media o media alta”. Esta “nueva perspectiva” articula las problemáticas sociopolíticas del género y opciones sexuales, con las discriminaciones de clase y etnia. Al respecto, se entiende que estos sistemas de dominación están interrelacionados y se presentan de manera simultánea en las prácticas de socialización y políticas de identidad (Duby y Perrot 1993; Montecino y Obach 1999; Matus 2006).

En este sentido, el feminismo afroamericano insiste que el “sexo-género” debe articularse teórica y analíticamente con las identificaciones y opresiones étnicas y de clase, una incardinación ideológica que circunscribe los espacios, ámbitos de acción y productos culturales de los/las sujetos. Igualmente, las afroamericanas denuncian que se encuentran excluidas de “los movimientos de liberación y emancipación de mujeres”, puesto que éstos invisibilizan “los privilegios de las mujeres blancas, (re)significan lo femenino en función de sus propias experiencias y constituyen a la mujer de color en el/la otro/a” (Duby y Perrot 1993; Montecino y Obach 1999; Matus 2006).

En la década de los ochenta este enfoque teórico-analítico estipula una agenda programática sobre “liberación sexual” y cuestiona los procesos de (re)construcción de la sexualidad femenina y masculina, puesto que centra a la primera en la persona, es decir, una sexualidad difusamente erótica, cuidadosa, amorosa y monogámica y a la segunda, en el cuerpo y genitales, esto es, una sexualidad manejada por el placer, el poder, el accionar y la promiscuidad. Esta crítica feminista devela los sistemas de vigilancia y control de las prácticas sexuales de las mujeres, que estigmatizan como “perversiones” las centradas en “el sexo, cuerpo y/o placer, o las que admiten juegos de roles o la pornografía, o las que integran parejas múltiples”. Por consiguiente, el enfoque feminista de la diferencia intenta potenciar “una ética sexual”, que (re)signifique el cuerpo como un lugar de placer y legitime la diversidad en las elecciones y opciones sexuales.

ENFOQUE FEMINISTA POSTMODERNO

Este surge a comienzos de los noventa y su principal exponente es Judith Butler, quien estipula “una identidad de género performativa, donde hombres y mujeres aprenden a actuar como si lo fueran”. Esta perspectiva cuestiona la premisa central de los movimientos feministas, esto es: “¿las mujeres comparten una esencia o identidad común, y esta idea constituye el fundamento epistemológico y político del feminismo?”. Al respecto, se entiende que la identidad de género es imposible circunscribirla en prácticas de socialización y medios de identificación inamovibles, ya que las estructuras cognitivas, psicológicas, éticas, morales y socioculturales difieren significativa y sustantivamente entre hombres y mujeres. En consecuencia, las identidades de género conllevan significados inestables, marginales y fragmentados, cuyos espacios, dinámicas y conflictos visibilizan sus múltiples categorías (Duby y Perrot 1993; Montecino y Obach 1999; Butler 2002; Matus 2006).

En términos generales, esta teoría feminista (re)significa el enfoque postestructuralista del lenguaje, donde la coherencia del sistema de signos reside en las relaciones internas de referencia. En un sistema lingüístico particular “la mujer” adquiere significado sólo en su relación de contraste con “hombre”, por lo que “estos signos” incluyen los sentidos, valores, espacios y posicionamientos de las mujeres y de los varones. Estos significados múltiples, conflictivos y cambiantes visibilizan los parámetros de clase, etnia y género de los/las sujetos, es decir, las políticas de estratificación sociocultural del lenguaje. En cambio, la dicotomización del género u oposición entre hombres y mujeres genera los códigos culturales y las normativas sociales de las agencias de control simbólico (Duby y Perrot 1993; Montecino y Obach 1999; Butler 2002; Matus 2006).

Por consiguiente, los significados y controversias sobre clase, etnia y género intentan complejizar las prácticas discursivas y experiencias identitarias de las mujeres, como también ampliar sus alianzas y/o “coaliciones políticamente efectivas” con las feministas y los otros movimientos socioculturales. Asimismo, las feministas postmodernas inauguran “una genealogía crítica del género”, una descripción, interpretación y análisis de las condiciones materiales y simbólicas de (re)producción del género y sus implicancias en el sistema de dominación masculina y heterosexual. Al respecto, Butler (2002) señala que la (re)producción de un orden binario de género refuerza inconscientemente “un sistema compulsivo de heterosexualidad normativa”. Por ello, la oposición de género, “cada uno con su naturaleza física, psíquica y social, e imaginada como incompleta sin la otra”, normaliza el sistema heterosexual. Así, “el tabú en contra de la homosexualidad” muestra las presiones del deseo heterosexual, una prueba de “la identidad de género normal”, que incardina ideológicamente la dicotomización del género en un régimen heterosexual y masculino. Esta asociación fundamenta las diferencias identitarias, pero no explica las dinámicas cotidianas, complejas y conflictivas de los géneros.

Este enfoque teórico-analítico cuestiona la suposición comúnmente aceptada en las sociedades capitalistas occidentales, de que existen dos sexos o dos tipos humanos opuestos, las mujeres y los hombres. Al respecto, se entiende que la identidad de género es una cuestión de (re)definición esencial de sí mismo/a, que explica los espacios, ámbitos de acción y productos culturales incluyendo las dominaciones masculinas y las resistencias femeninas. Esta perspectiva privilegia los procesos de (re)producción de “mujeres y hombres”, “un actuar-performance de género” susceptible de versiones e interrupciones en

las (re)definiciones esenciales de sí mismos/as. Se trata de problematizar los fundamentos de los modelos psicoanalíticos, éstos (pre)suponen que los procesos de identificación e internalización de las figuras parentales y/o significativas mediatizan la expresión de “una identidad femenina o masculina”, y sus respectivas acciones.

En este sentido, Butler (2002) sostiene que los niños y niñas no se identifican con personas reales, sino con las fantasías e idealizaciones de ellas, puesto que estas identificaciones son múltiples, contradictorias y conflictivas, que no están necesariamente relacionadas con la semejanza de género o con las relaciones de parentesco. De esta manera, la pregunta central es: “¿los individuos realmente internalizan las imágenes idealizadas de los/las otros/as significativos como si se asentaran en algún espacio profundo de la psiquis?”. Esta autora sugiere que las “imágenes-apariencias-reacciones idealizadas y/o simbólicas” están en la superficie de los cuerpos, donde el género es un actuar (performance) aprendido y situacional. De la misma forma como hombres y mujeres aprenden a usar el lenguaje en una situación particular, aprenden “a actuar como si lo fueran”. Consecuentemente, la estructura, organización y funcionamiento de la sociedad, las agencias de control simbólico y las convenciones lingüísticas “enseñan” cómo estilizar el cuerpo y los gestos, a vestirse, caminar y hablar, es decir, el uso de la gramática para proyectarse como hombres y mujeres. Por consiguiente, el enfoque feminista postmoderno evidencia cómo la categoría de género está comprometida con las fuerzas sociopolíticas y tecnologías del poder/saber productivo, cuya institución de heterosexualidad reproductiva regula el sexo, cuerpo y sexualidad de los/las sujetos. Al respecto, se entiende que después de las idealizaciones o fantasías de lo que significa ser mujer u hombre, los cuerpos develan “los rasgos estereotipados de la masculinidad y feminidad o “la autenticidad de una identidad de género”, dentro de las representaciones culturales dominantes y prácticas sociales.

Estos enfoques teórico-analíticos sobre feminidad están invisibilizados en las instituciones formadoras de docentes, las agencias de control simbólico que conducen la formación personal, académica, profesional y social de las nuevas generaciones. Estas prácticas de socialización y políticas de identidad (re)producen los campos de inteligibilidad y legitimidad discursiva sobre las diferencias de clase, género y etnia. Por ello, se entiende que estas instituciones son espacios de resistencia permanente, que pueden promover el compromiso con la justicia social, la reflexión crítica y la participación sociopolítica de sus actores protagónicos/as, como también, las elecciones (in)conscientes y las prácticas étnicas, sexistas y clasistas pueden ser desaprendidas, superadas y rechazadas. Por ello, la Formación Docente Inicial debe propiciar perspectivas teórico-analíticas que permitan ver(nos) ideológicamente incardinado en la acción educativa.

ENFOQUE TEORICO-ANALITICO DEL ESTUDIO

Este intenta visibilizar la maquinaria simbólica del sistema sexo/género como una matriz de control, sujeción y producción de sujetos y “no sujetos”. Una construcción teórica de los dispositivos de la sexualidad, es decir, los elementos discursivos y no discursivos que regulan las prácticas de los/las sujetos dentro de la inteligibilidad cultural y legitimidad discursiva. Y una construcción analítica de las tecnologías del poder/saber productivo, que estructuran las representaciones sociales asociadas a las relaciones de

género y las experiencias identitarias relativas a la diferencia sexual. Las “actuaciones performativas” de los sexo-cuerpos fragmentados, inestables y marginales, cuyos “dispositivos y tecnologías” demarcan, circunscriben y diferencian los procesos de objetivación o modelos explicativos y los procesos de subjetivación o unidades de sentidos, de los/las sujetos (Scout 1990; Foucault 1981, 1987, 1992; Chartier 1992; Lamas 1998; Bourdieu 2000; Butler 2002; Talburt, Steinberg 2006; Matus 2006).

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

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

Este estudio asumió el enfoque cualitativo de investigación, que supone la inmersión del investigador/a en las condiciones, contextos y procesos institucionales, a fin de comprender las prácticas discursivas de los actores sociales. El paradigma interpretativo adoptado devela la incardinación ideológica de los/las sujetos, una categorización de sus procesos de objetivación/subjetivación y una sistematización de sus tramas culturales de significación. Al respecto, la objetividad se refiere a la selección de la metodología, cuya confiabilidad y validez integra y/o confronta estos hallazgos de investigación con las distintas disciplinas académicas. Los procedimientos de confiabilidad y validez cautelan la consistencia de los procesos metodológicos y la interpretación de los productos alcanzados, independientemente de las circunstancias accidentales de la investigación (Piña 1988; De Gialdino 1992, Cárdenas 2001; Daniel 2002; Sandín 2003).

En este estudio cualitativo se consideraron tres momentos metodológicos, con sus respectivos niveles de complejidad. La descripción analítica intentó rescatar los argumentos, posicionamientos y nominaciones explícitas y/o latentes de los/las sujetos, cuyas prácticas discursivas configuran e inscriben “un objeto en la realidad”. La interpretación analítica procuró establecer relaciones de contingencia, asociación u oposición entre estos modelos explicativos y unidades de sentidos, las subcategorías semánticas diferenciaron las operaciones representacionales “políticamente correctas de la docencia” y las expe-

riencias identitarias de los actores sociales. Finalmente, la triangulación teórico-analítica intentó relacionar estas prácticas discursivas con la maquinaria simbólica del sistema sexo-género (Cárdenas 2001; Sandín 2003).

Los/las sujetos del estudio son cinco varones y ocho mujeres insertos/as en el último año de la carrera de Educación Básica. El escenario de la investigación es una universidad tradicional chilena de la Región Metropolitana, adscrita al Consejo de Rectores. Esta institución de Educación Superior participó en el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente, PFFID, está acreditada institucionalmente por la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado, CNAP, y cuenta con una trayectoria en la formación de profesores/as.

La estrategia de recolección del material de investigación fue el Foro de Discusión, una situación comunicativa de producción discursiva, que visibiliza la organización sistémica y comunicación intersubjetiva de un grupo-curso. Estos vínculos afectivos y contenidos ideológicos mediatizan las relaciones entre los contextos institucionales y socioculturales. Por su parte, la estrategia de análisis del material de investigación fue el Análisis Crítico del Discurso Textual, ACDT, que articula la dimensión pragmática de la producción textual, con la dimensión semántica de sus productos socioculturales. Ambas estrategias permiten develar las representaciones sociales sobre feminidad de los/las estudiantes de pedagogía, en los contextos de Formación Docente Inicial (Laurentis 1991; Bernard 1997; Neri 1997; Wodak y Meyer 2003)

DESCRIPCION E INTERPRETACION ANALITICA DE LOS HALLAZGOS DE INVESTIGACION

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LAS ESTUDIANTES DE PEDAGOGIA SOBRE SEXO, CUERPO Y SEXUALIDAD FEMENINA

Esteretipos machistas en la sociedad chilena actual: una “censura” hacia la sexualidad femenina y una “timidez” hacia la sexualidad en general. Las estudiantes de pedagogía describen la censura como una prohibición, negación y sanción social a hablar sobre sexualidad femenina. Y la timidez o (auto)censura visibiliza los temores y/o sospechas que infunde el campo del ser-saber-hacer-decir sobre sexualidad en general. Ambas “censuras” controlan y vigilan el acceso a la conciencia colectiva y los impulsos nocivos de las prácticas sexuales de las mujeres. Por lo tanto, las estudiantes de pedagogía develan el pacto simbólico en el campo de la sexualidad, un “espacio-relación” de “intimidad-confianza” entre mujeres y uno de “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 describen la censura en los medios de comunicación como una negación, prohibición y sanción social hacia el campo del ser-saber-hacer-decir sobre sexualidad femenina. Asimismo, la (auto)censura suscrita en las prácticas discursivas de las mujeres materializa y legitima las discriminaciones en el ámbito de sus responsabilidades personales. De esta manera, las prácticas sexuales femeninas quedan inscritas en los “espacios privados y seguros”, que resguardan la identificación pública e invisibiliza el protagonismo de

las mujeres en las mismas. Por lo tanto, las estudiantes de pedagogía configuran las “censuras” como “comportamientos improcedentes individuales” y “mecanismos discriminatorios socioculturales” hacia la sexualidad femenina.

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 describen el campo del ser-saber-hacer-decir sobre sexualidad como posibilidades y facultades potenciadas en los varones y disminuidas en las mujeres. Estas inequidades de género son materializadas y legitimadas en los contextos socioculturales y en las instituciones educativas, cuyas prácticas de enseñanza y procesos de aprendizaje (re)producen la subordinación femenina en el ejercicio de la sexualidad. De este modo, los contextos socioeducativos generan conocimientos y esquemas de percepción (in)conscientes, que circunscriben la dominación masculina en el campo del ser-hacer-saber-decir sobre sexualidad femenina. Estas condiciones materiales y simbólicas proyectan una censura y una (auto)censura hacia las prácticas sexuales de las mujeres. La primera se refiere a la prohibición, negación y sanción social hacia la sexualidad femenina, y la segunda describe los sentimientos de pudor y vergüenza de las mujeres cuando traspasan los campos y límites permitidos de la sexualidad. Por lo tanto, las estudiantes de pedagogía develan las posibilidades y facultades de las prácticas sexuales femeninas, experiencias que se juegan entre la “castidad-decencia” y el “decoro-retraimiento”.

Campos de posibilidades del erotismo femenino: circunscritos a la relación de pareja estable. Las estudiantes de pedagogía describen los campos de posibilidades del erotismo femenino como las operaciones representacionales, que al evocar ciertas imágenes idealizadas o reales despliegan los movimientos enérgicos de la voluntad, sensualidad y goce sexual. En este sentido, la relación-institución de la pareja-familia transforma los sentimientos de pudor y vergüenza de las mujeres, un “espacio-tiempo” privado, seguro y permanente que resguarda “la decencia-decoro” de las pasiones y voluptuosidades femeninas. Asimismo, los campos de posibilidades del erotismo femenino configuran un pacto simbólico entre los sexos, es decir, de “intimidad-confianza” entre mujeres, y de “intimidación desconfianza” hacia los hombres. Por lo tanto, las estudiantes de pedagogía describen el erotismo femenino como las energías sensuales, voluptuosas y gozadoras de las mujeres, en los campos de posibilidades de la relación-institución de la pareja-familia.

Campos de posibilidades de la sexualidad femenina: circunscritos al proyecto confiable, amoroso y estable de la relación de pareja. Las estudiantes de pedagogía circunscriben los campos de posibilidades de la sexualidad femenina a la relación de pareja. Un proyecto de “esperanza-seguridad” en sí mismo y en el/la otro/a, cuya historia de permanencias renueva los sentimientos de amor, las atracciones y deseos sexuales. De esta manera, la relación de pareja proyecta el horizonte paradigmático de la institución familiar, es decir, este “espacio-tiempo” de “esperanza-seguridad” consumará la estabilidad amorosa y sexual de la relación-institución de la pareja-familia. Aunque las “mujeres-amigas” se comunican sus proyectos de “consumación-idealización” de la relación de pareja, persiste una inhibición para compartir sus necesidades, intereses y expectativas sexuales. Un pacto simbólico “entre amigas” que no logra traspasar los campos y límites permitidos de la

sexualidad. Por lo tanto, las estudiantes de pedagogía configuran la relación de pareja como un espacio socioeducativo para las prácticas sexuales femeninas.

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS ESTUDIANTES DE PEDAGOGIA 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 visibilizan una apertura de los medios de comunicación, 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. Estos 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 lo tanto, 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 varones.

Campos de posibilidades de la sexualidad femenina: su difusión en los medios de comunicación como reflejo de una apertura social. Los estudiantes de pedagogía entienden esta difusión pública como una explotación de las prácticas sexuales femeninas, puesto que los medios de comunicación las utilizan en provecho propio y reciben las utilidades de “este negocio”. De esta manera, los medios de difusión pública reflejan una apertura social, esto es, 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. Por consiguiente, los estudiantes de pedagogía visibilizan el “espectáculo del descaro”. Prácticas sexuales femeninas ofrecidas a la vista, atención y sensibilidad de los/las telespectadores/as, una “diversión-difusión” pública de “mujeres insolentes y descaradas” que traspasan los límites de aprobación y legitimación social.

Campos de posibilidades de la sexualidad femenina: contextos extremos de confianza, excitación y embriaguez. Los estudiantes de pedagogía señalan que los campos de posibilidades del ser-hacer-saber-decir sobre sexualidad femenina se inscriben en contextos extremos de desinhibición de los sentidos. El contexto extremo de confianza se refiere a la familiaridad y/o amistad que provoca sentimientos intensos de confianza y seguridad en sí mismo/a y en el/la otro/a. El contexto extremo de excitación describe el goce sexual, los movimientos enérgicos y apasionados de los cuerpos, que estimulan sentimientos intensos de excitación y placer. Finalmente, el contexto extremo de embriaguez, la enajenación de la conciencia por el consumo excesivo de bebidas alcohólicas, suscita sentimientos intensos de descontrol en el dominio de sí. 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. Por lo tanto, 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.

Campos de posibilidades del erotismo femenino: circunscritos al espacio reservado y confiable de la relación de pareja. Los estudiantes de pedagogía circunscriben los campos de posibilidades del erotismo femenino en la relación-institución de la pareja-familia. Un espacio de contención emocional para que las mujeres expresen “libremente” su voluntad, sensualidad y goce sexual, de modo que “la intimidad-entrega será total-completa” cuando los varones conducen estas fuerzas, deseos o impulsos. Por consiguiente, los estudiantes de pedagogía visibilizan un (des)empoderamiento de la sexualidad femenina en la relación de pareja, un empoderamiento de los varones ante las voluntades, volup-tuosidades y placeres de las mujeres.

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LAS ESTUDIANTES DE PEDAGOGIA SOBRE LOS PATRONES CULTURALES QUE CONDICIONAN LOS COMPORTAMIENTOS DE LAS MUJERES

Experiencias académicas y profesionales de tiempo completo de mujeres-madres: incompatibles con la crianza de hijos/as pequeños/as. Las estudiantes de pedagogía perciben la categoría mujer-madre profesional como una condición incompatible. Una suerte de oposición entre el campo de la maternidad y el campo académico-profesional: el primero denota una “aspiración-consumación” de una mujer como madre, y el segundo visibiliza sus elementos obstaculizadores. Esta “aspiración-consumación” describe la maternidad como un “espacio-tiempo” exclusivo y completo, por lo que la crianza de los/las hijos/as se antepone a las necesidades, intereses y expectativas personales, académicas, profesionales y sociales de las mujeres. Al respecto, los dominios de la crianza, es decir, el conjunto de cuidados y de alimentación de los/las hijos/as pequeños/as concesiona a las mujeres el ejercicio exclusivo de la maternidad. En este sentido, las mujeres-madres profesionales visibilizan una “situación de abandono”, es decir, un escenario de renunciadas voluntarias u obligadas en los dominios de la crianza y ejercicio de la maternidad. La asociación entre crianza-maternidad y su oposición con lo académico-profesional establece los campos de posibilidades y los límites de las “trasgresiones femeninas”. Por lo tanto, las estudiantes de pedagogía como “futuras profesoras” visibilizan las trasgresiones de las mujeres profesionales, una renuncia a su “aspiración-consumación” como madres.

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 describen el estado de bienestar de la maternidad, tanto hacia los/las niños/as como hacia las mujeres-madres. El primero caracteriza el conjunto de cuidados que brinda una buena calidad de vida a los/las hijos/as. El segundo caracteriza las responsabilidades exclusivas y los sentimientos de tranquilidad de las mujeres-madres. En este sentido, el arrepentimiento de las mujeres-madres profesionales por haberse separado física, psíquica y socialmente de sus hijos/as les provocan sentimientos de pesar porque esta ausencia “borró de los recuerdos infantiles” la figura materna, como también les provocan sentimientos de pesar porque esta renuncia “no logró consumarlas como madres”. De esta manera, “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”. Por lo tanto, las estudiantes de pedagogía circunscriben el arrepentimiento de las mujeres madres en “una sanción” hacia sus responsabilidades personales y obligaciones socioculturales.

Las 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 “futuras profesoras” 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. De este modo, “los dispositivos y tecnologías de la docencia y los del sistema sexo-género” inscriben el rol protagónico de las mujeres-madres, sus dominios en la crianza y ejercicio exclusivo en la maternidad. Estos imposibilitan delegar y/o compartir estos derechos y obligaciones porque constituye una disposición natural y una licencia sociocultural hacia las mujeres. Por lo tanto, las estudiantes de pedagogía circunscriben la crianza-maternidad en los derechos y obligaciones femeninas; este orden “natural-biológico” las legitima en el orden “sociocultural”.

Las 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 describen las resistencias hacia la imagen-apariencia física, psíquica y social de las mujeres-madres profesionales. Estas visibilizan los sentimientos de malestar ante “su ausencia” en las labores propias del hogar, y “su abandono” en la crianza de los/las hijos/as. Las estudiantes de pedagogía como “futuras profesoras” explicitan que los derechos y obligaciones de los/las integrantes del grupo familiar deben ser equitativos, no obstante relevan el rol protagónico de la mujer-madre en la crianza de los/las hijos/as. Por lo tanto, las estudiantes de pedagogía como “hijas de mujeres-madres profesionales” aminoran la importancia e impacto de la imagen-apariencia masculina en los derechos y obligaciones de la paternidad.

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS ESTUDIANTES DE PEDAGOGIA SOBRE LOS PATRONES CULTURALES QUE CONDICIONAN LOS COMPORTAMIENTOS DE LAS MUJERES

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 observan una reversibilidad de los patrones culturales machistas, 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. De esta manera, 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 “sociocultural” 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 “sociocultural” de la paternidad. 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 “sociocultural” de la paternidad, el rol secundario de los hombres-padres.

Imagen-apariencia de la mujer-madre “es fundamental” cuando los/las hijos/as son pequeños/as v/s imagen-apariencia del hombre-padre “es fundamental” cuando crecen y comienza su proceso de formación. Los estudiantes de pedagogía describen una (re) presentación paradigmática de la imagen-apariencia, una condición “natural-biológica” de las mujeres-madres y una condición “sociocultural” de los hombres-padres. Ambas configuran una categoría sexual de autoridad en la crianza-tuición de los/las hijos/as. 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. De esta manera, “disfrutar la maternidad y paternidad” describe la división sexual en los deseos, aspiraciones y culminaciones de las mujeres-madres y de los 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 inscriben una división sexual en los espacios, ámbitos de acción y productos culturales de la maternidad y paternidad.

TRIANGULACION TEORICO-ANALITICA DE LOS HALLAZGOS DE INVESTIGACION

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. Estos estereotipos develan un pacto simbólico, un “espacio-relación” de “intimidad-confianza” entre mujeres y uno de “intimidación-desconfianza” hacia los hombres. Asimismo, observan una censura en los medios de comunicación y (auto)censura en las mujeres, cuya configuración describe los “comportamientos improcedentes individuales” y los “mecanismos discriminatorios socioculturales” hacia la sexualidad femenina. De esta manera, la comparación de género sobre las prácticas sexuales visibilizan los campos de posibilidades según el sexo-cuerpo de los/las sujetos. Una facultad potenciada en los varones y disminuida en las mujeres, donde la sexualidad femenina se juega entre la “castidad-decencia” y el “decoro-retraimiento”.

Es interesante observar cómo los “estereotipos machistas y conservadores” mantienen una “censura-social” y una “timidez-personal” hacia el sexo, cuerpo y sexualidad de los/las ciudadanos/as chilenos/as. Asimismo, esta “censura-timidez” visibiliza los espacios, ámbitos de acción y productos culturales entre los géneros, es decir, una “posibilidad-facultad” de “intimidad-confianza” entre mujeres y una de “intimidación-desconfianza” ante los hombres. Estos estereotipos suscriben la sexualidad femenina al espacio privado y seguro de la relación de pareja, que las invisibiliza como actores protagónicas de las mismas. Por lo tanto, las prácticas de enseñanza y procesos de aprendizaje de los contextos socioeducativos reproducen las inequidades de género sobre el sexo, cuerpo y sexualidad de los/las sujetos, una formación personal, académica, profesional y social permitida para los varones y negada para las mujeres.

Sobre los campos de posibilidades del erotismo femenino, las futuras profesoras los circunscriben a la relación-institución de la pareja-familia, donde las energías sensuales, voluptuosas y gozadoras de las mujeres son legítimas y posibles. Igualmente, los campos de posibilidades de la sexualidad femenina quedan inscritos en este proyecto confiable, amoroso y estable, un espacio socioeducativo para las prácticas sexuales de las mujeres. Es sugerente analizar cómo el sexo, cuerpo y sexualidad femenina se materializan y

legitiman 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 y discuten sobre sexo, cuerpo y sexualidad 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 contexto socioeducativo 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 varones y mujeres y entre mujeres.

Los estudiantes de pedagogía cuando se refieren a la maquinaria simbólica de la femi- nidad visibilizan una apertura en los medios de comunicación sobre los campos de posibilidades de la sexualidad femenina, un marco de libertad e igualdad entre sujetos de derecho, que obstaculiza las prácticas sexuales de los varones. Aunque esta difusión pública se entiende como una apertura social, sus enunciados describen “el espectáculo del descaro”, una “diversión-difusión” pública de “mujeres insolentes y descaradas” que traspasan los límites de aprobación y legitimación social.

Es interesante observar cómo los futuros profesores develan los campos de posibi- lidades de la sexualidad femenina, una perspectiva sobre lo que quieren y esperan las mujeres de la misma. En este sentido, éstos 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 varones. 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 fe- menina, que permiten “arrebatarle” las nociones de verdad, poder y moral a la sexualidad femenina, cuyos imperativos normalizan su conciencia personal y colectiva. Igualmente, los campos de posibilidades del erotismo femenino quedan circunscritos al espacio reservado y confiable de la relación-institución de la pareja-familia, que visibilizan un (des)empoderamiento de la sexualidad femenina y un empoderamiento de los varones ante las voluntades, voluptuosidades y placeres de las mujeres.

Es sugerente analizar cómo los futuros profesores 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” 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 erotis- mo 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 cuando se refieren a los patrones culturales que condicionan los comportamientos de las mujeres visibilizan que las experiencias académicas y profesionales de tiempo completo de mujeres-madres son incompatibles con la crianza de los/las hijos/as pequeños/as. De este modo, las futuras profesoras configuran las transgresiones de las mujeres profesionales, una renuncia a su “aspiración-consumación” como madres, y un arrepentimiento por no haber participado en la niñez y crianza de sus hijos/as. Al respecto, el arrepentimiento de las mujeres-madres profesionales se entiende como una “(auto)sanción hacia sus responsabilidades personales y obligaciones socioculturales”. Asimismo, “como educadoras” visibilizan que las experiencias académicas y profesionales de tiempo completo de las mujeres-madres generan una situación de abandono y orfandad en sus hijos/as. En este sentido, la crianza-maternidad describe los derechos y obligaciones femeninas, este orden “natural-biológico” las legitima en el orden “sociocultural”. Igualmente, “como hijas de mujeres-madres profesionales” visibilizan el enojo y rechazo de los/las integrantes del grupo familiar, donde se aminora la importancia e impacto de la figura masculina, en los derechos y obligaciones de la paternidad.

Es interesante observar cómo las futuras profesoras perciben las experiencias académicas y profesionales 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 académico-profesional de las mujeres, cuyos elementos obstaculizadores no permiten su consumación como madre. De este modo, el dominio “natural-biológico” y el “sociocultural” legitiman el rol protagónico y 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 en la tuición-crianza de los/las hijos/as, invisibilizando la importancia del hombre-padre, en dicha tarea. De la misma forma, las estudiantes de pedagogía como hijas de mujeres-madres profesionales reflejan los sentimientos de malestar y resistencias sociopolíticas ante su imagen-apariencia. Una situación sugerente de analizar, puesto que “su futuro ejercicio profesional en la docencia” les demandará un tiempo exclusivo de dedicación, lo que estaría invalidando “su futuro ejercicio en la maternidad”.

Los estudiantes de pedagogía cuando se refieren a los patrones culturales que condicionan los comportamientos de las mujeres 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. En este sentido, el movimiento ideológico recursivo de los patrones culturales machistas (re)producen tanto la condición “natural-biológica” de la maternidad, el rol protagónico de las mujeres-madres, como la condición “sociocultural” de la paternidad, el rol secundario de los hombres-padres. De la misma forma, 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. Una división sexual en los espacios, ámbitos de acción y productos culturales de la maternidad y paternidad.

Es sugerente analizar cómo estos actores sociales 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 sociocultural” de los hombres-padres. Si bien los varones constatan la vigencia del machismo en la sociedad chilena actual, como futuros profesores relevan una división sexual en los espacios, ámbitos de acción y productos culturales de hombres y mujeres, “un sexismo” 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”.

CONCLUSION

Las perspectivas de socialización en América Latina y sus inequidades de género en la Formación Docente Inicial mediatizan las operaciones representacionales y experiencias identitarias sobre feminidad de los/las estudiantes de pedagogía. Esta formación personal, académica, profesional y social requiere asumir una agenda programática sobre las perspectivas de género, puesto que sus prácticas de socialización y políticas de identidad han quedado a merced del currículo oculto. Al respecto, se entiende que el profesorado juega un papel importante en la socialización de género, pero lamentablemente es (in)consciente de sus prácticas étnicas, sexistas y clasistas y carece de enfoques teórico-analíticos para transformarlas. En consecuencia, las instituciones formadoras de docentes tienen la responsabilidad de visibilizar las contribuciones epistemológicas, metodológicas e investigativas de las mujeres; (re)significar las categorías de género en las disciplinas académicas y en sus conocimientos pedagógicos e (inter)disciplinarios, y develar las inequidades de género en las prácticas de enseñanza y procesos de aprendizaje.

BIBLIOGRAFIA

- 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.
- 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.
- 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/as de Chile (2004). *Educación y Género*. Chile: Departamento de Comunicaciones Area 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.
- 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.
- Duby, G. y Perrot, M. (1993). *Historia de las mujeres*, Madrid: Taurus Ediciones.
- Egaña, M. Salinas, C. Núñez. (2000) *Las mujeres en el gremio. Una mirada histórica (1900-1930)*. *Revista Docencia*, Año VI, Nº 13: 54-65.
- 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 M. Fuentes-Guerra (1994). La reflexión sobre el sistema sexo/género. Un reto en la actual formación del profesorado. *Revista de Educación* Nº 304.
- Hexagrama Consultores, FLACO, IESCO. (2006). *Equidad de género y reformas educativas*. Argentina, Chile, Colombia, Perú.
- Iglesias, M. (2007). *Cátedra: Aspectos teóricos, desde la Historia de las mujeres en América Latina sobre Tránsito social, criminalización y locura*. Programa de Magíster en Estudios de Género y Cultura en América Latina. Universidad de Chile.
- 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.
- 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.
- Laurentis, T. (1991). *El género en perspectiva: de la dominación universal a la representación múltiple*. México: Universidad Autónoma de México.
- Martínez, M. (2002). Algunos debates contemporáneos en torno a la categoría género y sus implicaciones para el contexto universitario. *Revista Otras Miradas. Grupo de Investigación en Género y Sexualidad*. GIGESEX. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de los Andes Mérida-Venezuela.
- Matus, C. (2006). *Cátedra: Continuidades y discontinuidades en las perspectivas curriculares*. Programa de Doctorado en Ciencias de la 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.
- Montecino, S. y A. Obach (1999). *Género y epistemología. Mujeres y disciplinas*. Chile: Editorial LOM.
- Neri. (1997). *Grupo. Manual de psicoanálisis de grupo*. Argentina: Ediciones Nueva Visión SAIC.
- 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 Nº 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, SIMCE (2003). *Informe de Resultados*. Ministerio de Educación: Unidad de Currículum y Evaluación.
- Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, SIMCE (2004). *Informe de Resultados*. Ministerio de Educación: Unidad de Currículum y Evaluación.
- Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, SIMCE (2005). *Informe de Resultados*. Ministerio de Educación: Unidad de Currículum y Evaluación (SIMCE).
- Talbur, S., R. Steinbert (2005). *Pensando Queer. Sexualidad, cultura y educación*. Barcelona: Graó.
- 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.
- Tuozzo, C. (2000). "Olvidemos a los profesores": La identidad femenina a fines del siglo XX. *Revista UNIVERSUM* Nº 15: 323-330.
- UNESCO (2001). *La igualdad de género en la Educación Básica*. Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Wodak, R., M. Meyer (2003). *Métodos de Análisis Crítico del Discurso*. Barcelona: Editorial Gedisa S.A.