

# DISCURSOS DEL CURRÍCULUM DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA, DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO<sup>1</sup>

*No hay un concepto esencial, fundamental o invariable (...) que ancle la palabra, sino una infinidad de contextualizaciones que proveen lecturas múltiples y contradictorias de lo que es o puede ser (...)*  
(Gibson & Graham, 2002, p.6)

Héctor R. Gómez Cuevas<sup>2</sup>  
Universidad Católica Silva Henríquez  
[hgomez@ucsh.cl](mailto:hgomez@ucsh.cl)

## Resumen:

*La investigación que denomino “Discursos del currículum de formación inicial docente de pedagogía en educación básica, desde una perspectiva de género”, forma parte de un ejercicio investigativo y una propuesta teórico epistemológica, acerca de la formación inicial docente en Chile, considerando el periodo 2002 – 2011, buscando problematizar los discursos de diseño curricular de Formación Inicial Docente de Pedagogía en Educación Básica, desde una perspectiva postestructural de género, a través de un análisis crítico del discurso.*

## Abstract:

The investigation I call "Discourses of initial teacher training curriculum of education in basic education from a gender perspective", is part of a research exercise and a theoretical epistemological proposal about initial teacher training in Chile, considering the period 2002 - 2011, seeking to problematize the discourses of curriculum for Initial Teacher Training in Primary School Pedagogy, from a poststructural perspective of gender through a critical discourse analysis.

**Palabras Clave:** Discurso, Currículum, Formación Inicial Docente, Perspectiva de Género

**Keywords:** Discourse, Curriculum, Initial Teacher Training, Gender Perspective.

## Discursos Teóricos

El posicionamiento teórico desde donde se sitúa este trabajo, entiende al currículum como una práctica, que conforma un discurso, originado a partir de distintas voces con intereses diversos y contrapuestos, que tensionan al currículum en una red de relaciones de poder que generan distintos niveles de significación para los/as sujetos sociales. (Silva, 2001)

De este modo, entiendo al campo del currículum desde una mirada postestructural, que lo reconoce como un espacio de identidad, por cuanto la inclusión de ciertos

---

<sup>1</sup> Tesis presentada a la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, para optar al grado de Magíster en Ciencias de la Educación, Mención Currículum.

<sup>2</sup> Magíster © en Ciencias de la Educación. Mención Currículum. Pontificia Universidad Católica de Chile. Académico Programa de Pedagogía en Educación Básica, de la Escuela de Educación Inicial, Facultad de Educación. Universidad Católica Silva Henríquez.

temas, la exclusión de otros, y sus énfasis, construyen y establecen los límites del discurso curricular, que impactan en la constitución del/la sujeto docente.

En cuanto a la perspectiva de género, considero vital su incorporación en el ámbito educativo, sin embargo, también me parece relevante reconocer en éste y otros conceptos el modo en que se significa, en tanto definen los alcances y limitaciones en el análisis que a partir de él se hagan. En este sentido, asumir una definición postestructuralista implica abandonar, problematizar y deconstruir categorías binarias de género, y considerar que el uso del lenguaje adquiere un carácter fundamental en la significación de los conceptos y la construcción de realidad, entendiendo que las categorías –incluyendo la de género- se nombran, existen y validan conforme a un contexto socio cultural históricamente construido y en permanente (re)construcción.

En función de lo anterior, la filósofa postestructuralista Judith Butler señala en su obra *El Género en disputa: Feminismo y la subversión de la identidad* (Butler, 2007) que el género y los roles se encuentran reglamentados a través de una serie de pautas culturales históricas y lingüísticamente construidas en performatividad, es decir, el sujeto dependería de un discurso que lo antecede y que lo configura como persona.

El considerar esta mirada del género, apela a la necesidad de pensar relaciones más igualitarias y formas de pensar/entender el género para (re)significar el concepto, de manera tal que nos permita incluir a aquellos/as que demandan la necesidad de reconocimiento (trangéneros, intersexos e identidades queer), y de todos/as aquellos/as que al transgredir la norma binaria del sistema sexo – género binario/clásico son violentados en su proceso de identificación de género, entre otros espacios en las escuelas y entre otros/as actores por los/as docentes.

Finalmente, el uso adaptado del Análisis Crítico del Discurso<sup>3</sup>, como perspectiva teórico/práctica de análisis, parte de la base que todo lenguaje tiene una propiedad mágica, ya que cuando hablamos o escribimos, diseñamos lo que tenemos que decir para que calce en la situación en la que nos estamos comunicando. Pero al mismo tiempo, la manera en que hablamos o escribimos crea esa situación, siendo el lenguaje una forma de legitimación de las relaciones de poder. (Gee, 2005)

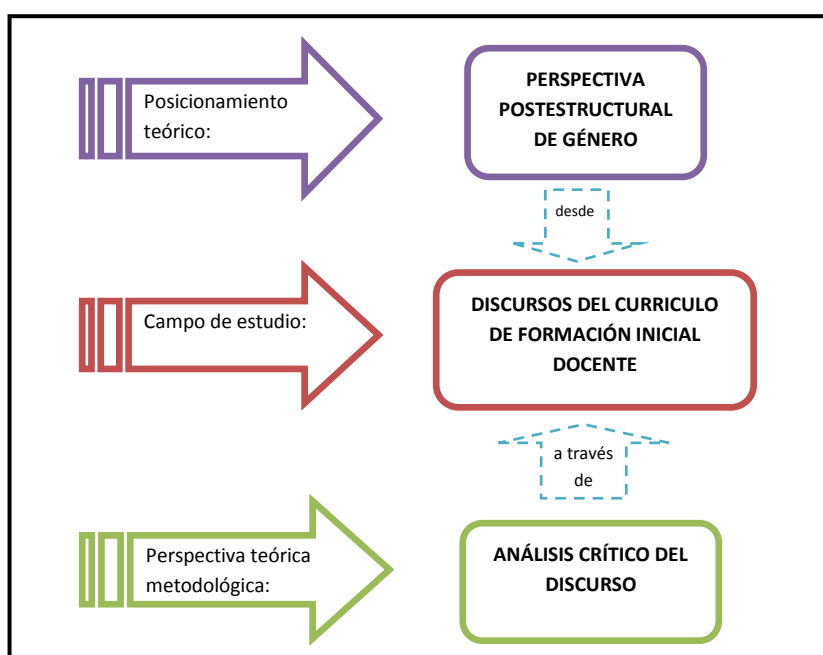
Asimismo, me motiva la elección del ACD por su enfoque interdisciplinar, que considera el lenguaje como una forma de práctica social (Fairclough, 1989) que analiza cómo la dominación se reproduce y se resiste con los discursos. Según Fairclough (1989) existe un acceso desigual a los recursos lingüísticos y sociales, los

---

<sup>3</sup> En adelante ACD

cuales serían controlados por las instituciones. Asimismo, esta perspectiva/enfoque considera el contexto discursivo de manera no restringida o el significado que existe más allá de las estructuras gramaticales, es decir incluyendo los contextos políticos e incluso económicos del uso de la lengua, donde tienen un lugar protagónico las luchas de poder.

En síntesis, instalando la atención en los discursos curriculares de la formación de profesores/as, desde una perspectiva postestructural de género y a través de un análisis crítico de discurso, pretendo abrir un espacio de problematización, reflexión y propuesta de cómo está pensada y diseñada la formación inicial docente<sup>4</sup> en Chile en términos de género.



Esquema de Síntesis Antecedentes Teóricos

### Planteamiento del Problema

La articulación del problema que expongo se nutre de planteamientos de diversos autores/as sobre tres ámbitos: tensiones a partir del género en el sistema escolar, el rol formativo de los/as docentes, y la incorporación de perspectiva de género en la FID.

En primer lugar, respecto de las *tensiones a partir de Género en el Sistema Escolar*, Cornejo (2011) señala:

<sup>4</sup> En adelante FID

(la) necesidad de romper con la cultura del silencio, generadora de violencia y exclusión (...) -y la necesidad de respetar, acompañar y contener aquellos(as) jóvenes que tempranamente deciden 'salir del clóset' (coming out); de modo de aminorar los costos psíquicos y emocionales que demanda este proceso (p. 52)

Con ello, se releva la necesidad de contar en el sistema educativo con herramientas que permitan acompañar, respetar y contener a los/as estudiantes independiente de su diversidad y con ella. Asimismo, el mismo autor destaca la importancia de:

Saber lo que es (la homofobia), como funciona y como se manifiesta en el sistema escolar (...) estudiar las diversas expresiones que asume la sexualidad humana; la naturalización de las diferencias de género y la orientación sexual; las confusiones de género; los roles de género y la normatividad heterosexual (p. 62)

Por ende, debe existir un conocimiento y comprensión de las diferentes manifestaciones de la sexualidad, debiendo el sistema educativo contar con estrategias adecuadas para el desarrollo de los/as sujetos. Sin embargo, según Ceballos (2009):

... [existe] ausencia de modelos educativos en la enseñanza formal que respondan a las necesidades de los alumnos y las alumnas con orientación homosexual y/o de familias homoparentales, [lo que] dificulta la aceptación de su condición sexual y/o la normalización de la identidad sexual de sus progenitores respectivamente(p. 68)

Lo anterior permite dar cuenta, de la ausencia de herramientas, estrategias y espacios que permitan acoger las diversidades y construir con ellas una nueva convivencia, que valore lo diverso y lo incluya como nuevos conocimientos, previniendo instituir modelos y certezas que inhiben los óptimos desarrollos y orientaciones vocacionales en los proyectos de vida de los/as estudiantes y su identidad de género.

En este sentido, resulta relevante asumir que "las perspectivas de socialización en América Latina y sus inequidades de género en la Formación Docente Inicial, condicionan las representaciones sociales y prácticas identificatorias que se construyen y distribuyen en las instituciones educativas" (Lizana, 2007,p.18)

Queda en evidencia la necesidad de problematizar las nociones de género con las cuales se ha trabajado su inclusión en el sistema escolar y en la formación de profesores/as, por cuanto considero insuficiente el conjunto de medidas que han apuntado a avanzar en ámbitos sustantivos, pero que a su vez han tendido a invisibilidad y obviar la diversidad de géneros, las orientaciones sexuales, la educación en sexualidad y los procesos de identificación de género. En ello las políticas públicas

(re)producen sentidos un discurso restringido del género que no ha permitido contribuir a cientos de personas a su pleno desarrollo.

En segundo lugar, en cuanto al *rol formativo de los/as docentes* he asumido como fundamental la necesidad de considerar la perspectiva de género en la formación de docentes, por cuanto: “ellos hacen parte, a través de un universo valórico, de creencias, convicciones, etc. De un cierto orden heterosexista, excluyente por definición, de cualquier conducta, actitud o comportamiento que aparezca como trasgresor del mismo” (Lizana, 2007, p. 56).

Insertos en la cultura y un momento histórico específico, los/as docentes tienden a reproducir sus experiencias previas producto de su propio proceso de socialización, siendo por tanto (re)productores de un discurso acerca de la sexualidad y el género.

En este sentido es relevante reiterar las evidencias en torno a las percepciones docentes de escuelas municipales de la Región Metropolitana, los cuales declaran en un 95% saber poco o nada de la homosexualidad y transexualidad, y un 85% reconoce que los estudiantes homosexuales son discriminados en las aulas (MOVILH, 2008)

Al respecto, Romero (2007) y Lizana (2007) sostienen que “No se reconoce la legitimidad de la diferencia ni la legítima diferencia ya reconocida. Se enseña o se aprende a ser diferente por rasgos superficiales, a partir de los cuales también se distingue al maestro” (p. 16), y “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” (p. 30).

Y en este punto considero clave el reconocimiento de un conjunto de expresiones simbólicas, originadas de los procesos de objetivación y subjetivación de la que participamos todos/as, y que en el caso de los/as docentes adquiere un rol clave, en tanto es en los espacios educativos donde se instalan discursos que (re)producen ciertas prácticas, conductas y discursos válidamente homogeneizados y con derecho de nominar, significar y existir.

En este sentido, Romero (2007) destaca que “nunca ha sido tan evidente la importancia del personal docente en su papel de agente de cambio en el presente, para favorecer la tolerancia y el mutuo entendimiento” (p. 18).

En síntesis, los/as docentes son actores estratégicos/as en los procesos formativos en torno a las identidades de género, por lo que resulta crucial partir de un

reconocimiento de dicha importancia y de los componentes simbólicos que transmiten a partir de sus discursos, originados de sus propias experiencias y socializaciones de género en la cultura en la que se desenvuelven.

Es por ello, que el tercer componente de la problemática, corresponde a la necesidad de tensionar la FID respecto de incorporar una *perspectiva de Género en la Formación de Profesores/as*. En este sentido, considero que la relevancia de su incorporación en el curriculum de formación inicial permitiría a juicio de Pedroza (2007) que cada docente revise su propia biografía escolar y allí en la situación real de aprendizaje, de manera tal que pueda reconocer cómo otorga legitimidad al discurso de la autoridad pedagógica que instituye como natural la arbitraria supremacía de lo masculino y logre modificarse para no reproducirla, revisando sus propias prácticas y forma de ver la vida.

Por otra parte, implicaría evitar efectos de interacción diferencial en las prácticas discursivas con niños/as en el aula, a fin de que los/as docentes eviten generar expectativas previas frente a las posibilidades de desarrollo de sus estudiantes. Colaborando con ello al pleno desarrollo personal de la identidad de género, y profesional de hombres y mujeres, en tanto, existe evidencia sustantiva, que señala “la falta de formación y escasez de materiales educativos relativos al tema, especialmente dirigidos a padres y educadores” (Cornejo, 2011, p. 66).

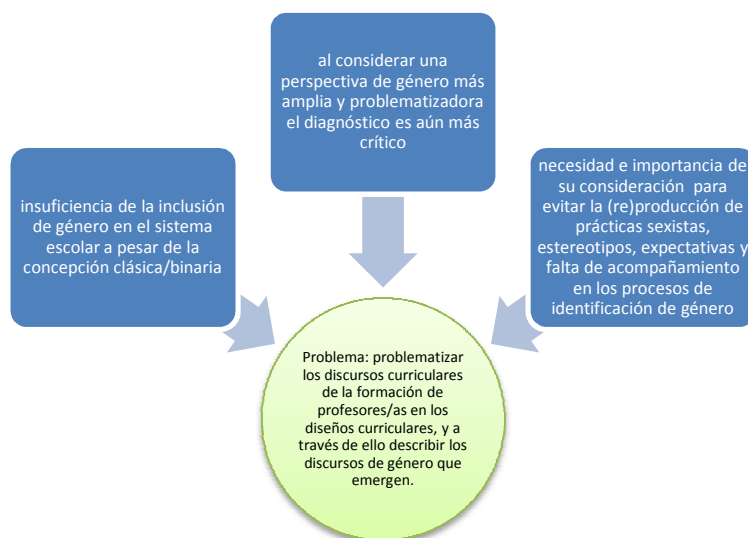
La carencia de herramientas en la FID sobre género ha sido señalada en diversas investigaciones e informes (Tournaki, 2003; Dorelo, 2005; Guerrero, 2005; Lizana, 2007; Romero, 2007; Ceballos, 2009; Palacios, 2009; PNUD, 2010 y Cornejo 2011), que han enfatizado tanto en la necesidad de su existencia como la falta de importancia que le ha sido asignada en los procesos de diseño curricular de los programas.

En este sentido, las conclusiones del estudio *Representaciones sociales sobre masculinidad, feminidad, heterosexualidad y homosexualidad de los/las estudiantes de pedagogía, en contextos de formación docente inicial* (Lizana, 2007) enfatizan en esta idea, señalando que:

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. (p. 118)

Estos costos, son refrendados por el conjunto de estudiantes y futuros profesionales, que insertos en sus procesos personales de construcción de identidades de género ven entorpecidos sus desarrollos, en tanto, los/as formadores/as asumen ciertos discursos como verdades universales, incuestionables y esenciales respecto del género.

En síntesis, si los antecedentes aquí expuestos señalan la insuficiencia de la inclusión de género en el sistema escolar a pesar de la concepción clásica de género, si al considerar una perspectiva de género más amplia y problematizadora el diagnóstico es aún más crítico, y se ha establecido la necesidad e importancia de su consideración para evitar la (re)producción de prácticas sexistas, estereotipos, expectativas y falta de acompañamiento en los procesos de identificación de género, es pertinente las interrogantes acerca de ¿qué motivos explican la exclusión?, ¿qué discursos universales, socioculturales, institucionales y simbólicos impiden la presencia de género en la formación?, y ¿cómo impactan estos discursos en la formación de docentes?



Esquema de síntesis de Planteamiento del Problema

### Interrogantes y Objetivos de Investigación

A partir de las interrogantes anteriormente planteadas, emergen dos preguntas orientadoras del estudio: ¿Qué discursos, desde una dimensión textual, práctica discursiva y práctica social emergen en los diseños curriculares de formación inicial docente de Pedagogía en Educación Básica<sup>5</sup>?, y ¿Qué discursos de género emergen de los diseños curriculares de formación inicial docente de pedagogía en educación básica, considerando una perspectiva postestructural de género?

<sup>5</sup> En adelante PEB.

A partir de ellas, los discursos teóricos y el conjunto de antecedentes expuestos, he definido como objetivo general “problematizar los discursos de diseño curricular de formación inicial docente (FID) de Pedagogía en Educación Básica (PEB), desde una perspectiva postestructural de género, a través de un análisis crítico del discurso”.

Empleo la acción de ‘problematizar’ en tanto “refiere a la totalidad de prácticas discursivas y no discursivas que introduce algo en el juego de lo verdadero y de lo falso y lo constituye como un objeto de pensamiento” y, de que “la problematización pone en duda todo aquello que se da por evidente o por bueno, cuestiona lo que está constituido como incuestionable, recela de aquello que es indudable” (Iñiguez, 2003, p. 78 – 79)

A partir de dicho objetivo general, se despliegan tres objetivos específicos que responden a los tres grandes aspectos en que se articula la investigación: Reconocer los rasgos cohesivos a nivel textual del discurso que producen efectos de sentido en los planos de interacción, representación e identificación; Identificar los diferentes discursos que dialogan, mezclan y combinan de modo intertextual, constituyendo una práctica discursiva de la formación de profesores/as de educación básica en Chile; y Analizar los efectos políticos e ideológicos del discurso curricular en un contexto histórico y cultural específico que constituye un orden del discurso de la formación de profesores/as de educación básica en Chile.

El estudio se realiza en los diseños curriculares de FID de PEB, y en términos temporales, la investigación considera a instituciones formadoras de docentes, a partir de la finalización del proyecto FFID<sup>6</sup> en 2002, hasta la publicación de Estándares<sup>7</sup> en 2011, periodo caracterizado por un fuerte interés en la FID expresado en una serie de programas, informes y políticas específicas.

### **Discursos Metodológicos**

En cuanto a la metodología, el posicionamiento asumido apunta a la complejidad y la riqueza del proceso investigativo, en cuanto adscribo a los planteamiento de Michael Foucault (1985) y Norman Fairclough (2003) sobre la concepción investigativa como caja de herramientas, entendidas como insumos que dialogan y permiten dar riqueza al estudio (primer autor), y la comprensión de la metodología de la investigación, como un diálogo teoría – práctica, que denomina ‘teorético’<sup>8</sup>, por cuanto corresponde a una

---

<sup>6</sup> Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente.

<sup>7</sup> Estándares Orientadores para egresados de carreras de Pedagogía en Educación Básica.

<sup>8</sup> Es decir incorpora elementos teóricos y metodológicos de forma articulada, no entendiendo una separación entre ellos.



metodología analítica que permita formas complementarias de leer un evento social complejo (segundo).

Así, en función de lo descrito anteriormente, la metodología de mi investigación descansa sobre tres pilares fundamentales: la importancia del lenguaje en la interacción social, el entendimiento del corpus como un discurso, y la necesidad de estudiar el discurso desde distintas disciplinas, propósitos y métodos diferentes, en base a una multidisciplinaredad.

Po lo tanto, la concepción teórica asumida orienta a la elección del Análisis Crítico del Discurso<sup>9</sup> de Norman Fairclough (1989, 1992, 1995, 2001, 2003 y 2008), que da cuenta de un proceso intelectual y personal de adaptación de la 'caja de herramientas', en concordancia con la flexibilidad de la investigación cualitativa, el ACD y las necesidades del estudio.

En términos específicos, el uso instrumental y adaptado de este método, plantea analizar el discurso considerando tres niveles. El primero de ellos, discurso como texto (o práctica textual) corresponde a una concepción del mismo como unidad lingüística o 'pieza de lenguaje' escrito o hablado; un segundo nivel de práctica discursiva que involucra procesos de producción e interpretación de textos; y un tercer nivel de práctica social situacional e institucional del evento discursivo.

La selección del corpus discursivo a problematizar, considera instituciones formadoras, que han cumplido con los criterios de: haber participado de algún proceso de rediseño curricular en el periodo, formar profesoras/es de Educación Básica, el acceso a la información y los/as sujetos partícipes. La información recogida comprende entrevistas generales y específicas sobre diseño curricular y género a los/as actores, y documentos curriculares (modelos de formación, idearios pedagógicos, perfiles de egresos, planes de estudio, programas, acuerdos de acreditación y misión y visión de los programas).

El estudio no pretende generalizar, sino dar cuenta de las experiencias discursivas de producción, circulación y recepción de los discursos curriculares de estas instituciones formadoras, a fin de contribuir al debate y necesidad de una mayor profundidad y problematización de la formación de profesores/as y sus discursivos en Chile.

---

<sup>9</sup> En adelante ACD

## **Hallazgos:**

### **Discursos del Curriculum de Formación Inicial Docente**

Cuando propongo dar cuenta de los discursos del curriculum de FID de PEB, respondo a lo obtenido en el proceso acumulativo de los análisis lingüístico, intertextual y socio explicativo. En dicho camino, los/as sujetos/as, sus palabras y contextos van articulando un conjunto de discursos que forman parte de un 'orden', en términos reproductivos e innovadores.

De acuerdo con las aproximaciones postestructurales, en el lenguaje es posible (re)producir discursos, así como generar dinámicas de creatividad a partir de él, es decir, los eventos comunicativos se componen de relaciones de poder, donde además de la dominación de ciertas reglas de enunciación, de lo posible de decir y actuar, coexisten dinámicas de ruptura, oposición, reacción, etc. Con todo esto, me refiero a un campo comunicativo complejo, donde por lo general no hay cuestionamiento acerca de los orígenes de lo que se dice, cuándo, dónde y por qué todo esto está siendo dicho.

A partir de ello, es que un interés fundamental ha sido conocer la cohesión discursiva, donde los/as sujetos e instituciones articulan el lenguaje para comunicar un conjunto de discursos que sean coherente con una serie de principios, reglas y criterios de comunicación 'aparentemente' neutrales, objetivos y ciertos. Luego, poner énfasis en la intertextualidad y las condiciones de producción de los discursos, que dan cuenta del conjunto de discursos que articuladamente conforman un solo cuerpo discursivo; en este sentido ha sido interesante dar cuenta como existen presuposiciones, negaciones y metadiscursos sobre ciertas temáticas, las cuales no se cuestionan y circulan libremente protegidas por un halo de certidumbre y objetividad. Finalmente, el ejercicio investigativo se ha centrado en las condiciones de circulación del discurso, a partir del conjunto de determinaciones sociales que le dan cabida, las ideologías presentes y los consecuentes efectos sociales en la formación como práctica social específica.

De todo este recorrido de diversos análisis relacionados, a partir de un posicionamiento teórico y metodológico complejo, en diálogo y creativo, es posible dar cuenta de un conjunto de discursos que actúan de forma articulada: Curriculum por competencias, Formación integral, Formación de Profesores/as y el desarrollo del país, Formación Docente y Educación de Calidad.

Este conjunto conforma un 'orden del discurso', que genera un espacio de acción para el diseño compuesto de tantas demandas, que las instituciones terminan por replicar lo

que se espera de ellas, por cuanto actúan como prácticas discursivas aparentemente 'objetivas' e 'incuestionables', que colaboran en armar un puzzle de la formación asociada a las competencias, a lo integral y el desarrollo del país, que persigue en ese fin la existencia de una formación de profesores/as de calidad, que luego se replique en los espacios educativos.

Las instituciones, arman este puzzle siguiendo pasos predefinidos, con escasa problematización y el constante refuerzo que los discursos internacionales que la globalización le provee, a través de los tratados internacionales y las grandes convenciones que han situado en la homologación educativa un camino 'único y unívoco' hacia la integración.

Estos discursos globales han ido borrando y/o invisibilizando las diferencias a través de prácticas que imprimen a las políticas educativas locales, de medidas que replican grandes cambios de otras latitudes y refuerzan a través de evaluaciones estandarizadas que instalan lo que es válido de enseñar y aprender.

Lo anterior se produce mediante la instalación de políticas públicas, que si bien se muestran como orientaciones, terminan por ser reproducidas e imitadas por las instituciones, de modo que se genera una red de instituciones y sujetos que valida/legitiman y objetivan los discursos, mediante la reiteración obligada, que generan los espacios posibles del decir y actuar, en términos de concebir la formación docente y la calidad de la misma.

### **Discursos de Género del Curriculum de FID de PEB**

Uno de los principales hallazgos en el proceso de problematización ha sido dar cuenta de la concepción/percepción sobre género de las instituciones formadoras. En este sentido, predomina un entendimiento de género insuficiente y de débil fundamentación, en la medida que no forma parte de una temática relevante para ellas en su modelo de formación y en el diseño curricular.

Por otra parte, he observado una reducción en la comprensión del género, asociado al sexo femenino y de connotación estructural y binaria. Más aún, se sostiene una creencia del género en asociación exclusiva a la mujer, lo que minimiza la profundidad analítica requerida para su consideración.

A su vez, la temática de género aparece asociada a un conjunto de otras temáticas, en términos de variables y relativa a la no discriminación. En este sentido, la

consideración de género está asociada a sexo hombre – mujer, como categorías únicas y opuestas.

Esta mirada de género no reconoce aspectos identitarios propios de una mirada postestructuralista de género, donde se reconoce el carácter performativo del mismo, es decir, una categoría discursiva compleja, histórica y en permanente reconstrucción, que preceden al sujeto.

En definitiva, la concepción que se tiene de género como una variable más, asociada a sexo carece de problematización, da cuenta de una comprensión muy básica y restringida, permite entender la poca relevancia en la discusión curricular para imprimir un sello con perspectiva de género a la formación.

Los diseños curriculares por lo tanto, pasa por alto estas temáticas, que aun cuando se consideran relevantes, no han permeado una mirada que problematice a la formación de los/as profesores/as y la nutra de modo que exista una comprensión del carácter 'formador' del/la sujeto docente, y la responsabilidad que este tiene en la (re)producción de estereotipos de género presentes en la cultura.

En síntesis, se expone que no existe demanda ni global, nacional, ni de los/as propios/as docentes para ser considerado como una temática de importancia para imprimir al diseño de ésta, existiendo predominio de un discurso que sitúa al género como una temática importante, interesante y relevante en sí misma, pero que no ha ingresado a la red de poder que decide finalmente qué y cómo se incorpora.

Los discursos relativos a la concepción de género, además de la falta de demanda para su incorporación curricular en la FID, sumados a los discursos hegemónicos de la FID generan un orden del discurso que modela el curriculum de formación y define los límites de la (re)producción curricular.

De este modo, la relación entre género y formación de profesores, es una relación inexistente, reducida en su comprensión, o bien no relevante ante otro conjunto de demandas que hegemonizan las preocupaciones sobre la formación docente.

## Conclusiones

En la actualidad, la formación inicial docente se ha convertido en uno de los principales campos de atención de las políticas públicas en educación. Sin embargo, esta atención ha sido producida en gran parte por la globalización de la cultura, economía y política, que han transformado las estrategias locales de cambio, en replicar experiencias de sistemas exitosos en contextos disímiles y con consecuencias contradictorias.

Lo anterior, forma parte de un discurso global, que asocia directamente y de modo causal, discursos que articuladamente se nutren y refuerzan unos a otros. De este modo, subyace la idea de que 'buenos profesores', producirán una 'mejor enseñanza', y consecuentemente un 'mejor aprendizaje', que se verá expresado en 'buenos resultados', que en conjunto conformarán un discurso mayor, neutral como un orden del discurso de la 'educación de calidad'.

De este modo, los cambios en la FID han tendido a generar prácticas de homologación y/o estandarización, con el propósito de hacer dialogar a las múltiples y diversas formas de concebir y significar este campo en el mundo, impactando fuertemente en las percepciones, creencias y expectativas sobre la formación, al formador/a y formado/a, rompiendo con trayectorias, aprendizajes y prácticas históricas de los diversos contextos.

Respecto de la primera pregunta orientadora del estudio, los discursos del currículum que predominan en las instituciones que forman parte del corpus se orientan a una 'formación integral', 'formación por competencias', 'formación docente de calidad' y 'desarrollo del país'.

Este conjunto de discursos, aparentemente objetivos y relativamente verdaderos, refuerzan y constituyen un 'orden del discurso', que genera una regulación social en la producción, recepción y circulación de los discursos sobre la FID.

Respecto de la segunda interrogante, es evidente la existencia de una invisibilización sobre género en la docencia, lo que involucra un costo personal, académico y profesional, para los/s actores y una (re)producción de las inequidades de género en su 'cuerpo de saberes'.

Por lo tanto, las instituciones formadoras no están entregando hoy las herramientas necesarias para que los/as docentes desarrollen experiencias de socialización de género que colaboren con los procesos de identificación de género.

Visto de este modo, la visión de género presente en los diseños curriculares es responsable de una escuela que no apoya formativamente a los/as sujetos en éste y otros ámbitos, y docentes que utilizan sus criterios personales provenientes de su propia socialización de género, más que insumos formativos aprendidos de una FID que promueva, comprenda y respete la diversidad, aceptación y sana convivencia.

Es aquí cuando la palabra ofensiva, el gesto de rechazo, estereotipo, la falsa expectativa, entre otros operan como una práctica discursiva en la sociedad que se refuerza, reproduce y/o no se revierte hoy en las escuelas. Por ello, considero que la formación inicial docente corresponde a un espacio prioritario y estratégico de acción, que posibilite más y mejores relaciones humanas, donde las prácticas discriminatorias tengan cada vez menos cabida.

### **Bibliografía**

Butler, J. (2007). El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad. Barcelona: Paidós.

Ceballos, M. (2009). La educación formal de los hijos e hijas de familias homoparentales: familia y escuela a contracorriente. *Aula Abierta* , 37 (1), 67-78.

Cornejo, J. (2011). "Coming out" en la escuela. En Revista Bagoas (6), 49 - 68.

Dorelo, L. (2005). La perspectiva de Género en la Educación: la coeducación, un desafío. ISEF Digital, 6ta edición, Diciembre

Fairclough, N. (1989) Language and Power. London: Longman.

Fairclough, N. (1992). Discourse and Social Change. Cambridge UK: Polity Press

Fairclough, N. (1995). Critical Discourses analysis. The critical study of language. London/New York: Longman. Traducción y adaptación de Federico Navarro para la cátedra de Lingüística General (Dr. Martín Menéndez). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (Argentina). Recuperado el día 20 de Noviembre de 2011 en <http://discurso.files.wordpress.com/2009/02/fairclough1995 analisis-critico-del-discursocap-1trad-navarro1.pdf>

Fairclough, N. (2001). Análisis del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades. University of Lancaster. En Revista Discurso y Sociedad Vol 2(1) 170 - 185.

Fairclough, N. (2003). "El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales". En Wodak, Ruth y Michael Meyer (Comps.), 179-203. Barcelona: Gedisa.

Fairclough, N. (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades. En Revista Discurso y Sociedad. Vol. 2, 170-185.

- Foucault, M. (1985). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Gee, P. (2005). *An Introduction to Discourse Analysis – Theory and Method*. United Kingdom: Routledge.
- Gibson-Graham, J.K. (2002) Intervenciones posestructurales. En *Revista Colombiana de Antropología*. Vol. 38. Enero-Diciembre. 261-286.
- Iñiguez, L. (2003). *Análisis del discurso: Manual para las ciencias sociales*. Barcelona: UOC.
- Lizana, V. (2007). Representaciones sociales sobre masculinidad, feminidad, homosexualidad de los/las estudiantes de pedagogía, en los contextos de formación docente inicial. Santiago, Chile: Universidad de Chile.
- MOVILH. (2008). *Prejuicios y conocimientos sobre orientación sexual e identidad de género en establecimientos educacionales municipalizados de la Región Metropolitana*. Santiago: Movilh.
- Palacios, L. (2009). Epistemología y pedagogía de género: el referente masculino como modo de construcción y transmisión del conocimiento científico. Ensayo en *Horizontes Educativos*, Vol. 14, N°1: 65-75, Recuperado el día 15 de junio de 2010 en <http://helios.dci.ubiobio.cl/revistahorizontes/Revista/files/revistas/2009>.
- Pedroza, N., (2007). “Reflexiones sobre cuestiones de Género y la Formación Docente” en revista ***Eccleston. Educación Sexual***, Año 3, N°8, Cuatrimestre de 200, ISPEI. DGES Ministerio de Educación, Córdoba, Argentina. Recuperado el día 24 de abril en [http://iesecleston.buenosaires.edu.ar/Pedroza%20de%20Fasce\\_8.pdf](http://iesecleston.buenosaires.edu.ar/Pedroza%20de%20Fasce_8.pdf)
- PNUD. (2010). *Desarrollo Humano en Chile: Género, los desafíos de la igualdad*. Santiago: PNUD.
- Romero, R. (2007). El erotismo oculto de la escuela en la práctica reflexiva de la palabra docente. *Revista Educere*. Año 11, N°36. Enero, Febrero, Marzo. México. 15-20.
- Tournaki, N. (2003). Effects of Student Characteristics on Teachers’ Predictions of Students success. En *The Journal of Educational Research*, Vol. 96 N°5. Recuperado el día 12 de junio de 2010 en <http://heldref-publications.metapress.com/app/home>