



REICE. Revista Iberoamericana sobre
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación

E-ISSN: 1696-4713

RINACE@uam.es

Red Iberoamericana de Investigación Sobre
Cambio y Eficacia Escolar
España

Lizana Muñoz, Verónica

UNA RELACIÓN INVISIBILIZADA EN LOS CONTEXTOS DE FORMACIÓN DOCENTE INICIAL: LA
IDENTIDAD PROFESIONAL DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO

REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 7, núm. 3, 2009,
pp. 69-81

Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55114063006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



UNA RELACIÓN INVISIBILIZADA EN LOS CONTEXTOS DE FORMACIÓN DOCENTE INICIAL: LA IDENTIDAD PROFESIONAL DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Verónica Lizana Muñoz

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2009) - Volumen 7, Número 3

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num3/art5.pdf>

Fecha de recepción: 15 de diciembre de 2008
Fecha de dictaminación: 3 de marzo de 2009
Fecha de aceptación: 20 de marzo de 2009



El origen de esta investigación se encuentra en mi experiencia en la Formación Docente Inicial. Como estudiante de pedagogía y dirigente estudiantil en una universidad chilena estatal pude vivenciar la desarticulación epistemológica, axiológica, ontológica y ética en sus líneas de formación, enfoques curriculares y perfiles de egreso. Estos contextos formativos evidenciaban contradicciones, tanto en las condiciones de (re)producción y distribución del conocimiento pedagógico e (inter)disciplinar, como en los procesos de constitución y transformación cultural de los actores educativos. Asimismo, la Facultad de Educación administraba independientemente la formación pedagógica y sus especialidades, por lo que “las autoridades académicas en sus respectivos feudos burocráticos y los/las formadores/as de docentes en sus parcelas intelectuales” entendían que “los/las estudiantes de pedagogía son responsables de articularlas en su futuro ejercicio profesional”.

En términos generales y salvo honrosas excepciones, mi formación pedagógica reflejaba una racionalidad curricular académica y técnico-práctica. Los/las docentes determinaban los contenidos programáticos de la asignatura, definían una metodología vertical, normativa y prescriptiva, e implementaban una evaluación centrada en el producto. En estas prácticas de enseñanza y procesos de aprendizaje había escasos espacios para reflexionar acerca de la formación personal, académica, profesional y social de los/las futuros/as profesores/as. Si bien, estas asignaturas explicitaban, engrandecían y glorificaban el rol protagónico de los/las docentes, implícitamente estaba la concepción que “éstos/as son reproductores/as oficiales de planes y programas curriculares”. Estos elementos discursivos y no discursivos mantenían una alianza estratégica con el imperativo heterosexual y una complicidad con la norma del sexo, cuyas inequidades de clase, género y etnia segmentan los resultados académicos y las expectativas profesionales en el Sistema Nacional de Educación.

Con algunos matices, mi formación en la especialidad proyectaba una racionalidad curricular crítica de (re)construcción social. El énfasis estaba en las perspectivas constructivistas, que configuraban-circunscribían, posicionaban-demarcaban y regulaban-diferenciaban nuestros intereses, necesidades y expectativas como actores protagónicos/as. Por ejemplo, en las asignaturas de Metodología por Proyecto (Línea Comunicativo-Textual) se definían comunitariamente las reglas de convivencia, los contenidos programáticos, las temáticas de investigación individual o grupal, y los criterios de evaluación. Si bien, estas autoridades y académicos/as implementaban una pedagogía dialógica, democrática y horizontal entre adultos/as, sus discrepancias se evidenciaban en los modelos socioculturales, biopolíticos y/o médico-clínicos sobre la integración e inclusión educativa. Pero sin lugar a dudas, estos espacios, ámbitos de acción y productos culturales fueron fundamentales durante mis cinco años de formación docente, puesto que se constituyeron en el soporte de mis operaciones representacionales y experiencias identitarias como profesora.

Por consiguiente, esta institución formadora de docentes segmentada en académicos/as, funcionarios/as y estudiantes, con sus múltiples políticas de gestión, administración y organización, reflejaba “los resabios totalitarios de la dictadura militar y los silencios cómplices de los gobiernos de la concertación”. “Esta limpieza ideológica, liberalización económica y conservadurismo intelectual” conformaron los modelos explicativos sobre una universidad pedagógica estatal, donde “los mecanismos de control y vigilancia la cercenaron de su origen republicano, laico e (inter)disciplinar, y la escindieron de su cuerpo institucional”. Asimismo, estos principios plasmaron las unidades de sentido de su comunidad universitaria, donde “los mecanismos de subordinación y docilización torturaron-desaparecieron-encarcelaron los cuerpos de sus actores protagónicos/as”. De este modo, la formación docente “visibilizaba un cuerpo de saberes aséptico-esterilizado, asexuado-neutral y ahistórico-apolítico-

atemporal", y los/las formadores/as de docentes y estudiantes de pedagogía "invisibilizaban sus sexos-cuerpos-sexualidades en los contextos socioeducativos". Mientras, el cuerpo institucional controlaba-vigilaba "los recuerdos, añoranzas y viejas consignas de un Estado Docente", los cuerpos individuales subordinaban-docilizaban "la historia emblemática de una educación pública... un proyecto de calidad con equidad para los/las ciudadanos/as chilenos/as".

1. MARCO DE REFERENCIA

A nivel internacional y nacional se evidencia un profundo interés en la Formación Docente Inicial, ya que ésta condiciona el umbral del estatus profesional, el espacio de dispersión de sus actores protagónicos/as, y el campo de emergencia de las estrategias político-educativas. A continuación, se revisan los principales aspectos de esta discusión.

En términos generales, los países de la Comunidad Económica Europea han adoptado dos modelos de formación docente, el simultáneo y el consecutivo. El primero describe una formación más extensa, dado que los/las estudiantes de pedagogía ingresan a una edad temprana; en cambio, el segundo refiere a una formación relativamente más corta, ya que éstos/as ingresan después de haber obtenido un título en la Educación Superior. En este sentido, las instituciones formadoras de docentes consideran como criterio de selección las calificaciones académicas, es decir, las obtenidas tanto en los contextos y procesos formativos, como en los exámenes de ingreso. (Eurydice, 2002).

Estos requisitos junto con el número de vacantes se mantienen como decisiones del nivel central, él que intenta equilibrar las fluctuaciones del mercado laboral y las estrategias político-educativas. De este modo, se espera que "la liberalización, autonomía e innovación institucional" garanticen la calidad con equidad, en las condiciones de (re)producción y distribución del conocimiento pedagógico e (inter)disciplinar. En este sentido, se presentan diferencias sustantivas y significativas entre estos países, puesto que algunos privilegian las competencias profesionales por sobre las pedagógicas. Por ello, han intervenido el currículo indistintamente en las siguientes áreas: el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TICs); la atención de los/las inmigrantes y de las personas con Necesidades Educativas Especiales, Transitorias o Permanentes; la gestión administrativa, la comunicación y el comportamiento en las instituciones educativas. (Eurydice, 2002).

Asimismo, se observan discrepancias "sobre el método de inserción o el periodo de transición" entre la Formación Docente Inicial y el ejercicio profesional. El primero se inserta en la etapa final de esta formación, donde los/las estudiantes son evaluados/as exhaustivamente "en el lugar de trabajo". El segundo describe las medidas de apoyo a los/las docentes principiantes, donde "los/las profesionales" reciben ayudas tangenciales para superar dificultades emergentes. Si bien, las últimas investigaciones evidencian que la práctica pedagógica progresiva en las instituciones educativas obtiene mejores resultados, ya que se inserta en una trayectoria e itinerario socio-profesional, persisten las debilidades en "estas modalidades de inserción o de transición". Debido principalmente a la desvinculación entre las instituciones formadoras de docentes y los centros educativos, y la insuficiente especialización en esta materia. (Eurydice, 2002, 2006; Fuentealba, 2003; Latorre, 2006).

En Estados Unidos, se observa una profunda transformación en las estrategias político-educativas, estos estándares de calidad y sistemas de medición mediatizan las condiciones formativas, laborales y salariales del profesorado. Asimismo, las instituciones educativas han modificado los contenidos

pedagógicos e (inter)disciplinares, “un currículo multicultural” que articule los intereses y expectativas de las comunidades, las actividades y metodologías en el aula, y la integración de niños, niñas y jóvenes con Necesidades Educativas Especiales. Estos cambios intentan potenciar a los/las docentes como “profesionales de la educación”, una participación comprometida, tanto con los programas de investigaciones que evalúan el impacto de las prácticas de enseñanza en los procesos de aprendizaje de los/las estudiantes; como con los programas de actualización y formación continua, que destinan recursos económicos y disponen de los tiempos necesarios. (Villegas-Reimers, 2002; UNESCO, 2002).

En relación a las instituciones formadoras de docentes, se han implementado certificaciones específicas para la modalidad formativa; la selección, continuidad y consistencia de la malla curricular; los contenidos pedagógicos e (inter)disciplinares; la carga horaria de las prácticas progresivas; entre otros aspectos. En este sentido, el cambio más significativo corresponde a la vinculación de las instituciones formadoras con las escuelas primarias y secundarias, lo que potencia “las perspectivas de los/las candidatos/as a maestros/as”. Estas exigencias son gubernamentales, los organismos responsables de la acreditación procuran fortalecer una carrera profesional en los/las docentes, su actualización permanente y sistemática, en distintas etapas y niveles de complejidad. (Villegas-Reimers, 2002; UNESCO, 2002).

En América Latina, se evidencia una mayor articulación entre la Formación Docente Inicial, el estatus profesional y la calificación académica de sus actores protagónicos/as. En la última década, estos países han implementado un conjunto de estrategias político-educativas, las que procuran monitorear la continuidad de los contenidos pedagógicos e (inter)disciplinares; la innovación según los avances científicos y tecnológicos; y la flexibilidad de las prácticas de enseñanza y procesos de aprendizaje. De esta manera, se intenta atender a las emergentes transformaciones históricas y socioculturales de la región. (OREAL, UNESCO, PROEDUCA-GTZ, 2004; Vaillant, 2005).

Estos programas de mejoramiento de la calidad con equidad, están principalmente diseñados para la enseñanza básica o primaria, y la media o secundaria. Por ello, se amplió la jornada escolar; se focalizaron medidas especiales para los sectores más vulnerables de la población; se confeccionaron instrumentos estandarizados de medición; y se buscaron responsabilidades profesionales ante los resultados académicos de los/las estudiantes. Una agenda concertada, donde los intereses, necesidades y exigencias de los contextos internacionales y locales están alineados con la mejora significativa y sustantiva de los índices educativos. (OREAL, UNESCO, PROEDUCA-GTZ, 2004; Vaillant, 2005).

En el “Encuentro Internacional sobre Desarrollo Profesional de los/las Docentes en América Latina y el Caribe” (Lima, 2003), se establecieron criterios de evaluación para la calidad, coherencia y consistencia de la formación inicial del profesorado. Estas instituciones formadoras se comprometieron a evaluar sus perspectivas epistemológicas, axiológicas, ontológicas y éticas, según el marco democrático de los “Estados Latinoamericanos (Pre o Post Modernos)”. Por consiguiente, se espera que estos “perfiles profesionales” potencien los conocimientos, competencias y actitudes de las futuras generaciones, lo que a su vez, implica especificarlos en la formación personal, académica, profesional y social de los/las futuros/as profesores/as.

En las últimas décadas, el Gobierno de Chile ha implementado un conglomerado de estrategias político-educativas, el que ha transformado las condiciones formativas, laborales y salariales del profesorado. Estas exigencias han posicionado a los/las formadores/as de docentes, estudiantes de pedagogía y profesores/as en ejercicio en el núcleo de la discusión pública, dado que el aumento de la inversión económica no se condice con la disminución de los resultados académicos de niños, niñas y jóvenes en el

Sistema Nacional de Educación. Este cuestionamiento generalizado “tiene como telón de fondo”, tanto las inequidades de clase, género y etnia, como la lógica simbólica, normativa y económica, en los procesos de “modernización y burocratización del Estado Chileno”. (Cox, 2003; SIMCE 2003,2004, 2005; TIMSS, 2003; MINEDUC, Universidad Alberto Hurtado y Universidad Católica de Valparaíso, 2006).

En el marco de la reforma educacional, durante los años 1997 y 2002 se implementó el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente, PFFID. Estos recursos económicos se destinaron a diecisiete universidades, de las cuales catorce pertenecen al Consejo de Rectores y tres son privadas. Sus cambios más significativos fueron la incorporación progresiva de la práctica pedagógica y el desarrollo de competencias en la escuela; los estándares de egreso para los/las estudiante de pedagogía; la actualización curricular; las pasantías al extranjero de los/las formadores/as de docentes; el mejoramiento de la infraestructura y el soporte tecnológico de las facultades de educación; y la atracción de los mejores puntajes académicos a las carreras pedagógicas. (Avalos, 2002; MINEDUC, 2005).

Otra importante iniciativa fue la implementación del Marco para la Buena Enseñanza, MBE, (2003), un instrumento técnico-pedagógico elaborado por expertos/as del Ministerio de Educación, de la Asociación Chilena de Municipalidades, y del Colegio de Profesores/as. Él que describió los siguientes ámbitos: la preparación de la enseñanza, la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, la enseñanza para el aprendizaje de los/las estudiantes, y las responsabilidades profesionales. Estos ámbitos tienen como propósito fortalecer a los/las docentes principiantes y experimentados/as, y a los programas y propuestas formativas. Asimismo, se esperaba una mayor socialización, participación y fiscalización de las comunidades, de manera que reconocieran el estatus profesional de las prácticas pedagógicas y la obligación de la evaluación docente. (MINEDUC, MBE, 2003)

Aunque se observan avances en las estrategias político-educativas, la Comisión sobre Formación Docente Inicial señala la persistencia de nudos críticos en las instituciones formadoras de docentes, los que se relacionan principalmente con la gestión institucional, el marco curricular y los actores educativos. El primero y segundo constatan la fragmentación en las líneas de formación, enfoques curriculares y perfiles de egreso, la escasa investigación educativa, y la desvinculación con el Ministerio de Educación, los centros escolares y las otras universidades. Y el tercero, evidencia que las condiciones de (re)producción y distribución del conocimiento pedagógico e (inter)disciplinar “no se hace cargo” de las operaciones representacionales y experiencias identitarias de sus actores protagónicos/as. (Cárdenas, 2001; MINEDUC, 2005)

Por consiguiente, las perspectivas epistemológicas, axiológicas, ontológicas y éticas de la Formación Docente Inicial no han materializado relaciones más colaborativas, abiertas, dinámicas y sinérgicas con el Sistema Nacional de Educación. Por ello, el Plan de Desarrollo Estratégico 2006 – 2010 intenta fortalecerla mediante las siguientes iniciativas: (Universidad Alberto Hurtado y Universidad Católica de Valparaíso, 2006)

- a. Alinear la formación personal, académica, profesional y social con estándares de calidad, de manera que estos conocimientos, competencias y actitudes impulsen la acreditación institucional y la evaluación de las carreras pedagógicas. Sobre todo fiscalizar los programas especiales de formación docente.
- b. Vincular a los/las formadores/as de docentes, estudiantes de pedagogía y profesores/as en ejercicio, una relación estratégica que potencia la calidad con equidad de las instituciones educativas.

- c. Renovar el cuerpo académico de las instituciones formadoras de docentes, incorporando a los/las profesores/as destacados/as del Sistema Nacional de Educación. Se trata de articular “el mundo de la academia” con las necesidades, intereses y expectativas “del mundo escolar”.
- d. Promover la investigación educativa a través de fondos especiales y centros (inter)disciplinarios, la que incentive “la liberalización, autonomía e innovación de las instituciones formadoras de docentes”.
- e. Aumentar los recursos económicos y diversificar los programas de becas, para que así los/las estudiantes de pedagogía ingresen, permanezcan y egresen de sus estudios.

En síntesis, la Formación Docente Inicial se ha transformado en un campo de estudio, y los contextos y procesos formativos en unidades de análisis, cuyos propósitos de corto, mediano y largo alcance (in)visibilizan el éxito o fracaso de las estrategias político-educativas. Al respecto, se entiende que la formación inicial y continua del profesorado constituye una carrera profesional, cuyas etapas de profundización y niveles de complejidad potencian sus prácticas de enseñanza y procesos de aprendizaje. Estas medidas relevan el rol protagónico de los/las docentes, un análisis sobre las condiciones de (re)producción y distribución del conocimiento, las adecuaciones metodológicas según las particularidades del contexto, y las necesidades, intereses y expectativas de las nuevas generaciones.

Por consiguiente, las perspectivas internacionales y nacionales sobre Formación Docente Inicial han configurado a “un/a profesional de la educación”, con altos niveles de experticia en conocimientos pedagógicos, (inter)disciplinarios, metodológicos e investigativos. Asimismo, éstas han construido estándares de calidad y sistemas de medición, tanto para el ingreso, permanencia y egreso de dicha formación, como para las prácticas de enseñanza y procesos de aprendizaje de los actores educativos. Si bien, se relevan las experiencias significativas, (inter)disciplinarias, flexibles y atingentes en los contextos y procesos formativos, éstos mantienen una relación invisibilizada con la lógica simbólica, normativa y económica del género. La que explicita e implícitamente configura la formación personal, académica, profesional y social de los/las formadores/as de docentes, estudiantes de pedagogía, y profesores/as en ejercicio. (Colegio de profesores/as de Chile, 2004)

2. CONFIGURACIÓN DE LA *IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE* DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Las últimas investigaciones sobre identidad profesional se focalizan en las prácticas discursivas del profesorado. Estos textos orales y escritos describen, tanto los mecanismos y las características de la experiencia identitaria, como los distanciamientos entre las condiciones formativas, laborales y salariales. Al respecto, se evidencia una situación contradictoria, mientras que “las nuevas estrategias político-educativas” aumentan los sistemas de control y vigilancia hacia la profesión docente, “los recursos económicos y la disponibilidad de tiempo para perfeccionamiento y actualización conforman una responsabilidad personal”. “Una inversión profesional”, que no mejora las condiciones laborales y salariales de los/las profesores/as, ni asegura su permanencia en el sistema. (Piña, 1988; Bolívar, Fernández y Molina, 2004; Vaillant, 2005).

En este sentido, la crisis identitaria de los/las docentes está fuertemente asociada a la desvalorización del estatus profesional, y el aumento del stress por los múltiples roles y funciones que deben desempeñar en las instituciones educativas. Asimismo, se observa una disociación entre los conocimientos pedagógicos e (inter)disciplinarios y los que demandan “las reformas educativas profesional”; y una desvinculación entre

los contextos y procesos formativos, y “las nuevas problemáticas de la práctica docente”. Una situación que explicaría la desmoralización y el malestar de los/las profesores/as, la disminución de los índices educativos, y el desinterés hacia la profesión docente. (Molina, 2001, 2005; Bolívar, Fernández y Molina, 2004; Vaillant, 2005; MINEDUC, 2005).

Desde la sociología y psicología educativa, la configuración de la identidad se entiende como un proceso de identificación y de identificación. Mientras que el primero describe su dimensión psicológica, una reflexión metacognitiva sobre la constitución del Yo, el segundo caracteriza su dimensión social, el sentido de pertenencia con una comunidad y la instauración de lazos familiares, nacionales, religiosos, culturales, profesionales, entre otros. Asimismo, la formación docente ha configurado la identidad a partir de las siguientes dimensiones: (Bolívar, Fernández y Molina, 2004; Molina, 2005).

- a. **Dimensión social.** Procesos de socialización en espacios de interacción, donde la imagen-apariencia-reacción sobre sí mismo/a se configura y (re)conoce en “el/la otro/a significativo/a”. De esta manera, la identidad social define la individualidad a partir del saber-convivir de los/las sujetos, cuya ubicación en “el estado-nación” circunscribe la materialidad del Yo, y sus grados de “diferenciación-identificación con los/as otros/as semejantes o distantes”.
- b. **Dimensión personal.** Procesos de (re)definición del YO, los que transforman la imagen-apariencia-reacción sobre sí mismo/a y el funcionamiento del aparato psíquico. Por consiguiente, la identidad personal describe la individualidad a partir del saber-ser de los/las sujetos, en ésta convergen las negociaciones en la atribución y adjudicación de la misma.
- c. **Dimensión formativa.** Procesos de formación personal, académica, profesional y social, donde el ejercicio docente está asociado a ciertos espacios, ámbitos de acción y productos culturales. Estas condiciones de (re)producción y distribución están comprometidas con una cierta lógica simbólica, normativa y económica, cuyos “modelos explicativos y unidades de sentido” (re)significan sus conocimientos, competencias y actitudes. De este modo, la identidad docente define la individualidad a partir del saber-conocer de los/las sujetos, un proceso que transita por las políticas de identidad definidas para los grupos, “los dispositivos-tecnologías de la formación”; y los puntos de conexión con la historia personal y sociocultural.
- d. **Dimensión profesional.** Proceso de inserción en los contextos socioeducativos, estos itinerarios y/o trayectorias configuran las operaciones representacionales y experiencias identitarias sobre el ejercicio profesional de la docencia. De esta manera, la identidad profesional docente describe la individualidad a partir del saber-hacer de los/las sujetos, cuyos “modelos explicativos y unidades de sentido” se materializan, estabilizan y legitiman en las instituciones educativas.

La tematización de estas dimensiones no ha considerado los procesos de subjetivación, es decir, las unidades de sentido de las imágenes-apariencias-reacciones sobre sí mismo/a; y los procesos de objetivación, esto es, los modelos explicativos sobre el saber-convivir, saber-ser, saber-conocer y saber-hacer, de las identidades de género. Estos procesos (re)significan “la diferencia-semejanza sexual”, materializan “los sexos-cuerpos-sexualidades de sujetos y no sujetos”, y condicionan histórica y socioculturalmente las relaciones de género y la división sexual del trabajo. En este sentido, la identidad profesional docente está condicionada, tanto por las operaciones representacionales asociadas a la división sexual del trabajo, las que sustentan una complicidad con la norma del sexo; como por las experiencias identitarias relativas a las relaciones de género, las que mantienen una alianza estratégica

con el imperativo heterosexual. (Foucault, 1981, 1987, 1997; Scott, 1990; Chartier, 1992; Lamas, 1996, 1998; Cherryholmes, 1999; Bourdieu, 2000; Butler, 2002; Talburt, Steinberg, 2006).

De este modo, los dispositivos de la sexualidad y las tecnologías del poder-saber productivo describen la lógica simbólica, normativa y económica del género. Al respecto, los dispositivos se entienden como elementos, unidades y relaciones, discursivas y no discursivas, que justifican, interpretan e (in)visibilizan ciertas prácticas. Su análisis implica una descripción genealógica, puesto que las condiciones de (re)producción y distribución del saber (in)visibilizan las estrategias y tácticas del poder. Estas tecnologías de poder-saber productivo configuran la dimensión personal, académica, profesional y social de los/las sujetos, puesto que sus modelos explicativos “están sometidos/as y/o sujetos/as” a los mecanismos de control y vigilancia; y sus unidades de sentido “están sometidos/as y/o sujetos/as” a los mecanismos de subordinación y docilización. (Foucault, 1976, 1992; Zizek, 2001; Butler, 2002; Castro, 2004)

En estas prácticas discursivas subyacen los criterios de su formación. Éstos dependen de un conjunto de reglas, el que lo construye teórico y analíticamente como formación discursiva. El umbral de transformación visibiliza las condiciones de (re)producción y distribución de estas reglas; y él de correlación relaciona estas formaciones discursivas con su funcionamiento en los contextos no discursos. De esta manera, en la Identidad Profesional Docente subyacen los elementos, unidades y relaciones, discursivas y no discursivas. Su umbral de transformación y de correlación configuran-circunscriben, posicionan-demarcan y regulan-diferencian “una ontología de sí mismo/a en relación con el poder, la verdad y la moral”. (Foucault, 1992, 1997; Castro, 2004).

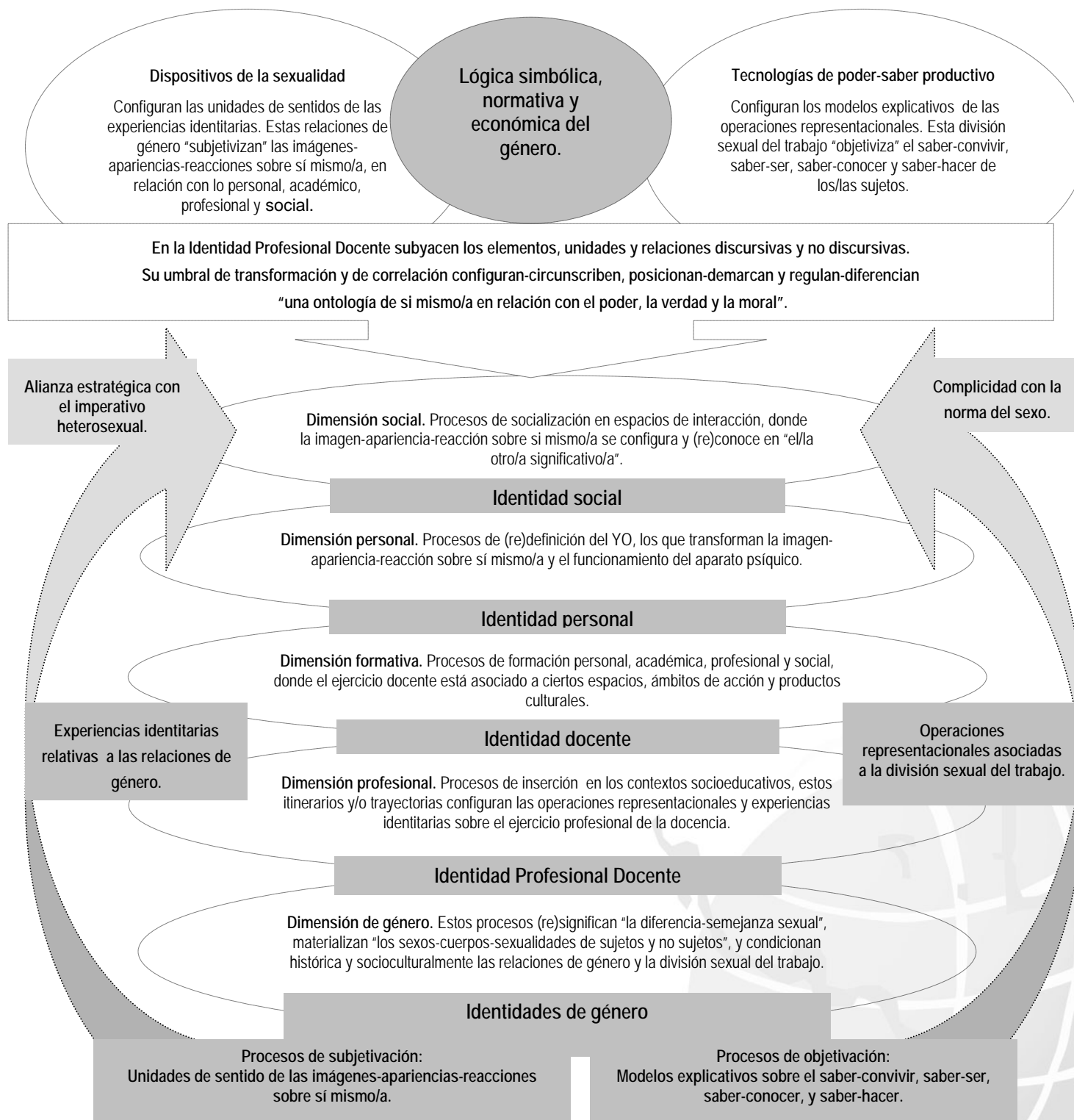
Desde la lógica simbólica, normativa y económica del género, los dispositivos de la sexualidad configuran las unidades de sentido de las experiencias identitarias. Estas relaciones de género “subjetivizan” las imágenes-apariencias-reacciones sobre sí mismo/a, en relación con lo personal, académico, profesional y social. Por su parte, las tecnologías del poder-saber productivo configuran los modelos explicativos de las operaciones representacionales. Esta división sexual del trabajo “objetiviza” el saber-convivir, saber-ser, saber-conocer y saber-hacer de los/las sujetos. (Laurentis, 1991; Martínez, 2002; Espinosa, 2003; Curiel, 2004)

Por lo tanto, se trata de tensionar a la Formación Docente Inicial de la siguiente manera:

- ¿Los/las formadores/as de docentes y estudiantes de pedagogía visibilizan “el sexo-cuerpo-sexualidad” que (re)producen y distribuyen en estos contextos y procesos formativos?
- ¿Cómo se configuran-circunscriben, posicionan-demarcan y regulan-diferencian “los sexos-cuerpos-sexualidades de sujetos y no sujetos”, en sus líneas de formación, enfoques curriculares y perfiles de egreso?
- ¿Cómo se expresa “el sexo en el cuerpo de saberes” de la formación personal, académica, profesional y social de los/las futuros/as profesores/as?
- ¿Cuáles son “los sexos-cuerpos-sexualidades que importan” en los conocimientos pedagógicos e (inter)disciplinarios?
- ¿Cuáles son “las fantasías eróticas que expresan” las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje?
- ¿Quién es “el/la sujeto de goce y el/la objeto de deseo”, en las aulas escolares y universitarias?
- ¿Para quién(es) está permitido “el uso de los placeres”, en las estrategias político-educativas?

Para una mejor comprensión de estas ideas, a continuación se presenta un mapa conceptual.

CONFIGURACIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO



3. CONCLUSIÓN

A nivel internacional y nacional, la Formación Docente Inicial está inserta en una amplia discusión, por lo que es fundamental tensionarla desde la lógica simbólica, normativa y económica del género. En este sentido, los dispositivos de la sexualidad y las tecnologías de poder-saber productivo configuran las experiencias identitarias y operaciones representacionales de sus actores protagónicos/as. Y “los dispositivos-tecnologías” de la formación personal, académica, profesional y social (re)significan “la diferencia-semejanza sexual”, materializan “los sexos-cuerpos-sexualidades de sujetos y no sujetos”, y condicionan histórica y socioculturalmente las relaciones de género y la división sexual del trabajo. (De)construir estas prácticas discursivas implica visualizar la fragmentación, nomadismo y marginalidad, en estos procesos de subjetivación y de objetivación.

La configuración de la Identidad Profesional Docente desde una perspectiva de género, permitiría develar “los sexos-cuerpos-sexualidades que importan”, tanto en sus espacios, ámbitos de acción y productos culturales, como en sus conocimientos, competencias y actitudes. Un compromiso con las estrategias político-educativas, cuyos estándares de calidad y sistemas de medición procuran mejorar “la calidad con equidad” de las prácticas de enseñanza y procesos de aprendizaje. Y un compromiso con los acuerdos internacionales, donde “la calidad con equidad de clase, género y etnia” constituye un imperativo para los Sistemas Nacionales de Educación. (Freixas y Fuentes-Guerra, 1994; Fraser, 1997; Cornejo, 1998; Instituto de la Mujer, Ministerio de Asuntos Sociales de España y FLACSO, 2000; hooks, 2000, 2006; Hexagrama Consultores, FLACSO, IESCO, 2006).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Avalos, B. (2002). *Profesores para Chile, historia de un proyecto*. Chile: Ministerio de Educación.
- Bolívar, A. Fernández, M. Molina, E. (2004). *Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuenciada*. En Forum: Qualitative Social Research Volumen 6. Número 1. Artículo 12, disponible en <http://www.qualitative-research.net/fqs/>
- Bourdieu, P. (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 Magister 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 de Chile (2004). *Educación y Género*. Chile: Departamento de Comunicaciones Área Mujer, Familia y Calidad de Vida. Servicio Nacional de la Mujer. SERNAM.

- Cornejo, J. (1998). *Preparación de profesores y formadores para una educación de calidad y equidad*. Revista de la Organización de Estados Iberoamericanos: Una educación con calidad y equidad.
- Cox, C. (2003). *Políticas educacionales en el cambio de siglo*. Chile: Editorial Universitaria S.A.
- Curiel, O. (2004). *Identidades esencialistas o construcción de identidades políticas: El dilema de las feministas negras*. Revista Electrónica N° 36.
- Espinosa, Y. (2003). *La política educativa perforada por la política de identidad en la era pos-identitaria. Cuando al fin nos acomodamos en el barco ya tenemos que bajarnos*. Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género. Vol.1. N° 1.
- Eurydice (2002, 2006). *Formación inicial del profesorado y transición a la vida laboral*. Report I. The Teaching profession in Europe: profile, trends and concerns. General lower secondary education. Brussels: European Commission.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y Castigar*. México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1981). *Historia de la sexualidad. La voluntad del saber*. Volumen 1. México: Siglo Veintiuno Editores, S.A.
- Foucault, M. (1987). *Historia de la sexualidad. El uso de los placeres*. Volumen 2. México: Siglo Veintiuno Editores, S.A.
- Foucault, M. (1987). *Historia de la sexualidad. La inquietud de sí*. Volumen 3. México: Siglo Veintiuno Editores, S.A.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del Poder*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Foucault, M. (1997). *La Arqueología del saber*. México: Siglo Veintiuno Editores, S.A.
- Fraser, N. (1997). *Justicia social*. Colombia: Universidad de los Andes.
- Freixas, A. y Fuentes-Guerra, M. (1994). *La reflexión sobre el sistema sexo/género. Un reto en la actual formación del profesorado*. Revista de Educación N° 304.
- Fuentealba, R. (2003) *La inserción profesional de profesores principiantes de Enseñanza Media del área humanista, de la Región Metropolitana*. Chile: Tesis Doctoral. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Hexagrama Consultores, FLACSO, IESCO. (2006). *Equidad de género y reformas educativas*. Argentina, Chile, Colombia, Perú.
- Hooks, B. (2000). *Desafío al capitalismo y al patriarcado*. Entrevista en Z Magazine. Traducción Juan Romero y Alfred Sola.
- Hooks, B. (2006). *Comunidad de aprendizaje: Una pedagogía de la esperanza*. Traducción Jorge Ossa. Universidad de Antioquia.
- Instituto de la Mujer, Ministerio de Asuntos Sociales de España y FLACSO (2000). *Mujeres Latinoamericanas en cifras*. Chile: Instituto de la Mujer.
- Jodelet, D. (1989). *La representación social: fenómenos, conceptos y teorías*. Paris: Presses Universitaires.

- Lamas, M. (1996). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. UNAM: Coordinación de Humanidades. Programa Universitario de Estudios de Género.
- Lamas, M. (1998). *Usos, dificultades y posibilidades de la categoría "género"*. Ecuador: Ediciones Abya – Yala.
- Latorre, M. (2006). *Continuidades y rupturas entre Formación Inicial y ejercicio profesional docente*. Revista Iberoamericana de Educación.
- Laurentis, T. (1991). *El género en perspectiva: de la dominación universal a la representación múltiple*. México: Universidad Autónoma de México.
- Martínez, M. (2002) *Algunos debates contemporáneos entorno a la categoría género y sus implicaciones para el contexto universitario*. Revista Otras Miradas. Grupo de Investigación en Género y Sexualidad. GIGSEX. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de Los Andes Mérida-Venezuela
- Ministerio de Educación, Universidad Alberto Hurtado y Universidad Católica de Valparaíso (2006). *Docentes para el Nuevo Siglo. Hacia una política de desarrollo profesional docente*.
- Ministerio de Educación. (2005). *Informe Comisión sobre Formación Docente Inicial*. Chile.
- Ministerio de Educación. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. CPEIP. (2003). *Marco para la buena enseñanza*. Chile: C&C Impresores Ltda.
- Molina, P. (2001). *La identidad profesional y la formación inicial de profesores. Una posibilidad de profesionalización docente*. Boletín de Investigación Educativa N° 16.
- Molina, P. (2005). *Identidad profesional docente construidas por estudiantes de Educación General Básica durante su Formación Inicial una mirada desde las actividades de práctica formativa*. Chile: Tesis Doctoral. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- OREALC, UNESCO, PROEDUCA-GTZ (2004). *¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina?*.
- Piña, C. (1988). La construcción del 'sí mismo' en el relato autobiográfico. Chile: FLACSO Documento de Trabajo N° 383.
- Scott, J. (1990). *El género: una categoría útil para el análisis histórico*. En Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea de Amelang y Nash. Ediciones Alfons el Magnánim.
- Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (2003). *Informe de Resultados*. Ministerio de Educación: Unidad de Currículum y Evaluación (SIMCE).
- Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (2004). *Informe de Resultados*. Ministerio de Educación: Unidad de Currículum y Evaluación (SIMCE).
- Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (2005). *Informe de Resultados*. Ministerio de Educación: Unidad de Currículum y Evaluación (SIMCE).
- Talbert, S. Steinbert, R. (2005) *Pensando Queer. Sexualidad, cultura y educación*. Barcelona: Graó.
- TIMMS (2003). *Informe ejecutivo: Resultados de los estudiantes chilenos de 8° básico en el Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias*. Ministerio de Educación: Unidad de Currículum y Evaluación.
- Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

- Villegas-Reimers, E. (2002). *La Formación Docente Inicial en los Estados Unidos de Norteamérica: Tendencias recientes en sus prácticas y políticas*. UNESCO: Formación docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países.
- Zizek, S. (2001). *El sujeto espinoso. El centro ausente de la ontología política*. Buenos Aires: Editorial Paidós SAICF.