


# Decolonizar y *queerezar* lo docente: repensando el discurso curricular de la formación docente\*


Decolonizing and Queering the teacher: rethinking the curricular discourse of Teacher Training

Descolonizar e *queerezar* o docente: Repensando o discurso curricular de formação de professores


Héctor Gómez Cuevas\*\*

 <http://orcid.org/0000-0002-9273-2692>  
Pontificia Universidad Católica de Chile

Isabel Margarita Núñez Salazar\*\*\*

 <http://orcid.org/0000-0002-8530-7305>  
University of Warwick, England

Fernando Murillo Muñoz\*\*\*\*

 <http://orcid.org/0000-0002-4009-1790>  
University of british Columbia, Canada

DOI: <http://dx.doi.org/10.21803%2Fpenamer.10.18.386>

## Resumen

El presente artículo de reflexión, se sitúa desde un pensamiento postcolonial en diálogo con lo *queer*, que invita a repensar las prácticas discursivas en torno al *curriculum* de la formación docente, preguntándose entre otras cosas ¿de dónde provienen?, ¿qué les da esa legitimidad?, ¿qué efectos producen?, con el fin de problematizar de qué manera el *curriculum* de formación docente es responsable de significar, apropiar y reproducir configuraciones identitarias, y formas de pensamiento que disciplinan y posibilitan modalidades diversas de proyectos vitales a través de la acción formativa.

**Palabras clave:** Decolonial, *Queer*, Discurso, Currículo, Formación docente.

## Abstract

The reflective paper works upon a postcolonial perspective in dialogue with a queer theory, inviting to rethink the discursive practices around the curriculum of a teacher education, asking – besides other things– Where do these discourses and practices come from? What gives them legitimacy?, What effects do they have? Those questions leads us to a way to problematize how the curriculum of teacher education is responsible of signifying, appropriating and reproducing identitarian conceptions, and thinking thoughts that discipline and allow diverse life projects through the formative action.

**Key words:** Decoloniality, Queer, Discourse, Curriculum, Teacher education.

## Resumo

Este artigo - reflexão enfoca-se a partir do pensamento pós-colonial em diálogo com o queer, convidando-o a repensar as práticas discursivas sobre o currículo de formação docente, perguntando-se, entre outras coisas, de onde eles veem?, O que lhes dá essa legitimidade?, Qual é o impacto?, a fim de problematizar de que forma o currículo da formação de professores é responsável por significar, apropriar e reproduzir as configurações identitárias e as formas de pensamento que disciplinam e permitem as várias formas existentes de projetos vitais através da formação.

**Palavras-chave:** Descolonial, Queer, Discurso, Currículo, Formação de professores.

**Cómo referenciar este artículo:** Gómez, H., Núñez, I. & Murillo, F. (2017). Decolonizar y *queerezar* lo docente: repensando el discurso curricular de la formación docente. *Pensamiento Americano*, 10(18), 46-62. <http://dx.doi.org/10.21803%2Fpenamer.10.18.386>



**Recibido:** Junio 7 de 2016 • **Aceptado:** Septiembre 30 de 2016

\* Este artículo fue originalmente expuesto en Queering Paradigms Fifth International Conference 2014. "Narrativas Queer en la modernidad"/"Queering narratives of modernity". Flacso, Quito, Ecuador.

\*\* Magíster en Ciencias de la Educación. Coordinador Nacional Asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Ministerio de Educación, Chile. Académico Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad de Santiago de Chile. [hrgomez@uc.cl](mailto:hrgomez@uc.cl)

\*\*\* Investigadora Doctorado en Sociología, University of Warwick, England, United Kingdom. Magíster en Estudios de Género y Cultura mención Humanidades. Licenciada en Historia. Bachiller en Humanidades y Ciencias Sociales.

\*\*\*\* Doctorante en Estudios Curriculares, University of British Columbia, Canadá. Magíster en Ciencias de la Educación y Curriculum, Licenciado en Educación. [fernando.murillo@alumni.ubc.ca](mailto:fernando.murillo@alumni.ubc.ca)

## Decolonizar

La formación de profesores aparece hoy en día como preocupación central en los procesos de mejoramiento de la calidad educativa, estando plasmada en un amplio espectro de publicaciones, desde organizaciones internacionales que vinculan la formación con necesidades de desarrollos principalmente en el ámbito de la economía (OCDE, 2005; PNUD, 2012; UNESCO, 2002) hasta las opiniones en prensa de un público heterogéneo que ofrece sus diagnósticos, juicios y fórmulas con respecto a las prácticas docentes. En este contexto, y a diferencia de lo que ocurre con otras profesiones, el público en general, y en especial aquellos en posición de poder político-decisional, parecen operar sobre la pedagogía con un set de certezas y nociones preconcebidas acerca de quiénes son los profesores, qué hacen, cómo actúan, qué ocurre en las escuelas, y qué se debería hacer, a pesar de no contar con estudios en pedagogía, ni experiencia de trabajo frente a cursos en contextos formales de escolaridad<sup>1</sup>.

Así, uno de los supuestos centrales en este trabajo, y que surge desde una perspectiva decolonial acerca de la educación, es que la manera en que adquirimos esas nociones acerca de

la escuela y, particularmente, el modo en que concebimos la profesión docente y su formación, no es inocente ni neutral sino más bien producto de un modo de conciencia particular que instala y reproduce relaciones de diferencia y hegemonía.

En el mundo de la formación de profesores, este tipo de relaciones se visibiliza con fuerza en diversos ámbitos: el estado de subalternidad al que se relegó a la pedagogía frente a disciplinas como la psicología, y más recientemente la economía, a la escisión de la teoría y la práctica, la noción del rol docente como implementador de lineamientos diseñados fuera de los contextos de práctica, entre otros. Este modo de conciencia requiere ser no solo visibilizado, sino contestado. Nos preguntamos junto a Agostinone-Wilson (2013) ¿Cómo fue que llegamos a esto?, ¿qué podemos hacer al respecto?

Actualmente, los procesos de la formación inicial de docentes están adoptando fórmulas cada vez más estandarizadas en sus formas de concebir los contenidos curriculares, las prácticas que admiten y la evaluación que valida algunas de ellas por sobre otras. Esta tendencia puede entenderse en el contexto de las políticas y dinámicas de cambio-control que se vienen instalando en los distintos países de la región por medio de evaluaciones estándar. Para Moreno (2006) esta dinámica del cambio-control ocurre toda vez que un procedimiento de evaluación externo (control) termina modificando y redefiniendo los contenidos y énfasis de

<sup>1</sup> Lortie (1975) llama “aprendizaje por observación” a este proceso por el cual las personas a lo largo de sus 12 años de escolaridad producen una imagen acerca de cómo es la escuela y qué hace un profesor, lo que ayudaría a explicar la aparente familiaridad del público con temáticas educativas o la pretensión de “saber” acerca de los profesores. Sin embargo, definitivamente no se trata de un aprendizaje, pues el solo hecho de estar expuesto a una determinada práctica no ofrece acceso ni comprensión de las lógicas y saberes sobre los cuales un docente toma decisiones en un contexto de alta complejidad.

la enseñanza al interior de las instituciones formativas (cambio).

La opción por la evaluación estandarizada ha venido a legitimar la prescripción de un set particular de conocimientos y prácticas que se le asigna a la profesión docente, el que llega a asumirse como objetivo, fundamental y hasta necesario para el avance de la profesión.

Es así como el escenario internacional actual de la formación docente se presenta como una plataforma sugerente para explorar las lógicas subyacentes sobre las cuales se constituyen estos modos particulares de producción, reproducción y validación del saber docente, lo que en este trabajo se asume desde una postura no solo postcolonial, sino con actitud descolonizadora.

A pesar de la presentación de los saberes docentes y su aprendizaje como asuntos técnicos, neutros y objetivos, los modos de concebir y organizar las prácticas del conocer son el reflejo y resultado de ciertos intereses, creencias y compromisos particulares. En otras palabras, los modos de saber y sus metodologías asociadas pertenecen al ámbito de lo ideológico (Apple, 1979; Pérez, 1998). La formación de docentes, como cualquier otra práctica curricular, no está sujeta a leyes universales, naturales, estables ni preexistentes, sino que se sostiene, valida y legitima en narrativas que expresan adherencias, preferencias, ideas y creencias con respecto a qué es lo bueno y lo deseable, a cómo es y cómo debiera ser el mundo. De ahí su carácter inherentemente político.

Una vez que reconocemos que las prácticas formativas –y en particular los modos de saber– son productos culturales humanos, estamos en condiciones de asumir dos asuntos fundamentales: en primer lugar, que las formas de concebir el conocimiento y los modos de aprender no son naturales sino que tienen una historia que las constituyó por medio de prácticas discursivas, lo que permite explorar su devenir en términos de los intereses y motivaciones que manufacturaron su validación. En segundo lugar, el sentido de posibilidad que genera el asumir estas prácticas como transformables.

Para avanzar en la exploración de la primera premisa, acerca de la historicidad de las prácticas de saber y educar en América Latina, hay que considerar que las claves de los orígenes de las epistemologías y consecuentes metodologías que coexisten en el escenario actual se hallan en la empresa colonizadora de los territorios geopolíticos y sociales del “nuevo mundo”.

El colonialismo, lejos de ser un proceso temporal de ocupación, se trata fundamentalmente del establecimiento de relaciones de dominación y dependencia, y la configuración de un modo de conciencia que construye la experiencia del ser y estar en el mundo, sus prioridades, necesidades, deseos y posibilidades. Para Walter Mignolo (2010), el colonialismo opera desde el siglo XVI sobre la base de una “matriz colonial de poder” que se impuso al mundo colonizado, la que gestiona cuatro dominios: Economía, Autoridad, Conocimiento y subjetividad, Género y sexualidad.

Este enmarcamiento que reinterpreta y reescribe historias y subjetividades, puede encontrar sus orígenes en las representaciones que los exploradores produjeron acerca del “nuevo mundo” y sus gentes, informando al mundo europeo acerca de “cómo son” los habitantes de estos territorios, y configurando las subsecuentes actitudes y relaciones que la empresa colonizadora instituyó en sus nuevos dominios geosociales. Es desde ahí que a través de decretos, regulaciones biolegales y microprácticas pedagógicas que se le prescriben al nuevo mundo las pautas de su decir y hacer, los imperativos de lo necesario, los límites de lo decible y lo esperable, “su lugar” en el mundo.

Sostenemos que los efectos de esta matriz en América suponen, hasta el día de hoy, la conformación de posiciones de subalternidad no solo en aspectos político-administrativos, sino en las diversas dimensiones de los discursos y prácticas en los habitantes de los pueblos-naciones emergentes, en que los atributos y atribuciones del colonizador aparecen con una valoración superior, fijando el estándar de lo bueno y lo deseable. De este modo, el colonialismo (y su presentación como modernidad, en tanto metarrelato imperial) se establece primero como un modo de organizar la vida social (Giddens, 1993), pero también como un modo de concebir las prácticas del saber. En el mundo colonial, el saber producido localmente tiene una valoración y estatus epistémico menor: no se trata de conocimiento, sino de “experiencias”, o simplemente folclor.

El efecto de subalternidad que desborda y empapa la totalidad de la experiencia vital de los sujetos coloniales, se conforma en un orden discursivo que entreteje una compleja red de prácticas sociales que crean, describen y diseminan una determinada experiencia de lo real y de la cotidianeidad. Del mismo modo, esta *voluntad de verdad* (Foucault, 2002) colonizante se instala y reproduce en las formas de saber y conocer.

En su discusión sobre geopolítica y filosofía, el filósofo argentino Enrique Dussel (1985) describe esta narrativa ontológica y epistemológicamente colonial y sus efectos de verdad del siguiente modo:

“Especialmente central, el *ego cogito* construyó la periferia y preguntó, junto a Fernández de Oviedo, “¿Son los amerindios seres humanos?”, es decir, “¿Son europeos, y por tanto animales racionales?”. La respuesta teórica tuvo poca importancia. Aún estamos sufriendo la respuesta práctica. Los amerindios estaban hechos para el trabajo forzado; si no eran seres irracionales, al menos eran brutos, salvajes, subdesarrollados, incultos –porque no tenían la cultura del centro–”. (p.3)

En el ámbito de la formación docente particularmente, la perspectiva postcolonial permite leer al menos dos aspectos que son propios de las relaciones de poder colonialistas: las prácticas técnico-políticas relacionadas a

la formación y la determinación de fuentes de conocimientos que constituyen las bases del saber docente. En cuanto a lo primero, Homi Bhabha (1994), señala que el colonialismo –en tanto estrategia discursiva– “es una forma de conocimiento e identificación que vacila entre lo que está siempre “en su lugar”, ya conocido, y algo que debe ser ansiosamente repetido” (p.95). Como mencionábamos anteriormente, las crecientes medidas de estandarización de la formación docente<sup>2</sup> y su evaluación ejemplifican una práctica que genera y sostiene uno de los efectos centrales de la conciencia colonial: asegura la repetibilidad de prácticas incluso en coyunturas histórica y discursivamente cambiantes, produciendo un efecto de verdad probabilística y de predictibilidad (Bhabha, 1994).

En relación a lo segundo, es precisamente la constatación del rol subalterno que se le asignó a la pedagogía frente a otras disciplinas lo que dio lugar al surgimiento de la noción de “saber pedagógico”<sup>3</sup> y el subsecuente interés en el estudio de este concepto como clave en la profesionalidad docente (Zapata, 2003; De Tezanos, 2007). A la ya larga data de posicionamiento de la pedagogía como disciplina subsidiaria, receptora e implementadora de los

conocimientos producidos por la psicología y la sociología, actualmente el campo de la pedagogía se encuentra invadido y colonizado por las lógicas y conceptos propios del ámbito de la economía. Una vez saturado el sentido común con sus modos de ser y saber, ya no solo resulta natural hablar en educación de estándares, indicadores, rankings, evaluaciones estandarizadas, condiciones de borde y *benchmarks*, sino que prescindir de aquellas prácticas simplemente no aparece como opción al interior de los márgenes de lo decible y lo posible.

Esta constatación nos lleva a la segunda premisa de este apartado: los espacios de posibilidad y transformación. Tal como anunciábamos al inicio de este trabajo, asumimos el análisis postcolonial desde una actitud descolonizadora, que no se agota en la constatación de los efectos de desigualdad que ejercen las relaciones coloniales, sino que avanza en la búsqueda del desenganche de la matriz colonial de poder, a fin de promover un pensamiento y acción desde la autonomía, lo relevante y atinente para nuestros contextos locales, y desde la creación de lo posible y no solo lo necesario.

Asumir las prácticas curriculares de la formación docente desde una postura decolonizadora supone trabajar en la generación de categorías y enfoques que releven saberes y prácticas no solo efectivas sino aportadoras a los contextos y las subjetividades locales. Para Mignolo, “se es y se siente donde se piensa” (2010, p.47). En el esfuerzo por la búsqueda de referentes que permitieran análisis críticos

2 Expresadas fundamentalmente en discursos como el de la necesidad de la evaluación externa y constante, los *curriculum*s basados en competencias, sistemas de créditos transferibles, entre otros. Cabe notar que estos discursos y prácticas están siendo impulsadas y prescritas por entidades de carácter económico como el Banco Mundial, el Banco Interamericano del Desarrollo y la OCDE.

3 Cabe notar que aunque el concepto de “saber pedagógico” ha sido ampliamente desarrollado y diseminado por autores anglosajones (Zeichner, 1993; Shulman, 2005) el término se originó en el trabajo de educadores latinoamericanos como Olga Lucía Zuluaga (De Tezanos, 2007).

y liberadores de los contextos sociopolíticos en la educación, se ha recurrido muchas veces a aproximaciones de carácter marxista (y neomarxista), en el aparente entendido que el develamiento y la crítica de las relaciones de poder y clase contienen en sí mismo el potencial para la transformación de las situaciones estudiadas. Sin embargo, nos parece relevante advertir que no toda aproximación –por más revolucionaria que pueda parecer a primera vista<sup>4</sup>– ofrece las condiciones que la subversión a las lógicas coloniales requiere. Y esto porque, como explica Mignolo, el desplazamiento de la razón imperial, colonial y moderna supone un cambio de lógica y no solo de contenido.

Vale decir, para pensar y actuar desde un posicionamiento distinto a la razón colonial, y que supere sus preconceptos de jerarquías y relaciones hegemónicas, se requiere comenzar a hacerlo desde territorios epistémicos diferentes, que a su vez iluminen prácticas propias. Ya no se trata de buscar un cambio a nivel de los vocabularios y discursos solamente, sino fundamentalmente un cambio en las prácticas.

El ser y estar desde una conciencia descolonizadora comienza por considerar y tomar partido por todos aquellos que han estado en

los márgenes de las representaciones, por los que sufren. Continúa por cuestionar(se) acerca de quiénes están ausentes en los discursos, por qué están ausentes, con qué valoraciones son representados los diversos grupos sociales, y desde allí avanza hacia el ejercicio más académico de traer los márgenes al centro y el centro a los márgenes, de hacer que lo familiar se vuelva extraño y lo extraño se vuelva familiar. Una actitud postcolonial y descolonizadora renueva los desafíos y las preguntas que surgen desde lo pedagógico, iluminando nuevas posibilidades para la formación docente.

### *Queerizar*

Las posibilidades que se construyen a partir del derrumbamiento de los paradigmas, es una inquietud que hoy por hoy, tiene a los científicos sociales pensando cómo comprender el mundo en su complejidad. Desde la crisis de la modernidad, que se inicia con la muerte de los metarrelatos, emergen nuevas posibilidades para construir otras maneras de entender la realidad, abriendo el camino a la creatividad y a la disrupción del lenguaje, comenzando de esta manera, una trayectoria hacia diversas formas de pensar el saber.

Lo que nos interesa entonces, es revelar otras lecturas posibles acerca de la formación docente en Chile, y en especial, desde aquella mirada *Queer*, que pretende poner de relieve algunas tensiones en lo educativo (Torres, 2012, p.65), de cómo el *currículum*, sus políticas públicas y la misma forma de construir el saber pueden desestructurar aquellos consen-

4 Siguiendo a Larrain (1989) el análisis del colonialismo y las relaciones de dependencia desde una perspectiva marxista resulta no solo insuficiente, sino inadecuado. El autor da cuenta que, al referirse a América Latina, los escritos de Marx y Engels carecen de todo análisis de clase. Más aún “la mayor parte del tiempo el contexto (en que se menciona) es bastante negativo, al tender a representar el carácter de América Latina como inherentemente defectuoso, y sus procesos políticos como carentes de toda racionalidad y dirección histórica” (p.57).

tos educativos que se asumen como neutrales, pero que en la práctica sabemos que no lo son.

Ahora bien, ¿qué son y de dónde viene lo *Queer*? La aparición de los estudios *queer* tiene su origen en un complejo contexto social en Norteamérica. En primer lugar, surgen a partir de nuevas teorías sobre la sexualidad (Foucault, 1988; Weeks, 1998), de la aparición del artículo de Adrienne Rich (1996) que habla sobre la heterosexualidad obligatoria y la emergencia del lesbianismo como una nueva categoría para la identidad sexual. En segundo lugar, cabe destacar el surgimiento de los movimientos sociales de mujeres, feministas, homosexuales, junto con aquellos grupos que lucharon contra la discriminación de los hombres y mujeres portadores de VIH SIDA (Fonseca & Quintero, 2009). De aquí en adelante, y más allá de la sexualidad que es el tema central dentro de la teoría *Queer*, las lecturas críticas, miradas fuera de las normas, que aparecen con los estudios *queer*, es que se intenta construir un conocimiento complejo a partir de lo que está más allá del borde. En este sentido, este documento pretende desestructurar el conocimiento hegemónico que por décadas la ciencia ha instalado en los cuerpos y mentes de los sujetos.

Si bien es cierto, este conocimiento nos permite pensar lo impensado, ¿cómo es que la construcción del conocimiento instala paradigmas y discursos hegemónicos absolutos y universales? Con la llegada de la modernidad y la caída del Antiguo Régimen en 1789 en la Eu-

ropa occidental, se evidencia que los designios de Dios ya no tendrían cabida para instaurar normas, leyes ni sociedades pensadas a su imagen y semejanza, es decir, no existe un poder absoluto que elabore sociedades y conocimientos hegemónicos a los cuales no se les pueda cuestionar. Por el contrario, las aristas que se abren para inventar y descubrir el mundo iniciaron un largo camino que se ratificó con el fin de las monarquías desde el punto de vista político, emergiendo la democracia soberana como la única y legítima forma de resolver el problema del orden en las sociedades modernas, por lo tanto, los sujetos son los únicos capaces de elegir cuáles serán sus representantes y el mundo en el cual articular sus demandas. La relevancia de esto, se relaciona con que los poderes absolutos se desmontan en nuestra cultura, pasando a una sociedad en la cual diversos actores y formas de ver la realidad operan en un mismo lugar. Es decir, que si el conocimiento hasta antes descrito nos indicaba que la única respuesta era Dios, ahora eran los hombres los encargados de concebirlo.

La revolución científica que suponen las teorías de la relatividad, donde lo que se ha dicho no es universal y absoluto, como lo creyeron algunos científicos y filósofos de la modernidad, Descartes, Rousseau o Copérnico por ejemplo, manifiesta la oportunidad de criticar aquel conocimiento hegemónico erigido en el siglo XIX y que dio paso a la construcción de un pensamiento objetivo que tenía la intención de estandarizar sus intereses funcionales al poder médico, científico y político; de aquí enton-

ces, fue que muchos objetos de estudio fuesen excluidos de sus pensamientos.

En el ámbito de las Ciencias Sociales y Humanidades, que es lo que nos interesa, la historia anclada en el pensamiento moderno del siglo XIX, tuvo por objetivo una escritura de hechos únicamente políticos de grandes hombres y próceres de la época, dejando de lado otros relevantes sujetos históricos por historiar, tales como niños, mujeres, indígenas y pobres. En resumen, la ciencia como tal siempre ha tenido la intención de parecer neutral, objetiva y universal para la humanidad, sin embargo, en la práctica da cuenta que tiene intereses creados y que trabaja en función del poder hegemónico.

Para descubrir la relación existente entre paradigma y ciencia hay que revelar el estatus que ocupa el sujeto –científico– que fabrica el conocimiento. La necesidad de intencionar el uso de paradigmas compartidos tendrá relación con la comunidad académica a la cual desee adscribirse. Ningún científico va a tener la posibilidad de validar su conocimiento o descubrimiento si trabaja sin paradigma que lo avale, es decir, trabajar una teoría sin apoyarse de ciertos conocimientos compartidos que develarán la relevancia de su descubrimiento y el estatus final que tendrá él como científico en el mundo de la ciencia.

En palabras de Thomas Kuhn (2004) las comunidades científicas se han convertido una vez tras otra en los nuevos paradigmas. El re-

conocimiento científico, la relevancia del estudio y el aporte sustantivo que haga cualquier descubrimiento a la ciencia solo pasarán por la valoración de la comunidad científica anclada a un paradigma científico. De aquí entonces, que la ciencia pierde total objetividad, y más aún si sabemos que las Ciencias Sociales y Humanas, son realizadas por personas, sujetos que tienen ambiciones y objetivos individuales de imponer sus teorías en reconocidos lugares de la ciencia global, es decir, una comunidad científica consiste en personas que comparten un paradigma (Kuhn, 2004, p.271). La visibilidad del estudio tendrá mayor estatus si se comparte el mismo método científico al igual que los lenguajes universales del paradigma al que se adscribe, la ciencia universal que se pretende construir por tanto, tiene como pretensión, excluir ciertos conocimientos para que su descubrimiento sea más valorado, en consecuencia, lo que inicialmente se mostraba transversal y objetivo termina siendo subjetivo y excluyente de saberes.

De este modo, al conocer los antecedentes de la construcción hegemónica del saber, su funcionalidad con el poder e intereses delimitados para los cuales opera, parece relevante optar por la teoría crítica, que traspase los límites de lo posible y que planteen una discusión real acerca del poder y de su influencia en los contextos sociales e históricos. Es a partir, de la rigidez del conocimiento, de no dar otras explicaciones a los nuevos fenómenos sociales, sino que como único paradigma es aquel anclado en los binarismos modernos, como por



ejemplo, hombre-mujer, bueno-malo, exclusión-inclusión, igualdad-diferencia por mencionar algunos, es que esta propuesta teórico metodológica pretende representar un conocimiento raro, desuniversal y subjetivo, como respuesta a las nuevas formas de concebir las realidades postmodernas.

### **Repensando el discurso curricular de la formación docente**

Tendiendo un puente hacia las formas de conocer en el ámbito educativo, y en específico al ámbito curricular de formación docente que propone este escrito, el ‘canon’ del *curriculum* hace pasar por cultura ‘común’ una cultura particular: la de la clase dominante y privilegiada: blanca, masculina, eurocéntrica y heterosexual (Da Silva, 2001), como expresión de la matriz de poder colonial, que en una perspectiva *queer* invita a repensar, problematizar sus orígenes, supuestos, y proyecciones de un modo de saber. Al respecto, cabe contextualizar que en la actualidad el campo de la formación docente se ha convertido en prioritario de las políticas públicas en educación (Inicia/Carrera Profesional Docente). 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 una réplica de experiencias de sistemas exitosos, con contextos disímiles y consecuencias contradictorias.

De este modo, el centro de atención se ha instalado en la generación de políticas de atracción a la docencia, cambios en los cu-

rrículos de formación, y estrategias de control de la misma a través de evaluaciones de ingreso, egreso, y desempeño, además de acreditación de la ‘calidad’ de los programas. Este discurso, se inserta en el predominio de un modelo de formación docente centrado en una ‘calidad’ (UNESCO/OCDE), donde el docente debe producirla siendo un buen instructor, especialista en su disciplina, capaz de desarrollar competencias en sus estudiantes, que les permitan enfrentarse a un mundo global cambiante, flexible, y competitivo, todo ello como motor del ‘desarrollo’ social.

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’ (Gómez, 2013). De este modo, los cambios en este campo han tendido a generar prácticas de homologación y/o estandarización, a través del predominio de currículos por competencias, sistemas de créditos transferibles y modelos formativos flexibles, en base a sistemas político-económicos cada vez más interconectados, que a través de acuerdos, informes, tratados, entre otros, generan ‘criterios de borde’ que delimitan los campos de acción, poniendo en tensión y sospecha a la diferencia, creatividad y disidencia en este campo.

Esta práctica discursiva hegemónica, transgrede y despoja de sentido a las múltiples y diversas formas de concebir y significar 'al docente', impactando fuertemente en las percepciones, creencias y expectativas sobre este/esta, haciendo inviables e inexistentes trayectorias, aprendizajes y prácticas particulares acerca de la docencia en cada contexto.

La propuesta de este espacio reflexivo, apunta a ofrecer una mirada *queer* y postcolonial de lo docente en el campo del *curriculum*, enmarcado en perspectivas postestructurales, que entienden al currículo como una práctica, que conforma un discurso, originado a partir de distintas voces con intereses diversos y contrapuestos, en permanente tensión y relaciones de poder que generan distintos niveles de significación para los sujetos sociales.

Al respecto Da Silva (2001) sitúa al currículo como un campo que "tiene significados que van mucho más allá de aquellos a los que las teorías tradicionales nos confinaron... es lugar, espacio, territorio, relación de poder, trayectoria, viaje, recorrido, autobiografía, propia vida, forja de identidad, texto, discurso, documento. El *curriculum* es documento de identidad" (p.187).

Se reconoce al currículo como un espacio de identidad, por cuanto la inclusión de ciertos temas, la exclusión de otros, y sus énfasis, construyen y establecen los límites del discurso curricular, que impactan en la constitución del sujeto docente, que siguiendo a Popkewitz

(1994) corresponde a un proceso de emergencia discursiva que va surgiendo de manera paulatina con la integración de las distintas voces y perspectivas, en base a los conceptos clave de saber, identidad y poder. En la misma línea, Popkewitz y Brennan (2000) conciben al currículo como un "campo discursivo a través del cual se construyen los sujetos de la escolarización, como individuos para autorregularse, disciplinarse y reflexionar sobre sí mismos como miembros de una comunidad/sociedad" (p.28).

El *curriculum* en síntesis, se entiende como una práctica discursiva y cultural, a través del cual se constituyen los sujetos sociales, de modo que nos permite ampliar su comprensión, como lo plantea Cherryholmes (1999), de lo que los futuros maestros tienen opción de aprender, a lo que no tienen oportunidad de aprender, descubriendo cómo y por qué se ofrecen oportunidades y se dejan de lado otras en los proceso de selección curricular.

Ahora bien, la concepción de un currículo postestructural, asume que todo conocimiento es una 'práctica social' que genera acción y participación, como ha sido planteado por Popkewitz y Brennan (2000), quienes apelan a la existencia de una epistemología social, la descentralización del sujeto y la tensión constante entre conocimiento y poder.

En el ámbito educativo, Cleo Cherryholmes (1999) destaca que el postestructuralismo permitiría repensar las prácticas discursivas

en educación, a partir de cuestionar en lo que se dice y hace, las convicciones y valores compartidos, que generan ‘consensos educativos’ a través de modelos y pautas de acción que no se definen ni nombran, sino que tan solo se asumen como certidumbres. Para el autor, el discurso y la práctica no son azarosos y corresponden a reglas que regulan los usos del lenguaje, a través de ideologías o convicciones que tienen el propósito de ser ciertas o válidas. De este modo las prácticas sociales se verían apoyadas de poderosas disposiciones que generan efectos de poder que configuran las subjetividades que permiten pensar, actuar y/o hablar de una determinada forma y no otra.

Lo anterior es producto de una construcción estructural y moderna del discurso, que de acuerdo con Cherryholmes (1999), forma parte de una articulación de suposiciones, aparentemente resueltas, neutrales y objetivas. Cabe señalar que el paradigma de la modernidad ha controlado las formas de comprender y significar los conceptos –por muy novedosos que sean– encapsulándolos en lógicas binarias (y en algunos casos materiales), naturalizadas y objetivas, que reproducen ciertas miradas de los campos de conocimiento. Esta estrategia propia de la modernidad y su expresión colonial, se expresan desde un territorio epistemológico particular, que se nutre de factores históricos, ideológicos y culturales que han constituido formas limitadas, pero sobre todo cubiertas de una aparente objetividad que se moviliza, y circula a través de un discurso reiterado por los actores e instituciones partícipes de esa práctica (Butler, 2004).

Esta práctica, ha sido denominada por Lindblad y Popkewitz (2000) como una red o ‘sistemas de razón’ que movilizan prácticas discursivas a través de la cual circula el poder y producen subjetividades, que permiten a los sujetos (re) producir y hacer circular un discurso que no cuestionan porque forma parte de creencias históricas y culturalmente aprendidas en ese contexto social, como formas inteligibles de expresar y ser comprendidos. A juicio de Cherryholmes (1999) estas formas hegemónicas en el uso del lenguaje en prácticas específicas, responden a la creación de reglas que constituyen y regulan su uso, y operan en un tiempo y espacio determinado, como es el caso de la formación por ‘competencias’, que de acuerdo a Martínez (2005), debe ser entendido en el marco de una

teoría del sujeto y una teoría del conocimiento, y una teoría de la relación entre ambos. Pero esto es también decir una teoría del poder, pues como se gobierna el razonamiento sobre esa relación entre sujeto y conocimiento tiene mucho que ver con el campo de las relaciones sociales. (p.4)

Se establece un divorcio entre la teoría y la práctica, de modo que se comprende a los sujetos como carentes de conocimientos y experiencias, por lo tanto un ser inacabado y perfectible, que puede llegar a un estándar controlado de objetivación. De modo que, hay una fuerte presuposición en esta forma de comprensión del *curriculum*, asociado fuertemente

a una visión de la escuela como uno de los engranajes de producción de riqueza y desarrollo. Estos procesos de configuración del discurso, se anclan en prácticas de uso del lenguaje, tales como la reiteración que de acuerdo con Fairclough (2008) regula “las identidades sociales, las relaciones sociales, y los sistemas de conocimiento y creencias” (p.172), y puede ser entendida como un proceso de ‘estandarización’ del lenguaje, que unifica el discurso, generando según Bourdieu (1991) un ‘mercado lingüístico’ mediante la imposición de lenguas estandarizadas, que establecen una gama de conceptos disponibles que movilizan y significan sistemas posibles de conocer y creer.

Al respecto, Popkewitz (1994) señala que los cambios en educación deben ser entendidos como una acción y práctica discursiva, que instala “un tipo particular de conocimiento históricamente elaborado en el que se inscriben ciertas formas de sentir, hablar y ver el mundo” (p.2) que se configura en una “forma en que las personas perciben e interpretan el mundo” (Bolívar, 2003). De este modo, emerge un cierto ‘conocimiento’ sobre este campo, que incorpora “una serie de valores, prioridades y disposiciones históricamente construidas, respecto de cómo debería ser y actuar hacia el mundo” (Popkewitz & Brennan, 2000, p.24).

Esta forma de entender el campo educativo y el currículo de formación docente en particular, se refleja en estrategias de cambios como respuestas a discursos internacionales que expresan univocidad y reafirma una supues-

ta neutralidad de la práctica del *currículum*, lo cual como señala Foucault (1988) produce efectos en la construcción de una realidad, que instala una aparente objetividad y esencialismo en estos procesos, lo que implica consecuencias en las creencias, usos lingüísticos y construcciones de mundo que se reproducen en las relaciones sociales.

A su vez, Cherryholmes (1999) señala que todas las prácticas educativas se derivan de la toma de decisiones, las cuales no pueden ser llevadas a cabo sin un valor, que se originan de ideologías que históricamente se van afianzando constituyéndose en base a la reiteración constante y complejas relaciones de poder, convicciones e interpretaciones que tienen el propósito de ser ciertas o válidas. Tal es el caso de ‘formación de excelencia’ y ‘desarrollo integral’, discursos que no necesitan ser mayormente explicitadas, para que opere la inteligibilidad estructural que las traduce de forma neutral y objetiva. Un ejemplo interesante de esta matriz de tipo colonial, binaria y estructural, es el campo de la ‘diversidad’ que forma parte de un discurso universal, aparentemente neutral y no problemático, que circula como uno de los temas más hegemónicos en las políticas culturales y educativas. Sin embargo, Sara Ahmed (2007), sitúa la preeminencia de la diversidad como producto de una mercantilización del concepto, que alude a la necesidad de gestionar las diferencias, sin la necesidad de hacer eco de una justicia redistributiva, o como plantea Báez (2004), la diversidad se emplea como un sustituto más cómodo de las diferencias, que

permite manipular de manera científica y organizada sus efectos.

Al respecto Popkewitz (1994), realiza un interesante análisis acerca del modo en que ciertos discursos en el ámbito educativo toman forma, organizando la percepción y explicación, creando sistemas de orden dominantes, y generando sistemas de apropiación y exclusión que termina por constituir prácticas cotidianas y/o convenciones. A todo este proceso, el autor resume como un sistema de ideas que se traduce en reglas de razonamiento que delimitan espacios de elección y posibilidad en el discurso de esa práctica. ¿Qué efectos políticos e ideológicos sobre la formación genera y podría generar un particular discurso sobre la formación inicial docente en Chile?

Es clave problematizar el efecto en las prácticas de diseño curricular, es decir, el modo en que el conjunto de discursos ubicados en red, como un orden del discurso generan los espacios para actuar, o según lo señala Popkewitz (1994), de elección y posibilidad.

Tal noción de espacios de elección y posibilidad en el diseño, cobra sentido cuando se evidencia la reiteración de conceptos sobre la formación. De este modo no es extraño que aparezcan: Integral, formación, desarrollo, mundial y competencias (Gómez, 2013). Todos estos conceptos se articulan en una dinámica de cambio permanente, donde el referente mundial son las competencias, insertas en

un mundo global, que se caracteriza por ciertos atributos políticos, económicos, sociales y culturales, que han puesto en la educación una responsabilidad mayor en el desarrollo de los países.

Esta dinámica es conocida y reforzada a través de diferentes prácticas discursivas que apuntan a la homologación y estandarización, en ámbitos tales como sistemas de créditos transferibles, posibilidades de intercambios, experiencias exitosas en la formación, óptimos rendimientos en pruebas estandarizadas de medición internacional, entre otros. Todos los elementos anteriormente descritos actúan como refuerzos sistemáticos de un discurso global sobre 'educación de calidad' que le ha dado un particular énfasis a la formación de profesores/as. Al respecto tanto el informe Mckinsey (Barber & Mourshed, 2008), la OCDE (2005), UNESCO (Delors, 1996), han contribuido particularmente a reafirmar la necesidad de establecer currículo por competencias y a otorgar sobre la formación inicial docente una responsabilidad de primer orden en la consecución del desarrollo.

Estos informes, 'grandes referentes', emergen de un sistema global que se autorrefuerza utilizando diversas estrategias, una de ellas y tal vez la más poderosa: el lenguaje. Es por ello, que la existencia reiterada de conceptos de cambio, mundial, desarrollo, integral y competencias, si bien forman parte de ejercicios propios de los programas de formación de

docente, también corresponden a discursos ya instalados en otros contextos y prácticas sociales, que ingresan a esta práctica discursiva como conceptos ineludibles y protagónicos, que no pueden no estar cuando se habla de esta práctica.

El discurso de lo ‘integral’ resume un conjunto de saberes y prácticas desprovistas de toda problematización y cubiertas de una red de refuerzos que la instalan como una forma viable de ver y significar el campo de la formación docente. Esto afianzado sobre el convencimiento de que el conocimiento se basa en significados fijos (Cherryholmes, 1999), que han sido instalados en base a la trascendencia de éste, que lo elevan a una posición privilegiada que lo enuncian como verdad. Sin embargo, desde una perspectiva postestructural el interés se centra en preguntar a esos significados trascendentales (objetivos/válidos/unívocos) ¿De dónde proceden?, ¿cómo se los produjo?, ¿por qué se originaron?, ¿cómo se producen?, ¿por qué están investidos de autoridad?, y ¿qué es lo que afirman?

Llevado al campo específico de la formación docente, el levantamiento del discurso del *curriculum* y el género como parte de él, reproduce, es recibido y circula, de un modo totalizante, homogeneizador y violento, que deja abierto el espacio para la ausencia en su cuerpo de saberes a los futuros docentes de la complejidad, la incertidumbre y la riqueza de las diferencias.

## Referencias

- Agostinone-Wilson, F. (2013). *Dialectical research methods in the classical Marxist tradition*. Peter Lang.
- Ahmed, S. (2007). The Language of Diversity. *Ethnic and Racial Studies*, 30(2), 235-256.
- Apple, M. (1979). *Ideology and Curriculum*. Routledge. Milton park, Abingdon, Oxon.
- Baez, B. (2004). The study of diversity: The “knowledge of difference” and the limits of science. *The Journal of Higher Education*, 75(3), 285-306.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. McKinsey & Company.PREAL. Recuperado el día 20 de abril de 2012 en [http://www.oei.es/pdfs/documento\\_preal41.pdf](http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf)
- Bauman, Z. (1994). *Alone again: ethics after certainty*. London: Demos.
- Bhabha, H. (1994). *The location of culture*. London: Routledge.
- Bolívar, A. (2003). Análisis del discurso y compromiso social. En *Revista Akademos*, 5(1). 7-31.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.
- Britzman, D. (1995). ¿Qué es esa cosa llamada amor? En *Revista Taboo: The journal of culture and education*, I, 65-93.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: feminism and the subversion of ifentity*. London/New York: Routledge.

- Butler, J. (1993). *Cuerpos que importan*. New York/London: Paidós.
- Butler, J. (1997). *Mecanismos psíquicos del poder*. Madrid: Ediciones Cátedra (traducción 2001).
- Butler, J. (2003). *Contingencia, hegemonía y universalidad*. México: FCE.
- Butler, J. (2004). *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Ed. Síntesis.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- Butler, J. (2006). *Vida precaria: el poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Cherryholmes, C. (1999). *Poder y Crítica: Investigaciones posestructuralistas en educación*. Barcelona: Pomares Corredor.
- Cornejo, J. (2011). "Coming out" en la escuela. En *Revista Bagoas*, (6), 49-68.
- Da Silva, T. (2001). *Espacios de Identidad: nuevas visiones sobre el curriculum*. Barcelona: Octaedro.
- De Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar-saber pedagógico: la relación fundante. En *Educación y ciudad: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico*, (12).
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Paris: Santillana; ediciones Unesco.
- Dussel, E. (1985). *Philosophy of Liberation*. New York: Orbis Books.
- Escobar, A. (2003). *Mundos y conocimientos de otro modo: El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano*. En *Revista Tabula Rasa*, (1), 51-86.
- Fairclough, N. (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades. En *Revista Discurso y Sociedad*, 2, 170-185.
- Fonseca, C. & Quintero, M. (2009). La teoría *queer*: la deconstrucción de las sexualidades periféricas. En *Revista Sociológica*, 24(69). México: UNAM.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3-20. Recuperado el día 26 de julio de 2012 en <http://terceridad.net/wordpress/wp-content/uploads/2011/10/Foucault-M.-El-sujeto-y-el-poder.pdf>
- Foucault, M. (2002). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Foucault, M. (2006). *Historia de la sexualidad: La voluntad del saber*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Giddens, A. (1993) *The Consequences of Modernity*. Palo Alto: Stanford U. Press.
- Gómez, H. (2013). *Análisis crítico del Discurso y de Género de Formación Inicial Docente de Pedagogía en Educación Básica en Chile*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Kuhn, T. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. Buenos Aires: FCE.
- Larraín, J. (1989) *Theories of development: capitalism, colonialism and dependency*. Polity Press.
- Lindblad, S. & Popkewitz, T. (2000). *Educational Governance and Social Inclusion*

- and Exclusion: Some conceptual difficulties and problematics in policy and research, *Discourse. Studies in the Cultural Politics of Education*, 21(1).
- 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.
- Lizana, V. (2009). Una relación invisibilizada en los contextos de formación docente inicial: La identidad profesional desde una perspectiva de género. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación. REICE. RINACE*, 7(3), 70-81.
- Lortie, D.C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago.
- Martínez, J. (2005). *La formación del profesorado y el discurso de las competencias*. XI Congreso Internacional de Formación del Profesorado: Europa y Calidad Docente ¿convergencia o reforma educativa? Segovia.
- Mignolo, W. (2000). *Local Histories/Global Designs*. Princeton: University Press.
- Mignolo, W. (ed.) (2001). *Capitalismo y geopolítica del conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones Del Signo.
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad, gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones Del Signo.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2012). "Políticas y sistema colombiano de formación y desarrollo profesional docente". Recuperado de: [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-312233\\_documento-baseop.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-312233_documento-baseop.pdf)
- Moreno, J.M. (2006). La dinámica del diseño y del desarrollo del *currículum*: escenarios para la evolución del currículo. En Benavot & Braslavsky (Eds.), *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa*. Buenos Aires: Gránica.
- OCDE (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining effective Teachers*. Paris: OECD.
- Pérez, C. (1998). *Sobre un concepto histórico de ciencia: de la epistemología actual a la dialéctica*. Santiago: LOM-ARCIS.
- Popkewitz, T. (1994). *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía: crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*. Barcelona: Pomares Corredor.
- Popkewitz, T. (1994). Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. En *Revista de Educación*, (305). Recuperado el día 25 de junio de 2010, en [http://www.oei.es/reformaseducativas/politica\\_conocimiento\\_poder\\_popkewitz.pdf](http://www.oei.es/reformaseducativas/politica_conocimiento_poder_popkewitz.pdf)
- Popkewitz, T. & Brennan M. (Comp.) (2000). *El desafío de Foucault: discurso, conocimiento y poder en educación*. Barcelona: Pomares Corredor.



- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2012). *La potencia y el potencial de las TIC al servicio del desarrollo local*. Recuperado el día 3 de agosto de 2012: <http://www.undp.org/content/undp/es/home/press-center/pressreleases/2012/03/08/harnessing-the-power-and-potential-of-icts-for-local-development.html>
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.) (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (2007), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 93-94). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Rich, A. (1996). Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana. En *Revue d'Etudis Feministes*, (10).
- Romero, R. (2007). El erotismo oculto de la escuela en la práctica reflexiva de la palabra docente. En *Revista Educere*, 11(36), 15-20.
- Said, E. (1994). *Orientalism*. New York: Vintage Books.
- Scott, J. (1992). Igualdad versus diferencia: los usos de la teoría postestructuralista. En *Feminist Studies*, 14(1).
- Torres, G. (2012). Identidades, cuerpos y educación sexual: una lectura *queer*. En *Revista Bagoas*, 7(1). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- UNESCO (2002). "Formación docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países". Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001310/131038so.pdf>
- Weeks, J. (1998). *Sexualidad*. México: Paidós.
- Zapata, V. (2003). La evolución del concepto de saber pedagógico: su ruta de transformación. En *Revista de Educación y Pedagogía*, (37).