

Subjetividades generizadas en formadores y formadoras

Experiencias de Licenciados/as en Educación

Ruby Lisbeth Espejo Lozano

Subjetividades generizadas en formadores y formadoras.
Experiencias de licenciados/as en educación/ Espejo Lozano, Ruby
Lisbeth. Tunja: Editorial UPTC, 2018. 345 p.

ISBN 978-958-660-265-5

1. Género. 2. Marcos de experiencia. 3. Percepción y consciencia. 4.
Formador y formadora . 5. Acto de Subjetividad generizada.

(Dewey 302/21).



Uptc[®]
Universidad Pedagógica y
Tecnológica de Colombia

ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL
DE ALTA CALIDAD
MULTICAMPUS
RESOLUCIÓN 3910 DE 2015 MEN

VIGILADA MINEEDUCACIÓN



Dirección de
Investigaciones



EDITORIAL

Rector, UPTC
Alfonso López Díaz

Primera Edición, 2018

200 ejemplares (impresos)

Subjetividades generizadas en formadores
y formadoras. Experiencias de licenciados/
as en educación

ISBN 978-958-660-265-5

Colección Libros de Investigación No. 84

© Ruby Lisbeth Espejo Lozano, 2018

© Universidad Pedagógica y Tecnológica
de Colombia, 2018

Comité Editorial

Hugo Alfonso Rojas Sarmiento, Ph.D.

Enrique Vera López, Ph.D

Patricia Carolina Barreto Bernal, Ph.D.

María Eugenia Morales Puentes, Ph.D.

Liliana Fernández Samacá, PhD.

Luz Eliana Márquez, Mg

Rafael Enrique Buitrago Bonilla, PhD.

Olga Yaneth Acuña Rodríguez, Dra.

Yolima Bolívar Suárez, Mg.

Editora en Jefe: Ruth Nayibe Cárdenas Soler

Coordinadora Editorial: Andrea María

Numpaqué Acosta

Corrección de Estilo

Alejandra Karina Flórez Bayona

Editorial JOTAMAR LTDA.

Calle 57 No. 3 - 39.

Tunja - Boyacá - Colombia.

Libro financiado por la Vicerrectoría de Investigación y Extensión de la UPTC. Se permite la reproducción parcial o total, con la autorización expresa de los titulares del derecho de autor. Este libro es registrado en Depósito Legal, según lo establecido en la Ley 44 de 1993, el Decreto 460 de 16 de marzo de 1995, el Decreto 2150 de 1995 y el Decreto 358 de 2000.

Libro resultado de Investigación.

Citación: Espejo-Lozano, R. (2018). *Subjetividades generizadas en formadores y formadoras. Experiencias de licenciados/as en educación*. Tunja: Editorial UPTC.

Agradecimientos

A la doctora Celina de Jesús Trimiño Velásquez, por su amable, pertinente, oportuna y sincera colaboración en cada etapa del desarrollo de esta investigación. Ella es ejemplo de prudencia, sensibilidad y sentido formativo; estos resultados de mi trabajo traducen la valía y compromiso a partir de sus críticas constructivas.

Al Doctorado en Ciencias de la Educación, Rudecolombia-Cade UPTC, mi gratitud total, porque pude encontrar sentido argumentado a mi razón de ser y estar en el mundo. A la doctora Diana Elvira Soto, quien orientó varios seminarios y de cuyas enseñanzas recuerdo haber extraído la biografía de quienes consulté para fundamentar la investigación. A la doctora Luisa Amézquita Aguirre, por su valiosa forma de ser y por su compañía en eventos internacionales, en los que demostró su sabiduría al cuestionarme, con lo que contribuyó a aumentar mis niveles de exigencia. A la doctora Nubia Cecilia Agudelo, por los aprendizajes brindados en currículo; estudié los intereses en los que se mueve la época, técnicos, prácticos, emancipadores, y aprendí que se relacionan, pero presté atención al último. Al doctor Wilson Alcides Valenzuela, quien me enseñó que debía indagar y reflexionar sobre los actos y discursos. A la doctora Aracely Forero Romero, por las ilustraciones en el uso de las TIC, que facilitaron las búsquedas de fuentes; recuerdo su calidez en la entrevista de ingreso al Doctorado. Al doctor Carlos Arturo Londoño, por su enseñanza de funciones y estructuras cognitivas; me cautivó en las inteligencias reflexivas y en la estructura de las relaciones. A la doctora Martha Pardo Segura, quien cuestionó y disciplinó mi comunicación escritural, para nada absoluta. Al doctor Jorge Tomás Uribe Ángel, con quien estudié y aprendí la cuestión de las universidades en Iberoamérica; no olvido que cuestionó, para entonces, los esquemas elaborados para exponer; desde ahí trabajé y pensé “mi

tesis doctoral”. A todas y todos un grato y especial agradecimiento, fueron y son parte de la apropiación formativa que el Doctorado me brindó.

A cada uno/a de mis compañeros/as, por los escenarios de trabajo y conocimiento compartidos, que permitieron ir creciendo en lo personal y en lo académico.

En la escuela de Ciencias Humanísticas y Educación, a la profesora y profesor que prestaron sus experiencias cotidianas de hombre y mujer, componente fundamental de este propósito investigativo.

A nivel externo, A la doctora Ana Guil Bozal, por su valía de jurada internacional; mostró sensibilidad en el tema de esta tesis y contribuyó de forma significativa en el desarrollo de mi pasantía internacional, su acogida en la hermosa Sevilla permitió ampliar mi horizonte cultural y el conocimiento de género. Al doctor José Darío Herrera, cuyos conocimientos fueron invaluable, oportunos y contundentes en esa fase final del trabajo, cuando me invadía el cansancio y estaba borrosa la acción por realizar en los análisis; escucharlo me ubicó y dio lucidez para culminar esta tarea.

Para finalizar, dedico con cariño y amor este libro a mi hijo, Cesar Fernando Ávila Espejo, quien vivencio más que nadie el estudio, desarrollo y consolidación de este trabajo. A mis mejores aliadas/os: mamá, hermana y hermano, sobrinas y sobrinos; fue grato contar con su solidaridad incondicional. Asimismo, estudiantes y profesionales que manifiesten interés en este tema.

Contenido

Introducción	11
--------------------	----

PARTE I

Opacidad del acto de subjetividad generizada y exploración en apropiación formativa	21
---	----

Capítulo 1

Apropiación del acto de subjetividad generizada desde la formación.....	22
---	----

Capítulo 2

Lo que inspira la investigación	31
---------------------------------------	----

2.1 Apropiación de la formación: de la cotidianidad práctica a la curiosidad epistemológica	31
---	----

2.2 Una práctica concreta en situaciones de Género	36
--	----

2.2.1 Consideraciones en torno al componente de género	36
--	----

2.2.2 Los marcos de la experiencia en el escenario de situaciones de género.....	44
--	----

2.2.3 Conscienciación del acto de subjetividad generizada a partir de la fenomenología de la percepción	47
---	----

2.3 Trayectoria de la subjetividad generizada	51
---	----

PARTE II

¿Qué se hizo en esta investigación?	63
---	----

Capítulo 3

Apropiación de formación metodológica en el tema de género.....	64
---	----

3.1 Fases constituyentes del componente metodológico	67
--	----

3.1.1	Fase uno: Vínculo entre enfoque y selección de licenciados/as en Educación.....	67
3.1.2	Fase dos: Selección de licenciados/as en Educación de la Escuela de Ciencias Humanísticas y de Educación.....	68
3.1.3	Fase tres: Construcción de la estrategia pragmática-teórica-metodológica.....	69
3.1.4	Fase cuatro: Nivel seleccionado del fenómeno comunicativo.....	72
3.1.5	Fase cinco: Selección de la dimensión pragmática del fenómeno comunicativo	73
3.1.6	Fase seis: Selección de la dinámica pragmática del fenómeno comunicativo	74
3.1.7	Fase siete: Estrategia para el análisis de los registros textuales..	77

Capítulo 4

	¿Cómo se hizo esta investigación?.....	81
4.1	Paso uno.....	81
4.2	Paso dos	83
4.3	Paso tres.....	86

PARTE III

	Trabajo de campo.....	89
--	-----------------------	----

Capítulo 5

	Contenido del acto de subjetividad generizada en experiencias de licenciada/o en educación	90
5.1	Situación formadora	90
5.1.1	Decodificación microestructural-macroestructural de las situaciones de género de la formadora.....	102
5.1.2	Tema de la ideología de género de la formadora.....	133
5.1.3	Síntesis discursiva de la matriz ideológica de la formadora	135
5.2	Situación formador	140

5.2.1	Decodificación microestructural-macroestructural de las situaciones de género del formador	153
5.2.2	Tema de la ideología de género del formador	195
5.2.3	Síntesis discursiva de la matriz ideológica del formador.....	198

PARTE IV

La cuestión del objeto y su reflexión.....	209
--	-----

Capítulo 6

Textos fenomenológico-hermenéuticos de las experiencias de licenciadas/os en educación	210
6.1 Formadora.....	212
6.1.1 Categoría Género - (esencia-trascendencia).....	212
6.1.2 Categoría Subjetividad-intersubjetividad - (esencia trascendencia).....	233
6.1.3 Categoría Acto - (esencia trascendencia)	262
6.2 Formador	270
6.2.1 Categoría Género - (esencia trascendencia)	270
6.2.2 Categoría Subjetividad-intersubjetividad (esencia trascendencia).....	282
6.2.3 Categoría Acto - (esencia trascendencia)	289

PARTE V

Entre subjetividad-intersubjetiva libertad para la reflexión y apropiación formativas.....	303
--	-----

Capítulo 7

Apropiación formativa desde la alternancia de un tercero entre lo uno y lo otro.....	304
7.1 Conclusiones.....	306
7.1.1 Microestructuras - macroestructuras reveladoras	308
7.1.2 Tensiones en el engranaje de subjetividad-intersubjetiva	310

7.1.2.1	Perspectiva profesional desde las experiencias generizadas de los y las docentes.....	311
7.1.2.2	Diferencias entre las experiencias generizadas de la formadora y del formador	312
7.1.2.2.1	Formadora	312
7.1.2.2.2	Formador.....	316
7.1.3	Lagunas formativas de profesionales en educación - Experiencias comparadas de la formadora y del formador	321
7.2	Clave para hacer inteligible subjetividades generizadas en procesos formativos.....	324
7.3	Apropiación formativa en género a partir del entronque de cuestionamientos.....	324
7.4	Persuasión y cuidados a partir de las experiencias generizadas de licenciada/o en educación	325
7.5	Obstáculos reveladores que impiden conscienciar el contenido del acto de subjetividad generizada.....	326
	Bibliografía	327
	Apéndices.....	337
	Apéndice A	337
	Apéndice B.....	339
	Apéndice C.....	341
	Apéndice D	341
	Apéndice E.....	342

Figuras

- Figura 1. Aspectos básicos del enfoque dramático.
- Figura 2. Estructura y componentes de la metodología.
- Figura 3. Niveles de la estrategia de análisis.
- Figura 4. Categorías de análisis y registros textuales.
- Figura 5. Dinámica comunicativa de la entrevista.
- Figura 6. Proceso de producción relacionado con matriz ideológica.
- Figura 7. Tema de la matriz ideológica micro-macro-estructural formadora.
- Figura 8. Tema de la matriz ideológica micro-macro-estructural formador.

Introducción

(...) El que no quiera dejarse llevar por el lenguaje, sino que pretenda una auto comprensión histórica fundamentada, se ve obligado a moverse incesantemente entre cuestiones de historia de las palabras y de los conceptos. Respecto la ingente tarea que esto plantea a la investigación no podremos sino intentar, en lo que sigue, poner en marcha algunos entronques que sirvan al planteamiento filosófico que nos mueve.

Hans Georg Gadamer, Verdad y método, 2007.

La investigación en torno a la formación¹ de género con base en la subjetividad-intersubjetividad que subyace al acto de subjetividad generizada, la percepción y la consciencia que generan en su actuar los/as sujetos formadores, responde a una motivación en la que se conjugan, de modo paradójico, dos elementos fundamentales: el personal y el social. Al interactuar, estos elementos generan relaciones sociales de género que, a pesar de su compleja tensión, pueden cumplir un papel formador esencial en la construcción de sujetos conscientes de sus actos.

Develar lo que encierran estas relaciones desde situaciones de género específicas requiere una reflexión crítica que permita identificar hallazgos sustanciales para la construcción de procesos de formación emancipadores y transformadores. Sin embargo, el esclarecimiento de los sentidos y alcances de estas relaciones implica una dificultad metodológica, debido a que la construcción de reglas se hace sobre la base de un constitutivo abierto, en el cual las personas participan dentro de un juego permanente de interacciones en las que portan y siguen una o varias pautas. Esta

¹ El término tiene relación con la forma manifiesta de palabras y frases, configuradas en un discurso que acuña el lenguaje que comunican las personas inmersas en un ejercicio profesional y académico de enseñanza-aprendizaje, cuya cotidianidad experiencial se quiere revisar para vincular con tacto efectivo y sensibilidad pedagógica.

investigación, precisamente, da cuenta de lo que pueden hacer quienes al interactuar presentan proposiciones argumentadas frente al problemático y revelador fenómeno de género.

En el develamiento de la subjetividad, la experiencia juega un rol fundamental porque representa el entusiasmo hacia el fenómeno en el cual el sujeto está inmerso, pero ofrece una dificultad al pretender, por un lado, tener consciencia de qué está sucediendo, y por otro, pensar en las posibilidades de cambio. Este complejo ejercicio enfrenta y recrea la semejanza entre la estructura de la experiencia y la posibilidad contemplada como parte de su construcción, en la que no es posible alcanzar un nivel pleno de satisfacción. De todas formas, el fenómeno se erige como posibilidad de comprensión, ya que su modo de alternancia afecta la visión de mundo en relación con otras visiones cotidianas.

Los referentes teóricos, que fundamentan esta investigación sobre subjetividad generizada del formador y la formadora, aportan tres obras claves: *Género e historia*, de Joan Wallach Scott (2008-2011)², *Los marcos de la experiencia*, de Erving Goffman (2006)³, y *Fenomenología de la percepción*, de Maurice Merleau-Ponty (1945-1993)⁴. Estos referentes teóricos permiten comprender y plantear la perspectiva⁵ situacional de la subjetividad desde la cual será posible construir mundo.

Ahora bien, la correlación entre lo situacional y lo histórico proyecta una sensibilidad crítica que permite una revisión y análisis de experiencias de docentes en contexto, es decir, en las diversas actividades que institucionalizan sus acciones legitimadas desde su sentir. Esto otorga al ejercicio formador una doble función: una que responde al llamado de

² Joan Wallach Scott, *Género e historia* (México: Fondo de Cultura Económica Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2008-2011).

³ Erving Goffman, *Los marcos de la experiencia* (Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2006).

⁴ Maurice Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción* (España: Ediciones Península, 1993).

⁵ Porque es justamente este tipo de acto, en el que ni podría ser cuestión de poner aparte el acto mismo y el término al que este remite. La percepción y lo percibido tienen necesariamente la misma modalidad existencial, pues no puede separarse de la percepción la consciencia que esta tiene o, mejor aún, de captar la misma (Merleau-Ponty, 1993, 384).

Paulo Freire⁶ a mirar la historia sedimentada para develar nuestro sentido como personas; y dos, a la necesidad de develar el constitutivo personal movilizado en lo social por el/la docente como sujeto histórico. Esta investigación establece conclusiones sobre la manera como estamos constituidos dentro de las estructuras socioculturales que, en últimas, son las que dotan de significado nuestras formas constituyentes de hablar, pensar, ser y actuar.

Las obras referenciadas aportan una mirada pertinente para los propósitos establecidos, puesto que ponen de relieve lo situacional y lo experiencial de la subjetividad generizada. En este sentido, se encontraron en Goffman (2006) aportes fundamentales que permitieron deducir lo esencial que son las situaciones en la vida de las personas y que, además, implican a otros/as sujetos en interacciones cara a cara, directas e indirectas.

Entre los insumos conceptuales y teóricos que brindan las fuentes mencionadas, se destacan: en lo feminista, los aportes de Scott (2008-2011), acerca del sentido situacional de lo constitutivo de las narraciones vinculadas con la experiencia de las relaciones sociales de género; en lo dramático, las directrices de Goffman (2006), básicas para sustraer el nivel de gradación de los marcos de comprensión, dentro de los cuales circulan las virtualidades expresivas de quienes informan y llevan a cabo actos; y, en lo relacionado con la fenomenología de la percepción, las contribuciones que Merleau-Ponty (1993) ofrece para develar y revelar el nivel de consciencia del acto en la subjetividad generizada.

La perspectiva situacional teórica, mirada desde el feminismo, de acuerdo con *Los marcos de la experiencia* de Goffman, lleva a plantear el interrogante ¿qué está sucediendo aquí? La pregunta es dinámica, por eso mismo puede surgir en momentos conflictivos, de crisis, siempre paradójicos, alrededor de algo explícito, o desde la certidumbre normalizada de la cotidianidad. El hecho concluyente es que se gira alrededor de un cuestionamiento que se refiere a algo situacional, en el que se conjuga el *acto*

⁶ Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido* (México: Siglo XXI editores. 2.ª edición. 2005).

de subjetividad generizada de formadores y formadoras, que es evidencia de la presunción que los individuos tienen al momento de tratar asuntos de género.

El enfoque goffmaniano, al resolver la pregunta planteada, incursiona en una situación en la que los/as sujetos/as se mueven en un terreno de múltiples posibilidades. En lo concerniente a esta investigación, pueden encontrarse, paradójica y simultáneamente, relaciones de género con horizontes amplios o estrechos. Como es de esperarse, las respuestas no son idénticas debido a que pueden darse desde diversas lecturas y reacciones. Por esta razón, el estudio del fenómeno demandó una búsqueda, cuya dificultad radicó en que no existen aún teorías que predeterminen las distancias y el nivel involucrados. Esta dificultad justificó aún más la mirada y la reflexión en el *acto de subjetividad generizada en formadores y formadoras*.

El desafío se concentró en develar el sentido de la perspectiva, así como los roles de participación a partir de un proceso de interacción entre las actividades, dentro de las que se mueven formadores y formadoras, y en las que, paradójicamente, se dan diferencias subjetivas y comportamentales. Así, resulta frecuente que la visión de una persona sobre lo que está sucediendo puede ser diferente a la visión de otra como ocurre, por ejemplo, con las percepciones de un/a estudiante y de un/a formador/a frente a un proceso de enseñanza-aprendizaje. Para el/la formador/a, su trabajo es proporcionar medios que orienten y ayuden a desarrollar ese proceso; para el/la estudiante, es formarse, alcanzar ciertos objetivos.

Pero también existen muchos casos en los que se comparten, por completo o en parte, algunos de esos intereses y perspectivas. Entonces, se da el argumento de que así los/as actores/as adopten enfoques y puntos divergentes, por momentos, reconocerán como legítimos y reales solo los suyos; de igual forma, habrá quienes reconocerán como oficiales o reales otros distintos a los propios. En la dinámica de la vida cotidiana, lo cierto es que el formador y la formadora realizan actividades que consideran parte de una tarea especial, válida y productiva, pues la perciben como un servicio a las personas en proceso de formación. En cualquier caso, se da la oportunidad de que las personas tengan derecho a elegir su punto de vista, mientras

prevalezca en ellos y ellas las relevancias motivacionales para encontrar un límite dentro de esa selección como ocurre, por ejemplo, cuando surge entre los/as participantes otro punto de vista que reconocen como válido.

La revisión de esa divergencia, de concebir situaciones paradójicas, implica tener en cuenta que, lo que para unas personas puede parecer obvio, para otras puede ser discutible, lo que genera percepciones diferentes de modo simultáneo. Por esto, dichas situaciones hacen pensar que el sentido pudo surgir en momentos diferentes y terminar en un despliegue asincrónico. En consecuencia, la pregunta ¿qué está sucediendo aquí? demanda revisar *el acto de subjetividad generizada* desde esta complejidad de posibilidades, como una de las formas de privilegiar una lectura representativa de las relaciones personales y sociales, en las cuales se construyen las subjetividades e intersubjetividades de género.

El hecho de que un acto de subjetividad generizada muestre una dimensión y distintos niveles de acuerdo y desacuerdo entre quienes conocen los resultados, así como diversas formas en que se va descubriendo y describiendo lo que emerge del estudio, evidencia el sinnúmero de situaciones en las que se dan interacciones críticas o paradójicas. Por esto, al depender de la situación, puede variar la perspectiva⁷ y, asimismo, lo que un/a participante puede llegar a representar respecto a otro/a. Si bien en ocasiones pueden darse acuerdos, esto no niega la tarea de poder develar y subvertir las posiciones alrededor de las cuales se producen los consensos. Esta posibilidad es la que confluye y se constituye en punto crítico para propiciar una revisión desde la retrospectiva y prospectiva situacional del aparente acuerdo, en la que se mire y analice el juicio valorativo respecto a la posición asumida de manera individual.

En esta investigación, el juicio valorativo de una situación encierra problemas relacionados con la facilidad con que las personas presumen que su

⁷ “Esto quiere decir que se orienta como hacia su fin, hacia una *verdad en sí*, en la que se halla la razón de todas las apariencias. La tesis muda de la percepción es que la experiencia puede coordinarse en cada instante con la del instante anterior y con la del instante posterior; mi perspectiva, con las de otras consciencias —que todas las contradicciones pueden eliminarse, que la experiencia monádica e intersubjetiva es un único texto sin laguna—” (Merlau-Ponty, 1993, 74-75).

visión es la única verdad, como cuando en las actividades involucran los significados vinculables con las subjetividades generizadas. Sin embargo, pueden encontrarse lecturas diferentes, por ejemplo: un/a formador/a, al observar a un/a estudiante distraído/a puede pensar que no hay interés por la pedagogía, el currículo y los contenidos de las asignaturas; mientras que el/la estudiante puede pensar que, a través de la pedagogía, el currículo y los contenidos de las asignaturas con los cuales se le está educando, tiene una posibilidad de hallar sentido en sí mismo y con relación a otro/a, que le tiene distraído porque aún no se encuentra reconocido/a.

El asunto es cómo una situación, al subvertirse, genera diversas posibilidades y, además, cómo la complejidad que ello representa contextualiza el campo primordial desde el cual se problematiza y desarrolla esta investigación, a saber: ¿Cómo se estructura el acto de subjetividad generizada del formador y la formadora de la Escuela de Ciencias Humanísticas y Educación de la Facultad de Estudios a Distancia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), donde se da cuenta de la interacción entre lo personal-micro y lo social-macro, y lo que esto constituye en su papel profesional? De ahí que la finalidad del estudio, que además inspira esta investigación, se concentrará en el siguiente objetivo general:

Comprender el proceso personal-micro y social-macro del acto de subjetividad generizada del formador y la formadora de la Escuela de Ciencias Humanísticas y Educación de la Facultad de Estudios a Distancia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) dentro de la estructura de los marcos de significación que dan sentido a la perspectiva del papel profesional.

La investigación se desarrolla en cinco partes (distribuidas en siete capítulos). La primera, “Opacidad del acto de subjetividad generizada y exploración en apropiación formativa”, comprendió, entre otros temas, la *apropiación del acto de subjetividad generizada desde la formación*. Se examina aquí lo sucedido con este acto, en quienes llevan a cabo tareas educativas. Con este fin, se tuvieron en cuenta, la objetividad en procesos

de formación⁸ desvinculada de la subjetividad y los vacíos que se van dejando a pesar de la dinámica interactiva de la cual fluye, esto es, cuando una apropiación formativa está pendiente. En este sentido, la subjetividad generizada desplegada fue lo que permitió develar cómo se legitiman esos actos instituyentes.

El establecimiento del vínculo entre la cotidianidad de las prácticas y la curiosidad epistemológica, desde una visión generizada, implicó una búsqueda teórica que contempla los siguientes cuestionamientos básicos: ¿cómo ocurre el fenómeno y quiénes intervienen?, ¿quién participa en esa subjetividad-intersubjetiva dentro de una situación?, ¿cómo comprenden formador y formadora el acto de subjetividad generizada? y ¿qué implicaciones tiene para una situación de género? En la resolución de estos interrogantes fueron fundamentales los aportes de Joan Scott sobre género, los de Erving Goffman acerca de la experiencia y los de Merleau-Ponty respecto al significado o consciencia del acto mismo.

En la segunda parte, “¿Qué se hizo en esta investigación?”, se apropia una formación metodológica en el tema de género, en la que resultan medulares para este proceso los elementos del enfoque dramático, ya que, era preciso tener una experiencia de género de un/a profesional de la educación y su disposición para contar el drama. Frente a la experiencia, se contemplaron tres aspectos: situación, escenario y agente-audiencia. En cada uno, se encontró y analizó la relación con las tres fuentes teóricas señaladas —Género e historia, Marcos de la experiencia y Fenomenología de la percepción— y el método de análisis de contenido cualitativo interpretativo, lo cual permitió construir un vínculo entre la experiencia y los tres aspectos anotados.

La configuración metodológica contempló lo tridimensional teórico (para la situación, desde los feminismos, *Género e Historia*, de Joan Scott; para el escenario, *Los Marcos de la Experiencia*, de Erving Goffman; y para el

⁸ Se vincula con la autorreflexión de las formas manifiestas de enunciar un discurso, en el que las palabras y frases comunican algo, en este caso, en relación con situaciones de género, en ocasiones alejadas al sentido y significado que la interrelación proporciona.

agente-audiencia, *La Fenomenología de la Percepción*, de Merlau-Ponty). Por otro lado, se obtuvieron los registros textuales de la experiencia —o del fenómeno—, recaudados a través de la entrevista en profundidad.

Con base en estos referentes teóricos, se establecen las tres categorías de análisis e interpretación del contenido encontrado, a saber: *género, subjetividad-intersubjetividad y acto*. De este modo, se desarrollaron siete fases para responder a la pregunta planteada, ¿Cómo se hizo esta investigación?, sintetizadas en tres pasos: la obtención de los registros textuales, el proceso de producción en relación con la comprensión de la matriz ideológica y la producción de textos fenomenológico-hermenéuticos.

La tercera parte, “El trabajo de campo”, despliega el contenido *del acto de subjetividad generizada*, desde su develación, presentación de las situaciones, revelación de lo micro y macro-estructural, hasta poder dilucidar la matriz ideológica de género de formador y formadora.

En la cuarta parte, “La cuestión del objeto y su reflexión”, se construye un corolario de *textos fenomenológico-hermenéuticos de las experiencias de licenciadas/os en educación*, los cuales dejaron ver la esencia del fenómeno —acto de subjetividad generizada—, momento a partir del cual, se abordan dos aspectos: reducción de fondo y estrategias de escritura, elementos transversales a la investigación. Así, con los aportes de Van-Manen⁹, desde la *reductio-vocatio*, se constituye la estrategia interpretativa. Con ello se configuran los textos *fenomenológico-hermenéuticos*, presentados desde la categoría de género, que incluye los temas: señales, símbolos, normas, instituciones y organizaciones, identidad y subjetividad. A su vez, con la categoría de subjetividad-intersubjetiva, se integran los marcos de referencia primario, marcos primarios naturales y sociales, modo o modelo, claves, fabricaciones o transposiciones. Se culmina este aparte con la categoría del acto, que incorpora los temas de percepción y consciencia del acto de subjetividad generizada.

⁹ Max, Van Manen, *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia Humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad* (Barcelona: Idea, educación, 2003); y Max, Van Manen, *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica* (Barcelona: Paidós, 1998).

Por último, la quinta parte, “Entre subjetividad-intersubjetiva, libertad para la reflexión y apropiación formativas”, pone en evidencia la *apropiación formativa desde la alternancia de un tercero entre lo uno y lo otro*, en la que se plantean las “Conclusiones y recomendaciones”. Esto emerge al correlacionar la versión sucinta de los hallazgos con cada uno de los objetivos específicos y sus consecuentes aportes. Aquí se presenta el proceso de apropiación formativa y su evolución a partir de las historias, dentro de las cuales el fenómeno fue integrándose y vislumbra algún modo de apertura. Lo importante fue tener tacto al identificar que las historias cuentan con un campo primordial, en el que existen intenciones y vacíos. Fue necesario, por lo tanto, concretar el tema a partir del cual la reflexión se podía dar y en el que la sensibilidad pedagógica cobró sentido.

Es en este amplio contexto que la experiencia establece vínculos en su recorrido con niveles, dimensiones y dinámicas en las que la interpretación y la comprensión van dando evidencia del grado de libertad depositado en esta decisión. Los resultados muestran el constitutivo y el constituyente emergentes en el proceso de apropiación formativa de quien ha desarrollado la investigación, que, en su forma manifiesta, se contextualiza finalmente en un tercero. Este último es quien sintetiza y materializa los resultados que están dados a partir de lo que en uno y otro pudo verse, resultados que corresponden con el desarrollo de la tesis planteada.

PARTE I

Opacidad del acto de subjetividad generizada y exploración en apropiación formativa

Debemos preguntarnos más a menudo cómo ocurrieron las cosas para encontrar por qué ocurrieron, no debemos perseguir una casualidad universal o general sino una explicación significativa.

(Michel Zimbalist Rosaldo, 1980¹⁰)

¹⁰ Michel Rosaldo, "The use and abuse of anthropology. Reflections on feminism and Cross-cultural Understanding". *Signs*, num. 5 (3). 389-417, 1980.

Capítulo 1

Apropiación del acto de subjetividad generizada desde la formación

No tiene caso discutir sobre nuestro nacimiento, pues este se da en circunstancias ajenas a nuestra voluntad; en cambio, nuestro interés y mirada pueden dirigirse a descifrar por qué, cómo y para qué vivimos de determinada manera y no de otra. Este es el punto de partida fundamental para manifestar los límites y significados dentro del campo en el cual se mueve nuestra existencia. Sin embargo, este hecho tan vital para cualquier existencia suele pasar inadvertido e incomprometido y, a menudo, basta un fallo o un acontecimiento inusual dentro de la experiencia propia para llamar la atención sobre él. En el mejor de los casos, puede llegarse a cuestionar la habilidad y visión hasta entonces desarrolladas, y encontrarnos ante tal imprevisto como una suerte de principiante, una persona inexperta que se enfrenta a dos interrogantes: uno, preguntarse por las causas, conforme a un esquema natural, y el efecto que frente a ello ha pretendido poner el ser humano; o dos, preguntarse por el fallo y el modo en que se originó y constituyó una decisión mental, dirigida a encontrar una respuesta o reacción de implicaciones sociales dramáticas frente a ese acontecimiento.

Lo importante de estos dos cuestionamientos, más allá de sopesar erróneamente su originalidad, es que permiten considerar un sentido a partir de lo que la persona se propone, entendido como un ejercicio de libertad¹¹, no

¹¹ Cuando la investigación se refiere a *libertad*, lo manifiesta a partir de la relación entre la unidad integral de una persona y la correlación con lo otro (Merleau-Ponty, 1993, 449-463), puesto que, en tanto humanos, no

para modificar las preguntas, sino como posibilidad de reanudar una forma de entender la experiencia subjetiva. En este sentido, esta investigación muestra un modo de replantear y restablecer la pregunta que tuvo significado para empezar a pensar la subjetividad generizada. Para quien educa¹², los ámbitos en los que despliega su actuar son escenarios en los que se dan relaciones sociales que precisamente dinamizan una correlación entre el constitutivo personal-micro y el constituyente social-macroestructural, elementos presentes en toda dinámica que desarrolle procesos formativos. Para quien está formando, la formación de consciencia¹³ perceptiva del engranaje de subjetividad-intersubjetiva, aquí presente, es un modo de apertura a una historia sedimentada que puede ser condensada dentro de un accionar histórico trascendente.

De acuerdo con lo expuesto, la investigación concibe la subjetividad¹⁴ como un compromiso singular e interactivo mediado por la pragmática¹⁵, cuestionable y reveladora por estar dentro de un proceso formativo que aboga tanto por la comprensión de la conciencia y el conocimiento ingenuo como de la conciencia y el conocimiento crítico. Lo primero forma parte de la naturaleza de los sujetos como seres humanos y se valida en la medida en que se constituye en un proceso en el que se aprende y forma

se es isla, y lo social y general es un flujo continuo y diverso con ese uno; por eso mismo, se traduce a partir de las situaciones en las cuales nada es absoluto; sin embargo, la apertura está en ello. Se refiere a la forma pluridimensional en que las personas desde sus profesiones tienen posibilidades. En este sentido, lo uno y lo otro tendrán una tarea, que se constituye en la capacidad de superar lo extraño (Gadamer, 2007, 41-42) dentro de la subjetividad-intersubjetiva que convoca objetivar la apropiación del sí mismo, en la que se reconoce a ese otro y lo otro reconoce a ese uno. En ello, lo uno y lo otro son reanudación constante y nunca encontrarán en el resultado lo uno ni lo otro, sino la correlación entre ese uno y ese otro, en la que puede tener cabida un tercero. Aunque el emerger de este surge a partir de lo uno y lo otro, el resultado no podrá ser ni lo uno ni lo otro.

¹² José Darío, Herrera, *Pensar la educación, hacer investigación* (Bogotá: Ediciones Unisalle, 2013).

¹³ Constituye un primer acto filosófico, poder volver al mundo vivido, más acá del mundo objetivo, en donde se pueda comprender el derecho como los límites del mundo objetivo, porque al devolver a la cosa su fisonomía concreta, su inherencia histórica a la subjetividad, se encuentra ese estrato de experiencia viviente, el otro y las cosas que configuran el sistema —“yo-el otro y las cosas” — para que en lo familiar encuentre lo extraño y pueda, por eso, despertar a nuevas percepciones (Merlau-Ponty, 1993, 77-78).

¹⁴ Gloria Bonder, “Género y subjetividad: Avatares de una relación no evidente”, *Género y epistemología. Mujeres y disciplinas*, Sonia Montecino y Alexandra Obach (comp.), (Chile: LOM Ediciones, 1999), 29-55.

¹⁵ John Langshaw Austin, *Palabras y acciones. Cómo hacer cosas con palabras* (Buenos Aires: Paidós, 1971).

esa curiosidad epistemológica¹⁶ que, en últimas, se constituye en lo segundo. La diferencia entre estos dos conocimientos no implica una ruptura, sino una superación, como lo constituye desvelar la singularidad subjetiva generizada de quien, al situarse dentro de un proceso formativo, mira en su devenir un horizonte y una posibilidad, en la que se permea el desarrollo de la curiosidad epistemológica hacia una búsqueda de comprensión y materialización de su emancipación.

El término *género*¹⁷, como categoría de análisis de todo proceso social y cultural, denomina las asignaciones y mandatos atribuidos a hombres y mujeres. Estos roles constituyen las relaciones sociales en las que se interactúa e intersubjetiva mediante *una construcción personal y social por develar*. Desde este entendido, la categoría de *género* resulta sustancial, por cuanto su análisis e interpretación permite comprender el carácter desde el cual se revisan las relaciones de género. Asimismo, entenderlas como producto de fuerzas socioculturales e históricas creadas y recreadas por las estructuras y por los seres humanos desde sus acciones sociales puede, potencialmente, develar¹⁸ formas de agenciar la subjetividad generizada. Para formadores y formadoras, esto es sustancial pues posibilita que al desarrollar los procesos formativos puedan dialogar críticamente¹⁹, a través de un ejercicio de revisión constante sobre su proceder como acto subjetivo de género²⁰.

En este sentido, la Escuela de Ciencias Humanísticas y de Educación de la UPTC, y quienes hacen parte de su estructura institucional, comparten un propósito primordial que se enmarca en lo hasta aquí planteado, esto

¹⁶ Ana María Saúl, *et al.* (Coordinadora), *Paulo Freire y la formación de educadores: múltiples miradas* (Sao Paulo: Siglo XXI Editores, 2009), 29-30.

¹⁷ Joan Wallach Scott, *Género e historia*; y Janet Chaftz, *Feminist Sociology: An overview of Contemporary Theories* (Itasca F.E.: Peacock Publishers, 1988).

¹⁸ Joe L. Kincheloe, “La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir”, *Pedagogía crítica, de qué hablamos donde estamos*, (Eds.). Peter McLaren y Joe L. Kincheloe, (España: Editorial GRAÖ, 2008), 25-69.

¹⁹ Kincheloe, “La pedagogía crítica en el siglo XXI”, 25-69.

²⁰ El papel para esta investigación se constituye en la construcción que las personas dinamizan en diferentes roles, dentro de los cuales existe una biografía y en ella el drama.

es: formar de manera integral al educando, mediante procesos educativos que conjugan su pensar y su actuar como ser autónomo y crítico, capaz de desarrollar habilidades tanto axiológicas como sociales. En consonancia con lo anterior, este estudio aborda las implicaciones que desencadenan el deseo por subvertir una apropiación formativa, con el fin de esclarecer y comprender lo constitutivo personal y lo constituyente social allí presentes. Para esto, se consideraron como escenarios posibles los que ofrece la vida misma y se tomó el interjuego de la intersubjetividad para hacer ilación de la singularidad de procesos formativos, capaces de desarrollar procesos de reflexión permanente a partir de un ejercicio dialógico²¹, capaz de esclarecer, innovar y proyectar la articulación de políticas de equidad pertinentes y realizables dentro de la diferencia.

La tarea no es fácil, pues con frecuencia se observan innumerables tensiones provenientes de la diversidad de actos de subjetividad generizada que se dan en escenarios como los de la escuela, por mencionar algunos: la intolerancia por lo diferente, el malestar que hoy atraviesa la en-generación de nuevas maneras de vivir, la reiterada incapacidad de los sujetos para sostener un proyecto trascendente y la impotencia de una construcción de sujeto legitimada desde la potencia, a diferencia del construido desde la carencia. A ello se suma la urgencia de quienes viven en una época inmersa en lo efímero, por no decir, subyugada y devastada por esta, retraídos y acorralados en el yo plano y egoísta del individualismo narcisista, que podrían tener opciones de lectura más contundentes y efectivas para abordar sus realidades y formarse una mejor idea de ellas.

De ahí que la posibilidad de esas lecturas frente a la necesidad de develar la subjetividad generizada fuera significativa, porque la orientación y el logro de ellas se integran al papel que cumple el sujeto formativo al brindarle

²¹ El término acuñado por Paulo Freire, en su obra *Pedagogía del oprimido* (1970-2005), se refiere a lo dialógico como una exigencia existencial, como ese encuentro en el cual se concreta y solidariza la reflexión y la acción de los sujetos interactuantes frente a un mundo por transformarse y humanizarse. Esto requiere una visión del diálogo no tanto como algo depositario de ideas entre un sujeto y otro, ni un simple cambio de ideas consumadas por los interactuantes, sino como un encuentro para edificar la tarea de saber para actuar y actuar sabiendo, al entender que si se rompe esta relación se pierde la humildad.

una posibilidad de sujeción y agencia²² llamada a potenciarse. La agencia aquí es el garante que permite llegar a enfrentar las restricciones binarias a través de un ejercicio retrospectivo, desde el cual se pueda acceder al proceso. Cobra importancia el estudio al revelar lo representativo que es para el sujeto tener consciencia del poder-saber, avanzar frente al poder-hacer y decantar el hacer-sabiendo²³, puesto que, como elementos constitutivos y constituyentes del desarrollo de cualquier proceso educativo, permiten comprender que hasta el saber necesita subvertirse para encontrar las condiciones adecuadas para su apropiación.

Ahora bien, el esclarecimiento de este proceso requirió tener la esperanza de edificar una vida plena, lo cual implicó abogar por el sentido y el significado tanto del aspecto constitutivo como del constituyente de la subjetividad. En este caso, las prácticas sociales y formativas fueron objeto de reflexión para determinar, si dentro del ejercicio de interlocución se develan o no las opacidades de dependencia generizadas. En esta dinámica resultó eficaz y reveladora la interacción a través del diálogo, pues es allí cuando se da la interlocución y el tránsito del ciclo evolutivo, en el que precisamente se enmarcan y construyen las subjetividades generizadas.

Al privilegiar las expresiones relacionadas con el anhelo por la liberación personal, se rastrearon las distintas e innumerables formas, estilos, contextos y condiciones en que las personas inmersas en procesos formativos se piensan a sí mismas. Estas expresiones fueron subvertidas, entre otras razones y factores, por los flujos deseantes, materiales, sociales y

²² Se relaciona con el accionar de un/a agente que, en la ejecución del acto, mantiene la idea de novedad. En estos términos, se considera la agencia como la capacidad del agente de reconocerse dentro del complejo ejercicio relacional, en el que interactúan subjetividades, posturas y actos. En este contexto, la capacidad es el resultado de un proceso de almacenamiento en el cual se va construyendo para, posteriormente, emanciparse o liberarse a través de su acción (Construcción proveniente de Giddens-1992, Benhabib-1992 Touraine, 1996 y Butler-1999).

²³ En la investigación se indaga a él/la profesional, ya que, al estar inmerso en procesos formativos, se enfrenta justo a las situaciones de género y proporciona sentido y significado en el accionar de palabras y frases. Estas serán las que acuñen el lenguaje comunicado en ese acto de subjetividad generizada. De ahí la intención de develar, pues con ello se gana en perspectiva y consciencia, debido a la relación que cobra con el tacto efectivo y sensibilidad pedagógica. Esto, porque al manifestarse se muestra la forma de actuar, que se constituye en el proceso y construcción de colectividad dentro de una comunidad educativa, en la que puede vislumbrar si hay equidad dentro de la diferencia del constitutivo (personal) y constituyente (social) de un desarrollo educativo.

semióticos. Con ello se buscaba que los individuos sujetos y sujetados se reflexionaran y re-significaran con libertad, a través de la interlocución y el movimiento que es imposible de evadir en el flujo de interacciones en el que se conjugan lo personal y lo social de las relaciones humanas, por lo cual se debe hacer con responsabilidad. Por esto mismo, la realización del ejercicio de interacción no podía desconocer lo sustancial de la construcción de subjetividades configuradas desde las intersubjetividades, pues al desarrollar procesos formativos se nos convoca a pensarnos y reconocernos como actores con un trascendental nivel de agencia.

Dado que los formadores y las formadoras están inmersos en las relaciones sociales de género y, a la vez, tienen la posibilidad de considerarse actores, surge la necesidad de la sujeción y la agencia para llegar desde allí a comprender y aprender las reglas del juego en el que se da la interacción de la subjetividad generizada. Mediante esa interacción, se aprende a jugar dentro de reglas que, al conocerse, pueden llegar a cambiarse sin que el sujeto deje de estar involucrado dentro del juego de las prácticas sociales que las dinamizan. En este contexto, el sujeto no puede evadir la responsabilidad de moverse dentro del interjuego, al observar ciertas reglas. En ocasiones, estas estarán a su favor (o en contra) pero, de igual forma, en contra (o a favor) de otros y otras. Por esta razón, se privilegia el desarrollo de la habilidad para agenciar, la cual se ubica dentro de un ejercicio dialógico en el que se subvierte la tan anhelada liberación a través de los procesos que la subjetividad dinamiza entre interactuantes de lo formativo.

Descubrir y desarrollar la habilidad de la agencia facilita una movilidad significativa, en la que el sujeto se mueve de lo posible a lo imposible. Muy diferente a estar frente a un camino socio-político con rutas diseñadas y contempladas dentro de viables elecciones. Esto, porque la habilidad de la cual se quiere dar cuenta es aquella en la que el sujeto no entiende la actividad dentro de un campo social reiterativo ni como una estructura culminada y completa.

Por esto, el ejercicio de interacción representa entrar al mundo de lo inacabado, de lo no hecho, de lo que todavía no es. Este es un escenario en continuo movimiento entre la incertidumbre, pero también entre lo

que encierra la posibilidad humana, en buena medida utópica, de experimentar en la construcción misma de ese mundo. En estas circunstancias, los sujetos se constituyen y actúan en dos sentidos: como sujetos capaces de construir, reconstruir y territorializar, pero a la vez, de deconstruir y desterritorializar, al sentirse y actuar, sustancialmente, como sujetos vivos, innovadores, creadores, libertarios y nutridos por lo novedoso e inacabado de un mundo en el que no se detiene la constante interacción y movilización entre lo personal y social, que nos lleva a ser sujetos y agentes transformadores.

Este horizonte abierto y colmado de acontecimientos debe, por lo mismo, comprenderse dentro de lo constitutivo y constituyente de un proceso en el que interviene el interés por indagar y develar las subjetividades generizadas en acto. Por lo tanto, su revisión crítica busca motivos para hablar de lo necesario de subvertir esa naturaleza fija, dentro de la cual muchos sujetos viven. Lo anterior muestra, por un lado, cómo esta subversión transforma a quien se encuentra en una posición fija, por momentos represada, con un explícito o soterrado temor de controvertir; y por otro, encuentra que al movilizarse dentro de la dificultad y la eventualidad, los sujetos son el foco y prospecto para generar esa posibilidad tanto de inicio como de final abiertos, en razón de lo que tienen estas posibilidades de subjetivas e inacabadas o incompletas, lo cual aviva y enriquece, justamente, la perspectiva de lo imposible.

Este estudio está en correspondencia con el desarrollo de una formación investigativa agenciada desde una posición crítica²⁴ comprometida con la reflexión permanente acerca del sentido de los procesos formativos. De esta forma, los hallazgos hacen parte del juicio de apropiación formativa, un proceso en el que lo subjetivo emerge, por una parte, como elemento sustancial para el posicionamiento de la interlocución desde un sujeto “responsable del enunciado producido”²⁵, y por otra, como lo representati-

²⁴ Joe L. Kincheloe, “La pedagogía crítica en el siglo XXI”. 25-69

²⁵ Se trabajó el término *enunciación*, a partir de la presencia de un sujeto expresivo y pragmático, lo que se aleja del pensamiento lógico-formal, en el que se ponen en cuestión conceptos como referencia y verdad, al tener presente que lo enunciado, desde una perspectiva lingüística y no lógica, no es una propiedad que le es

vo de lo consustancial del acto discursivo, dentro del nivel pragmático interaccional de los procesos de formación. Así, esta investigación desvela la experiencia de situaciones con perspectiva de género, en las que se puede revisar el vínculo de lo personal-constitutivo y social-constituyente dentro del proyecto de formación.

El estudio de las subjetividades generizadas comprende aspectos sustanciales para la condición humana, vistas como posibilidad de apropiación personal y formativa. Para tal efecto, se tienen en cuenta las tres dimensiones claves en todo proceso de formación, que precisamente coadyuvan a su integralidad y circunstancialidad: la práctica, la teoría y la metodología. En relación con la práctica, el formador y la formadora, por ser objetos de estudio, necesitan descubrir el proceso de auto formación y formación que continuamente enfrentan al interaccionar desde su pragmática en situaciones de género. Aun cuando sus prácticas sociales sean accidentales, espontáneas, planeadas o no planeadas, deben reconocer que su papel formativo se proyecta de una u otra manera en sus relaciones familiares, escolares, sociales o amistosas²⁶.

La inmersión del sujeto en prácticas dentro de las cuales se configura la formación humana, exige que este responda como tal no solo frente a la comunidad educativa, sino ante las personas con quienes interactúa. De este modo, contribuye en la construcción de múltiples identidades y subjetividades generizadas. Resulta pues revelador examinar las prácticas desde esa evocación pragmática y poder reflexionarlas de manera crítica porque, al hacerlo, por una parte, se reconoce su connotación, y por otra, se potencia y estimula la capacidad de agencia dentro de las construcciones personales y sociales de identidad y subjetividad. Esto por supuesto redundará en los avances y rumbos significativos de la orientación, formación y auto formación del educador/a.

intrínseca, inmanente o constitutiva. Se toma, en cambio, como una propiedad que las personas adquieren en el recorrido de su actualización discursiva y se le considera en el marco en el que se ubica. Tomado de Jorge Lozano, Cristina Peña-Marín y Gonzalo Abril, *Análisis del discurso, hacia una semiótica de la interacción textual* (Madrid: Ediciones Cátedra. Crítica y Estudios Literarios, 1999), 61.

²⁶ Saúl, et al. (Coord.), *Paulo Freire*, 35-36.

En estas condiciones, la reflexión privilegia la tarea de problematizar la práctica de acuñar un lenguaje a partir de la enunciación de palabras y frases; registros que, al desvelarse, permiten ubicar la posición crítica. Se confirma así la teoría con la cual se da un análisis tridimensional para fundamentar la *tesis* de este estudio, que plantea que la percepción del contenido del acto del formador y la formadora de la Escuela de Ciencias Humanísticas y Educación en situaciones de subjetividad generizada se relaciona con el desempeño de su profesión a partir de la agencia-audiencia dinamizada en el proceso de subjetividad-intersubjetividad

Respecto a la metodología, el análisis de las subjetividades generizadas comprende la interpretación y dilucidación de los argumentos, desde los cuales en lo personal-micro se hace apropiación de ese acto de subjetividad respecto a lo social-macro. Los hallazgos permiten poner en perspectiva las tensiones y los vacíos; sin embargo, para que estos generen esos argumentos es necesario profundizar en tres objetivos específicos: uno, analizar la macro-estructura de significación que configura el esquema interpretativo de la microestructura puesta en escena en el acto de subjetividad generizada; dos, interpretar la relación macroestructural del acto de subjetividad generizada con los marcos naturales y sociales que dan significado a la situación; y tres, vincular la perspectiva y consciencia profesional desde la modelación del acto de subjetividad generizada que subvierte ese papel formativo entre el constitutivo-micro y el constituyente-macro del enmarcado.

Capítulo 2

Lo que inspira la investigación

2.1 Apropriación de la formación: de la cotidianidad práctica a la curiosidad epistemológica

En el análisis de las prácticas discursivas presentes en el acto de subjetividad generizada del formador y la formadora se develan tanto la conciencia y conocimiento ingenuos como la conciencia y conocimiento críticos. Es de aclarar que, si bien los dos conocimientos son parte de la naturaleza humana, es el segundo el que se valida y cobra fuerza en este estudio, en cuanto se constituye en proceso de curiosidad epistemológica²⁷. Cabe anotar que, en la divergencia entre ellos, más allá de su discrepancia, se destaca una correlación que en su confrontación buscaba esclarecer, en últimas, una curiosidad epistemológica, puesto que, para propiciar conciencia es necesario tomar conocimiento de otros conocimientos, una condición comprensible si se toma en cuenta que ello hace parte del proceso de reflexión y apropiación formativa que se puede dar a medida que se transforma el sentido de la cotidianidad práctica en curiosidad epistemológica.

Los fundamentos teóricos básicos utilizados en la construcción epistemológica tienen en cuenta, en principio, lo propuesto por José Eustaquio Romão²⁸, para examinar y asimilar experiencias, orientadas a una reflexión

²⁷ Saúl, *et al.* (Coord.), *Paulo Freire*, 29-30.

²⁸ José Eustaquio Romão, “Pedagogia Sociológica Ou Sociologia Pedagógica: Paulo Freire e a Sociologia da Educação” (texto de una conferencia), (Brasil, 2007), 10.

crítica en torno a la organización de una práctica concreta²⁹, esto con el fin de interpretar y comprender la configuración del acto de subjetividad generizada del formador y la formadora.

Son sustanciales también los aportes de Paulo Freire (1970-2005) sobre el ejercicio del oficio educativo, entendido como un proceso de construcción en el que se aprende-enseña a conocer, reflexionar, dialogar, interrogar, dudar y actuar por cuenta propia, de manera mancomunada, colaborativa, solidaria y emancipadora. Así, vista como una experiencia pedagógica y política, la experiencia de vida profesional se enmarca dentro de una permanente reflexión y auto reflexión críticas del ejercicio docente. El balance analítico de este proceso de conocimiento resulta revelador, pues, en la de construcción y reconstrucción que ello propicia, surgen perspectivas y posturas que a la postre construyen identidad y subjetividad personal y profesional. De esta forma, a partir del examen de la experiencia acumulada se revelan elementos claves para una mejor formación y auto formación de la subjetividad e identidad de género, en cuanto a que, con dicha reflexión crítica, se pueden desarrollar conocimientos, capacidades, actitudes y competencias para ejercer el oficio pedagógico con sentido de transformación de sí mismos.

Se entiende así que repensar sobre sí mismos y sobre la práctica educativa³⁰ cotidiana promueve y fortalece el aprender a pensar y actuar de otra forma, con la mente abierta al diálogo, a la crítica, a ser de otro modo con los seres humanos. De igual forma, escuchar lo que piensa y siente el formador o formadora acerca de sus sueños, esperanzas, deseos y actos, acertados o desacertados, tiene un enorme valor constructivo en la cimentación de mejores seres humanos y mejores profesionales. Y no es para menos, pues la formación crítica y auto crítica permiten entender y asumir los procesos de enseñanza-aprendizaje de maneras distintas, cuestionado-

²⁹ Moacir Gadotti, "Pensamiento pedagógico renascentista", *História das idéias pedagógicas* (S. P. Ática, 1998), 61-75.

³⁰ La investigación buscó revelar dentro de las situaciones de género, la cotidianidad de palabras y frases pronunciadas en el lenguaje acuñado que se comunica y el sentido que va configurándose en tacto efectivo y sensibilidad pedagógica (Van Manen, 2003), capaces de redundar en prácticas educativas y sociales de equidad dentro de la diferencia, que manifiestan formador/a en contextos situacionales en los que ese *acto de subjetividad generizada* se pone en evidencia.

ras y emancipadoras³¹; y reparar en las desigualdades y diferencias, en los errores y aciertos, asumir integral y autónomamente una relación pedagógica más humana y pertinente, acorde y en confrontación permanente, con los requerimientos y desafíos que plantea el complejo mundo moderno globalizado.

Pensar y desvelar la práctica educativa desde las interacciones subjetivas cotidianas sitúa los propósitos de esta investigación en el terreno de lo personal-micro y social-macro pues, en definitiva, con base en estos dos componentes, se busca: reflexionar, entender y transformar el sentido de la cotidianidad práctica, lo cual favorece la comprensión del sentido de la organización del acto de subjetividad generizada, y la profundización; y trascender en lo constitutivo y constituyente del género, en lo inextricable y vinculante de la crítica y en la deconstrucción del sujeto racional, universal y moderno, que reclama el actuar docente, lo que en últimas configura la curiosidad epistemológica.

Como se infiere, el análisis de los feminismos dentro de la vida social posibilita la reflexión crítica³²sobre la enseñanza contemplada no solo dentro de las aulas, sino en otros espacios en los que las relaciones sociales de los oprimidos aún no encuentran maneras de independizarse, de inter-depender, ni de salir de incrustaciones constitutivas sexistas y xenofóbicas; es decir, de todo aquello que es opresor y discriminador, que se sustenta y reproduce en innumerables formas de imperialismo. Fue esencial, por tanto, dar significado a las subjetividades y a su movilización entre lo intersubjetivo, desde posturas y concepciones filosóficas y educativas que permitieran resistir, transgredir y subvertir la persistente dependencia de modelos³³de hombre y mujer dominantes. Es de advertir que, dado que algunos de estos modelos pueden ser engañosos, ya sea por los sentidos pautados en algún momento o por las circunstancias y motivaciones poco o nada dilucidadas, este diseño está abierto al cuestionamiento de si, finalmente, es beneficioso para los/as implicados/as.

³¹ Saúl, *et al.* (Coord.), *Paulo Freire*, 39.

³² Joe L Kincheloe, "La pedagogía crítica en el siglo XXI".25-69

³³ Goffman, *Los marcos de la experiencia*, 89-100.

La dilucidación del fenómeno a partir de las experiencias del formador y la formadora configura así la unicidad personal y social que este encierra. Desde allí, se avizora la dimensión que la subjetividad va adquiriendo dentro del movimiento intersubjetivo de relaciones interpersonales —como sucede entre el jefe o jefa y sus subalternos/as—. Se logró observar, por ejemplo, cómo ella o él institucionalizan decisiones a partir de sesgos patriarcales. Constituye este intercambio una evidencia de la configuración de representaciones que se siguen dando por metonimia³⁴—mujer símbolo de sumisa— desde las fuerzas puestas en las agencias que siguen incidiendo en el mundo.

Se comprende, de esta manera, la importancia de resistir a metonimias de este tipo. Una de las formas es poder revelar, en acciones organizadas, lo latente de sus estructuras patriarcales, por demás experienciales antagónicas y desiguales, subjetivas-intersubjetivas, presentes en instituciones y organizaciones de radios de acción amplios y complejos, difíciles de limitar y contener. Al ahondar en lo latente, formadores y formadoras se consideran implicados y, desde este conocimiento y su consecuente postura, se contemplan formas de resistir a prácticas cotidianas de inequidad como, por ejemplo, dilucidar la evaluación que hace un jefe o una jefa de sus subalternas y revelar sesgos de inequidad de género.

Es cierto que, sobre los modos de dilucidar y combatir las formas de reproducción de inequidad movilizados en lo latente, existen caminos inexplorados y, por eso mismo, necesarios de revelar con el fin de que sus múltiples implicaciones sean vistas dentro y fuera de la academia. Un ejemplo de esos vacíos es cuando formadora o formador, excusados en su naturaleza, reprimen a partir de sus acciones, con lo cual impiden que en esos tiempos, lugares y actividades se contemplan búsquedas de capacidades y conocimientos posibles de trabajar en las facultades de educación en aras de apertura. Este hecho, por demás paradójico y problemático, debe encararse de una vez por todas en el amplio espectro de sus contradictorias

³⁴ Jean Comaroff, John. L. Comaroff, “Millennial capitalism: first thoughts on a second coming”, *Millennial capitalism and the culture of neoliberalism*,(eds.) Jean Comaroff and John. L. Comaroff, (Durham, N.C: Duke University Press. 2001), 1-56.

relaciones, pues es allí donde hay lugar para la imaginación, la creatividad y la fantasía puestas al servicio de una verdadera equidad de género desde los diversos procesos educativos.

De acuerdo con lo expuesto, esta investigación se orienta a encontrar y confrontar sujetos/as que, por influencia de otras subjetividades más fuertes y dominantes, evidencian un tipo de formador y formadora que se muestra sujetado/a, atemperado/a o débil³⁵, aunque también aborde posibilidades significativas de ruptura. Esto porque la misma opresión puede llegar a exaltarles y hacer que tomen consciencia de las razones de su estado o de su ser o estar en el mundo, como ocurre con una mujer que se resiste a imposiciones en su forma de vestir, como reacción de reconocimiento, valoración y justificación en el devenir ser, con lo que puede contribuir a la erradicación de situaciones de inequidad. En cualquier caso, se nota la importancia del atributo formativo humano³⁶, esencial para trabajar en el entramado de relaciones sociales en el que las historias mismas, así sean contradictorias, constituyen en definitiva una posibilidad liberadora.

Por este motivo, la perspectiva práctica de esta investigación se plantea para que profesores y profesoras se involucren en la reflexión y el trabajo, allí donde se encuentren vacíos y tensiones, por considerar constitutivos de espacios intermedios de intersubjetividades. En este sentido, la tarea primordial debe concentrarse en develar, en el contenido del acto de subjetividad generizada, el nivel de consciencia del papel profesional frente a las fuerzas internas (intra) y externas (extra) que configuran el acto mismo de estudiantes y formadores/as. Lo anterior, porque si bien estos pueden tener limitación en las capacidades de imaginar más allá de lo hasta el momento visto, también se deben buscar formas de recrear a partir de los feminismos y las pedagogías críticas³⁷. Aquí son contundentes los

³⁵ Miguel López Astorga. “¿Son el condicional y la disyunción realmente comparables?”, *Universum*. 28, N.º 2 (2013), 229-242.

³⁶ Hans Georg Gadamer, *Verdad y método* (Salamanca: Ediciones Sígueme, 2007), 40.

³⁷ Kincheloe, “La pedagogía crítica en el siglo XXI”, 25-69

postulados de Gadamer³⁸ y Van-Manen³⁹ porque conjugan las emergencias de sentidos y significados vivibles e irresistibles frente a la necesidad de dinamizar apuestas diversas de libertad⁴⁰, según los intereses y las exigencias de los/as mismos/as implicados/as.

2.2 Una práctica concreta en situaciones de género

Partir de la cotidianidad de un *acto de subjetividad generizada* en busca de comprensión del sentido y significado que esta encierra dentro una situación concreta, representa ver en acción la búsqueda de apropiación formativa. En este proceso de interacción, lo constitutivo personal de quien hace la investigación se relaciona con el constituyente social y general, en el que, por un lado, debe organizar y configurar conocimiento en un proceso interpretativo y comprensivo, y por otro, identificar experiencias concretas para hallar y explorar el contenido de la subjetividad del “acto” del formador y la formadora en educación.

El componente inicial se concentra en la selección y organización de conocimiento sobre el género, los marcos de la experiencia y lo que constituye la percepción del *acto de subjetividad generizada*.

2.2.1 Consideraciones en torno al componente de género

Los aportes de las teorías feministas, en este caso los brindados por Joan Scott⁴¹, como se ha mencionado, fueron fundamentales para explorar las relaciones sociales entre los sexos y ubicarlas en el debate y la reflexión teórica moderna. Con ello, se revelaron y consideraron las interacciones entre lo personal-micro y social-macro, que se configuran, estructuran y evidencian en las distintas relaciones sociales. Hacerlas visibles solo era posible dentro de los tres enfoques metodológicos, esto es, el crítico, el sociológico y el fenomenológico.

³⁸ Gadamer, *Verdad y método*, 40-41

³⁹ Van Manen, *El tacto en la enseñanza*, 193-209.

⁴⁰ Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, 443-463.

⁴¹ Wallach Scott, *Género e historia*, 65-66.

De otra parte, con Scott⁴², la definición de género integró dos concepciones distintas, pero interrelacionadas y fundamentales en este estudio: la primera, en la que el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos, y la segunda, en la que es una forma primaria de relaciones significantes de poder.

La primera noción corresponde a *lo constitutivo*⁴³ y relaciona lo personal con lo micro, de tal manera que, al ser sujetado/a formador/a, la subjetividad se va tejiendo holísticamente. En la segunda, *lo constituyente* involucra una dinámica de interacción que conjuga su subjetividad, dentro de lo que posibilita el poder, como capacidad de sujetar y agenciar la construcción de otras subjetividades. Estas dos concepciones dan cuenta de “el acto” en lo constitutivo-personal y lo constituyente-social, que posibilita la sujeción y agencia dentro de lo que puede tener de tradición sin crítica o de posibilidad emancipadora.

Tal como lo plantea Scott⁴⁴, en estas dos concepciones, que comprenden la definición de género, se diferencian cuatro elementos: los símbolos, culturalmente disponibles que evocan representaciones múltiples; los conceptos normativos, que manifiestan las interpretaciones de los significados de los símbolos, en un intento de limitar y contener sus posibilidades metafóricas; las instituciones y organizaciones sociales de las relaciones de género, esto es, el sistema de parentesco, la familia, la economía, la política y las instituciones educativas; y la identidad y subjetividad, como elementos para plantear la comprensión de la transformación de la sexualidad biológica de los individuos a medida que son aculturados o en-generados.

En este marco teórico, la identidad se caracteriza como complejo proceso de construcción elaborada a partir de las definiciones sociales recibidas (macro) y las autodefiniciones de los/as sujetos/as (micro). En este sentido,

⁴² Wallach Scott, *Género e historia*, 65-66.

⁴³ Esta noción de abordaje constituye una construcción teórica, por demás presentada por la investigadora en “¿Qué papel juega la formación en contextos educativos donde la equidad de género puede dinamizarse?”, *Revista educación y desarrollo social*, 10(9), 244-259. DOI: <http://dx.doi.org/10.18359/reds.1458>

⁴⁴ Wallach Scott, *Género e historia*, 45-74.

es necesario hacer visible la manera como entran en juego sentimientos, actitudes, modelos de identificación o de rechazo, que se incorporan a través de todo el ciclo vital y que suponen un proceso de afirmación o de distinción en relación con los demás. En este caso, la identidad *genérica* funciona como un criterio de diferencia entre varones y mujeres⁴⁵ (va relacionada con la primera definición de Scott) y de pertenencia o adscripción a unos modos de sentimientos y comportamientos que, en una sociedad concreta, se han definido como femeninos o masculinos. Se crea, de esta manera, en la sociedad la idea *hegemónica*⁴⁶ de distinción, entre varones y mujeres, y en los individuos la idea de semejanza en el seno del colectivo previamente construido.

Lo constitutivo de la identidad y subjetividad, como constructo, revela la existencia del género como categoría multidimensional, gracias a lo cual se pueden analizar procesos subjetivos y relaciones interpersonales, dado que la construcción y el mantenimiento de las diferencias se manifiestan tanto en las identidades personales (micro) como en la interacción social (macro). Pero, como las relaciones de género organizan a un mismo tiempo no solo los procesos sociales en la vida cotidiana, sino que además se construyen en y a través de las instituciones, organizaciones y sistemas emblemáticos de la sociedad —como las entidades gubernamentales y estatales, la economía, los sistemas de creencias, el derecho, la familia y la política—, se establecieron en los análisis distintos niveles correspondientes a lo que se ha denominado nivel micro, medio y macro que, aunque se distinguen entre sí, por propósitos analíticos es importante establecer sus interconexiones.

Así, el “micronivel”⁴⁷ hace referencia a fenómenos intrapsíquicos, tal y como quedan en-generados por factores sociales y culturales (relacionado con la forma primaria o conciencia básica de la significación dada por las

⁴⁵ Judith Lorber, *Paradoxes of gender* (New Haven y Londres: Yale University Press. 1994).

⁴⁶ Al inscribir como hegemonía el poder que tiene el hombre en relación con la mujer, sin llegar a develarse el significado y sentido del término. Elena Beltrán y Virginia Maquieira, (eds.). *Feminismos. Debates teóricos contemporáneos* (Madrid: Alianza editorial. S.A., 2001), 283.

⁴⁷ Beltrán y Maquieira, *Feminismos. Debates teóricos contemporáneos*, 283.

personas) y por las interacciones cara a cara entre individuos, sobre todo, en pequeños grupos. En el otro extremo se sitúa el “macronivel”⁴⁸, que se refiere, normalmente, a fenómenos que afectan a toda la sociedad o, incluso, a fenómenos globales o planetarios, como los sistemas económicos y políticos, y sistemas de estratificación. Sin embargo, las distinciones entre estos niveles están desdibujadas, porque entre lo micro y lo macro actúan de forma profunda los unos en los otros, como ocurre, por ejemplo, en la interacción familiar, cuando una mamá y un papá se empeñan en imponer a las mujeres no salir, mientras que a los hombres sí se les permite. Aquí tiene asidero lo expresado por Aquiles Chichu y Alejandro López, cuando afirman que “el ser humano no captura la realidad como si tuviera una *tabula rasa* en su mente”⁴⁹ pues, por el contrario:

(...) el proceso de enmarcado, consiste en reconocer a un evento o situación como parte de una tipología familiar de eventos o situaciones similares. Al colocar ese evento dentro de esa tipología el sujeto puede producir una síntesis estructurada del mismo, asignándole de esta manera un sentido o un significado a la totalidad y reconociendo las partes que forman esa totalidad. Los datos producidos son agrupados bajo una categoría o un marco general que les proporciona una estructura y un significado reconocibles⁵⁰.

La incidencia en el significado y sentido del nivel “macro” es indudable, pues está modelado por definiciones y expectativas sociales generales, por oportunidades económicas y normativas legales, en suma, por procesos y estructuras de niveles macro —ser mujer u hombre a partir de lo impuesto por mamá y hermanas o papá y hermanos mayores— y medio—las palabras y frases haciendo eco en el comportamiento de quien va adquiriendo experiencia—. A la inversa, lo que se consideran estructuras de tipo macro serán, en realidad, abstracciones derivadas de interacciones repetidas de microfenómenos⁵¹. Incluso, puede señalarse que entre el nivel micro y ma-

⁴⁸ Beltrán y Maquieira, *Feminismos. Debates teóricos contemporáneos*, 171.

⁴⁹ Aquiles Chichu Amparan y Alejandro López Gallego, *Enfoque dramático en Erving Goffman*, Departamento de Sociología, (México: Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Iztapala, 2000), 239-255).

⁵⁰ Chichu Amparan y López Gallego, *Enfoque dramático*, 252-253.

⁵¹ Beltrán y Maquieira, *Feminismos. Debates teóricos contemporáneos*, 171.

cro se sitúa un ámbito intermedio que corresponde a las relaciones sociales mediante las cuales los individuos se constituyen en actores sociales. En este caso, muestran en su dialéctica la identidad subjetiva, caracterizada por el condicionamiento de los factores estructurales y, a la vez, por la capacidad de acción humana, que interactúa dentro de las prácticas sociales para generar cambios en los procesos históricos⁵², como sucede cuando se persuade un modelo lesivo de hombre o mujer y se propician cambios al tomar conciencia de estas acciones.

La identidad da sentido a la subjetividad generizada y se hace aprehensible a partir del análisis y la interpretación del acto del formador y la formadora. Como lo sostiene Santiago López⁵³, en este proceso se relaciona la subjetividad con el residuo del proceso —hijo o hija que actúan a partir de las incidencias de papá y mamá o de quienes son responsables de la crianza—, es decir, con la singularidad como la manera particular de ilación entre lo constitutivo de la biografía de las personas con la experiencia de sí mismos. Esta perspectiva de investigación percibe, como lo plantea este autor, lo ilustrativo que es reflexionar sobre los actos de las personas inmersas en procesos formativos para responder a la pregunta, ¿cómo se sitúa desde la biografía el residuo de un proceso de subjetividad generizada?

La reflexión en el proceso de subjetivación evita hacerlo en torno a una identidad esencial, definida y completa, pues esto supondría, por ejemplo, pensar el ser dentro de una interioridad recóndita, derivada de una autenticidad⁵⁴; o concebir la identidad, como lo dice Adam Smith⁵⁵, en lo constitutivo de la interacción que como relato los sujetos hacen de sí mismos; o, como menciona Jacques Derrida⁵⁶, como una identidad

⁵² Beltrán y Maquieira, *Feminismos. Debates teóricos contemporáneos*, 171.

⁵³ Santiago López Petit, “Lo no-ideológico en tanto que verdad”, *Para atravesar el impasse antes hay que haber entrado en él* (Espai en Blanc, 2010).

⁵⁴ Luce Irigaray, *El cuerpo a cuerpo con la madre. El otro género de la naturaleza. Otro modo de sentir* (Barcelona: La Sal, 1985).

⁵⁵ Adam Smith, “Social and cultural conditions of ethnic survival”, *Journal of Ethnic Studies, Treatises and Documents*, n.º 21, diciembre 1988, 15-26.

⁵⁶ Jacques Derrida, “Psyché: Invenções del Otro”, *La desconstrucción, otro descubrimiento de América*, (Montevideo: xyz Editores, 1987).

universal, logofalocéntrica⁵⁷, etnocéntrica⁵⁸, feminocéntrica⁵⁹, impuesta de manera errónea como un modelo único de sentir, pensar y vivir. Más bien, la reflexión se centra en dilucidar acerca de cómo se da el proceso de subjetividad generizada en el formador y la formadora al situar la reflexión crítica desde lo planteado por Walkerdine Hollway⁶⁰, quien ubica al sujeto en relación con su historia para mostrarnos la manera como este, al enfrentarse a nuevas estructuraciones, representaciones, resignificaciones, prácticas sociales y discursos, en algún momento, se constituye como tal dentro de dispositivos y contextos institucionales⁶¹. Al respecto, se toma en cuenta a Gloria Bonder⁶², quien advierte que cada época histórica ofrece a los sujetos diversos discursos y posiciones de género, por lo que aun inmersos en esa dinámica, los sujetos se resisten para subvertir las opciones; un acto que expresa lo personal y muestra la dinámica emergente de diversos estilos, tanto masculinos como femeninos, en un proceso de interacción en el que se encuentran subjetividades condicionadas.

La mirada crítica, por su parte, se apoya en Teresa De Laurentis⁶³, al mirar cómo la subjetividad se en-genera de acuerdo con un compromiso subjetivo, relacionado con matrices articuladas que se circunscriben en los discursos, las prácticas y los hábitos de una época. Esto lleva a descifrar lo consustancial de la construcción de subjetividades en relación y confrontación con modelos imperantes. Se dimensionan así, de manera transversal,

⁵⁷ “(...) lo femenino no tiene lugar (...) más que en el interior de modelos y de leyes promulgados por sujetos masculinos”. Luce Irigaray, *Ese sexo que no es uno* (Madrid: Saltés, 1982).

⁵⁸ Tendencia emocional que hace de la cultura propia el criterio exclusivo para interpretar los comportamientos de otros grupos, razas o sociedades. Para mayor información consultar: <http://lema.rae.es/drae/> (23 de agosto, 2012).

⁵⁹ Ligado esencialmente a las vivencias femeninas, a las maneras con las que las mujeres responden a la realidad en que viven. *Rocky Mountain, Review of Language and Literature*, vol. 38, n. ° 4 (1984). 189-200.

⁶⁰ Walkerdine Hollway, *Changing the subject: Psychology, social regulation and subjectivity* (London: Methun, 1984).

⁶¹ José Darío Herrera. G., *Pensar la educación, hacer investigación* (Bogotá. Edición Universidad de la Salle. 2013).

⁶² Gloria Bonder, “Género y subjetividad: Avatares de una relación no evidente”, *Género y epistemología. Mujeres y disciplinas*, Sonia Montecino y Alexandra Obach (comp.), (Chile. LOM Ediciones, 1999), 29-55.

⁶³ Teresa De Laurentis, *Tecnologies of gender* (Indiana: University Press. Blomington, 1987).

los flujos deseantes, individuales y sociales, en los que, como sujetos, sujetos y sujetando dentro de esa realidad, se da, por un lado, una cuota de libertad, y por otro, una de responsabilidad.

La subjetividad generizada hace pensar en sujetos con posiciones heterogéneas que, en determinadas circunstancias, armonizan, cristalizan⁶⁴ y ponen en tensión actos subjetivos, en los que se reclama la sujeción⁶⁵ y agencia como premisas para habilitar la actuación del formador y la formadora. Esto da cuenta de la capacidad de los sujetos de situarse en el devenir social y personal dentro de contextos y situaciones diversos.

El devenir generizante subvierte la necesidad y la obligación de actuar de los sujetos, lo cual se traduce en la imposibilidad de estar fuera de las relaciones de poder. Así, se tiene por un lado, como lo señala Joan Scott⁶⁶, el género entendido dentro de una forma primaria de relaciones significantes de poder, y, por otro, según Jacques Derrida⁶⁷, el hecho de estar moviéndonos dentro de un juego de reglas que, al ser comprendidas, ofrecen la posibilidad de salir del juego y poder cambiar. Como actores educativos no se puede desconocer aquí la ética y la responsabilidad que encierra el oficio formativo, por ser parte de un juego y un accionar que en ocasiones pueden estar a favor de algunos jugadores y también en contra de otros.

Se observa y entiende así, cómo en la en-generación de subjetividades se da un juego de interacciones actuadas que se dinamizan dentro de tensiones, ansias y necesidades. En este sentido, hablar de subjetividad en esta

⁶⁴ Ana Guil Bozal, "Docentes e investigadoras en las universidades españolas visibilizando techos de cristal", *Revista de Investigación Educativa*, vol. 25, N.º 1, (Sevilla, 2007) 11-113.

⁶⁵ El sujeto es actor: el sujeto es inseparable del agente o actor. Al ser actor es responsable de su propia vida, el sujeto se siente, además, responsable de la sociedad. Esta idea de responsabilidad es intrínseca al sujeto y al actor. Ser actor, para Touraine, significa traspasar la barrera de la vida privada y asumir los papeles sociales para transformar la sociedad y no para ser un consumidor pasivo de reglas e instituciones. Gabriela Salazar. *Agente y sujeto: reflexiones acerca de la teoría de la agencia en Anthony Giddens y la de sujeto en Alain Touraine*.

⁶⁶ Scott, *Género e historia*, 45-74.

⁶⁷ Derrida, *La deconstrucción, otro descubrimiento de América*, 1987.

época, implica desarrollar la posición de agencia⁶⁸, en lo que se refiere a los actos ejecutados dentro del campo de las relaciones sociales, sean estas de solidaridad, responsabilidad y conformación del sentimiento de identidad. En esta dinámica, lo constitutivo y constituyente del acto se proyectan alejados de un yo-dado, sin posibilidad de transformación. De ahí la necesidad de investigaciones que trabajen la capacidad de las personas para proyectar su sí mismo en el actuar en el mundo, porque al aprender y actuar, consecuentemente, se enseñan a otros/as prácticas sociales de equidad dentro de la diferencia.

De esta manera, encontrar transformaciones en la forma manifiesta de los/as sujetos/as, no es otra cosa que verificar la renovación de identidad a partir del reconocimiento y proyección que el anhelo de subjetividad permite. Esto es lo que produce sociedades con *alternativas dramáticas*, que se pueden recrear y crear desde lo mencionado por Chantal Mouffe⁶⁹ en relación con la multiplicidad de elementos constitutivos de contingencia e interdependencia.

La reflexión y comprensión críticas del sujeto de estudio y de sus actos, que pretenden develar los enfoques y la metodología propuestos, pueden ayudar a responder en últimas: ¿cómo comprenden, formador y formadora, el acto de subjetividad generizada? En el cabal esclarecimiento y comprensión de lo que este interrogante encierra, como se infiere, son pertinentes los marcos de significación de Erving Goffman⁷⁰.

⁶⁸ Se trabaja con la noción de agencia para involucrarnos en el sentido que el término cobra dentro del análisis como acción política. En esta búsqueda de significar la agencia, se nos remite la posibilidad de un acto político, es decir, a la producción de efectos de novedad en la tensión entre “lo posible” y “lo imposible”. Allí se instala la pretensión de trabajar respecto a la norma sin un fundamento último. De ahí la razón de ver la agencia en el agente dentro de un relacional del poder, en la cual, se condiciona de posibilidad de un poder actuar y hacer (aunque infinito en quienes poblamos, finito en condiciones parciales, pero que dentro de las cuales se es capaz de generar otras posibilidades diferentes al poder dentro del cual estuvo constituido).

En el sentido previo, lo que se puede avizorar es la manera en que el agente en su interacción pone en práctica y se posibilita dentro de lo que el funcionamiento del poder anterior provoca en él, pero que al agenciarse no estuvo determinado por él. Por el contrario, se dice que la potencia desborda al poder, porque el poder marca los posibles del acto político, pero la potencia trata de ir más allá como movimiento instituyente dirigido a lo imposible. José Enrique, Ema López, *Del sujeto a la agencia (a través de lo político)* (La Mancha: Universidad de Castilla, 2004), 17.

⁶⁹ Chantal Mouffe, “Por una política de la identidad nómada”, *Debate feminista*, n.º 7, vol. 14. (1996).

⁷⁰ Goffman, *Los marcos de la experiencia*, 8.

2.2.2 Los marcos de la experiencia en el escenario de situaciones de género

Como se ha mencionado, los marcos de la experiencia, denominados significativos por Goffman⁷¹, ofrecen una forma de relacionar el esquema de interpretación que el formador y la formadora reconocen y despliegan en el engranaje de subjetividad-intersubjetiva que dinamiza su actuar. En otras palabras, estos marcos de significación son los que ordenan sus vivencias dentro de su espacio de vida y del mundo en general. El mundo dinamizado dentro del interaccionismo simbólico, en el que se actúa de manera constante, permite determinar el concepto de *perspectiva*, así como la matriz a partir de la cual se percibe el ambiente dentro de la cultura de un grupo social. Con ellos no solo se proporcionan los marcos de la acción, sino también el constitutivo que guía al individuo en la elección de cursos de acción específicos, como es el caso de la subjetividad generizada.

Hablar de varios mundos sociales es poner en relación las formas como las personas se identifican entre sí (grupos de referencia, sociedades). Es a través de la comunicación (interacción simbólica) como se dinamizan las *perspectivas* (marcos simbólicos/culturales) de esos mundos sociales. Estas perspectivas son usadas luego por los sujetos para definir o interpretar las diversas situaciones dentro de las que se encuentran enfrentados/as. De esta manera, ante situaciones de subjetividad generizada, los individuos reflejan la utilidad de sus perspectivas, pues dentro de ellas es que advierten los efectos de sus acciones⁷².

Ahora bien, develar la experiencia del acto de subjetividad generizada desde el enfoque dramático, sitúa la experiencia en el interaccionar de subjetividad-intersubjetiva; lo cual significa, según Goffman⁷³, una preocupación por aquello vital para un individuo justo en el momento en que eso se determina. Aquí se cuestiona el oficio y la práctica del formador y la formadora en relación a cómo comprenden su perspectiva situacional para

⁷¹ Goffman, *Los marcos de la experiencia*, 8.

⁷² Chichu Amparan y López Gallego, *Enfoque dramático*, 248.

⁷³ Goffman, *Los marcos de la experiencia*, 8.

ejecutar actos en las diversas relaciones sociales de género. La presunción sobre la manera de proceder y tratar el acto situacional dentro de los marcos de significación favorece la comprensión de la estructura y la organización del acto. Para su plena comprensión, es indispensable remitirse a las situaciones autobiográficas y contemplar las experiencias desde una visión parcial, con un poder limitado y sin ninguna intención de generalizar, para poder situarlas dentro de los marcos desde donde se hace la reflexión y comprensión crítica de su sentido.

Mediante el esquema interpretativo, basado en los marcos de comprensión primarios, el formador o la formadora reconocen un evento y dan sentido a cualquier aspecto sin sentido en una escena. Para esto, cuentan con dos grandes tipos de marcos: *naturales*⁷⁴ y *sociales*⁷⁵. Los primeros o *primarios* permiten identificar como eventos las situaciones en el mundo exterior⁷⁶. Según Goffman, muchos eventos pueden ser inteligibles a partir de la aplicación de marcos primarios, aun cuando para ser entendidos cabalmente necesiten de la aplicación de marcos (sociales) *secundarios*, considerados en un grado superior respecto a los primeros. Lo anterior, dado que en el esquema interpretativo, los segundos identifican las situaciones externas como acciones⁷⁷.

Dentro de los marcos sociales o secundarios, se conjugan las que Goffman llama claves⁷⁸, que el agente socializador utiliza en su actuación. Si

⁷⁴ “(...) no dirigidos, orientados, animados, ni guiados... entendiéndoles como totalmente debidos de principio a fin. Se considera que no hay ninguna agencia que se interfiera deliberada, causal ni intencionalmente, que ningún actor dirige continuamente el resultado”. Goffman, *Los marcos de la experiencia*, 23-24.

⁷⁵ “(...) se incorpora el esfuerzo de control de una inteligencia, de una agencia viva —siendo el ser humano la más importante de ellas— que lo es todo, menos implacable y puede ser engatusada, adulada, insultada y amenazada”. Goffman, *Los marcos de la experiencia*, 24.

⁷⁶ Se hace mención del término evento, dentro de lo que constituye una unidad de reproducción básica de la totalidad no fragmentada. Es en el evento en el cual el orden total existe y se produce y reproduce a sí mismo, se expande y contrae generando nuevas formas y destruyendo viejas formas.

El hacer en un mundo de totalidad no fragmentada está siempre abocado al aquí y al ahora. Rodrigo Gilberto Ojeda. *Mundo sistémico, mundo evenencial: una deriva epistemológica multidisciplinar*. Disponible en: <http://www.encuentros-multidisciplinares.org/Revistan%BA14/Rodrigo%20Jiliberto%20Herrera.pdf>

⁷⁷ Goffman. *Los marcos de la experiencia*, 24.

⁷⁸ La elección del término *clave*, desde el cual Goffman nos habla, y al que desde esta investigación se le busca dar sentido, tiene relación con *Convención*, porque se quiere dar lugar a ser comprendido, pero se encuentra en el ser comprendido, una *clave-comprensible*, sin embargo, a partir de esa comprensión se deja abierta la

fueron comprendidas, depende de la interpretación que le haya dado, dichas claves pueden llevar a revisar la posibilidad o no de su transposición. Intervienen aquí *las modulaciones*⁷⁹, esto es, los modos desde los que se da la agencia del sujeto dentro de la interrelación de opciones, dentro de las cuales ocurre la denominada *transposición de claves* o *las fabricaciones*⁸⁰.

Por *transposición de claves* se entiende cuando una actividad sería se toma como modelo para producir otra que, aunque similar, tiene una finalidad completamente diferente; ejemplo de ello son los marcos de comprensión de Goffman, los cuales brindan “un esquema” para interpretar la percepción del acto de subjetividad generizada en formadores y formadoras — desarrollados en los capítulos quinto y sexto de esta investigación—. Por su parte, *las fabricaciones* se generan cuando los individuos intentan inducir en otros agentes una creencia falsa acerca de una actividad, es el caso de hombres que niegan la posibilidad de ayudar en las actividades de la casa y mujeres supeditadas a las imposiciones de sus compañeros, quienes justifican sus actos en el hecho de nacer con determinado sexo.

En esta dirección, estudiar el significado y el sentido a través de los *marcos de comprensión* implica: orientar la interpretación de las acciones sociales e incidir en la realización misma de las actividades sociales⁸¹, al entender que, cuando se hace referencia a las acciones sociales, estas tienen un sentido diferente a los hechos. Un ejemplo de hecho sería: número de mujeres en Colombia muertas por cáncer de útero o número de mujeres muertas por violencia de género, en el que el hecho es algo ya consumado o ejecutado.

posibilidad de transformación, la cual puede darse desde la necesidad, la obligación y la interdependencia. Goffman, *Los marcos de la experiencia*, 47.

⁷⁹ La competencia modal introduce una perspectiva accional que proporciona un estatuto dinámico al sujeto, definido por su acción y por su hacer; caso en el cual, la competencia, previa al hacer, es lo que hace ser. En otras palabras, la competencia comprende todos los presupuestos y condiciones previas que hace la acción y actuación posibles según, Algirdas Julius Greimas, “Actants, Actors, and Figures”, *Meaning: Selected Writings in Semiotic Theory* (Minneapolis: U of Minnesota P, 1987), 106-120.

⁸⁰ Este componente, al igual que las transposiciones de claves, requiere hacer uso de un modelo en la actividad social (ejecutada en el acto); aquí es que se hace vulnerable cuando en el esfuerzo de varios individuos, por ejemplo, para manejar la inequidad de género, induce a más individuos a formarse una creencia falsa de lo que está sucediendo. De ahí que enseñar a formar la creencia falsa es lo denominado fabricación. Goffman, *Los marcos de la experiencia*, 89-90.

⁸¹ Chichu Amparan y López Gallego, *Enfoque dramaturgico*, 249.

Estos hechos podrán utilizarse para establecer relación con las acciones sociales, porque los hechos pueden ser resultado de dichas acciones.

De ahí que las acciones sociales se puedan concebir desde el modo como se enuncia el/la formador/a, pues, a través de ello, la subjetividad manifiesta la agencia y se pone en perspectiva ante sí misma y ante los demás. Esto es lo que en el acto suministra el indicio más directo y revelador de la estructura de procedencia de la subjetividad y el sentido de las acciones. Por este motivo, la tarea se concentra en la expresión que primigeniamente es un acto, que en el nivel pragmático encuentra la dimensión de incidencia y en la dinámica ese contenido necesario de revelar por los distintos objetos que puede llegar a producir.

2.2.3 Conscienciación del acto de subjetividad generizada a partir de la fenomenología de la percepción

La fenomenología de la percepción de Merleau-Ponty permite cuestionar y distinguir lo constitutivo del acto de subjetividad, en el sentido de que:

(...) tomar por concedido que poseemos una idea verdadera es creer, ni más ni menos, en la percepción sin crítica (...) en esta misma dirección se puede decir que sí existe un [acto] humano que atraviesa todas las dudas posibles para instalarse en plena verdad: este [acto] es la percepción, en el sentido amplio de conocimiento de existencias⁸².

Como se observa, concentrar la atención en el acto de subjetividad generizada que emerge de las virtualidades proporcionadas por formadores y formadoras no necesita agotar su comprensión respecto a la percepción plena de un proceso. Para esto, se debe tomar el “acto” no como algo tácito, sino, al contrario, como algo explícito que, a partir de su doxa originaria, sus-traiga “una evidencia” —un formador o formadora, actuando en una situación de género, desde la referencia de la experiencia individual de hombre o de mujer, sin trascender y tener consciencia de su esencia—, que, como lo dice Merleau-Ponty⁸³, no debe asumirse como verdad absoluta. Se revisa

⁸² Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, 62.

⁸³ Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, 62.

así el “acto” sin separarlo del presente y del pasado, al tener en cuenta la duración del acto de un agente y de la del otro, sin llegar a amputársele de sus orígenes perceptivos, como tampoco de su facticidad⁸⁴.

No obstante, cabe mencionar que cuando los sujetos interpretan y analizan lo experimentado en su acto de subjetividad generizada, según Merleau-Ponty⁸⁵, se abstraen a partir del estrato de experiencia viviente construido desde lo que la generalidad proporciona, desde el otro y desde las cosas, hasta lo que lleva al sistema “yo” acto. De tal manera que, al trascender al otro y las cosas, en estado de nacimiento—cuando se interpela la experiencia y en ella, que es referencia—, al deliberar en situaciones generizadas se revele: ¿qué entiende por consciencia y percepción del acto de subjetividad generizada el formador y la formadora? Aquí, al cuestionar, se busca desdibujar el ardid⁸⁶—respuesta inmediata en una situación— por el que esta se olvida como hecho y como percepción, en beneficio del objeto que nos ofrece —orientación desde palabras y frases— y de la tradición racional⁸⁷ que ella funda —al momento de institucionalizar el enunciado que se pronuncia en interacciones cotidianas o de aula—.

La fenomenología de la percepción, en cuanto habla de un campo trascendental, acuña el significado proporcionado por Merleau-Ponty respecto a situar la reflexión no bajo una mirada al mundo entero (global) y a la pluralidad de verdades desplegadas y objetivadas, sino más bien a privilegiar de manera exhaustiva la visión parcial, con un poder limitado. Al acogerse a lo anterior, la intención investigativa se centra en trascender en el acto de subjetividad generizada a partir de las narrativas obtenidas de quienes aportan la información objeto de análisis, no para generalizar, sino para analizar, interpretar y comprender qué tipo de acto suministra el formador y la formadora en particular.

⁸⁴ El término tiene en cuenta que no se puede olvidar la inmersión dentro de esas prácticas, que nos posibilitan para dar una mirada y reflexionar frente a estas.

⁸⁵ Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, 77-78.

⁸⁶ La acepción vigente en la palabra ardid es como sustantivo con valor de artimaña o artificio, un acto fingido o mañosamente elaborado para lograr un propósito similar a una trampa o un engaño. Para mayor ilustración, véase: <http://etimologias.dechile.net/?ardid> (23 de septiembre, 2013).

⁸⁷ Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, 77-78.

La fenomenología resulta, por consiguiente, más ilustrativa porque permite interrogar por lo que se supone se encuentra explícito, en este caso, cuando se ejecutan actos de subjetividad generizada, desde los que se quiere dilucidar qué tipo de formador y formadora reflexionan y sobre qué reflexionan respecto al acto de subjetividad generizada. Este ejercicio de toma de consciencia de nuestros actos, de acuerdo con el autor citado⁸⁸, enfrenta por supuesto las dificultades frente a una reflexión plena, que requiere tomar consciencia de sí misma, a la vez que de todos sus resultados.

Por lo anterior, es necesario reiterar que la fenomenología de la percepción plantea no solo asumir actitudes reflexivas, posibles de someter a crítica, sino revisar desde dónde se sustenta la reflexión para comprender la situación natural, a partir de la cual se reflexiona respecto al acto de subjetividad generizada. Asimismo, es importante atender al llamado de Merleau-Ponty a no caer en el error de meditar sin residuo alguno, por lo cual, al revisar el acto de subjetividad generizada no debemos restringirnos a nuestro ser y saber, pues necesitamos, incluso, dimensionar la procedencia del saber. En este sentido, por un lado, este autor⁸⁹ advierte que, como sujetos que meditan, no se alcanza a percibir el sujeto irreflejo que se quiere conocer, y por otro, que no se puede tener entera consciencia, puesto que para poseerla se deberían tener los objetos percibidos, así como tener el mundo delante nuestro, de nuestra historia, en su singularidad como sistemas de relaciones transparentes. Frente a esta contingencia, debemos reconocer que el ser humano no es perfecto y que, más que buscar perfección, su finalidad es que su ser tenga un sentido que se transparente en la intersección de sus experiencias con las de otras u otros sujetos sociales.

Se entiende, por tanto, que subjetividad e intersubjetividad son inseparables; esto es, son dos construcciones del sujeto individual y social que configuran una unidad a través de la transposición o reasunción⁹⁰ de sus experiencias pasadas en sus experiencias nuevas. De este modo, “nosotros”,

⁸⁸ Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, 83-84.

⁸⁹ Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, 83-84.

⁹⁰ Goffman, *Los marcos de la experiencia*, 489-497.

en tanto cuerpo vivencial⁹¹, asistimos a cada instante a ese prodigio de conexión de experiencias; por esta razón, nadie mejor que “nosotros” sabe cómo se efectúa esa conexión, por ser, “nosotros”, ese nudo de relaciones.

Para cada sujeto que tiene consciencia de su subjetividad, mundo y razón pueden ser diferentes; pero esto no representa ningún problema, pues, incluso, así estas concepciones puedan ser misteriosas, es ese misterio y complejidad lo que las enriquecen al no tener etiquetas, pues les brindan la posibilidad de considerar distintas maneras de ser en el mundo, que pueden apoyar formas de ser diferentes; es decir, que esa diferencia o misterio, es lo que finalmente las define⁹². Ahora bien, disipar el misterio con soluciones, en modo alguno sería dejar de lado la fidelidad a la meditación constante e ilimitada por la que la fenomenología aboga, pues el misterio está más acá de las soluciones y la percepción se entiende en un “sentido de conocimiento amplio de existencias”.

El conocimiento proporcionado por la fenomenología de la percepción permite develar las situaciones del acto de subjetividad generizada del formador y la formadora. En la correlación que la investigadora realiza entre conocimiento y fenómeno, se configura una posibilidad de hacer verdadera filosofía que, en términos de Merleau-Ponty, representa aprender de nuevo a ver el mundo. Al relatar las distintas historias, se manifiesta lo que para las personas implicadas significa ser mujer y ser hombre, lo cual puede significar la revisión del mundo con la profundidad de un tratado de filosofía. Lo fundamental aquí es la noción de cuerpo, que de objeto (instrumental) pasa a ser signo con significado, esto es, cuerpo consciente.

La revelación de lo que sucede en esas historias desde esta potencialidad filosófica enriquece la reflexión como posibilidad de tomar consciencia crítica⁹³ tanto de la subjetividad como de la intersubjetividad en un acto⁹⁴. En estas condiciones, cada uno es responsable de su historia,

⁹¹ Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, 83-84.

⁹² Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, 83-84.

⁹³ Kincheloe, “La pedagogía crítica en el siglo XXI”, 26-69.

⁹⁴ Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, 83-84.

de las decisiones en las que empeña su vida, de las razones de por qué reflexionar, cómo decidir, que son actos violentos verificados al momento de comunicarnos para rechazar, optar o tranzar en uno u otro sentido. En síntesis, al movernos y presentarnos dentro de un espacio y un tiempo, estamos haciendo signo con nuestro cuerpo⁹⁵, pues en lo contingente ese movimiento tiene opciones: envolver (ser concreto) o desplegar sus partes (buscar posibilidades de mundos diferentes).

2.3 Trayectoria de la subjetividad generizada

La revisión del devenir del aspecto constituyente en el tema de género evidencia el papel de las interacciones y el impacto que estas ocasionan en lo cíclico de la historia. A su vez, esto permite ubicar y reconocer el género de manera tanto retrospectiva como prospectiva. En esta tarea son esenciales los presupuestos teóricos de Gloria Bonder⁹⁶, quien resume en su artículo, “Género y subjetividad: avatares de una relación no evidente”, el largo camino y la diversidad de miradas que existen sobre el tema.

Es de señalar que la trayectoria epistemológica del género se despliega en la década de los setenta, en dos direcciones: la primera tiene que ver con las investigaciones de Robert Stoller⁹⁷, y la segunda, con las de Gayle Rubin⁹⁸. En el caso de Stoller, prevalece la *crítica sistemática* a las nociones convencionales acerca de lo masculino y lo femenino (en cuanto circulan no solo en los discursos de sentido común, sino también en los denominados científicos), y en el de Rubin, se relaciona *la creación de nuevas categorías teóricas e instrumentos metodológicos*, en un intento por explicar cómo se han constituido diferencias jerárquicas entre varones y mujeres a lo largo de la historia y en las diversas culturas, y cómo se reproducen y transforman al inscribirse dentro de estas categorías la de género.

⁹⁵ Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, 171-188

⁹⁶ Bonder, “Género y subjetividad”, 29-55.

⁹⁷ Robert Stoller Overview, “The impact of new advances in Sex research on Psychoanalytic Theory”, *American journal of psychiatry* (U.S. Psychiatry Association, 1973).

⁹⁸ Gayle Rubin, “The traffic in women: Notes on the political Economy of sex”, Rayna Reiter (Ed) *Towards and Anthropology of women* (Nueva York: Editorial, 1975), 157-210.

Stoller, en su crítica sistémica, se pregunta: ¿quién habla?, ¿bajo qué condiciones sociales, económicas y políticas formula el discurso?, ¿para quién y cómo ese conocimiento circula? y ¿para quién y cómo ese conocimiento es usado en el marco de relaciones asimétricas de poder? Rubin, por su parte, se cuestiona frente al sesgo funcionalista y mecanicista que asume este asunto como si se tratase solo de roles que se podrían llegar a pensar en su complementariedad, porque esto despolitiza la problemática de la desigualdad y, en consecuencia, oculta las cuestiones de poder y conflicto que atraviesan las relaciones entre las mujeres y los varones. Se deduce, por tanto, una incapacidad en esta perspectiva respecto a la manera de explicar las variaciones entre personas de un mismo género y el cambio de los discursos y prácticas en la dimensión de lo social.

En esta primera mirada, surge como característica el centramiento, interpretación y denuncia de la condición discriminada y subordinada de la mujer. Este análisis niega o ignora que, en su sentido más cabal, género alude a una relación de poder social, que involucra tanto a mujeres y lo femenino como a varones y lo masculino⁹⁹. Desde este enfoque, la pregunta se centra en indagar ¿cómo se construyen los discursos de género? y ¿cómo se relacionan con las prácticas en la dimensión de lo social?

También en los años setenta surge una nueva mirada, la holística, con los planteamientos de Iris M. Young¹⁰⁰, quien presenta un análisis sobre clase social y la comprensión de la desigualdad de género, desplegada en términos de opresión, discriminación y reproducción monótona de un orden patriarcal. Estos análisis se plantean como un gran relato, quizá el último de la modernidad, una explicación omnicomprendensiva y totalizante, justificada en el deseo del feminismo por establecer una contra teoría respecto del marxismo, a partir de la creación de una nueva categoría, la de *género*, con tanto peso teórico como la de *clase*¹⁰¹.

⁹⁹ Bonder, "Género y subjetividad", 29-55.

¹⁰⁰ Iris M. Young, *Justice and the politics of difference* (Princeton, New Jersey: Princeton University press); "Vida política y diferencias de grupo: una crítica del ideal de ciudadanía universal, *Perspectivas feministas en teoría política* (Barcelona: Paidós, 1996).

¹⁰¹ The concept of class is an analytical category, or, as Marx says in one of his rare but enlightening methodological remarks. Ralf Dahrendorf, *Class and class conflict in industrial society*. (California. Stanford University Press. 1957-1959, 20). Asimismo, el género se le ubica, como la clase, en cuanto que categoría cobra relevancia en el debate teórico. Young, *Justice and the politics of difference*.

La revisión de Young se propone una explicación universal de la condición desigual de la mujer. Aunque cuestionable en muchos aspectos, logró situar con argumentos sólidos la problemática de esta en tres sentidos: en primer lugar, ubicarla en la agenda del debate político y teórico; en segundo lugar, situar el uso intensivo de la categoría de género en más de dos décadas, 1980 y 1990, y hacer que las premisas de fundamento inicial, al ser revisadas desde posiciones teórico críticas y polémicas, se reconfiguraran en un concepto más complejo y relativo. Así, suscita un tercer sentido que, lejos de plantear el género como un obstáculo, lo integra y renueva desde la práctica teórica y su empeño consecuente de revisión crítica sobre toda forma de dogmatismo.

De ahí que las categorías analíticas creadas y utilizadas por las teorías feministas en 1990, entre estas las de Sandra Harding¹⁰², Linda Nicholson¹⁰³ e Iris M. Young¹⁰⁴, sobre la genealogía de las concepciones de género, centradas en las fases y recorridos, producto del interaccionismo entre perspectivas feministas y corrientes dominantes en momentos del funcionalismo y el marxismo, transiten también por diversas escuelas como la del psicoanálisis, el posestructuralismo y el posmodernismo. Dichas escuelas ven en las genealogías un elemento para demostrar la manera en que categorías analíticas elaboradas y utilizadas por el feminismo —género, patriarcado, división sexual del trabajo, ámbito privado vs. ámbito público— no escapan a la crítica, a las transformaciones de sentido e, incluso, al rechazo por parte de la comunidad intelectual constituida a su alrededor.

De este modo, y de acuerdo con Bonder¹⁰⁵, se muestra la genealogía de las concepciones de género dentro de siete líneas de debate, a saber: primera, crítica de Judith Butler¹⁰⁶ al binarismo sexo/género; segunda, cuestionamiento del supuesto de que existen solamente dos géneros desde los

¹⁰² Sandra Harding, *Ciencia y feminismo* (Madrid: Ed. Morata, 1996).

¹⁰³ Linda Nicholson (Ed), "Gender and history", *The limits of social Theory in the Age of the Family. Feminism/postmodernism* (New York: Routledge, 1990).

¹⁰⁴ Young, *Justice and the politics of difference*, 1996.

¹⁰⁵ Bonder, "Género y subjetividad", 29-55.

¹⁰⁶ Judith Butler, *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, (M. A. Muñoz Trad.), (Barcelona: Paidós Ibérica S.A., 2007).

referentes proporcionados por Nydza Correa¹⁰⁷; tercera, crítica del esencialismo, hacia el que se habrían deslizado las teorías de género al construir a la mujer, según Linda Nicholson¹⁰⁸; cuarta, rechazo a la concepción de la mujer como víctima; quinta, problematización de la visión teleológica, desde Teresa De Laurentis¹⁰⁹, Judith Butler¹¹⁰ y Simone De Beauvoir¹¹¹; sexta, el progresivo giro hacia la utilización del género como una categoría de análisis de todos los procesos y fenómenos sociales, en lugar de reducirlo a una cuestión de identidades y roles; séptima, la idea de que existe un sujeto o identidad personal anterior al género. En contraste, se asume la construcción sujeto-género de manera similar al proceso de generización como una dimensión fundante del proceso de subjetivación, campo dentro del cual, justamente, se concentra esta investigación, según los avances de Rosi Braidotti¹¹², Drucilla Cornell¹¹³, Nydza Correa¹¹⁴ y Natasha Oackley¹¹⁵.

Pese a que en la revisión genealógica del género se encuentran concepciones diferenciables, también se hallan coincidencias al admitir que el género no es una propiedad de los sujetos ni un constructo fijo y terminado, condenado a una perpetua repetición. Con ello se abren posibilidades de ahondar en la cuestión de género, en cuanto a que podemos detectar y explicar cómo los sujetos se en-generan en y a través de una red compleja de discursos, prácticas e institucionalidades históricamente situadas para otorgar sentido y valor a la definición de sí mismos y de su realidad.

¹⁰⁷ Cfr. Nydza Correa, *Las mujeres son, son, son... Implosión y recomposición de la categoría*, Figueroa-Sarriera, Heidi (Ed), *Más allá de la bella (in) diferencia. Revisión post-feminista y otras escrituras posibles* (Rep. Dominicana: Publicaciones Puertorriqueñas, 1994).

¹⁰⁸ Nicholson (Ed.), *Gender and history*, 358-361.

¹⁰⁹ De Laurentis, *Technologies of gender*.

¹¹⁰ Judith Butler, *El género*.

¹¹¹ Simone de Beauvoir, *El segundo sexo, los hechos y los mitos*, (P. Palant. Trad.) (Buenos Aires: Siglo Veinte, 1949).

¹¹² Rosi Braidotti, *Nomadic subjects. Embodiment and sexual difference in contemporary feminist theory* (New York: Columbia university press, 1994).

¹¹³ Drucilla Cornell, "What is Ethical Feminism?", Benhabib, Seyla, Judith Butler, Drucilla Cornell, Nancy Fraser & Linda Nicholson, *Feminist Contentions. A Philosophical Exchange* (New York and London: Routledge, 1995).

¹¹⁴ Cfr. Correa, *Las mujeres son, son, son...*, 1994.

¹¹⁵ Natasha Oackley, *Una esposa para el millonario* (Londres-Madrid: Editado Harlequin Ibérica S.A. N.2055, 1998).

Según lo anterior, la reflexión sobre la generización de los sujetos se centra en la noción de sujeto y subjetividad desde una mirada que integra lo filosófico (agente-audiencia), lo social (escenario) y el feminismo (en la situación). Para llegar a esto se necesita problematizar al género desde lo inextricable y vinculante de la crítica y la deconstrucción del sujeto racional, universal y moderno, sin desconocer cuatro reflexiones importantes.

La primera, según Gloria Bonder¹¹⁶, en torno a la muerte del sujeto y al anhelo de subjetividad alrededor de tres posibilidades: 1) La cuestión del sujeto se ha convertido en un genuino espacio de intensidad teórica; 2) Un análisis de la realidad teórica contemporánea da cuenta de muy distintas y, en muchos casos, contradictorias representaciones; 3) El proceso podría trabajarse dentro de tres descentramientos: el lingüístico, el psicoanalítico y el histórico social. Estos intentos parecen responder a una demanda de las sociedades actuales por refundar una ética que rescate o cree un nuevo horizonte que supere el dogmatismo y el individualismo de las sociedades pos avanzadas.

La segunda reflexión aborda la concepción construccionista del sujeto como un breve intermedio porque implica enfrentarse con situaciones problemáticas, una de estas, que esté presente el lugar y, si cabe, el papel que le asignamos al propio sujeto, no solo en tanto producto o artefacto del proceso de construcción, sino como artífice de dicho proceso.

La tercera gira alrededor del sujeto, subjetividad e identidad. Estos tres elementos requieren precisiones necesarias en dos sentidos: uno relacionado con el residuo del proceso de subjetivación, es decir, la singularidad, esto es, el particular tejido de las hebras que componen cada biografía, así como la densidad de la vivencia del sí mismo. El otro aspecto se refiere al feminismo, que presupone un sujeto mínimo como condición para su proyecto emancipador, basado en valores de autonomía, reflexión crítica, responsabilidad y reciprocidad. En este orden, se constituye la necesidad de asumir una política de identidad. Frente a esto, la historia demuestra cómo los sujetos resisten, resignifican y crean nuevas representaciones y

¹¹⁶ Bonder, *Género y subjetividad*, 50-51.

prácticas sociales vis a vis; en esto, los diferentes órdenes discursivos y dispositivos institucionales son a su vez los constitutivos y constituyentes.

Una cuarta reflexión, según Bonder¹¹⁷, se presenta sobre la revisión retrospectiva y prospectiva del anhelo de subjetividad y sus posibles respuestas. Intervienen aquí dos posibilidades: imaginar y experimentar tanto situaciones como encuentros. Este punto resulta fundamental para esta investigación, pues permite abordar las prácticas discursivas sociales y formativas, planteadas dentro de la necesidad de ser problematizadas para dimensionar los procesos formativos y educativos. Con esto, se buscó que los sujetos pudieran extrañarse de lo que viven como más propio o singular, para luego familiarizarse con lo que sentían más ajeno. Este proceso lleva a re-territorializar la historia, la cultura, el imaginario, en claves que hablen de coaliciones de identidades, no tanto universales ni particulares, sino más bien de flujos, laberintos y marañas de identificaciones; de múltiples asimilaciones y reinterpretaciones; de la transicionalidad de la experiencia tanto en su dimensión de temporalidad como de espacialidad (objetiva, subjetiva)¹¹⁸. Se adhiere a esta búsqueda la afirmación de una ética de la esperanza como condición para las relaciones intersubjetivas sustentadas en la solidaridad, el interjuego de la diversidad y la unidad en acción.

Lo inextricable del recorrido histórico, genealógico¹¹⁹ y reflexivo nos da una compleja panorámica desde la que se empiezan a revisar las subjetividades generizadas de formadores y formadoras¹²⁰, cuyo reto se centra en la búsqueda de orígenes, que no resultarán sencillos porque se estiman como procesos en los que la interacción es dinámica. Sin embargo, no se desestima que su desvele sea algo en constante acción-interacción, pues se puede pensar la subjetividad imbricada y flexionada dentro de un nudo difícil de deshacer, en el que cabe la posibilidad de una percepción comprensiva, a través de la cual se puedan desentrañar algunos componentes de su entramado constitutivo y constituyente del principio de organización intersubjetivo.

¹¹⁷ Bonder, *Género y subjetividad*, 38-39.

¹¹⁸ Bonder, *Género y subjetividad*, 52-53.

¹¹⁹ Bonder, *Género y subjetividad*, 29-55.

¹²⁰ Idea que empieza a edificarse para este proceso investigativo, sin desconocer que es producto de este ejercicio intersubjetivo entre las lecturas abordadas, en relación con una inquietud por develar el género.

Como se observa, la tarea de desvelar el proceso de subjetividad generizada incluye tres importantes preguntas puntuales: ¿cómo suceden las interacciones de los actos de la subjetividad?, ¿por qué suceden este tipo de actos? y ¿cómo interactúan en el acto las intersubjetividades con sus propósitos? En estos cuestionamientos se percibe cierta relación con lo expresado por la antropóloga Michelle Rosaldo¹²¹, quien desde su mirada holística destaca lo útil de las nuevas explicaciones significativas, diferentes a la causalidad universal y general. Se empieza a disipar y configurar así la posibilidad de un análisis de las subjetividades generizadas en formadores y formadoras porque se encuentra que, al llegar a desvelarlas, cobrarán sentido y significado las actividades realizadas en la interacción de las prácticas discursivas sociales y formativas.

Respecto a los antecedentes de investigaciones acerca de la formación y el tema de género, es de mencionar que estos han tenido trascendencia en el desarrollo de tesis doctorales a nivel internacional. Debemos referenciar como pertinentes aquí, entre otros trabajos, el de Ana Guil Bozal¹²², de 1993, quien llevó a cabo un análisis de una muestra de 345 profesores y profesoras de la Universidad de Sevilla (España), con el fin de encontrar las posibles diferencias respecto al papel de la profesión docente. El estudio concluye que existe una potenciación del sentimiento de identidad profesional, que puede constituirse en un buen antídoto frente al malestar docente no solo de las profesoras, sino del profesorado universitario en general.

En el 2005, Patricia Amigot Leache¹²³ realizó un análisis de la constitución social e histórica del espacio subjetivo, con especial relevancia de

¹²¹ Michel Rosaldo, "The use and abuse of anthropology. Reflections on feminism and Cross-cultural Understanding", *Signs*, num. 5 (3). Primavera. (1980), 389-417.

¹²² Ana Guil Bozal, *Mujer e identidad profesional universitaria: Una aproximación psicosocial*. Tesis doctoral. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología social. Sevilla. (1993).

¹²³ Patricia Amigot Leache, *Relaciones de poder, espacio subjetivo y práctico de libertad: análisis genealógico de un proceso de transformación de género*. Tesis doctoral. Psicología Knowledge Área Ciencias de la Salud. Disponible en: <http://tdx.cesca.cat/bitstream/handle/10803/5443/pa11de1.pdf?sequence=1> (10 de abril, 2013).

la dimensión política, es decir, la producción y regulación de la identidad mediante relaciones de poder, en cuanto a los dispositivos de género que configuran sujetos generizados. Dicho trabajo resulta interesante por encontrarse inmerso en el ámbito de la Psicología Social Crítica, desde el que se plantea un trabajo transdisciplinar.

En el año 2005, Claudia Vallejo Rubinstein¹²⁴ hizo un análisis crítico del discurso de los medios, con la finalidad de develar el carácter androcéntrico de la representación que evidencia la violencia contra las mujeres en los medios, en particular, en dos de los diarios españoles más importantes. Un hecho para destacar es que se reconocen los actores implicados que marginalizan el problema, y así se profundiza en la representación que explica las estructuras, valores y modelos sociales dominantes; en concreto, las condiciones y rutinas propias de la producción periodística que marcan la cultura de las salas de redacción (criterios de inclusión, jerarquía y representación de temas y actores), así como un análisis sobre la evolución actual del discurso noticioso en relación con la agresión a la mujer. Vallejo culmina con un breve análisis de las últimas cuatro décadas, en el que identifica los principales cambios y avances.

En el 2006, Matilde Fontecha Miranda¹²⁵ hizo una investigación a través de una metodología reflexiva y crítica, cuyo proceso se desarrolló desde la perspectiva de género y abarcó dos aspectos: el primero, estudiar el tema de la coeducación desde la perspectiva feminista, y el segundo, al detectar creencias implícitas del alumnado acerca de los conceptos *educación física* y *coeducación*, se implementa una intervención didáctica, cuyo objetivo era contribuir a su emancipación y autonomía personal como docentes.

¹²⁴ Claudia Vallejo Rubinstein, *Representación de la violencia contra las mujeres en la prensa española. (El País/ El Mundo) desde una perspectiva crítica de género. Un análisis crítico del discurso androcéntrico de los medios*. Tesis doctoral. Programa de Doctorado de Comunicación Social. Departamento de periodismo y comunicación audiovisual. Bienio 2000-2002. Universidad Pompeu Fabra.

¹²⁵ Matilde Fontecha Miranda, *Intervención didáctica desde la perspectiva de género en la formación inicial de un grupo de docentes de educación física*. Tesis doctoral. Programa de Doctorado de Psicodidáctica. Departamento: Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Universidad del país vasco, (2006).

En 2011, María Lorena de Alonso¹²⁶ analiza los procesos psicosociales y la construcción de significados en torno a la educación multicultural, para lo cual centra la revisión en la perspectiva del docente como uno de los principales actores educativos del proceso de integración del estudiante extranjero y atiende a las características socioculturales del contexto escolar en el que el educador desarrolla sus prácticas.

En 2011, José Juan Barba Martín¹²⁷ desarrolló la investigación para conocer las características del pensamiento del maestro principiante y su evolución hacia un pensamiento crítico. Para esto, estableció las principales características de las relaciones del maestro novicio en el centro educativo, de la comunidad educativa y de los maestros que forman parte de ella, así como su relación con el alumnado.

A su vez, en el Doctorado de Rudecolombia, el tema de género ha impactado en algunas tesis que fueron consultadas: en 2006, Lina Adriana Parra Báez¹²⁸ indaga el rol de la mujer universitaria y su relación con el entorno educativo y social. Como finalidad se propone identificar la política educativa del gobierno de Gustavo Rojas Pinilla con respecto a la formación de las maestras, para lo cual estudia la esencia, los avances, trascendencias y repercusiones del ideal formativo en la transformación de la universidad, así como el conocimiento de competencias laborales de las mujeres, que de alguna manera afectaron la economía nacional y la cultura del país. El carácter histórico utilizado logra profundizar en el método integrativo y comparativo, a través del cual identifica la política educativa desde tres categorías: 1) Formación general, 2) Formación científica y 3) Formación

¹²⁶ María Lorena de Alonso, *El impacto de la diversidad socio-cultural en la escuela primaria desde la perspectiva del docente: perfil psico-social y (re)construcción de significados*. Tesis doctoral. Universidad del país vasco. Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Social y Metodología de las Ciencias del Comportamiento (2011).

¹²⁷ José Juan Barba Martín, *El desarrollo profesional de un maestro novel en la escuela rural desde una perspectiva crítica*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid. Escuela de magisterio de Segovia. Departamento de pedagogía (2011).

¹²⁸ Lina Adriana Parra Báez, *La formación de maestras universitarias colombianas entre 1982-1985*. Tesis doctoral. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Doctorado en Ciencias de la Educación Rudecolombia-Tunja. (2006).

social. En el 2008, Gabriela Hernández Vega¹²⁹, con el tema de la Educación Femenina en Pasto, tiene en cuenta la historia social de la región, con una posibilidad analítica basada en el género, la clase social y la etnia. En 2009, Sol Mercedes Castro Barbosa¹³⁰ tuvo como propósito de estudio identificar los principales problemas que afectan la vida de las mujeres en la docencia universitaria, previo examen de los acontecimientos y eventos que se llevaron a cabo en Colombia durante un periodo de cuarenta años. La metodología de orden histórico-político-social tuvo como objeto la formación de las mujeres y su incidencia en la docencia universitaria. Para tal fin, se hace un estudio crítico de los diversos factores presentes en la estructura social, en especial, lo relativo a la mentalidad colectiva vigente, en un marco ideológico que ejerció gran influencia en la formación de la tradición cultural.

En 2010, Ana Hercilia Hamón Naranjo¹³¹ estudió la forma de ingreso, el perfil profesional y el trabajo académico, en las áreas de docencia, investigación, extensión y administración, de las mujeres vinculadas como docentes a la UPTC. Su desarrollo permitió evidenciar la participación activa de las mujeres como docentes en la vida de la universidad, hecho que incidió en la mentalidad y cultura de la región, en cuanto a la función social de las mujeres, sin que aún se reconozca dentro de la comunidad académica. El método de la investigación de Hamón fue de carácter histórico: los acontecimientos observados se tomaron al tener en cuenta cuándo, cómo y por qué se dieron y qué debe hacerse de modo interdisciplinar. De esta forma, al establecer la relación de lo histórico con los hechos políticos, religiosos, éticos, jurídicos y monográficos, construye un referente comparativo que permite identificar las diferencias y semejanzas con respecto a la aparición de un evento en dos o más contextos. Asimismo, logra identificar avances

¹²⁹ Gabriela Hernández Vega, *Avatares de la educación femenina en Pasto (Colombia): 1880-1935*. Tesis doctoral. Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. España. (2008).

¹³⁰ Sol Mercedes Castro Barbosa, *La mujer docente universitaria en Colombia, proceso de formación académica e inserción laboral en la Universidad 1935-1975*. Tesis doctoral. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Doctorado en Ciencias de la Educación Rudecolombia-Tunja. (2009).

¹³¹ Ana Hercilia Hamón Naranjo, *Las mujeres docentes en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia 1961-1980*. Tesis doctoral. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia Doctorado en Ciencias de la Educación Rudecolombia-Tunja. (2010).

y continuidades, relaciones de semejanza y diferencia entre tres grupos de docentes analizados.

Al ser dinámico y controvertido, el estudio de género ha dejado cuestionamientos y un amplio panorama que sensibiliza. Como ejemplos de esto se constituyen las investigaciones trabajadas por Diana Elvira Soto Arango¹³² y el emerger de estudios relacionados, como el de Celina de Jesús Trimiño Velásquez¹³³.

A partir de los fundamentos teóricos expuestos, desde los aspectos, objetivos y la motivación e intención que se ha descrito, se trabaja el entronque filosófico de autorreflexión sustancial en el desarrollo de la tesis de subjetividades generizadas en formadores y formadoras aquí desarrollada.

¹³² Diana Elvira Soto Arango. *La escuela rural en Colombia. Historias de vida de maestras. Medios del siglo XX.* (Tunja: Fudesa, 2014).

¹³³ Celina de Jesús Trimiño Velásquez, *Aportaciones del feminismo liberal al desarrollo de los derechos políticos de las mujeres* (Madrid, Congreso de los Diputados, 2013).

PARTE II

¿Qué se hizo en esta investigación?

Aprender a revertir la tentación de afirmar el “uno” bajo el modo de la exclusión del “otro”, reconociendo en el sentimiento de identidad y subjetividad, la multiplicidad de elementos que lo constituyen, así como su contingencia e interdependencia.

Chantal Mouffe, 1996¹³⁴.

¹³⁴ Chantal Mouffe, “Por una política de la identidad nómada”, *Debate Feminista*, n.º 7. vol. 14, 3-13. 1996.

Capítulo 3

Apropiación de formación metodológica en el tema de género

Los marcos de significación que brinda el enfoque dramático de Goffman¹³⁵ posibilitaron la apropiación de formación metodológica en la temática de género desde tres aspectos básicos de desarrollo y análisis, a saber: 1) *la definición de la situación*, entendida como la idea que brinda quien informa sobre el acto de subjetividad generizada y que constituye el punto de partida para trabajar la lectura crítica desde el feminismo según la teoría de género de Scott¹³⁶ (1999); 2) *la elección del escenario*, comprende el área de acción o la instancia de interacción subjetividad-intersubjetividad, en la que se define la situación, y las actuaciones que no solo están determinadas por quienes informaron, sino también por quienes asistieron y participaron en la situación; es lo que fue trabajado con “los marcos de la experiencia” de Goffman¹³⁷; y 3) *el agente-audiencia* en acto, constituido por la persona representante del acto —formador/a—, dentro de una relación doble: en ocasiones puede ser agente en acto, y en otras, audiencia (véase, Figura 1. Aspectos básicos del enfoque dramático). Cabe aclarar que el agente-actor involucra otros sujetos que serán blanco de su accionar, por eso la necesidad de una lectura del acto a partir de los presupuestos de *La fenomenología de la percepción*, de Merleau-Ponty¹³⁸, porque desde

¹³⁵ Goffman, *Los marcos de la experiencia*, 1-605.

¹³⁶ Wallach Scott, *Género e historia* (2011).

¹³⁷ Goffman, *Los marcos de la experiencia*, 23-88.

¹³⁸ Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, 200-216.

allí se dilucida la agencia y el nivel de consciencia pragmática de quien informa desde el acto de subjetividad generizada.



Figura 1. Aspectos básicos del enfoque dramático

Fuente: elaboración propia a partir del enfoque dramático de Goffman.

Dadas las características de las subjetividades generizadas, en especial, el fuerte componente social y subjetivo que tienen en este estudio, la metodología de carácter cualitativo fue la más adecuada y, para desarrollarla, el método de “análisis de contenido cualitativo interpretativo”¹³⁹. Para ello fue necesario, *por un lado*, desplegar una mirada teórica tridimensional, a saber: 1) La *feminista*, desde la teoría de género, que permitió tener conocimiento de la *situación* dentro de este tipo de vivencia, 2) *Los marcos de la experiencia*, al constituir el foco que proporcionaría la comprensión del proceso en el que la acción de subjetividad-intersubjetividad es escénica, el cual dio cuenta de la actuación de quienes resultaron implicados en la situación, y 3) La *fenomenología de la percepción*, para revisar el grado o nivel de consciencia del acto de subjetividad generizada realizado en tanto agente o audiencia. *Por otro lado*, emprender el proceso inductivo para obtener los registros textuales de las narrativas autobiográficas que proporcionan la experiencia vivencial respecto al género, en el que se daba el fenómeno.

¹³⁹ Front Wester, “El análisis de contenido y el método cualitativo-interpretativo”, Hüttner, Renckstorf Wester (eds.), *Tipos de investigación en ciencias de la comunicación* (Houten/Diegem: Bohn Stafleu De Loghum, 1995-2006), 26-27. De igual manera, se consultó a Max Van Manen, *Investigación Educativa y Experiencia vivida. Ciencia Humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad* (Barcelona: Idea. Educación, 2003).

La revisión de esta relación se hizo de manera tanto *intensiva* como *extra-textual*¹⁴⁰. Esto para dar movilidad y ubicar la reflexión crítica en quienes, desde sus papeles formativos, están agenciando subjetividad-intersubjetividad en procesos formativos que son, al mismo tiempo, constitutivos y constituyentes de las relaciones sociales de género, y que pueden ser conscientes o no de propiciar equidad dentro de la diferencia. A continuación, la Figura 2, “Estructura y componentes de la metodología”, muestra la interrelación e integración de las tres perspectivas teóricas y los registros textuales involucrados en el análisis de contenido cualitativo interpretativo de las narrativas-biográficas.

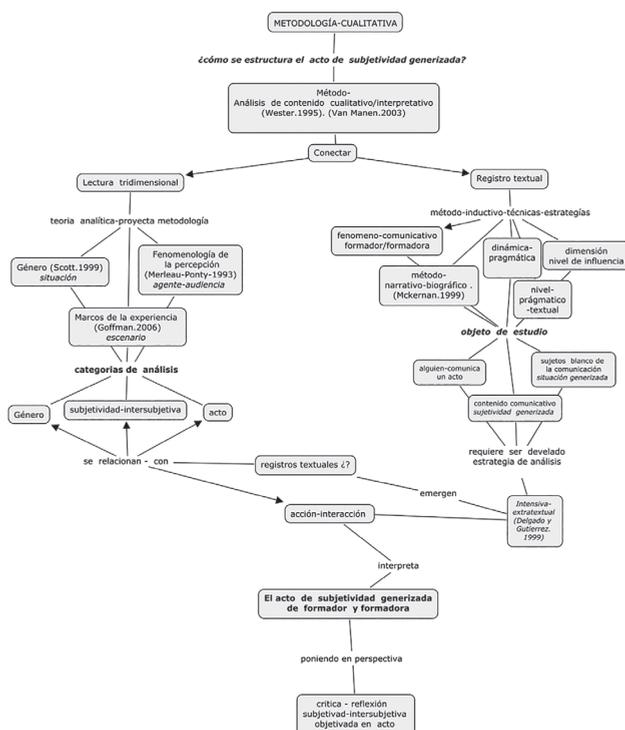


Figura 2. Estructura y componentes de la metodología

Fuente: elaboración propia con base en Merleau-Ponty (1993), Western (1995), Scott (1999), Mckernan (1999), Delgado y Gutiérrez (1999), Van Manen (2003) y Goffman (2006).

¹⁴⁰ Pablo Navarro y Capitolina Díaz, “Análisis de contenido”, *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*, Juan, M., Delgado, y Juan Gutiérrez. (ed.), (Madrid: Editorial Síntesis 1999), 190-191.

En el análisis de contenido cualitativo/interpretativo¹⁴¹ de los elementos relevantes, se destacaron dos perspectivas metodológicas: la descriptiva para abordar los patrones ubicados dentro de los documentos, y la interpretativa para comprender las complejas características de la reconstrucción de las estructuras de significado latentes y presentes en los discursos seleccionados¹⁴². Sin embargo, fue esta última la metodología de análisis primordial.

3.1 Fases constituyentes del componente metodológico

El proceso de análisis cualitativo interpretativo comprendió siete fases. Entre la uno y la cinco, se analizaron las características asociadas con la intención investigativa, esto es, el enfoque y la selección de informantes, la construcción de la estrategia metodológica, la selección del nivel comunicativo y la dimensión pragmática del fenómeno comunicativo. En la fase seis, se hizo el trabajo de campo, con el abordaje inductivo de los registros textuales; y en la fase siete, se procedió a la revisión *intensiva* y *extra-textual*, que permitieron configurar la posición crítica a partir de la reflexión en torno a los hallazgos procedentes de la interpretación y comprensión del fenómeno.

3.1.1 Fase uno: Vínculo entre enfoque y selección de licenciados/as en educación

Con base en el enfoque cualitativo, se concentró la mirada en un grupo¹⁴³ de formadores y formadoras pertenecientes a la Escuela de Ciencias Humanísticas y de Educación de la Facultad de Estudios a Distancia (FESAD), de la UPTC. En una primera instancia, se seleccionaron las personas informantes, formador y formadora, que interaccionaron desde roles que incluyeron el de la investigadora-informante. Con esto se logró

¹⁴¹ Navarro y Díaz, “Análisis de contenido”, 180-191.

¹⁴² Wester, *El análisis de contenido*, 609.

¹⁴³ Andrés Dávila, “Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en las Ciencias Sociales. Debate teórico e implicaciones praxeológicas”, *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*, Juan, M., Delgado y Juan Gutiérrez (ed.), (Madrid: Editorial Síntesis, 1999), 79.

establecer una perspectiva dialógica¹⁴⁴ integral que buscaba encontrar una unidad de significación y de sentido¹⁴⁵. Dentro del grupo, se tomó una muestra estructural no estadística¹⁴⁶ y, mediante el diseño cualitativo de análisis de contenido/interpretativo, se localizaron (representantes) discursivos del proceso, en los que se pudiese evidenciar la organización de un acto de subjetividad generizada.

El diseño contempló la muestra, sustentada en los aportes de Ibáñez¹⁴⁷, quien sostiene que, para la composición del grupo y la selección del número de sujetos, no es relevante la cantidad, sino la composición adecuada del grupo de informantes. En otras palabras, un número mayor de estos no supone mayor información, sino mayor redundancia. Incluso, en el método cualitativo resulta más revelador destacar las virtualidades de las expresiones humanas dentro de campos heterogéneos y discontinuos. De esta forma, la metodología desarrollada se concentra en las expresiones que suministraron los/as informantes respecto a sus experiencias dentro de las relaciones sociales de género, a partir de sus narrativas-biográficas.

3.1.2 Fase dos: Selección de Licenciados/as en Educación de la Escuela de Ciencias Humanísticas y de Educación

En esta fase se llevó a cabo la selección del formador y la formadora en la Escuela de Ciencias Humanísticas y de Educación. Se buscó conformar un grupo de enunciantes claves, que brindara la mayor y mejor información y las mayores aclaraciones respecto a su manera de proceder respecto a la organización y configuración del acto de subjetividad generizada. Se partió

¹⁴⁴ Al asumir el diálogo como fenómeno humano, se nos revela la palabra, de la cual se puede decir que es diálogo mismo. Así, al encontrar en el análisis del diálogo la palabra como algo más que un medio para que este se produzca, se impone buscar también sus elementos constitutivos. Esta búsqueda nos lleva a sorprender en la palabra dos dimensiones —acción y reflexión—, en tal forma solidaria y en una interacción tan radical como sacrificada, aunque, en parte, una de ellas se resiente inmediatamente de la otra. No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo. Sin desconocer que acudir solo a la acción será solo palabrería y verbalismo, así como realizar únicamente la reflexión, eso será solo activismo. Freire, *Pedagogía del oprimido*, 110-111.

¹⁴⁵ Dávila, *Las perspectivas metodológicas cualitativas*, 77.

¹⁴⁶ Dávila, *Las perspectivas metodológicas cualitativas*, 77-78.

¹⁴⁷ Jesús Ibáñez (comp.), “Nuevos avances en la investigación social. La investigación social de segundo orden”, *Suplementos*. n.º 22 (Barcelona: Anthropos, 1990a).

así de un total de 120 formadores y formadoras de la escuela, entre ellos/ellas, docentes de planta, ocasionales de tiempo completo, ocasionales de medio tiempo y catedráticos. Los/las docentes provinieron de diferentes centros regionales: Tunja, Duitama, Sogamoso, Chiquinquirá, Bogotá y Yopal. Sin embargo, este estudio se concentró en Tunja, por ser la fuente de planeación, organización y desarrollo del programa académico. En esta ciudad se contó con 24 docentes, distribuidos de la siguiente manera: cinco profesores/as de planta (tres mujeres y dos hombres), dos profesores/as de medio tiempo (una mujer y un hombre) y diecisiete docentes ocasionales de tiempo completo (trece mujeres y cuatro hombres). De estos 24 docentes, se seleccionaron dos que respondieron a lo diverso y diferente y a un origen demográfico común: una mujer docente que orienta lengua castellana, con diez años de vinculación, cuarenta y cinco años de edad, vive en la ciudad, es casada y tiene dos hijos; y un hombre docente, que orienta matemáticas hace diez años, cuarenta y cinco años de edad, vive en Sogamoso, es casado y tiene un hijo.

3.1.3 Fase tres: Construcción de la estrategia pragmática-teórica-metodológica

La construcción de la estrategia de análisis tuvo en cuenta tres niveles: el pragmático, el teórico y el metodológico¹⁴⁸(véase, Figura 3. Niveles de la estrategia de análisis). Desde este último nivel con una clara dinámica ecléctica, debido a las características del fenómeno que involucra diversos métodos y técnicas, se pudieron analizar los procesos dentro de los cuales se mueve la cotidianidad de personas en subjetividad generizada. En este contexto, si bien la cotidianidad está siempre presente, lo circunstancial y situacional se va tejiendo desde la singularidad situacional de quienes proporcionaban la información.

A través del nivel pragmático, se revisaron las actividades cotidianas que formador y formadora vislumbraban en las relaciones sociales de género, en las que por supuesto se dinamizaban subjetividades generizadas. Se observó cómo, a pesar de ser una realidad dinámica habitual, se miran de

¹⁴⁸ Navarro y Díaz, “Análisis de contenido”, 183-184.

manera superficial y se desatiende aquello que podría constituir un saber fundamental para entender, desde distintas miradas, el significado de esas prácticas dentro de lo formativo.

En el nivel teórico, que ha venido señalándose con anterioridad, se consideraron referentes ilustrativos sustanciales: *la teoría feminista*, desde la cual se construyó la posición crítica frente a la situación de género; *los marcos de la experiencia*, que permitieron en lo inductivo encontrar elementos de significación correspondientes a las relaciones sociales y la forma en que están presentes los marcos de significación del formador y la formadora en las situaciones de género, con mayor visibilidad al escenificar subjetividad-intersubjetiva; y *la fenomenología de la percepción*, que posibilitó trascender en el nivel perceptivo de consciencia de ese acto de subjetividad generizada del agente-audiencia involucrado en procesos formativos.

El nivel metodológico, centrado en lo narrativo-biográfico¹⁴⁹, trabajó la técnica de entrevista en profundidad¹⁵⁰. Esta técnica proporcionó los registros textuales-biográficos del formador y la formadora, para someterlos *a posteriori* a una lectura interpretativa.

En el método narrativo-biográfico¹⁵¹ se optó por la autobiografía editada, que permitió buscar rasgos claves proporcionados por los/as informantes. Los textos fueron esenciales pues en ellos se pudieron intercalar, de for-

¹⁴⁹ Se denomina “historia” o “relato” el fenómeno que se investiga, y “narrativa”, el método de investigación. “A través de las historias de vida se puede llegar a averiguar qué conocen los profesores de la enseñanza, [en este caso, ser mujer o ser hombre], cómo está organizado su conocimiento y cómo cambia su conocimiento a través de la experiencia. La historia puede reflejar el discurso dominante de los profesores (mujer-hombre). Las historias de los profesores (de los dos sexos) constituyen una importante línea de investigación sobre la formación del profesorado. Su aplicación resulta también oportuna para el estudio de las “voces” en el aula”. María Paz Sandin Esteban, “Tradiciones en la investigación - cualitativa”, *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones* (Madrid: Mc Graw Hill, 2003), 282-283.

¹⁵⁰ “Entendemos por historia de vida el relato autobiográfico, obtenido por [... la investigadora en este caso...] entrevistas sucesivas, en las que el objetivo es mostrar el testimonio subjetivo de una persona en la que se recojan tanto los acontecimientos como las valoraciones que dicha persona hace de su propia existencia. El/la investigador/a es solamente el inductor de la narración, su transcriptor/a y, también, el encargado de ‘retocar’ el texto”. Joan J. Pujadas, “El método biográfico y los géneros de la memoria”, *Revista de Antropología Social*, (Universidad Rovira i Virgili, 2000), 47-48.

¹⁵¹ James McKernan, “Investigación acción y currículo”, *Métodos de investigación observacional y narrativas. Trabajo de casos y estudio de casos, Técnica de las historias de vida* (New York: Ediciones Morata, S. L. Primera edición, 1999).

ma transversal, contenidos latentes y realizar la interpretación de ello. Se trabajó así de manera intensiva en la búsqueda de interpretación y comprensión¹⁵² del proceso, dentro del cual se organizó la subjetividad¹⁵³ generizada¹⁵⁴. Asimismo, se establecieron relaciones de sentido desde el papel¹⁵⁵ profesional y formativo¹⁵⁶ del sujeto, lo cual puso en evidencia lo que este vislumbró acerca del tacto y sensibilidad¹⁵⁷. La reflexión y crítica¹⁵⁸ se fueron abordando desde los textos¹⁵⁹ que mostraban las experiencias del formador y la formadora. Se hizo interpretación de sus modos relevantes porque estaban en su configuración las concepciones de hombre y mujer.

La búsqueda de rasgos claves presentes en la entrevista en profundidad a partir de la fenomenología¹⁶⁰ se orientó en dos sentidos: el del interaccionismo simbólico y la etnometodología. El primero de ellos fue básico para la búsqueda de sentido, porque pudo encontrarse en lo dicho o hecho por quienes informaron evidencias de su visión de mundo, aspecto sin duda ilustrativo para el ejercicio inductivo realizado.

Sin embargo, cabe advertir que lo registrado como texto solo fue una manera de ilustrar el realismo del/la formador/a, lo cual implicó revisar el proceso de reproducir y rearticular la subjetividad generizada, enraizada en pautas de organización social¹⁶¹. En este sentido, los relatos son una de las tendencias útiles del interaccionismo, desde las cuales el objeto de estudio se auto ubicó y definió. De todas maneras, las respuestas de las entrevistas no fueron vistas como simples informes verdaderos o falsos sobre la

¹⁵² Gadamer, *Verdad y método*, 38-51.

¹⁵³ Goffman, *Los marcos de la experiencia*, 11.

¹⁵⁴ Wallach Scott, *Género e historia*, 48-75.

¹⁵⁵ Goffman, *Los marcos de la experiencia*, 134-137

¹⁵⁶ Gadamer, *Verdad y método*, 38-51.

¹⁵⁷ Gadamer, *Verdad y método*, 46-48, y Van Manen, *El tacto en la enseñanza*.

¹⁵⁸ Wallach Scott, *Género e historia*, 48-75 y Kincheloe, "La pedagogía crítica en el siglo XXI", 26-69.

¹⁵⁹ Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, 200-216.

¹⁶⁰ Bogdad y Taylord, *Introduction to qualitative research methods* (New York: 1975), 13-14.

¹⁶¹ David Silverman, *Interpreting qualitative data. Methods for analyzing talk text and interaction* (Londres: Sage. 1993), 157.

realidad¹⁶², pues la intención era poder ver en los registros una manera de tratar los reflejos de perspectivas y formas morales de los/las formadores/as participantes en la investigación.

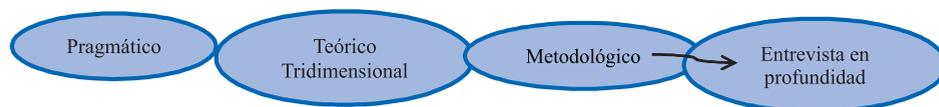


Figura 3. Niveles de la estrategia de análisis.

Fuente: elaboración propia

3.1.4 Fase cuatro: Nivel seleccionado del fenómeno comunicativo

Dentro del enfoque dramático, el análisis cualitativo de contenido interpretativo contó con los registros textuales proporcionados en la narrativa-biográfica, abordados desde los presupuestos de Mckernan (1999). La especificidad que da la autobiografía editada (a través de entrevista en profundidad) permitió rastrear en los registros¹⁶³ de los textos los rasgos claves de los/las informantes, desde los que se pudieron hacer e intercalar inferencias.

El nivel del fenómeno comunicativo circula en tres sentidos: *sintáctico*, *semántico* y *pragmático*; en esta investigación se privilegió el nivel pragmático¹⁶⁴ textual¹⁶⁵. Para su abordaje se tomaron en cuenta los marcos teóricos señalados (feminista-género-marcos de la experiencia-fenomenología de la percepción), a partir de los cuales, se interpretaron las expresividades y las vivencias de la o el informante, desde los marcos de referencia y la relación con la experiencia. Fue esencial aquí el *análisis de la enunciación* para encontrar la relación buscada con el nivel pragmático del texto¹⁶⁶.

¹⁶² Silverman. *Interpreting*, 43.

¹⁶³ Se refiere a la variedad semántica, de la que el texto puede considerarse un ejemplo, al constituirse como registro lo que se habla en un momento determinado por lo que hace (naturaleza de la actividad social que realiza) y expresa diversidad del proceso social (división social del trabajo). En principio, los registros son modos de decir cosas distintas, en este caso, suelen diferir en semántica. M. A. Halliday, *El lenguaje como semiótica social* (México: Fondo de Cultura Económica, 1976), 19-22.

¹⁶⁴ Al tener en cuenta que el hecho de que este nivel sea privilegiado será con la proyección de encontrar en “la enunciación del acto” lo que significa lo hablado por quien lo dice.

¹⁶⁵ Navarro y Díaz, *Análisis de contenido*, 204-205.

¹⁶⁶ Navarro y Díaz, *Análisis de contenido*, 206.

Es de observar, que la importancia del nivel pragmático se debe a la necesidad de revisar, dentro de la expresividad de quienes informan, el discurso como palabra en acto¹⁶⁷, un hecho diferente a relacionar este último como un emerger individual o desarticulado de una movilización relacional. La concentración de la interpretación de la palabra en acto, y lo que esto representa como proceso, se fundamenta en que:

(...) el sujeto se revela a través de las constricciones que le impone el lenguaje mismo que utiliza al expresarse. Pero el sujeto realiza ese proceso en presencia y en relación con otros sujetos, aquel al que va dirigida la comunicación discursiva. Así, la conflictiva manifestación de su subjetividad está modulada, a la vez, por ese otro de referencia y por el código de la lengua¹⁶⁸.

En este sentido, la interacción entre investigadora-entrevistado/a produce, por un lado, registros textuales más allá de una frase, que se constituyeron en el soporte inicial del proceso de interpretación, y por otro, la interacción inmersa dentro de los registros por dilucidar.

3.1.5 Fase cinco: Selección de la dimensión pragmática del fenómeno comunicativo

En esta fase, se realizó el análisis interpretativo del *registro textual* de quien informó para determinar qué sentido comunicativo tiene al momento de su realización. Como la situación fue provocada por la investigadora, dentro de esa interacción entre investigadora-entrevistado/a incidió la intención que motiva esta investigación, esto es, revisar el sentido que tiene la dimensión pragmática del fenómeno a partir del *nivel de influencia*¹⁶⁹ de

¹⁶⁷ Navarro y Díaz, *Análisis de contenido*, 206.

¹⁶⁸ Navarro y Díaz, *Análisis de contenido*, 206-207.

¹⁶⁹ En el nivel de influencia, es revelador mostrar en las personas, la forma y apariencia que cobra un concepto, para este caso el de hombre y mujer cuando se presentan frente a los demás; lo que se cuestiona es el *a priori* de esos hilos biográficos llamados a configurarles. Navarro y Díaz, *Análisis de contenido*, 186-187.

esa comunicación proporcionada por el/la formador/ra. Es de resaltar que la lectura del “nivel de influencia” tiene estrecha relación con el propósito que encierra la *tesis* que desarrolla esta investigación.

3.1.6 Fase seis: Selección de la dinámica pragmática del fenómeno comunicativo

En esta fase y la siguiente se desarrollaron los objetivos específicos, así:

1. Para analizar la macroestructura de significación que configura el esquema interpretativo de la microestructura, puesta en escena en el acto de subjetividad generizada, se desplegó un proceso inductivo a través de la entrevista en profundidad. Para ello, se contemplaron los siguientes aspectos: *ese alguien* —formador/ra— llamado a suministrar el registro textual; lo *que comunica* ese alguien, es decir, el *contenido* comunicativo¹⁷⁰; el contenido sobre el acto de subjetividad generizada; y, por último, la obtención, desde la perspectiva objetivada, de ese acto de subjetividad generizada (contenido) de *ese alguien* (formador/a). La mirada teórica tridimensional permitió construir las categorías de *género*, *subjetividad-intersubjetiva* y *acto*, objetivo que se desarrolla en el capítulo cinco. En este, se destaca el acto comunicativo que da sentido a los otros dos objetivos específicos. A partir del análisis del primer objetivo específico, tomaron forma los siguientes objetivos desarrollados en el sexto capítulo.
2. La interpretación de la relación macroestructural del acto de subjetividad generizada con los marcos naturales y sociales que dan significado a la situación fue lo que constituyó el desarrollo del segundo objetivo, que se coextendió en una parte del sexto capítulo.
3. El desarrollo del tercer objetivo buscó vincular la perspectiva y conciencia profesional desde la modelación del acto de subjetividad generizada, que subvierte el papel formativo entre el constitutivo-micro y

¹⁷⁰ Navarro y Díaz, *Análisis de contenido*, 187.

el constituyente-macro del enmarcado. Esto se desarrolló a partir del contenido—del acto de subjetividad generizada—. Estuvo en la tarea de los objetivos específicos dos y tres comprender desde el trascender la esencia de las experiencias. Estas, a través de la interpretación macro-micro-estructural del fenómeno, dejaron ver sus enmarcados naturales y sociales, así como el contenido latente y los/as sujetos involucrados, que emergieron de las narraciones. Además, la correlación de subjetividad-intersubjetiva permitió revelar la relación doble, agencia y audicencia. La primera comunica e incide y en la segunda están los sujetos blancos¹⁷¹, agencia y audiencia, en movimiento y alternancia. Fue a partir de estos hallazgos que se reveló el vínculo entre la apropiación formativa del formador y la formadora y el acto de subjetividad generizada en la cotidianidad de sus procesos académicos.

A partir de los registros textuales encontrados mediante el método narrativo-biográfico¹⁷², en la especificidad de autobiografía editada, emergió el acto de subjetividad generizada de la intervención que hizo la investigadora a través de las entrevistas en profundidad. Para su desarrollo, se utilizó un guion (véase, Anexo A) que tuvo en cuenta las categorías de *género*, *subjetividad-intersubjetiva* y *acto*, correspondientes a los tres aspectos del enfoque dramático, esto es, la situación, el escenario y el agente-audiencia, puestos en relación mediante la lectura tridimensional. El panorama del enfoque dramático se ilustra en la Figura 4, Categorías de análisis y registros textuales.

¹⁷¹ Navarro y Díaz, *Análisis de contenido*, 187-188.

¹⁷² James McKernan, "Investigación acción y currículo", *Trabajo de casos y estudio de casos, Técnica de las historias de vida* Ediciones (Morata., S. L. Primera edición. 1999).

PANORAMA DEL ENFOQUE DRAMATÚRGICO					
Alguien dispuesto/a cuenta su vivencia (unidad integral)	Necesita comprenderse (ese uno, esa unidad integral)				
	Categorías de análisis y temas integrados			Registros textuales	
Situación -	Género	Teorías		Situación	Microestructuras
		Género	Género		
Temas integrados Señales (SN) Símbolos (S) Normas (N) Instituciones y organizaciones (I y O) Identidad y subjetividad (I y S)					
Escenario	Subjetividad –intersubjetiva		Marcos de la experiencia	Situación	Microestructuras
Temas integrados Marcos primarios (MP) Naturales (MN) Sociales (MS) Claves (C) modelo, modo o modelación (M) fabricaciones (F) transposición de claves (TC)					
Agente-audiencia	Acto		Fenomenología de la percepción	Situación	Microestructuras
Temas integrados Percepción (P) consciencia (C)					
ESTRATEGIA DE ANÁLISIS					
<i>Reductio</i>			<i>Vocatio</i>		
Textos emergentes					
Fenomenológico-hermenéutica					

Figura 4. Categorías de análisis y registros textuales¹⁷³

Fuente: elaboración propia, con base en las tres teorías y los aportes de Eco (1992).

¹⁷³ El significado de las siglas ubicadas en las categorías de análisis se organizan en tres componentes: Género, Subjetividad-intersubjetiva y Acto. Se revisa en cada una de ellas, la forma como se integran los siguientes temas. En la *primera*: señales (SN), símbolos (S), normas (N), Instituciones y organizaciones (I y O), identidad y subjetividad Generalizada (ISG). En la *segunda*: marcos primarios (MP), marcos primarios naturales (MN) marcos primarios sociales (MS), claves (C), modos-modulaciones o modelos (M), fabricaciones (F), transposición de claves (TC). Y en la *tercera*: percepción (P) y Consciencia (C) del acto. Los registros textuales se traducen en situaciones, las cuales se dilucidan en micro y macroestructuras, que constituyen el fenómeno puesto en evidencia y su relación con las categorías de análisis. A partir de

3.1.7 Fase siete: Estrategia para el análisis de los registros textuales

Se verificó una estrategia de análisis *intensiva y extratextual*¹⁷⁴ de los registros textuales plenamente individualizados. La estrategia intensiva¹⁷⁵ permitió dilucidar la forma como se configura y organiza el acto de subjetividad generizada del formador y la formadora; a través del análisis extratextual se revisó y destacó cómo lo educativo subyace en lo formativo. A su vez, este texto fue el pretexto para revisar el tacto y la sensibilidad pedagógica¹⁷⁶ en las experiencias mismas, porque en las palabras y frases se estaba acuñando un lenguaje que comunica la percepción y consciencia del fenómeno¹⁷⁷, lo cual abría la posibilidad de una apropiación formativa¹⁷⁸.

En la dilucidación del fenómeno, desde las teorías *Género, marcos de la experiencia y fenomenología de la percepción*, la guía ayudó a encontrar el contenido latente de la subjetividad generizada. Así, se pudo destacar la ideología sobre género producto del proceso de interacción y correlación de las subjetividades¹⁷⁹ generizadas.

De esta manera, los hallazgos fueron fundamentales para situar la experiencia vivencial de quienes informaron. Se logró traducir la reflexión y crítica que controvierte la agencia-audiencia social de los/as sujetos/as

esas relaciones, se revisa la forma como esa unidad (persona) integra el concepto del acto de subjetividad generizada. La estrategia de análisis e interpretación de esta interrelación y transversalidad involucra la *reductio-vocatio*, que permiten relacionar los impulsos que emergen al investigar; la primera, permite poner de relieve las estructuras esenciales del fenómeno (subjetividad generizada) que tienen evidencia en las microestructuras; la segunda, es la estrategia de escritura que permite correlacionar con el fenómeno y en ello dar sentido interpretativo y comprensivo de lo que sucede allí. Este engranaje debe hacer emerger los textos *fenomenológico-hermenéuticos*.

¹⁷⁴ Navarro y Díaz, *Análisis de contenido*, 187-190.

¹⁷⁵ Se refiere a una forma particular de adquirir y comunicar conocimientos. Sandra Araya Umaña, *Las representaciones sociales. Ejes teóricos para su discusión* (Costa Rica: Flacso. 2002), 39.

¹⁷⁶ Max Van Manen, *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia Humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. (Barcelona: Idea. Educativa. 2003). Van Manen, Max, *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós. (1998).

¹⁷⁷ Merleau-Ponty, *Fenomenología*, 270-312.

¹⁷⁸ Gadamer, *Verdad y método*, 37-51.

¹⁷⁹ Entendido como el resultante de un proceso que constituye un conjunto de representaciones sociales y la relación que une a las partes con el todo; entendido el proceso dentro de una dinámica de tipo circular, dado que la representación social constitutiva se puede modificar en relación con los elementos que han contribuido dentro de la formación del mismo proceso. Araya Umaña, *Las representaciones sociales*, 43.

profesionales inmersos en procesos formativos. Se observó que ellos/as, en tanto agencia humana, hacen presencia en las organizaciones sociales en las que se institucionalizan identidades y subjetividades de género alejadas de la equidad. Por esta razón, la intención era revisar las experiencias de quienes son profesionales y alternan en varios roles. De igual modo, se buscó una interpretación y comprensión del proceso, a través de las cuales, se situó la subjetividad-intersubjetiva que objetiva las acciones de quienes se implican, de las que pueden emerger tensiones, vacíos, pero, sobre todo, posibilidades de apropiación formativa.

Con el objetivo de trabajar en este movimiento de interacción, resultaron ilustrativos Van Manen¹⁸⁰ y Ayala¹⁸¹, quienes exponen que al desarrollarse la investigación están actuando de forma transversal dos impulsos: el primero, *la reducción eidética* (que recoge los temas posibles de reflexión del fenómeno), que dentro del enfoque dramático contempla tres aspectos: *la situación*, en la que se dilucidó la forma en que los temas se integran en la categoría de género; *el escenario*, desde los temas que fueron integrándose en la categoría subjetividad-intersubjetividad; y *el agente-audiencia*, que integra los temas en la categoría de acto. El segundo impulso lo constituyó *la vocatio*¹⁸², en la que la interpretación y la comprensión debían mostrar la correlación entre los conocimientos que del tema se iban obteniendo, y lo que el fenómeno iba evidenciando, y que al mismo tiempo constituían apropiación formativa¹⁸³.

Finalmente, estos impulsos —*reductio-vocatio*— se constituyeron en la estrategia intensiva extratextual, denominada *fenomenológico-hermenéutica*¹⁸⁴, en la que los textos fueron revelando la tradición del fenómeno y permitieron conjeturar que justo ahí estaban el tacto y la sensibilidad pedagógica, entendidos como posibilidad que da sentido a través de lo

¹⁸⁰ Max Van Manen, *El tacto en la enseñanza*.

¹⁸¹ Raquel Ayala Carabajo, *La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación Educativa. Posibilidades y primeras experiencias*. vol. 26, n.º 2 (2008), 412.

¹⁸² Max Van Manen, *El tacto en la enseñanza*, 39-43.

¹⁸³ Gadamer, *Verdad y método*, 38-51

¹⁸⁴ Max Van Manen, *Investigación educativa*, 1-219.

formativo. Es de reiterar aquí, que no existe intención alguna de generalizar, generar leyes o probar hipótesis, puesto que el interés se ubica en conseguir la mayor proximidad a esas esencias del fenómeno. Se entendió que solo desde allí el trabajo investigativo puede trascender en la medida en que haga emerger cuestionamientos sobre la percepción y consciencia del nivel, dimensión y dinámica pragmática presentes en los engranajes de subjetividad-intersubjetiva, llamados a institucionalizar actos con equidad de género en situaciones que todo proceso educativo demanda.

Capítulo 4

¿Cómo se hizo esta investigación?

Los procedimientos desarrollados para alcanzar los objetivos trazados en esta investigación se sintetizan en los tres pasos siguientes:

4.1 Paso uno

Obtención de los registros textuales a través de la entrevista en profundidad¹⁸⁵ efectuada a nivel conversacional. Aquí se aborda la situación¹⁸⁶ a partir de la idea que tiene quien informa respecto a la “situación de género”, es decir, esa “la cosa”¹⁸⁷ que en esta investigación y para quienes resultan implicados dentro de la situación es vital. Para eso, fue imprescindible preguntarse: ¿qué ha sido hecho situacionalmente?, ¿quién lo hizo y con quiénes?, ¿cuándo o dónde sucedió la situación?, ¿cómo fue posible esta situación? y ¿por qué la situación transcurrió y se tradujo como tal? Se resolvieron aquí aspectos importantes, como *el acto*, relacionado con la primera incógnita y definitivo por ser el objeto de estudio de esta investigación centrado en “el acto de subjetividad generizada” o “subjetividad de género”. *La escena*, que da lugar a los/las actantes involucrados en la situación en la que la acción ocurre, aspecto que tiene que ver con la segunda pregunta. Sigue un tercer aspecto, *el agente-audiencia “en acto”*, es

¹⁸⁵ En el Apéndice A, se encuentra el guión de la entrevista en profundidad, asimismo, en el Apéndice B, Carta de información y consentimiento informado.

¹⁸⁶ Goffman, *Los marcos de la experiencia*, 8.

¹⁸⁷ Gadamer, *Verdad y método*, 40-42.

decir, la persona que llevó a cabo la acción-interacción (subjetividad-inter-subjetividad). Aquí tiene lugar la alternancia de roles¹⁸⁸ y debió considerarse porque puede variar: en ocasiones se es “agente” y en otras “audiencia”, lo que constituye la dinámica comunicativa de quienes están involucrados situacionalmente. Este fenómeno lleva a que se respondan las preguntas 3, 4 y 5, para vislumbrar si hay tensiones, vacíos, negociación y diálogo, pues allí es donde la forma del actante se percibe y reflexiona haciendo la cosa posible dentro ese devenir subjetivo.

En este intercambio, el proceso comunicativo complementario indaga por qué un texto, al producirse por un(a) agente, necesita, a la vez, ser comprendido por quien hace las veces de audiencia; una comprensión que, cuando los roles de agente y audiencia se alternan¹⁸⁹, puede resultar compleja. Esta complejidad se ilustra en la Figura 5, Dinámica comunicativa de la entrevista¹⁹⁰, en la que se esquematiza la manera como se conjuga ese intercambio fenoménico y comunicativo del lenguaje; este último con códigos o microestructuras de transmisión intersubjetiva, que sirven de evidencia como “registros textuales” primordiales para las intenciones de este estudio.

¹⁸⁸ Umberto Eco, *Los límites de la interpretación* (Barcelona: Editorial Lumen, 1992), 1-400.

¹⁸⁹ Eco, *Los límites*, 38-44.

¹⁹⁰ Los registros textuales (6) emergen del constitutivo (5), cuando se alterna audiencia-agencia y se vincula en (4), al relacionarse con acuerdos; las preguntas y su interpretación (3) surgen a partir de la expresión y el mensaje (2) que alternan en ese emerger, el cual se suscitó por la intención comunicativa de la investigadora (1) trabajada en la entrevista a la/el formadora/or.

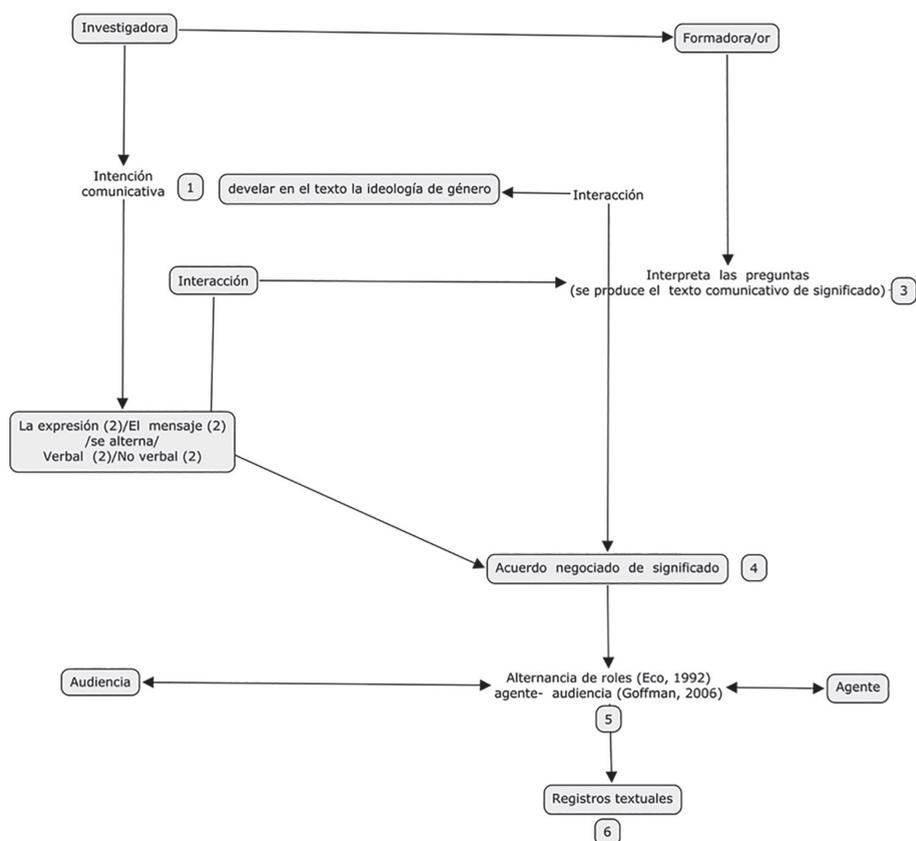


Figura 5. Dinámica comunicativa de la entrevista

Fuente: elaboración propia, desde los aportes de Eco (1992) y Goffman (2006).

Para la entrevista en profundidad, se consideraron la situación, el escenario y el agente-audiencia en acto, cada uno trabajado desde la siguiente fundamentación teórica tridimensional, que puso en evidencia la experiencia: la *situación*, con la teoría de género de Scott (2006); el *escenario*, con la teoría de *los marcos de la experiencia*; y el *agente-audiencia en acto*, con la teoría de *la fenomenología de la percepción*.

4.2 Paso dos

A partir de los registros textuales obtenidos al final de la figura 5, señalados con el número 6, se desarrolla el primer objetivo específico (del cual

parte la figura 6, presentada en el Capítulo 5). Aquí se analizan las situaciones que permitieron dilucidar la matriz ideológica de la formadora y del formador. Se advierte que, al tener en cuenta el criterio de Villegas¹⁹¹, quien dice que “los textos, sea cual sea su naturaleza, nacen de una matriz discursiva”, fue necesario conocer la esencia de dicha matriz para seguir con la comprensión e interpretación del *acto de subjetividad generizada*. La forma como se trabajó se ilustra en la Figura 6, Proceso de producción relacionado con matriz ideológica¹⁹²: en el lado izquierdo aparece la situación modelada, mientras en el derecho está la manera como ese modelado se interpreta desde la descodificación de los registros textuales encontrados en la situación. Continúa con las micro y macroestructuras, en las que la matriz ideológica se construye y se pone en escena. En este desarrollo, se toman en consideración algunos aportes de Umberto Eco¹⁹³, que se relacionan con las tres teorías con las que se trabajan, situación, escenario y acto de agente-audiencia.

Esta posibilidad fue definitiva por la necesidad de obtener dos elementos de las situaciones¹⁹⁴: el primero, concerniente a la propia coherencia contextual de la situación (contexto), y el segundo, vinculado con los sistemas de significación a los que se remite (cotexto) o cohesión. Se propinó especial cuidado a los registros textuales, en los que se encontraba el contenido, que permitió la interpretación de la unidad integral (formador-formadora); también se tuvieron presentes los límites del texto, al considerar que “un texto no carece de estructura ni está abierto a cualquier interpretación”¹⁹⁵. Incluso, la selección estuvo relacionada con la interpretación del fenómeno que, según los aportes de Eco (1992) y Villegas (1993),

¹⁹¹ Manuel Villegas, “Las disciplinas del discurso: hermenéutica, semiótica y análisis textual”, *Anuario de Psicología*. n.º 59 (1993) 19-60.

¹⁹² Esta figura muestra el ciclo del registro textual (6) original, en el cual, la matriz ideológica de formador/a se actualiza por las respuestas a las preguntas formuladas por la investigadora y una macroproposición era evidencia de la modalidad textual (7) que, asimismo, se comprende (7) al decodificar situaciones-microestructuras, inferir, contextualizar, reconstruirse y trascender a partir de textos fenomenológico-hermenéuticos.

¹⁹³ Eco, *Los límites*, 38-43.

¹⁹⁴ Eco, *Los límites*, 38-43.

¹⁹⁵ Villegas, *Las disciplinas*, 36.

posibilita dichos análisis desde lo cualitativo, a los cuales, estos autores denominan “análisis comprensibles a partir de la redundancia”¹⁹⁶ y que, a su vez, permiten la creación del contexto.

En la recuperación de la matriz ideológica de género que el texto transmite, Eco y Villegas proporcionan ese conocimiento que justo da inicio a la decodificación de los registros textuales, desde el concepto “redundancia” o repetición exhaustiva y manifiesta de la microestructura o cohesión estructural. En esta investigación, se utilizaron los análisis de “redundancia media”, dado que en los registros textuales se iba haciendo *inferencia* (I)¹⁹⁷ de lo evocado, al mismo tiempo que se exponían las *condiciones* (C)¹⁹⁸ en las que había sucedido. A continuación, se muestra un ejemplo de ello:

*quedé yo embarazada, me tocaba casi que no pude estudiar, mejor dicho, no pude estudiar, yo tenía otro proyecto de vida, que era estudiar una ingeniería (**infiere**), era muy joven, acababa de salir del colegio (**condición**); entonces mi proyecto de vida era otro (**infiere**). Pregunta. ¿Por qué? Una falta de conocimiento, porque digo yo por ingenuidad, más que todo por falta de conocimiento (**condición**)¹⁹⁹.*

En esta parte, lo cohesivo se va configurando para ir dando coherencia. En esta transición se pueden ir encontrando relaciones entre las microestructuras, desde las cuales el sentido general cobra fuerza y se da lo constitutivo de la macroestructura. Recoger lo microestructural y macroestructural no es otra cosa que un intento de aproximación al tejido en el que las ilaciones o interrelaciones de ideas confieren cohesión y coherencia en la unidad discursiva prestada por la narrativa, que modelan los registros textuales proporcionados desde el acto de subjetividad generizada de formador y formadora.

¹⁹⁶ Villegas, *Las disciplinas*, 19-60, y Eco, *Los límites*, 1-400.

¹⁹⁷ Utilizado en los análisis microestructurales (I) para simplificar inferencia.

¹⁹⁸ Utilizado en los análisis microestructurales (C) para simplificar condición.

¹⁹⁹ Entrevista a Carmen (seudónimo), (Tunja, 15 de julio de 2014).

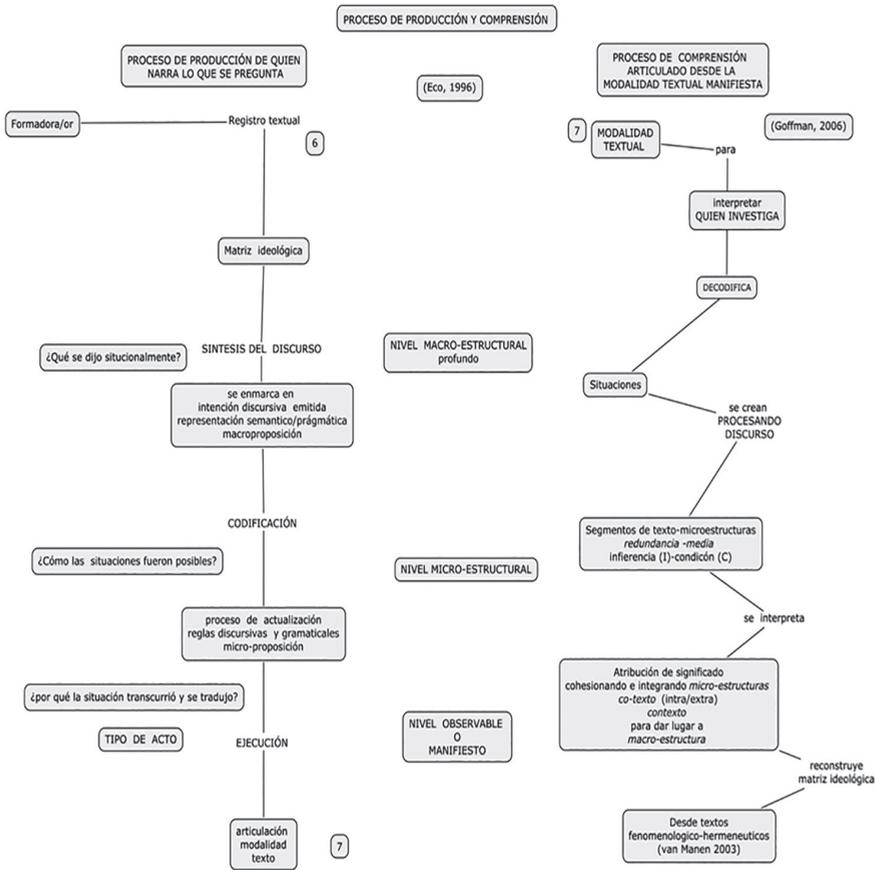


Figura6. Proceso de producción relacionado con matriz ideológica

Fuente: Elaboración propia, con base en Eco (1992) y Goffman (2006)

4.3 Paso tres

Se concentra en la búsqueda de tacto y sensibilidad pedagógica. Aquí se interpreta lo microestructural y macroestructural, según la intención de quien investiga las pulsiones o impresiones²⁰⁰. Estas posibilidades de interpretación de los textos discursivos, acorde a lo manifestado por Villegas²⁰¹,

²⁰⁰ Villegas, *Las disciplinas*, 19-60.

²⁰¹ Eco, *Los límites*, 1-400.

se dan si: primero, se remite a la referencia última de *intentio* profunda del texto, en este caso, lo que se recogió de “tema” dentro de la macroestructura de cada informante formador y formadora —o unidad integral—, que constituyó, de manera general, la experiencia vivida de ser mujer u hombre, esto es, la esencia desde donde se dilucidó lo que el fenómeno fue dejando ver, correspondiente al segundo objetivo específico. En este sentido, resulta sustancial y reveladora la matriz ideológica (véase, Figura 7, Tema de la matriz ideológica micro-macro-estructural formadora y Figura 8, Tema de la matriz ideológica micro-macro-estructural formador) sintetizada a la luz de las franjas microestructurales de dichos registros textuales, por el nivel de autonomía objetable y de disputa entre quien narra y quien trabaja en su interpretación. Esto reveló la imposibilidad de dejar de lado lo que sucede entre el agente y la audiencia.

La segunda condición es que se trascienda en lo evocado (lo cual constituyó el segundo objetivo del estudio), debido a que este estudio se enfoca en comprender lo latente del texto (la esencia misma), lo que finalmente permite constatar si se encuentra consciencia o no en quien lo produce, con lo cual se cumple el tercer objetivo específico. De cualquier forma, aquí el tacto y la sensibilidad pedagógica se pudieron desvelar. No obstante, es preciso señalar la imposibilidad de evitar lo constitutivo de las discrepancias existentes entre las intenciones de quien informa y las que el texto mismo pudo manifestar en su forma latente. Debido a la amplitud de este aspecto, debió trabajarse en un capítulo que le diera la relevancia que merece (Capítulo 6).

En este último paso emergen los textos *fenomenológico-hermenéuticos* vinculados a la matriz ideológica de género, desde los cuales, precisamente, el fenómeno se analiza a través de las categorías de análisis género, subjetividad-intersubjetiva y acto. Emerge, por lo tanto, en este momento lo interpretativo y comprensivo de la forma manifiesta en que esa unidad (persona) integró los temas y dio sentido al concepto de *acto de subjetividad generizada*. Aquí, el segundo y el tercer objetivo específico de la investigación se encuentran y pueden presupuestar, de este modo, la investigación (Capítulo sexto).

PARTE III

Trabajo de campo

En nuestra búsqueda de sentido, tenemos que tratar con el sujeto individual y con las organizaciones sociales, y articular la naturaleza de sus interrelaciones porque ambos tienen que ver con la comprensión del funcionamiento del género y desde ahí revisar las manifestaciones de cambio en este.

Joan Wallach Scott, 2011²⁰².

²⁰² Joan Wallach Scott, *Género e historia* (México: Fondo de cultura económica, Universidad Autónoma de la ciudad de México, 2008-2011), 64-66.

Capítulo 5

Contenido del acto de subjetividad generizada en experiencias de licenciada/o en educación

En este capítulo se evidencian, desde lo fenomenológico²⁰³, las situaciones en las que acaecen o se dan los modos de ser de la formadora y el formador. Para ello, se indaga dónde y cómo surge el fenómeno, y se centra la atención en la regularidad y contenido de la experiencia cotidiana presente en el acto de subjetividad generizada. En primer lugar, se presentan las situaciones de cada informante²⁰⁴; enseguida, se hace una revisión microestructural para encontrar el sentido macroestructural de la matriz ideológica del análisis (véase, figuras 7 y 8). Con base en ello, se examinan las formas manifiestas en los registros textuales, en especial, la cohesión de las relaciones microestructurales. Por último, se hace la síntesis descriptiva de la apropiación personal (unidad integral) dada en lo general-extratextual.

5.1. Situación Formadora

Entrevista personal a Carmen (seudónimo)²⁰⁵.

²⁰³ Es la forma manifiesta como él/la formador/a narran la idea que tienen de su experiencia de hombre y mujer. Esta se contextualiza en esa imagen o argumento del constitutivo del tema de género, siendo el acto de enunciación el modo de percepción y consciencia desde su sí mismo.

²⁰⁴ Constituyó el momento inicial de vislumbrar los hallazgos de la investigación, los cuales se proyectaron en el Esquema 6, que aparece en el Capítulo 4. Lo revelador, las interpretaciones a partir de las modalidades textuales que las experiencias de mujer y hombre mostraron, y en ellas, se buscó inteligibilidad al ir decodificando cada una de las situaciones.

²⁰⁵ Entrevista realizada 15 de julio de 2014, en Tunja (departamento de Boyacá). Entrevistadora: Ruby Espejo. Transcritora: Ruby Espejo. Apéndices A, B, C, describen el proceso preliminar.

Situación 1

Introdutora familia procedencia

Edad: 42 años, sexo: —risa— femenino, casada por lo católico, número de hermanas y hermanos: tres hermanas (licenciada en sociales, administradora turística y hotelera y licenciada en biología) y hermano mayor (tecnólogo en mercadeo agropecuario); la hermana de hotelería y mi hermano—desempleada/o—. Papá, pensionado del magisterio; mi mamá, no trabaja, —suspenso, risa— gerente de hogar.

Pregunta (P): ¿Qué es o quién es usted? Respuesta (R): Docente, en lo profesional. ¿En segundo lugar? La superación personal, metas que uno se propone, meta de alcanzar una cualificación de ser alguien en la vida. ¡Siguiente! realización de ser mamá, la mejor formación, ser una buena mamá, ser una buena esposa.

Situación 2

(P) ¿Es casada?

(R) Por lo católico en el 92.

(P) ¿A los cuántos años se casó?

(R) De 19, más o menos 20 años.

(P) ¿Número de hijos?

(R) Dos.

(P) ¿Cuántos años tienen ellos?

(R) El mayor 23 y el menor 15.

(P) ¿Fueron los hijos proyectados?

(R) Pues sí, uno dice: cuando yo me case quiero tener dos hijos. Sí, el primero sí fue de sorpresa —risas—. Era muy joven, acababa de salir del colegio, entonces mi proyecto de vida era otro.

(P) ¿Por qué?

(R) Una falta de conocimiento, porque, digo yo, por ingenuidad, más que todo por falta de conocimiento.

Situación 3

(P) Experiencia como mujer; ¿cuénteme qué recuerdos tiene de ello hasta hoy?

(R) Bueno, mi niñez no fue, digamos..., de muchas cosas materiales, ¿sí?, pero faltaron muchas cosas. No tuve la presencia de mi papá (el papá no estuvo con la narradora en su niñez), sí..., es algo fundamental en el desarrollo, la presencia del padre y de la madre, pero no creo que me haya hecho mucha falta tampoco, porque mi mamá (quien vivía con ella) supo defenderse; entonces, no teníamos todo lo material, pero sí teníamos mucho cariño, mucho afecto, y disfruté mucho la niñez. Entonces, de pronto, en ese entonces uno pensaba más en cosas que como ahorita los muchachos: el computador, cosas como salir a jugar, compartir con los demás compañeritos, amiguitos del barrio...

Ya en la adolescencia sí me sentí un poco más sola —se agudiza la voz—, mi mamá se fue con mi papá, y nos dejaron solas/os. —Silencio..., lágrimas..., llanto...—.

(P) ¿Cómo a qué edad?

(R) Yo tenía como... 15 —lágrimas..., silencio...—. Mi papá le dijo (a la mamá que se fuera a vivir con él, y la pone a decidir), fue mi mamá (quien decide irse con el papá y no quedarse con los hijos/as, porque su papá le pregunto) ¿o ella —compañera para él— o sus hijos?

(P) ¿O sea, fue una decisión de su mamá, la pusieron a decidir y...?

(R) Ella se fue y quedamos casi que solos. ¡Ay...! —lágrimas...silencio— ¿Si me disculpa...? Quedamos casi que solos, se fue (ella) para Santander (con el papá) y yo, yo, terminé ya el bachillerato.

Y al año siguiente quedé yo, yo, embarazada —se agudiza la voz..., tristeza...—, me tocaba..., casi que no pude estudiar, mejor dicho, no pude estudiar, yo tenía otro proyecto de vida que era estudiar una ingeniería, era muy joven, acababa de salir del colegio, entonces mi proyecto de vida era otro.

(P) ¿Fue por descuido?

(R) Una falta de conocimiento, porque, digo yo, por ingenuidad, más que todo por falta de conocimiento.

Situación 4

Entonces tuve a mi hijo, y tenía 17 años, casi que... Me fui a la casa de mis suegros, no porque yo lo quisiera, sino porque no tenía quién me ayudara, quién me colaborará, por mi hijo, porque... era una nueva experiencia y no sabía qué hacer. Entonces me fui a la casa de mi esposo y ahí me quedé, me quedé y recibí buena ayuda por parte de mis suegros y ahí mi vida cambió, y pues no era lo que yo quería, no quería estar comprometida con nada, si no quería..., como mientras las otras personas estaban disfrutando, estudiando, a mí me tocó empezar a trabajar desde los 18 años hasta ahora.

(P) ¿En qué le salió trabajo?

(R) No fue como docente, el trabajo de secretaria de unos periodistas, yo trabajé ahí; después empecé a trabajar como docente en un colegio oficial y haciendo así, sí por OPS, trabajaba en el día y estudiaba en la noche.

Situación 5

Ya después empezó él a trabajar con mi suegro y empezó a estudiar, empezamos al tiempo a estudiar; él empezó a estudiar Economía, y yo entré a estudiar Idiomas; a él no le gustó la economía y se retiró, y yo sí seguí estudiando. Pero eso fue terrible, porque a él no le gustó que yo siguiera, porque él sentía que yo iba más adelante que él, y entonces yo, para estudiar, eso fue terrible; yo le soy sincera, eso fue terrible, porque él me formaba unas peleas terribles, yo a veces entraba hasta llorando a clase, él me trataba muy mal, decía que él se estaba sacrificando mientras que yo estaba superándome. Pero yo le decía: si ambos trabajamos, si su trabajo es más fuerte que el mío —a él le toco muy duro también, a él le tocaba, el papá era contratista y a él le toco empezar desde abajo—, pues yo sí sabía, yo lo entendía, le decía, y a usted le tocó igual que yo, estudiar y trabajar, sino que usted no quiso estudiar más y eso que yo le ayudaba, y yo sigo en la lucha porque yo quiero salir adelante. Entonces eso fue terrible, yo duré mucho tiempo, y él era súper celoso, no me dejaba ni hablar con nadie. Entonces para mí era terrible trabajar, estudiar y demorarme en la universidad; me formaba unas... cosas terribles.

Situación 6

(P) ¿Desde su experiencia de mujer percibe inequidad de género?

(R) Sí creo y todavía lo creo, es difícil de aceptar, pero todavía creo, porque ellos creen que solo lo que ellos hacen es duro, ¿sí?, y lo que uno hace, pues sí, pero no es lo mismo. Ahí veo una inequidad. Por ejemplo, mi esposo dice: a mí me toca duro, todavía me dice, me toca ir a una obra, subir pisos, mirar que la gente trabaje, mirar qué están haciendo, que esto, que lo otro, cuidado con esto con lo otro, todas las actividades, que el sol, el agua. . . , y usted simplemente llega a una oficina a sentarse. Entonces le digo: eso no es así, porque mi trabajo pueda que no sea al aire libre, como le toca a usted, pero me tocan muchas cosas, y aparte de eso me toca llegar a una casa y responder por otras actividades, y estar todo el día, los hijos, todo, yo creo que es más trabajo el que uno hace, pero ellos no lo ven así, ellos llegan a la casa, se sientan. . . , de vez en cuando le colaboran a uno, pero de resto.

Situación 7

(P) Un ejemplo, ¿cuando se trata del presupuesto económico, de qué manera se traducen esa distribución y organización?

(R) Dos años conviviendo y luego me casé, todo lo que yo ganaba lo uníamos, cuando empezamos a vivir. . . ; él me decía: ahorremos juntos, y entonces todo lo que yo ganaba, con lo que yo ganaba y él, lo reuníamos, entonces a él le decía: necesito tal cosa, deme plata. Y yo decía no, no, y de un momento para acá ni él sabe cuánto gano, y yo tampoco le pregunto cuánto gana, porque a veces uno necesita, ino es porque uno quiera esconderle!, yo no sé, mi mamá también nos enseñó, como ella fue tan independiente, a no pedir nada, entonces por eso toda la vida, entonces yo necesito.

(P) ¿Qué la hace optar por esconder y tener sus ahorros?

(R) Porque yo, él me decía: muestre a ver cuánta plata recibí, juntemos aquí y gaste-mos así. Entonces yo decía, pero a mí se me ofrece salir al centro y el niño me pide, se me provoca de algo y yo soy muy. . . , yo los complazco a ellos; entonces el niño: mami yo quiero esto, entonces yo: camine le gasto; entonces yo. . . los complazco. Entonces él no, que porque eso es muy costoso. Entonces no, yo no tengo por qué privarme ni privar a mis hijos de lo que yo les pueda dar, entonces yo decidí; yo como ejemplo vi a mi mamá, ella siempre le tocó ser todera, y mis hermanas también, entonces, yo tengo que sacar, yo colaboro, pero yo necesito tener mi plata, manejar mis cosas.

Situación 8

(P) Desde que se levanta hasta que se acuesta, ¿cómo es el devenir?

(R) Mi día empieza desde las cinco, hago el desayuno, levanto al niño para que se aliste para el colegio, mientras hago el desayuno, voy haciendo el almuerzo; ya el niño se va, yo tengo que dejar la casa, he barrido, arreglado cocina, lavo, arreglo, por eso a veces me coge la tarde, mejor dicho, a las 8:00 ya he hecho desayuno y almuerzo y salgo a las 8:00 de la mañana. A mediodía yo llego y termino de hacer el almuerzo, medio almuerzo, ni tengo tiempo de sentarme a descansar cinco minutos, porque tengo que lavar loza, dejo todo arreglado y debo dejar listo el almuerzo de... , para que llegue y caliente, él llega hasta las dos de la tarde, no nos alcanzamos a ver, trabajo hasta las 6:00 de la tarde. Cuando llego a la casa y han hecho onces, tomo; cuando no, las hago. Preparo la comida, miro si hay que arreglar algo, lo hago, dejo todo arreglado para el día siguiente y por ahí a las 9:00 de la noche me pongo a leer y revisar trabajos de la universidad, así... , lo que tenga pendiente hasta las once, once y media de la noche.

Situación 9

(P) En el transcurso del día ¿qué hace su compañero?

(R) Ahorita, pues no tiene trabajo, entonces está hace un año sin trabajo. Es diferente cuando está con trabajo a cuando está sin trabajo. Ahorita, que está sin trabajo, él se levanta a las 6:00 de la mañana, se arregla y tiene la costumbre y acompaña a mi hijo, digamos hasta el parque Pinzón, como por salir a caminar, y se devuelve, han desayunado ya (compañero e hijo), él se desayuna, yo le sirvo el desayuno, desayuna y él se va, lo deja y se devuelve y luego ya a las 8:00 de la mañana se va con el hermano, él dice que están pasando propuestas. Sale al centro, dice que a hablar con los ingenieros a ver si consigue trabajo aquí, dura a veces toda la mañana, llega a mediodía, ahorita que estoy en la casa no me ayuda a hacer nada de almuerzo, él se sienta, se pone a mirar televisión, espera que yo le sirva, yo recojo, lavo y arreglo, por la tarde se acuesta un rato a dormir, luego se levanta y se va otra vez para el centro con el hermano, llegan por la tarde a tomar onces y a mirar televisión, y luego la comida, se acuesta a dormir, por ahí a veces se queda un rato en el computador.

Situación 10

(P) ¿Se ha sugerido su colaboración?

(R) Hasta este año, pues yo siempre tuve un tiempo que todo me tocaba sola, después contraté una china que fue la de ese problema, y me colaboraba haciendo el oficio de la casa, porque cuando estuve enferma por lo del túnel, y ahorita estoy en las mismas, me tocó contratar esa señora y entonces con lo del robo me tocó prescindir de sus servicios. A mí me toca..., a mí me toca duro. Pero al comienzo él llegaba y yo estaba trabajando, y él tiene de 12:00 a 1:15 de almuerzo, y a la 1:30 él empieza a trabajar; entonces, yo llegaba a la casa y él pretendía que cuando yo llegara le tuviera servido todo. Entonces eran unas peleas, porque no alcanzaba a comer, porque llegaba primero que yo, como él tiene carro y yo hasta que llego a pie o subo en colectivo, entonces me demoro. Entonces me tocaba comprar el almuerzo, pero entonces ya nos cansamos del almuerzo y eso, entonces nos tocó dejar preparado y todo.

Entonces cuando mi hijo estaba aquí en Tunja, él me ayudaba a terminar, y cuando él se fue, él se dio cuenta que me tocaba más duro a mí, y ya llegaba a mediodía, entonces ya empezó, después de cuantos años viviendo, a colaborarme. Entonces ahora yo llego a mediodía cuando estamos trabajando y ya él está colaborándome terminando que el arroz, que la sopa y el hace sus sopas de sobres, de lo que sea, sus cremas, ayuda a terminar el almuerzo, la carne, la fruta todo eso, entonces ya veo un poco más de ayuda. Pero así que un domingo uno diga, venga a ver un domingo, que me levanto y me sirve un tinto ¡Noo!

Situación 11

(P) ¿Cómo concibe su tiempo libre? Un espacio que él se vaya y usted disfrute de esa libertad, ¿los domingos?

(R)... Ay no, yo nunca he tenido eso, ¡uy no!, eso me forma unos problemones. Que sí es que tengo que hacer con alguien. Entonces nunca he podido disfrutar un día yo sola, que yo diga usted vaya con su familia y yo voy con la mía.

¿No hay acuerdos? No.... ¿Por qué? Que qué tengo que hacer yo, que por qué no puedo, que somos una familia, que por qué no puedo hacer algo en familia, que qué tengo que hacer, que con qué o con quién, imagine a estas alturas de la vida.

Situación 12

(P) ¿Ha considerado la posibilidad de llegar a negociar y acordar entre él y usted?

(R) No.

(P) ¿Por qué?

(R) Yo creo que ya no.

(P) ¿Por qué?

(R) Porque siempre es un problema, porque cuando yo digo algo diferente, entonces así para salir es una peleadera, indispuesto se pone conmigo que ni me habla, se pone terrible. Cuando se pone así, yo prefiero que se vaya, y yo miro a ver qué hago, casi siempre limpia los trapos con mis hijos —risa de resignación—, casi siempre. Por ejemplo, un domingo, cuando salimos un domingo a comer, así no es donde él quiere, grave!, porque si, por ejemplo, yo le digo camine vamos a tal lado, entonces él que eso allá es costoso, que eso allá es feo, entonces le toca a uno, ¿entonces a dónde quiere ir?, entonces por no pelear, porque a veces yo digo, yo no quiero ir allá, entonces se forma la pelea, yo prefiero evitar, viene mi chino a descansar y se pone uno a pelear. Entonces no, entonces a ¿dónde quiere?, él acomoda lo que quiere.

Situación 13

(P) Mencionó antes, contratar a alguien para ayudarlo, en ese caso, ¿quién o quiénes asumen este pago?

(R) A pagar la empleada, pues yo.

(P) ¿No contribuye él, a pesar de que ambos trabajan?

(R) No, porque yo, él me dice ese es su problema, esa persona le está ayudando porque es su responsabilidad, ¿sí?, Entonces yo, yo por no pelear no digo nada, yo asumo todo. Él sí me ayuda por mitad, ejemplo, lo que es el mercado, todo eso.

Situación 14

(P) Los hijos, ¿quiénes han estado en ese proceso?, ¿Cómo se les orienta sus responsabilidades?

(R) El mayor desde siempre, él siempre me ayudaba bastante desde que podía, que arreglar la casa, que estar pendiente, y todavía que llega de trabajar, que estar pendiente, entonces él, por ejemplo, que me toca los domingos, que me toca la planchada, que para toda la semana, que eso es harto, entonces él me dice: mamá tranquila que yo hago la comida, yo lavo la loza, así tenga que hacer informes, porque ya está trabajando, él me ayuda muchísimo sin necesidad que yo le diga: ¡oiga..., venga me ayuda!

El pequeño, que ni tan pequeño, porque ya tiene 15 años, pero él sí espera que uno le diga: ¡oiga, mire, haga esto! Entonces: por ejemplo, este fin de semana, el domingo que tenía yo que planchar, él a la cocina no se mete ni por equivocación, cuando lava la loza eso es de un genio, eso es..., no lava ollas, entonces yo le digo mire ..., yo no puedo mojarme las manos porque yo tengo las manos calientes, entonces hay que sacar cosas, hay que abrir la nevera para sacar lo de la comida, entonces a él lo puse a hacer la comida, le pareció pues hasta chévere y se puso a hacerla él solo, entonces le gustó y no lo hizo de mala gana, entonces es lo que estoy haciendo ahorita, enseñándole para que aprenda, porque uno no puede estar todo el tiempo con ellos... Eso él deja su pieza ordenada es más consciente de las cosas.

Situación 15

(P) ¿Cómo o de qué manera incide el papá en la educación de sus hijos?

(R) Pero es que uno educa con el ejemplo, entonces, cuando el fin de semana, como trabajamos el sábado, entonces que toca el domingo: yo me levanto, cuando yo viajo a Bogotá o a otra parte, entonces me levanto a hacer oficio, a arreglar baños, a hacer oficio hasta pues es pesado, entonces mi esposo dice... Se levanta temprano, entonces les dice que se levanten temprano, que no sean perezosos, que hay que hacer oficio, hay que arreglar, no sean perezosos. Entonces mi hijo pequeño dice: usted nos levanta que a hacer oficio temprano, que a hacer oficio, entonces usted papá ¿en qué nos ayuda? Si se pone es a arreglar el carro; entonces el papá le contesta, eso es problema mío, no me levante la voz..., entonces uno dice "pues sí, mi esposo les dice que hagan, pero...", no ven que él lo haga.

Situación 16

(P) ¿En el campo laboral, en el ejercicio profesional, ha tenido experiencias de inequidad de género?

(R) Yo me he sentido bien, por ejemplo, sí me dio duro cuando empecé a trabajar, entonces la gente se aprovecha mucho de uno, incluso cuando yo estaba trabajando por contrato. Cuando yo era joven, trabajé en la alcaldía por ops, entonces, una vez hubo cambio de alcalde, era por política, entonces la directora me dijo: tiene que hablar entonces con el secretario de educación y vaya habla con él, para que por favor le colabore. Va y le dice, oiga: que usted ha trabajado, eso fue en el año 93, cuando salió la Ley 60. Y yo fui hablé con el viejo este, y me propuso una cosa que usted ni se imagina, entonces lo que yo hice: le menté hasta la abuela y entonces me quedé sin trabajo. Pero yo dije preferible sin trabajo, no me gustó, me sentí tan iuyyyy! Muchas compañeras salieron hasta nombradas, pero yo no —risas...—.

Entonces fue cuando fui a La Presentación y allí todo el mundo decía que eso era con palanca, y yo fui como si nada, y le dije a la monja: la única referencia que tengo es el de arriba, porque de resto no tengo a nadie; a ella le dio risa, yo entré a trabajar allí. Lo mismo en la universidad, yo entré por concurso, no entré por palanca, ni nada de eso..., y así no me he sentido vulnerada ni por ser mujer ni porque no tenga influencias, no he sentido nada.

Situación 17

(P) ¿En qué área se desempeñó?

(R) Daba español-inglés, cuando empecé a trabajar, ya cuando trabajé yo estaba estudiando.

(P) ¿Qué experiencia recuerda?

(R) En los colegios con tipo de religión, por ejemplo, en La Presentación sí vi cuando yo trabajé, se veía más apoyo a los hombres.

(P) ¿Por qué?

(R) Porque... en el trato, pese a que conmigo bien, pero se veía cómo a los hombres los consentían, si tenían que pedir permiso, se los daban sin decir nada, pero uno llegaba a pedir permiso y ahí sí grave, pero con ellos sí eran condescendientes. Por ejemplo, en La Presentación, una vez hubo un problema con unos profesores y profesoras que se metieron y unos/as eran casadas/os, y ¿qué hicieron?, sacaron a todas las mujeres que por vagabundas y las echaron del colegio, a los hombres sí los dejaron seguir trabajando. Entonces, uno sí sentía esa falta de equidad. A los hombres no les dijeron nada y a las mujeres sí las echaron.

Situación 18

(P) ¿Percibe en la experiencia profesional relaciones con prácticas de enseñanza?

(R) He notado que compañeros y estudiantes con dominio del inglés son más antipáticos, se ve como si se sintieran con el ego más alto cuando tienen un manejo mejor del inglés, ino sé por qué!

(P) ¿Encuentra contenidos dentro de su experiencia para trabajar en aras de la equidad de género?

(R) Claro, uno puede proyectar, no estoy de acuerdo, doy aportes generales, dando a entender lo que quiero.

Situación 19

(P) ¿Experiencias que pueda contar desde su práctica educativa relacionada con género?

(R) Situaciones varias, en una tutoría hay un muchacho que tiene sus tendencias diferentes a las de hombre-mujer, usualmente un término medio, entonces en eso soy muy respetuosa. Pasó que siempre que pasaba a exponer ese muchacho había un grupo que se burlaban de él, lo criticaban y el muchacho perdió mucho la confianza, porque dejó de participar, porque los otros se burlaban. Entonces, yo hice un comentario refiriéndome a una situación que había pasado alguna vez refiriéndome a que uno no tiene el derecho ni la facultad de degradar a nadie, entonces yo les di a entender y la actitud que ellas tomaron, en especial a ese grupo y parece que algo ayudó, pero yo no dejo que las cosas pasen así.

Situación 20

(P) ¿Qué incidencia encuentra en sus actos al transcurrir la semana?, ¿en quién incide?

(R) En mis hijos, porque ellos son unas personas que les doy amor y respeto por los demás, les he dado el valor de la autoestima, de que ellos son importantes, de que ellos valen, que nunca se dejen tratar mal. Entonces ellos se han creado y son personas que se expresan y no tienen miedo a expresar lo que ellos sienten, cuando sienten que algo está mal ellos lo dicen.

A mi hijo, casi siempre lo defiendo, pero no lo defiendo cuando hace algo malo, ellos tienen su forma de ser, y porque además se les ha inculcado y las cosas hay que decirlas no hay que pasarlas, hay que analizarlas, entonces, yo he influido bastante en mis hijos.

Situación 21

(P) ¿Le preocupa el qué dirán?

(R) Pues no tanto el qué dirán, de pronto la imagen que se tenga de uno, eso sí me preocupa, que no le digan a uno, que uno es una cosa, cuando no es cierto, ¿sí? La imagen errónea que se crean las personas, pues eso sí me preocupa, mi imagen. Por ejemplo, ahorita en el comité de currículo, yo le soy sincera, no es porque uno quiera, es una situación que se dio, y nosotros colaboramos. Pero sí ha llamado mucha gente, a tratarlo a uno mal, nos dicen ¿usted por qué está ahí?, ¿ustedes por qué no nos defienden?, ¿por qué no han peleado por uno?, ¿por qué no hace esto por nosotros?... Claro, la gente comenta, como esas están ahí, entonces esas son las que critican a todo el mundo.

Entonces uno dice: esa imagen es errónea, porque yo no estoy, ni he sentido que grite a alguien por estar ahí, es un puesto que ni siquiera tiene remuneración, yo considero que hasta ahora no he tratado mal a nadie porque yo sea del comité, o por eso. Y la gente, no sé por qué hace esas apreciaciones, o, no sé por qué me dicen que yo he cambiado. De pronto sí he cambiado porque me la paso contestando cartas, pero no esa visión que muchas personas tienen, de que estamos allá por algo, no es así, eso sí me preocupa.

Ya en otro sentido que me pongo..., no me pongo, a mí me da mal genio cuando la gente, por ejemplo, me dice: otra vez se puso la cadena, otra vez se puso los zapatos, entre los mismos compañeros. Oiga, mire que aquel otra vez se colocó la misma camisa, yo poco y nada me preocupo de que si trajo zapatos, que si o que no, no soy una persona pendiente de eso. No son muchos, pero sí hay gente que critica y eso es incómodo.

5.1.1 Decodificación microestructural-macroestructural de las situaciones de género de la formadora

La decodificación de las situaciones de la formadora para descifrar el nudo de relaciones dentro de las cuales el “*acto de subjetividad generizada*” se configura y se transmite pragmáticamente, necesitó el examen de las microestructuras de la macroproposición representativa del núcleo discursivo. El ejercicio se concentró en el estudio de la relación entre el nivel microestructural y la macroestructura, esto mediante un trabajo *intensivo* que triangula: *síntesis*, *cotexto* y *contexto*. Asimismo, se analizó la “redundancia media”²⁰⁶ de cada microestructura, esto es, las “inferencias” (I) de la narradora misma y las “condiciones” (C) que rodean las situaciones. En la presentación²⁰⁷ de las síntesis que se expone a continuación, se muestran las relaciones de las microestructuras anteriores y posteriores.

Situación 1

Constituye la parte introductoria, en la que se presenta de manera sucinta quién es y qué proyecta la formadora.

Microestructura 0 introductoria

Pregunta (P) Introductoria familia procedencia.

Respuesta (R): Edad: 42 años. Sexo: irisa! Femenino; casada por lo católico; tres hermanas: licenciada en sociales, administradora turística y hotelera y licenciada en

²⁰⁶ Eco, *Los límites de la interpretación*, 1-400.

²⁰⁷ Se utilizó (S) para la situación, y (m) para la microestructura, y el número que es pertinente relacionar. Ejemplo, situación 1: (S. 1); microestructura 2 (m. 2). Mayúsculas sostenidas en las palabras que actualizan el fenómeno *acto de subjetividad generizada* en el tiempo.

biología; hermano mayor: tecnólogo en mercadeo agropecuario (C); desempleados/as la hermana de hotelería y mi hermano (I). Papá: pensionado del magisterio (I); mi mamá no trabaja (C), suspenso, risa... gerente de hogar (I).

Síntesis: Extra: Integrantes de la familia.

Cotexto: Quienes trabajan son los empleados, no trabajan los desempleados.

Contexto: Opuestos: pensionado-trabaja / no remunerada/o—no trabajan—

Microestructura 0.1 introductoria

(P) De manera sucinta, ¿quién es usted y cómo se presenta? (R): Docente, en lo profesional (C) ¿En segundo lugar? la superación personal (C), metas que uno se propone (I), meta de alcanzar UNA cualificación, de ser alguien en la vida (C), isiguiente! realización de SER mamá (C), la mejor formación (I) ser una buena mamá (C), ser una buena esposa (C).

Síntesis: Intra: yo implícito.

Cotexto: se presenta la unidad narrativa (intra), que hace alusión a su papel dentro de una relación de roles (docente, mamá, esposa).

Contexto: relaciones yuxtapuestas; varios roles conjugan su papel como unidad y apuesta en todos ellos a ser la mejor, a ser buena.

Situación 2

Microestructura 1

Me casé por lo católico, a los 19 años, más o menos, tuve dos hijos; el mayor, 23, y el menor, 15. (P) ¿fueron los hijos proyectados?; (R) Pues sí, uno dice CUANDO yo me case quiero tener dos hijos, ¿sí? (C), el primero sí fue de sorpresa... (I). —Risas—, era muy joven, acababa de salir del colegio (C). ENTONCES mi proyecto de vida era otro (I) (P) ¿Por qué de sorpresa? Una falta de conocimiento, porque digo yo por ingenuidad, más que todo por falta de conocimiento (C). (P) ¿El hermano si fue programado? Sí, porque yo... había estudiado y todo (C).

Síntesis: Intra: me, tuve, uno, yo, mi. *Extra:* hijos, el, los.

Cotexto: establece una relación entre lo que es y lo que quería de proyecto de vida, lo que es, es opuesto a lo que quería, porque faltó conocimiento por ingenuidad.

Contexto: oposición, lo que ella quiere / lo que ella vive.

Lo que ella quiere y lo que ella vive es opuesto a su querer, esto porque se dan de sorpresa y por falta de conocimiento.

Situación 3

Microestructura 2

(P) Experiencia como mujer, cuénteme qué recuerdos tiene de ello hasta hoy.

(R) Bueno mi niñez no fue, digamos..., de muchas cosas materiales, sí (C), pero faltaron muchas cosas (I). No tuve la presencia de mi papá, (el papá no estuvo con ella —narradora— en su niñez) sí (C)... es algo fundamental en el desarrollo, la presencia del padre y de la madre (I), pero no creo que me haya hecho mucha falta tampoco, porque mi mamá (quien vivía con ella—narradora—) supo defenderse (C); ENTONCES no teníamos todo lo material (I), pero sí teníamos mucho cariño, mucho afecto (C) y disfruté mucho la niñez (I). ENTONCES, de pronto, en ese ENTONCES uno pensaba más en cosas que como ahorita los muchachos: el computador, cosas como salir a jugar (C), compartir con los demás compañeritos, amiguitos del barrio (I)...

Síntesis: Intra: mí, uno. *Extra:* es algo fundamental-enciclopédico, mí de ella-mamá, mí de él-papá, los demás.

Cotexto: su niñez se mueve entre presencias: madre, cariño, afecto, y ausencias: papá, materiales. *Contexto:* es una oposición entre la presencia atribuida a la mamá vs. ausencias atribuidas al papá.

Microestructura 3

Ya en la adolescencia sí me sentí un poco más sola, (C)—se agudiza la voz— mi mamá se fue con mi papá (I), y nos dejaron (a ella—narradora— con los/as hermanas/os) solas/os (C). —Silencio..., lágrimas..., llanto...—.

(P) ¿Cómo a qué edad?

(R) Yo tenía como... 15 (I)—lágrimas..., silencio...—. Mi papá le dijo (él no vivió con ella, sin embargo fue y le dijo a la mamá que se fuera a vivir con él, y la pone a decidir), fue mi mamá: (quien decide irse con el papá y no quedarse con ella —narradora—, porque su papá le pregunto) ¿o ella —compañera para él— o sus hijos? (C).

(P) O sea, ¿fue una decisión de su mamá, la pusieron a decidir y...?

(R) Ella se fue y quedamos casi que solos. (I) ¡Ay...! —lágrimas... silencio— ¿Si me disculpa...? Quedamos casi que solos, se fue (ella) para Santander (con el papá) y yo, yo, terminé ya el bachillerato (C).

Síntesis: *Intra:* me, mí, yo, quedamos. *Extra:* ella-mamá, él-papá.

Cotexto: *Intra:* sentido en su adolescencia se va formando. *Extra:* mamá y papá proporcionan desde su accionar ese sentido.

Contexto: fluye entre relaciones constitutivas-constituyentes; se encuentra lo *intra* / constitutivo desde el sentir que le va configurando desde la señal generada (*extra*), y lo *extra* / va sujetando y constituyendo desde mamá y papá, quienes generan el espectáculo (dan señales), mamá-papá, interactúan; él-da una señal: "ella o sus hijos" —ella— se va con él. La señal es respondida, y un símbolo se genera.

Microestructura 4

Y al año siguiente QUEDÉ yo (yo) embarazada (C) (ise agudiza la voz..., tristeza!...), me tocaba, casi que no pude estudiar, mejor dicho, no pude estudiar, yo tenía otro proyecto de vida, que era estudiar una ingeniería (I)..., era muy joven, acababa de salir del colegio (C), ENTONCES mi proyecto de vida era otro (I). ¿Por qué fue?, ¿por descuido? Una falta de conocimiento, porque digo yo por ingenuidad, más que todo por falta de conocimiento (C)... Me vine con mis tíos para Santander a estudiar una ingeniería, de petróleos (C), no lo pude hacer, (I) QUEDÉ embarazada, (C) pensé que iba tener más apoyo de mi mamá (C), pero no lo logré (I).

Síntesis: *Intra:* yo, mí. *Extra:* mis, mi.

Cotexto: *Intra:* el quedar embarazada muy joven es atribuido a una falta de conocimiento, este acontecimiento trasgrede lo que quería de proyecto de vida, al encontrarse, que (*extra*) la mamá y los tíos no le reconocen en su situación de embarazo y la rechazan. Lo deseado (*intra*) es irrumpido con lo inmediato (embarazo), porque en esa nueva forma aparecen obstáculos en su proyecto de vida.

Contexto: oposición desde querer (retorno del sí) / ruptura con lo inmediato (natural-social) da versión nueva de mundo (general) y enajena su querer (natural).

Situación 4

Microestructura 5

ENTONCES tuve mi hijo, y tenía 17 años, casi que..., me fui a la casa de mis suegros (C), no porque yo lo quisiera (I), sino porque no tenía quién me ayudara, quién me colaborara, por mi hijo (C), porque era una nueva experiencia y no sabía qué hacer (I).

Síntesis: *Intra:* mí. *Extra:* mis, hijo.

Cotexto: *Intra:* mi hijo es reconocido como propio. *Extra:* un nuevo mundo (vivir con sus suegros) se conforma humanamente en lenguaje y costumbres.

Contexto:

Relación: *Intra:* (dentro-afuera) es nuevo tener un hijo; pero se vuelve familiar porque por él, por esa nueva experiencia. *Extra:* se va a vivir en la casa de sus suegros a pesar de no querer (*intra*).

Oposición: a pesar de ser propia la reproducción de su hijo, resulta extraña y se vive desde las circunstancias que le permitieron su nueva forma, a pesar de no quererse.

Microestructura 6

ENTONCES me fui a la casa de mi esposo y ahí me quedé, me quedé, ahí recibí buena ayuda por parte de mis suegros, y AHÍ mi vida cambio, y pues no era lo que yo quería (I), no quería estar comprometida con nada, sí, no quería, como mientras las otras personas estaban disfrutando, estudiando (I), a mí me tocó empezar a trabajar desde los 18 años hasta ahora (C).

Síntesis: *Intra:* me, mi. *Extra:* mis, otras personas.

Cotexto: su vida cambió al irse a la casa de su esposo (*extra*), aun cuando no fuera lo que ella quería (*intra*), a diferencia de otras personas (*extra*), ella (*intra*) empieza a trabajar desde los 18 años.

Contexto: *Oposición:* deseado-imposible vs. lo vivido: trabajar desde los 18, quedarse a vivir en la casa del papá de su hijo-no se quería, pero es vivido.

Relación: (m. 1), lo que ella quiere y lo que vive

Situación 5

Microestructura 7

YA DESPUÉS empezó él a trabajar con mi suegro y empezó a estudiar (C), empezamos AL TIEMPO a estudiar (I), él empezó a estudiar Economía y yo entré a estudiar idiomas (C), a él no le gustó la economía y se retiró, y yo sí seguí estudiando (C). Pero eso fue terrible (I), porque a él no le gustó que yo siguiera, porque él sentía que yo iba más adelante que él (C).

Síntesis: Intra: de ella (tensión). *Extra:* él (esposo)

Cotexto: ella estudia para formarse, su yo (deseo de superación) y el de él (no le gusta). Esta diferencia genera una disputa de: el yo de ella y el yo de él, ella continúa superándose, pero es terrible hacerlo por el yo de él, intolerable a la diferencia.

Contexto: Oposición: reconocer / no reconocer

Relación: (m.0) heterogéneo, las formas de evocar lo reconocido y lo no reconocido; allí no se reconoce el trabajo de la mamá, a pesar de ser trabajo. Mientras en la m.7 no se reconoce la diferencia, a pesar de existir democracia.

Microestructura 8

y ENTONCES ... yo para estudiar, eso fue terrible, yo le soy sincera... eso fue terrible (I), porque él me formaba unas peleas terribles, yo a veces entraba hasta llorando a clase, él me trataba muy mal (C), DECÍA que ÉL se estaba sacrificando mientras que yo estaba superándome, pero YO le DECÍA: si ambos trabajamos, si su trabajo es más fuerte que el mío, a él le tocó muy duro, también a él le tocaba, el papá era contratista y a él le tocó empezar desde abajo. Pues sí, yo sabía, yo lo entendía, le decía: y a usted le toco igual que yo, estudiar y trabajar, sino que usted no quiso estudiar más, y eso que yo le ayudaba, y YO sigo en la lucha, porque YO quiero salir adelante, ENTONCES eso fue terrible, yo duré mucho tiempo y él era súper celoso, no me dejaba ni hablar con nadie. ENTONCES para mí era terrible, trabajar, estudiar y demorarme en la Universidad..., me formaba unas cosas terribles...

Síntesis: Intra: yo, mi, le. *Extra:* él, su de él

Cotexto: la yuxtaposición de roles, esposa, formarse y ser mamá, hacen de su papel una lucha de superación que resiste al egocentrismo de él. Al subvertir ella la superación personal debe vivir la violencia y falta de reconocimiento de él hacia ella.

Contexto:

Oposición: reconocerse es superarse (*intra*) y la falta de reconocimiento (*extra*) por parte de él hacia ella le lleva a vivenciar maltrato.

Situación 6

Microestructura 9

¿Desde su experiencia de mujer percibe inequidad de género? Sí creo, y todavía lo creo, es difícil de aceptar, pero todavía creo (I), porque ellos creen que solo lo que ellos hacen es duro, ¿sí?, y ¿lo que uno hace?, pues sí, esto, pero no es lo mismo (C). AHÍ VEO UNA INEQUIDAD (I). Por ejemplo, mi esposo dice (C): a mí me toca duro, todavía me dice: me toca ir a una obra, subir pisos, mirar que la gente trabaje, mirar qué están haciendo, que esto que lo otro, cuidado con esto, con lo otro, todas las actividades, que el sol, el agua (C), y usted simplemente llega a una oficina a sentarse (I).

Síntesis: Intra: creo, uno, me, usted. *Extra:* ellos.

Cotexto: la inequidad percibida por ella, a pesar de su insistente referencia a ella creer, está condicionada por lo que él (*extra*) su esposo cree.

Contexto:

Oposición: Ella (*intra*) cree que hay inequidad y su creer (*extra*) es por lo que ellos creen; en este sentido, supedita su creer a lo evocado por él.

Relación: (m.3) constitutivo se creó por lo extra textual y lo constituyente está por lo ofrecido desde la generalidad extra-textual, (m.7) no se reconoce la diferencia y (m.0) no se reconoce trabajo a pesar de serlo.

Microestructura 10

ENTONCES le digo eso no es así (I), porque mi trabajo pueda que no sea al aire libre, como le toca a usted, pero me tocan muchas cosas (C), y aparte de eso me toca llegar a una casa y responder por otras actividades, y estar todo el día, los hijos, todo (C), yo creo que es más trabajo el que uno hace (I), pero ellos no lo ven así (C), ellos llegan a la casa, se sientan, de vez en cuando que le colaboran a uno, pero de resto... (C).

Síntesis: *Intra:* yo, uno, me. *Extra:* ellos, usted, los hijos.

Cotexto: a pesar de pensar (*intra*) que su trabajo es mayor y argumentar con las múltiples actividades que realiza, sigue supeditándose su creer y hacer a la manera como ellos (*extra*) lo ven

Contexto:

Oposición: No está de acuerdo con lo que ellos dicen / hace lo que ellos dicen.

Relación: con la m.1 lo que quiere, lo que vive (m.3) (constitutivo, constituyente), (m.6) desear que le reconozcan y vive lo que no es reconocido, (m.7) reconocerse vs. falta reconocer otros / as.

Situación 7

Microestructura 11

Dos años conviviendo y luego me casé. Todo lo que yo ganaba lo uníamos, cuando empezamos a vivir...; él me decía: ahorremos juntos, y, entonces, todo lo que yo ganaba, con lo que yo ganaba y él lo reuníamos, entonces a él le decía: necesito tal cosa, deme plata, y yo decía no, no, (I)..., y de un momento para acá, ni él sabe cuánto ganó, yo tampoco le pregunto cuánto gana (C), porque a veces uno necesita (I), no es porque uno quiera esconderle (C), yo no sé (I), mi mamá también nos enseñó, como ella fue tan independiente, a no pedir nada, ENTONCES por eso toda la vida, entonces yo necesito... (I).

Síntesis: *Intra:* yo, me. *Extra:* él, ella.

Cotexto: Él decía (*extra*) ahorremos juntos (ella y él), sin embargo, ella debía pedir y estar supeditada a él (*extra*), sus necesidades económicas la hacen optar por esconder y recuerda la independencia de la mamá (*extra*) que en este nudo no es independencia, sino dependencia.

Contexto:

Oposición: cree que hay independencia y vive dependencia.

Relación: (m. 1), lo que quiere / lo que vive, (m.3) constitutivo-constituyente, (m.5) a pesar de lo extra, ser extraño la familiaridad hace reconocer como propio lo extra insertado en lo intra (no deseado).

Microestructura 12

¿Qué la hace optar por esconder y tener sus ahorros? Porque yo, él me decía: muestre a ver cuánta plata recibió, juntemos aquí y gastemos así (C), ENTONCES yo decía, pero a mí se me ofrece salir al centro y el niño me pide, se me provoca de algo (I), y yo soy muy, yo los complazco a ellos. ENTONCES el niño: mami yo quiero esto, entonces yo: camine le gasto (C), entonces yo..., los complazco (I); entonces él no, que porque eso es muy costoso (C), ENTONCES no, yo no tengo por qué privarme ni privar a mis hijos de lo que yo les pueda dar (I), entonces yo decidí (I), yo, como ejemplo, vi a mi mamá, ella siempre le tocó ser todera, y mis hermanas también (C), ENTONCES yo tengo que sacar (I), yo colaboro, pero yo necesito tener mi plata, manejar mis cosas (C).

Síntesis: *Intra:* yo, a mí. *Extra:* él, ellos, mi mamá, ella, mis hermanas.

Cotexto: la decisión de ella (*intra*), de sacar presupuesto para las necesidades que con sus hijos (*extra*) tiene, es porque mamá y hermanas (*extra*) vivieron situaciones similares y es la forma de poder manejar sus (*intra*) cosas.

Contexto:

Entre las relaciones referencia (*intra*), para justificar la dependencia (tanto de la tradición, como lo que subyace para organizar el dinero con su compañero), que justifica en las experiencias que vivenció con mamá y hermanas (*extra*); y esto está yuxtapuesto: hija, mamá y, ahora, compañera (*extra*). La oposición está en siempre realizar acciones, esconder, supeditada por lo que él le está imponiendo.

Constitutivo (intra) refiere mamá y hermanas vs. *constituyente* de la sujeción de él.

Se relaciona m.0 y m.11.

Situación 8

Microestructura 13

Desde que se levanta hasta que se acuesta, ¿cómo es el devenir del día y noche?

Mi DÍA empieza desde las cinco (I), hago el desayuno, levanto a mi hijo para que se aliste para el Colegio; mientras, hago el desayuno y voy haciendo el almuerzo (C); ya mi hijo se va (I), yo tengo que dejar la casa, he barrido, arreglado cocina, lavo, arreglo (C), por eso a veces me coge la tarde (I). Mejor dicho, a las 8:00 ya he hecho desayuno y almuerzo, y salgo a las 8.00 de la MAÑANA (C).

Síntesis: Extra: hijo.

Cotexto: lo extra (hijo) hace que ella, en su rol de mamá, adapte en su hacer una identidad de una actividad utilitaria que suele ser difícil de separar de los medios físicos... (arreglar la casa, barrer, lavar, hacer desayuno y almuerzo).

Contexto: lo no deseado (*extra*) se vuelve lo que vive (*intra*), de todas maneras es lo que le hace ser buena mamá.

Relación: (m.0) no remunerado, no es trabajo, (m.5) (*intra-extra*) extraño (*extra*), se vuelve familiar. (m.9) (*extra*) ellos dicen, (m.10) se hace (*intra*) lo que ellos (*extra*) dicen.

Inicia el ascenso de símbolo a norma

Microestructura 14

A mediodía yo llego y termino de hacer el almuerzo (C), medio almuerzo, ni tengo TIEMPO de sentarme a descansar CINCO MINUTOS (I), porque tengo que lavar loza, dejo todo arreglado y debo dejar listo el almuerzo de –hijo– (C)..., para que llegue y caliente, él llega hasta las dos de la tarde, no nos alcanzamos a ver (I), trabajo hasta las 6.00 de la tarde (C), CUANDO llego a la casa y ya han hecho onces, tomo, cuando no, las hago (I), preparo la comida, miro si hay que arreglar algo. Si hay que arreglar algo, lo hago, dejo todo arreglado para el día siguiente y por ahí a las 9.00 de la noche me pongo a leer y revisar trabajos de la universidad (C) así..., lo que tenga pendiente hasta las once, once y media de la noche (I).

Síntesis: Intra: yo. Extra: hijo.

Cotexto: lo extra (hijo) hace que el rol de mamá revele la identidad en una actividad utilitaria difícil de separar de los medios físicos... (hacer el almuerzo, lavar la loza, hacer onces, arreglar).

Contexto: lo no deseado (*extra*) se vuelve lo que vive, de todas maneras es lo que le hace ser (*intra*) buena mamá.

Relación: (m.0, 5, 9, 10, 13).

Situación 9

Microestructura 15

En el transcurso del día ¿qué hace su compañero?

Ahorita, pues, no tiene trabajo (I), entonces, está hace un año sin trabajo (C), es diferente cuando está con trabajo a cuando está sin trabajo (I), ahorita que está sin trabajo, él se levanta a las 6:00 de la mañana, se arregla y tiene la costumbre y acompaña a mi hijo, digamos hasta el parque Pinzón (C), como por salir a caminar, y se devuelve ya (I). Han desayunando ya (I), él se desayuna, yo les sirvo el desayuno, desayuna y él va, lo deja y se devuelve y luego ya.

Síntesis: Intra: yo. Extra: él —compañero—, hijo.

Cotexto: Extra: él. Intra: ella, está en función de él, sirve su desayuno

Contexto: Lo no deseado (*extra*) se vuelve lo que vive, de todas maneras es lo que le hace ser (*intra*) buena esposa.

Relación: (m.0, 5, 9, 10, 13).

Microestructura 16

A las 8:00 de la MAÑANA se va con el hermano (C), él dice que está pasando propuestas (I), sale al centro (C), dice que hablar con los ingenieros a ver si consigue trabajo aquí (I), dura a veces toda la MAÑANA, llega a MEDIODÍA (C), ahorita que estoy en la casa no me ayuda a hacer nada de almuerzo (I). Él se sienta, se pone a mirar televisión, espera que yo le sirva, yo recojo, lavo y arreglo. Por la TARDE se acuesta un rato a dormir, luego se levanta y se va otra vez para el centro con el hermano (C), llegan por la TARDE a tomar onces y a mirar televisión, y luego la comida, se acuesta a dormir (C), por ahí a veces se queda un rato en el computador.

Síntesis: Extra: él—compañero—, el hermano, los ingenieros.

Cotexto: ella le sirve, le recoge, lava y arregla, el goza de una atención

Contexto: el ser buena (deseado-*intra*) compañera desde un hacer guiado se vuelve la identidad subjetivada (*extra-intra*) en actividades puramente utilitarias, difícil de separar cuerpo o masa amorfa y medios que hacen posible llevar a cabo (servir la comida, recoger la loza, arreglar la casa-no deseado).

Relación: (m.0, 5, 9, 10, 13, 14,15).

Situación 10

Microestructura 17

(P) ¿Se ha sugerido su colaboración? (R) Hasta este año, pues yo siempre tuve UN TIEMPO que todo me tocaba sola, después contraté una china, que fue la de ese problema, y me colaboraba haciendo el oficio de la casa, porque cuando estuve enferma por lo del túnel, y ahorita estoy en las mismas, ENTONCES me tocó contratar esa señora, y ENTONCES con lo del robo me tocó prescindir de sus servicios, y a mí me toca, a mí me toca duro (I).

Síntesis: Intra: yo, mí, me. *Extra:* china, señora.

Cotexto: la trama *intra* (yo, mí, me) reitera el hecho de estar supeditada a las actividades atribuidas y difícil de separar de la masa amorfa y física que son utilitarias, que le hace (*extra*) ser buena mamá y esposa; incluso cuando no puede realizarlas, garantiza cumplimiento contratando a alguien (*extra*).

Contexto: una norma nace al responder a la creencia que ellos tienen sobre lo que ellas deben hacer, a tal punto que se institucionaliza en la organización familiar.

Relación: (m.0, 5, 9, 10, 13, 14,15, 16)... Un patrón se genera.

Microestructura 18

Pero al comienzo él llegaba y yo estaba trabajando (C), y él tiene de 12:00 a 1:15 de almuerzo, a la 1:30 él empieza a trabajar (C), entonces yo llegaba a la casa y él pretendía que CUANDO yo llegara le tuviera servido todo (C), entonces ERAN unas

peleas (I), porque no alcanzaba a comer (C), ENTONCES eran unas peleas (I), porque llegaba primero que yo (C), como él tiene carro, y yo hasta que llego a pie o subo en colectivo (I), entonces me demoro, ENTONCES me tocaba comprar el almuerzo, pero ENTONCES ya nos cansamos del almuerzo y eso. ENTONCES nos tocó dejar preparado y todo (C).

Síntesis: Intra: yo, me, nos. Extra: él.

Cotexto: lo extra (él) manifiesta una señal de pelea, ella (intra-extra) responde la señal sirviendo almuerzo, levantando la loza.

Contexto: su rol de esposa (buena) se acentúa a pesar de creer que hay inequidad, ella responde a la manera como él espera que ella sea.

Relación: (m.0, 5, 9, 10, 13, 14,15, 16, 17)... Un patrón se genera

Oposición: evita la pelea y garantiza la norma.

Microestructura 19

ENTONCES cuando mi hijo estaba aquí en Tunja, él me ayudaba a terminar y cuando él se fue, él se dio cuenta que me tocaba más duro a mí, y ya llegaba a MEDIO DÍA (C). ENTONCES ya empezó, DESPUÉS de cuantos años viviendo, a colaborar (I). ENTONCES ahora yo llego a mediodía cuando estamos trabajando, y ya él está, colaborándome, terminando que el arroz, que la sopa, y él hace sus sopas de sobres, de lo que sea, sus cremas; ayuda a terminar el almuerzo, la carne, la fruta todo eso (C). ENTONCES ya veo un poco más de ayuda (I), pero así que un domingo y uno diga venga a ver un domingo, que me levanto y me sirve un tinto, no (C).

Síntesis: Intra, yo, mí. Extra: hijo, él—compañero—.

Cotexto: la interacción del hijo (extra) genera una manera diferente de ver la cotidianidad del mundo del hombre (él —compañero, papá—), respecto a la mujer (ella, mamá) y propicia un cambio de comportamiento en él (hijo). Hacer guiado donde el agente puede participar.

Contexto: el (extra) hijo reconoce las actividades de la mamá y proporciona otra manera de ver el mundo desde el acto agenciado en la acción de ayuda ejecutada.

Diferencia: (m.0, 5, 9, 10, 13, 14,15, 16, 17, 18...)

Síntesis: relación intersubjetiva/constituye cambio.

Intersubjetividad del hijo genera sustitución de símbolos de lo que se atribuye a la mujer y lo que se atribuye al hombre.

Comparar con m.10, 15 y 16

Situación 11

Microestructura 20

¿Cómo concibe su tiempo libre?, ¿días libres, un espacio que él se vaya y usted disfrute de esa libertad, los domingos? ...Ay, no, yo nunca he tenido eso (I), ¡uy no!, eso me forma unos problemones (C), que si es que tengo que hacer con alguien (C). ENTONCES nunca he podido disfrutar un día yo sola, que yo diga: usted vaya con su familia y yo voy con la mía (C).

Síntesis: Intra, yo extra, me, su de él.

Cotexto: Intra: ella nunca ha saboreado el hacer y disfrutar cosas con su familia vs. el (*extra*) esposo da la señal de formar problema y está es atendida, lo que simboliza supeditación de ella a lo que él quiere (porque el devenir ha generado opacidad en lo deseado por ella).

Contexto:

Oposición: Intra, disfrutar no es posible (cosas diferentes a lo *extra*, impuestos por el esposo) y vs. vive para las imposiciones del esposo a pesar de *intra* (querer otras cosas).

Relación: con m.0, 5, 9, 10, 13, 14,15, 16, 17, 18.

Microestructura 21

¿No hay acuerdos? No.... ¿Qué argumento tiene él? Que qué tengo que hacer yo, que por qué no puedo, que somos una familia, que por qué no puedo hacer algo en familia, que qué tengo que hacer, que con qué o con quién, imagine a estas alturas de la vida.

Síntesis: Intra: yo. Extra: somos, familia.

Cotexto: lo *intra* (yo) está regulado por una norma, que nació de la respuesta a la señal de la manera como él cree que debe ser, y cobra sentido en la organización familiar (*extra*) invocada, que se institucionaliza en el devenir de la experiencia de convivencia y no es producto del consenso, sino de la tensión que la señal produce (mal genio) sin posibilidad de negociación o diálogo.

Contexto: se institucionaliza la norma en la familia, porque está supeditada a la creencia de él —compañero—, y las acciones generan sentido a partir de allí

Relación: (m.0, 5, 9, 10, 13, 14,15, 16, 17, 18, 20).

Situación 12

Microestructura 22

¿Ha considerado la posibilidad de llegar a acuerdos, de negociar entre él y usted? No.

¿Por qué? Yo creo que ya no (I), ¿por qué? Porque siempre es un problema (I), porque cuando yo digo algo diferente, ENTONCES así para salir es una peleadera, indispuesto se pone conmigo que ni me habla (C), se pone terrible (I). CUANDO se pone así, yo prefiero que se vaya, y yo miro a ver qué hago (C), casi siempre limpia los trapos con mis hijos (C) —risa de resignación— CASI SIEMPRE (C).

Síntesis: *Intra*, yo. *Extra:* se, hijos.

Cotexto: El creer (*intra*) de ella adquiere la connotación de concreción inmutable y limitada porque una fuerza (*extra*) de él (compañero) humana, de trato terrible (m.5, 8...) ahora con señales (de limpiar los trapos con sus hijos) le hacen optar una posición concreta de supeditarse a lo que cree él, impone, normativa e institucionaliza familiarmente.

Contexto:

Oposición: evocar sus deseos (*intra*) es diferente, es imposible vs. confirmar la creencia de él, se vuelve lo preferido, no porque sea lo deseado, se genera porque una fuerza natural (él) lanza la señal de pelea y mal genio que le impele a concretar su hacer guiado para evitar ser violentada junto con sus hijos.

Relación: (m.5, 8, 9, 10, 13, 14,15, 16, 17, 18, 20).

Microestructura 23

Por ejemplo, un domingo, cuando salimos un domingo a comer (C) isi no es donde él quiere, grave! (I), porque si, por ejemplo, yo le digo camine vamos a tal lado, entonces él: que eso allá es costoso, que eso allá es feo (C). Entonces le toca a uno, entonces, ¿a dónde quiere ir? (C), ENTONCES por no pelear (I), porque a veces yo digo, yo no quiero ir ya (C), ENTONCES se forma la pelea (C), ENTONCES se forma la pelea (I), yo prefiero evitar, viene mi chino a descansar y se pone uno a pelear (C), ENTONCES no, ENTONCES a ¿dónde quiere? (I), el acomoda lo que quiere (C).

Síntesis: Intra: yo. Extra: él, chino.

Cotexto: lo *intra* (de ella) está sujetado a la señal de pelea y condiciona su hacer a lo *extra* (de él), quien decide, acomoda lo que quiere y transgrede la diferencia de gustos de quienes hacen parte de su familia.

Contexto:

Oposición: hay opacidad porque lo deseado se vuelve borroso, y lo indeseado se vuelve normativo, al punto de institucionalizarse en la familia.

Relación: (m.5, 8, 9, 10, 13, 14,15, 16, 17, 18, 20, 21, 22).

Situación 13

Microestructura 24

Mencionó antes, contratar alguien para ayudarlo, ¿Quién o quiénes asumen este pago? A pagar la empleada, pues yo (I). ¿No contribuye él a pesar de ambos trabajar? No, yo (I), porque él me dice: ese es su problema, esa persona le está ayudando, porque es su responsabilidad, si (C), ENTONCES yo, yo, por no pelear no digo nada (I), yo asumo todo (I). Él si me ayuda por mitad, ejemplo, lo que es el mercado todo eso (C).

Síntesis: Intra: yo. Extra: esa, él.

Cotexto: el yo (de ella) resulta dominado por lo extra (él) de él, quien atribuye las actividades de la casa y oficios varios a la naturaleza del sexo femenino, porque su creencia se volvió símbolo cuando ella desde el rol de esposa le sirve, le recoge, le arregla, sin dar lugar a una ruptura entre lo que constituye la masa amorfa y física y lo instrumental, que se confunde por la utilidad prestada

Contexto: confirma y reafirma oposición al decir que ese es su problema y lanzar la señal de mal genio, la simbología del rol de esposa se confirma para garantizar el arreglo de casa, levantar la loza, garantizar la comida, no al hacerlo ella, pero sí al retribuir económicamente a quien lo hace (para garantizar el ser buena esposa) y que, por él —compañero— son consideradas atribuciones naturales a su sexo, que se vuelven haceres guiados que hacen borroso lo físico que puede pensar la “cosa” y reflexionar respecto a lo que puede estar pasando ahí; por eso su empeño en lo instrumental que garantiza el bienestar de él. De esta forma, se tornan borrosas las relaciones subjetivas disputadas para objetivarse en lo intersubjetivo que se legitima por lo natural, que no cobra sentido desde la acción humana, la cual, a través de una señal de malgenio, fue investida y es lo que garantiza que el patrón se institucionalice en la familia.

Relación: (m.5, 8, 9, 10, 13, 14,15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23)

Situación 14

Microestructura 25

(P) De los hijos, ¿quiénes han estado en ese proceso?, ¿cómo se les orienta en cuanto a sus responsabilidades?

(R) El mayor desde siempre, él siempre me ayudaba bastante desde que podía (I), que arreglar la casa, que estar pendiente y todavía que llega de trabajar, que estar pendiente (C). ENTONCES él, por ejemplo, ¿qué me toca los domingos?, que me toca la planchada, que para toda la semana (C), que eso es harto (I), ENTONCES él me dice: mamá, tranquila, que yo hago la comida, yo lavo la loza, así tenga que hacer informes, porque ya está trabajando, él me ayuda muchísimo (I) sin necesidad que yo le diga... oiga, venga me ayuda (C).

Síntesis: *Intra:* me-rolmamá. *Extra:* él (hijo mayor).

Cotexto: el *extra* (él hijo) resulta ser un agente que desde su accionar subjetivo evidencia un nivel de comprensión manifiesto en la manera de reconocer las actividades instrumentales realizadas físicamente por su mamá (*intra* vs. me, distiende sus deseos), en las que él asume y participa de su realización y hace ver la posibilidad de haceres guiados comprendidos desde mundos posibles, en los que hay una posición del agente que toma consciencia y realiza acciones diferentes a las ofrecidas por la situación misma. Es aquí, cuando con seguridad su rol de observador le permitió formar perspectivas anticipadas

por la relevancia que, como hijo, en algún momento dilucidó por los acontecimientos que le hicieron testigo de lo sucedido en la familia (subjetividad-intersubjetiva desde las acciones mismas que fueron ofrecidas por papá y por mamá).

Contexto: ruptura del patrón normativo, se irrumpe y transgrede lo considerado inapropiado por lo apropiado, lo cual da una versión de mundo diferente desde su rol de hombre y de hijo.

Relación: (m.19), diferente y contrario a (m.0, 5, 9, 10, 13, 14,15, 16, 17, 18, 20,21, 22, 23, 24, 25).

Microestructura 26

El pequeño, que ni tan pequeño, porque ya tiene 15 años (l), pero él sí espera que uno le diga: oiga, mire, haga esto, ENTONCES, por ejemplo, este fin de semana, el domingo, que tenía yo que planchar, él a la cocina no se mete ni por equivocación (C), cuando lava la loza eso es de un genio (l), eso es... no lava ollas (C), ENTONCES yo le digo, mire, yo no me puedo mojar las manos, porque yo tengo las manos calientes. ENTONCES hay que sacar cosas, hay que abrir la nevera para sacar lo de la comida, ENTONCES a él lo puse a hacer la comida y le pareció, pues, hasta chévere, y se puso a hacerla él solo. ENTONCES le gustó y no lo hizo de mala gana. ENTONCES es lo que estoy haciendo ahorita, enseñándole para que aprenda, porque uno no puede estar todo el tiempo con ellos. Eso él deja su pieza ordenada, es más consciente de las cosas.

Síntesis: *Intra:* le, yo. *Extra:* él, hijo pequeño

Cotexto: lo que observa (él) él hijo va dejando un sentido, espera que se le diga, “ser formado, ser educado”, por eso mismo juegan un papel los agentes que participan en su mundo, en este caso es ella (*intra*-yo, *extra*-mamá), quien sugiere y enseña (ella) mundos posibles en los que distiende su deseo de participación de él. Sin embargo, está emergiendo una señal de “mal genio” cuando físicamente (él) lava la loza, en lo que se encuentra una similitud con el papá (quien ofrece la señal de mal genio en tanto intención de respuesta ante un símbolo de mujer que ha sido su garante [ella, compañera, ahora mamá] al físicamente prestar utilidad desde la instrumentalización de oficios como el de la lavada de la loza), de réplica del modelo ofrecido.

Contexto: ella busca contrarrestar su oposición con acuerdos y diálogos con lo *extra* (hijo), porque en la acción de su hijo, de “mal genio” al lavar la loza, ella (*intra*) busca argumentos para enseñarle, a través de acuerdos y de diálogo, a tomar posición frente a las actividades que puede asumir el hijo y hombre (hijo).

Relación: (m.0, 5, 9, 10, 13, 14,15, 16, 17, 18, 20,21, 22, 23, 24, 25).

Situación 15

Microestructura 27

(P) El papá, ¿en qué ayuda para educarlos? ¿de qué manera? (R) Pero es que uno educa con el ejemplo (I), ENTONCES, cuando es fin de semana, como trabajamos el sábado, ENTONCES que toca el domingo, yo me levanto, cuando yo viajo a Bogotá o a otra parte, ENTONCES me levanto a hacer oficio, a arreglar baños, a hacer oficio (C) hasta, pues es pesado (I).

ENTONCES mi esposo dice: se levantan temprano(C), entonces les dice (I) que se levanten temprano, que no sean perezosos, que hay que hacer oficio, hay que arreglar, no sean perezosos. Entonces mi hijo pequeño dice: usted nos levanta que hacer oficio temprano, que hacer oficio. ENTONCES usted, papá, en qué nos ayuda si se pone es a arreglar el carro (C). ENTONCES el papá le contesta: eso es problema mío, no me levante la voz (C)... ENTONCES uno dice: pues sí, mi esposo les dice que hagan, pero no ven que él lo haga (I).

Síntesis: Intra: yo, me. *Extra:* esposo, papá, mi hijo.

Cotexto: la *extra* (esposo) posición de esposo para ella y *extra* (de papá y mamá) posiciones ofrecidas para el hijo van generando un sentido en él (hijo), el cual, como sucede en la m.26, está evocando replica a “mal genio”. Esta señal se da cuando lavó la loza; al no hacerse algo por ellos, en tanto agentes participantes de su mundo, puede devenir lo constitutivo de él (hijo) (de la subjetividad de lo que hace un hombre) hasta volverlo constituyente, en tanto uso de la señal por emitir a quienes resulten implicados en su mundo.

Contexto, oposición: ruptura-símbolo vs. réplica-símbolo

Relación. (m.26) (m.3) Se generó un nuevo marco primario, y en la (m.27) está por constituirse. Desde el sentido que en las actividades se vayan dando.

Situación 16

Microestructura 28

(P) ¿En el campo laboral, en su ejercicio profesional ha tenido experiencias de inequidad de género? (R) Yo me he sentido bien (I), por ejemplo, si me dio duro cuando empecé a trabajar, entonces la gente se aprovecha mucho de uno (C), incluso cuando yo estaba trabajando por contrato (I). Cuando yo era joven trabajé en la alcaldía por OPS (C), ENTONCES una vez hubo cambio de alcalde (C), era por política (I), entonces la directora me dijo: tiene que hablar ENTONCES con el secretario de educación, y va y habla con él (C) para que, por favor, le colabore (I). Va y le dice, oiga, que usted ha trabajado (C), eso fue en el año 93, cuando salió la Ley 60 (I).

Síntesis: *Intra:* yo, me. *Extra:* la gente (el alcalde, la directora, el secretario de educación).

Cotexto: la política representada por *extra* (alcalde, secretario de educación), (la directora) hacen que ella *intra* (yo de ella) viva una experiencia dura, porque *extra* (la gente, alcalde, secretario, directora) se aprovechan de la situación, cuando era joven, cuando trabajaba por contrato OPS, año 93, cuando salió la Ley 60 (*extra*).

Contexto:

Oposición: dice sentirse bien respecto a la inequidad de género vs. la gente (*extra*) se aprovechó de ella.

Relación: (m.1, 7, 8, 9, 10, 21, 22).

Microestructura 29

Y yo fui, hablé con el viejo este, y me propuso una cosa que usted ni se imagina, ENTONCES lo que yo hice: le mente hasta la abuela (C) y ENTONCES me quedé sin trabajo (I). Pero yo dije, preferible sin trabajo (C), no me gustó, me sentí tan uyyyyyy (I). Muchas compañeras salieron hasta nombradas (I), pero yo no (I)... –risas– (I).

Síntesis: *Intra:* yo. *Extra:* viejo (secretario de educación), (la abuela).

Contexto:

Oposición: ella quiere trabajar (*intra*) y debe para ello hacer esta solicitud al secretario de Educación (*extra*), quien le propone cosas diferentes a las solicitudes por

ella (la ve como objeto posible de manipular por la necesidad de trabajo), a lo que ella responde negativamente y sucede lo no deseado, se queda desempleada, sin trabajo por negarse a tal solicitud, sin embargo, es lo preferible. De todas formas, no se puede ser ajeno a lo que ella continúa comentando, “muchas compañeras salieron hasta nombradas”, situación que confirma una señal con otras agentes y deja un hueco, un vacío de la manera como el escenario se generó, pero esto, no es excusa para dejar abierta la reflexión dentro del contexto de la situación.

Esta configuración se establece de la siguiente manera: desea trabajar (*intra*) vs. se queda sin trabajo (*extra* enfrentado).

Cabe en esta microestructura dirigir la atención a quien personaliza una institución educativa de alto reconocimiento (secretaría de educación municipal) y su radio de acción, en la que, en lo manifestado por la narradora, se puede evidenciar la *simbología*, que hace ascenso a *norma*, en lo que sucede, por un lado, con este representante educativo, “quien por las señales dadas a la narradora” deja ver el tipo de espectáculo utilizado para nombrar docentes. De igual forma ocurre con quienes, en tanto docentes, se deben dirigir a este tipo de representantes, para ejercer la profesión, de quienes desconocemos las circunstancias y necesidades involucradas en esta situación. Esto, de todas maneras, deja de esta intersubjetividad nombramientos, que legitiman en su accionar una *simbología* en una *norma institucionalizada* en los nombramientos. Sin duda, esto genera un vacío y un hueco frente a la forma como toma curso este tipo de comportamientos, a los cuales se les debe prestar atención, porque es necesario cuestionar y reflexionar, pues el género se reproduce inequívocamente en eventos de este tipo. Asimismo, se puede llegar a revisar la fuerza conjugada dentro de este juego de poder, de necesidades y el velo existente ahí.

Relación: con (m.25), formas de generar ruptura a patrones, y es contrario a la (m.27), en la que puede iniciarse un devenir constitutivo y constituyente de manejo de poder en las organizaciones, el cual puede empezar desde la familia. De igual forma, puede suceder que, si no participan agentes para trabajar posibilidades de mundo del implicado, en su curso, se pueden llegar a institucionalizar a pesar del daño y asimetría inmersos en el acto mismo. Un ejemplo de esto es la m. 29.

Relación: (m.1, 7, 8, 9, 10, 21, 22).

Microestructura 30

ENTONCES fue cuando fui a La Presentación (C), y allí todo el mundo decía que eso era con palanca (I), y yo fui como si nada y le dije a la monja: la única referencia que tengo es el de arriba, porque de resto no tengo a nadie (C); a ella le dio risa; yo entré a trabajar allí. Lo mismo en la Universidad (I), yo entré por concurso, no entré por palanca ni nada de eso (C), y así no me he sentido vulnerada ni porque sea mujer ni porque no tenga influencia, no he sentido nada (I).

Síntesis: Intra: yo, le. *Extra:* todo el mundo, el de arriba (lo divino), la monja.

Cotexto: lo *intra* de ella, está incidido por lo que representa, el decir de la gente y lo divino (*extra*), a quienes les confiere atribuciones, por ejemplo, al ser (ella) nombrada en La Presentación evoca en ello lo divino (*extra*) como ley, y se hizo con lo que manifestó de natural porque no percibe que ella tenga algo que ver, a pesar de que es así, cuando dice que la única referencia es el de arriba. En cambio, en la universidad hace alusión a sus méritos, porque por eso ganó el concurso. De todas maneras, un vacío queda latente cuando dice no sentirse vulnerada ni por ser mujer ni porque no tenga influencia, ya no siente nada.

Contexto:

Oposición: sensibilidad / insensibilidad

Al estar atrapada desde la m.7 en la imposibilidad de que sus deseos se realizaran, y al volverse su trama tan reiterativa en esta asimetría e inequidad vivenciada, en su devenir se va volviendo su *intra* sentido insensible (*extra*) ante las inequidades de género que se siguen evidenciando en la cotidianidad de sus mismas experiencias. Sucede de forma similar con la (m.28); además, con la (m.22), en las que considera imposible poder hacer algo frente a la inequidad; la m.11 en la que cree tener independencia, a pesar de no ser así; la (m.9 y 10), en la que, en lo vivido, está ese devenir que no es otra cosa que lo no deseado, aun cuando viva su experiencia de esta manera.

Relación: (m.1, 7, 8, 9, 10, 21, 22, 27, 28)

Situación 17

Microestructura 31

(P) ¿En qué área se desempeñó? daba español-inglés (I), CUANDO empecé a trabajar, ya CUANDO trabajé yo estaba estudiando (C). ¿Qué experiencia recuerda?, en los colegios con tipo de religión, por ejemplo, en La Presentación (I) sí vi, cuando yo trabajé, se veía más apoyo a los hombres (I); ¿por qué?, porque en el trato (C), pese a que conmigo bien (I), pero se veía cómo a los hombres los consentían, si tenían que pedir permiso se los daban sin decir nada (C), pero uno llegaba a pedir permiso, y ahí sí, grave (C), pero con ellos sí eran condescendientes (I).

Síntesis: *Intra:* yo, conmigo. *Extra:* hombres, los, ellos, colegios, presentación.

Cotexto: una experiencia (*intra*) de ella muestra la forma como dentro de su campo laboral, la sensibilidad y solidaridad son sesgadas hacia los hombres (*extra*), ejemplo (hombres), consentir, dar permiso sin decir nada, había condescendencia; mientras ella (*intra-uno*) llegaba a pedir permiso y se lo negaban.

Contexto:

Oposición: *Intra*, pese a que conmigo nada, ella pierde sensibilidad y cuando uno (ella) pedía(*extra-al/la jefe*) permiso, grave.

En el intersubjetivar (*extra*) la subjetividad (*intra*) de sus deseos, o sueños, se va opacando por su experiencia (*extra*) con sus compañeros/as y con la jefa (mujer, monja, m.30), manifiesto en: “pese a que conmigo nada” a pesar de; “uno llegaba a pedir permiso, ahí sí, grave”.

Relación: (m.1, 7, 8, 9, 10, 21, 22, 27, 28, 29).

Microestructura 32

Por ejemplo, en La Presentación, una vez hubo un problema con unos profesores y profesoras que se metieron y unos/as eran casadas/os (C), y ¿qué hicieron? (I): sacaron a todas las mujeres que por vagabundas (C) y las echaron del Colegio (I); a los hombres sí los dejaron seguir trabajando (C), ENTONCES, uno sí sentía esa falta de equidad (I). A los hombres no les dijeron nada y a las mujeres sí las echaron (C).

Síntesis: *Intra:* yo, uno. *Extra:* unos, unas, profesores/as, mujeres, hombres.

Cotexto: vuelve el sentido a emerger; ella (*intra*) siente que en el colegio donde trabaja falta equidad vs. lo vivido, jefe-mujer (*extra*) sesga la norma a favor del otro sexo (*extra*), deja seguir trabajando a los hombres, en cambio, a las mujeres las saca por vagabundas. *Extra* (hombres-mujeres) tuvieron el mismo comportamiento. Mujeres, trato diferente.

Contexto:

Oposición: símbolo de mujeres vagabundas es inaceptable y símbolo de hombres vagabundos es aceptable.

Relación: (m.27) lo que ofrece el padre; (m.32) lo que ofrece un líder de una institución desde sus maneras institutoras de proceder; (m.3) es audiencia de papá y mamá y va haciendo interpretaciones (papá-mamá); (m.11) ayuda (*extra*-familiares) de familiares es lo que ella esperaba y no sucedió; (m.24) como mujer le resulta problemático poder desprender su cuerpo de las actividades físicas; en lo instrumental barrer, cocinar y otras.

Situación 18

Microestructura 33

(P) ¿Percibe en su experiencia profesional alguna relación con prácticas de enseñanza? He notado que compañeros y estudiantes con dominio del inglés son más antipáticos, se ve como si se sintieran con el ego más alto cuando tienen un manejo mejor del inglés (C), no sé por qué? (I).

Síntesis: *Intra:* he. *Extra:* compañeros y estudiantes.

Cotexto: los compañeros y estudiantes (*extra*) inciden por su dominio del inglés, ve (*intra*) en ellos el ego más alto, sin encontrar relación; en ella (*intra*) falta reconocimiento, lo cual es su percepción.

Contexto:

Oposición: ego alto hombres y estudiantes vs. ego bajo ella iopacidad!, no se reconoce.

Relación: (m.31, m.30, m.1, 7, 8, 9, 10, 21, 22).

Microestructura 34

(P) Dentro de las asignaturas que orienta, ¿encuentra contenidos posibles de relacionar por la equidad de género? (R) Claro, uno puede proyectar, no estoy de acuerdo, doy aportes generales, dando a entender lo que quiero.

Síntesis: *Intra:* uno, lo. *Extra:* alguien.

Cotexto: lo *intra* (ella) proyecta no estar de acuerdo - dar a entender lo que quiere, esto desde (*extra*) da aportes generales.

Contexto: relaciona lo particular, con lo que va a proyectar, desde la apropiación de lo general a lo personal.

Relaciones: (m.33 y 35)

Al ser los detalles mínimos, puede percibirse la poca exploración de las posibilidades de trabajo en aras de la equidad, desde los contenidos, en los que la experiencia de formación puede hacerse rica o, en su defecto, muy poco explorada. Muy a pesar de evocar la relación que entre lo personal y lo general (social) existe.

Situación 19

Microestructura 35

(P) ¿Experiencias que pueda contar desde su práctica educativa relacionada con género? (R) Situaciones varias (I), en una tutoría hay un muchacho que tiene sus tendencias diferentes a las de hombre-mujer, usualmente un término medio, ENTONCES en eso soy muy respetuosa.

Síntesis: *Intra:* soy. *Extra:* muchacho, hombre, mujer.

Cotexto: relación situaciones varias (*extra*), (*intra*) ella ve un muchacho con tendencias diferente hombre-mujer (*extra*), término medio, y es (*intra*) muy respetuosa.

Contexto:

Relación y oposición: varias situaciones (general) vs. particular (casos específicos).

Relación. (m.33, 34).

Microestructura 36

Pasó que ese muchacho... siempre que pasaba a exponer ese muchacho, había un grupo que se burlaban de él, lo criticaban, y el muchacho perdió mucho la confianza, porque dejó de participar, porque las/os otras/os se burlaban (mayoría mujeres).

Síntesis: Extra: muchacho, él, los, otros/as (mayoría mujeres).

Cotexto: la coerción social (grupo, mayoría mujeres) (*extra*) opaca las potencialidades de la individualidad (hombre, tierno, diferente).

Contexto:

Relación: grupo transgrede lo personal, y lo personal pierde sentido en lo social.

La estima social se transgrede desde lo grupal (un grupo de estudiantes) y genera incidencia, y lo personal va adquiriendo simbología de opacidad en la esencia a falta de tacto y en la trascendencia a falta de sensibilidad pedagógica, que es posible de desarrollar desde contenidos que tienen relación con lo que sucede allí desde esas historias.

Relación: (m.33, 34, 35) y la (m.27), para educar y las contradicciones implicadas y que pueden jugar desde las m. 1, 7, 8, 9, 10, 21, 22.

Microestructura 37

Entonces, yo hice un comentario refiriéndome a una situación que había pasado alguna vez (C), refiriéndome a que uno no tiene el derecho ni la facultad de degradar a nadie (C), ENTONCES yo les di a entender (I), y la actitud que ellas tomaron, en especial, a ese grupo (C) y parece que algo ayudó (I), pero yo no dejo que las cosas pasen así (C).

Síntesis: Intra: yo, uno. *Extra:* nadie, les, ellas, grupo.

Cotexto: La formadora (*intra*-ella), desde una relación situada (audiencia) alguna vez, la relaciona con la vivenciada con el grupo, en el que la situación misma le permite trabajar una reflexión sobre la "cosa" ocurrida dentro de sus prácticas educativas, que no tiene nada que ver con lo que a ella le pudo haber sucedido, sin embargo, una historia tiene un campo primordial que necesita ser reflexionado.

Contexto:

Relación: establece un vínculo entre situaciones y reflexiona la “cosa”, lo que incide en la actitud del grupo; aunque queda pendiente ese campo primordial que la experiencia del estudiante manifiesta y en el que la reflexión puede darse. Sucede lo mismo con quienes están en ese grupo.

En la (m.33, 34, 35...) y en la (m.27) hay contradicciones en la manera de educar, están en relación con (m. 1, 7, 8, 9, 10, 21, 22).

Se compara y relaciona la manera como lo individual se encuentra dentro del ámbito de problemáticas posibles de abordar en casos como estos, en los que, aunque de manera breve, ayudó el comentario.

Situación 20

Microestructura 38

(P) ¿Qué incidencia encuentra en sus actos al transcurrir la semana?, ¿En quién incide? (R) Mis hijos, porque ellos son unas personas que les doy amor y respeto por lo demás, les he dado el valor de la autoestima, de que ellos son importantes, de que ellos valen, que nunca se dejen tratar mal; ENTONCES, ellos se han creado y son personas que se expresan y no tienen miedo a expresar lo que ellos sienten, cuando sienten que algo está mal, ellos lo dicen.

Síntesis: Intra: les. *Extra:* mis (de ella) ellos, personas, los demás.

Cotexto: las (*intra*) maneras que ella tiene para exteriorizar la evocativa en quienes incide transmiten el deseo de buscar la trascendencia en el reconocimiento (autoestima, valor que encierra), lo que se crea y se siente, respecto a lo malo (exterior), deber decirlo.

Contexto:

Relación: constitutivo vs. constituyente / instituido vs. instituyente.

Microestructuras (33, 34, 35, 36), también (m.27), pueden jugar y relacionarse con (m.1, 7, 8, 9, 10, 21, 22).

Microestructura 39

A mi hijo... casi siempre lo defiendo (C), pero no lo defiendo cuando hace algo malo (C), ellos tienen su forma de ser (I), y porque además se les ha inculcado y las cosas hay que decirlas, no hay que pasarlas (C), hay que analizarlas (I), ENTONCES yo he influido bastante en mis hijos (I).

Síntesis: *Intra:* mí, se, yo. *Extra:* lo, les.

Cotexto: el constitutivo (*intra*) de ella se manifiesta de manera constituyente en quienes (*extra*), como a sus hijos (audiencia), les inculca la "cosa" (analizada e influyente respecto a la perspectiva por ella adquirida).

Contexto:

Relación: constitutivo vs. constituyente / instituido vs. Instituyente. Devenir al ser instituido / instituyente en otros seres. Se formó / otros seres va formando.

Relación: (m. 38, 37, 35, 34, 33) y también (m.27) pueden jugar (m. 1, 7, 8, 9, 10, 21, 22).

La reflexión toma fuerza en la cosa dicha, la que se va a decir, debe trabajarse, pues estima el presente y lo que de esto se desprenda.

Microestructura 40

Y bastante en mis estudiantes, ¿de qué forma? No solo en lo que les pueda enseñar (C), porque a veces uno aprende más de ellos (I), pero sí en el respeto, la tolerancia, darles no solamente la oportunidad de lo que ellos son como estudiantes, sino de lo que ellos viven (C), porque uno a veces, sobre todo aquí, hay muchos muchachos con problemáticas diversas (C), sumercé lo ve.

Síntesis: *Intra:* lo, les, mis. *Extra:* estudiantes, ellos/as, muchachos.

Cotexto: el hacer una extensión de ella (*intra*) con quienes (*extra*) se relaciona (*extra*), y para este caso estudiantes (*extra*), percibe en esta dinámica (ella-ellos) aprender de ellos, pero incide en valores (respeto, tolerancia). Ella (*intra*) incide desde su agencia en lo intersubjetiva (*extra*) que subjetiva y percibe allí problemáticas diversas. Se asoman el tacto y sensibilidad pedagógica.

Contexto:

Relación: ella (*intra*) vs. ellos, mis (*extra*) / ellos, mis vs. ella.

Microestructuras en relación: (39, 38, 37, 35, 34, 33) y también (m.27). Pueden jugar (m.1), 7, 8, 9, 10, 21, 22.

Cuestionar: ¿tacto y sensibilización pedagógica? Se les puede enseñar desde lo que ellos viven, porque hay problemáticas diversas; ella lo percibe, pero la trascendencia es cuestionable. Mina de oro aún sin explorar, subjetividad-intersubjetiva sin explorar.

Microestructura 41

Hace poco, hay gente que le he dado la oportunidad (I), hace poco vienen y me dicen: profe, yo tengo que dejar la Universidad por esto y por esto, me dicen que con sumercé sí se puede hablar (C). A veces, cuando uno va a los CREAD (I), los muchachos le cuentan a uno muchas cosas, imagínese que tengo este muchacho, usted qué me aconseja. ENTONCES, dígame (C), ve uno que no solo el profesor y el estudiante, porque la confianza también es importante (I).

Síntesis: *Intra:* me, uno, le, usted. *Extra:* gente, yo de ellos/as, los muchachos.

Cotexto: lo constitutivo (*intra*-de ella), va constituyendo con lo extra (muchachos) una red de posibilidades que pueden generar reflexión de la “cosa” porque, como ella (*intra*) cuenta, son muchas cosas (*extra*-muchachos) y, si se trascienden, el tacto y sensibilidad pedagógicos inmersos en esta experiencia tiene una riqueza incalculable.

Contexto: relación: constitutivo vs. constituyente / subjetividad vs. intersubjetividad / instituido vs. instituyente.

Relación: (m. 40, 39, 38, 37, 35, 34, 33) y también (m.27), pueden jugar (m.1, 7, 8, 9, 10, 21, 22).

Alimentar aprendizaje relación profesor/a estudiante vs. limitar aprendizaje relación profesor/a estudiante.

Situación 21

Microestructura 42

(P) ¿Le preocupa el qué dirán? Pues no tanto el qué dirán (I), de pronto la imagen que se tenga de uno, eso sí me preocupa (C), que no le digan a uno que uno es una cosa (C) cuando no es cierto, ¿sí? (I), la imagen errónea que se crean las personas, pues eso sí me preocupa (I), mi imagen (C).

Síntesis: Intra: se, uno, me, mi (cosa). *Extra:* las personas.

Cotexto: a ella (*intra*) le preocupa la imagen que llegan a tener, creer, (*extra*) las personas y coloca en relación “cosa” (*intra*) (*extra*) respecto a imagen (de ella).

Contexto:

Relación: lo que las personas creen vs. lo que ella es.

Relación: (m.3) en ello el constitutivo se creó por lo extra textual y lo constituyente está en lo ofrecido. En la (m.7) no se reconoce la diferencia y en (m.0) no se reconoce trabajo a pesar de serlo. Además, están en relación (m. 41, 40, 39, 38, 37, 35, 34, 33) y también (m.27); pueden jugar (m.1, 7, 8, 9, 10, 21, 22).

Microestructura 43

Por ejemplo, AHORITA en el Comité de Currículo (C), yo le soy sincera (I), no es porque uno quiera (C), es una situación que se dio y nosotros colaboramos (I), pero sí ha llamado mucha gente a tratarlo a uno mal, nos dicen: ustedes por qué están ahí, ustedes por qué no nos defienden, por qué no han peleado por uno, por qué no hacen esto por nosotros (C). Claro, la gente comenta: como esas están ahí (C), ENTONCES esas son las que critican a todo el mundo (I).

Síntesis: Intra: yo, uno, nosotros, esas, ustedes. *Extra:* mucha gente, todo el mundo.

Cotexto: el comité de currículo institucionaliza el rol de profesora, ella (*intra*) no está porque quiere (lo no deseado vs. lo vivido) (se intersubjetivó su subjetividad en lo no deseado), sino porque la situación se dio (¿motivos y circunstancias?). De todas maneras, lo que sucede allí incide (*extra*) en mucha gente, quienes... cuestionan su papel.

Contexto:

Oposición: lo deseado (imposible) vs. lo indeseado es lo que se vive (no es porque uno quiera)

Relación: constitutivo vs. constituyente / instituido vs. instituyente / creo vs. creando.

Vinculó (m. 41, 40, 39, 38, 37, 35, 34, 33) y también (m.27); pueden jugar (m.1, 7, 8, 9, 10, 21, 22).

Microestructura 44

ENTONCES uno dice: esa imagen es errónea porque yo no estoy ni he sentido que grite a alguien por estar ahí (I), es un puesto que ni siquiera tiene remuneración, yo considero que hasta ahora no he tratado mal a nadie, porque yo sea del Comité... o por eso (C). Y la gente no sé por qué hacen esas apreciaciones, o no sé por qué me dicen que yo he cambiado (I). De pronto sí he cambiado, porque me la paso contestando cartas, pero no esa visión que muchas personas tienen de que estamos allá por algo (C), no es así, eso sí me preocupa (I).

Síntesis: *Intra:* uno, yo, sea. *Extra:* esa imagen, nadie, la gente.

Cotexto: su (de ella) involucrada dentro del comité de currículo (*extra*) constituye una imagen de lo que es (*intra*-uno, *extra*-la gente) porque en su hacer está la visión (personas) de que se está ahí por algo.

Opacidad: instituido vs. instituyente / constitutivo vs. constituyente / misión vs. visión.

Contexto:

Oposición: estar ahí por algo vs. no estar ahí por algo, es puesta en *relación:* constitutivo vs. constituyente / instituido vs. instituyente / creo vs. creando.

Relación: símbolo de estima social supedita su papel en el comité y eso del comité no sé, no es esa visión de que estamos ahí por algo.

Reflexión: las implicaciones de la agencia en la "cosa" no pensada se vuelven de mayor complejidad cuando su dimensión accionable tiene implicaciones e incidencia en un número mayor de personas profesores/profesoras.

Se relaciona con (m.45,44,43,42,41,40,39,38,37,35,34,33) y también (m.27); pueden jugar (m.1, 7, 8, 9, 10, 21, 22).

Microestructura 45

Ya en otro sentido, que me pongo no me pongo (C), a mí me da mal genio (I) cuando la gente, por ejemplo, me dice: otra vez se puso la cadena, otra vez se puso los zapatos (C), entre los mismos compañeros (I). Oiga, mire, que aquel otra vez se colocó la misma camisa (C), yo poco y nada me preocupa (I) de que si trajo zapatos, que sí o que no, no soy una persona pendiente de eso (C). No son muchos, pero sí hay gente que critica, y eso es incómodo (I).

Síntesis: Intra: me, mi, persona, yo, soy. *Extra:* los mismos compañeros, aquel, son, muchos, gente.

Cotexto: el sentido (*intra*) de ella, persona, respecto a lo que se pone o no, poco y nada le preocupa; sin embargo, le da mal genio y considera incómodo cuando la gente (compañeros/as) critica.

Contexto:

Oposición: sentido personal vs. incidencia gente.

Relación: persona vs. gente.

Síntesis:

Oposición: estima social en el vestuario, le resta importancia (evoca) vs. manifestación de mal genio que la gente diga, hay gente que critica, y eso es incómodo (latente).

Esta oposición resulta vinculante a pesar de obtener una manifestación que pareciese no serlo —eso es incómodo...—.

Se relaciona con (m. 44, 43, 42, 41, 40, 39, 38, 37, 35, 34, 33) y también (m.27); pueden jugar (m.1, 7, 8, 9, 10, 21, 22).

5.1.2 Tema de ideología de género de la formadora

En este estudio, la ideología de género se configura a partir de la dialéctica de incompatibilidad (deseado/no deseado), que se desarrolla en lo microestructural. En lo fundamental, su contenido podría sintetizarse de la siguiente manera: “Ser buena mamá, esposa y docente —roles vividos— entre interrelaciones sociales constituidas textualmente en campos de fuerza”.

La síntesis de las microestructuras es el cotexto de la situación misma. Está constituido por la referencia *intra-extra*; en donde lo *Intra* se atribuye a ella misma, y lo *Extra*, a quienes hicieron parte de su narrativa (él, ellos-ellas, los, las, la gente, las personas). Son ejemplos de *intra*: cuando se habla en primera persona (uno), (una), (yo), (mi), (me). Mientras lo *extra* se da cuando narra él (esposo), ella (mamá), ellos, con una connotación variada, y quienes lo hacen pueden ser (hijos, compañeros de trabajo, estudiantes o quienes en su conjunto hicieron parte de la narrativa), los (hombres), las (mujeres), ellas (compañeras de trabajo o estudiantes), la gente (compañeros/as), las personas (compañeros/as), el de arriba (lo divino).

De este modo, se dio un acercamiento al mundo textual, en el que se logra vislumbrar el sentido mayor de un cotexto extratextual. Aquí las acciones de la narradora toman significado macrotextual. Se observó, además, que en tanto acto social, el contexto dinamiza la marcada oposición entre lo deseado y lo no deseado, situación en la que prima desde el inicio hasta el final la supeditación de lo otro respecto al yo.

En el sentido mencionado, la estructura presenta una coherencia en la oposición (deseado/no deseado) por dar sentido a lo macroestructural, que se confirma por la redundancia microestructural presente en las descripciones evidenciadas en las situaciones analizadas, como se ilustra en la Figura 7, Tema de la matriz ideológica micro-macro-estructural formadora. En ella se encuentran los elementos que configuran el tema de la ideología de género de la formadora: por un lado, se observa cómo la posición macroestructural, a partir de la constante interrelación del reflejo, se confirma entre lo *intra-extratextual*; y por otro lado, el irreflejo incompatible entre lo deseado y no deseado pasa desapercibido, sin embargo, se consuma la experiencia de mujer —que es latente—. Se observa la redundancia en 31 microestructuras de las 45, asimismo, el nudo se evidencia en las 16 microestructuras que hacen ilación a través de palabras —deseado, no deseado—, las cuales permiten leer la relación. En este engranaje, emerge la modulación discursiva, configurada dentro de un *co-texto*, en el que lo extratextual va incidiendo en el nivel intratextual. Lo que en las relaciones en movimiento agente-audienciase muestra en *contexto*, no es otra cosa que la experiencia y conciencia de la formadora en relación con el acto de subjetividad generizada.

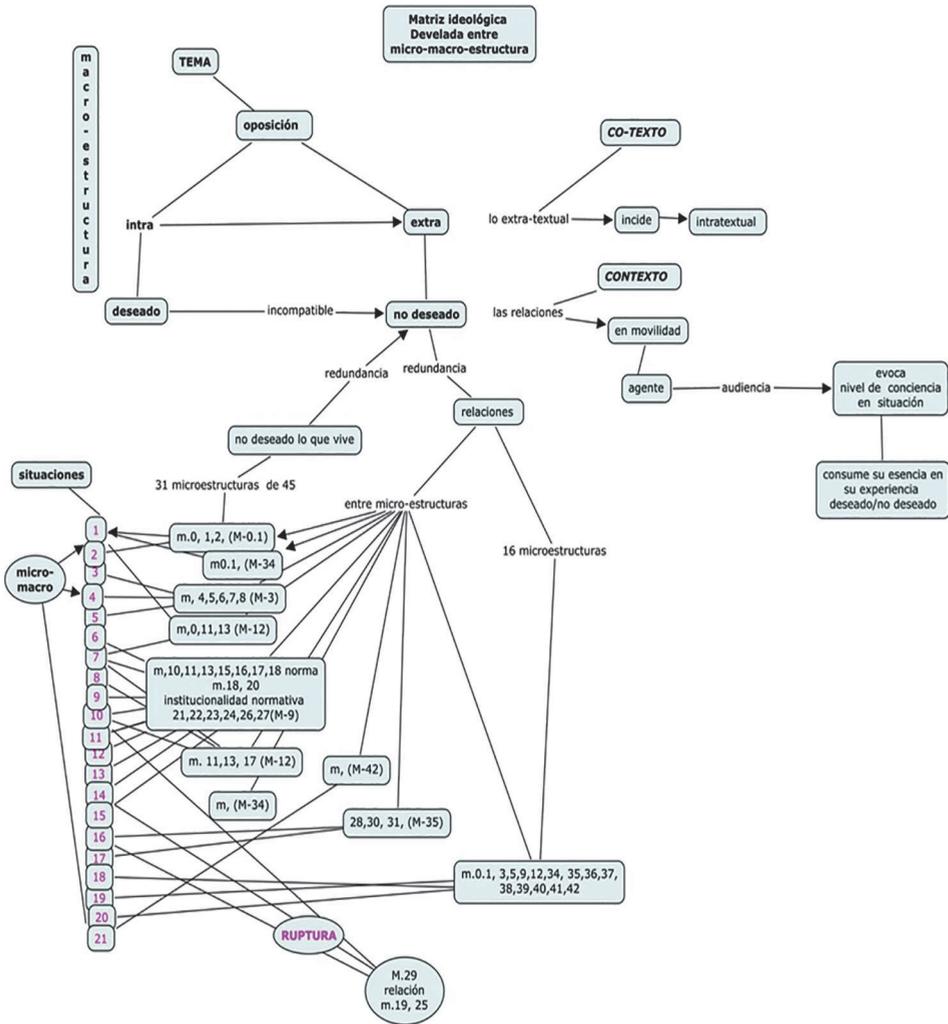


Figura 7. Tema de la matriz ideológica micro-macro-estructural formadora.
Elaboración propia con base en los registros textuales de la formadora y los aportes de Eco (1993) y Goffman (2006).

5.1.3 Síntesis discursiva de la matriz ideológica de la formadora

La síntesis discursiva de la matriz ideológica de la formadora corresponde a la descripción estructural del texto. En ella se encuentra la modulación discursiva que propicia la coherencia de la oposición entre lo deseado y lo

vivido. La oposición fue notable, dada la redundancia de aquello que se quiere, se proyecta y se desea. Se puso de relieve un yo, para sí, ese uno (buena mamá, esposa y profesional) que se hizo coextensivo para lo otro, en el que circunstancias y actos coexisten con la finalidad de la formadora de cumplir sus metas.

Las microestructuras identificadas dentro del texto de la situación (S.1)²⁰⁸ constituyen el carácter introductorio; esta situación comprende la microestructura²⁰⁹ (m.0) (extra) y la microestructura (m. 0.1) (intra): la (m.0) evidencia lo extra-textual cuando muestra contraposición entre lo reconocido y lo no reconocido, y la(m.0.1)evidencia lo intra-textual, en el ser, que la narradora muestra desde ese uno o unidad integral, que involucra tres roles (mamá, esposa, docente-profesional) y apuesta en cada uno de ellos por ser la mejor y ser buena.

La (S.2) y (m.1), dentro de una relación intra-extra, evidencia oposición o contradicción entre lo que se quiere y lo que se vive. Mientras la (m.2) deja ver en la etapa de su niñez las presencias y ausencias vivenciadas dentro de un contexto en el que, como audiencia,le ofrecieron la mamá y el papá. En la (m.3) se muestra, en la adolescencia, el espectáculo que hizo emerger el sentimiento por las ausencias de la figura materna y paterna. Esta tiene relación con la (m.2).

La (m.4) muestra un hecho fáctico de su historia, cuando la narradora queda embarazada y lo asume dentro de lo nunca pensado, aunque vivido (a esto puede llamarse ruptura de lo natural desde lo social). Por eso, ella reitera que tiene otro proyecto de vida; sin embargo hay una falla, una ruptura no contemplada dentro de sus proyecciones, lo cual responde a la versión de lo que es ahora su mundo, porque su vida da un giro. Esta tiene relación con la (m.1), cuando, en lo que evoca, deja ver la contradicción que existe entre lo que se quiere vivir y lo vivido.

²⁰⁸ Se presenta la situación con la abreviatura (S) y el número correspondiente.

²⁰⁹ La microestructura se abrevia (m), con el número correspondiente.

De este modo, estas cuatro microestructuras dan un panorama general de lo que trata el texto: “lo que no se quiere, pero al fin y al cabo es lo que se vive”, y se reduce para efectos de futuros análisis en *lo no deseado, vivido a pesar de lo deseado* (véase, Figura 7). Al descodificar las demás microestructuras, se encuentra una ilación que muestra las diferentes formas adoptadas en las épocas de niñez (m.2), adolescencia (m.4,5) y organización familiar (m.6,7,8). En esta última, se denotan las implicaciones movilizadas entre ser mamá (m.9) y ser alguien profesionalmente (m.7,8). Es aquí cuando cada vez toman mayor fuerza las circunstancias y los/as implicados/as (m.9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18) pues se pone en juego poder afirmar, resistir y sobrevivir al reto de tener que vivir para otros/as. Sin embargo, en ese trascender, en algunos momentos surgen rupturas con algunos implicados, como sucede con uno de sus hijos (m.19), quien representa otra posibilidad poco explorada, subvertida y discernida. Como consecuencia de ello, se originan otros momentos y espacios en los que se opacan estas posibilidades (m.20, 21, 22, 23, 24), las cuales siguen reproduciéndose, a pesar de intentos de contención y persuasión utilizados por la narradora (m.26) y uno de los integrantes (m.25). Estos quedan opacados por falta de implicación de otros/as actores/as dentro de las organizaciones e instituciones (m.28, 29, 30), como se vislumbra a nivel familiar (m.26 vs.m.27), porque quienes representan las instituciones (m.28, 29, 30) engendran un panorama desalentador, difícil de contrarrestar, debido al poder que representan quienes lo ostentan en el interior como en el exterior de ellas. Esto deja en el camino una historia y con ella a la narradora, quien opacada por las circunstancias (m.2, 4,5, 7, 8, 28, 29, 30) va perdiendo sensibilidad (m.28), una situación que se hace evidente a través de una autoestima baja (m.33), que adquiere mayor opacidad al confrontarse (m.31) con decisiones normativas institucionales (m.32) que la anulan, dado que obstaculizan y frustran cualquier intento por sobrevivir. Lo anterior contrasta con los campos en los que la actora da algunos visos de oposición (m.34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41), los cuales, a la postre se controvierten y mitigan cuando (m.41, 42, 43, 44, 45, 46) vuelven a entretenerse las fuerzas que intervienen (m.43) al vivir para otros/as.

En lo descrito, cobra sentido la cohesión entre el tejido de microestructuras de reiteración y afirmación que constituye la trama discursiva, en la que la opacidad está entre lo deseado frente a lo no deseado; lo cual, al fin y al cabo, da mayor concentración a la vivencia. Dentro de esta organización, la macroestructura se sustenta en las relaciones microestructurales emergentes y por mostrar, vinculadas por las palabras que aparecen con mayor frecuencia a nivel microestructural, a saber: a los 19 años, en mi niñez, en la adolescencia, entonces (constituye el más reiterado, aparece más de 20 veces), ahora, después. Gracias a la connotación y función de estas palabras conectoras, se evidenció el presente de su tiempo, actualizado de manera reiterativa en la oposición deseado/no deseado, que constituye lo macroestructural.

Para ver la generalidad macroestructural ofrecida dentro de esta trama, se encontró y mostró en la situación 1 Introdutoria, (m.0). y (m.0.1), lo siguiente: en la (m.0), extratextualmente lo reconocido, opuesto a lo no reconocido; mientras en la (m.0.1) lo proyectado, lo deseado y lo bueno, que busca proyectar de mamá, esposa, docente y formadora, al apostar por lo mejor de este papel dentro de esta unidad referencial. Se contrapone a la(m.0.1) y la (S. 2)(m.1), en la que lo intra se enfrenta a lo extra y genera una forma de configurar lo no deseado, lo que no se quiere, muy a pesar de pensar y desear otra cosa. De esta manera, estos conectores intra-extra constituyen la conexión macroestructural y el cotexto modelado estructuralmente en las diferentes microestructuras en las que resiste, sobrevive, replica y vuelve a florecer lo otro, aunque no deseado, constitutivo de su devenir vivido. Finalmente, se encontró en la repetición de la palabra ‘entonces’, un factor claro de redundancia dentro de las microestructuras. Esto permitió ver, por un lado, la actualización del fenómeno en las situaciones narradas, y por otro, la connotación macroestructural vinculante con las microestructuras puestas en escena.

Esta reconstrucción sucinta de la matriz ideológica permitió configurar la unidad discursiva, lo constitutivo, es decir, esa evidencia del rastro

objetivo racionalizado, en el que se observó cómo la formadora significa²¹⁰ su mundo y cómo otros agentes intervienen en el de ella. Aquí se logró una aproximación al sentido profundo de la macroestructura, a ese núcleo estructural que conforma *lo no deseado, vivido a pesar de lo deseado*. De igual modo, se pudo ver cómo lo constitutivo se desplegaba mediante un plan organizador que transcurría, en continua acción, entre lo intra y lo extra.

Se logró hallar así el sentido del plan organizador del acto de subjetividad generizada, al observar la manera como se iba construyendo desde las continuas enunciaciones que pusieron en escena las microestructuras superficiales correlacionadas con la profundidad de la macroestructura. Al irse descodificando y deconstruyendo la unidad discursiva, se encontraron las marcas de vivir “lo no deseado a pesar de lo deseado”. En ellas se reconoció esa característica y esa naturaleza que, evocadas en el sentir “lo no deseado a pesar de lo deseado”, en el nivel superficial, ponen en evidencia la redundancia cohesiva (microestructural). Sin ello, hubiera sido imposible la conservación, preservación y actualización de la autonomía del texto (macroestructural). Gracias a esta reconstrucción, se entendió por qué se habla de ese nudo en el que se moviliza y se da juego a la comunicación; y que esos movimientos no se dan de manera única en el plano de cohesión superficial, sino en una cohesión y coherencia profunda, que permite encontrar esa matriz discursiva generativa, cuya connotación no solo está dada a un nivel de transparencia, sino de trascendencia en el plano macroestructural, que es justamente el objeto de análisis textual.

²¹⁰ Eco, *Los límites*, y Villegas, “Las disciplinas del discurso”, 19-60. Teun Adrianus Van Dijk, *La ciencia del texto* (Barcelona/Buenos Aires: Paidós, 1983).

5.2 Situación formador

Entrevista personal al profesor (seudónimo-profe)²¹¹

Situación 0. Introductoria

(P) ¿Podría narrarme, contarme, el relato sucinto de su experiencia de hombre?

(R) Lo que me acuerdo. Cuando estaba pequeño, pues..., eh... (duda), me empezaron como a gustar las niñas, lo normal; también recuerdo lo que denominan los psicólogos que miraba uno a la mamá como símbolo sexual, los senos de mi mamá, eso..., me atraía, me empezó a despertar como esa curiosidad.

Eeeh...(titubeo), las niñas con las que jugaban mis hermanos mayores, de pronto también eso fue algo que fue marcándome, me gustaban niñas del barrio y también..., bueno sí..., eso básicamente, como en la identificación de eso eh... (titubeo), siempre tuve fue una atracción, nunca he tenido pues..., eh... he (titubeo) tenido una atracción por el sexo contrario, nunca, pues, a pesar de que he conocido personas, sí..., de... homosexuales y eso..., pero nunca he..., pues sí he tenido como muy claro, tal vez por el mismo proceso de formación de mis papás..., ¿cierto?... la cultura un poco machista en la que se vivía ahí, pero...

Situación 1

(P) Y cuando habla de machista, ¿a qué se refiere?

(R) Pues a que a uno le decían siempre: bueno, usted es un hombrecito, tiene que ser un hombrecito y... —risas nerviosas—, y pues eso también lo definía así, o sea, inclusive una época antes, cuando yo inicié, que yo no veía, yo no contemplaba la posibilidad de que personas se enamoraran hombres con hombres, mujeres con mujeres, yo lo miraba eso como abominable, sí..., como algo que me causaba repudio; pues a través de que uno va estudiando, va entendiendo cosas y como que va evolucionando un poquito el pensamiento, pues por lo menos soy muy tolerante, me considero una persona muy tolerante, respeto demasiado las inclinaciones sexuales.

²¹¹ Prof. S. (seudónimo-profe). Entrevista realizada 9 de agosto de 2014, 10.30 a.m., en Tunja (Boyacá). Entrevistadora: Ruby Espejo. Transcritora: Ruby Espejo. Apéndices A, B, D, describen el proceso preliminar.

(P) Bueno, por ejemplo, en esa parte de la formación, cuando usted va adoptando ciertas prácticas que están relacionadas con personas que van incidiendo en lo que es usted ahora, ¿a quiénes atribuye esto?

(R) Pues, obviamente, fueron mis hermanos, por ser el menor... ¿sí?; fueron mis hermanos mayores..., con muchos de ellos vivenciamos, sobre todo con él (hermano, un poco mayor que él)..., vivenciamos muchas experiencias con niñas de la edad, ¿cierto?, hacíamos travesuras, pero, obviamente, ya eran vistas como objetos sexuales.

Situación 2

(P) Cuando habla de objeto sexual, quisiera que me explicara a qué se refiere.

(R) ¿Del sexo en sí?

(P) ¿Cómo fue? Porque encuentro que la relaciona con la experiencia de hombre.

(R) Mi experiencia... ¿mi primera experiencia?... Mi primera experiencia sexual fue con una chica del barrio... (silencio)..., yo en sí todavía era muy niño. La manera de excitarme era que me daba deseos de ir al baño por la excitación que eso me provocaba...; la niña todavía no se había desarrollado y yo tampoco me había desarrollado.

(P) ¿Más o menos a qué edad fue? Se hace referencia a esa primera experiencia.

(R) Tendría unos 10 u 11 años, no lo recuerdo con precisión, pero sí debía tener entre 10 y 12 años. Yo me desarrollé tarde entre los 14 o 15 años, pasados los 15 años. Fue a través de una masturbación que me di cuenta.

(P) Algunos hombres se abstienen de la posibilidad de narrar respecto a estas vivencias, ¿recuerda alguna educación sexual en la escuela, en la familia, amistad?, ¿de dónde surge la experiencia de hombre relacionada con experimentar la sexualidad?

(R) Eso es instintivo, cuando uno empieza a explorar su cuerpo, a tocarse y sentir excitación, por íeso!, inclusive a mí me asustó la primera vez, porque uno pensaba en las niñas que le gustaban, uno piensa y se imagina, uno siente excitación, inclusive cuando me excité la primera vez, ¿sí?, la primera eyaculación cuando me mojé, eso fue terrible, ¿sí? Sentir uno la mano mojada, que algo me... ¿sí? Yo no recibí ningún tipo de educación al respecto, nunca pensé que eso me iba a pasar ni en qué momento me podía pasar.

(P) O sea, ¿cómo la cataloga?

(R) Fue de experimentación, pero no lo sabía.

(P) ¿Pero nunca comentaron con amigos o con sus hermanos...?

(R) Nunca, nunca. Siempre, por ser el menor, como el miedo por ser el menor, con demasiada ignorancia, uno se las pica de saber demasiado las cosas, pero fue con demasiada, demasiada ignorancia.

(P) Cuando dice que uno se las pica, ¿se las pica de qué o ante quiénes?

(R) Era como por mantener la imagen ante mis hermanos, o sea, que a ellos, que tenían más experiencia, no les tenía la confianza para decirles: bueno, me pasó esto, estoy experimentando esto, nada, ¿sí?, lo que sé de sexo lo aprendí explorando ensayo-error.

Situación 3

(P) ¿Cuando usted estuvo viviendo esas experiencias de hombre comentó de esto con su papá o con su mamá?

(R) Nunca, nunca.

(P) ¿Por qué?

(R) Por el miedo; mi papá..., el régimen totalmente autoritario de mi papá. En esa época nosotros le teníamos era miedo..., era de terror. Con mi madre se podría hablar, quizás, un poco más, pero quizás por su inclinación religiosa y esas cosas a mí me daba en realidad pena preguntarle...; yo con ellos nunca experimenté nada de eso. Con mis hermanos, pues bueno, inclusive él (el hermano anterior a él) me consiguió una cita con una niña que intentamos..., que estuvimos los dos. Pero, como digo, ninguno de los dos nos habíamos desarrollado, éramos muy niños, entonces era la excitación y tratar de penetrar..., eso fue en una finca, fue una cosa terrible; sí, era así, experimentar, eso, besos y nada más.

(P) ¿Recuerda la edad?

(R) 10.

Situación 4

Microestructura 9

(P) ¿Recuerda compañeras sexuales, el número de compañeras, lo recuerda?

(R) No con exactitud, pero sí son muchas; he tenido bastantes relaciones involucrando sexo, pero un número exacto no. Supongo más de 20.

(P) ¿En esas relaciones hay alguna precaución? ¿Existe alguna precaución tanto de la mujer como del hombre en cuanto a que las relaciones son de cuidado, que hay una responsabilidad en el manejo de la sexualidad, o qué sucede allí?

(R) En algunas ocasiones sí hubo eso, ya cuando se empezó el uso del condón, aunque en lo personal me molesta también, porque siempre he dicho es que hacer el amor con condón es como comer mazorca con guantes. Es algo que no..., tal vez es algo más mental que lo que uno pueda sentir. No sé si será en mí, será algo psicológico, pero no me siento ni me excita igual teniendo una relación así que sin condón. Que se cuide sí...; yo trataba de cuando estábamos con las personas no eyacular por dentro, ¿sí? Pero cuidarme en cuanto a salud no..., inclusive, pues, en alguna época, más o menos entre los 20 y 30 años, a los 30 sentí algunas molestias y me preocupé por la vida como desordenada que llevé sexualmente y me hice la prueba del VIH.

Situación 5

(P) ¿A qué le atribuye que nunca haya pensado en eso, que nunca haya tomado las debidas precauciones? ¿Alguna vez en la escuela, en el colegio o en la universidad encontró algún tipo de educación que le advirtiera sobre esos riesgos y responsabilidades?

(R) En la época en que yo estudié no había educación sexual; es más, a uno le daba pena hablarle a un profesor algo relacionado con sexo. Nosotros en el colegio, en sexto, séptimo, inclusive, una vez tuvimos una anécdota: nos sancionaron porque un compañero llevaba revistas pornográficas, que eran las revistas de la época allá en el colegio, y una profesora que estaba en un tercer piso nos vio, nosotros estábamos con varios compañeros y nos vio mirando las revistas. ¿Qué más podíamos ver...?, pues revistas de porno, pero son imágenes visuales.

La profesora armó un escándalo, eso fue para sanción de compañeros y de todos, pues ella estaba en un..., en realidad todos los docentes..., cuando eso era un tabú, era un mito total tratar de hablar de eso con ellos. Nunca se brindaba orientación, yo nunca recibí orientación por parte de ellos

Situación 6

(P) Volvamos al día miércoles de esta semana, hágame un relato o recuento de lo que hace usted un día normal desde que se levanta hasta que se acuesta. ¿Cómo transcurre su día?

(R) ¿Un día normal? Tengo últimamente problemas de sueño, entonces me da sueño a eso de las 5 de la mañana, pero me levantó muy temprano. En realidad, me considero una persona muy madrugadora, pero es porque tengo cosas en la cabeza, estoy pensando en los negocios, entonces, soy como muy acelerado para todas esas cuestiones y trato de planificarlas todas, de tenerlas absolutamente planificadas. Me ideo un esquema en la cabeza de todas las vueltas y quiero que todo me salga con absoluta precisión, es más, me rinde el tiempo, me rinde muchísimo hacerlas por la planeación que hago de los procesos.

Me levanto, desayuno normal, soy poco comedido en la casa, no ayudo mucho, más que tender la cama, aunque poco me guste, me baño, me gusta verme bien presentado, eso sí. Cuido mi presentación personal, salgo y me dedico a hacer vueltas, todas han sido estructuradas ya, han sido planificadas perfectamente, no hago una vuelta en ese día que no la haya pensado en la noche.

Pienso que a veces me desvelo, y es porque estoy pensando en las cosas que tengo que hacer al siguiente día, y trato de suplirlas en el menor tiempo, estar a la hora para compartir ratos con mi familia, a la hora del almuerzo cuando estoy acá..., cuando estoy, y cuando no estoy es una rutina distinta a la que llevo en la casa.

Como también tengo la multiplicidad de los trabajos, pues eso me quita demasiado tiempo. En la noche, llego, a veces una discusión cuando uno no siente que (su pareja) lo llama, discuto bastante en pareja, a veces exploto, soy explosivo. Me siento como incomprendido en ese sentido con mi relación de pareja.

Trato de compartir con mi hijo, aunque es muy poco el tiempo en realidad de hablar, pero trato de hablar unos 10 minutos cuando él me lo permite. Me fascina, la verdad, acostarme y ver un programa así me coja el sueño rápido, pero acostarme y que mi pareja se acueste, sentir el contacto, sentir ese contacto de la persona ahí, eso es algo muy rico, me duerme inmediatamente. De pronto, a veces deseo sexo, pero evito demostrarlo por problemas que hemos tenido con la misma relación.

(P) ¿Qué le falta del día que de pronto no lo dijo?

(R) Mi día es así. Cuando estoy acá es un día normal de trabajo en el que camino mucho, me encuentro con personas, a veces hablo, cuando hay la posibilidad —no tomo tinto—, pero me voy a tomar una aromática, pero soy muy apresurado para hacer las vueltas, para terminar, me gusta que las cosas funcionen que todo salga como muy bien.

Situación 7

(P) Ahora, hay días que usted pasa en familia, pero en un día que usted quisiera tomarlo como su tiempo libre, ¿qué hace? ¿Qué hace en un día que usted quiera tomarse y sentirse en libertad?

(R) No lo tengo. Yo no tengo ese día.

(P) ¿Pero nunca lo ha tenido? ¿Cuáles son los momentos en que ha tenido esos días en los que usted ha podido hacer lo que usted quiere? ¿Qué hace en días diferentes?

(R) En días diferentes me gusta viajar, ir con mis amigos, primero, cuando tomábamos, pues tomábamos, estábamos, íbamos a bailar, a fiestas en los municipios... , bueno... , muchas cosas de esas; pero siempre con amigos, con compañeros de trabajo, con amigos de mucho tiempo, y, sobre todo, viajar, es una cosa que me ha gustado bastante, y como tener el sentido de la amistad muy presente.

Situación 8

(P) Uno recuerda anécdotas que lo marcan para toda la vida; por un lado, de la formación de los padres, papá y mamá, y, por otro lado, de la formación en el colegio, la universidad; de esas experiencias relacionadas con devenir ser hombre, sobre todo, con su forma de ser, ¿a quiénes considera que lo marcaron, que lo llevaron a afirmar ser hombre y que tenía que ser así?

(R) Mis hermanos, obviamente ellos, ino!, ellos siempre..., o sea..., nunca fueron absolutamente tolerantes con pensar que a un hombre le podría gustar otro hombre. Eso es algo que era totalmente aberrante y visto como desde esa óptica también lo consideré así, o sea, yo lo asumí; pero, pienso, porque fue aprendido de ellos, o sea, de mis hermanos.

De mi papá, aunque no compartía muchas cosas de él, de sus patrones de crianza..., de la misma relación, de la misma vivencia de él. No me parecía y todavía pienso que hay cosas que no..., que las predica y no las aplica.

Situación 9

(P) Al considerar la formación de hombre y mujer, ¿cómo la vivió, había equidad en ello? ¿Qué puede decir al respecto?

(R) Mi papá muy estricto; a las mujeres no les permitía ni tener novio, nos mandaba a los hermanos menores a que las cuidáramos. Fui muy celoso, con alguien que mirara a mis hermanas, ¿sí?, Porque ese era mi papel, me enviaban a cuidarlas, y si alguien les decía, por ejemplo, un piropo, yo le respondía inmediatamente y era un problema.

Uno era, pues, un peladito, y ya era gente mayor que a ellas les piropoaban y no se iban a meter con un peladito, un niño, al que podrían sonar de un solo bofetón, pero les causaba más bien como risa la manera como yo reaccionaba.

Pero eso era enviado desde mi papá: muy injusto con mis hermanas, no les permitía tener novio, no les permitía salir, ir a bailar. Nosotros los hombres tuvimos más libertad, pero fue por las condiciones; en mi caso, como soy el menor, ya vivimos solos y eso nos dio casi absoluta libertad de salir y de llegar a la hora que nosotros quisiéramos. Ciertas responsabilidades, o sea, también nos habían advertido como mucho sobre los peligros, de los amigos, los vicios. Siempre mis papás estuvieron como muy pendientes de con quién uno se relacionaba, qué tipo de amigos tenía uno en la escuela.

Pero que yo diga que haya sido totalmente equitativo, no; a las mujeres sí y a los hombres también, inclusive a los mayores les tocó más complicado, pero porque ellos vivieron más tiempo con mis papás. Nosotros los menores ya vivimos totalmente independientes y teníamos mucha más libertad.

Situación 10

(P) ¿En relación con los roles de los hombres y las mujeres, cómo estaban organizadas estas actividades u oficios?

(R) En los oficios sí fueron totalmente equitativos, hombres y mujeres. A nosotros nos enseñaron a cocinar, para defendernos, nos teníamos que rotar, nosotros cocinábamos por días; si hoy me tocó a mí cocinar, cocinaba para todos mis hermanos.

En los oficios, en la finca también hacíamos absolutamente los mismos oficios, la recolección de café, limpiar la finca, etcétera; a los menores más con la manito, trabajando en la parte con menos herramientas que los mayores. Pero la verdad, en el trabajo, tanto hombres como mujeres muy parecido el trabajo. Pienso que ahí sí no hubo..., todos teníamos que saber hacer las cosas y si nos tocaba, nos tocaba, no era opcional.

Situación 11

(P) A nivel universitario, ¿cuál fue la carrera que cursó?

(R) Yo hice dos pregrados; la primera fue física y matemáticas y la otra fue administración pública. En la primera hubo..., para estudiarla, hubo una influencia directa de mis hermanos, porque yo siempre quise estudiar veterinaria. Me presenté a la Nacional y no pasé, después quise estudiar administración de empresas, en la UPTC, pero mis hermanos no me lo permitieron. Me decían que estudiara una carrera que me exigiera un poco más de parte intelectual, entonces, hubo la opción y por eso me presenté a física y matemáticas.

Situación 12

(P) ¿En la carrera universitaria, era similar para hombres y mujeres cursarla?

(R) En física los grupos eran muy pequeños, el grupo más numeroso era de ocho estudiantes cuando yo llegué a la universidad, la mayoría hombres, estudiaban física y matemáticas. Pero en el semestre en que yo entré, la universidad hizo una apertura por Icfes, por pruebas en el Icfes, los mayores Icfes, y por promedio en el Icfes, por primera vez en la universidad, y llegamos 45 al primer semestre de física, pienso que más mujeres que hombres.

(P) Hay versiones de las mujeres sobre trato inequitativo en la experiencia universitaria; quisiera saber si recuerda las formas como las trataban en su carrera profesores y estudiantes, ¿qué sucedía allí? ¿Alguna experiencia que pueda considerar relacionada con género?

(R) Era totalmente inequitativo; las mujeres; la mayoría de los profesores en física son hombres y es aterrador de verdad, porque hay compañeras que sacaron la carrera porque se lo merecían, estudiando demasiado, muy, muy pilas, muy inteligentes. Pero también estudié con mujeres muy bonitas..., había chicas bonitas, muy agradables, y... hasta me fastidiaba mirar la manera como los profesores miran a las estudiantes. Es algo que... (silencio), como que utilizaban el poder, o sea, la asignatura, para buscar beneficios de salir con las estudiantes, de insinuaciones a veces no muy discretas, entonces eso fastidia.

Y pienso que..., bueno..., mis compañeras, la mayoría muy inteligentes en ese aspecto, lo manejarían y no tengo pues más conocimiento, de si se utilizó para... Pero que si hay algo de género marcado ahí, sí, claro. O sea, a las mujeres, obviamente, con insinuaciones muy directas, era algo que causaba repudio entre los de la carrera.

(P) Alguna queja se realizó ante directivas universitarias, ¿qué paso ahí?

(R) Eso pasaba como anécdota simplemente, porque eso no..., algunos docentes inclusive nos decían: bueno, consigan un grupo de sus compañeras y hagamos una salida, y uno, pues, también, porque no nos dieran tan duro en alguna asignatura que necesitábamos nota, pues uno salía y nosotros organizábamos y sabíamos que el docente iba a llegar allá, que el profesor iba a llegar allá.

Situación 13

(P) En su desempeño, es usted docente, es padre de familia y comparte en matrimonio la vida con alguien. Me gustaría que se refiriera ahora a su rol en su profesión, en tanto si concibe en su asignatura contemplar la manera de orientar las experiencias de hombre y esa relación con sexualidad, con género, vínculo entre los contenidos de la asignatura que orienta y educación sexual.

(R) Sí.

(P) ¿Cómo en qué?

(R) Sí, dirigí proyectos, inclusive proyectos de sexualidad en la práctica docente. Nada que tuviera supuestamente que ver con la asignatura, porque dictando física y matemáticas, dirigir un proyecto de educación sexual..., pero lo hice, eh.

(P) ¿Qué más puede contarme en su experiencia profesional respecto al tema? ¿Lo ha contemplado?

(R) Es más, cuando trabajé en bachillerato, pienso que hablaba demasiado con las estudiantes sobre eso. O sea, tratándolas de orientar hacia el proceso de formación, de respeto en educación sexual, y les trataba de hablar, aunque no digo que sin tabúes.

Porque no es fácil abordar esos temas, pero se los traté de hablar, de la manera más franca y con las pocas capacitaciones que recibíamos al respecto. Porque era un tema nuevo, en el departamento, que se empezaba a trabajar, en las aulas, y que también pienso que para nosotros, para un docente hombre que dicte desde nuestra área disciplinar de la física y la matemática, es muy difícil también saberla llevar.

Yo llevo 21 años desempeñándome como docente, en diferentes..., eh..., he pasado por diferentes etapas desde primaria, bachillerato, universidad, en todas he trabajado. Y pienso que siempre he tratado de orientar eso, y nunca he tenido, pues, afortunadamente, ¿sí?, digo yo. Pues desde la perspectiva de nuestra área sería muy complicado, lo que yo le comentaba que se estudió en la universidad y esos modelos que los abominé en la universidad y nunca los utilicé, como utilizar esa ventaja desde lo disciplinar para influir o insinuar a los estudiantes en algo.

Pienso que en eso es más bien la orientación, como el consejo, como la persona que está ahí, para cuando ellos necesitan; y he logrado una comunicación excelente con la mayoría, creo que con el 100% de mis estudiantes, he tenido muy buena comunicación: hombres y mujeres, porque los muchachos también a veces le cuentan a uno muchos problemas y uno trata, de lo que uno puede, solucionarles. O darles por lo menos una orientación hacia eso.

Situación 14

(P) Eso a nivel profesional. También a nivel de relaciones de amistad, ¿de qué manera incide usted en sus compañeros, o ellos inciden en usted en la manera de ver el género? O sea, los comentarios o la manera como se ve a la mujer.

(R) Siempre han existido comentarios, pero más a nivel jocoso, siempre me he considerado una persona que respeta mucho la..., hacia los géneros, digo los géneros, hablando así: masculino y femenino, o sea, muy respetuoso de eso.

No me gusta una persona que se jacte de decir que ha estado, que conquista, con tantas mujeres. Yo, nunca, y afortunadamente con mis compañeros tampoco. Aunque no digo que cuando nos reunimos, es obvio, cuando nosotros nos reunimos uno habla de mujeres, que aquella mujer, que no sé qué..., que estaba muy buena..., que está no sé qué..., que si..., los comentarios, y yo participo de esas charlas; que aquí hay interesantes, y bueno..., los chismes, que también se suscitan dentro de hombres, que creo que se suscitan más que entre el mismo grupo de mujeres. Entonces, que participo de algún chiste, sí. De ahí no pasa.

Situación 15

(P) En esa misma tónica, en experiencias que se han visto, ¿cuál es el ideal, la imagen que le gusta mantener y que considera que así es como debe ser una mujer, y que no la ve de otra forma, y por qué es así su manera de pensar?

(R) Para mi gusto fue la de la película que vi hoy: una mujer fascinante, me gustan las mujeres que sean muy, muy tiernas, muy delicadas. Me gusta una mujer que sea muy femenina. Eso es en mi gusto, no quiere decir que también conozca una mujer que sí..., lo que se llaman mujeres machunas, pues las tolero, pero en realidad no es mi ideal. O sea, no es una mujer que me deslumbre, ¿sí? Que diga: "Uy, qué mujer tan interesante". Que sean inteligentes, muy pilas, muy rápidas en pensamiento, eso me descresta de una mujer. Pero sobre todo, sí, que sean delicadas, delicadas en su forma de hablar, de vestir. Eso me mata, más que si fuera espectacular, un modelo.

(P) ¿Ese modelo a qué se lo atribuye, de dónde proviene la imagen de la mujer perfecta? Porque hay unas incidencias de los modelos que uno tiene. Entonces, ¿ese modelo ha sido algo de siempre o de ahora?

(R) Es que siempre me ha parecido, la verdad, las mujeres me parecen muy bonitas, interior y exteriormente, también. O sea, hay mujeres que son espectaculares en la belleza, no sé quién me construyó el modelo, pero me gustan.

Hay mujeres que son sencillamente espectaculares. Pues..., otras más en su manera de ser, en su forma también..., se hacen querer muchísimo y se hacen desear. Pero que sepa en este momento qué me construyó ese modelo de mujer perfecta, no. Imposible de decirlo, o sea, pienso que son los medios que nos han construido eso: mirar la mujer ideal, mirar a Z Jones (Katherine Z Jones).

Situación 16

(P) Ya hablamos de la relación con la profesión. Hablemos un poco de la relación padre-hijo, ¿de qué manera ve esa relación y de qué manera incide usted en él?, ¿considera que usted es un buen ejemplo o qué pasa ahí?

(R) Totalmente ajena, en el sentido de la confianza. A mí me contaban alguna vez unos compañeros que el papá los llevó a un prostíbulo, y era como forma de enseñarles, no necesariamente para que estuvieran, sino para enseñarles el medio. Sería incapaz de hacer eso con mi hijo, no me considero capaz de hacerlo. Le pregunto, sí, porque sé que él ya mantiene relaciones sexuales activas. Algunas cosas pienso que él me tiene confianza, que a veces me logra dar confianza, me muestra niñas que le gustan. Me dice: "Bueno, padre, quieres ver esta niña, ¿cómo te parece?". Yo le doy mi opinión, lo que considero. Bueno, me parece, esta niña está bonita, más bonita que esta..., lo que considero. De ahí no pasa. La verdad.

Si él tiene la confianza en mí para decirme: me está pasando esto, yo le colaboro, y me lo puede decir, él sabe, antes de que pase. O sea, porque no tengo tabúes respecto a hablarle de eso. Si él me pidiera un consejo se lo brindaría y creo que eso es lo importante de la relación, que él sepa que antes de..., pueda contar conmigo.

Aunque sé que no cuenta, pues cuenta más con la mamá que con el papá, porque tal vez le tiene más confianza. Aunque en esos temas de mujeres, cuando él me habla de mujeres, sé que tiene más confianza en mí que en la mamá. Y de pronto porque él cree que yo lo puedo entender más y efectivamente lo tengo que entender más.

Situación 17

(P) Nosotros, al ser docentes, al ser padre o madre de familia, al ser amigos, estamos interactuando de manera constante. ¿En esas interacciones, considera que usted incide en esas personas con las que habla, intercambia experiencias?

(R) En el discurso, total, porque trato de ejemplarizar y de ser ejemplo en muchas cosas, entonces, en clase me interesa muchísimo cuando estoy desarrollando mi temática, también mirar la parte de proceso de formación, de contribuir en eso, de ser mejores seres humanos: les hablo bastante sobre eso.

Más que de la parte disciplinar, inclusive, me dedico..., en casi todas mis clases habrá un espacio para la parte humana, para la parte de la persona. Y pienso que eso ha sido como el éxito que he tenido en mi desempeño profesional. Porque es que las personas necesitamos también que nos escuchen, necesitamos también que nos orienten, así estemos ya demasiado adultos, como los que conocemos del trabajo, pero siempre necesitaremos de alguien que nos entienda como personas.

Entonces trato como de... de influir en eso, de dar mi percepción, de manera muy respetuosa y también en mi desarrollo profesional. Obviamente, sin descuidar una cosa de la otra. Entonces sí considero que influyo, porque me considero como ejemplo, me pueden tomar como un ejemplo. Yo pienso que muchos de mis estudiantes dicen o valoran eso. Dicen de pronto: "yo quiero ser como el profe" o "me gusta esto de él", "me gusta la manera de expresarse, la manera como nos llega, como nos orienta".

Situación 18

(P) ¿Le preocupa el qué dirán?, ¿por qué?, ¿está pendiente y a qué se lo atribuye?

(R) Sí, me preocupa, no sé en dónde me empecé a preocupar; me preocupa efectivamente cómo se ven las personas, cómo se presentan, y de acuerdo a un escenario. Pienso que eso ha sido parte de mi formación desde la escuela. O sea, mi mamá nos enviaba, dentro de nuestras limitaciones económicas, pero siempre con demasiada pulcritud y tratamos de ser modelos. Nos influía mucho la ropa, tener una camisa bonita, eso a mí me gustaba, me gustaba verme bien, y siempre ha sido así. O sea, he sido como muy dependiente del qué dirán.

Situación 19

(P) Para terminar, ¿Es natural, social o artificial?

(R) Artificial pienso que ya nada, pienso que ya soy así, de naturaleza, ya soy así como soy, que debería, de pronto, interesarme menos el qué dirán, eso sí. Pero ya no lo puedo cambiar, que la manera de vestir, que la ropa, que la marca, que cómo me veo ante los demás, eso..., lo de la imagen, eso me preocupa. Entonces, no la voy a cambiar, eso ya es natural en mí.

No es porque sea..., que no sea tan profundo, que de pronto sea subjetivo, sí. Puede ser, pero es mi manera. Me siento a gusto así. Me siento a gusto siendo así, con mis hábitos de aseo, con mis hábitos de estudio, con mis hábitos..., con todo lo que me he formado, me siento cómodo. Pienso que lo he logrado con esfuerzo y considero que no lo finjo. No tengo porque decir que eso sea artificial. Es algo que va conmigo, es de mi naturaleza.

Situación 20

(P) ¿Usted es casado?

(R) Casado

(P) ¿Considera que hay equidad de género en la familia?

(R) Sí

(P) Sí, ¿por qué?

(R) Total, aquí sí hay equidad, porque respeto mucho los espacios de mi pareja, la respeto profesionalmente, la respeto como mujer. Que sé que, en cuanto a roles, ella desempeña muchísimos más, en eso no sería equitativo.

Pero también es por gusto de ella, no es por solo gusto mío, ¿sí?, pues claro, muy cómodo, pero sé que a ella le toca hacer muchas más cosas de las que a mí me tocan, y el trabajo mucho más pesado, llevar mayores responsabilidades y mayor carga. Entonces en ese aspecto no hay equidad, pero es porque lo quiere así.

No es porque sea que tengamos una condición económica que nos obligue a hacerla o porque tengamos otra condición de otro tipo que nos..., que eso sea. Ella lo hace por gusto. Y no suena bien, pero sí sé que hace muchas más cosas que yo. En realidad, en cuanto a género y a cantidad de roles que tiene que desempeñar, le toca muy duro a la pobrecita chinita.

5.2.1. Decodificación microestructural-macroestructural de las situaciones de género del formador

Para decodificar las situaciones del formador, derivadas del nudo de relaciones implicadas en el *acto de subjetividad generizada*, fue necesario examinar las microestructuras que dieron lugar a esa macroproposición

representativa del núcleo discursivo. Como en los casos anteriores, fue indispensable un trabajo *intensivo de síntesis, cotexto y contexto*. Asimismo, un análisis de “redundancia media”²¹² de cada microestructura, a partir de las “inferencias” (I) del narrador mismo y las “condiciones” (C) desde las que se daban las situaciones. En la presentación²¹³ de las síntesis se establecen las relaciones de las microestructuras anteriores y las posteriores con análisis de mayor extensión.

Situación introductoria

Microestructura 0.1

(P) ¿Podría narrarme, contarme, el relato sucinto de su experiencia de hombre?

(R) Lo que me acuerdo. CUANDO estaba pequeño pues... eh... me empezaron como a gustarlas niñas (I), lo normal (I), también recuerdo lo que denominan los psicólogos que miraba uno a la mamá como símbolo sexual, los senos de mi mamá, eso... me atraía, me empezó a despertar como esa curiosidad (C).

Síntesis: Intra: me. *Extra:* mamá, niñas, psicólogos.

Cotexto: su *Intra* sentido de hombre, lo recuerda cuando de pequeño inicia con el gusto por las niñas (*extra*), lo considera normal, pero también por lo (*extra*) que los psicólogos decían de ver la mamá como símbolo sexual y desde allí se despierta esa curiosidad.

Contexto: la experiencia de hombre la circunscribe relacionada con gusto por las niñas (*extra*), incidió lo que denominaban los psicólogos (*extra*) mirar a la mamá (*extra*) como símbolo sexual; él confirma esta expresión porque sucedió con él (*intra*), la mamá le atraía y le empezó a despertar curiosidad.

Relación: (m.0.2 y 1).

²¹² Eco, *Los límites de la interpretación*, 1-400.

²¹³ Se utilizó (S) para la situación, y (m) para la microestructura, con el número pertinente, por ejemplo, situación 1: (S. 1); microestructura 2 (m. 2). Mayúsculas sostenidas en las palabras que actualizan el fenómeno *acto de subjetividad generizada* en el tiempo.

Microestructura 0.2

Eeeh... Las niñas con las que jugaban mis hermanos mayores, de pronto también eso fue algo que fue marcándome (C), me gustaban niñas del barrio (I) y también..., bueno sí..., eso básicamente como en la identificación de eso (I)... SIEMPRE tuve fue una atracción (I), NUNCA he tenido, pues..., he tenido una atracción por el sexo contrario, NUNCA (I), pues, a pesar de que he conocido personas, sí..., de... homosexuales (C) y eso..., pero NUNCA he... (I), pues sí he tenido como muy claro tal VEZ por el mismo proceso de formación de mis papás... cierto..., la cultura un poco machista en la que se vivía ahí pero... (C).

Síntesis: *Intra:* me. *Extra:* hermanos, personas, homosexuales, mis papás.

Cotexto: lo *extra* incide porque al ser (*intra*) audiencia vio a los hermanos mayores jugando con las niñas (*extra*), esto lo (*intra*) marcó, confirma el vocablo cuando empieza a experimentar atracción por el sexo contrario, nunca por el mismo sexo, a pesar de conocer homosexuales (*extra*), lo cual atribuye a la formación de sus papás.

Contexto: su experiencia de hombre tipifica un comportamiento similar al de sus hermanos mayores, porque fue audiencia cuando les vio jugar con las niñas; va confirmándose esta identificación en él cuándo experimenta gusto y atracción por ellas niñas (*extra*). Ha conocido personas que sienten atracción por el mismo sexo, de todas maneras nunca ha considerado que suceda en él, atribuye esto a la formación impartida por su papá y su mamá (*extra*), un poco machista.

Relación: (m.0.1)

Situación 1**Microestructura 1**

(P) ¿Y cuando habla de machista, a qué se refiere?

(R) Pues a que a uno le decían SIEMPRE, bueno, usted es un hombrecito, tiene que ser un hombrecito y... –risas nerviosas– (C), y pues eso también lo definía así (I), o sea inclusive una ÉPOCA ANTES CUANDO yo inicié que yo no veía, yo no contemplaba la posibilidad de que personas se enamoraran hombres con hombres, mujeres con mujeres, yo miraba eso como abominable (C), si..., como algo que me causaba repudio (I); pues a través de que uno va estudiando, va entendiendo cosas y como que va evolucionando un poquito (C) el pensamiento (I), pues por lo menos soy muy tolerante (C), me considero una persona muy tolerante (I), respeto demasiado las inclinaciones sexuales (C).

Síntesis: *Intra:* uno, yo, soy, usted. *Extra:* personas, hombres, mujeres.

Cotexto: *Intra* (uno) se le solicitaba ser hombrecito / *extra* (le decían, hermanos, papá) se confirma en lo *intra* (yo) en tanto lo definía.

Contexto: machismo es ser hombrecito, en tanto él (*intra*) definió gusto por el sexo opuesto; evoluciona entre una época que considera abominable hombre-hombre o mujer-mujer, a otra lograda a través del estudio; entiende y se vuelve tolerante frente a otras inclinaciones sexuales.

Relación: (m.0.1).

Microestructura 2

(P). Bueno, por ejemplo, en esa parte de la formación, cuando usted va adoptando ciertas prácticas que están relacionadas con personas que van incidiendo en lo que es usted ahora, ¿a quiénes atribuye esto?

(R) Pues, obviamente, fueron mis hermanos, por ser el menor... ¿sí? Fueron mis hermanos mayores...; con muchos de ellos vivenciamos, sobre todo con el (hermano un poco mayor de él y con quien compartió mayores vivencias)..., el que me sigue a mí (C), vivenciamos muchas experiencias (I) con niñas de la edad, ¿cierto?, hacíamos travesuras (C), pero obviamente YA eran vistas como objetos sexuales (I).

Síntesis: *Intra:* mí, menor. *Extra:* hermanos mayores, ellos, él, niñas.

Cotexto: *Intra:* él (mi) confirma vivencia experiencia con niñas (*extra*), a las que ve como objetos sexuales; inciden en ello (*extra*) los hermanos mayores.

Contexto: confirmación de su (*intra*, mí) experiencia con las niñas (*extra*) a quienes ve como objetos sexuales a partir de las vivencias con los hermanos mayores.

Relación: (m.0.1) símbolo sexual (m.1).

Situación 2

Microestructura 3

(P). Cuando habla de objeto sexual, quisiera que me explicara a qué se refiere.

(R) ¿Del sexo en sí?

(P) ¿Cómo fue? Porque encuentro que la relaciona con la experiencia de hombre.

(R) Mi experiencia... ¿mi primera experiencia?... Mi primera experiencia sexual fue con una chica del barrio... (silencio) (C),... yo en sí todavía ERA muy niño (I). La manera de excitarme ERA que me daban deseos de ir al baño por la excitación que eso me provocaba...; la niña todavía no se había desarrollado y yo tampoco me había desarrollado (C).

Síntesis: *Intra:* mí, yo, me. *Extra:* chica.

Cotexto: confirma su (*intra*-mí) experiencia sexual con la chica, niña (*extra*) porque provocaba en él (*intra*) una conjugación de deseos y excitación. Ella (*extra*) y él (*intra*) no se habían desarrollado.

Contexto: confirma objeto sexual en tanto referido a su primera experiencia (*intra*-mi) sexual con la chica, la niña (*extra*), quien, al igual que él, no se había desarrollado; de todas maneras, el medio para vivir su experiencia de hombre fue ella-niña (*extra*), quien le permite vivenciar y entrar en el juego entre deseo y excitación que provocaba la niña (*extra*) en relación con él (*intra*).

Relación: (m.0.1) símbolo sexual y (m.1, 2) ya eran objetos sexuales.

Microestructura 4

(P) ¿Más o menos a qué edad fue? (hizo referencia a la primera experiencia).

(R) Tendría unos 10 u 11 años, no lo recuerdo con precisión, pero sí debía tener entre 10 y 12 años (C). (Él explicó en ese momento) Yo me desarrollé TARDE (I) entre los 14 o 15 años, pasados los 15 años. Fue a través de una masturbación que me di cuenta (C).

Síntesis: *Intra:* Yo, lo.

Cotexto: época de inició de la experiencia sexual (relacionada ser hombre m.0.1) 10 u 11 años *confirman* ese inició. Se presentó antes de su (*intra*) desarrollo, que fue entre los 14 o 15 años, se dio cuenta de ese desarrollo a partir de una masturbación.

Contexto: la edad de su experiencia de hombre, la cual *confirma* (m.0.1) estar relacionada con experiencia sexual en tanto contacto con niña, chica (*extra*-sexo opuesto), es vivenciada entre los 10 u 11 años, cuando una niña es quien es objeto sexual;

sucede antes de desarrollarse ella (*extra*) y él (*intra*), pues fue entre los 14 o 15 años y él lo vivenció porque al provocar la masturbación se persuadió de su desarrollo. Acá se vislumbra un desenlace directo entre lo social y natural que puede revisarse a profundidad —tacto efectivo, sensibilidad pedagógica—.

Relación: (m.0.1) símbolo sexual, (m.1) opuesto-mismo sexo, (m.2) niñas, mujeres-niña, mamá, (m.0.1) ya eran objetos sexuales, confirma ello (m.3) primera experiencia.

Microestructura 5

(P) Algunos hombres se abstienen de la posibilidad de narrar respecto a estas vivencias, ¿recuerda alguna educación sexual en la escuela, en la familia, amistad? ¿De dónde surge esa experiencia de hombre relacionada con experimentar sexualidad?

(R) Eso es instintivo (I), cuando uno EMPIEZA a explorar su cuerpo, a tocarse y sentir excitación por eso (C). Inclusive a mí me asustó la primera VEZ (I), porque uno pensaba en las niñas que le gustaban (C), uno piensa y se imagina (I), uno siente excitación, inclusive cuando me excité la primera, ¿sí?, la primera eyaculación, CUANDO me mojé, eso fue terrible, ¿sí? (C); sentir uno la mano mojada, que algo me... ¿sí? (I). Yo no recibí ningún tipo de educación al respecto, NUNCA pensé que eso me iba a pasar ni en qué MOMENTO me podía pasar (C).

Síntesis: *Intra:* uno, su, mí, me, yo. *Extra:* niñas, educación.

Cotexto: lo *Intra* (uno, su, mí, me, yo) instintivo exploró su cuerpo tocándose, cuerpo, signo y significado; piensa (*intra*) y se imagina las niñas (*extra*) que le gustaban; explora y toca (*intra*) una interrelación (*intra-extra*) se da, se confirma la excitación como resultado. Primera experiencia (*intra-extra*) la cataloga de terrible. Educación (*extra*) al respecto nunca recibió (*intra*).

Contexto: la experiencia de ser hombre se vincula con manejo de la sexualidad, atribuida a su (*intra*) instinto, de todas formas, el sentido (*intra*) surge de vincular pensamiento al imaginar niñas que le gustan, y tacto, al hacer exploración del cuerpo; el resultado de la interacción confirma excitación. En tanto experiencia, asigna la cualidad de terrible y pronuncia la queja del vacío de educación al respecto.

Relación: (m.0.1) gustos, niñas, (m.2) audiencia del juego de sus hermanos mayores le fue marcando. (m.2) experiencias con el hermano unos años mayor de él, ya las niñas eran vistas como objetos sexuales. (m.3) se excita al pensar en niñas del barrio, empiezan a gustarle.

Microestructura 6

(P) O sea, ¿cómo la cataloga?

(R) Fue de experimentación (C), pero no lo sabía (I).

(P) ¿Pero nunca comentaron con amigos o con sus hermanos...?

(R) NUNCA, NUNCA (I). SIEMPRE, por ser el menor, como el miedo, por ser el menor con demasiada ignorancia (C) uno se las pica de saber demasiado las cosas (I), pero fue con demasiada, demasiada ignorancia (C).

Síntesis: Intra. Lo, ser, uno, él.

Cotexto: lo atribuido en tanto instinto, él (*intra*) la confirma por experimentación, cuando vacíos y huecos se revelan, no lo (*intra*) sabía, el miedo y la ignorancia definitivamente están vinculados.

Contexto: confirma la relación de experiencia de hombre con sexualidad y en la anterior microestructura considera el deseo y excitación en tanto instinto confirmado por la excitación procedente de *intra-extra*—interrelación pensamiento-imaginación-niñas—; encuentra en ello su razón de ser respecto al sí mismo revelado desde los vocablos.

Relación: (m.5) denuncia no recibir educación al respecto, (m.3) una experiencia, (m.2) experiencia y vivencia con hermanos, (m.0.2) hermanos mayores, es audiencia del espectáculo suministrado allí.

Microestructura 7

(P) Cuando dice que uno se las pica, ¿se las pica de qué o ante quiénes?

(R) ERA como por mantener la imagen ante mis hermanos (C), o sea, que ellos (I), que tenían más experiencia (C), no les tenía la confianza (I) para decirles: bueno me pasó esto, estoy experimentando esto (C), nada, ¿sí? (I); lo que sé de sexo lo aprendí explorando (C) ensayo-error (I).

Síntesis: Intra: mis, lo, les, me. *Extra:* hermanos, ellos.

Cotexto: él (*intra*) desde entonces buscaba mantener la imagen (*extra*) de saber respecto al tema frente a los hermanos, de las experiencias de hombres, las cuales vincula con relaciones sexuales; los aprendizajes para él (*intra*) por eso son ensayo-error.

Contexto: él confirma tener experiencias que se presupuestan en un aprendizaje de ensayo-error, sin comentar a sus hermanos (*extra*) porque no tenía confianza en ellos (*extra*); de todas maneras, buscaba mantener frente a ellos (*extra*) una imagen de saber a pesar de vivir en completa ignorancia (m. 6).

Relación: (m. 5) denuncia no recibir educación al respecto, (m. 3) una experiencia, (m. 2) experiencia y vivencia con hermanos, (m. 0.2) hermanos mayores es audiencia del espectáculo suministrado allí.

Situación 3

Microestructura 8

(P) Cuando usted estuvo viviendo esas experiencias de hombre, ¿comentó de esto a su papá o a su mamá?

(R) Nunca, NUNCA (I).

(P) ¿Por qué?

(R) Por el miedo (C), mi papá (I)..., el régimen totalmente autoritario de mi papá (C). En ESA ÉPOCA nosotros le teníamos era miedo (C)..., era de terror (I). Con mi madre se podría hablar, quizás, un poco más (I), pero quizás por su inclinación religiosa y esas cosas a mí me daba en realidad pena preguntarle (C)... Yo con ellos NUNCA experimenté nada de eso (I). Con mis hermanos (I), pues, bueno (C), (con el hermano un poco mayor que él) (C) él me consiguió una cita (I) con una niña que intentamos..., que estuvimos los dos (C). Pero como digo (I), ninguno de los dos nos habíamos desarrollado, éramos muy niños (C), ENTONCES era la excitación y tratar de penetrar (I)..., eso fue en una finca (C), fue una cosa terrible (I), si ERA así experimentar eso, besos y nada más (C).

(P) ¿Recuerda la edad?

(R) 10.

Síntesis: *Intra:* nosotros, mí, yo. *Extra:* papá, madre, ellos, hermanos, él.

Cotexto: su de él (*intra*) está incidido por los hermanos mayores, incluso deja ver que el hermano (*extra*) un poco mayor que él (*intra*), fue quien preparó el escenario para que viviera la experiencia de hombre, y él (*intra*) confirma su realización al agregar que fue terrible. Al papá (*extra*) nunca le comentaba por terror; a la mamá, por pena, ante su religión.

Contexto: confirmación respecto a que las experiencias de sus hermanos mayores están incidiendo en sus experiencias de hombre (*extra*); acá se percibe la presencia (*extra*) del hermano, un poco mayor que él (*intra*) y que incide, mientras con el papá, la distancia existía por el miedo que infundía, y con la mamá por pena, por la religión que practicaba.

Relación: (m.5) denuncia no recibir educación al respecto, (m.3) una experiencia, (m.2) experiencia y vivencia con hermanos, (m.0.2) hermanos mayores es audiencia del espectáculo suministrado allí (m.6, 7).

Situación 4

Microestructura 9

(P) ¿Recuerda el número de compañeras sexuales?

(R) No con exactitud (I), pero sí son muchas, he tenido bastantes relaciones involucrando sexo (C), pero un número exacto no (I). Supongo más de 20 (C).

Síntesis: *Intra:* he. *Extra:* muchas.

Cotexto: el (*intra*), respecto a las experiencias de hombre relacionadas con relaciones sexuales, las ha perdido de vista, no hay algo exacto respecto a ello (*extra*).

Contexto: se encuentra indefinida la cantidad de experiencias sexuales, las cuales relaciona con experiencia de hombre, es una forma de consumirse en lo que se va volviendo la esencia.

Relación: (m.8) confirma experiencia propiciada por hermano menor, (m.7) hermanos mayores es audiencia y confirma (m.5) instintivo, (m.3) objeto sexual niñas, (m.1) ser hombrecito, (m.0.2) ejemplo de hermanos mayores, (m.0.1) objeto sexual niñas.

Microestructura 10

(P) ¿En esas relaciones hay alguna precaución? ¿Existe alguna precaución tanto de la mujer como del hombre en cuanto a que las relaciones son de cuidado, que hay una responsabilidad en el manejo de la sexualidad, o qué sucede allí?

(R) En algunas ocasiones (I) sí hubo eso (C), YA CUANDO se empezó el uso del condón (I), aunque en lo personal me molesta también (C), porque SIEMPRE he dicho (I) es que hacer el amor con condón es como comer mazorca con guantes (C). Es algo que no (I)... , tal VEZ es algo más mental (I) que lo que uno pueda sentir (C). No sé si será en mí (I), será algo psicológico (I), pero no me siento, ni me excita igual teniendo una relación así que sin condón (C). Que se cuide, sí (I)...; yo trataba de cuando estábamos con las personas no eyacular por dentro, ¿sí? (C), pero cuidarme en cuanto a salud no (I)... Inclusive, pues, en alguna ÉPOCA, más o menos entre los 20 y 30 años (C), a los 30 (I) sentí algunas molestias y me preocupé por la vida como desordenada que llevé sexualmente y me hice la prueba del VIH (C).

Síntesis: *Intra:* lo, uno, mí, yo, me. *Extra:* personas.

Cotexto: el su (*intra*) confirma vivir las experiencias y garantizar su excitación, ha probado con condón, pero lo desecha, pues no siente. Tenía precaución de embarazos, pero no en relación con la salud. Entre los 20 y 30 años surge preocupación por su vida sexual desordenada y se hace prueba de VIH.

Contexto: la razón de su ignorancia frente al tema narrado en microestructuras anteriores deja huecos y vacíos que van llenándose, y esta resulta confirmándose respecto a la vida sexual desordenada dentro de la cual habita.

Relación: (m.9) indeterminadas las relaciones sexuales, (m.8) confirma experiencia propiciada por hermano menor, (m.7) hermanos mayores es audiencia y confirma m.5 instintivo, (m.3) objeto sexual niñas, m.1 ser hombrecito, (m.0.2) ejemplo de hermanos mayores, (m.0.1) objeto sexual niñas.

Situación 5

Microestructura 11

(P) ¿A qué le atribuye que nunca haya pensado en eso, que nunca haya tomado las debidas precauciones? ¿Alguna vez en la escuela, en el colegio o en la universidad encontró algún tipo de educación que le advirtiera sobre esos riesgos y responsabilidades?

(R) En LA ÉPOCA en que yo estudié (C) no había educación sexual (I); es más, a uno le daba pena hablarle a un profesor algo relacionado con sexo (C). Nosotros en el colegio (I), en sexto, séptimo, inclusive, una VEZ tuvimos una anécdota(C): nos sancionaron (I) porque un compañero llevaba revistas pornográficas (C), que eran las revistas de la ÉPOCA allá en el colegio (I), y una profesora que estaba en un tercer piso nos vio, nosotros estábamos con varios compañeros y nos vio mirando las revistas (C). ¿Qué más podíamos ver? (I), pues... revistas de porno (C), pero son imágenes visuales (I).

Síntesis: Intra: yo, uno, nosotros, nos. *Extra:* profesor, profesora.

Cotexto: su yo (*intra*) durante la época en que estudió; en relación con los docentes con una profesora (*extra*) vive una anécdota en la que son sancionados varios compañeros (*extra*), las razones: mirar revista pornográfica (*extra*), lo cual confirma la distancia del tema entre profesores y profesora (*extra*) y estudiantes (*intra*).

Contexto: la razón de su ignorancia venía generándose a nivel familiar, y al vivir la época de colegio, cuando menciona sentir pena de preguntar a docentes; se agudiza cuando vive la anécdota de ver revistas porno (*extra*) junto con compañeros (*extra*), con quienes es sancionado porque una profesora los vio. Dejó el hecho, una evidencia del uso que se hace de la autoridad para intentar frenar el fenómeno; en este caso, se agudiza el vacío y la reflexión .El conocimiento quedó pendiente.

Relación: (m.10) consume su esencia con la vida sexual desordenada, (m.9) indeterminadas las relaciones sexuales, (m.8) confirma experiencia propiciada por hermano unos años mayor que él, (m.7) es audiencia de hermanos mayores y confirma en la (m.5) experiencia de hombre instintivo, (m.3) objeto sexual niñas, (m.1) ser hombrecito, (m.0.2) ejemplo de hermanos mayores, (m.0.1) objeto sexual niñas.

Microestructura 12

La profesora armó un escándalo (I). Eso fue para sanción de compañeros y de todos (C), pues ella estaba en un..., en realidad todos los docentes... (C), cuando eso era un tabú (I), era un mito total tratar de hablar de eso con ellos (C). NUNCA se brindaba orientación (I), yo NUNCA recibí orientación por parte de ellos (C).

Síntesis: Intra: yo. *Extra:* profesora, todos los docentes.

Cotexto: el yo (*intra*) vinculado con quienes median procesos formativos, profesora y todos los/as docentes (*extra*); se evidencia en ellos/as algo mítico respecto al tema y hace ilación entre quien inició el proceso formativo y quien ahora le está formando dentro de un contexto educativo.

Contexto: la razón de tener vacíos en el tema de sexualidad se dio a nivel familiar; al pasar al colegio se agudiza porque vive anécdotas y encuentra como respuesta la normativa, la sanción por parte de profesora y docentes, quienes veían el tema como algo mítico. Se encuentran en ello vocablos opacando, dejando huecos y vacíos

¿Quién forma al respecto? La familia no, en la institución educativa tampoco, por falta de tacto y sensibilidad pedagógica en los/as que se encuentran inmersos en procesos formativos. Queda pendiente la reflexión en el tema.

Relación: (m.11) anécdota con compañeros viendo mujer símbolo sexual, (m.10) consume su esencia con la vida sexual desordenada, (m.9) indeterminadas las relaciones sexuales, (m.8) confirma experiencia propiciada por hermano un poco mayor que él, (m.7) es audiencia de hermanos mayores, confirma (m.5) encontrar instintiva experiencia de hombre, (m.3) objeto sexual niñas, (m.1) ser hombrecito, (m.0.2) ejemplo de hermanos mayores, (m.0.1) objeto sexual niñas.

Situación 6

Microestructura 13

(P) Volvamos al día miércoles de esta semana, hágame un relato o recuento de lo que hace usted un día normal desde que se levanta hasta que se acuesta. ¿Cómo transcurre su día?

(R) Un DÍA normal (I). Tengo últimamente problemas de sueño, entonces me da sueño a eso de las 5 de la MAÑANA (C), pero me levantó muy TEMPRANO (I). En realidad, me considero una persona muy madrugadora (C). Pero es porque tengo cosas en la cabeza (I), estoy pensando en los negocios, ENTONCES soy como muy acelerado para todas esas cuestiones (C) y trato de planificarlas todas (I), de tenerlas absolutamente planificadas (I), me ideo un esquema en la cabeza de todas las vueltas y quiero que todo me salga con absoluta precisión, es más, me rinde el TIEMPO (C), me rinde muchísimo hacerlas (I) por la planeación que hago de los procesos (C).

Síntesis: Intra: me, una.

Cotexto: el mi (*intra*) presta la atención máxima en su, en sí y su relación con el mundo.

Contexto: las actividades en las cuales él (*intra*) concentra su pensamiento están enfocadas a los asuntos personales. Se evidencia una mirada que concentra atención máxima en ese uno.

Relación: m.6 y m.7 en las que su imagen cuenta ante los hermanos, m.9 y m.10 en las que existe confirmación de su esencia, y la m.12 le devela lo personal y su afirmación desde la planificación que lleva va más allá de sus hermanos.

Microestructura 14

Me levanto, desayuno normal (C), soy poco comedido en la casa (I), no ayudo mucho, más que tender la cama (C), aunque poco me guste (I). Me baño, me gusta verme bien presentado (C), eso sí (I), cuido mi presentación personal (C), salgo y me dedico a hacer vueltas (C). Todas han sido estructuradas ya (I), han sido planificadas perfectamente (C), no hago una vuelta en ese DÍA que no la haya pensado en la NOCHE (C).

Síntesis: Intra: me, mi.

Cotexto: su de él (*intra*) concentra la actividad en la imagen y presentación que debe tener; en tanto actividades relacionadas con lo otro (casa), a pesar de estar presente, les resta atención.

Contexto: lo personal (*intra*) constituye su centro de pensamiento y atención, va confirmando la imagen y lo que alrededor de ello juega, porque ante lo otro (casa y actividades) no existe un asomo de gusto, pues la evidencia se relata en ser poco acomedido. El egocentrismo se evoca desde la forma manifiesta que su presencia narra.

Relación: m.6 y m.7 en las que su imagen está confirmándose respecto a sus hermanos, (m.9) y (m.10) existe confirmación de su esencia en relación con la experiencia, en la que se encuentra concentrado en lo personal, que le desvela.

Microestructura 15

Pienso que a VECES me desvelo (I) y es porque estoy pensando en las cosas que tengo que hacer al siguiente DÍA (C), y trato de suplirlas en el menor TIEMPO (I), estar a la HORA para compartir ratos con mi familia (C), a la HORA del almuerzo CUANDO estoy acá (C)..., CUANDO estoy (I), y CUANDO no estoy (I) es una rutina distinta a la que llevo en la casa (C). En la TARDE (I), las vueltas que me faltaron las hago o sencillamente descanso un rato (C), estoy mirando el computador, estoy mirando cosas de mi trabajo (C) o estoy adelantándolas (I), llenando informes, presentar cosas que debo hacer, subir cosas a plataforma (C).

Síntesis: Intra: me, mi.

Cotexto: su de él (*intra*) devela en lo personal y la extensión en las actividades que esto concentra, piensa en la familia (*extra*) en tanto compartir almuerzo.

Contexto: su de él (*intra*) concentra la actividad del día en lo personal y desvela en ello su atención para hacerse extensivo en su sí mismo; hay relación con la familia (*extra*) en tanto compartir almuerzo.

Relación:(m.6) y (m.7) en las que su imagen está confirmándose respecto a sus hermanos, (m.9 y 10) en las que existe confirmación de su esencia en relación con esta que se encuentra concentrado en lo personal que le desvela, (m.14) a la imagen le presta y concentra su pensamiento.

Microestructura 16

Como también tengo la multiplicidad de los trabajos (C), pues eso me quita demasiado TIEMPO (I). En la NOCHE, llego, a VECES una discusión CUANDO uno no siente que lo llaman (C), discuto bastante en pareja (I), a veces exploto (C). Soy explosivo (I). Me siento como incomprendido en ese sentido con mi relación de pareja(C).

Síntesis: Intra: me, uno, soy, mi. *Extra:* pareja

Cotexto: la unidad, él (*intra*) se dinamiza con las actividades personales que concentran su atención, múltiples trabajos; al relacionarse con el otro (*extra*-pareja) se da tensión, la discusión se genera, a razón de sentirse incomprendido, ante lo cual explota

Contexto: confirma la concentración de atención en lo personal y lo que estas actividades le demanden, dinamiza múltiples trabajos, se relaciona con el otro, con la pareja (*extra*) hay incompreensión y esto genera tensión, su manifestación: explotar. En esta parte, se encuentra relación con lo instintivo que puede pensarse natural a pesar de constituir un trabajo de apropiación y formación por realizarse.

Relación: (m.5) (m.6) y (m.7) en las que su imagen está confirmándose respecto a sus hermanos, (m.9) y (m.10) en las que existe confirmación de su esencia en relación con esta que se encuentra concentrada en lo personal que le desvela, (m.14) a la imagen le presta y concentra su pensamiento, (m.15) atiende el sí mismo.

Microestructura 17

Trato de compartir con mi hijo, aunque es muy poco el TIEMPO en realidad de hablar (C), pero trato (I) de hablar unos 10 MINUTOS cuando él me lo permite (C). Me fascina, la verdad, acostarme y ver un programa, así me coja el sueño rápido (C), pero acostarme y que mi pareja se acueste (C), sentir el contacto (I). Sentir ese contacto de la persona ahí, eso es algo muy rico (C), me duerme inmediatamente (I). De pronto, a VECES deseo sexo, pero evito demostrarlo por problemas que hemos tenido con la misma relación (C).

(P) ¿Qué le falta del día que de pronto no lo dijo?

(R) Mi DÍA es así (I). Cuando estoy acá es un DÍA normal de trabajo en el que camino mucho, me encuentro con personas (C), a veces hablo (I), cuando hay la posibilidad –no tomo tinto–, pero me voy a tomar una aromática (C), pero soy muy apresurado para hacer las vueltas (I), para terminar, me gusta que las cosas funcionen, que todo salga como muy bien (C).

Síntesis: Intra: me. *Extra:* hijo, pareja, personas.

Cotexto: sus días normales concentran su atención en sí y en quienes entran en esta relación, hijo (*extra*), con quien trata de compartir, lo cual es muy poco, 10 minutos cuando él (*extra*) lo permite; en tanto la pareja (*extra*) en relación con su sí (*intra*), le fascina ese contacto.

Contexto: se confirma el concentrar sus actividades en los días normales respecto a lo personal para garantizar su adecuado funcionamiento, su en sí entra en relación con hijo (*extra*) con quien gasta un tiempo mínimo; de su pareja respecto a su sí (*intra*), le gusta sentir el contacto y piensa en sexo, pero no es posible por problemas de la relación.

Relación: (m.6) y (m.7) en las que su imagen está confirmándose respecto a sus hermanos, (m.9) y (m.10) son referente de confirmación de su esencia en relación con esta que se encuentra concentrada en lo personal que le desvela, (m.14) le presta atención a su imagen y concentra su pensamiento, (m.15) atiende el en sí, (m.16) concentra su atención en lo personal y las actividades que ello requiere. El egocentrismo es constitutivo y constituyente.

Situación 7

Microestructura 18

(P) Ahora, hay días que usted pasa en familia, pero en un día que usted quisiera tomarlo como su tiempo libre, ¿qué hace?, ¿qué hace en un día que usted quiera tomarse y sentirse en libertad? (R) No lo tengo (I). Yo no tengo ese DÍA (C).

(P) ¿Nunca lo ha tenido? ¿Cuáles son los momentos en que ha tenido esos días en los que usted ha podido hacer lo que usted quiere? ¿Qué hace en días diferentes?

(R) En DÍAS diferentes (I) me gusta viajar, ir con mis amigos (C). Primero (I), cuando tomábamos, pues tomábamos, estábamos, íbamos a bailar, a fiestas en los municipios (C)..., bueno..., muchas cosas de esas (I); pero siempre con amigos, con compañeros de trabajo, con amigos de mucho TIEMPO (C). Y sobre todo viajar (I), es una cosa que me ha gustado bastante (C), y como tener el sentido de la amistad muy PRESENTE (C).

Síntesis: *Intra:* me. *Extra:* amigos, compañeros.

Cotexto: su, me (*intra*) en tanto tiempo diferente, trabajo y familia, comparte con amigos (*extra*) compañeros (*extra*) actividades de viajes, tomar, fiestas y bailes.

Contexto: su, me (*intra*) confirma en la experiencia actividades dentro de las cuales junto con otros/as amigos y compañeros comparte fiesta, baile y viajes, momentos de dar sentido a la amistad, que tiene muy presente.

Relación: (m.6) y (m.7) en las que su imagen está confirmándose respecto a sus hermanos, (m.9) y (m.10), porque son estas el referente que confirma su esencia en relación con su experiencial, cuando se concentra en lo personal que le desvela, (m.14) es en su imagen que presta y concentra su pensamiento, (m.15) atiende el en sí, (m.16) concentra su atención en lo personal y las actividades que ello requiere, (m.17).

Situación 8

Microestructura 19

(P) Uno recuerda anécdotas que lo marcan para toda la vida. Por un lado, de la formación de los padres, papá y mamá, y, por otro lado, de la formación en el colegio, la universidad. De esas experiencias relacionadas con devenir ser hombre, sobre todo con su forma de ser, ¿quiénes considera que lo marcaron, que lo llevaron a afirmar ser hombre y que tenía que ser así?

(R) Mis hermanos (C), obviamente ellos no (I), ellos siempre..., o sea..., NUNCA fueron absolutamente tolerantes con pensar que a un hombre le podría gustar otro hombre (C); eso es algo que era totalmente aberrante (I) y visto como desde esa óptica también lo consideré así (C), o sea yo lo asumí (I).

Síntesis: *Intra:* lo, yo. *Extra:* hermanos.

Cotexto: se confirma la incidencia en él (*intra*) de sus hermanos (*extra*), quienes eran intolerantes y consideraban aberrantes las relaciones entre el mismo sexo; desde allí lo (*intra*) asume así.

Contexto: las experiencias de hombre (*intra*) se encuentran incididas por quienes fueron sus hermanos, a tal confirmación, se llega al asumir como intolerantes y aberrantes las relaciones entre el mismo sexo.

Relación: (m.10) desorden sexual, (m.9) indeterminado relaciones, (m.8) hermanos inciden, (m.7) imagen de mantener frente a ellos, (m.5) denuncia no recibir educación al respecto, (m.3) una experiencia, (m.2) experiencia y vivencia con hermanos, (m.0.2) hermanos mayores es audiencia del espectáculo allí suministrado, (m.6).

Microestructura 20

Pero pienso (I) porque FUE aprendido de ellos, o sea, de mis hermanos, de mi papá (C), aunque no compartía muchas cosas de él (I), de sus patrones de crianza..., de la misma relación, de la misma vivencia de él (C). No me parecía (I) y todavía pienso que hay cosas que no... que las predica y no las aplica (C).

Síntesis: *Intra:* *pienso*, implícito el yo. *Extra:* ellos, papá, él.

Cotexto: lo (*intra*) piensa, que lo que él (*intra*) es fue aprendido de sus hermanos (*extra*) y del papá (*extra*), aunque no estaba de acuerdo con patrones de crianza de la relación de él (*extra*), de lo que vivió (*intra*), aún piensa que predica y no aplica.

Contexto: confirma el estar su (*intra*) persona, manera de ser hombre, en tanto experiencia por hermanos y papá, de quien aún piensa que predicaba y no aplicaba. Asoma una consciencia de su forma manifiesta incidida y alcanza a ver en ello cosas que no comparte, indicios de una reflexión que puede hacerse.

Relación: (m.10) desorden sexual, (m.9) indeterminado relaciones, (m.8) hermanos inciden, (m.7) mantener imagen frente a ellos, (m.19), (m.5) denuncia no recibir educación al respecto, (m.3) una experiencia, (m.2) experiencia y vivencia con hermanos, (m.0.2) hermanos mayores, es audiencia del espectáculo suministrado allí, (m.6).

Situación 9

Microestructura 21

(P) ¿Considerando la formación de hombre y mujer, ¿cómo la vivió, había equidad en ello? ¿Qué puede decir al respecto?

(R) Mi papá muy estricto ya con las mujeres (C), no les permitía ni tener novio (I). Nos mandaba a los hermanos menores a que las cuidáramos (C). FUI muy celoso (I) con alguien que mirara a mis hermanas, ¿sí? (C). Porque ese era mi papel (I), ME enviaban a cuidarlas, y si alguien les decía, por ejemplo, un piropeo, yo le respondía INMEDIATAMENTE y era un problema(C).

Uno ERA, pues, un peladito, y ya ERA gente mayor los que a ellas les piropeaban (C) y no se iban a meter con un peladito (I), un niño, al que podrían sonar de un solo bofetón (C), pero les causaba más bien como risa (I) la manera como yo reaccionaba (C).

Síntesis: *Intra:* nos, mi, le, yo. *Extra:* papá, mis hermanas.

Cotexto: su de él (*intra*) era porque el papá (*extra*) les mandaba a él y a sus hermanos (*extra*) a cuidar a las hermanas (*extra*), a quienes no se les permitía tener novio. Yo (*intra*) manifestaba celos con alguien (*extra*) que llegara a mirarlas, ante cualquier manifestación respondía (*intra*), esto sucedió en la niñez y causaba risa a esa gente mayor (*extra*).

Contexto: confirma la existencia de inequidad en la manera de formar hombres-mujeres; a las hermanas (*extra*) les era prohibido tener novio, incluso el papel de él (*intra*) y de los hermanos era cuidarlas. Los hombres prebendas, las mujeres se limitan, ser devenir ser.

Relación: oposición experiencias de los hombres, (m.10) desorden sexual, (m.9) indeterminado relaciones, (m.8) hermanos inciden, (m.7) imagen de mantener frente a ellos, (m.19) y (m.5) denuncia no recibir educación al respecto, (m.3) una experiencia, (m.2) experiencia y vivencia con hermanos, (m.0.2) hermanos mayores es audiencia del espectáculo suministrado allí, (m.6).

Microestructura 22

Pero a eso era enviado DESDE mi papá (C); muy injusto con mis hermanas (I), no les permitía tener novio, no les permitía salir, ir a bailar (C). Nosotros los hombres tuvimos más libertad (I), pero FUE por las condiciones. En mi caso (I), como soy el menor (C), ya vivimos solos (I), y eso nos dio casi absoluta libertad de salir y de llegar a LA HORA que nosotros quisiéramos (C). Ciertas responsabilidades, o sea (I), también nos habían advertido como mucho sobre los peligros, de los amigos, los vicios (C). SIEMPRE mis papás estuvieron como muy pendientes (I) de con quién uno se relacionaba, qué tipo de amigos tenía uno en la escuela (C).

Síntesis: *Intra:* yo, mi, nosotros. *Extra:* papá, hermanas, amigos.

Cotexto: hay un escenario en el que él (*intra*) es audiencia; respecto a la injusta formación de las hermanas (*extra*), se les prohibía tener novio, salir a bailar, a diferencia de ellos (él y hermanos), hombres, quienes gozaron de absoluta libertad, llegar a la hora deseada, aunque se les dieron responsabilidades y se les advirtió de peligros.

Contexto: es consciente de la diferencia e inequidad que entre hombres y mujeres se presupuestó, era su papá quien les enviaba a cuidar las hermanas; en su caso, gozó de libertad a diferencia de lo que tuvieron que vivir sus hermanos/as.

Relación: la formación de las mujeres es inequitativa en relación con la de los hombres, (m.10) desorden sexual. (m.9) indeterminado relaciones, (m.8) hermanos inciden, (m.7) imagen de mantener frente a ellos, (m.19) y (m.5) denuncia no recibir educación al respecto, (m.3) una experiencia, (m.2) experiencia y vivencia con hermanos, (m.0.2) hermanos mayores es audiencia del espectáculo suministrado allí, (m.6).

Microestructura 23

Pero que yo diga que haya sido totalmente equitativo, no (I). A las mujeres sí y a los hombres también, inclusive a los mayores les tocó más complicado, pero porque ellos vivieron más TIEMPO con mis papás (C). Nosotros los menores ya vivimos totalmente independientes (C) y teníamos mucha más libertad (I).

Síntesis: *Intra:* yo, nosotros. *Extra:* mujeres, hombres, papás.

Cotexto: su yo (*intra*) encuentra inequidad, la cual se confirma respecto a la independencia que ellos junto con el hermano quien es un poco mayor que él.

Contexto: en las expresiones confirma inequidad en la formación que sus hermanas tuvieron en relación con él, quien gozaba de libertad e independencia. Es un símbolo que va connotando una familiaridad.

Relación: (m.22) y (m.21).

Situación 10

Microestructura 24

(P) En relación con los roles de los hombres y las mujeres, ¿cómo estaban organizadas tales actividades u oficios?

(R) En los oficios sí fueron totalmente equitativos (C) hombres y mujeres (I). A nosotros nos enseñaron a cocinar para defendernos (C), nos teníamos que rotar (I), nosotros cocinábamos por DÍAS. Si HOY me tocó a mí cocinar, cocinaba para todos mis hermanos (C).

Síntesis: *Intra:* nos, me, mi. *Extra:* hombres, mujeres.

Cotexto: los oficios, en tanto rol de cocinar, tanto hombres (*extra*) como mujeres (*extra*) lo realizaban.

Contexto: en los oficios la organización se generó de forma equitativa porque hombres y mujeres cocinaban.

Relación: diferencia con (m.23) formación mujeres inequitativa vs. formación de hombres, (m.10) desorden sexual, (m.9) indeterminado relaciones, (m.8) hermanos inciden, (m.7) mantener imagen frente a ellos, (m.19), (m.5) denuncia no recibir educación al respecto, (m.3) una experiencia, (m.2) experiencia y vivencia con hermanos, (m.0.2) hermanos mayores es audiencia del espectáculo suministrado allí, (m.6).

Microestructura 25

En los oficios (I) en la finca también hacíamos absolutamente los mismos oficios, la recolección de café, limpiar la finca, etc... (C), a los menores más con la manito (I), trabajando en la parte con menos herramientas que los mayores (C). Pero la verdad, en el trabajo (I), tanto hombres como mujeres muy parecido el trabajo (C). Pienso que ahí sí no hubo... (I), todos teníamos que saber hacer las cosas y si nos tocaba, nos tocaba (C), no ERA opcional (I).

Síntesis: Intra: los. *Extra:* los, hombres-mujeres.

Cotexto: hombres (*extra*) mujeres (*extra*) hacían de manera similar los oficios, tanto unos como otros/as se desempeñaban en los mismos oficios.

Contexto: fueron equitativos dentro de los oficios que se organizaron a nivel familiar.

Relación: (m.24) diferente (m.23, 22, 21).

Situación 11

Microestructura 26

(P) En la carrera a nivel universitario, ¿cuál fue la carrera que usted cursó?

(R) Yo hice dos pregrados (I); la primera fue física y matemáticas, y la otra fue administración pública (C). En la primera hubo..., para estudiarla (I), hubo una influencia directa de mis hermanos, porque yo siempre quise estudiar veterinaria (C). Me presenté a la Nacional y no pasé (C), DESPUÉS quise estudiar administración de empresas en la UPTC (C), pero mis hermanos no me lo permitieron (I). Me decían que estudiara una carrera que me exigiera un poco más (C) de parte intelectual (I), ENTONCES hubo la opción y por eso me presenté a física y matemáticas (C).

Síntesis: Intra: yo, me. *Extra:* hermanos.

Cotexto: en su (*intra*) carrera se confirma la influencia de los hermanos (*extra*), quienes orientaban lo que debía estudiar (*intra*); física y matemáticas fue una carrera financiada. Él (*intra*) quería veterinaria, se presentó a la Nacional y no pasó, en la UPTC se presentó y estudió física y matemáticas y después quiso estudiar Administración de Empresas.

Contexto: a nivel profesional es orientado por los hermanos (*extra*) en relación con el tipo de carrera por cursar, lo que confirma una vez más su incidencia. Los hermanos le (*extra*) decían que debía cursar una carrera exigente.

Relación: (m.9) indeterminado relaciones, (m.8) hermanos inciden, (m.7) imagen de mantener frente a ellos, (m.19), (m.5) denuncia no recibir educación al respecto, (m.3) una experiencia, (m.2) experiencia y vivencia con hermanos, (m.0.2) hermanos mayores es audiencia del espectáculo suministrado allí, (m.6).

Situación 12

Microestructura 27

(P) ¿En la carrera universitaria cursada, era similar para hombres y mujeres cursarla?

(R) En física los grupos ERAN muy pequeños (I), el grupo más numeroso ERA de ocho estudiantes (C), cuando yo llegué a la universidad (I), la mayoría hombres, estudiaban física y matemáticas (C). Pero en el semestre en que yo entré, la universidad hizo una apertura por Icfes (C), por pruebas en el Icfes (I), los mayores Icfes, y por promedio en el Icfes (C), por primera VEZ en la universidad, y llegamos 45 al primer semestre de física (C). Pienso que más mujeres que hombres (I).

Síntesis: *Intra:* yo. *Extra:* hombres, mujeres.

Cotexto: Grupos pequeños (*extra*) cursaban física y eran en su mayoría hombres. Cuando entró se hizo apertura por pruebas y ascendió en número en los grupos: cuarenta y cinco, piensa que fueron más mujeres (*extra*) que hombres (*extra*).

Contexto: Se ven cursando física mayoría mujeres que hombres, diferente a como era antes, eran mayoría hombres, hubo esta apertura desde las pruebas Icfes.

Relación: (m.28, 29, 30).

Microestructura 28

(P) En la experiencia universitaria, porque hay versiones de las mujeres con respecto a ello. De todas maneras, quisiera saber si recuerda las formas de tratar profesores-estudiantes, ¿qué sucedía allí? ¿Alguna experiencia que pueda considerar relacionada con género?

(R) ERA totalmente inequitativo (I). Las mujeres, la mayoría de los profesores en física son hombres (C), y es aterrador de verdad (I), porque hay compañeras que sacaron la carrera porque se lo merecían (C), estudiando demasiado (I), muy, muy pilas, muy inteligentes (C).

Pero también estudié con mujeres muy bonitas (C)..., había chicas bonitas, muy agradables (I), y... hasta me fastidiaba mirar la manera como los profesores miran a las estudiantes (C). Es algo que (silencio), como que utilizaban el poder (C), o sea, la asignatura (I) para buscar beneficios de salir con las estudiantes, de insinuaciones a VECES (C) no muy discretas (I). ENTONCES eso fastidia (C).

Síntesis: *Intra:* vocablos inmersos. *Extra:* mujeres, chicas, profesores, estudiantes.

Cotexto: en física, la mayoría de docentes son hombres (*extra*) y él (*intra*) estudió con compañeras (*extra*) muy, muy pilas, inteligentes, estudiaban demasiado; pero también con mujeres (*extra*) muy bonitas, agradables y en este panorama sucedía algo: profesores (*extra*) utilizaban el poder de la asignatura para buscar el beneficio de salir con las estudiantes (*extra*), pues hacían insinuaciones indiscretas, lo cual fastidiaba.

Contexto: se confirma la mujer como símbolo sexual en el panorama universitario, se vislumbra por él (*intra*) como inequitativo; puede encontrarse el fenómeno de la manera siguiente: docentes hombres (*extra*) desde la asignatura (se empiezan a encontrar aspectos que son latentes) buscan beneficios de salir con las mujeres (estudiantes) consideradas muy bonitas, agradables, a diferencia de compañeras que sacaron la carrera porque se lo merecían, pues estudiaban demasiado, muy pilas, inteligentes (se empieza a evidenciar algo latente, en las evocaciones de subjetividad enmarcadas en un solipsismo, por ejemplo; piensa, que las bonitas y agradables pasaban por otra cosa ilatente! Y, al él pensar eso, es porque así sucede (queda pendiente lo que en verdad sucede con lo otro).

Relación: (m.5) se atribuía experiencia instintiva, (m.3) niñas objeto sexual, (m.1) ser hombrecito (m.0.1) símbolo sexual.

Microestructura 29

Y pienso que..., bueno..., mis compañeras, la mayoría muy inteligentes (C) en ese aspecto, lo manejarían (I), y no tengo pues más conocimiento de si se utilizó para... (C), pero que sí hay algo de género marcado ahí, sí, claro (I). O sea, a las mujeres, obviamente, con insinuaciones muy directas (C), ERA algo que causaba repudio entre los de la carrera (I).

Síntesis: Intra: pienso implícito el yo. *Extra:* compañeras, mujeres.

Cotexto: confirma su experiencia (*intra*) en tanto se refiere a las compañeras (*extra*) la mayoría muy inteligentes en ese aspecto, (lo latente hace presencia; imedio de un fin!, porque no sabe si se utilizó para... Latente... ¡Medio para una nota!). Reafirma (*intra*) hay una marca de género, sí, claro, porque las insinuaciones (*extra*-hombres docentes) eran directas, esto causaba repudio en quienes estudiaban.

Contexto: los vocablos van dejando evidencia del residuo subjetivo-intersubjetivo entre quienes se estaban formando (*extra*) y quienes formaban (*extra*). Hay marcas dejadas en ello respecto a la manera de evaluar una asignatura o varias, porque la mayoría eran hombres (*extra*), una señal, las mujeres, mujeres bonitas (*extra*), símbolo sexual para profesores, también lo son para él (*intra*). Pero había un poder en quien orientaba la asignatura.

Relación: (m. 27), (m. 28), (m. 5) Experiencia algo instintivo, (m. 3) niñas objeto sexual, (m. 1) ser hombrecito, (m. 0.1) símbolo sexual.

Microestructura 30

(P) ¿Alguna queja se realizó ante directivas universitarias?, ¿qué paso ahí?

(R) Eso pasaba como anécdota simplemente (C), porque eso no... (I). Algunos docentes inclusive nos decían: bueno, consigan un grupo de sus compañeras y hagamos una salida (C), y uno, pues, también (I), porque no nos dieran tan duro en alguna asignatura que necesitábamos nota (C), pues uno salía (I) y nosotros organizábamos y sabíamos que el docente iba a llegar allá (C), que el profesor iba a llegar allá (I).

Síntesis: Intra: nosotros. *Extra:* grupo, compañeras, docentes, el profesor.

Cotexto: se confirma la experiencia, en tanto algunos docentes, profesores (*extra*), les decían (*intra*-nosotros) que consiguieran compañeras (*extra*) para hacer una salida; hay una solicitud en ello; se (*intra*) responde de forma afirmativa al organizar y saber que el docente iba a llegar (*extra*), el argumento para esta solidaridad es la nota en una asignatura.

Contexto: en la cotidianidad universitaria resulta normal la reproducción del fenómeno de género, porque no pasaba de ser una anécdota; no hay denuncias, no pasa nada, resultaba tan normal hasta el punto de encontrar docentes (*extra*) buscando

cómplices (hombres-estudiantes) para tener el medio (estudiantes bonitas) de suplir sus intenciones; además, el poder desde la nota, porque hay un manejo allí tanto para mujeres bonitas como para estudiantes-hombres, quienes ante la necesidad también de mejorar su nota contribuyen a suministrar el medio de suplir un fin a quien concede la nota. Queda pendiente quién es objeto del fin y de qué modo se participa en el espectáculo.

Relación: (m.27), (m.28), (m.29). (m.5) experiencia algo instintivo, (m.3) deseo suplido con las niñas objeto sexual, (m.1) ser hombrecito, (m.0.1) símbolo sexual.

Situación 13

Microestructura 31

(P) En su desempeño es usted docente, es padre de familia y comparte en matrimonio la vida con alguien. Me gustaría se refiriera ahora a su rol en su profesión, en tanto si concibe en su asignatura la posibilidad de orientar la sexualidad y lo que esto tiene de relación con género.

(R) Sí.

(P) ¿Cómo en qué?

(R) Sí, dirigí proyectos (I). Inclusive proyectos de sexualidad en la práctica docente (C). Nada que tuviera supuestamente que ver con la asignatura (I), porque dictando física y matemáticas, dirigir un proyecto de educación sexual (C)..., pero lo hice. Ehhh (I).

Síntesis: *Intra:* implícito. *Extra:* estudiantes donde hizo la práctica.

Cotexto: al desempeñarse en la práctica docente (*extra*) su yo (*intra*) debe dirigir proyectos de sexualidad, él (*intra*) encuentra que ello no tiene nada que ver con la asignatura, pues es física y matemática, de todas maneras lo hace iél mismo se sorprende!

Contexto: nada es absoluto ni nada hay determinado, porque se puede confirmar una formación profesional en física y matemáticas que se culmina y, al final, al momento de la práctica docente, se enfrenta a orientar proyectos de educación sexual, que aun cuando no tengan relación entre la profesión de la cual es egresado y lo que la práctica de la profesión misma le exigió, a él mismo le sorprende la forma de hacerse manifiesta desde su experiencia. El desempeño profesional cobra sentido y las señales son el fenómeno mismo "cosa" no pensada". Pendiente la reflexión.

Relación: (m.27), (m.28), (m.29), (m.30) micro-estructuras en las que el fenómeno de género se alcanzó a percibir por parte del narrador al cursar la formación universitaria, las marcas se evidencian; a pesar de ello, no encuentra una relación en tanto reflexión y sentido. Algo similar sucedió cuando niño, desconocía respecto a las experiencias de hombre, en tanto avanza y una incidencia de sus hermanos le va modulando (m.2), (m.0. 2) y relacionando (m.5); no hay educación al respecto la contempla por eso experiencia instinto. Va al colegio y tampoco, algo verosímil sucede; él, en su adolescencia, no encuentra orientación (m.11), (m.12). Puede ser la imagen la que allí sigue avanzando; en la razón que atribuye hay ignorancia respecto al tema, aunque se enfrenta al culminar la carrera con la exigencia de orientar proyectos de educación sexual, no encuentra para nada ninguna relación, sin embargo, lo hace. La “cosa” se muestra, pero no hay reflexión y sigue quedando el vacío.

Microestructura 32

(P) ¿Qué más puede contarme en su experiencia profesional respecto al tema? ¿Lo ha contemplado?

(R) Es más, CUANDO trabajé en bachillerato (C), pienso que (I), hablaba demasiado con las estudiantes sobre eso (C), o sea, tratándolas de orientar (I) hacia el proceso de formación, de respeto en educación sexual (C). Y les trataba de hablar (I), aunque no digo que sin tabúes (C).

Síntesis: *Intra:* implícito. *Extra:* estudiantes.

Cotexto: hay vocablos y estos ponen en evidencia que él (*intra*), en relación con lo otro (*extra*), estuvo inmerso en procesos formativos en los que la educación sexual debió trabajarse. Aunque la tarea se realizó, dejó evidencia de que existieron tabúes.

Contexto: lo uno, la unidad (*intra*) integral en el trabajo profesional debió hacerse cargo de procesos formativos relacionados con educación sexual, en este ejercicio dejó evidencia de que no todo se sabe y no todo se adquiere por la suma de experiencias; se forma para una especificidad y deja limitados los horizontes en los que puede existir apertura de temas difíciles de contemplar en relación con el manejo y apropiación en formación de género. En tanto humanos y el deber que una profesión dentro de su práctica reclama, para el caso específico, orientación en situaciones de género, se encuentra que puede limitarse en alternancia y apertura si no hay apropiación

formativa. Es justo esto lo que permite que el velo continúe frente al tema, así sucede en este caso, hay tabúes para su abordaje. Una reflexión quedó pendiente porque ese campo primordial no se ha contemplado para cuestionar y trabajar desde el tacto efectivo y sensibilidad pedagógica que los contenidos de la experiencia permiten en relación con conocimiento.

Relación: (m.31) no estima relación, pero lo hacen (m.27, 28, 29 y 30), microestructuras en las que el fenómeno de género se alcanzó a percibir del narrador al cursar la formación universitaria; las marcas se evidencian, pero a pesar de ello no encuentra una relación en tanto reflexión y sentido; algo similar sucedió cuando niño, desconocía respecto a las experiencias de hombre, sin embargo, avanza y una incidencia de sus hermanos le va modulando (m.2.) (m.0.2) y relacionado (m.5), no hay educación al respecto. Va al colegio, tampoco, algo verosímil sucede, él en su adolescencia no encuentra orientación (m.11), (m.12). Puede ser la imagen la que allí sigue avanzando en su razón de ser, hay ignorancia respecto al tema..., muy parecido (m.7), nada sabe, pero ensayo-error para adquirir la experiencia. Se institucionaliza esa forma manifiesta de orientar este tipo de temáticas. El velo es parte de la ilación y continúa avanzando entre subjetividad-intersubjetividad.

Microestructura 33

Porque no es fácil abordar esos temas (C), pero se los traté de hablar (I) de la manera más franca y con las pocas capacitaciones que recibíamos al respecto (C), porque ERA un tema nuevo (I) en el departamento, que se empezaba a trabajar en las aulas, y que también, pienso, que para nosotros, para un docente hombre (I), que dicte desde nuestra área disciplinar de la física y la matemática (C) es muy difícil también saberla llevar (I).

Síntesis: *Intra:* nosotros. *Extra:* hombre.

Cotexto: en lo personal (*intra*) reconoce y confirma en su devenir ser el vacío y hueco respecto al tema. La ignorancia subjetivamente sigue y los residuos se confirman, porque constituyó la dificultad en el desarrollo y práctica de su profesión: es franco, porque las capacitaciones son pocas, pues el tema es nuevo.

Contexto: se confirma que en la práctica educativa los proyectos transversales, caso específico en educación sexual, se debieron abordar por él (*intra*-personal), aunque es franco, trató de realizar la tarea, sin embargo, está pendiente la reflexión en este campo primordial. Dicho campo tiene relación con adquirir apropiación formativa del

tema de género que, dado el vacío existente, pone el velo en evidencia al pensar que el límite está en el hecho de ser hombre y de estudiar una carrera de física y matemáticas. Hay un símbolo en el hecho de ser hombre que pone velo a estudiar este tipo de temas a pesar de ser parte de su experiencia personal y profesional, esto avanza y va adquiriendo regularidad y normativa a nivel institucional, como sucede en esta experiencia profesional. Al parecer, no es general ni para toda la apropiación formativa, y aquí se puede constatar; está pendiente su abordaje en género, que por cierto no es limitado y puede darse, porque es lo que puede, y reclama estar inmerso en este tipo de procesos formativos. De todas formas sucede allí y se imparte tal orientación con huecos y vacíos. Las preguntas: ¿cómo y de qué forma se están llenando esos vacíos y huecos? ¿Qué tipo de esfuerzos reflexivos se hacen desde la experiencia que exige esta profesión formativa para relacionar contenidos de las historias de los/as estudiantes y los temas que pueden aterrizar con tacto y sensibilidad pedagógica?

Relación: (m.7) vivió una educación en la que no orientaban, esto era un tabú. Él, subjetivamente, en-genera toda una experiencia en su carrera, en la que el fenómeno se presenta y las marcas se confirman, (m.27, 28, 29, 30, 31); aunque en su razón confirma la ignorancia respecto al tema, le corresponde orientar a través de proyectos de educación sexual (m.32, 33). Hay una reflexión pendiente y lo que constituye la profesión está exigiendo esfuerzos para su abordaje.

Microestructura 34

Yo llevo 21 AÑOS desempeñándome como docente (C) en diferentes... ehh... (I), he pasado por diferentes etapas, desde primaria, bachillerato, universidad (C), en todas he trabajado (I). Y pienso que SIEMPRE he tratado de orientar eso (C) y NUNCA he tenido, pues afortunadamente, ¿sí?, digo yo (C). Pues desde la perspectiva de nuestra área sería muy complicado (C) lo que yo le comentaba (I). Que se estudió en la universidad y esos modelos que los abominé en la universidad (C) y NUNCA los utilicé (I), como utilizar esa ventaja desde lo disciplinar para influir o insinuar a los estudiantes en algo (C).

Síntesis: Intra: yo. Extra: universidad, estudiantes.

Cotexto: su yo es incidente, hay evidencia porque su desempeño ha sido extensivo primaria, bachillerato, universidad, aunque ha tratado esos temas —de educación sexual— y ha impartido orientación, cree que en su desempeño ha sido afortunado porque se excusa y atribuye las limitaciones por el área y los modelos que abominó en la universidad, a los que, por cierto, manifiesta ser ajeno; de todas maneras, deja evidencia de que es complicado tener que desempeñarse en este tipo de orientaciones.

Contexto: su yo (*intra*) encuentra una complejidad en el hecho de tener que orientar educación sexual. Respecto a eso que imparte (experiencias de hombre-mujer), no es solo de ahora, ha estado presente durante su ejercicio profesional, primaria, bachillerato y universidad. En este caso, se puede vislumbrar que en las etapas en que el formador ha estado presente se ha demandado una orientación, sin embargo, está pendiente reflexión y apropiación formativa de género. En todo caso, esa falta de conocimiento en el tema no fue obstáculo para impartir orientación a la generalidad en la que su radio de acción se pone en evidencia. No hacer la reflexión deja evidencia de que el velo está ahí y continúa avanzando, pues los huecos y vacíos van quedando en la población a la que se hace extensiva su labor, aunque no es perceptibles en pro de quiénes se desarrolla esta. Se institucionaliza esa simbología al regularse, normalizarse e instituirse.

Relación: (m.7) vivió una educación en la que no orientaban; esto era un tabú. Él, subjetivamente, en-genera toda una experiencia en su carrera, donde el fenómeno se presenta y las marcas se confirman (m.27, 28, 29, 30, 31, 32, 33,34); ahora, aunque en la razón confirma la ignorancia respecto al tema, le corresponde orientar a través de proyectos de educación sexual (m.32, 33).

Microestructura 35

Pienso que en eso es más bien la orientación, como el consejo, como la persona que está ahí, para CUANDO ellos necesitan (C); y he logrado una comunicación excelente con la mayoría(I), creo que con el 100% de mis estudiantes (C) he tenido muy buena comunicación (I): hombres y mujeres (C), porque los muchachos también a VECES le cuentan a uno muchos problemas (C) y uno trata (I), de lo que uno puede solucionarles. O darles por lo menos una orientación hacia eso (C).

Síntesis: *Intra:* pienso, implícito su yo. *Extra:* muchachos, estudiantes, hombres, mujeres.

Cotexto: a pesar de estar presente en las (m.31, 32, 33), los vacíos y huecos, confirma su experiencia comunicativa con los estudiantes (*extra*), con quienes experimenta y considera que necesitan su (*intra*) consejo; encuentra similar orientación a un consejo.

Contexto: el profesional desde su sí mismo (*intra*), respecto a lo que su generalidad demanda en relación con la orientación del tema, la encuentra excelente en tanto le permite una buena comunicación con estudiantes hombres-mujeres (*extra*). Él (*intra*) está mencionando esta forma manifiesta de trabajar la formación, cuando

los muchachos le cuentan este tipo de problemas, su enseñanza se concentra en tratar de solucionar hasta cierto punto u orientar al respecto. Sin embargo, está pendiente la reflexión y conocimiento en el tema de género que esa generalidad está reclamando.

Relación: (m.7) vivió una educación en la que no orientaban, esto era un tabú. Él, subjetivamente, en-genera toda una experiencia en su carrera en la que el fenómeno se presenta y las marcas se confirman (m.27, 28, 29, 30, 31). Ahora, aunque en la razón confirma la ignorancia respecto al tema, le corresponde orientar a través de proyectos de educación sexual (m.32, 33, 34).

Situación 14

Microestructura 36

(P) Eso a nivel profesional; también a nivel de relaciones de amistad, ¿de qué manera incide usted en sus compañeros, o ellos inciden en usted en la manera de ver el género? O sea, ¿los comentarios o la manera como ven a la mujer?

(R) SIEMPRE han existido comentarios (C), pero más a nivel jocoso (I), SIEMPRE me he considerado una persona que respeta mucho la... , hacia los géneros (C). Digo los géneros (I), hablando así: masculino y femenino, o sea, muy respetuoso de eso (C).

Síntesis: *Intra:* me, una. *Extra:* los géneros, masculino, femenino.

Cotexto: su yo (*intra*) confirma el realizar comentarios, pero, aclara que son a nivel jocoso, que siempre respeta. De todas formas, considera que su forma es respetuosa de los géneros masculino-femenino.

Contexto: confirma en la experiencia de hombre que en él siempre han estado presentes comentarios respecto a la mujer, y los percibe jocosos, aunque para su forma, manifiesta, se contempla respetuoso de los géneros.

Relación: (m.37, 2) travesuras con niñas en tanto objeto sexual, (m.5) instintivo, (m.7) piensa y habla de ellas. Está pendiente la reflexión de la relación entre lo social y lo natural.

Microestructura 37

No me gusta una persona que se jacte de decir que ha ESTADO, que conquista, con tantas mujeres (C). Yo NUNCA (I). Y afortunadamente con mis compañeros tampoco (C), aunque no digo que CUANDO nos reunimos..., es obvio (I), CUANDO nosotros nos reunimos uno habla de mujeres, que aquella mujer, que no sé qué..., que estaba muy buena..., que está no sé qué..., que... ¿sí? (C)... los comentarios (I), y yo participo de esas charlas, que aquí hay interesantes, y bueno... los chismes que también se suscitan dentro de hombres (C), que creo que se suscitan más que entre el mismo grupo de mujeres (I). Entonces, que participo de algún chiste, sí. De ahí no pasa (C).

Síntesis: *Intra:* yo, nos, uno, yo. *Extra:* compañeros, mujeres, hombres.

Cotexto: su yo (*intra*) no comparte el que los hombres se jacten de decir respecto a la conquista de mujeres, él (*intra*) nunca. Sin embargo, confirma que al reunirse con compañeros (*extra*) participa del chisme, en el que se habla de ellas. Incluso considera que este es mayor entre los hombres.

Contexto: se encuentra haciendo presencia con las palabras y frases que acuñan experiencias, en las que, por incidencia de amigos, confirma que él en ocasiones participa en los comentarios y chismes respecto de las mujeres. Afirma suscitarse esto más en los hombres que en las mujeres.

Relación: (m.37, 36) y ello con (m.2) travesuras con niñas en tanto objeto sexual, (m.5) instintivo, (m.7) piensa y habla de ellas. Está pendiente la reflexión de la relación y sentido que cobra una simbología.

Situación 15

Microestructura 38

(P) En esa misma tónica, en experiencias que se han visto, ¿cuál es el ideal, la imagen que le gusta mantener y que considera que así es como debe ser una mujer, y que no la ve de otra forma, y por qué es así su manera de pensar?

(R) Para mi gusto fue la de la película que vi HOY (C). Una mujer fascinante (I). Me gustan las mujeres que sean muy, muy tiernas, muy delicadas. Me gusta una mujer que sea muy femenina (C). Eso es en mi gusto (I). No quiere decir que también conozca una mujer que... sí..., lo que se llaman mujeres machunas, pues las tolero (C), pero

en realidad no es mi ideal (I). O sea, no es una mujer que me deslumbe, ¿Sí? Que diga: “Uy, qué mujer tan interesante” (C). Que sean inteligentes, muy pilas, muy rápidas en pensamiento (C). Eso me descresta de una mujer (I). Pero, sobre todo, sí, que sean delicadas. Delicadas en su forma de hablar, de vestir. Eso me mata, más que si fuera espectacular (C), un modelo.

Síntesis: Intra: mí, me. *Extra:* mujer.

Cotexto: su mí, yo (*intra*) piensa en el ideal de mujer similar a modelos de televisión, diferente a ello, no le deslumbra.

Contexto: en lo personal se acentúa un modo de percibir a la mujer, hay ideal respecto a ellas similar a modelos de televisión, lo cual, deja evidencia de la forma en que lo general va incidiendo en su percepción.

Relación: (m.36, 37).

Microestructura 39

(P) ¿Ese modelo a qué se lo atribuye, de dónde proviene la imagen de la mujer perfecta? Porque hay unas incidencias de los modelos que uno tiene, entonces, ¿ese modelo ha sido algo de siempre o de ahora?

(R) Es que SIEMPRE me ha parecido (C). La verdad (I), las mujeres me parecen muy bonitas (C), interior y exteriormente (I) también, o sea, hay mujeres que son espectaculares en la belleza (C). No sé quién me construyó el modelo (C), pero me gustan (I).

Síntesis: Intra: implícito (yo). *Extra:* las mujeres.

Cotexto: su yo (*intra*) manifiesta que siempre ha estado en él ese modelo de concepción de mujer, además, es ajeno de quién le construyó ese modo, pero de todas formas es el gusto.

Contexto: considera un modo de mujer a quien caracteriza con las cualidades que sus palabras y frases acuñan en lo comunicado, sin embargo, está el velo de quién construyó esa percepción; de todas formas es parte de su gusto.

Relación: (m.36, 37, 38, 40).

Microestructura 40

Hay mujeres que son sencillamente espectaculares (I). Pues..., otras más en su manera de ser, en su forma también... (C) se hacen querer muchísimo y se hacen desear (I). Pero que sepa en este MOMENTO qué me construyó ese modelo de mujer perfecta (C), no. Imposible de decirlo (I), o sea, pienso que son los medios que nos han construido eso: Mirar la mujer ideal, mirar a Z Jones (Katherine Z Jones) (C)...

Síntesis: Intra: me. *Extra:* mujeres, la mujer.

Cotexto: me (*intra*) tiene un modelo de mujer perfecta, al cual se refiere de manera reiterativa sin que exista una consciencia de dónde viene tal predilección; sin embargo, en la subjetividad que enuncia, se evidencia alguna relación con los medios que hacen parte de esa construcción. Destaca el ideal de mujer allí propuesto.

Contexto: un modelo de mujer existe en su intrasentido, y este viene de lo que el mundo ofrece, una generalidad que atribuye desde lo personal que, posiblemente, son los medios, aunque no sabe muy bien lo que es, y construye la percepción y gusto allí manifiesto. Una reflexión y sentido en velo.

Relación: (m.36, 37,38, 39)

Situación 16

Microestructura 41

(P) Ya hablamos de la relación con la profesión. Hablemos un poco de la relación padre-hijo, ¿de qué manera ve esa relación y de qué manera incide en usted? y ¿considera que usted es un buen ejemplo o cómo considera esa parte?

(R) Totalmente ajena (I), en el sentido de la confianza (C). A mí me contaban alguna VEZ unos compañeros que el papá los llevó a un prostíbulo (C) y era como una forma de enseñarles (I), no necesariamente para que estuvieran (C), sino para enseñarles el medio. Sería incapaz de hacer eso con mi hijo, no me considero capaz de hacerlo.

Síntesis: Intra: mí. *Extra:* compañeros, papá, unos, mi hijo.

Cotexto: él (*intra*) considera ajena la confianza padre-hijo y relaciona la experiencia de ser padre con la experiencia del compañero, a quien su papá llevo a un prostíbulo para enseñarle el medio. Aunque relaciona el ejemplo, rechaza esta alternativa para su hijo.

Contexto: la pregunta giraba respecto a la relación padre-hijo y su incidencia. Trae el ejemplo de un compañero, a quien su padre llevó a un prostíbulo para enseñarle el medio. Está dejando opacidad en la reflexión de lo que es medio y quién es ese medio, persona objeto, medio para fin de otra persona. Hay velo de la en-generación y reproducción del fenómeno

Relación: (m.36, 37,38, 39,40), (m.5), (m.2), hermanos experiencia, (m.0.2) niñas y mujer objeto sexual.

Microestructura 42

Le pregunto, sí (I), porque sé que él ya mantiene relaciones sexuales activas (C). Algunas cosas (I) pienso que él me tiene confianza, que a VECES me logra dar confianza, (C) me muestra niñas que le gustan (I). Me dice: "Bueno, padre, quieres ver esta niña, ¿cómo te parece?" (C). Yo le doy mi opinión (C), lo que considero (I). Bueno, me parece, esta niña está bonita, más bonita que esta... (C). Lo que considero (I). De ahí no pasa. La verdad (I),

Síntesis: Intra: le. *Extra:* él, niñas.

Cotexto: la comunicación de él (*intra*) con su hijo está conectada con relaciones sexuales, alrededor de niñas, cómo son, cómo se consideran, bonitas... Forma manifiesta lo que le parece y opina de niñas, no pasa de ahí.

Contexto: queda evidenciado y se confirma aún más la forma en que se en-genera la orientación y la manera de ver niñas, y el modo puesto en la comunicación que palabras y frases acuñan el lenguaje en tanto símbolo sexual. La relación con su hijo respecto al tema configura su modo manifiesto.

Relación: (m.36, 37, 38, 39, 40, 41, 42). (m.5), (m.2), hermanos experiencia, (m.0.2) niñas y mujer objeto sexual.

Microestructura 43

Si él tiene la confianza en mí para decirme: me está pasando esto (C), yo le colaboro (I), y me lo puede decir, él sabe (C), ANTES de que pase (I). O sea, porque no tengo tabúes respecto a hablarle de eso (C). Si él me pidiera un consejo se lo brindaría (C), y creo que eso es lo importante de la relación (I), que él sepa que ANTES de... pueda contar conmigo (C).

Síntesis: Intra: mí. Extra: él.

Cotexto: entre él (*extra*-hijo) y yo (*intra*), si él tiene la confianza para pedir orientación la brindo, porque no tengo tabúes para hablar de eso, es lo que se considera importante en tanto esa relación, que sepa antes de... poder contar (*intra*).

Contexto: se confirma la en-generación respecto a la relación que se va encadenando para dar orientación en relación con el tema de género, que la experiencia de padre a hijo (*extra*) está demandando, en lo que se atribuye consejo antes de itener relaciones sexuales!, puede contar con él (*intra*), porque no tiene tabúes al hablar de eso... Lo anterior deja en el vocablo una contradicción, porque había mencionado el tenerlos (S.14), (m.32), cuando orientó proyectos de educación sexual; la opacidad está latente, los vacíos y huecos están presentes y su forma manifiesta de llenarlos es consumiéndose en la esencia de la única experiencia, evidencia (S.14) (m.33), (S.15) y (m.34,35). Pendiente la reflexión y conocimiento en el tema de género que con tacto efectivo y sensibilidad pedagógica pueden ampliar horizontes no solo en lo profesional, sino en su experiencia de educar al hijo. Alternar roles constituye una riqueza si se llegase a ganar en conocimiento, contrario al hecho de que siga el velo y la opacidad, pues incrementa la reproducción de inequidad.

Relación: (m.38, 39, 40, 41, 42, 43, 32, 33, 34 y 35).

Microestructura 44

Aunque sé que no cuenta (I), pues cuenta más con la mamá que con el papá (C), porque tal VEZ le tiene más confianza (I). Aunque en esos temas de mujeres, cuando él me habla de mujeres, sé que tiene más confianza en mí que en la mamá (C). Y de pronto porque él cree que yo lo puedo entender más (C) y efectivamente lo tengo que entender más (I).

Síntesis: Intra: yo, mí. Extra: él.

Cotexto: cuenta poco con su (*intra*), más con la mamá (*extra*), aunque al hablar de mujeres tiene más confianza en mí (*intra*) por entenderle más. Pendiente reflexión iejemplo solipsismo; lo que él piensa atrapa lo otro!

Contexto: orientación de hombres-hombres, porque al ser y tratar de mujeres es a él a quien se le debe dar confianza... , justo aquí se recoge el vocablo enunciado por el formador, y qué bien vendría abordar, desde el conocimiento en temas de género, que en apropiación formativa pudiese darse, porque se encuentra en ello, poder distinguir y tener presente lo que encierran género, sexo, sexualidad e identidad sexual. Al hacer la reflexión se gana en perspectiva y consciencia de la experiencia, lo que puede ampliar en horizonte y quitar el velo que respecto al tema se tiene.

Relación: (m.38, 39, 40, 41, 42, 43, 32, 33, 34 y 35).

Situación 17

Microestructura 45

(P) Nosotros, al ser docentes, al ser papá o mamá, al ser amigos, estamos interactuando de manera constante. En esas interacciones, ¿considera que usted incide en esas personas con las que habla e intercambia experiencias?

(R) En el discurso, total (I). Porque trato de ejemplarizar y de ser ejemplo en muchas cosas (C). ENTONCES, en clase me interesa muchísimo CUANDO estoy desarrollando mi temática, también mirar la parte de proceso de formación (C), de contribuir en eso (I), de ser mejores seres humanos (C). Les hablo bastante sobre eso (I).

Cotexto: el yo (*intra*) se considera incidente de manera total desde el discurso, pues en la forma manifiesta está su confirmación y de lo que él es un ejemplo, resulta extensivo en sus clases, en las que están los espacios para abordar eso (vacío, pero determinado) a razón de ver en el proceso de formación una contribución para educar mejores seres humanos, acerca de lo cual habla bastante.

Contexto: encuentra su (*intra*) discurso totalmente incidente respecto a las personas con quienes interactúa, destaca su interacción en clase, en la que desarrolla el tema, a pesar de no nombrarlo (vacío, pero es incidente y determinado), con lo cual confirma una manera práctica y social de revisar el tema a pesar de la no existencia de un conocimiento profundo al respecto. Quedó pendiente percepción y consciencia de su alternancia de roles, y la poca exploración de las vivencias en las que el tacto y sensibilidad pedagógica están ausentes. Contribución e incidencia de inequidad,

si continúa consumido en su única práctica, en la que sin duda gana en experiencia pero no en conocimiento, percepción y consciencia por la equidad —pendiente reflexión solipsismo, su pensamiento es total y abarca lo otro—.

Relación: (m.38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 32, 33, 34 y 35).

Microestructura 46

Más que de la parte disciplinar, inclusive me dedico..., en casi todas mis clases habrá un espacio para la parte humana (C), para la parte de la persona (I). Y pienso que eso ha sido como el éxito que he tenido en mi desempeño profesional (C). Porque es que las personas necesitamos también que nos escuchen, necesitamos también que nos orienten (C), así estemos ya demasiado adultos (I), como los que conocemos del trabajo (C), pero SIEMPRE necesitaremos de alguien (C) que nos entienda como personas (I).

Síntesis: *Intra:* me, mi persona. *Extra:* las personas.

Cotexto: ese mí, me, en tanto persona (*intra*) piensa que su éxito profesional se da porque en sus clases dedica espacios a la parte humana. De todas maneras, se remite a una necesidad que las personas (*nos-intra*) tienen de ser escuchadas, orientadas; así sea adulto en su (*intra*) trabajo, insiste y confirma, necesita ser (*intra*) entendido, se está refiriendo a él, a la necesidad de ser entendido.

Contexto: en las palabras y frases acuña un lenguaje que comunica tener éxito en su profesión, el cual hace referencia a su vez a la parte humana, en la que manifiesta y argumenta obtenerlo por la forma en que las personas deben ser escuchadas; asimismo, deja ver en el desenlace que reclama desde su manifiesto latente, que él, quien es adulto y con experiencia, necesita ser escuchado y que se le entienda. Está en velo la esencia en la que se ha venido consumiendo y pendiente la reflexión y sentido que desde el tema de género puede hacerse al trascender y trabajar en esa experiencia, pues se gana percepción y consciencia de sí mismo y su horizonte se amplía —pendiente la reflexión en sí mismo que él mismo pone en evidencia—.

Relación: (m.38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 32, 33, 34 y 35).

Microestructura 47

Entonces, trato como de..., de influir en eso (C), de dar mi percepción (I), de manera muy respetuosa, y también en mi desarrollo profesional (C). Obviamente, sin descuidar una cosa de la otra (I). ENTONCES, sí considero que influyo (I), porque me considero como ejemplo (C). Me pueden tomar como un ejemplo (I). Yo pienso que muchos de mis estudiantes dicen o valoran eso (C). Dicen, de pronto (I): “yo quiero ser como el profe” o “me gusta esto de él”, “me gusta la manera de expresarse, la manera como nos llega, como nos orienta” (C).

Síntesis: Intra: mí, yo. Extra: estudiantes.

Cotexto: se puede encontrar la “cosa” respecto de la otra, yo (*intra*) y refiere la otra (*extra*) y vuelve al sí (*intra*) y es en este movimiento, entre lo uno y lo otro, en el que interrelaciona y confirma que su discurso esté influyendo (*extra*); además, el hecho de ser (*intra*) ejemplo (*extra*), confirma, me (*intra*) pueden (*extra*) tomar como ejemplo.

Contexto: está el movimiento del modo manifiesto de su yo (*intra*) en relación con lo general (*extra*), que vuelve a vincularle y desde el cual su sí mismo piensa ser influyente, el cual no es yo (*intra*) único y de la nada, sino configurado entre lo uno y lo otro, pero, en tanto unidad, es lo que está influyendo discursivamente en los estudiantes. En tanto persona y dentro de procesos formativos, tiene pendiente la reflexión de lo que de otro puede tener, ese uno integral que incide y a nivel profesional se moviliza.

Relación: (m.38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 32, 33, 34 y 35).

Situación 18

Microestructura 48

(P) ¿Le preocupa el qué dirán? ¿Por qué tal dependencia y a quién se lo atribuye?

(R) Sí me preocupa (I). No sé en dónde me empecé a preocupar. Me preocupa, efectivamente, cómo se ven las personas (C), cómo se presentan (I), y de acuerdo a un escenario (C). Pienso que eso ha sido parte de mi formación desde la escuela (C). O sea (I), mi mamá nos enviaba, dentro de nuestras limitaciones económicas, pero SIEMPRE con demasiada pulcritud (C), y tratamos de ser modelos (I). Nos influía mucho la ropa, tener una camisa bonita, eso a mí me gustaba (C), me gustaba verme bien (I). Y SIEMPRE ha sido así (C). O sea (I), he sido como muy dependiente del qué dirán (C).

Síntesis: Intra: me. Extra: personas, mamá.

Cotexto: su yo (*intra*) le preocupa y enuncia con vaguedad de dónde proviene; relaciona las personas, no es solo él (*intra*), también mira esto en otros/as, tipifica. Enseñada, lo atribuye a la formación escolar, pero específicamente se refiere a la mamá, quien con la pulcritud y la ropa lo asocia a ser modelo y lo destaca para argumentar la dependencia del qué dirán.

Contexto: se confirma en su yo (*intra*) dependencia del qué dirán, y traslada su mirada además a otros/as, dado que siempre ha sido así; atribuye ello a la formación escolar y se concentra específicamente en la forma pulcra y la ropa con la que fue enviado a la escuela por la mamá (*extra*). Incide esto en su gusto y en la dependencia de lo que puedan decir. Aunque sus palabras y frases acunian en el lenguaje que comunica, la relación con escenario, personas y modelo, está pendiente la reflexión y sentido que puede cobrar en apropiación formativa; porque si gana en conocimiento en el tema de género, puede cobrar sentido para trascender en su experiencia y desde allí ampliar la percepción y consciencia de sí mismo.

Relación: (m.49, 46), él como ejemplo, (m.42) le parece gusto, (m.40) su modo configura el gusto por las mujeres, (m.39) modelos, (m.38) gusto modelos, (m.37) lo que gusta y no, (m.34) modelos preferencia, (m.28) agradable, (m.14) imagen, (m.7) imagen ante hermanos, (m.6) gusto, (m.5) gusto, (m.0.2) gusto niñas

Situación 19

Microestructura 49

(P) Para terminar. ¿Es natural, social o artificial?

(R) Artificial pienso que YA nada (C). Pienso que YA soy así (I). De naturaleza YA soy así como soy (C). Que debería, de pronto, interesarme menos el qué dirán (C), eso sí (I). Pero YA no lo puedo cambiar, que la manera de vestir, que la ropa, que la marca, que cómo me veo ante los demás (C), eso... lo de la imagen, eso me preocupa (I). ENTONCES no la voy a cambiar, eso YA es natural en mí (C).

Síntesis: Intra: mí. Extra: demás.

Cotexto: no encuentra nada artificial en él, ya que atribuye su (*intra*) manera de vestir y de ser a su (*intra*) naturaleza; confirma, que en su modo de ser encuentra dependencia del qué dirán (*extra*), frente a lo cual dice no poder hacer nada. Involucra

ahí, su imagen ante los demás, vestir y ropa, aunque confirma que ante el hecho de ser natural ya no hay cambio, pues es así como debe ser.

Contexto: afirma y confirma considerarse natural, nada artificial de su modo (*intra*) encuentra, aunque se mantiene una dependencia de lo que puedan decir los demás, en tanto mantiene esa imagen ante lo otro. Un velo está en lo social que no se percibe a pesar de ser la presencia y acto en la forma manifiesta de sus palabras y frases, que acuñan este lenguaje que comunica y que constituye este texto.

Relación: (m.48) modelo, (m.46) él como ejemplo, (m.42) le parece gusto, (m.40) gusto, mujeres, modelo, (m.39) modelos, (m.38) gusto, modelos, (m.37) lo que gusta y no, (m.34) modelos, preferencia, (m.28) agradable, (m.14) imagen, (m.7) imagen ante hermanos, (m.6) gusto, (m.5) gusto, (m.0.2) gusto, niñas.

Microestructura 50

No es porque sea..., que no sea tan profundo (C), que de pronto sea subjetivo, sí (I). Puede ser, pero es mi manera (C). Me siento a gusto así. Me siento a gusto siendo así, con mis hábitos de aseo, con mis hábitos de estudio, con mis hábitos..., con todo lo que me he formado (C), me siento cómodo (I). Pienso que lo he logrado con esfuerzo y considero que no lo finjo (C). No tengo por qué decir que eso sea artificial (C). Es algo que va conmigo. Es de mi naturaleza (C).

Síntesis: *Intra:* mí, me, conmigo. *Extra:* formado.

Cotexto: se inviste y confirma la subjetividad residual y lo profundo que alcanza a ver en su subjetividad, aunque lo menciona de manera inverosímil a través de, *de pronto*. Puede ser y aunque latente deja ver un vacío al respecto, pues vuelve a ese uno, en quien encuentra ese atributo natural y va con él.

Contexto: se concibe y afirma la subjetividad, aunque muy remota, encuentra la participación de algo de ese uno en lo que sucede ahí, en el vocablo confirma la atribución de su devenir a lo natural, en esta forma manifiesta consume su esencia, por eso mismo no encuentra cambio u oportunidad de trabajar en ello. Ahí contiene el modo en que su gusto, satisfacción y comodidad tipifican esa estructura de la experiencia.

Relación: (m.49) gusto, (m.48) modelo, (m.46) él como ejemplo, (m.42) le parece gusto, (m.40) gusto, mujeres modelos, (m.39) modelos, (m.38) gusto y modelos, (m.37) lo que gusta y lo que no, (m.34) modelos y preferencias, (m.28) agradable, (m.14) imagen, (m.7) imagen ante hermanos, (m.6) gusto, (m.5) gusto, (m.0.2) gusto, niñas.

Situación 20

Microestructura 51

(P) ¿Usted es casado?

(R) Casado

(P) ¿Considera que hay equidad de género en la familia?

(R) Sí.

(P) ¿Por qué?

(R) TOTAL (I). AQUÍ sí hay equidad, porque respeto mucho los espacios de mi pareja, la respeto profesionalmente, la respeto como mujer (C). Que sé que, en cuanto a roles, ella desempeña muchísimos más (C), en eso no sería equitativo (I).

Síntesis: Intra: implícito al hablar. *Extra:* pareja.

Cotexto: su yo (*intra*) en su forma manifiesta enuncia la existencia de equidad total; al ir desarrollando la idea entre palabras y frases, comunica que encuentra múltiples roles realizados por su pareja (*extra*) y ante este panorama no hay equidad.

Contexto: en la objetividad traduce de manera contundente la equidad familiar, sin embargo, el desarrollo subjetivo que inviste la objetividad, dejó ver que él mismo percibe múltiples roles realizados por parte de su pareja y presupuesta la falta de equidad. El concepto en apariencia tiene su desarrollo y los argumentos dejan en la integración elaborada desde la subjetividad manifiesta un modo de anunciar que la inequidad hace presencia desde lo que fue narrando, cuando la reflexión en el tema de género está pendiente, por eso mismo el velo continúa.

Relación: (m.52), (m.49) gusto, (m.48) modelo... (m.46) él como ejemplo, (m.42) le parece gusto, (m.40) gusto, mujeres, modelo, (m.39) modelos, (m.38) gusto, modelos, (m.37) lo que gusta y no, (m.34) modelos, preferencia, (m.28) agradable, (m.14) imagen, (m.7) imagen ante hermanos, (m.6) gusto, (m.5) gusto, (m.0.2) gusto, niñas.

Microestructura 52

Pero también es por gusto de ella (C), no es por solo gusto mío, ¿sí? (I). Pues claro, muy cómodo (C), pero sé que a ella le toca hacer muchas más cosas de las que a mí me tocan, y el trabajo mucho más pesado, llevar mayores responsabilidades y mayor carga (C). Entonces en ese aspecto no hay equidad (C), pero es porque lo quiere así (I).

Síntesis: Intra: mío. Extra: ella.

Cotexto: el gusto entra a ser el constitutivo de lo que a equidad se está refiriendo y atribuye lo inequitativo al gusto de ella (*extra*), aunque en lo latente de ese acto subjetivo deja ver que el gusto está en él, quien hace la narración, porque menciona *no es solo gusto mío (intra)*, y destaca, *claro muy cómodo (intra)*; está puesta su objetividad dentro de la interrelación, quien acepta y sabe que ella (*extra*) hace más cosas de las que a él le tocan, entre estas, el trabajo más pesado y responsabilidades mayores. Aunque confirma y acepta que no existe equidad, atribuye la inequidad y culpa de su existencia a lo otro (ella, *extra*), muestra así la forma manifiesta en que atrapa lo otro en la percepción que ese uno tiene.

Contexto: las palabras y frases acuñan un lenguaje que comunica la apariencia de equidad y la responsabilidad de la inequidad, y entre lo uno y lo otro, es ese uno quien manifiesta el modo de inequidad y quien no se da cuenta que quien se está refiriendo al gusto de inequidad es él y no ella, cuando unos privilegios van mostrando en la subjetividad que inviste en su misma objetividad que, aunque inicialmente fue equidad (m.51), en la integración que va realizando, da juego y su modo justifica la reproducción de inequidad. Al revelar que en lo otro está la responsabilidad y no encuentra que ese uno tenga niveles y grados para dinamizar la equidad, su acción en acto permite que el velo continúe pues esa conciencia y percepción anulan las posibilidades de equidad entre ese uno y ese otro. Está pendiente la reflexión y trabajo en el conocimiento de género, porque al ganar en conocimiento y apropiación formativa, se vislumbra el fenómeno para reconocerse y reconocer a partir de la relación entre lo uno y lo otro, pues, ni lo uno es objeto de lo otro, ni lo otro es objeto de lo uno.

Relación: (m.51), (m.49), gusto, (m.48) modelo, (m.46) él como ejemplo, (m.42) una versión del gusto en él, (m.40) gusto, mujeres, modelo, (m.39) modelos, (m.38) gusto, modelos, (m.37) lo que gusta, (m.34) modelos preferencia, (m.28) agradable, (m.14) imagen, (m.7) imagen ante hermanos, (m.6) gusto, (m.5) gusto, (m.0.2) gusto, niñas.

Microestructura 53

No es porque sea que tengamos una condición económica que nos obligue a hacerla o porque tengamos otra condición de otro tipo que nos..., que eso sea (C). Ella lo hace por gusto (I). Y no suena bien, pero sí sé que hace muchas más cosas que yo. En realidad, en cuanto a género y a cantidad de roles que tiene que desempeñar (C), le toca muy duro a la pobrecita chinita (I).

Síntesis: *Intra:* Está implícito. *Extra:* Ella.

Cotexto: ese yo, (*intra*) hace referencia de la inexistencia de condiciones económicas obligantes, de que eso sea como ocurre; insiste en que esa “cosa”, no pensada, es solo responsabilidad, en el gusto de ella. Hace que sus palabras dejen eco, “no suena bien”, lo que se está diciendo porque están las múltiples cosas que (ella-*extra*) hace, en relación con lo que él (*intra*) hace. La realidad vivenciada se manifiesta en lo que se está evocando y, aunque su presencia cuenta lo que sucede allí, un aire de comodidad y egocentrismo limita acciones hacia la equidad. Se dejó en evidencia que es su modo, el que pone y muestra la inequidad, sin contemplar reflexión y trabajo por la equidad desde el reconocimiento de lo uno y lo otro.

Contexto: una vez más se confirma la forma manifiesta como la experiencia gana al sumergirse y consumarse en sí mismo, y en la misma subjetividad de su acto se justifica continuar dentro de ella. Un ejemplo de esto es la manifestación de ese uno, que intenta conocer a ese otro desde la base de lo que su sí mismo recoge y posiciona para anticipar lo que ella (lo otro) es y piensa. Queda pendiente la reflexión que ese uno puede realizar al trabajar en conocimiento de género y ganar en apropiación formativa, pues en la persona está el que se reconozca y reconozca lo otro, a razón de que un trabajo por la equidad se desarrolla al ganar en percepción y consciencia de la diferencia entre ese uno y ese otro.

Relación: (m.52), (m.51)... (m.49) gusto, (m.48) modelo... (m.46) él como ejemplo, (m.42) le parece-gusto, (m.40) gusto, mujeres, modelo, (m.39) modelos, (m.38) gusto, modelos, (m.37) lo que gusta y lo que no, (m.34) modelos, preferencia, (m.28) agradable, (m.14) imagen, (m.7) imagen ante hermanos, (m.6) gusto, (m.5) gusto, (m.0.2) gusto, niñas.

5.2.2 Tema de la ideología de género del formador

El tema de la ideología de género del formador se puso en evidencia desde la dialéctica de compatibilidad (atracción-excitación-gusto/modelo de hombrecito-hombre), desarrollada en las diferentes microestructuras. Se

sintetiza así: *La experiencia de hombre se vive en campos de fuerza interrelacionales donde se dinamizan atracción, excitación y gusto, y concentra en ello su configuración.*

Las síntesis microestructurales muestran la relación contextual con la situación misma, esto es: la referencia *intra-extra*, en la que lo *Intra* se atribuye a él mismo, y lo *Extra*, a quienes hicieron parte de su narrativa. Algunos ejemplos de *intra* son: cuando el formador se refiere en primera persona (uno), (yo), (mi), (me). Mientras que un ejemplo de lo *Extra* es cuando narra: él, ellos, niñas, chica, mujeres, mamá, hermanos, hermanas, compañeros, compañeras, profesora, profesores, docentes, pareja, hijo, padres, papá, mamá, gente, estudiantes.

Con el acercamiento al mundo textual, se logró vislumbrar el mayor sentido de un cotexto. Para ello se interrelacionó lo intratextual incidido por lo extratextual, lo cual generó, dentro de lo personal-intra y lo social-extra, una dinámica y una ilación que permitieron, a medida que se avanzaba, una mayor profundidad y consumación de la misma; es decir, un significado dentro de las franjas textuales que confirmaron acciones provenientes de las incidencias. Esto se reflejó en la repetición de microestructuras que construyeron la cohesión macroestructural. De esta forma se encontró el acto y el contexto en los que la estructura narrativa del formador adquiere sentido macroestructural y toma coherencia cuando, a través de la redundancia microestructural presente en la textualidad del discurso, este afirmaba su particular atracción, excitación y gusto. En la Figura 8, Tema de la matriz ideológica micro-macro-estructural formador, se ilustran los elementos que configuran el tema de la ideología de género del formador: por un lado, se observa cómo la posición macroestructural, a partir de la constante interrelación del reflejo, se confirma entre lo intra-extratextual; y, por otro lado, en el irreflejo atracción-excitación y gusto compatible, la forma como se consuma la experiencia de hombre —que es latente—. Igualmente, se puede ver la redundancia en 34 microestructuras de 53, asimismo vinculable con 11 y 19 microestructuras, que hacen ilación a través de palabras —atracción, excitación y gusto—, las cuales permiten leer la

relación. En este engranaje, emerge la modulación discursiva, configurada dentro de un *co-texto*, en el que lo extratextual va incidiendo a nivel intratextual. Lo que en las relaciones en movimiento agente-audiencia se muestra en *contexto*, no es otra cosa que la experiencia y conciencia del formador en relación con el acto de subjetividad generizada.

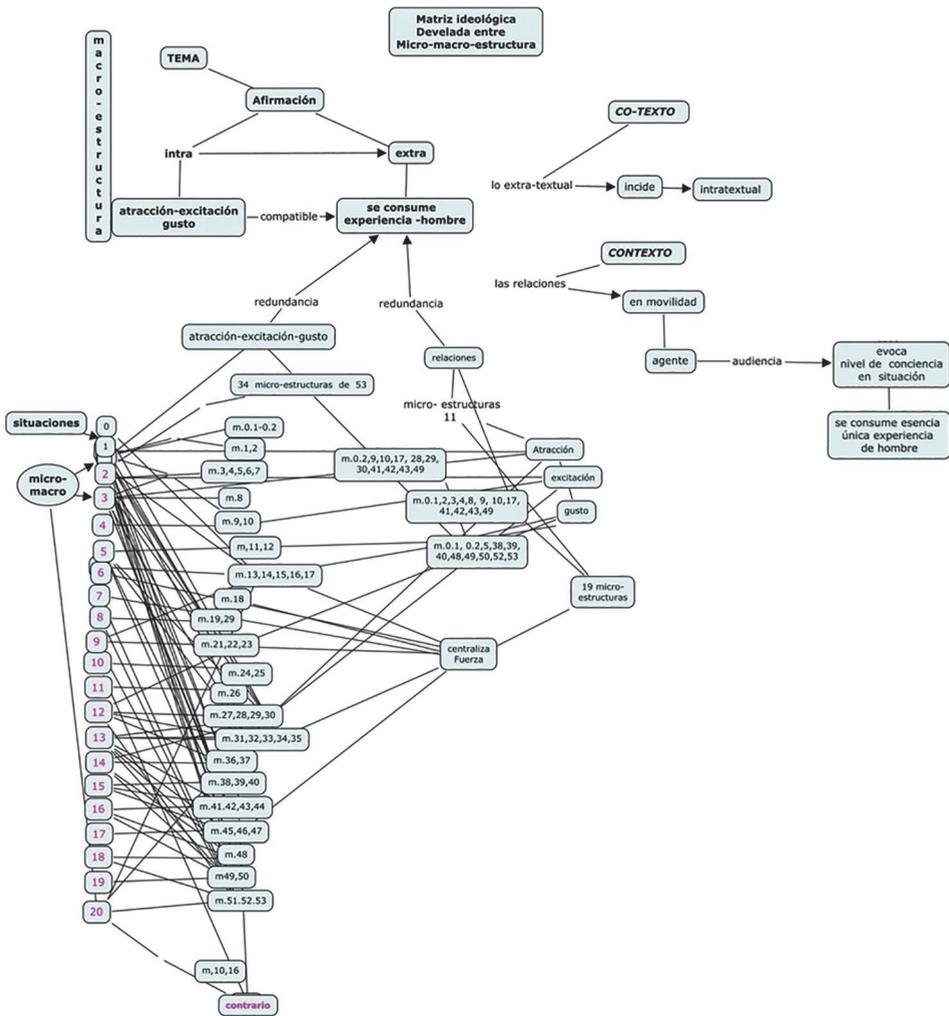


Figura 8. Tema matriz ideológica micro-macro-estructural formador

Fuente: elaboración propia con base en los registros textuales del formador y los aportes de Eco (1993) y Goffman (2006).

5.2.3 Síntesis discursiva de la matriz ideológica del formador

La síntesis discursiva extraída del consolidado del texto, a nivel estructural, revela que la ideología del formador muestra coherencia al expresar su experiencia de hombre. Así, al interrelacionar la *atracción*, *excitación* y *gusto* y constatar la ilación de las franjas textuales, se comprobaron los modos como este fue afirmándose, centralizándose y confirmándose desde la redundancia. La cohesión estructural consolidó el constitutivo que se condensa en *lo general confirmado en lo personal que dinamiza entre atracción, excitación y gusto* (véase, Figura 8).

Se observó cómo lo macroestructural se vislumbraba dentro de esas primeras (m. 0.1) y (m.0, 2), en las que *gusto* y *atracción* se evocaban y redundaban en las (m.1, 2). De igual forma, se pudo ver cómo se entretejían *atracción* y *excitación* en la (m.3), lo cual genera el constitutivo de la experiencia que avizora el devenir de ser hombre desde la relación por él (*intra*) mismo mencionada en lo presenciado, es decir, como audiencia, respecto a las niñas (*extra*) con las que jugaban sus hermanos mayores (*extra*) (m.0.2). A la postre, esto fue marcando y configurando su identificación como hombre. Las conexiones alcanzaron cabal consonancia en razón de lo que le decían: usted es un hombrecito y tiene que ser un hombrecito (m.1). Esto lo fue definiendo y, en esta transición, el formador pasó de audiencia a agente; en este caso, porque vivenció muchas experiencias con niñas de su edad, a quienes para entonces ya veía como objetos sexuales.

Como se ha señalado, la conexión establecida sintetiza la macroestructura, en la que el formador confirma lo general desde lo personal. Su configuración comprende las microestructuras identificadas dentro del texto de la (S.0) y las presentes, a manera de introducción, en la medida en que (m.0.1) (*intra-extra*) y (m.0.2) (en el mismo sentido *intra-extra*) van dando sentido a esa experiencia que configura lo constitutivo de hombre en cuanto a *gusto* por las niñas (*intra*). Aquí su yo (*intra*) sentido se conjuga en quien, en tanto audiencia del espectáculo de sus hermanos mayores (*extra*), le fue dejando marcas, esto respecto a favorecer y considerar la *atracción* por el sexo opuesto. Es también ilustrativo de ello, cuando cuenta que esa *atracción* y *gusto* se debieron a la formación tanto de mamá y papá,

un poco machista, que vincula la (S.0) con la (m.1), pues circunscribe su (*intra*) manera de ser a lo que le decían, de ser un hombrecito, y desde esa concepción, al irse definiendo, se afirma en la (m.2). Es apenas obvia la incidencia de sus hermanos mayores (*extra*), especialmente de uno (*extra*) de ellos, un poco mayor que él (*intra*), y con el cual vivenció esas experiencias con niñas (*extra*) de la edad, con quienes hacían travesuras y de quienes afirmaban (*extra*) ver para entonces como objetos sexuales. Se amplía y consume ese experimentar (m.3) con la chica del barrio, con quien se dio esa primera posibilidad. Esto sucedió entre los 10 y 12 años, destaca lo *excitante* que fue y aclara además que tanto ella como él no se habían desarrollado (m.4). Su desarrollo fue tarde, entre los 14 o 15 años, de ello tiene consciencia y se persuade por una masturbación.

Asimismo, se pudieron encontrar en la (m.5) las palabras y frases que acuña para comunicar que la experiencia de hombre y lo que le está sucediendo son vivencias de carácter instintivo. Esto se percibe cuando relata esa interrelación entre la exploración del cuerpo y el pensar en las niñas que le *gustaban*. Al hacerlo, reconoce la *excitación* experimentada, lo cual posibilita seguirse consumiendo de manera reiterativa. Es significativa la evocación de dicha experiencia como algo terrible de su desarrollo, porque no pensó que eso iba pasar. De esta forma, nos brinda una evidencia: no recibió nunca ningún tipo de educación y, por lo mismo, en ningún momento pensó que eso pasaría ni cómo acontecería.

Al indagar la manera de considerar lo sucedido, en la (m.6) y en su (*intra*) sentido, lo considera como una forma de experimentación que no sabía (nunca recibió educación), como lo dejó ver en la (m.5). Incluso, en la (m.6) se manifiesta el miedo del cual él (*intra*) es presa, en relación con sus hermanos mayores (*extras*). Por eso mismo, no contempló la posibilidad de preguntar y encuentra haber vivido su experiencia con demasiada ignorancia, en contradicción con el hecho de querer ‘picárselas’ de saber demasiadas cosas. Atribuye lo dicho, (m.7), a querer mantener una imagen frente a sus hermanos, quienes tienen más experiencia que él (*intra*), lo cual tiene relación con la (m.6). Tenía miedo de sus hermanos y por eso no existía confianza para llegar a preguntar acerca de lo que le estaba sucediendo y de lo que estaba experimentando (*intra*). De ahí su mención de

que lo que sabe de sexo es resultado de un aprender explorando a través del ensayo-error.

La ilación continúa en la (m.8). Allí, ante la pregunta sobre qué papel jugaron papá y mamá en esos procesos, él (*intra*) cuenta que su papá inspiraba una forma de autoritarismo y miedo, lo cual le generó terror, por eso no consideró la posibilidad de preguntar al respecto. A su vez, con la mamá (*extra*) le daba pena el solo hecho de considerar preguntarle, a pesar de que era un poco más accesible; sin embargo, su inclinación religiosa y sus consabidos prejuicios le impidieron llegar a comentarle lo sucedido. En conclusión, aclara que con ellos no se contó para recibir las debidas orientaciones. En su lugar, confirma y pone en relación (m.2) y (m.8), en las que redonda la incidencia de los hermanos (*extra*), incluso comenta que uno de ellos fue quien consiguió la cita con la niña con quien experimentó esa primera vez. Advierte, además, que no se habían desarrollado (m.3) y (m.8), pues eran muy niños. Si bien la *excitación* (m.3) y (m.7) se da, la considera para entonces terrible. De todas maneras, es así como en-genera experimentar eso, lo cual pone en relación vinculante la (m.8) con las (m.3, 2), en la introductoria (m. 0.2).

Frente a la experiencia, se le pregunta si recuerda el número de compañeras sexuales, afirmó (m.9) no recordar (*intra*) con exactitud. Como son muchas relaciones en las que se involucra el sexo y no tiene un número exacto, supone que fueron más de veinte. Esto muestra la configuración del constitutivo de redundancia microestructural proveniente de (m.0.1) (m.0.2) y (m.1, 2, 3, 5) y deja ver que en (m.6) existen vacíos en lo que le va sucediendo, lo cual no impide seguir consumándose en las (m.7) y (m.8).

Al preguntarle sobre los cuidados y precauciones al respecto (m.9), manifiesta (m.10) que en algunas ocasiones hubo cuidados, a través del condón. De cualquier forma, ratifica lo siguiente: en lo personal (*intra*) le molesta y es algo no considerado, incluso inviste y cuestiona que en lo personal (*intra*) no sabe si solo a él le sucedió eso o si es mental, psicológico. En lo anterior se suscita un vacío, cuando confirma que para entonces no siente ni le *excita* una relación con condón, muy diferente de lo que le sucede

sin este. Aquí tenemos un entronque importante, a partir del cual las experiencias se consumen; se establece una relación de sentido que las vincula con las que vienen haciéndose a través del entramado de redundancia microestructural (m.0.1), (m.0.2), (m.1), (m. 2, 3, 5). Este entramado deja opacidad en (m.6), continúa en las (m.7, 8, 9) y se en-genera en lo que sigue narrando: revela que cuando estaba con las personas (*extra*) se cuidaba (*intra*), con el método más conocido y practicado, eyacular por fuera, pero, al relacionar este hecho con la salud sexual, afirma no hacerlo. Como evidencia de esto, narra una anécdota sucedida entre los 20 y 30 años de edad, que tuvo que ver con unas molestias que lo pusieron en alerta frente a esa vida sexual desordenada que llevaba. Por eso se hace la prueba de VIH; aunque no concluye la historia, se infiere que no dio positiva.

Al seguir indagando sobre la orientación y educación de su sexualidad, surge otra evidencia. Comenta que en la época en que estudió no había educación sexual y que por ello consideraba vergonzoso llegar a hablar con los profesores sobre cualquier asunto relacionado con lo que le ocurría. Una situación no muy diferente a lo sucedido en las franjas de la (m.8), con papá y mamá —hermanos— (m.6), cuando lo familiar veló el tema, lo que ahora redundaba en la (m.11). Al respecto, recuerda una anécdota ocurrida en los grados sexto-séptimos, cuando junto a otros compañeros fue sancionado por estar viendo una revista pornográfica. Menciona que eran imágenes visuales, con lo cual, y al revelar las razones de su sanción, se establece un vínculo con (m.5), en la que lo pensado se relaciona con lo que imagina (m.11) y se entrelaza con (m.12). Esto porque ante el hecho, la profesora se escandaliza y la sanción u objetivación de su acto de subjetividad generizada se institucionaliza en lo normativo: estuvieron junto a ella todos los/as docentes, quienes consideraban estas revistas como un tabú, mito, y que el asunto era imposible de ser aceptado dentro de la institución. Se percibe, por tanto, que el fenómeno sigue velado, debido a que tanto el narrador como los/as profesores de esa institución se encuentran anclados en la tensión y objetivación del acto en cuestión. Por consiguiente, se institucionaliza una sanción que agudiza las opacidades y vacíos de una experiencia, que sigue en-generándose entre intersubjetividades escenificadas en una situación en la que actúan e interactúan quienes se forman y quienes están formando.

Asimismo, los residuos subjetivos van evidenciando en las microestructuras la nula orientación, formación y educación que existe al respecto. Se vinculan (m. 8) (m. 6) y (m. 11, 12) y surgen interrogantes que demandan respuestas oportunas y eficaces: ¿a quién le corresponde formar respecto al género y, en los modos de enseñar, de qué forma se relaciona el tacto efectivo en un tema y los contenidos de las experiencias generizadas? ¿Se percibe sensibilidad pedagógica y tacto efectivo en los casos situacionales?

Al indagar sobre las actividades del formador, sus respuestas vinculadas con la (m. 13) revelan aspectos y rasgos claves de la estructura personal (*intra*) proyectada. La planeación y proyección en sí mismo y de sí mismo denotan un marcado egocentrismo, que sigue consumándose en la (m. 14). Esto se hace manifiesto en lo poco comedido que es respecto a actividades de la casa. Expresa que no ayuda mucho y que la poca ayuda se concreta en tender la cama, aunque aclara: *poco me gusta*. Muy diferente del *gusto* y dedicación que invierte en verse bien y estar presentable. De igual forma, lo desvelan las vueltas por realizar al día siguiente. En-genera y continúa el fenómeno en la (m. 15), en la que es enfático al presumir ese desvelo por proyectar que sus cosas salgan muy bien. Si bien allí deja espacios para compartir el almuerzo con la familia, esto cambia cuando no permanece en este lugar y debe viajar, (m. 16), debido a los múltiples trabajos a que se dedica y a los que le invierte buena parte de su tiempo. Esto ocasiona en la noche una discusión entre él (*intra*) y su pareja (*extra*), porque él siente (*intra*) falta de atención por parte de ella (*extra*); reitera que esta situación se da bastante y reconoce que por eso explota. Como causa de esto argumenta el no ser comprendido.

Por otra parte, como tiene un hijo (m. 17) con quien comparte muy poco, deja ver que trata de hacerlo, pero la verdad, reduce esto a 10 minutos, cuando el hijo lo permite. Concentra su descanso en cosas que le fascinan: ver un programa televisivo y tener contacto con su pareja, situaciones que le ayudan a dormirse pronto. Menciona desear sexo pero, debido a lo anteriormente expuesto, hay problemas, por eso mismo lo evita. Sigue la (m.18); en lo que concierne a los días libres expresa un *gusto* por viajar, así como por compartir con compañeros y amigos en bailes y fiestas. Tiene muy presente el sentido de la amistad. Incluso en la (m.19) vuelve a poner en evidencia que son los hermanos quienes inciden en su

forma de ser; esto se relaciona con (m.0.2), con lo que surge una ilación entre (m.19) y (m.20), que redundante, pues aprendió de sus hermanos con (m.0.2), (m.2, 7, 8).

Al indagar por la crianza impartida a mujeres y hombres (m. 21), evoca lo inequitativa que fue, ya que mientras los hombres tenían toda la libertad, aunque no tanto los mayores, a las mujeres (*extra*) se les negaba la posibilidad de salir y tener novio, incluso, su hermano (*extra*) y él (*intra*) eran enviados a cuidarlas. Deduce y reconoce que era celoso con ellas (*extra*), puesto que, a quienes pudieran piroppearlas, él (*intra*) les increpaba. Su papá (*extra*) era quien les ponía la tarea de cuidar a sus hermanas, lo que corrobora una vez más que era muy distinta la manera de tratar a hombres y mujeres, pero acepta que de todas formas eran las condiciones imperantes. Como sea, la excusa y excepción se generan pues, por ejemplo, los hombres podían llegar a la hora que quisieran. Como se infiere, esto redundante (m. 23) en inequidad. En la (m.24) se encuentra equidad en los oficios de hombres y mujeres, porque trabajaban de manera similar, incluso los hombres cocinaban (m. 25), los unos para los otros y eran organizados. Esto da origen a una relación entre (m. 24 y 25) con la (m. 14), en la que engenera lo poco comedido respecto a dichos menesteres, y atribuye al nivel familiar de pareja la forma adoptada, porque es su comodidad (m. 51,52 y 53). Surgen alrededor de estas situaciones los siguientes cuestionamientos: ¿será esa comodidad y gusto en ello lo que le hace no ser comedido en los roles de familia? (m. 14, 15, 16 y 17). ¿Ocurre de igual forma con el hecho de no gustarle tender la cama (m. 14, 15,16), que se contrapone al poner todo su gusto en su presentación, en lo cual se concentra sin mayores reparos? (m. 13,14 y 15).

Al indagar en torno a su nivel universitario, se observa que la elección de su profesión estuvo influida por sus hermanos: la selección de la carrera (m. 26) de física y matemática. Señala que al cursarla (m. 27), inicialmente los grupos eran pequeños y había más hombres que mujeres, situación que cambia cuando la universidad hace la selección a través del Icfes y la mayoría de admitidas resultan ser mujeres. Recuerda inequidad en su carrera, porque traza diferencias entre mujeres inteligentes, estudiosas y muy pilas que, por lo mismo, merecían sacar la carrera adelante; y mujeres muy bonitas y agradables a quienes sus profesores hacían insinuaciones directas.

Deduce que estos utilizan el poder de la asignatura para buscar beneficios. Aquí algo latente se pone en juego, ya que él piensa (m. 29), respecto a lo anterior, que las compañeras inteligentes sabrían manejarlo. No obstante, en lo latente queda lo enunciado, pues no tuvo más conocimiento, y por eso no sabe si se utilizó para... Con lo que afirma la marca de género en lo sucedido allí. Sin embargo, no se presentó ninguna queja y todo quedó como una anécdota. Esta situación ocurría incluso con sus compañeros (m. 30), a quienes, para que no les dieran duro en la nota de alguna asignatura, los docentes les hacían insinuaciones de organizar un grupo de compañeras para una salida. Estos lo hacían a sabiendas de que el docente participaría. Aunque no en las mismas circunstancias, también una relación se da con la (m.8), ya que, en alguna ocasión su hermano consigue una cita con una chica; y a su vez en relación con (m.0.1) (m. 0.2), solo que ahora él y sus compañeros servían de medio para el fin del docente. No obstante, advierte que el fin para él era el beneficio de la nota, porque esta dependía de lo que ellos (él y sus compañeros) organizaran. Vemos cómo el velo sigue presente en la experiencia, cómo las tensiones y opacidad reproducen el fenómeno. Es más, esto es así, a pesar de que manifieste que, de todas maneras, algo como esto era repudiable.

Al profundizar la mirada en la profesión y preguntar si desarrolló temas de género en su asignatura, respondió que sí (m. 31), y que fue en proyectos de sexualidad. Aunque estos, supuestamente, nada tuvieron que ver con física y matemática, de todas maneras se llevaron a cabo. Además (m. 32), también sucedió como profesor de bachillerato, cuando hablaba mucho de eso y trataba de orientar en relación con la formación. Menciona ciertos tabús en esto pero permite que se perciba una relación con (m.11, 12), en la que la diferencia está en que ahora se habla de ello, frente a lo cual manifiesta que existe gran desconocimiento respecto al tema, pues los tabús están allí, y se confirman en (m.33). El abordaje de estos temas no era fácil, porque eran nuevos, pero dice que él trató de hacerlo. Incluso, piensa que para un docente hombre que enseña esta área es muy difícil saber cómo encararlo. Sigue afirmándose y consumiéndose en esa experiencia, pues lleva 21 años de desempeño docente (m. 34) y ha tratado siempre de orientar sin que, afortunadamente, tuviese problemas. No lo dice, pero es latente la insinuación, y redundante al mencionar que es complicado hacerlo

desde su área, situación que, además, relaciona con esos modelos vistos en la universidad y con sus profesores (m. 29 y 30).

Del tema infiere que, allí deben estar presentes el consejo y la orientación de una persona para cuando se necesite (m34). Sin duda, esto es algo relacionado con lo vivido por él, que no se dio entre papá, mamá, hermanos y docentes; solo que ahora él aportaba algo a sus estudiantes, aunque con vacíos (m. 33,34). Como sea, considera excelente su comunicación con la mayoría de sus alumnos (m. 35), según él, con el 100% de los estudiantes, relación por hacer con (m. 6), con lo cual, lo que él (*intra*) trataba de hacer era demostrar que tenía bastante experiencia, aun cuando las cosas no sucedieran de esa forma. Sin embargo, dicha experiencia sigue consumiéndose dentro de vacíos, tensiones y opacidad (m. 33, 34). Relaciona esto con (m.45, 46 y 47), en las que deja entrever la incidencia de su discurso, pues se considera ejemplo en ese desarrollo (m. 45). Encuentra su percepción influyente, incluso, la considera parte del éxito profesional (m. 46). Concluye que pueden tomarle como ejemplo (m. 47), debido a que los estudiantes dicen que quieren ser como él (*intra*).

En conjugación con lo anterior, tenemos las respuestas a las preguntas de si sus compañeros inciden en la manera de ver lo que es hombre y lo que es mujer. Acepta la existencia de comentarios sobre las mujeres, pero respeta de todas formas los géneros (m. 36), relacionado con (m.37) y con (m.2, 5, 7). Menciona (m. 37) que no le gusta quien se jacta de conquistar y haber estado con mujeres (m. 9,10), situación que ocurre con sus compañeros. Participa cuando se reúnen, hacen comentarios respecto a ellas y comparte algunos calificativos como “interesante”, “buena”, entre otros, chismes que incluso él considera que se suscitan más entre hombres que entre mujeres.

Respecto al ideal de mujer, en (m.38) considera que son tiernas, delicadas y femeninas y es su *gusto*; conoce ‘machunas’, a quienes tolera, pero no clasifican en su ideal. Al relacionar (m.0.2) y (m.1), concluye en algo espectacular, un modelo (m. 38), modelo frente al que (m. 39) atribuye no saber de dónde lo sacó, pero es así y ese es su *gusto*. Incluso considera prototipos de mujeres como Z. Jones y piensa que es gracias a los medios de comunicación que se construye dicho modelo.

En cuanto a su incidencia paterna, considera tener con su hijo una relación ajena, porque existe poca confianza. De igual forma, recuerda compañeros que contaban cómo el papá los llevó a un prostíbulo para enseñarles el medio. Se encuentra relación (m.0.1, 0.2, 2, 5, 38, 39). Aunque él (*intra*) rechaza llegar a hacer tal cosa con su hijo, (m. 41), de todas formas deja ver que comparte momentos con él (hijo), quien le demuestra el gusto por las niñas al preguntarle qué piensa, a lo que él (*intra*) responde que esta es más bonita que la otra, en cuanto a *gusto*. Además, señala que puede contar con él, pues no tiene tabús frente al tema, aunque al relacionar con (m.32, 33), deja ver algunos vacíos. De todas maneras, en (m.44) él debe ser quien le entienda, pues en los temas de mujeres —relación (m.0.1, 0.2, 2, 5, 9, 10, 38, 39) — resulta ser el indicado para hacerlo.

En cuanto a gustos, se le pregunta si le preocupa el qué dirán de las personas (m. 38), a lo que responde con un sí contundente, producto de lo que dejó en él la formación dada por su mamá, en cuanto a la forma de vestir, la pulcritud, la ropa. Es ese *gusto* dependiente acerca del cual puede decir algo.

Entre artificial, social y natural, es definitivamente natural (m. 49), le preocupa la imagen, pero la comodidad es su principal interés, y en eso no finge. No lo cambia porque eso es natural, por tanto, no hay lugar a cambio alguno. Puede que sea profundo y subjetivo (m. 50), lo considera, pero es su *gusto*; la comodidad que esto brinda y su naturaleza son aspectos que definitivamente van con él.

Por último, se le pregunta si concibe equidad familiar (m. 51), a lo cual responde sin duda que sí y que debe ser total, que respeta los espacios de su pareja, como mujer y profesional, pero en cuanto a roles, dice que ella desempeña muchos más que él, y afirma que eso no es equitativo. Las microestructuras (m.52, 53) cierran y configuran la macroestructuras desde la coherencia textual que remite a la (m.0.1) y (m. 0.2), en las que el *gusto* redonda y le configura; pues, entre lo *intra* y lo *extra* su experiencia se fue dando, en el caso de *intra*, cuando defiende la inequidad, porque no es solo gusto de él, es el *gusto* de ella (*extra*), y es sincero al centralizar está última afirmación, al aceptarlo como claro y muy cómodo, (m. 53). Aunque no suena bien, ella (*extra*) lo hace por *gusto*, “sí hace muchas

cosas, y sí, muy, muy duro”, “pobrecita la chinita”. Además, vinculable con (m.2), en tanto mujer objeto sexual, constitutivo y constituyente de su simbología de género, en correlación con (m.3, 5, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 38, 39, 42, 46, 47, 48); contrapuesta con (m.24, 25), lo cual dejó huellas de una experiencia consumada.

Lo contextual procedente del cotexto se refiere a lo narrado por el formador en relación con las personas enunciadas a lo largo de la síntesis. Estas aparecen en su experiencia y son quienes inciden, de lo cual se encuentra evidencia en lo extra-intra presente cada vez que transcurre, cuando lo personal va configurándose y dejando su testimonio a lo largo de los registros textuales. En ello está presente un YO implícito, conjugado con recursos textuales que lo vinculan, por un lado, con ME (17 veces), y por el otro, con MI (más de 16 veces). Además, se actualiza en el tiempo a través de estas expresiones: nunca (15 veces, refiere 11 a que no recibió orientación y educación), siempre (12 relacionadas con atracción), cuando (13), era (10), vez (9), entonces (7), día (7), tiempo (6), ya (6), época (5), adyacente con otros sinónimos de menor grado. Se cierra, de esta manera, la consumación de sentido en la experiencia proporcionada desde su vivencia.

A manera de conclusión de este capítulo, se puede reconocer la relevancia que tienen las experiencias de formadora y formador contextualizadas en la síntesis de la matriz ideológica. Poder rastrear la correlación entre lo uno (*intra*) personal y lo otro (*extra*) social y general, permitió destacar en cada caso en particular la apariencia que se tiene del concepto del *acto de subjetividad generizada*; esto a partir de la experiencia de mujer y de hombre que se comunicó desde ese lenguaje acuñado en las palabras y las frases de la unidad discursiva.

En la formadora, la macroestructura sintetizada en *lo no deseado vivido a pesar de lo deseado*, procedente de la relación entre la generalidad que se ofrece a nivel extra-textual y lo que se va apropiando en lo personal, constituyó su modo manifiesto. En este caso, fue de enajenación hacia lo otro —compañero, hijos, profesión—. Se observó en esa esencialidad un exceso de altruismo, que dejó velo en el reconocimiento pendiente de su sí mismo en relación con ese otro. Al seguirse consumiendo, la misma experiencia circunscribe su ser entre asimetrías de sucesos y acontecimientos,

enajenados a los fines de lo otro, a diferencia del fin en sí misma para lograr reconocimiento. Quedó pendiente la reflexión que ese uno debe realizar, pues es sujeto y no es objeto para los fines de lo otro. Al estar pendiente el trabajo y la reflexión en sí mismo, ese uno integral sigue dando oportunidad para que lo otro vea lo uno como objeto de sus fines y no como debe ser, que lo uno y lo otro sean fines en sí mismos.

En el formador, la matriz ideológica muestra a nivel macroestructural que *lo general confirmado en lo personal se dinamiza entre atracción, excitación y gusto*. El corolario de la apropiación personal se fue configurando a partir de lo que la generalidad extra-textual ofreció. En este caso, incidieron hermanos, papá y mamá. Esto se denotó en la fuerza que sus palabras y frases tuvieron en las franjas textuales. En ellas, se percibió esa relación constante entre él (uno) y lo general (otro) que forma su esencia y que se va consumiendo en esa única experiencia, en la que precisamente se encontró a gusto. Fue posible encontrar que, al continuar en la misma experiencia, se adquiere destreza y posición con un fondo o profundidad latente; el velo se encuentra en lo que de otro tiene ese uno por falta de reflexión en sí mismo. Esta configuración permite que ese uno anticipe en su pensamiento un solipsismo en relación con lo otro.

Como se evidencia en este capítulo, si bien el acto de subjetividad generalizada del formador y la formadora construye la idea de hombre y mujer, persisten redundancias que se oponen a una real y verdadera configuración y afirmación de lo que los identifica como tales. Se observan, pese a ciertos reconocimientos que no alcanzan a pasar por el tamiz de la consciencia y la apropiación críticas, que viejas y nuevas tensiones y vacíos siguen obstaculizando y dejando pendiente o anulando las posibilidades de una realización plena de su esencia formadora y emancipada. La constatación de lo anterior dio relevancia a la tarea pendiente: la reflexión sobre sí mismo. Una forma de hacerlo es trabajar y analizar ese sí mismo a partir de una temática y una práctica en un contexto específico como el de la educación, en el que es posible dar elementos y transmitir con el actuar consciente modos de ruptura de lo establecido y reiterado, muchas veces, sin advertirlo en la acción pedagógica misma. En el capítulo sexto, se desarrolla ese trabajo que se espera permita ganar en apropiación formativa al trascender en aquello que integró la idea de género en cada una de esas esencias.

PARTE IV

La cuestión del objeto y su reflexión

Se posee en tanto persona o individuo una identidad personal, es una presencia que hace señas distintivamente, un nicho en la vida, objeto o sujeto idéntico a sí mismo que perdura en el tiempo y que posee una memoria acumulativa de la trayectoria. Tiene una biografía como parte de su identidad personal, y reclama: niveles, dimensiones y dinámicas; cualidades todas estas vinculadas por un solo hilo biográfico, aunque ficticio es la misma cualidad que emplea cuando comparte con la familia, [los/as amigas/os, los/as estudiantes].

Erving Goffman, 2006²¹⁴.

²¹⁴ Erving Goffman, *Los marcos de la experiencia*. (Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2006), 135-138.

Capítulo 6

Textos fenomenológico-hermenéuticos de las experiencias de licenciadas/os en educación

En este capítulo se describe e interpreta la matriz ideológica a partir de las estructuras textuales esenciales de las experiencias que el formador y la formadora tienen respecto al *acto de subjetividad generizada*. Así, desde sus experiencias de mujer y de hombre, se observa y describe dónde, cómo y cuándo se configura el fenómeno, para lo cual se contempla, por una parte, lo anterior, es decir, la *situación*, el *escenario* y el *agente-audiencia*; y por otra, lo posterior, esto es, las categorías de análisis respectivas: género, subjetividad-intersubjetiva y acto que, para efectos de la reflexión y el cuestionamiento, actúan transversalmente.

La interpretación se apoyó en la correlación de lo anterior, a partir de la esencia encontrada en la matriz ideológica de cada uno de los informantes, y contextualizada en la *reductio-fenomenológico* con lo posterior, en tanto se iba trascendiendo en la esencia con las interpretaciones o *vocatio-hermenéutica*.

La intención fue poder ubicar la tradición, o sea, dónde estaba el fenómeno en su forma básica en relación con una acción de trascendencia que fuese revelando el tacto y el sentido pedagógico²¹⁵. Cabe advertir que no se encontró ningún tipo de trascendencia en los momentos situacionales y es por eso que se hace apertura hacia la reflexión y apropiación formativas.

215 Van Manen, *El tacto en la enseñanza*, 53-67.

Este capítulo, por tanto, retoma el momento en el cual la estrategia de análisis interpretativo (*reductio-fenomenológico* vs. *vocatio-hermenéutica*) correlaciona lo anterior y lo posterior, y da sentido a ese movimiento. Con esto, se obtienen los textos *fenomenológico-hermenéuticos*, con los cuales se generan tanto el reconocimiento del significado como la importancia pedagógica de cada una de las experiencias vividas por el formador y la formadora.

En aras de la descripción y comprensión de dichos textos, se presenta inicialmente la experiencia de la formadora y, enseguida, la del formador. Se ubican en primer lugar la reflexión y el cuestionamiento de la categoría de género. Este orden metodológico permite desarrollar y analizar lo anterior, constituido por esa frase en la que se contextualizó la matriz ideológica de la formadora y el formador y se concentra el fondo de la subjetividad generizada y lo posterior, en cuanto a la revisión de la correlación de la categoría de género a partir de la interpretación de los temas que integran esta categoría, a saber: *señales, símbolos, normas, instituciones y organizaciones, identidad y subjetividad*. Así, los textos *fenomenológico-hermenéuticos* son los que finalmente proporcionan los referentes y el escenario para ampliar la reflexión; así mismo, con base en la consciencia que de ello se tenga, es posible generar cambios éticos, relacionales y prácticos en la experiencia cotidiana del formador o formadora.

En segundo lugar, se presenta la categoría de *subjetividad-intersubjetiva*. Aquí lo anterior está constituido por el escenario, en el cual el acto de subjetividad generizada permite ver la tradición de la experiencia de mujer y de hombre, y en el que se pudo revisar cómo adquieren dinámica tanto ese uno y ese otro, como lo posterior, constituido por la tarea de ir trascendiendo en la esencia con las interpretaciones o *vocatio-hermenéutica*. Si bien este proceso fue similar a lo desarrollado en el ejercicio anterior, cabe aclarar que para este momento la interpretación permitió integrar los temas de esta segunda categoría, a saber: *marcos primarios de referencia, marcos primarios naturales y sociales, modelo o modo, clave, fabricación otras posición*. Lo fundamental aquí es que, en esta correlación anterior-posterior, los textos *fenomenológico-hermenéuticos* permitieron conceder mayor atención a ese agente-audiencia para propiciar y ampliar la reflexión.

En tercer lugar, se analiza la categoría del *acto*, momento en el cual lo anterior corresponde al agente-audiencia y se concentra la mirada en la esencia que muestra su tradición o *reductio-fenomenológico*, desde esas palabras y frases que comunican lo que sucede en esa experiencia entre lo uno y lo otro. Lo posterior también trascendió en la esencia y, a su vez, fue correlacionando la *vocatio-hermeneútica*, forma manifiesta de integrar en la categoría los temas de *percepción* y *consciencia* en el acto de subjetividad generizada.

Los textos referidos en primera instancia son los de las experiencia de la formadora y, los siguientes, los del formador. Es de aclarar que los paréntesis remiten específicamente al número de situación y a cada microestructura trabajada en el Capítulo 5, y que entre comillas o en corchetes, están las manifestaciones del fenómeno mismo, “acto de subjetividad generizada”, a la luz de esas franjas microestructurales evidenciadas.

6.1 Formadora

6.1.1 Categoría género - (esencia-trascendencia)

La interpretación de la categoría de *género* examina la forma como los temas *señales, símbolos, normas, instituciones y organizaciones, identidad y subjetividad* se van integrando a la categoría. El punto de partida es la frase, *lo no deseado vivido a pesar de lo deseado*²¹⁶, trabajada en el capítulo anterior, que contextualizó la idea de subjetividad generizada desde esa experiencia de mujer dentro del fondo relacional (intra-extra-textual) (se puede ver en la Figura 7).

Cuando de manera introductoria (S. 1) se presenta a los integrantes de la familia (m. 0), “mi mamá no trabaja”, “papá pensionado del magisterio”, “empleados y desempleados”, se deja ver la diferencia entre quienes trabajan y quienes no trabajan. En este caso, el padre porque oficialmente tiene empleo, y la madre porque no tiene una ocupación pública y formalmente reconocida. En este punto, de entrada la narradora vislumbra una idea en

²¹⁶ Esta frase contextualiza la idea de la formadora respecto al acto de subjetividad generizada, desde su experiencia como mujer.

relación con lo reconocido y lo no reconocido; además, por un lado, de quienes se desempeñan dentro del rol, por así decirlo, doméstico: la mamá, una hermana y un hermano que no trabajan; y, por el otro, quienes han tenido o tienen una profesión formal y han trabajado o trabajan: el papá pensionado del magisterio: las hermanas, licenciada y administradora.

Al avanzar en su presentación, en relación con lo que ella es y cómo se considera, muestra (m. 01) una unidad narrativa en la que su papel se bifurca en varios roles (docente, mamá, compañera), a los cuales le apuesta ser buena y ser la mejor. De esta manera, la (m. 0) evidencia lo extratextual, mientras la (m. 01) lo intratextual, lo que constituye un primer acercamiento a lo intra-extra-textual, que configura el contexto narrativo.

Cuando se presenta la (S.2), en la (m.1) hay un desenlace que permite conjugar lo intra con lo extra, que deja en evidencia al *inferir* que “el primer hijo fue de sorpresa, entonces mi proyecto de vida era otro”, y exponer luego las *condiciones*: “una falta de conocimiento, porque, digo yo, por ingenuidad, más que todo por falta de conocimiento”. Esto detalla su forma de vivenciar “lo que ella quiere/lo que ella vive”. Se continúa con la (S.3) (m.2), en las que la formadora estuvo como audiencia y pudo reconocer en su niñez la presencia de la mamá, caracterizada por la falta de cosas materiales, compensada, sin embargo, con mucho cariño. Vivencia muy diferente a lo sucedido con el papá, cuya ausencia es llenado con lo material; además, mitigada con la creencia de que no le hizo falta. De todas formas, la presencia del padre y de la madre se considera, pero acepta que resultó imposible; evidencia que se constituye en una actualización de aquello que pudo ser, pero no fue.

Al narrar el momento de la adolescencia (S. 3) (m. 3), destaca lo que papá y mamá le ofrecieron como espectáculo a ella como audiencia, recuerda: “mi papa le dijo fue a mi mamá, ¿o ella o sus hijos? y ella ¡se va con él!, ¡Ella se fue!”, “Quedamos casi que solos”. Estas expresiones tienen una gran carga emocional: se observa que su respiración aumenta y la tensión desenlaza finalmente en llanto. Dentro de esta microestructura se evidencia una fuerza que puede orientarse en dos sentidos: la manera como lo enunciado por el papá produce un efecto en la mamá, quien decide irse

con él; y el efecto producido en quienes, como espectadores-audiencia (hijos-hijas), quedan en estado de abandono, se quedan “solos”. Esto es lo que se constituye en las llamadas *señales o signos* del espectáculo, la fuerza interaccional que hace que surjan interpretaciones de dimensiones mayores a los oferentes principales. Con lo sucedido, se tiene una mayor connotación del significado de lo deseado y lo que las circunstancias permiten vivir, como se constata en una manifestación anterior (S. 3) (m. 2), cuando ella reconoce: “es algo fundamental la presencia del padre y la madre”. En este devenir se contraponen lo posible a lo deseado.

Dentro de la misma situación (S. 3) (m. 4), se halla lo que puede denominarse un acontecimiento de implicaciones mayores, cuando se dice: “al año siguiente quedé yo embarazada, me tocaba, casi que no pude estudiar..., yo tenía otro proyecto de vida, que era estudiar una ingeniería”. Frente a su deseo de estudiar, ella expresa una serie de situaciones que muestran cómo lo no deseado vivido se impone a lo deseado o posible, cuando dice: “me vine a vivir con mis tíos a Santander, pero no lo pude hacer, quedé embarazada”, “pensé que iba a tener más apoyo de mi mamá, pero no lo logré”. En esta microestructura, se encuentra una connotación natural con matices sociales; sin embargo, es de advertir que, si bien la naturaleza humana permite la reproducción biológica, generada por la implicación social de hombre y mujer; cuando este fenómeno no se planifica asciende a otra escala, en la que la naturaleza sigue su evolución. En esta situación se trata de dos cuerpos, dos polos opuestos que por fuerza natural se atraen, situación que deja como resultado un embarazo no pensado, no planeado y, como ella lo manifiesta, contrario a su proyecto de vida. Además, la condición que se atribuye como causa es la falta de conocimiento, en parte, la ingenuidad.

Ahora bien, detenerse en lo sucedido (S. 3) (m. 4) permite vislumbrar lo que se hubiese podido hacer en relación con procesos formativos. Por ejemplo, contemplar dentro de la formación un posible ascenso a la generalidad de la racionalidad humana. Incluso, pese a que esta posibilidad no tiene nada de absoluta²¹⁷, no pueden desconocerse las implicaciones y

²¹⁷ Gadamer, *Verdad y método*, 40.

tareas humanas a considerar, puesto que, para lograr apropiación personal en formación, en relación con la generalidad, es necesario sacrificar la trascendencia de la particularidad en favor de la generalidad. En esto, el cuidado está en no enajenarse en esa generalidad y, en su lugar, apropiarse, en lo personal, de la virtud reflexiva y ganar con ella sentido en sí mismo. Lo trascendente, el significado por conjugar aquí, hace referencia al sacrificio que exige mantener la negación e inhibición²¹⁸ de los deseos o apetitos. Esto implica una racionalización, que es uno de los componentes de la estructura tripartita²¹⁹ problematizada por cada ser humano desde lo constitutivo de su esencia. Cabe anotar que estos componentes están organizados en lo concupiscible, asiento de las pasiones y los apetitos; lo irascible, fuente de los sentimientos y asidero de los valores; y lo racional, capacidad de conocerse y gobernarse²²⁰.

Este tramo de la experiencia narrada (S. 3) es muy importante porque es en el que se cuestiona el tiempo de presencias formativas y su emergencia de trascender dentro de las situaciones. Esto debido a que, al estar dentro de lo social, los sueños, las metas y proyectos circulan en nuestro imaginario. Sin embargo, mucho de ello se trunca en el movimiento particular-general, en el que la fenomenología resulta poco perceptible cuando le negamos la comprensión de los cimientos dentro de la comunicación encarnada, en la que es posible el establecimiento de la racionalidad. Un ejemplo de esto lo ilustra el acto proporcionado por la formadora: “quedé yo embarazada... tenía otro proyecto de vida”, del que se puede aprender una verdadera filosofía si se parte de la reflexión radical que debe suscitarse en quienes están implicados en ello. Este ejercicio fue posible desde la fenomenología²²¹, que permitió acceder a ello, encontrar el movimiento de subjetividad-intersubjetiva y, a partir de ahí, hacer una reflexión para cuestionar los procesos formativos.

²¹⁸ “Porque la esencia general de la formación es convertirse en un ser espiritual general”. Gadamer, *Verdad y método*, 41.

²¹⁹ María Angélica Fierro, “La teoría platónica del eros en la República”, *Diánoia*. vol. 52, n.º 60 (2008), 21-52.

²²⁰ Es a lo que se hace referencia respecto a la generalidad, de la cual se está hablando, entendida como la capacidad de clasificar y distinguir qué se toma de lo que se ofrece y qué se deja para hacer de lo personal un componente de autorreflexión y apropiación formativa que subvierte en lo general.

²²¹ Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, 19-20.

En el trabajo, *educar* implica proporcionar a los que asisten a formarse, una relación entre los contenidos curriculares de las asignaturas y las actividades que a nivel personal tienen un contenido histórico por reflexionar y desarrollar. En esto se ha de considerar la dinámica entre lo personal y lo general-social, que comprende que, para hacer consciencia, la génesis constituye un conocimiento para disipar la autorreflexión, pues al interactuar entre lo uno y lo otro, quien se esté educando puede estar trabajando y pensando la “cosa” para ganar en autonomía y respeto hacia lo otro, sin enajenarse en ello.

Los cuestionamientos y reflexiones al respecto surgen a la luz de un apartado en *Verdad y método* (2007), en el que Gadamer²²² plantea que “la génesis de una auto consciencia verdaderamente libre ‘en y para sí’ misma, muestra que la esencia del trabajo no es consumirla ‘cosa’, sino formarla”. Además, agrega que el “trabajo es deseo inhibido”. Dicho en un ejemplo: ella proyectaba estudiar una ingeniería (S. 3) (m. 4) y no lo puede hacer, a pesar de lo cual, debe revisar las acciones y los actos que le impidieron encarar esa eventualidad y hacerlos parte de su proceso formativo. Según lo descrito, se infiere que se pueden hacer proyectos y llegar a esas metas, siempre y cuando exista una apropiación formativa. Ahora bien, encaminarse hacia la meta demanda sacrificios en lo particular pero, en lo sustancial, es el constitutivo de una generalidad proyectada lo que permite que ese inhibir sea parte del camino hacia la libertad y del logro de ese proyecto. Aun así, es indudable que las inhibiciones constituyen sacrificios personales en los que la meta tiene posibilidad de alcanzarse.

Al seguir la narrativa, se constata que, a pesar del vacío existente, la vida sigue. Puede verse en esta microestructura (S. 3) (m. 4) cómo viven lo no pensado, lo no planeado, en oposición a lo pensado y deseado. En ello se observa la constitución de esa trama en la que el tema de lo no deseado vivenciado va acumulando el sentido general a la luz de estas cuatro primeras microestructuras. Como el fenómeno se vuelve reiterativo, se puede percibir la forma como las motivaciones y circunstancias llevan a

²²² Gadamer, *Verdad y método*, 44.

su continuidad, que se exterioriza cuando la formadora menciona (S. 4) (m. 5): “entonces tuve mi hijo, y tenía 17 años, casi que me fui a la casa de mis suegros”. Nótese aquí cómo a partir de la inferencia que ella hace, además de mencionar la condición por la que pasó: “no porque yo lo quisiera, sino por que no tenía quien me ayudara, quien me colaborara, por mi hijo, porque era una nueva experiencia y yo no sabía qué hacer”, la subjetividad generizada de la formadora va evidenciando por qué ocurrieron las cosas²²³. Puede que no se trate de una causalidad universal y general, sino de la explicación significativa narrada por la formadora, en la que lo particular y personal adquieren significado en las acciones que ella evoca en interacción con sus tíos, con la mamá (m. 4) y las formas como se cierran y opacan las salidas, que le dejan opciones limitadas para moverse y sobrevivir.

Lo descrito en los dos párrafos anteriores se aproxima a una búsqueda de sentido, en la que es decisivo tratar con el sujeto individual y las organizaciones sociales, pues su articulación es la que da cuenta de la naturaleza de las interrelaciones²²⁴ implicadas. Aquí los segmentos o microestructuras resultan cruciales para la comprensión del funcionamiento del fenómeno de género pues, con base en estos referentes textuales, se cuestiona lo que podría contemplarse como un cambio; esto en razón de que las microestructuras revelan la dinámica generizada desde la subjetividad e identidad. Es por esto que, desde lo allí constituido, se puede agenciar, en el tiempo y el espacio, la comprensión de lo que está por establecerse en otros escenarios.

Al regresar a las (S.1) (m.0 y 0,1), (S.2)(m.1), (S.3)(m.2,3,4) y (S.4) (m.5), se cuestiona lo representativo de la formación, “en tanto movimiento de enajenación y de apropiación que desarrolla la destreza de dominar la sustancia”²²⁵. Se observa al respecto que mientras no se realice este tipo de ejercicios de interpretación y comprensión, persistirá la

²²³ Michel Rosaldo, “The use and abuse of anthropology. Reflections on feminism and Cross-cultural Understanding”, *Signs*, num. 5 (3). (Primavera. 1980), 389-417.

²²⁴ Wallach Scott, *Género e historia*, 65.

²²⁵ Gadamer, *Verdad y método*, 42.

opacidad en la relación entre la naturaleza (m. 4) [quedé yo embarazada] y los actos guiados [pensé que iba a tener más apoyo de mi mamá, pero no lo logré]. Por otra parte, se advierte que al momento de impartir formación en asignaturas con contenidos curriculares relacionados con el lenguaje y su dinámica, las relaciones sociales y su campo de acción, es importante conocer las experiencias de los/as estudiantes para contrarrestar la formación en esas esencias que reclaman ser trascendidas para reflexionar en ese uno con relación a lo otro.

Si bien se presentaron cuatro situaciones (S. 1,2,3 y 4), dentro de las cuales, de las microestructuras que a continuación se involucran: (S. 1) (m. 0 y 0,1), (S. 2) (m. 1), (S. 3) (m. 2, 3, 4) y (S. 4) (m. 5), se dice que solo constituyen la escenificación que va mostrando el fenómeno, en este caso, la *señal*, que hace tránsito hacia la connotación de *símbolo* y, por eso mismo, se hace prescindible la revisión. Esto ocurre porque se constituye en una de las formas reveladoras de reproducción, que permite persuadir lo que ocurrió aquí.

Se observan la (S.4) (m.6), que hacen ilación de la *señal* al *símbolo* cuando la formadora menciona: “Entonces me fui a la casa de mi esposo y ahí me quedé, me quedé y recibí buena ayuda por parte de mis suegros, y ahí mi vida cambió y, pues no era lo que yo quería”. Vemos que se hace alusión a ello en las manifestaciones, los llamados, los enunciados [(m.4), al quedar embarazada, intentó conseguir ayuda de la mamá, no lo logró, intentó con los tíos y no fue posible] considerados signos-*señales*, por no encontrarse reconocimiento en ellos. En circunstancias desfavorables, ella busca opciones, y en ellas alguien que la reconozca en la situación. En la (m.6) es posible apreciar cómo se en-generan los motivos y las circunstancias que se encuentran envueltos en este nudo, en el que fueron sumándose acciones hasta llegar al límite, cuando se completa la comunicación con: “entonces, me fui a la casa de mi esposo y ahí me quedé... ahí mi vida cambió, pues no era lo que yo quería”, considerada por ella como un cambio en su vida. Tal cambio resulta muy significativo en el ascenso de *señales* a *símbolo*, pues en ello se implican las significaciones expuestas dentro de la microestructura, que recrea y moviliza la designación de un código. Dicha designación establece la trama que se constituye en las (S.3) (m. 3 y 4), en

tanto que, desde su rol de auditora, fueron dándose unas *señales* que iban alimentándose (S. 3) (m. 4). Aquí, una primera manifestación del *símbolo* se genera a partir de la ruptura entre lo natural conjugado y lo social vivenciado de “quedar embarazada”, “mi proyecto de vida era otro”. Esto se va escenificando con el involucramiento de lo social por parte de quienes proporcionan las *señales* (S. 4) (m. 5), “no tenía quien le ayudara, quien le colaborara...” (S3) (m. 4), tíos, mamá; por todo ello (S. 4) (m. 5) “no sabía qué hacer”, “era una experiencia nueva”, y, dentro de esta encrucijada situacional, afirma lo que no quiere pero vive (S. 4) (m. 6).

Por otra parte, en la (m.6) se desentrañan los significados que permiten configurar el sentido de ser compañera y mamá, esto es, ejercer un papel que alterna dos roles, cuyas fronteras y límites son borrosos y hacen parte de la vivencia evocada en su narrativa. El propósito de presentar el fenómeno de esta forma es suministrar información sobre el tránsito de *señales* a *símbolos*, que permita avizorar el funcionamiento del género.

Una vez puesta en perspectiva la manera de dar connotación a lo *simbólico*, se avanza en la narrativa y se encuentra la manera como se consume la esencia desde la subjetividad generizada. Así sucede en (S.5) (m.7), cuando en igualdad de contingencias de profesionalizarse, ella (formadora) y él (compañero) empiezan a estudiar. Él desiste y ella continúa; pero, a raíz de esta decisión, ella tiene que enfrentar experiencias terribles, se reitera en (S.5) y (m.8): “él...formaba unas peleas terribles..., era súper celoso, no me dejaba ni hablar con nadie..., para mí era terrible, trabajar, estudiar, demorarme en la universidad, me formaba unas..., cosas terribles”. Estas microestructuras muestran la configuración de las relaciones sociales basadas en las diferencias percibidas entre los sexos²²⁶. Aquí la connotación *simbólica* inicia su reproducción a partir de la (S.3) (m.2, 3, 4) y (S.4) (m. 5,6) que adquieren dimensiones mayores en la convivencia. Pueden encontrarse ejemplos en las microestructuras, en las que se observa lo uno-ella convirtiéndose en medio de lo otro-él:

²²⁶ Wallach Scott, *Género e historia*, 48-75.

¿Desde su experiencia de mujer percibe inequidad de género? Sí creo y todavía lo creo, es difícil de aceptar, pero todavía creo (I), porque ellos creen que solo lo que ellos hacen es duro, sí, y lo que uno hace, pues sí, esto, pero no es lo mismo (C). Ahí veo una inequidad (I). Por ejemplo, mi esposo dice (C): a mí me toca duro, todavía me dice: me toca ir a una obra, subir pisos, mirar que la gente trabaje, mirar qué están haciendo, que esto, que lo otro, cuidado con esto, con lo otro, todas las actividades, que el sol, el agua (C) y usted simplemente llega a una oficina a sentarse (I) (S. 6) (m. 9).

(S. 6) (m. 10)

... entonces le digo que eso no es así (I), porque mi trabajo pueda que no sea al aire libre, como le toca a usted, pero me tocan muchas cosas (C) y aparte de eso me toca llegar a una casa y responder por otras actividades y estar todo el día, los hijos, todo (C). Yo creo que es más trabajo el que uno hace (I), pero ellos no lo ven así (C), ellos llegan a la casa, se sientan, de vez en cuando que le colaboran a uno, pero de resto (C).

Estas microestructuras muestran una manera de traer su vivencia y experiencia de mujer al presente en relación con la equidad, lo que se devela cuando ella responde a la pregunta: ¿Desde su experiencia de mujer percibe inequidad de género? (S. 6) (m. 9): “sí creo y todavía lo creo”. En lo que sigue, se puede apreciar la dependencia exterior de su afirmación al decir: “porque ellos creen que solo lo que ellos hacen es duro, sí, y lo que uno hace, pues sí, esto, pero no es lo mismo”. De la misma forma, se acentúa la inequidad cuando afirma (S. 6) (m. 10): “de vez en cuando que le colaboran a uno, pero de resto...”, “me toca llegar a una casa y responder por otras actividades y estar todo el día, los hijos, todo, yo creo que es más trabajo el que uno hace, pero ellos no lo ven así”.

Lo referido en los segmentos vivenciales microestructurales constituye otro ejemplo de la forma primaria de relaciones *simbólicas* de poder²²⁷. Vemos a través de dichos segmentos cómo se van recreando subjetivida-

227 Wallach Scott, *Género e historia*, 48-75.

des-intersubjetivas que van evidenciando en su forma manifiesta la actualización de una tradición. De ahí se define que el alimento y la continuidad *simbólica* están permeados desde las complicidades entre dos personas, y que las fuerzas naturales jalonadas por lo social se expresan en la primacía de poder (la de él) sobre la otra (la de ella). A esto se debe la necesidad de abordar la tradición histórica involucrada pues, aunque pueda parecer que el interés histórico tiene poca o nula relación con el presente, de acuerdo con lo planteado, resulta de suma importancia el hallazgo de un nuevo y posible significado de la situación. Esto porque ayuda a interpelar, reflexionar en la experiencia y observar si las opciones son limitadas, o si entre lo uno y lo otro se gana en familiaridad y comodidad, lo cual distrae la atención y lleva a desatender la reproducción del fenómeno.

La interpelación de las/os involucradas/os dentro de la situación tiene la intención de generar intentos de dirigir la atención allí donde la tradición aún persiste y donde los comportamientos históricos de él y ella están incluidos. Al desentrañar un momento nuevo dentro de la relación humana, este se constituye en la “resolución de la oposición abstracta entre tradición e investigación histórica, entre historia y conocimiento de la misma”²²⁸. Un ejemplo de lo anterior es esta investigación que, al correlacionar la tradición, busca, por una parte, develar la experiencia de mujer y hombre, y por otra, avizorar las posibilidades de que una y otra experiencia tengan apertura.

Los hechos narrados, aunque puedan parecer vías muertas, son parte del interés histórico, puesto que, al considerarse el patrón persistente en “ella” y “él”, entran a formar parte de las vías potenciales para recuperar sentido para “ella” y “él”. El vacío puede avizorarse en la falta de acuerdos y negociación, quizá desde el diálogo, pero no resulta del todo extraño que el progreso de una experiencia contribuya al logro de las metas de los involucrados, que es algo diferente a una experiencia en detrimento de la otra experiencia o una supeditada a la otra. Sin embargo, en esta investigación, se muestra la interpretación y comprensión del fenómeno, para lo

228 Gadamer, *Verdad y método*, 351.

cual, fue necesario detener la comunicación en los momentos en los que las *señales* ascendieron al estatus de *símbolo* y, a partir de lo hallado allí, elucidar cómo está reproduciéndose el fenómeno de inequidad entre ella y él, y cuáles podrían ser las acciones formativas llamadas a contrarrestarlo. Portal motivo, es necesario poner en escena lo microestructural, en el que la reproducción sigue su curso desde estos textos *fenomenológico-hermenéuticos*.

Una mayor ilustración en relación con el ascenso de *señales* a *símbolos* se encuentra en la (S.7) (m. 11, 12), en la que se afirma:

Dos años conviviendo y luego me casé; todo lo que yo ganaba lo uníamos, cuando empezamos a vivir...*él me decía: ahorremos juntos, y entonces todo lo que yo ganaba, con lo que yo ganaba, y él lo reuníamos*, entonces a él le decía: necesito tal cosa, deme plata(C), y yo decía: no, no, (I)... y de un momento para acá ni él sabe cuánto gano yo, tampoco le pregunto cuánto gana, porque a veces uno necesita(C)..., *no es porque uno quiera esconderle (I)*; yo no sé, mi mamá también nos enseñó, como ella fue tan independiente, a no pedir nada(C)..., *entonces por eso toda la vida, entonces yo necesito...* (I).

En las partes subrayadas del texto, se encuentra la respuesta a la solicitud de él, cuando ella, en su momento, percibe la dependencia: “y yo decía: no, no...” (m. 11), y la oposición o negación surge: “...de un momento para acá ni él sabe cuánto gano, yo tampoco le pregunto cuánto gana” (m. 11). No obstante, tal proceder está condicionado a él: “... a veces uno necesita, no es porque uno quiera esconderle, yo no sé, mi mamá también nos enseñó, como ella fue tan independiente, a no pedir nada, entonces por eso toda la vida, entonces yo necesito...” (m. 11). Sucede algo similar en la (S.7) (m. 12):

¿Qué la hace optar por esconder y tener sus ahorros? Porque yo, él me decía muestre a ver cuánta plata recibí, juntemos aquí y gastemos así (C), entonces yo decía: pero a mí se me ofrece salir al centro, y el niño me pide, se me provoca de algo (I), y yo soy muy, yo los complazco a ellos. Entonces el niño: mami yo quiero esto,

entonces yo: camine le gasto (C), entonces yo...los complazco (I), entonces él no, que porque eso es muy costoso (C), entonces no, yo no tengo porqué privarme ni privar a mis hijos de lo que yo les pueda dar (I), entonces yo decidí (I), yo como ejemplo vi a mi mamá, ella siempre le tocó ser todera, y mis hermanas también (C), entonces yo tengo que sacar (I),yo *colaboro*, pero yo necesito tener mi plata, manejar mis cosas (C).

Dentro de la (m.12) se muestra cómo ella, aunque se supedita a él, encuentra estrategias para cumplir sus deseos de complacer a los hijos. Esto sucede porque él no considera la actitud de gasto generada por ella, cuando dice: “no, porque eso es muy costoso”, de manera que, a pesar de manifestar en la (m.11), “él no sabe cuánto gana y yo tampoco le pregunto cuánto gana”, las acciones en las que incurre para complacer a su hijo son generadas, porque es él quien decide lo que puede o no hacerse en la unión de presupuestos: “él me decía muestre a ver cuánta plata recibió, juntemos aquí y gastemos así”. Quizá se empieza a volver familiar esta manera de proceder porque recuerda la *señal*, el signo proporcionado en algún momento en su rol de audiencia(S. 12) (m. 11): “no es porque uno quiera esconderle, yo no sé, mi mamá también nos enseñó, como ella fue tan independiente, a no pedir nada, entonces por eso toda la vida, entonces yo necesito...”y (S. 12) (m. 12): “yo como ejemplo vi a mi mamá, ella siempre le tocó ser todera, y mis hermanas también”.Este es un ejemplo de la experiencia de audiencia que se constituye en referencia para cuando se es agencia, y es una forma de ascenso de la *señal* a *símbolo*.

En esta investigación, develar la manera como en un acto de evocación de la narrativa de subjetividad-objetivada aparece una forma de la que puede decirse: “es potencial antes de actualizarse”²²⁹, es relevante porque lo evocado es la “cosa” misma. La expresión de estas palabras es un irreflejo del pensamiento que se pone en evidencia a través del lenguaje, cuya imagen es reproducida desde el acto de enunciación. Así pues, el acto evocado

²²⁹ Gadamer, *Verdad y método*, 509.

permite observar, reflexionar y trabajar lo reflejo²³⁰ al investir lo que constituyó el engranaje de la situación. De este modo, cuando dice: “yo, como ejemplo, vi a mi mamá, ella siempre le tocó ser todera, y mis hermanas también”, “entonces tengo que sacar”, se observa un significado configurado, no por su naturaleza, sino por una relación, en la que se establece estar de acuerdo para fundamentar lo que se dice, no de manera natural, sino por una especie de convención o connivencia que justifica lo que allí sucede. Si bien la esencia de la “cosa” se manifiesta en el lenguaje, la reflexión que se pone en cuestión es que se ha trabajado lo que constituye la apariencia del concepto de la experiencia de mujer a partir de esas palabras y frases, al acuñar el lenguaje comunicado. Por esta razón, los entronques filosóficos que emergen necesitan ser trabajados, y una forma de hacerlo es desde el fenómeno mismo, que debe presupuestarse desde lo otro para trascender en el potencial de develamiento histórico aún subutilizado.

Además, es de observar que aún se encuentran segmentos microestructurales en los que, cuando la esencia de *lo no deseado vivido a pesar de lo deseado* se convierte en *símbolo*, se pierden el sentido y la sensibilidad en lo deseado, al consumarse cada vez más lo no deseado, como sucede en las (S. 8)(m.13, 14) y (S.9)(m. 15,16). Es así como se llega al ascenso y se adopta la posición de *norma*, debido a que se identifica una redundancia de microestructuras dentro de las situaciones en las que se comparte lo que se hace o no se hace, como se evidencia en la (S.10) (m. 17): “... tuve un tiempo que todo me tocaba sola, después contraté una china y me colaboraba haciendo el oficio” [evidencia mayor (m. 18)], “él llegaba y yo estaba trabajando..., entonces yo llegaba a la casa y él pretendía que cuando yo llegara le tuviera servido todo, entonces eran unas peleas porque no alcanzaba a comer..., entonces me tocaba comprar el almuerzo...”.

Surge un patrón, a partir del cual se institucionaliza y se moviliza una *norma* a nivel de una de las organizaciones como, en este caso, la familia y, en particular, la asignación de ciertas responsabilidades que se imponen por considerarse propias de la condición femenina. Un ejemplo de esto se encuentra en la (S.13)(m. 24):

²³⁰ Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, 97-98.

Mencionó antes contratar a alguien para ayudarlo, ¿quién o quiénes asumen este pago? Al pagarla empleada, pues yo (I). ¿No contribuye él a pesar de ambos trabajar? No, yo (I), porque él me dice: ese es su problema, esa persona le está ayudando porque es su responsabilidad, sí (C), entonces yo, por no pelear no digo nada (I), yo asumo todo (I). Él sí me ayuda por mitad, ejemplo, lo que es el mercado, todo eso (C).

Este lenguaje encuentra una connotación a la luz del *simbolismo*, que en un momento esencial de su vida se fue configurando por las circunstancias y fuerzas de lo uno-él respecto de lo otro-ella. Los segmentos de las siguientes microestructuras contienen una muestra de estas fuerzas (S. 5) (m. 7): “a él no le gustó la economía y se retiró, y yo sí seguí estudiando (C); pero eso fue terrible (I), porque a él no le gustó que yo siguiera, no le gustó...” (m. 8); “entonces, yo para estudiar, eso fue terrible, yo le soy sincera..., eso fue terrible (I), porque él me formaba unas peleas terribles; yo a veces entraba hasta llorando a clase, él me trataba muy mal” (S. 10) (m. 18); “entonces eran unas peleas (I) porque no alcanzaba a comer (C), entonces eran unas peleas (I) porque llegaba primero que yo (C)”.

De esta forma, a nivel de la organización, lo uno-ella se supedita a lo otro-él, hasta ascender al estatus de *norma*. Sin embargo, lo que garantiza esta constitución es la fuerza de la *señal* “de pelea”, en la que lo *simbólico* se legitima, responde al juego y adquiere institucionalidad, *lo no deseado vivido a pesar de lo deseado*. Todo esto en la polvareda de hechos dejados a su paso:(S. 11) (m. 20) “nunca he podido disfrutar...”, (m. 21) “porque no puedo, porque somos una familia”, (S. 12) (m. 22) “... porque es un problema cuando yo digo algo diferente”, (m. 23) “a veces yo digo: yo no quiero ir ya, entonces se forma la pelea y prefiero evitar”. En estos segmentos microestructurales se observa cómo ante la señal de pelea y mal genio, la narradora activa el símbolo *lo no deseado vivido a pesar de lo deseado*, para evitar discusiones y el mal genio de él. Estos fragmentos narrativos se constituyen en una *ilación*, en la que se evidencia la reproducción del género inequitativamente.

Además de presentarse en la organización familiar, el fenómeno tiene lugar en instancias educativas, a saber, (S.16)(m. 28, 29,30), y (S. 17) (m. 31, 32).

(S. 16) (m. 28):

¿En el campo laboral, en su ejercicio profesional, ha tenido experiencias de inequidad de género? Yo me he sentido bien (I), por ejemplo, sí me dio duro cuando empecé a trabajar, entonces la gente se aprovecha mucho de uno (c), incluso cuando yo estaba trabajando por contrato (I). Cuando yo era joven trabajé en la alcaldía por OPS (C), entonces una vez hubo cambio de alcalde (C), era por política (I), entonces la directora me dijo: tiene que hablar entonces con el secretario de educación, y voy habla con él (C), para que, por favor, le colabore (I). Voy le dice: oiga, que usted ha trabajado (c); eso fue en el año 93, cuando salió la Ley 60 (I).

(S. 16) (m. 29):

Y yo fui, hablé con el viejo este, y me propuso una cosa que usted ni se imagina, entonces, lo que yo hice, le menté hasta la abuela (c), y entonces me quedé sin trabajo (I). Pero yo dije: preferible sin trabajo (C); no me gustó, me sentí tan uyyyyyy(I). Muchas compañeras salieron hasta nombradas (i), pero yo no (I)... [Risas...].

En la (S.16) (m. 28) se encuentra una forma de velar el fenómeno, cuando se le pregunta si en el campo laboral ha tenido experiencias de inequidad, a lo que responde: “yo me he sentido bien”. No obstante, lo narrado en las dos microestructuras es un ejemplo de inequidad. Vemos, además, cómo en el panorama de las microestructuras 28 y 29 se manifiesta una forma de comportamiento de la reproducción del género que, en este caso, opaca el sentir de ella cuando se le pregunta sobre la experiencia de inequidad y dice “sentirse bien”. Pero, esto es cuestionable por la reflexión hecha dentro de la situación, pues dice que la gente se aprovechó de ella cuando empezó a trabajar. Lo cierto es que deja en lo contado la ilación de sucesos que parecieran determinar y hasta justificar lo sucedido como inevitable: “trabajaba por contrato”, “por OPS en la alcaldía”, “hubo cambio de alcalde”, “era

por política”, “fue en el año 93, cuando salió la Ley 60”, “la directora” le dice que hable con el secretario. La situación en la que está en juego lo laboral, la enfrenta a quien decide si trabaja o no; y ese alguien le solicita algo diferente de lo académico y profesional. La resolución que ella le da a la situación, aunque digna y valerosa, deja en pie la inequidad de género: “me propuso una cosa que usted ni se imagina, entonces lo que yo hice, le menté hasta la abuela (C) y entonces me quedé sin trabajo (I). Pero yo dije: preferible sin trabajo (C), no me gustó, me sentí tan uyyyyyy”.

Como observa, en esta trama se desatan y reproducen dos formas de configuración del género. La primera se revela desde las vivencias de la narradora, que se queda desempleada porque se niega a ser objeto de manipulación por quien otorga estos nombramientos; allí se evidencia la asimetría de la situación, en la que persiste *lo no deseado vivido a pesar de lo deseado*: ella deseaba un trabajo, pero ante la vivencia prefiere quedarse sin él. La segunda forma se manifestó en la figura del secretario de Educación, quien, desde su jerarquía y con la configuración manifiesta desde la *señal*, deja a su paso una *simbología* de mujer objeto de sus deseos. En la acción que realiza el secretario se patentiza una de las formas en que la percepción de mujer, en este caso de “él”, se regula, normaliza y vuelve *norma*: en los nombramientos que hace desde esta connotación, es decir, en la reiteración de este acto, muestra su modo de *institucionalizar* un *símbolo*. Así lo evidencian los nombramientos dejados a su paso, a través de los cuales se teje y emerge, además, algo sombrío: ¡Muchas compañeras salieron hasta nombradas!

Como se ve, no puede obviarse el hecho de encontrar en las instituciones personas que terminan dentro del juego y generan, por lo tanto, relaciones de género. Lo descrito ejemplifica un caso del movimiento intersubjetivo dado al mercado laboral, en el que la política y la educación resultan representadas. A pesar de que se cuestiona el marco de referencia de quien representa a la Secretaría de Educación, en las evaluaciones de la profesión docente y de acuerdo con la estima social de las mujeres a partir de la *señal* y lo *simbólico* aquí presentes, al enunciar que se generó una serie de nombramientos, el acto se *institucionaliza* desde lo *normativo*.

En este espectáculo resaltan las contingencias de movimiento de quienes puedan llegar a contemplar dichas participaciones del juego declarativo de la *norma*; en este caso, el escenario dejó un resultado en su interaccionar: a la narradora se le cerró la posibilidad de ejercer la profesión por la estima evaluativa de una persona que representa una organización educativa. Por su parte, lo sucedido con las compañeras deja en entredicho la valoración otorgada a la profesión y a su ejercicio. Esto merece una revisión especial, porque este tipo de consensos pueden ser controvertidos desde el referente *simbólico* procesual otorgado y subvertirse en sanciones viables. Sin embargo, para que ello ocurra, las personas directamente involucradas y la consciencia de subjetividad en este trasfondo intersubjetivo son las que, en últimas, otorgan contingencia.

De esta manera, vemos que, a partir del análisis multidimensional realizado, el estudio de género devela situaciones en las que se llevan a cabo procesos subjetivos, procedentes de señales que ascienden a lo *simbólico* desde el acto que objetiva esa *identidad y subjetividad* en escenarios donde hace presencia esa agencia-audiencia, al interpretar y reproducir sus interpretaciones. Esto porque al observar y analizar cómo se dinamiza el papel de las personas dentro de varios escenarios, se encuentran actos instituidos en las organizaciones que, como se describió, permitieron avizorar su ordenamiento, reproducción e institucionalización. Con ello fue posible constatar, finalmente, cómo ese velo persiste y, por lo mismo, está a la espera de ser descubierto, conscienciado y, por supuesto, superado por la formadora.

Al seguir revisando el testimonio, se desvela otro ejemplo, en la (S. 16) (m. 30):

... entonces fue cuando fui a La Presentación (C), y allí todo el mundo decía que eso era con palanca (I), y yo fui como si nada y le dije a la monja: la única referencia que tengo es el de arriba, porque de resto no tengo a nadie (C); a ella le dio risa; yo entré a trabajar allí. Lo mismo en la universidad (I), yo entré por concurso, no entré por palanca ni nada de eso (C), y así no me he sentido vulnerada ni porque sea mujer ni porque no tenga influencia, no he sentido nada (I).

Cuando se manifiesta en la narrativa: “así no me he sentido vulnerada ni porque sea mujer ni porque no tenga influencia, no he sentido nada”, se descubre una forma de ir develando a su paso lo constitutivo del género con los vacíos, lo que se debe a las tensiones que vive para desempeñarse como docente. Que la formadora manifieste no sentir nada no significa que haya interiorizado y superado dichos vacíos y tensiones, pues este nada no es otra cosa que el enfrentamiento a experiencias de este tipo de forma reiterada y sin mayores oposiciones, todo lo cual hace borroso o difuso el fenómeno. Otra evidencia de ello se desenvuelve dentro de una institución educativa, como muestra el segmento de la (S. 17) (m. 31).

¿En qué área se desempeñó? Daba español-inglés (I), cuando empecé a trabajar, ya cuando trabajé yo estaba estudiando (C). ¿Qué experiencia recuerda? En los colegios con tipo de religión, por ejemplo, en La Presentación (I) *sí vi, cuando yo trabajé, se veía más apoyo a los hombres (I)*. ¿Por qué? *Porque en el trato (C), pese a que conmigo bien (I), pero se veía cómo a los hombres los consentían; si tenían que pedir permiso, se los daban sin decir nada (C), pero uno llegaba a pedir permiso, y, ahí sí, grave (C), pero con ellos sí eran condescendientes (I)*.

En la (m. 31) se encuentra el discurso en el que lo macroestructural *no deseado vivido a pesar de lo deseado* es el constitutivo estructural de la intersubjetividad que se consolida en *la identidad y subjetividad*; allí lo borroso de los hechos hace perder sentido y sensibilidad. Este fenómeno se evoca en lo subrayado de la (S. 17) (m. 31). Al detener la comunicación ella menciona el trato, y deja ver que con ella no estaba sucediendo lo mismo; sin embargo, en lo inferido se entrevé qué estaba sucediendo con ella: “uno llegaba a pedir permiso, y, ahí sí, grave, pero con ellos sí eran condescendientes”. Esto constituye un nudo en el que solo queda el lenguaje, a través de las frases textuales que dan paso a la experiencia.

Asimismo, podría considerarse el círculo que constituye *identidad y subjetividad* dentro de las alternativas manifiestas para la formadora y que se desarrollan en las instituciones educativas. Al respecto, ella proporciona otra versión en (S. 17) (m.31):

Por ejemplo, en La Presentación una vez hubo un problema con unos profesores y profesoras que se metieron y unos/as eran casadas/os (C), y ¿qué hicieron? (I) sacaron a todas las mujeres, que por vagabundas (C), y las echaron del colegio (I), a los hombres sí los dejaron seguir trabajando (C), entonces uno sí sentía esa falta de equidad (I). A los hombres no les dijeron nada y a las mujeres sí las echaron(C).

Si bien en un segmento manifiesta “uno sentía esa falta de equidad”, el panorama resulta desalentador, porque se avista un acontecimiento en el cual la *identidad* se traduce, desde un acto de subjetividad generizada, intersubjetivo y objetivado, en lo *normativo institucionalizado* allí, que se acepta. Así, a pesar de que frente a ese suceso se advierte que: “sacaron a todas las mujeres que por vagabundas y las echaron del colegio”, mientras “a los hombres sí los dejaron seguir trabajando”, la opacidad continúa. Puede interpretarse la forma de sanción operante dentro del suceso cuando contrapone que, en el caso de las mujeres, son sacadas del colegio; mientras que en los hombres, envueltos en el mismo problema y con responsabilidad similar, ese tipo de comportamiento se *institucionaliza*. Se avizora aquí la ritualidad en la forma manifiesta de interpretar *identidades* permitidas para los hombres y las mujeres.

No es extraño que en este nudo esté presente una subjetividad que considere sagrado que los hombres se comporten de la forma puesta en evidencia en la situación, mientras es repudiado ese tipo de comportamiento similar en las mujeres. El panorama de esta microestructura concluye en que el *símbolo* de mujeres ‘vagabundas’ resulta inaceptable, pero el *símbolo* de hombres ‘vagabundos’ es aceptable. De esta forma, adquiere ascenso a *norma* cuando se *institucionaliza* desde el acto en el que ellas se quedan sin trabajo y a ellos se les permite continuar; así, saltan a la vista lecturas relacionadas con la asimetría e inequidad de género a develar aquí.

Estos hechos y acontecimientos muestran la necesidad y la urgencia de cuestionar a quienes son parte de *organizaciones e instituciones* educativas. Si se considera que es en ellas donde se dan cita múltiples procesos formativos, es apenas comprensible que se reflexiona para cuestionar si la

medida constituye un elemento dentro de los procesos formativos, dado que pueden encontrarse profesionales envueltos en prácticas educativas en las que la inmanencia se consume a través de los modos de accionar en situaciones de género.

Este cuestionamiento encara las formas de *identidad y subjetividad*, por ser en —y con— ellas cuando se hilan los discursos inmersos en las relaciones sociales que alimentan y fortalecen las mayores inequidades. Aun cuando dichas relaciones están presentes en diversos fenómenos sociales, esta investigación se enfoca en la(s) situación(es), porque en estas los segmentos microestructurales del acto de subjetividad generizada constituyen puntos de cuestionamiento. La mirada crítica suscitada por el feminismo, desde la teoría de género de Scott (1999), permite ver lo borroso, velado y vedado por las invisibilidades motivacionales y circunstanciales evocadas en esta narrativa-biográfica. Aun así, se considera que una de las posibilidades es correr el velo, pues el horizonte, la perspectiva y la consciencia se amplían. Un ejemplo de esto son las revisiones microestructurales que dan sentido a lo macroestructural, en el que los discursos reproducen el fenómeno y se debe trabajar y reflexionar para cuestionarlos.

Los textos incluyen la forma de funcionamiento del género, en el que las *señales* hacen curso a la *simbología*, a partir de la cual se regulan *normas* y se encuentran resultados de estructuras de comportamiento. Dichas estructuras hacen ilación a través de los discursos en los que lo *subjetivo* adopta *identidad* y, a través de los actos, se instituyen en las organizaciones e instituciones. Estas son representadas por agentes que hacen parte del fenómeno, pero están alejados de la consciencia de lo que sucede dentro de situaciones en las que son sujetos/as sujetando o siendo sujetos/as. De este modo, se genera un escenario en el que es posible revisar la interacción del fenómeno, lo cual se contemplará en el siguiente ítem con *los marcos de la experiencia* y sus implicaciones dentro de lo constitutivo del género.

En el recorrido está la experiencia de quien suministró la narrativa, la cual es imprescindible para auto comprender lo que sucede allí, además de considerarse un componente clave pues, a través de la experiencia suministrada, se pudo mostrar lo paradójico, que a su vez permite el reconocimiento

por el derecho otorgado de poner en frente algo para darle el valor de lo comprendido. Lo sucedido dentro de estos textos interpretativos corresponde a la comprensión de la verdad narrada.

Lo que se trabajó constituyó el fenómeno y en él estuvo presente la tradición histórica de quien va contando la experiencia en las situaciones de género. Su trama es ilustrativa y clave para dilucidar interpretaciones, pues esto resultaría imposible desde la experiencia primordial de uno mismo. Por esta razón, surge la necesidad de trabajar con lo otro, pues así se constituye “un ser suministrando comprensión a través de un lenguaje”²³¹. Si bien esta comprensión no es el todo y sólo pone en evidencia la no experimentación del ser en lo comprendido, en cambio, abre la posibilidad de experimentar el ser donde haya comprensión de lo que ocurre. Es así como se encuentra sentido a la propia realidad ofrecida por la verdad comprendida, y es posible la experimentación dentro de un nudo de contingencias en los que se necesita subvertir *el modo* de educación dentro de procesos formativos. Conocer y comprender las experiencias permite reconocerlas y generar dentro de lo paradójico formas constituyentes de mundos con horizontes por fusionar para lograr comprensión de lo uno y lo otro, conscientes del papel profesional y de su presencia en el engranaje de subjetividad-intersubjetiva que se objetiva.

Hacer viable la enseñanza de esa relación objetividad-subjetividad es posible. Un ejemplo de eso es el caso específico de la experiencia narrada, lo cual es objetivo, pero que al investir hizo emerger la subjetividad que objetiva y llevó a concretar ese engranaje de historias en las que están presentes actos de subjetividad-intersubjetividad generizada, que a la postre construyeron esa realidad. Se infiere que es a partir de las historias formativas que se pueden propiciar cambios en las representaciones de poder dentro de organizaciones e instituciones, esto es, plantear y poner en marcha propuestas diferentes a las que ha mostrado la tradición —asimetría por la *simbología* de género que configura el secretario de Educación y la directora, quienes institucionalizaron actos alejados de la consciencia y

231 Gadamer, *Verdad y método*, 18.

percepción con equidad de género—. Para tal fin es indispensable conocer el acento en las *señales* y los *símbolos* y en el modo en que las personas los vuelven *normas* desde la *identidad subjetivada* en actos discursivos. Esto deja ver la trascendencia que tiene el derecho y deber de educarse durante toda la vida, atentos a los procesos formativos y al papel ofrecido y cumplido.

Se cierra este apartado al destacar la importancia que tiene cuestionar la manera como el sentido microestructural va en-generando referencias de los procesos subjetivos-intersubjetivos, en su interacción cara-cara. Como se observó en la dinámica de grupos pequeños (familia), estos referentes afectan las perspectivas generales presentes en las relaciones sociales, con lo que se verifica que dinámicas mayores configuran macroestructuras en relación con otras y desdibujan la modelación de las definiciones y expectativas sociales y generales, tal como se avizoró con el flujo de movilización entre oportunidades laborales, en las que inciden de manera decisiva la economía, la política y los sistemas de estratificación. Es claro que las situaciones son ese ámbito en el que lo subjetivo-intersubjetivo se objetiva dentro de las relaciones y que, por lo tanto, son las personas las que se constituyen en actores sociales colectivos, cuyo actuar, según muestra la dialéctica, se dinamiza entre el condicionamiento (la pelea al desobedecer lo afirmado) de los factores estructurales. Es pues la capacidad de acción humana la que puede articular e integrar lo educativo a las prácticas sociales. Sólo desde los múltiples procesos formativos conscientes de su acto de subjetividad generizada, las/os formadoras/es pueden ampliar horizontes en los que sea posible materializar realidades históricas proyectadas e imaginadas; pero, como se comprobó, hasta hoy esto no se contempla dentro del engranaje.

6.1.2 Categoría Subjetividad-intersubjetiva (esencia y trascendencia)

De acuerdo con los avances interpretativos de los textos analizados en esta categoría, en lo anterior se encuentra el escenario, y en este, la tradición del fenómeno que va refiriéndose; mientras que, en lo posterior, está la interpretación de esas formas manifiestas que integran los temas, esto es: *marcos de referencia primarios o de la experiencia, marcos primarios naturales y sociales, modelo o modo, clave, fabricaciones y transposiciones.*

El *escenario* permite explorar la subjetividad-intersubjetiva en el acontecimiento mismo, lo cual encierra una situación que involucra una respuesta. Su análisis tiene en cuenta las referencias, las formas de interpretar que, en adelante, llamaremos *marcos de referencia primarios*, a partir de las cuales se genera el esquema o imagen de la primera mirada. En este caso, se trata aquello que no se remite a otro anterior, y suele llamársele original²³². Para este estudio, son los *marcos primarios*. Así, lo que antes no encontraba sentido a algo, desde este momento lo tiene pues, de no haber sucedido de esa manera, aún no tendría sentido, pero al presentarse emerge la primera interpretación-percepción.

Los ejemplos serán las franjas de actividades o microestructuras por mostrar, en las que la narradora sitúa, percibe, identifica y se etiqueta respecto a la subjetividad generizada. Asimismo, se revelará que los actos ocurren cotidianamente y, por esta razón, la formadora está inmersa en una organización en la que se dispone de la configuración interpretativa que le impele a actuar. Aun cuando dicha configuración no sea concienciada, eso no es un limitante para continuar presente en las acciones en las que es reclamada su intervención.

Se toman algunos ejemplos de la experiencia con el *enmarcado* de percepción, que permite rastrear el accionar de las personas inmersas en la situación, cuando ese acto de subjetividad es el que pone en evidencia y legitima dicho enmarcado. Se presentarán los *marcos de referencia primarios* dinamizados en dos tipos: *marcos primarios naturales* y *marcos primarios sociales*. Los primeros no tienen ninguna dirección ni guía de agente alguno, mientras los segundos constituyen la base del entendimiento de los acontecimientos. Entre ambos marcos interviene la acción subjetiva, destacada por una variedad de haceres guiados que legitiman los enmarcados, por ejemplo, arreglar la casa, hacer el aseo o hacer el desayuno.

En todo esto, se manifiesta la manipulación del mundo físico y se etiqueta una identidad. Se encuentra, por ejemplo, la forma en que la acción

²³² Merlau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, 23.

adoptada desde el acto se sumerge en un procedimiento instrumental y hace devenir un ser a través de tareas y actividades en las que prevalece lo utilitario para algo o para alguien, como ocurre cuando ese uno se confunde con la adhesión a lo personal de la formadora —hacer el desayuno—, para volverse sierva de lo otro. Al hacer ilación, la subjetividad objetiva haceres guiados en las actividades —hacer aseo, desayuno...—, que ponen en perspectiva los *marcos primarios sociales*, los cuales, se pueden legitimar desde la cosmología, cuando entran a considerar capacidades directivas extraordinarias en los sujetos mismos. Una vez concebida tal interpretación, se hace constitutiva del accionar del agente —por ejemplo, identidad de mujer relacionada con hacer aseo, lavar, planchar—; asimismo, se encuentran los fallos o lo fortuito, en conjunto con las tensiones y las bromas²³³.

En esta reflexión se relacionan las microestructuras, así como los cuidados por tener en cuenta. Un ejemplo inicial está presente en la (S.2) (m. 1):

Pues sí, uno dice: cuando yo me case quiero tener dos hijos, sí (C); el primero sí fue de sorpresa... (I) (risas), era muy joven, acababa de salir del colegio (C). Entonces mi proyecto de vida era otro (I). (P) *¿Por qué de sorpresa?* (R) Una falta de conocimiento, porque digo yo por ingenuidad, más que todo por falta de conocimiento (C). (P) *¿El hermano sí fue programado?* (R) Sí, porque yo... había estudiado y todo (C).

En el pensamiento proyectado, “cuando yo me case quiero tener dos hijos”, era lo intencional, lo deseado, lo querido; sin embargo, a ello se contraponen *lo no deseado vivido* cuando habla sobre el primer hijo, “el primero sí fue de sorpresa... (risas)... falta de conocimiento”. Mientras que, respecto al hermano, menciona: “porque ya había estudiado fue planeado, pensado” (S. 2) (m. 1).

Al enunciar “el primero sí fue de sorpresa”, “una falta de conocimiento, porque digo yo por ingenuidad, más que todo por falta de conocimiento”, la narradora evidencia la correlación de un *marco primario natural* con

²³³ Goffman, *Los marcos de la experiencia*, 34-40.

haceres guiados del *marco primario social* y la forma en que se entrecruzan por el fallo, por lo fortuito en relación con el cuerpo, esa masa amorfa y física que la narradora supone transitando bajo una guía segura. Sin embargo, una sorpresa, algo no pensado, inesperado, sucede y lo percibe como algo más allá de su control, es como si fuerzas naturales hubiesen sido las responsables, pero se resume en la afirmación: “falta de conocimiento”. Así se demuestra que no depende de fuerzas naturales, sino que se manifiesta como una ruptura, de manera que se genera una condición, según la cual las fuerzas naturales no son las únicas que condicionan, sino que existe algo falto de control que no se había pensado para este caso.

Este entramado permite observar la puesta en *escena* en la que, a partir del aprendizaje, pudo haberse impedido que ocurriera algo no controlado. Este hecho se relaciona con el *locus visible*²³⁴, cuyo ejemplo es este acto que, al parecer, comenzó con el cuerpo o algo que constituye su prolongación. No obstante, al evocar “quedé yo embarazada” (S. 3) (m. 4) está contemplando el embarazo como si estuviese desarticulado del control inicial, y es cuando la agencia debe aprender a trabajar en sí misma para reflexionar lo no pensado, que constituye el sí mismo en relación con lo social. En este momento, se descubre una tensión en cuanto a quiénes serían los responsables de enseñar respecto al cuerpo, quiénes en relación con la prolongación del cuerpo y cómo se garantiza tener competencia de su manejo y su prolongación. En (S. 3) (m, 4) se halla una *clave*:

Y al año siguiente quedé yo (yo) embarazada (C) (*ise agudiza la voz...tristeza!*)... me tocaba, casi que no pude, mejor dicho, no pude estudiar, yo tenía otro proyecto de vida, que era estudiar una ingeniería (I), (...) era muy joven, acababa de salir del colegio (C), entonces mi proyecto de vida era otro (I). ¿Por qué, fue por descuido? Una falta de conocimiento, porque digo yo por ingenuidad, más que todo por falta de conocimiento (C)... Me vine con mis tíos para Santander a estudiar Ingeniería de Petróleos (C), no lo pude hacer (I), quedé embarazada (C) pensé que iba tener más apoyo de mi mamá (I) pero no lo logré (C).

²³⁴ Goffman, *Los marcos de la experiencia*, 35.

En este acontecimiento existe una relación con la subjetividad que, en correlación con la objetividad, hace palpable el “embarazo”. Así se está en presencia de una forma *primaria*²³⁵ de *enmarcado* desde esa relación que polariza subjetivo-objetivo, pues se despliega lo uno en lo otro y lo otro en lo uno. La relación lleva a considerar *el modo* en que esa subjetividad se circunscribe en lo objetivo y lo objetivo es suscripción del devenir subjetivo.

La microestructura analizada revela opacidad, pues pareciera que su resultado solo contempla el “yo” responsable; sin embargo, varias revisiones bastan para encontrar la implicación no solo de ese “yo”, sino de un “tú” velado, opacado y casi invisible. A partir de este ejemplo, resulta apropiado comenzar a considerar la forma como entran en relación dos subjetividades: la de “ella” —lo uno— y la de “él” —lo otro—, que en-generan una intersubjetividad poco visible, pero real. Un embarazo es el resultado, y un nacimiento, la contingencia, que se constituye en objetividad radical en la que el error inicial es entrar a considerar solo un “yo” y apartar un “tú” de tal implicación. Quizá en dicha microestructura pueda encontrarse una de las tensiones y dificultades, porque tal resultado ni es el “yo”, ni es el “tú”. He aquí algo diferente del “yo” y del “tú”, pero no hubiese existido sin la propuesta del “yo” y “tú”. Además, puede decirse que, al surgir del engranaje de esas presencias un tercero, que para nada es ni yo-uno ni el tú-otro, esto ofrece un ejemplo de alternancia en este tipo de interacciones.

Frente al hecho subjetividad-objetividad, subjetividad-intersubjetividad-objetividad, surge la necesidad de derivar consciencia sobre el contenido de las presencias y la latencia de una realidad histórica, que permita ver el sujeto irreflejo a partir de lo reflejo. Una forma para lograrlo es desarrollar la tesis no al comprenderme desde mis experiencias, sino detener la experiencia de otro/a para advertir la otra verdad, no similar a la mía. Pero, en tanto verdad, existe una relación²³⁶ que nos une desde la generalidad del “tú” —otro— develado y el “yo” —el uno— en develación. A pesar de ser

²³⁵ Wallach Scott, 1999,64-66.

²³⁶ Gadamer, *Verdad y método*, 313.

verdades diferentes, resultan ser viables, por lo que este percibir nos acerca y contribuye a que lo otro no se construya bajo mi apariencia, sino desde una tercera posibilidad. Este constituye el punto de partida para reconocer las diferencias del “tú” —otro— y el “yo” —el uno—, que dan lugar a una tercera en la que la propuesta del “uno” y del “otro” contribuyan a otra realidad aún no existente, pero permisible. Dicha realidad no será ni lo “uno” ni lo “otro”, pero tendrá algo de lo propuesto por ambos.

En la (S. 3) (m. 4), se observa esta subjetividad-intersubjetividad objetivada: se encuentra un acercamiento a lo interrelacionado entre *marcos primarios naturales y sociales*. Además, otros ejemplos ofrecen ilustración de la forma como se desdibuja la relación *natural* con *lo social*, que hacen que pareciera no tener sentido. A pesar de ello, se evidencian un significado y un sentido.

(S. 4) (m. 5)

... entonces tuve mi hijo y tenía 17 años, casi que...me fui a la casa de mis suegros (C), no porque yo lo quisiera (I) [4 veces], sino porque no tenía quien me ayudara, quien me colaborara, por mi hijo (C), porque era una nueva experiencia y no sabía qué hacer (I).

(S. 4) (m. 6)

... entonces me fui a la casa de mi esposo y ahí me quedé, me quedé ahí, recibí buena ayuda por parte de mis suegros (C), y ahí mi vida cambió y, pues no era lo que yo quería (I), no quería estar comprometida con nada, sino quería, como mientras las otras personas estaban disfrutando, estudiando (I), a mí me tocó empezar a trabajar desde los 18 años hasta ahora (C).

En las (S. 4) (m. 5, 6) se puede observar en la formadora ese *modo* manifiesto de hacer guiado: “me fui a la casa de mis suegros (C), no porque yo lo quisiera (I)”, emergente del acto (S. 2)(m. 4): “quedé yo embarazada”, que implica *lo natural* en relación con *lo social* y en el que los *marcos primarios naturales y sociales* se correlacionan a través de subjetividad-intersubjetividad. Aunque no deseadas, se vivieron por

las circunstancias de la experiencia, por ejemplo: “porque era una nueva experiencia y no sabía qué hacer”, que constituye una evidencia de *marcos primarios sociales*; “entonces tuve mi hijo”, *marco primario natural*; “tenía 17 años, casi que... me fui a la casa de mis suegros (C), no porque yo lo quisiera (I), sino porque no tenía quien me ayudara, quien me colaborara por mi hijo”, *marco primario social*. De esta forma, se demuestra una acción, a partir de la referencia social que está guiando, y lo que está por hacer parte de ese *enmarcado primario social*. Lo anterior ocurre porque se expone lo significativo del suceso desde el sentir, cuando ella dice: “ahí mi vida cambió, y pues no era lo que yo quería (I), no quería estar comprometida con nada, si no quería”. En lo narrado se encuentra la connotación de un acto guiado que encierra *lo fortuito*, y aparecen consideraciones indeseables que saltan a la vista del lector. El que ella mencione, “no porque yo lo quisiera”, genera un cuestionamiento frente a las oportunidades que ella hubiese podido tener, además de la comparación evocada: “como mientras las otras personas estaban disfrutando, estudiando (I), a mí me tocó empezar a trabajar desde los 18 años hasta ahora”, que vislumbra esas implicaciones. Una de ellas aún está por desarrollar en el campo formativo y, aunque de forma opaca (S. 2) (m. 1) y (S. 3) (m. 4), cabe reflexionar y cuestionar si está presente en el desarrollo de los contenidos curriculares de las asignaturas, en las que lo natural y social son parte de la temática, y en la relación y vinculación con las experiencias y necesidades formativas de los/as estudiantes.

Continúan presentándose otros eventos (S. 7) (m. 11):

Dos años conviviendo y luego me casé, todo lo que yo ganaba lo uníamos, cuando empezamos a vivir... él me decía: ahorremos juntos, y entonces todo lo que yo ganaba, con lo que yo ganaba y él lo reuníamos, entonces a él le decía: necesito tal cosa, deme plata, y yo decía: no, no (I)... (C)..., y de un momento para acá ni él sabe cuánto gano, yo tampoco le pregunto cuánto gana, porque a veces uno necesita, no es porque uno quiera esconderle (C); yo no sé, mi mamá también nos enseñó, como ella fue tan independiente, a no pedir nada; entonces, por eso toda la vida, entonces yo necesito... (I).

(S. 7) (m. 12):

¿Qué la hace optar por esconder y tener sus ahorros? Porque él me decía: muestre a ver cuánta plata recibió, juntemos aquí y gastemos así (C); entonces yo decía: pero a mí se me ofrece salir al centro y el niño me pide, se me provoca de algo (I), y yo soy muy, yo los complazco a ellos. Entonces el niño: mami, yo quiero esto; entonces yo: camine le gasto (C), entonces yo... los complazco (I), entonces él, no, que porque eso es muy costoso (C), entonces no, yo no tengo por qué privarme ni privar a mis hijos de lo que yo les pueda dar (I), entonces yo decidí (I), yo como ejemplo vi a mi mamá, a ella siempre le tocó ser todera, y a mis hermanas también (C), entonces yo tengo que sacar (I), yo colaboro, pero yo necesito tener mi plata, manejar mis cosas (C).

Lo microestructural va dando cuenta del sentido y significación generalizada. Ambas microestructuras revelan las implicaciones para quienes las leen desde su rol de audiencia, en este caso, la formadora, quien en algún momento de su vida estuvo presenciando lo hecho por la mamá: “yo no sé, mi mamá también nos enseñó...” (S. 7) (m. 11), “yo como ejemplo vi a mi mamá...” (S. 7) (m. 12). Lo que en su momento resultó accesible a un número mayor de personas, aunque para entonces pudo parecer la mera observación, ahora pone en consideración la implicación de quien desde el rol de audiencia puede considerarlo dentro de situaciones que lleguen a presentarse. Se menciona porque el acto ejecutado por la formadora enuncia la relación con la referencia perceptiva de lo sucedido con su papá y su mamá. De esta forma, puede evidenciarse cómo el sentido y el significado configuran el *enmarcado*. Por un lado, interpreta desde lo presenciado anteriormente; por el otro, esto le permite generar expectativas respecto a lo que está por realizar en su propia situación.

En las condiciones anteriores, se puede observar que cuando alguien simplemente da un vistazo, y su interés lo lleva a generar atención respecto a otra cosa, es porque puede ocurrir lo percibido en la (S. 7) (m. 11 y 12). En este caso no se trata de no tener opciones o consideraciones, es que la forma rápida como se toma la decisión de lo que corresponde hacer con perspectivas anticipadas y con la penetración inmediata en que se hizo la relación con lo vivido, “en tanto audiencia de lo hecho por la mamá”,

resulta ser la forma como la narradora proyecta activamente sus *marcos de referencia primarios* en relación con el mundo en el que alterna diversos roles: esposa, mamá, profesional.

Es posible estudiar la manera como las personas dan sentido a las acciones respecto a un objeto, en este caso, el manejo presupuestal dentro de la familia. Puede hallarse una relación entre el sentido dado a este objeto (presupuesto) desde ese acto en el que se dan cita dos subjetividades que accionan el proceder en lo intersubjetivo a partir de lo definido socialmente. Esto se debe a que existe una solicitud de él, a la que ella accede: “él me decía ahorremos juntos y entonces... (S. 7) (m. 11), “... porque yo, él me decía muestre a ver...” (m. 12). Así se encuentra la definición emergente de él como solicitante y de ella quien, al confirmar la solicitud, le permite esa organización presupuestal. Algo similar sucede en la (S. 7) (m. 12). La narradora deja evidencia de estar sujeta a las decisiones del compañero; no existe negociación, no hay diálogo, pero es como se van en-generando las experiencias y se van convirtiendo en referentes que se enmarcan en *marcos primarios*. Dichos marcos se configuran en grupos, y la familia es uno de ellos. Aunque aparentan ser algo pautado, no sucede así, porque ella, guiada por las manifestaciones de él, realiza acciones emergentes de incidencias anteriores que relaciona con la presencia de él, que se configuran dentro de ese *marco primario social*.

Además, las microestructuras dejan ver la manera como una acción, un acto que correlaciona lo “uno” y lo “otro” (él y ella) respecto a algo físico (el dinero), deja en las actuaciones la identidad y subjetividad frente al sentido y significado del dinero dentro del ámbito familiar. De acuerdo con el procedimiento e instrumentalización generados en esta intersubjetividad, el dinero se separa fácilmente de *los medios* físicos empleados para que las situaciones sucedan así. De todas formas se encuentra en ello algo utilitario, pues el resultado hará notar si existe equilibrio en la balanza o si gira a favor o en contra. Reflexionar para cuestionar la “cosa” ayudaría en los términos siguientes: se ha considerado como trabajo académico trascender en la forma como se configura la estructura personal desde la cual lo uno se deja atrapar por lo otro, o ese uno se subsume en ese otro, esto porque son los *modos* o *modelos* los que se manifiestan en las expresiones

evocadas por las personas, y son y hacen parte del lenguaje acuñado de los/as estudiantes.

Al considerar el *modo*, pudo avistarse en ella la forma de relacionar la experiencia vivenciada con la mamá y la rapidez de adaptación con la situación actual, en la que experimenta el ser esposa y mamá, además de estar incluido otro rol: su desempeño profesional. Tal develamiento lleva a considerar lo sucedido con *los modelos* que ella tiende a seguir, aunque las circunstancias sean diferentes; puede verse cómo ahora ella es profesional y tiene un salario, mientras la situación de la mamá era algo diferente a lo que sucedía con la formadora. La diferencia se debe revisar, por lo que es preciso tener en cuenta que “modelo es una palabra engañosa”²³⁷, porque pareciese algo pautado cuando se sigue. De cualquier manera, los casos y las situaciones son abiertos; la reflexión en este sentido es, si las perspectivas y conciencias de esos agentes que participan en las situaciones trascienden en las esencias para revisar la idoneidad de su *modo* de actuar en la situación de ahora.

La formación y apropiación que pueden lograrse al reflexionar sobre estos aspectos de la subjetividad de género son sin duda valiosas, en especial, porque las situaciones tienen una enorme riqueza tanto en actualidad como en formas de establecer la diferencia. Incluso, como se ha aludido, puede suceder que al estar atrapados en actividades formativas, en las que solo se suman experiencias, se puede llegar a en-generar *modelos de* (de mamá, de compañera), sin alternar y considerar una tercera opción, al develar *modelos para* (profesional y mamá develándose), que pueden generar infinitas situaciones, que constituyen el contenido de otras posibilidades. La cuestión importante es poder trabajar situaciones para subvertir el sí mismo traducido ahí. Un ejemplo, en este caso, es la narrativa de la formadora, que para las aulas serían las narrativas de quienes hacen presencia en estas, pues dentro de un ejercicio académico de enseñanza-aprendizaje es posible considerarlas al relacionar la fusión de horizontes con la tradición de los contenidos de las narrativas, por un lado, y, por el otro, con la actualidad que la situación de cada estudiante exija.

²³⁷ Goffman, *Los marcos de la experiencia*, 43.

De este modo, entre el cuestionamiento, los resultados procedentes de la intervención y el encuentro de subjetividad-intersubjetividad, se ponen en evidencia realidades desde lo expuesto en la narrativa, en las que segmentos de microestructura permiten un mayor acercamiento.

(S. 6) (m. 9):

¿En ese proceso, desde su experiencia de mujer percibe inequidad de género? Sí, creo, y todavía lo creo, es difícil de aceptar, pero todavía creo (I), porque ellos creen que solo lo que ellos hacen es duro, sí y lo que uno hace, pues sí, esto, pero no es lo mismo (C). Ahí veo una inequidad (I). Por ejemplo, mi esposo dice (C): a mí me toca duro; todavía me dice: me toca ir a una obra, subir pisos, mirar que la gente trabaje, mirar qué están haciendo, que esto, que lo otro, cuidado con esto, con lo otro, todas las actividades, que el sol, el agua (C), y usted simplemente llega a una oficina a sentarse (I).

(S. 6) (m. 10):

entonces le digo: eso no es así (I), porque mi trabajo pueda que no sea al aire libre, como le toca a usted, pero me tocan muchas cosas (C), y aparte de eso me toca llegar a una casa y responder por otras actividades y estar todo el día, los hijos todo (C), yo creo que es más trabajo el que uno hace (I), pero ellos no lo ven así (C), ellos llegan a la casa, se sientan, de vez en cuando que le colaboran a uno, pero de resto (C).

Cuando a ella se le pregunta si percibe inequidad, responde “sí, creo, y todavía lo creo” (m. 9) e indica en qué la ve: “porque ellos creen que solo lo que ellos hacen es duro...” (m. 9). Llega un momento en el que se le da un valor a la profesión de ella: “y usted simplemente llega a una oficina a sentarse” (I) (m. 9). Así es cómo ella genera una disputa frente a él; es la subjetividad manifiesta: “le digo: eso no es así (I), porque mi trabajo pueda que no sea al aire libre como le toca a usted”, a pesar de la subjetividad de él: “ellos no lo ven así (C)”. De manera que se pone en evidencia una forma de objetivarse la subjetividad y la intersubjetividad: “ellos llegan a la casa, se sientan...” (m. 10). Allí se encuentra una subjetividad que sujeta a la otra, que ya está en proceso: “me tocan muchas cosas (C) y aparte de

eso me toca llegar a una casa y responder por otras actividades y estar todo el día, los hijos, todo (C), yo creo que es más trabajo el que uno hace”. Dentro de esta dinámica se aprecia el accionar que solo reconoce el “yo” de “él”, y que opaca el otro “yo” de “ella”. Lo que para muchos puede parecer consenso, es una disputa generada cuando señala: “eso no es así (I), porque mi trabajo pueda que no sea al aire libre, como le toca a usted, pero me tocan muchas cosas”, en respuesta a lo que él dice: “usted simplemente llega a una oficina a sentarse”. Además de que no se reconoce el trabajo de ella en la oficina, ni siquiera se consideran las labores de la casa, lo que da paso a la situación que se pone en consideración.

En ocasiones sucede que las personas dan identidad a lo masculino y a lo femenino a partir del referente *natural* del acontecimiento de *nacer mujer para* y *nacer hombre para*, sin llegar a recrearse lo que *socialmente* sucede. En este caso, “él”, desde un *marco de referencia primario*, emergente del *modelo* de papá y mamá, impele actualización en la situación. Las señales se generan en el devenir y se determinan como *símbolo* a partir de la manera como su subjetividad prima frente a la de ella, de manera que se sustenta ese algo *natural* dinamizado *socialmente* hasta volverse común dentro de los actos, lo que es considerado una manipulación patente del mundo natural, de acuerdo con las limitaciones especiales dispuestas e impuestas en tanto sucesos naturales²³⁸. Esto constituye un ejemplo de la forma como se pone en evidencia un acto de subjetividad de género, que tiene de asiento *marcos primarios sociales* a partir de hacer guiado, en el que *lo natural* se manipula desde *lo social*. Así, se nace mujer *para* atender al esposo y *para* hacer el oficio de la casa, y se nace hombre *para* manejar y *organizar* el presupuesto familiar.

Lo cuestionable en esta situación es imputarle a la formadora que los motivos y las intenciones estuvieron presentes en lo manifestado por “ella” y que no ha sido tomado en cuenta; mientras que lo dicho por “él” resultó siendo lo pautado. Este proceder representa una de las formas como las personas seleccionan su *marco de referencia* entre los posibles. En el caso

²³⁸ Goffman, *Los marcos de la experiencia*, 25.

de constituirse en algo seriado, resulta considerado para la comprensión, de manera que constituye un ejemplo de *Marco de referencia social* desde un hacer guiado que manipula la patente natural desde lo social. La reflexión que invita a cuestionar es: si los *modos* de hacer presencia entre subjetividad-intersubjetiva están engranando fuerzas que hacen apertura a las contingencias de mundos, en los que, tanto lo uno como lo otro encuentran sentido; o si, simplemente, en las situaciones las agencias institucionalizan actos de subjetividad generizada que atribuyen consenso a pesar de que ese uno esté atrapando a ese otro, o ese otro se esté dejando atrapar por ese uno.

Se podría pensar que su asiento se concentra solo acá, pero en realidad se sustenta en algo seriado que se vislumbra en la (S. 8) (m. 13):

Desde que se levanta hasta que se acuesta, ¿cómo es el devenir del día y noche? (R). Mi día empieza desde las cinco (I), hago el desayuno, levanto a mi hijo para que se aliste para el Colegio, mientras hago el desayuno voy haciendo el almuerzo (C), ya mi hijo se va (I), yo tengo que dejar la casa, he barrido arreglado cocina, lavo, arreglo (C), por eso a veces me coge la tarde (I), mejor dicho, a las 8:00 ya he hecho desayuno y almuerzo y salgo a las 8:00 de la mañana (C).

Y (m. 14):

A mediodía yo llego y termino de hacer el almuerzo (C), medio almuerzo, ni tengo tiempo de sentarme a descansar cinco minutos (I), porque tengo que lavar loza; dejo todo arreglado y debo dejar listo el almuerzo de... —hijo— (C), para que llegue y caliente; él llega hasta las dos de la tarde, no nos alcanzamos a ver (I); trabajo hasta las 6:00 de la tarde (C); cuando llego a la casa, y ya han hecho onces, tomo, cuando no, las hago (I), preparo la comida, miro si hay que arreglar algo. Si hay que arreglar algo, lo hago, dejo todo arreglado para el día siguiente y por ahí a las 9:00 de la noche me pongo a leer y a revisar trabajos de la universidad (C), así..., lo que tenga pendiente hasta las once, once y media de la noche (I).

En lo narrado se visualiza la manera de dinamizar tres roles: mamá, esposa y trabajadora.

En la búsqueda de sentido de este fenómeno, se necesitó conocer y confrontar las actividades del esposo, esto es, hacer una comparación, lo que se ilustra en la (S. 9) (m. 15):

En el devenir del día ¿qué hace su compañero? Ahorita, pues no tiene trabajo (I), entonces, está hace un año sin trabajo (C), es diferente cuando está con trabajo a cuando está sin trabajo (I), ahorita que está sin trabajo, él se *levanta a las 6:00* de la mañana, se arregla y tiene la costumbre y acompaña a mi hijo, digamos hasta el Parque Pinzón (C), como por salir a caminar y se devuelve ya (I). Han desayunando ya (I), él se desayuna, yo les sirvo el desayuno, desayuna y él va, lo deja y se devuelve y luego ya.

(S. 9) (m. 16):

A las 8:00 de la mañana se va con el hermano (C), él dice que está pasando propuestas (I); sale al centro (C), dice que hablar con los ingenieros a ver si consigue trabajo aquí (I), dura a veces toda la mañana, llega a mediodía (c), ahorita que está en la casa *no* me ayuda a hacer nada de almuerzo (I), él se sienta, se pone a mirar televisión, espera que yo le sirva, yo recojo, lavo y arreglo. Por la tarde se acuesta un rato a dormir, luego se levanta y se va otra vez para el centro con el hermano(C), llegan por la tarde a tomar onces y a mirar televisión, y luego la comida, se acuesta a dormir (C), por ahí a veces se queda un rato en el computador.

Los textos muestran las actividades realizadas tanto por “ella” como por “él”. Se aprecia una forma regular de adaptación familiar desde el inicio de la organización y configuración del *marco primario social*. Allí, unos haceres guiados se ponen en evidencia a través de las actividades que son de orden utilitario y, podría decirse, instrumental: “... hago el desayuno..., mientras hago el desayuno voy haciendo el almuerzo..., lavar loza, dejo todo arreglado y debo dejar listo el almuerzo..., les sirvo el desayuno..., yo recojo, lavo y arreglo... preparo la comida, miro si hay que arreglar algo...”.

Las decisiones respecto a qué actividades son de “él”, y cuáles, de “ella” se vienen en-generando desde la (S. 6) (m. 9 y 10), en las que lo paradójico

genera disputa, pero, en últimas, se hace lo que ellos creen. A continuación, se origina un sentido de ser mamá, esposa y trabajadora que, aunque problemático, se reitera en la búsqueda de significado a través de este hacer. La comprensión está connotada objetivamente en las actividades realizadas por “ella” y por “él”, muestra de esto son la (S. 8)(m.13 y 14). Esto constituye un ejemplo de *enmarcado primario social*, que vislumbra en lo sucedido la adopción de una *identidad*, debido al procedimiento desarrollado al momento de “ella” “lavar la loza, arreglar, servir desayuno, hacer el almuerzo, preparar la comida, recoger...”; mientras que “él” “espera que yo le sirva”, “él se desayuna”. En este acto se entrevé que es difícil separarse de los medios físicos usados; sin embargo, el lenguaje de ella permite interpretarse en su hacer guiado. No es extraño encontrarnos con que el cuerpo dentro de su naturaleza está dotado de fuerzas naturales²³⁹ y sus capacidades se explotan como socialmente se hace al intercambiar interacciones, como sucede en lo subjetivo-intersubjetivo objetivado acá.

Además, en lo narrado dentro de las (S. 6) (m. 9, 10), (S. 8) (m. 13, 14) y (S. 9) (m. 15) puede verse un proceder en el que los actos subjetivos van produciendo efectos intervinientes dentro del orden natural, del cual tanto “ella” como “él” están dotados. En ese momento es posible observar ese cruce del orden *natural* y los actos *sociales* intervinientes, que se constituye para ellos en supuestos en los que lo *natural* es algo dado. Ejemplo de esto son los actos enmarcados en lo social, que afectan lo natural de quien concibe no tener guía, pero que sí consideran qué debe hacer la mujer y qué debe hacer el hombre desde los *marcos de referencia primarios*. La cuestión es: qué tan efectivas son en apropiación formativa las inteligencias de los/as agencias que buscan acciones para frenar el conocimiento, y que atribuyen en lo natural algo dado, sin llegar a considerar la autorreflexión social, aún por realizarse en la esencia de esa experiencia, que por el momento muestra su apariencia en ese *modo* manifiesto de hombre o mujer.

²³⁹ Goffman, *Los marcos de la experiencia*, 26-28.

No es extraño encontrar en la narrativa de la formadora una manera de vislumbrar desde lo evocado esa historia, tanto de “ella” como de “él”, en relaciones que son evidencia de la lucha por el reconocimiento recíproco. Tal fenómeno tiene lugar tanto en una subjetividad como en la otra, de manera que “ella” y “él” siguen siendo *modos* de referencia en sí mismos. Allí, las apariencias se pueden encontrar al investir la objetividad procedente de las ilaciones intersubjetivas de una tradición que vincula mujer y hombre con *haceres sociales referenciados* desde las subjetividades que van dando esa identidad. En el caso de la formadora, ella recuerda a su mamá y constituye una forma seriada de dicha identidad.

A nivel formativo, existen momentos en que se pueden dinamizar esos actos históricos de subjetividad de género de los/as estudiantes, al accionar lo intersubjetivo, cuando la promoción por el reconocimiento del otro constituya el fin en sí mismo. Esto es muy diferente a objetivar subjetividad-intersubjetividad al emplear al otro como objeto y no como fin en sí mismo.

Es de señalar aquí, que *el modo* es considerado como algo *clave*, inserto en espacios en los que están presentes los procesos formativos. Como sucede con la formadora, estos se constituyen en formas de referencia sin reconocer en los momentos, tiempos y espacios, en los que pueden llegar a tenerse presentes para dar identidad subjetiva de los actos dentro de situaciones a las que están vinculados objetivamente (S. 18) (m. 34).

Dentro de las asignaturas que orienta, ¿se han relacionado contenidos programáticos con un trabajo por la equidad de género? (R) Claro, uno puede proyectar, no estoy de acuerdo, doy aportes generales, dando a entender lo que quiero.

En este primer apartado, se percibe una evocación que subsume acciones desde el sí mismo, que puede estar en correspondencia con esa manera de proyectarnos y, en ocasiones, se constituye a partir de la forma típica en-generada dentro de nuestro campo de experiencia. Así, se observa una relación en la que se cuenta con los otros/as como *medio* para nuestros fines.

(S. 19) (m. 35):

¿Experiencias que pueda contar desde su práctica educativa relacionadas con género? Situaciones varias (I), en una tutoría hay un muchacho que tiene sus tendencias diferentes a las de hombre-mujer, usualmente un término medio, ENTONCES en eso soy muy respetuosa.

(m. 36):

Pasó que ese muchacho siempre que pasaba a exponer había un grupo que se burlaba de él, lo criticaban, y el muchacho perdió mucho la confianza, porque dejó de participar, porque los otros/as se burlaban (mayoría mujeres).

(m. 37):

Entonces, yo hice un comentario refiriéndome a una situación que había pasado alguna vez (C), refiriéndome a que uno no tiene el derecho ni la facultad de degradar a nadie (C), entonces yo les di a entender (I), y la actitud que ellas tomaron, en especial, a ese grupo (C) y parece que algo ayudó (I), pero yo no dejo que las cosas pasen así (C)

En las aulas existen acontecimientos que pueden generar y desarrollar procesos formativos en relación con la equidad de género. Sin embargo, su realización se encuentra limitada porque las experiencias del “yo”-uno están tomando de referencia ese “tú”-otro, y la interpretación de lo sucedido al estudiante no alterna, puesto que ese “uno” está relacionado con ese “otro” dentro de la tipicidad, en la que el “uno” ha venido refiriéndose. Un ejemplo de esto es cuando la formadora dice: “yo hice un comentario refiriéndome a una situación que había pasado alguna vez” (S. 19) (m. 37), en el que se detecta una tipicidad respecto a lo que está presentándose en el aula, que de esta forma se afirma. En esta referencia de lo que está sucediendo en el aula con respecto al “otro”, interpretada desde el “uno”, se proyecta una forma de comprensión y previsión respecto a lo “otro”: “hay un muchacho que tiene sus tendencias diferentes a las de hombre-mujer,

usualmente un término medio, entonces en eso soy muy respetuosa”. Vemos la forma como referencias seriadas de sucesos típicos dan connotación y supuesto para comprender desde otras experiencias de la gente a la gente. Así se configura el *marco primario social* de comprensión del “otro” respecto a “uno”, el cual resultó, por la tipicidad de su mirada, algo similar entre el “otro”, a pesar de que ese “otro” sea constituyente de una situación diferente. Aunque se trataba de una situación en la que era preciso revisar el contexto, la encuentra vinculante al expresar, por ejemplo: “Claro, uno puede proyectar, no estoy de acuerdo, doy aportes generales, dando a entender lo que quiero” (S. 18) (m. 34).

Aquí se vislumbra un potencial para formar la equidad o, en su defecto, consumir la inequidad. Dado que a diario deben enfrentarse situaciones de género, es consecuente reflexionar qué tanta percepción y consciencia evidencia el modo de hacer presencia la formadora en la subjetividad-intersubjetividad. Como se infiere, esto se debe a que, a través de las acciones educativas, se impele o hace apertura en la equidad de género y, por lo tanto, es comprensible que los procesos formativos están inmersos en el engranaje de subjetividad-intersubjetiva y que el acto mismo con las palabras y frases que acuñan el lenguaje comunicado es lo que hace la diferencia entre lo uno y lo otro para trabajar la equidad o, en su defecto, reproducir la inequidad.

Es un hecho que el *modo* se pone en perspectiva, pues en la relación constante con estudiantes, hijos/as, compañeros/as, administrativos/as, directivos/as no podemos sustraernos de este interaccionar. Allí las señales y los signos abundan, y quienes están inmersos confluyen en determinadas acciones evidentes en el acto mismo; además, determinado contraste pudiera ilustrar para que la transposición se haga viable o, como sucede en este caso, argumentar acciones guiadas y hacer prevalecer *enmarcados primarios* dentro de las estructuras interpretadas subjetivamente por lo cuestionado.

Se pueden ver ejemplos en los que se ponen en evidencia *marcos primarios*, y lo que pareciese algo pautado o parte de un proceso de consenso resulta ser algo *modelado*, en este caso, por la pelea a través de la cual se

garantiza el seriado de haceres guiados que constituyen el *marco primario social* de esta institucionalidad de género a nivel familiar.

(S. 10) (m, 18):

Pero al comienzo él llegaba y yo estaba trabajando (C). y él tiene de 12:00 a 1:15 de almuerzo, y a la 1:30 él empieza a trabajar(C), entonces yo llegaba a la casa y él pretendía que cuando yo llegara le tuviera servido todo (C), ientonces eran unas peleas! (I), porque no alcanzaba a comer (C), porque llegaba primero que yo (C), como él tiene carro, y yo hasta que llego a pie o subo en colectivo (I), entonces me demoro, entonces me tocaba comprar el almuerzo, pero entonces ya nos cansamos del almuerzo y eso. Entonces nos tocó dejar preparado y todo (C).

Puede evidenciarse la señal, desde la presencia de ese “otro” respecto a ese “uno”: “unas peleas” (m. 18), al confirmar, ella —lo “otro” en lo “uno”— da juego a lo simbólico que emerge: “me tocaba comprar el almuerzo” (m. 18); lo que resulta más evidente en (S. 13) (m. 24):

Mencionó antes contratar a alguien para ayudarle, ¿quién o quiénes asumen este pago? ¿A pagar la empleada?, pues yo (I). ¿No contribuye él, a pesar de que ambos trabajan? No, yo (I), porque yo, él me dice: ese es su problema, esa persona le está ayudando porque es su responsabilidad, sí (C); entonces yo, yo, por no pelear no digo nada (I), yo asumo todo (I). Él sí me ayuda por mitad, ejemplo, lo que es el mercado, todo eso (C).

Aquí se *enmarca lo primario social* desde un hacer guiado, que emerge desde una señal: “eran unas peleas”, que se presentan por él-otro cada vez que desea garantizar un fin, en este caso, la atención que le debe prestar ella-“una” a él-“otro”. Con esto, se encuentra una manera de considerar, lo “otro” a ese “uno”, en tanto un medio para garantizar su atención; lo que está sucediendo dentro de las situaciones puede llegar a considerarse en lo presumible de un juego, que inicia “evocando la pelea” cuando surgen controversias. Esto sucede en la (m. 24):

... ¿No contribuye él a pesar de ambos trabajar?, No, yo (I), porque yo, él me dice: ese es su problema, esa persona le está ayudando porque es su responsabilidad, sí (C), ENTONCES *yo, yo, por no pelear no digo nada* (I), yo asumo todo...

Al considerar la “uno” —ella— la señal de pelea de lo “otro” —él— en cada situación, manifiesta la señal:

... por ejemplo, un domingo, cuando salimos un domingo a comer (C) isi no es donde él quiere, grave! (I), porque si, por ejemplo, yo le digo: camine vamos a tal lado, entonces él: *que eso allá es costoso, que eso allá es feo* (C). Entonces le toca a uno: ¿entonces a dónde quiere ir? (C); entonces por no pelear (I), porque a veces yo digo: yo no quiero ir ya (C), entonces se forma la pelea (C), yo prefiero evitar (I); viene mi chino a descansar y se pone uno a pelear (C), entonces no, entonces ¿a dónde quiere? (I), él acomoda lo que quiere (C).

En cada afirmación que “ella” otorga a la señal garantiza el fin perseguido por él; allí se encuentra un círculo constitutivo de la forma de hacer funcional el género a partir de la direccionalidad dada en un hecho que emerge del impulso de algo *socialmente* configurado y, en algún momento, *referenciado* en (S. 5) (m. 7 y 8), cuando “ella” continúa estudiando, mientras “él” no lo hace. Sin embargo, fue algo terrible conseguir superarse... En la experiencia, el acto de la pelea cobra significado cuando en su rol de mamá se en-genera la señal hasta constituirse en algo simbólico pues, cada vez que esta aparece, está garantizado el fin perseguido por “él”, “... ¿a dónde quiere? (I), él acomoda lo que quiere (C)...” (m. 23), y porque “yo prefiero evitar, viene mi chino a descansar, y se pone uno a pelear” (m. 23).

Sucede también, (S. 12) (m. 22):

... cuando yo digo algo diferente, entonces así para salir es una peleadera, indispueto se pone conmigo que ni me habla (C), se pone terrible (I); cuando se pone así yo prefiero que se vaya, y yo miro a ver qué hago (C), casi siempre limpia los trapos con mis hijos (C), casi siempre.

(S. 13) (m. 24):

...¿A pagar la empleada?, pues yo (I)...; él me dice: ese es su problema, esa persona le está ayudando porque es su responsabilidad (C), entonces yo, por no pelear, no digo nada (I), yo asumo todo (I).

Se encuentra aquí un ejemplo de sentido ordinario, en el que el mundo está circulando y el cuerpo se convierte en lo simbólico fijado. A partir de este, se genera un juego: el que decide y garantiza es “él”-actor, que, en tanto juego, suprime mundos posibles en los que puede participar “ella”, en tanto actora; porque al estar inmersa y no salir del juego, no desobjetiva lo simbólico fijado en “él” ya que, una vez se entra en el juego, hay una reglas, que resultan pautadas por la pelea, que constituye *el modo* de garantizar el ser esposa garante de los fines perseguidos por él.

Dado lo anterior, los actos resultan ser el constituyente del subjetivar-intersubjetivo objetivado; debido a que, en el fin garantizado en el medio proporcionado por “ella”, se está provisionando en ello un hacer para lo “otro”, en el que el mundo de “ella” resulta opacado por el de “él”. Encontramos en esto la presencia de franjas microestructurales que están evidenciando un ejemplo, en el que se presencia la actividad en la que está el desorden dentro de ese mundo tanto de “la uno” como de lo “otro” quienes, al tomar el mundo y tratar de dar orden, se encuentran envueltos en un nudo, en el que ella y él mismos son esos *modelos*. La *organización* y el *diseño* empiezan a dejarse ver, producen y reproducen subjetividad-generizada que, en el caso específico, traduce una *fabricación*, pues queda pendiente la transposición porque el fenómeno tiene velo.

La narrativa constituye esa alternativa de mostrar en sus microestructuras una de las formas de sentar un orden, esto en-generado y reproducido a partir de ese *modelo* de “ella”, como de “él”, a través de los diseños constitutivos que van dando lugar a las *fabricaciones*. En este caso, se parte de algo ya adquirido con un primer sentido, o de lo mostrado en tanto *marcos primarios naturales* interrelacionados con *los sociales*, en los que

se movilizaron acciones ejemplificadas. Sin embargo, vale la pena recordar que, a partir de ese primer sentido y significado, es cuando se da lugar a la continuidad y en-generación a partir de la amenaza, la pelea, en tanto garante del fin perseguido por “él”: “atención de cabo a cabo a él”. Estas redundan en (S. 11)(m. 20), (S. 12) (m. 22 y 23) y (S. 13) (m. 24), entre otras, que se constituyen en un seriado de connivencia a una red de relaciones que van actualizando su hacer a partir de la pelea. Se puede uno encontrar ante perspectivas de interpretación diversas, una de las cuales puede ser: el fin de “él” se asegura a partir de una *fabricación* garantizada con la pelea, puesto que al manifestarse constituye haceres guiados de “ella” respecto a las imposiciones de “él”, quizá justificados por el fin de “ella” que es ser buena esposa, la mejor mamá (S. 1), Introductoria (m. 0.1), el cual se cumple al servir de medio a otro fin, en este caso, perseguido por “el”.

Se halló en lo interpretado que ni “él” ni “ella” han pensado y reflexionado en algo diferente a los *enmarcados primarios* que terminan convertidos en perspectivas limitantes de los horizontes del ser de “ella” y de “él”. Así, ante la señal de pelea, lo simbólico se circunscribe a esos referentes primeros y primarios *modelados* en sus círculos familiares; *modelos* que se cuestionan y en los que las perspectivas de los procesos formativos pueden tener apertura y avizorar *claves*. Pero si, por el contrario, se les resta movilidad a esos entronques, seguirá en-generándose asimetría e inequidad, como lo denota la vivencia misma desde la narrativa de la formadora.

En general, para quien forma, el ser es devenir, es ser constituyente de otros/as, quienes por los procesos evocativos traducidos en las relaciones sociales resultan siendo incidentes no solo en las aulas, sino fuera de ellas. Esto se debe a que está presente en la cotidianidad, en la que existe tal riqueza subjetiva-intersubjetiva objetivada por los actos, aún poco develada a nivel formativo. Un ejemplo de esto es el hecho de que la narradora misma lo sustenta a partir de lo preguntado respecto a su incidencia (S. 20) (m. 38):

¿Qué incidencia tiene con sus actos al transcurrir la semana?, ¿en quién incide? Mis hijos, porque ellos son unas personas que les doy amor y respeto; por los demás, les he dado el valor de la autoestima, de que ellos son importantes, de que ellos valen, que nunca se dejen tratar mal; entonces, ellos se han criado y son personas que se expresan y no tienen miedo a expresar lo que ellos sienten; cuando sienten que algo está mal, ellos lo dicen.

Esta microestructura muestra las acciones infinitas a través de las cuales se van generando ciertos valores de autoestima. Si bien aquí, en la (S. 20) (m. 38), se enuncia lo necesario y lo importante de cada uno de ellos, al tener referentes como la organización familiar y lo *simbólico* de papá y mamá, pueden encadenarse cosas afines a la vivencia. En este aspecto, que constituyen sus historias, se va en-generando el sentido y significado de ser hombre o mujer. De ahí que bastaría avanzar a la (S. 20) (m. 40) para aprovechar como alternativa formativa, la rica presencia del fenómeno en las aulas que, al ser cuestionada, haría extensiva la reflexión a los contenidos de las experiencias cotidianas de los/as estudiantes.

(S. 20) (m. 40):

Y bastante en mis estudiantes ¿de qué forma? No solo en lo que les pueda enseñar (C), porque a veces uno aprende más de ellos (I), pero sí en el respeto, la tolerancia, *darles no solamente la oportunidad de lo que ellos son como estudiantes, sino de lo que ellos viven (C)*, porque uno a veces, sobre todo aquí, hay muchos muchachos con problemáticas diversas (C), sumercé lo ve.

En el subrayado, se advierten las infinitas posibilidades de presencia del fenómeno. Vemos, por ejemplo, que existe un vacío de proceso formativo expresado por la formadora, cuando hace esta distinción: “no solo en lo que les pueda enseñar (C), porque a veces uno aprende más de ellos...” (S. 20) (m. 40). Aquí pueden existir múltiples y variadas posibilidades de recrear y trabajar por la equidad de género, dado que, “... hay muchos muchachos con problemáticas diversas...” (S. 20) (m. 40). Se disipa en esta franja, de la (m. 40), el sentido de un acto del devenir ser que construye las definiciones sociales desde los roles vivenciados. En este caso, los significados pueden en-generar simbolismos en círculos pequeños, como

los de estos muchachos con sus problemáticas, en los que, posiblemente, subyacen mujer y hombre como algo dado por el enmarcado *natural primario* a partir de los roles sociales modelados desde esos *marcos sociales primarios de significado*, considerados por muchos/as como únicos, y que, aunque posibles de dimensionar, no se han recreado, "... no solo en lo que les pueda enseñar..." (S. 20) (m. 40). La reflexión que pone en cuestión lo que sucede allí es que, al tener las problemáticas de los estudiantes desde las señales manifiestas que la formadora pudo percibir, se llegó a estimar el trabajo formativo que se puede realizar desde esas situaciones. Asimismo, la riqueza que encierra poder interpelarles respecto a sus *modos* de hacer presencia en las situaciones constituye una forma de ampliar la perspectiva de la consciencia y el horizonte sobre la capacidad personal en la interacción entre lo uno y lo otro, esto es, propiciar la reflexión para que se den cuenta de si en ese uno integral son medios para fines, o en sus fines vuelven medio a ese otro.

Como dicha posibilidad no ocurre, se desaprovecha la situación y se vela el fenómeno, lo que permite hacer curso desde *modelos* de hombre o mujer en ascenso a las *fabricaciones*. En otras palabras, al perder la opción de reflexionar y concienciar el tema, se pierde la oportunidad formativa de que desde el develamiento se revele una manera de encontrar otras formas en las que se permita devenir ser hombre y mujer, diferentes a lo presenciado acá en tanto asimétrico, inequitativo y hegemónico. Se comprende así que, el hecho de que no se le preste atención al tema desde lo formativo y lo que desde allí pueda trabajarse como postura liberadora, solo hace que estos actores amplíen las dimensiones y dinámicas cuestionadas aquí en instancias familiares, lo que, a su vez, las reproduce en instituciones y organizaciones de mayores radios de acción. Un ejemplo de lo anterior es el secretario de Educación, quien muy seguramente en sus procesos formativos estuvo ajeno al esfuerzo y trabajo de tomar consciencia y percepción de sus actos relacionados con la equidad dentro de la diferencia del engranaje entre lo uno y lo otro; muestra de lo cual son la (S. 16)(m. 28) y también la (m. 29).

Es preciso que estas franjas microestructurales, como las del caso en mención, sean puestas en consideración, porque si bien se encuentran

fabricaciones en instancias en apariencia pequeñas, como la institución familiar, en la (S. 16) (m. 28 y 29) se observa cómo ocurren este tipo de actos en organizaciones con radios de acción mayores, como suele suceder en el ámbito laboral y profesional. Vemos cómo el fenómeno hace circular *fabricaciones* y se instituye en una relación simbólica, según la cual, el estatus jerárquico de un secretario de Educación le permite manipular nombramientos y hacer proposiciones de índole sexual. Esto tiene lugar a partir de las evaluaciones que tienen referencias de *enmarcados primarios naturales y sociales*, maniobrados desde haceres guiados en cuestión frente a la situación generizada. Se evidencia cuando la narradora dice: “sí, me dio duro cuando empecé a trabajar; entonces la gente se aprovecha mucho de uno (C), incluso cuando yo estaba trabajando por contrato (I). Cuando yo era joven trabajé en la alcaldía por OPS” (S. 16) (m. 28). Pudiera pensarse que, aquellos que se aprovechan de quienes están en el proceso de búsqueda de empleo profesional, están alejados de instituciones educativas o desconocen el respeto que se debe a los demás; sin embargo, en este caso es un representante educativo quien manipula y hace cuestionable la acción en-generada, una propuesta que vulnera no solo la condición de una persona, sino, además, de una mujer formadora: “... Y yo fui y hablé con el viejo este, y me propuso una cosa que usted ni se imagina...” (S. 16) (m. 29).

Como se infiere, aun en escenarios laborales y profesionales como los de la educación, las profesionales se enfrentan con frecuencia a formas de evaluar permeadas por el fenómeno de inequidad de género. Hemos observado con esta franja microestructural (S. 16) (m. 29) la escenificación de dos actores que involucran sus subjetividades en la situación que los vincula, cuyo resultado es una intersubjetividad objetivada: la subjetividad “ella” es quien se objetiva al quedar desempleada, mientras la subjetividad del representante de la Secretaría de Educación objetiva su acción al limitar un nombramiento, es decir, dos subjetividades que se objetivan en dos realidades. Aunque para muchos/as la subjetividad está aislada de hechos como este, realmente resulta conectada. Cabe anotar que lo expuesto aquí representa una lectura del tema de las subjetividades generizadas en formadores y formadoras que, por supuesto, no se constituye en la única lectura.

La reflexión realizada pone en cuestión la “cosa” no pensada. Pero no es suficiente pues, incluso, a pesar de que es un funcionario educativo, las frases y palabras comunican y acuñan la apariencia de una esencia que subsume la experiencia de hombre, aún sin trascender, velada por falta de apropiación formativa. El desconocimiento de un tema como el de género, y la consecuente imposibilidad de reflexionar sobre lo que está sucediendo, denota una subjetividad que se deja llevar por la tradición, manifiesta en su lenguaje que, a falta de autocomprensión histórica, escenifica su accionar.

Lo formativo está presente en los ejemplos de formadores/as, quienes, alejados de interpretaciones en las que sus subjetividades se vinculan en el devenir ser de *enmarcados primarios naturales* en continua relación con *lo social*, por más desprovisto de género que parezca, desarrollan acciones llenas de opacidad y sombra, con lo que agudizando la inequidad y la incrementan aún más en la institucionalización del acto, como puede apreciarse en la (S. 16)(m. 29).

Cuando se desconoce la profundidad y la importancia del tema, pueden encontrarse discusiones que no incluyen la reproducción de ese fenómeno respecto al género, aunque basta solo con avanzar un poco para encontrarse frente a una situación que resulta tan compleja como decisiva. Las asimetrías son contundentes: para quien desde su jerarquía moviliza los nombramientos, el hecho resulta irrisorio o intrascendente, porque pudo tratarse solo de una más sin nombrar. Para ella, a primera vista, existe desempleo, que se torna degradante por el hecho de ser evaluada no por su formación profesional, sino a partir de la simbología configurada desde *enmarcados* evidenciados en un acto subjetivo objetivado e institucionalizado en la evocación misma del secretario de Educación. Obsérvese que, aunque fue negada tal señal por la formadora, no deja esto de ser paradójico, pues es posible observar las implicaciones subjetivas y cómo en lo intersubjetivo se impele la acción que objetiva el hecho y continúa su recorrido en los actos proporcionados por cuanto situación afín suceda.

La restricción de lecturas de profundidad permite que su reproducción continúe. Puede apreciarse desde la subjetividad de “ella” que el “secretario” continúa encadenando la simbología de mujer objeto del fin

perseguido y puesto en consideración. La narrativa denuncia: “muchas compañeras salieron hasta nombradas (I), pero yo no”, y dinamiza la subjetividad-intersubjetiva objetivable a través de ese pensamiento experimentado situacionalmente.

Existen ejemplos en los que los enmarcados *primarios naturales* y *los sociales* se constituyen desde haceres guiados y alimentados por esos *modos* que se cuestionan, como se ha detallado en los agentes mencionados que instituyen actos de subjetividad generizada. Esto ocurre porque, muchas veces, en su intento de organizar en-generan objetividades que no resultan aisladas de las subjetividades que *modelan*. En este caso, es la formadora quien narra la percepción respecto a la diferencia de trato entre mujeres y hombres dentro de la institución educativa donde ella trabajaba (S. 17) (m, 31): “...se veía más apoyo a los hombres (I). Porque en el trato (C), pese a que conmigo bien (I), pero se veía cómo a los hombres los consentían, si tenían que pedir permiso se los daban sin decir nada (C), pero uno llegaba a pedir permiso, y ahí sí grave (C), pero con ellos si eran condescendientes (I)”. Esto queda *enmarcado* en el sentido y significado dado por ella. El fenómeno resulta con mayor asiento en (S. 17) (m, 32), cuando se involucran unos profesores y profesoras “y unos/as eran casados/as y sacaron a todas las mujeres...”.

En este caso, el acto de subjetividad-intersubjetiva se objetiva en una acción normativa que genera desempleo en las mujeres, por un motivo que “ella” expresa de manera cruda: “por vagabundas”. Ante todo, se destaca el hecho de que, tanto las mujeres como los hombres, en igualdad de derechos, cometieron disciplinariamente la misma falta, pero la sanción de expulsión de sus trabajos se da solo en las mujeres. En este momento, las franjas microestructurales generan preocupación, porque, por más subjetivo que pueda ser, es un error desvincular lo subjetivo de la objetividad allí generada. Por un lado, se encuentra la percepción de la directora sobre sus docentes y lo que espera de ellos y ellas; por otro, es posible observar la relación del referente *primario natural* con lo social del sentido y significado de su devenir de ser hombre y mujer. Este cruce de subjetividades-intersubjetivas es definitivo en su *modelado*, sirve para objetivar su dictamen y proceder a institucionalizar la sanción para unas “ellas” y el hecho de que

no pase nada con los otros, “ellos”. Como se observa, a pesar de que el hecho parece desvinculado, se vislumbra mucho camino por develar.

Es necesario considerar que, en las instituciones y organizaciones educativas, se pueden encontrar personas que, como sucede en lo narrado, tienen la tendencia a generar actos, cuyas implicaciones van más allá de lo que se puede pensar: desempleo en lo inmediato y varios vacíos, entre ellos uno básico, el diálogo. Del mismo modo, contemplar que en asuntos de género, incluso entre mujeres, como ocurre con la directora, se puede garantizar el seriado de *modos* de ser mujer y hombre a partir de sanciones provenientes, posiblemente, de haceres guiados referenciados en los *marcos primarios naturales y sociales*. Dentro de estos marcos, ella constituye el resultado subjetivo-intersubjetivo, en un inicio con radio de acción para las subjetividades-intersubjetivas involucradas en la situación: aquí el comportamiento impecable de las mujeres dentro de esta institución educativa es sagrado, mientras que para los hombres no lo es, ya que se les permite este tipo de comportamiento. Además, el ejemplo muestra otras percepciones que, como sucede con quien narra, dan sentido y significado a lo allí ocurrido y a las infinitas maneras de constituirse en *modelos* en la reproducción de este fenómeno de en-generación, sin lecturas de mayor profundidad. En conclusión, se constituyen en trama de asimetrías e inequidad de dimensiones y dinámicas, incluso para quienes las padecen. Con este fin, se ponen en circulación, se *enmarcan* y se institucionalizan.

Vuelve a destacarse que, la reflexión sobre el fenómeno ayuda en la ganancia y apropiación formativa pues, a partir de esta develación de la subjetividad de género alcanzada, se reconoce y comprende, por ejemplo, que al desempeñar cargos de autoridad en los que se institucionalizan normas a partir de los actos evocados por los actores mismos, se deben trabajar la medida y la autorreflexión desde la práctica. Para ello, es necesario el esfuerzo con el fin de dilucidar los límites de las necesidades personales que pueden ponerse en juego porque, cuando algo más general se reclama, está presente en las situaciones en las que nosotros participamos, ya que se subvierte el escenario y la idoneidad fluye en diferentes direcciones. Algunas pueden no hacer parte de la familiaridad y particularidades allí desplegadas pero, de todas formas, se deben comprender las situaciones en

su alteridad, y reclamar comprensión y capacidad de concienciarlas dentro de nuestros propios fines. Esta perspectiva y consciencia será la que permitirá actos de equidad dentro de la diferencia que la generalidad impone.

Al aclarar estos cuestionamientos, se halla que, por naturaleza, hay una materia en cada uno de nosotros que, por condiciones fisiológicas, nos permite vivir y movernos; sin embargo, no por eso se pone en relación, por lo que es necesario entrar en contacto con lo social, que es la manera como se alimenta nuestra subjetividad a partir de la interacción con quien le demande. Es así como hace presencia lo uno y lo otro y se va circunscribiendo el devenir. Si bien en los ejemplos anteriores se encontró una tradición que hace presencia con *modelaciones* que constituyen *fabricaciones* para garantizar lo uno, ese uno se en-genera porque lo otro vislumbra ser medio o, lo mismo, sirve de medio para el fin de ese uno.

A partir de esta perspectiva se puede avistar lo fenomenológico de los temas, dentro de la cotidianidad práctica, desde la cual se puede dilucidar y revisar en la crítica que la tradición subvierte la posibilidad de un devenir ser en consciencia y reflexión de ese papel²⁴⁰ formativo. Esta posibilidad de ser en el tiempo constituye el testimonio del acto de subjetividad generizada, producto a su vez de lo intersubjetivo en la objetividad de las situaciones. Se pone de relieve lo consustancial de la enseñanza-aprendizaje, puesto que la competencia personal y profesional de la formadora hace entronque con planteamientos filosóficos que aportan las *claves* que, de ser *transpuestas* en las historias de quienes asisten y se integran a procesos formativos, pueden proyectar equidad de género a partir de lo multidimensional y lo diverso, ya que es allí, precisamente, cuando surge la necesidad de una revisión y trascendencia mayor respecto a ese agente o audiencia.

²⁴⁰ Se destaca en este apartado la relevancia de aquello que sucede en el escenario, por la confusión entre identidad personal y función especializada-o entre papel y cualidad; en este caso, se utiliza *rol*, en relación con la cualidad o función especializada, para que se entienda que este sucede tanto en su cotidianidad como en su desempeño (especializado). Aquí es ilustrativo comprender que el término *persona* se refiere al sujeto de una biografía, mientras *papel* o *personaje*, a la versión escénica de esta —biografía—. Por eso mismo, se destaca y se evidencian estos ejemplos, porque en la cotidianidad de un trabajo no siempre las *personas* son conscientes de su *papel*, es decir, de su biografía dentro de su *rol* (Goffman, 2006, 136-137).

6.1.3 Categoría acto– (esencia-trascendencia)

El análisis de esta categoría se centra en lo anterior, esto es, el agente-audiencia, y en la tradición del fenómeno —*reductio*— que va refiriéndose; mientras que, lo posterior constituye la interpretación de esas formas manifiestas que integran en esta categoría la *percepción y consciencia* del acto —*vocatio*—. En esta perspectiva, el foco se encuentra en las decisiones procedentes de lo subjetivo-intersubjetivo dentro de las experiencias que se revelan, en las que ese *acto* confirma que está en proceso y se hace responsable de su historia y de lo que confluje en dicho testimonio. Aunque la narrativa de la formadora proporciona esa historia y representa una fuente de verdad, es diferente de la razón teórica; sin embargo, encuentra en la diferencia que las relaciona una posible manera de traducir filosofía. Por ese motivo, los ejemplos constituyen una manera de dilucidar *actos*, verdaderos y necesarios de *concienciar* desde la subjetividad generizada, que se objetiva en la intersubjetividad. Allí se consume una esencia y se pone en *perspectiva* la movilidad de quienes agencian procesos formativos, que pueden trascender en dicha esencia y poner en relación los horizontes de *actos* verdaderos *concienciados*.

El punto de partida de esta parte se desarrolla desde la referencia en la que se interpreta la matriz discursiva de la formadora respecto a la idea de género; su esencia se encuentra micro-macro-estructuralmente dimensionada y dinamizada entre *lo no deseado vivido a pesar de lo deseado*. Las actuaciones en las que las decisiones generan movilidad y encuentran importancia tienen que ver con las interpretaciones de los ítems 6.1.1 y 6.1.2.

Este ítem se inicia con el análisis de la (S. 3) (m. 3):

Ya en la adolescencia sí me sentí un poco más sola (I); mi mamá se fue (*sentimiento, ise agudiza la voz!*) con mi papá (C), quedamos casi que solos (*silencio, lágrimas..., llorar...*) (I) ¿Cómo a qué edad? Yo tenía como... 15 (C) (*lágrimas..., silencio*)... Mi papá le dijo, fue mi mamá: o ella o sus hijos (C), se va con él (I) ¿O sea, fue una decisión de su mamá, la pusieron a decidir y...? Ella se fue, quedamos casi que solos (*Hay...lágrimas...silencio*) ¡Si me disculpa!..., quedamos casi que solos, se fue (ella) para Santander y yo (YO) terminé ya el bachillerato (C).

Y (m. 4):

Y al año siguiente quedé yo (yo) embarazada (C) ise *agudizala voz...tristeza!*... me tocaba, casi que no pude [4 veces] estudiar [4 veces], mejor dicho, no pude estudiar; yo tenía otro proyecto de vida [2 veces], que era estudiar una ingeniería (I),... era muy joven, acababa de salir del colegio (C); entonces mi proyecto de vida era otro (I). ¿Porqué fue?, ¿por descuido? Una falta de conocimiento, porque, digo yo, por ingenuidad, más que todo por falta de conocimiento (C)... Me vine con mis tíos para Santander a estudiar una ingeniería de petróleos (C), no lo pude hacer (I), quedé embarazada (C), pensé que iba a tener más apoyo de mi mamá (I), pero no lo logré (C) (I).

“Ella” hace una abstracción, que se concreta al mencionar: “al año siguiente quedé yo embarazada” (S3) (m. 4). Se encuentra la ruptura con lo inmediato y natural propio en relación con lo social y se subvierte lo general. Se destaca la esencia de su anuncio: “me tocaba, casi que no pude estudiar, mejor dicho, no pude estudiar, yo tenía otro proyecto de vida, que era estudiar una ingeniería” (S. 3) (m. 4). Se denuncia la violencia de este tipo de abstracción, concretado en el acto: “era muy joven, acababa de salir del colegio; entonces mi proyecto de vida era otro”. Revela la razón de lo sucedió: “una falta de conocimiento, porque, digo yo, por ingenuidad, más que todo por falta de conocimiento” (S. 3) (m. 4). Lo fenomenológico emerge velado y se evidencian los vacíos y las tensiones resultantes: al extender su vivencia, “ella se fue” (S. 3) (m. 3) denota la ausencia de la mamá, y su relación con una certeza: “quedamos casi que solos” (S. 3) (m. 3). Cuando expresa “yo (YO) terminé ya el bachillerato”, evidencia que es un ser emergente de un proceso formativo que se cuestiona al enunciar la falta de conocimiento como causa que le llevó a su embarazo.

En esta interpretación, se establece una relación entre lo fenomenológico poco explorado y los conocimientos logrados por sí misma, porque ella estudió; pero, una acción intersubjetiva perturba su proyecto de vida: un embarazo. Esto constituye un hecho fáctico que va dejando en lo vago de sus anuncios la necesidad de formarse, porque era necesario conocer la cosa, pensarla y, asimismo, poder percibirla y ser consciente de ello para encontrar sentido en sí misma.

Se destaca la (S. 3) dentro de las (m. 3 y 4), porque es un ejemplo de la sujeto irreflejo —sin investir— denotada por la opacidad. Es un momento en el cual lo fenomenológico se manifiesta en *actos* con estrecha *percepción* y *consciencia* de la subjetividad refleja. De existir en ese momento un tacto efectivo a partir de la sensibilidad pedagógica, esto se hubiese podido avizorar para ahondar, de este modo, en un campo primordial por develar desde una apropiación formativa poco explotada. Esto revela que las historias son esa posibilidad, como ocurre en este caso, es decir, son vivencias pendientes de desvelar, pues pudo subvertirse una acción que abogara *consciencia* y *percepción* de lo uno en relación con lo otro, y en la que se hubiera podido profundizar filosóficamente a partir de la relación permanente que impelen las intersubjetividades de quienes se educan.

En ese sentido, la enajenación estuvo presente cuando la narradora reclamó conocimiento y no se obtuvo; no obstante, el acontecimiento constituye un ejemplo que trata la tarea a la que estamos llamados formadoras y formadores de proporcionar esta prerrogativa de dar sentido desde la reflexión de la experiencia en el ámbito educativo. Lograr incorporar e integrar lo concienciado en quien trabaja este proceso formativo²⁴¹ es lograr trascender en la esencia desde la *percepción* fundamentada en la *consciencia* del fenómeno. Se entiende así que la formación por la formación no encuentra su verdadero objetivo, pues este emerge a partir de la temática reflexiva que el/la educador/a llegue a hacer para devenir en ser²⁴².

En esta investigación, eso se vislumbra en una motivación por entender algo, lo cual implica ir más allá de capacidades previas desde las cuales surgió, se tradujo o se derivó este interés. De este modo, adopta un carácter genuinamente histórico, que se concentra en la conservación y comprensión del papel formativo respecto al constitutivo de un acto de subjetividad generizada.

Cuando se analiza la relación de lo fenomenológico (aun en su escasa consciencia), se encuentran posibilidades de consumir la esencia o

²⁴¹ Gadamer, *Verdad y método*, 40.

²⁴² Gadamer, *Verdad y método*, 40.

trascender y formarla, similar a esa relación de limitar o hacer apertura de las *perspectivas*. Las acciones son el sustento de las personas, porque configuran la subjetividad y, en los residuos intersubjetivos que reflejan la movilidad de una temática, al trascender en ese acto de subjetividad generizada, se avizoran las sombras y opacidad que están latentes. Pero llegar a investir las constituye un reflejo de lo que está ocurriendo, que no se logra en la objetividad del hecho, sino en las microestructuras en trama hacia lo macroestructural. Es lo macroestructural lo que se vincula al discurso y sigue su curso con el componente de género. Este hecho se evidencia en el análisis preliminar de la matriz ideológica de la formadora, en la que (S.1) introductoria, (m. 0, 0.1) y (S. 2) (m. 1, 2, 3, 4) con sus componentes microestructurales, dan testimonio y se interrelacionan con las demás situaciones (S. 18) y (S. 19) y microestructuras (33, 34, 35, 36 y 37) en la red extensa de su entramado. Esto también permite observar los huecos y vacíos respecto al conocimiento de género en su relación con los procesos formativos.

Si bien el campo primordial en esta investigación es el acto de subjetividad generizada que puede avizorarse desde la *reductio* fenomenológica, también se aborda la objetividad cuando se le pregunta a la formadora: ¿dentro de las asignaturas que orienta, encuentra contenidos posibles de relacionar para la equidad de género? Ella afirma: “claro, uno puede proyectar, no estoy de acuerdo, doy aportes generales, dando a entender lo que quiero” (S. 18) (m. 34.). Luego, al indagar sobre experiencias en la práctica educativa, ella menciona “situaciones varias (I), en una tutoría hay un muchacho que tiene sus tendencias diferentes a las de hombre-mujer, usualmente un término medio, entonces en eso soy muy respetuosa” (S. 19) (m. 35). Su opinión sobre el muchacho se pone en evidencia y denota ciertas sombras, tanto desde lo subjetivo: “tiene sus tendencias diferentes a las de hombre-mujer” (S. 19) (m. 35) como desde lo intersubjetivo: “usualmente un término medio” (S. 19) (m. 35) y, así mismo, algunas luces, “entonces en eso soy muy respetuosa” (S. 19) (m. 35).

Continúa ella narrando:

Pasó que ese muchacho, siempre que pasaba a exponer...había un grupo que se burlaba de él, lo criticaban, y el muchacho perdió mucho la confianza, porque dejó de participar, porque los otras/as se burlaban (mayoría mujeres) (S. 19) (m. 36).

Sigue su relato:

Entonces, yo hice un comentario refiriéndome a una situación que había pasado alguna vez (C), refiriéndome a que uno no tiene el derecho ni la facultad de degradar a nadie (C), entonces yo les di a entender (I), y la actitud que ellas tomaron, en especial, a ese grupo (C), y parece que algo ayudó (I), pero yo no dejo que las cosas pasen así (C) (S. 19) (m. 37).

Y puede confrontarse con la (S. 18) (m. 34).

En estas franjas discursivas emerge un “ego meditante”²⁴³, que no llega hasta una racionalidad dada. Es por lo tanto un *acto inconsciente* frente a la equidad de género. Así, si bien expresa su similitud con el/la filósofo/a, quien en su tarea de comprender el mundo “piensa al mundo, al otro y así mismo”²⁴⁴, su *ego meditante* obstaculiza su trabajo, que queda inmerso en lo particular, lo que se manifiesta cuando dice: “dando a entender lo que quiero”. Como se observa, la tarea consiste en dilucidar en la generalidad y subvertir en la apropiación personal, siempre en apertura hacia lo otro, en la que lo formativo adquiere su connotación primordial. En este sentido, existe una situación en la que se dan cita la formadora, el muchacho y los/las compañeros/as; en dicha situación el proceso formativo debe apartar la atención de sí mismo y dirigirla a lo que la situación convoca (generalidad). En este caso, para que la formación obtenga esa altura y connotación, necesita una iniciativa por establecerse que, por el momento, no tiene garantía en el ser, por lo que debe apoyarse en el poder efectivo de

²⁴³ Merlau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, 19.

²⁴⁴ Merlau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, 19.

las historias convocadas (formadora, muchacho, compañeras/os). Así surge la temática reflexiva del educador/a desprovista de equidad de género y la consciencia del acto investido por la subjetividad-intersubjetiva para objetivarse. Estamos, pues, ante un fenómeno pluridimensional en el que el derecho se apoya en el poder efectivo de dar forma a las historias convocadas en esta situación. Esto es un ejemplo efectivo, por una parte, del asiento de lo fenomenológico del mundo provisto por las historias, y por otra, de que la explicitación filosófica no está en el reflejo de una verdad previa, sino en lo que se muestra como verdad en este cruce de subjetividades-intersubjetivas por objetivarse en hecho formativo. De esta forma, las intersubjetividades impelen de modo constante a la *consciencia en el acto* de subjetividad generizada.

El análisis sobre la verdad de lo expuesto aquí, permite establecer una relación entre las interpretaciones que se han desarrollado desde las categorías de género y subjetividad-intersubjetividad y los enmarcados naturales y sociales orientados hacia una generalidad que puede estar desprovista, como se ha constatado, de procesos formativos. Se considera desprovista cuando se genera una solicitud de conocimiento, entonces las *percepciones* se opacan y la sombra se agudiza. Este hecho es el que puede dejar ese residuo de subjetividad-intersubjetiva para objetivarse en la suma de experiencias, en las que huecos y vacíos se llenan de inequidad, como sucede, entre otras, en (S. 7) (m. 11, 12), (S. 8) (m. 13, 14), (S. 9) (m. 15, 16), (S. 10) (m. 17, 18, 19). Allí, las perspectivas se recortan y se actualiza su vivencia en lo irreflejo, que no se puede conocer, pues se necesita la teoría para generar conocimiento; pero, para ello es necesario tomar *consciencia* de qué tipo de conocimiento está relacionado con esas prácticas. Las situaciones y microestructuras muestran un ejemplo de esto desde el trasfondo de la historia, en el que la posibilidad de trabajarse se vincula a las teorías tridimensionales develadas, que hacen confluencia con la *reductio* fenomenológica, que permite poner en *perspectiva* la *consciencia* en el sí mismo que actúa. Todo esto da forma a la crítica por los vacíos y huecos formativos dilucidados en esta tarea intensiva de interpretación realizada.

En los análisis se observa, además, cómo la identidad y la subjetividad se enlazan a símbolos que dan lugar a normas y a los *actos*, sin concienciar

aún las temáticas, que por tanto dejan de lado las necesidades de quienes están formándose. Así sucede en las (S. 16) (m. 28, 29, 30) y (S. 17) (m. 31, 32), en las que se evidencian señales que, debido a su poca o nula trascendencia formativa, llevan a alimentar símbolos de mujer y hombre retenidos en la memoria. Al no haber percepción del género, dichas señales se reproducen en normas desde *actos* que se institucionalizan en organizaciones, como pasa en (S. 28) (m. 30) y (S. 17) (m. 31, 32). Dada la escasa, por no decir nula, *perceptiva* y *consciencia* en el tema de subjetividades generizadas, se legitiman actos como el de la microestructura siguiente:

Y yo fui hablé con el viejo este, y me propuso una cosa que usted ni se imagina, ENTONCES lo que yo hice: le menté hasta la abuela (C), y entonces me quedé sin trabajo (I). Pero yo dije: preferible sin trabajo (C), no me gustó, me sentí tan uyyyyyy (I). Muchas compañeras salieron hasta nombradas (i), pero yo no (I)... (risas...) (I) (S. 28) (m. 29).

Aquí se aprecia el vacío, que podría someterse a la reflexión y la traducción críticas, y la libertad del/la educador/a de proponer como posible temática de reflexión. El sentido está en el tacto y la sensibilidad pedagógica puestos al servicio de quien forma, que exige apropiar conocimiento y movilidad en los conceptos acuñados que se comunican y que no pueden opacarse en un lenguaje desprovisto de una lectura filosófica. Es lo que, en últimas, se reclama a quien está enseñando o provocando esta autorreflexión para estar a tono y ofrecer apertura en las historias que le impelen a actuar dentro de una diversidad de situaciones, tensiones y vacíos.

De lo analizado se infiere que la libertad está en hacer fluir las más diversas experiencias desde la memoria de las historias. Al revisar esta memoria, que no puede ser general y para todo²⁴⁵, se constata que varios *actos* no concienciados se alimentan por la retención, lo cual es muy diferente del acto de acordarse. En este caso, puede estar desatendido el olvido, que es distinto a omisión o defecto²⁴⁶, porque al olvidar existe la posibilidad de

²⁴⁵ Gadamer, *Verdad y método*, 45.

²⁴⁶ Gadamer, *Verdad y método*, 45.

renovar el espíritu. Un ejemplo se puede *percibir* cuando la memoria retiene algo que no debería, como lo sucedido en las (S. 8) (m. 13, 14), (S.9 (m.15, 16) y (S.10) (m.17, 18, 19), que ocupa y limita la percepción, en lugar de formarla. Mientras que, si olvida enmarcados, como los de las (S. 16) (m.28), se da apertura a la equidad de género y, además, se renueva el espíritu. Esta renovación puede darse en las (S. 18) (m. 34) y (S. 19) (m. 35, 36, 37), en las que una generalidad reclama “autoconsciencia del en sí y para sí”²⁴⁷ respecto a la manera de hacer historia. Su interpelación, por consiguiente, es una dilucidación respecto a lo que sucede con esa esencia, y esto lo que amplía el horizonte, pues en su trascendencia observa, reflexiona, modifica y amplía, lo que hace posible la renovación.

Lo anterior confirma que, al confluir lo intersubjetivo se propicia una apertura hacia la renovación constante que el espíritu requiere. La atención de manera oportuna y eficiente de una necesidad formativa será la acción pedagógica que pueda propiciar *actos conscientes* de subjetividad generizada en quienes, en ejercicio de su derecho, así lo soliciten.

Los textos *fenomenológico-hermenéuticos* nos brindan una de las formas privilegiadas de rastrear cómo la *consciencia del acto* está en relación con la *perspectiva*. De ahí que esta investigación sea una puesta en práctica de ello pues, cuando da sentido a una *perspectiva* a partir de la comprensión de lo que constituye ese asunto general, del cual el texto es revelador (micro-macro-estructura), propicia una interpretación de lo narrado por la formadora, en el que se involucran las evidencias de revisión de ese fondo en el que se asientan sentidos y significados plasmados dentro del texto que se constituye, por ende, en una *perspectiva*. En consecuencia, no será necesario que quien lo haga sea ignorado, pues lo que se requiere es lo contrario, que el/la sujeto, al develar cómo sucede, deje ver qué tipo de análisis y comprensión concreta proyecta. Para esto debe existir el fenómeno en sí, contenido en los registros textuales que deben ser entendidos; es ahí cuando arriba la presencia intersubjetiva y la *consciencia* en ello. El establecimiento de ese vínculo entre la situación y los

²⁴⁷ Gadamer, *Verdad y método*, 41.

textos (micro-macro-estructurales) es la interpretación propiamente dicha, la primera pone en *perspectiva* la libertad del/la educador/a desde una temática de género por reflexionar y, a partir de ello, se apropia el proceso de formación. Lo segundo está en estrecha relación con la primera, y constituye el componente fenomenológico, en este caso, los registros de textos (micro-macro-estructurales).

Se concluye pues, que las interpretaciones representan una posible forma de ascender a la renovación del espíritu, que atienden al esfuerzo requerido para ello, y que un largo periodo de consumación en la esencia de una misma experiencia no logra subvertirse con intenciones vacías e indeterminadas, sino que es preciso trabajar la *consciencia* y la *perspectiva* implicadas en el fenómeno mismo, para revisar y cuestionar así la esencia desde la trascendencia que la reflexión del tema de subjetividad generizada permite.

6.2 Formador

6.2.1 Categoría género (esencia - trascendencia)

Al igual que en el proceso realizado con la formadora, se desarrolla aquí la interpretación de la categoría de *género*, a través de la cual se reconoce la forma como las *señales, símbolos, normas, instituciones y organizaciones, identidad y subjetividad* se van integrando a la categoría. El punto de partida es la frase: *lo general confirmado en lo personal que dinamiza entre atracción, excitación y gusto*²⁴⁸, la cual contextualiza la idea de subjetividad generizada, a partir de la experiencia de hombre dentro del fondo relacional (intra-extra-textual) (ver Figura 8).

La revisión y análisis de los ejemplos partieron de lo preguntado sobre la experiencia de hombre (S. 0) (m. 0.1):

²⁴⁸ Frase en la que se contextualiza la idea de género a partir de la experiencia de hombre.

Lo que me acuerdo cuando estaba pequeño pues... eh... me empezaron como a gustar las niñas (I), lo normal (I), también recuerdo lo que denominan los psicólogos que miraba uno a la mamá como símbolo sexual, los senos de mi mamá, eso..., me atraía, me empezó a despertar...

Destaca en su apreciación los recuerdos y el gusto por las niñas, a quienes va relacionando con lo que empieza a despertar su atracción; estas señales comienzan a hacerse evidentes (S. 1) (m. 2):

Eeeh... Las niñas con las que jugaban mis hermanos mayores, de pronto también eso fue algo que fue marcándome (C), me gustaban niñas del barrio (I) y también..., bueno, sí..., eso básicamente como en la identificación de eso (I)...; siempre tuve fue una atracción (I), nunca he tenido, pues..., he tenido una atracción por el mismo sexo, nunca (I), pues a pesar de que he conocido personas, sí... de... homosexuales (C) y eso..., pero nunca he... (I), pues sí he tenido como muy claro, tal vez por el mismo proceso de formación de mis papás... ¿cierto?... la cultura un poco machista en la que se vivía ahí, pero... (C).

Se vuelve reiterativo encontrar que los hermanos mayores, agentes para entonces, y él, en tanto audiencia, tuvieran presentes “las niñas con las que ellos jugaban” (S. 1) (m. 2). Incluso, de lo sucedido en ese momento, él va configurando: “de pronto eso... fue marcando” (S. 1) (m. 2), y afirma: “me gustaban niñas del barrio”, y va adhiriéndose en ello “eso” (S. 1) (m. 2), la “cosa” no pensada, la cual sigue su curso: “siempre tuve una atracción”(S. 0) (m. 0.2), que afirma al oponer al mismo sexo: “nunca he tenido pues..., he tenido una atracción por el mismo sexo, nunca(I), pues a pesar de que he conocido personas sí...” (S. 1) (m. 2). Además, especifica la claridad de él respecto a esto; sin embargo, expone las condiciones generizadas de esa manifestación: “tal vez por el mismo proceso de formación de mis papás... ¿cierto?... la cultura un poco machista en la que se vivía ahí...” (S. 1) (m. 2). Esto dejó ver el proceso a través del cual una forma personal va siendo presupuestada por lo general y social que allí se fue proporcionando, en el caso de papá y mamá (S. 0) (m. 0.2):

Tal vez por el mismo proceso de formación de mis papás... ¿cierto?... la cultura un poco machista en la que se vivía ahí...

Y de sus hermanos (S. 1) (m. 2):

...Pues, obviamente, fueron mis hermanos, por ser el menor... ¿sí? Fueron mis hermanos mayores... con muchos de ellos vivenciamos...

Su experiencia se va estableciendo, en calidad de agente, a través de ese lenguaje manifiesto que va acuñando²⁴⁹ al evocar lo que se le decía, entre palabras y frases y que, como audiencia, iba configurando en el significado de ser hombre, como puede verse en la siguiente franja microestructural:

...bueno, usted es un hombrecito, tiene que ser un hombrecito y... —risas nerviosas— (C) y pues eso también lo definía así... (S. 1) (m. 1).

Palabras y acciones correlacionan ese proceso y se adoptan para ir dando sentido a ese mundo de hombre, dentro del cual él es una experiencia, porque continúa manifestando: “pues eso también lo definía así” (S. 1) (m. 1). Es la forma de ir haciendo parte de la historia, en la que ese *uno*²⁵⁰ fue tomando de lo *otro*, y ese *otro* es quien incide en ese *uno* integral, y subyace como se puede evidenciar aquí:

...pues bueno (C), mi hermano...xxx, inclusive (C) él me consiguió una cita (l) con una niña que intentamos... que estuvimos los dos (S. 3) (m. 8).

Se habían encontrado señales, pero con lo sucedido en la franja microestructural (m. 8), ahora una *señal* pasa a constituirse en *símbolo*, y este cobra regularidad y se reitera, como se evidencia cuando menciona:

²⁴⁹ Gadamer, *Verdad y método*, 38.

²⁵⁰ Gadamer, *Verdad y método*, 558.

...con (el hermano anterior a él), vivenciamos muchas experiencias (I) con niñas de la edad, ¿cierto?, hacíamos travesuras (C), pero, obviamente, ya eran vistas como objetos sexuales (I)..., (S. 1) (m. 2).

En este sentido, se encontró esa relación experiencia de hombre —“muchas experiencias” (S. 1) (m. 2) — con el *símbolo* a través del cual él va constatando “niñas de la edad” (S. 1) (m. 2), de quienes hace una inferencia (I): “obviamente, ya eran vistas como objetos sexuales”. Sin dejar de lado esa *identidad y subjetividad* de quien —él, ese *uno*— resulta siendo algo en relación con lo *otro*. Pudo verse que quienes dieron las *señales* y las acciones para concretar esa *simbología* fueron sus hermanos mayores. Pero la ilustración que interesa aquí es la forma como alterna el rol de audiencia a agencia, que se evidencia cuando él consume su acto con la niña. En ese momento, él pasa de audiencia a agencia, pues va integrando un *símbolo* que tuvo un desarrollo desde las señales de hermanos, papá y mamá.

Una vez el *símbolo* adquiere sentido en él, la tradición va haciendo de él algo de lo que ella venía proporcionando a través de las agencias de hermanos, quienes estuvieron acompañándolo. Ahora es él quien va proporcionando, tanto la *simbología* de lo que como experiencia de hombre es como la *simbología* que asimila respecto al significado de mujer. Lo *uno*, experiencia de hombre, lo *otro*, experiencia de mujer; pero, la interpretación por él elaborada la integra en ese *uno* y deja en opacidad el fin del *uno* respecto a lo *otro*. Porque para él las niñas son objeto sexual y, en esta evocación, se encuentra que él piensa lo *otro* no como fin, sino como medio. Está en ello la presencia intersubjetiva y, a partir de ese momento, debe revisarse cómo fluyen las presencias subjetivas y qué interpreta cada *uno* con respecto a lo *otro*. En la narrativa, él piensa lo *otro* como objeto para hacer realidad esa experiencia de hombre.

En este apartado resulta ilustrativo encontrar un sentido a nivel de apropiación formativa, en el que estos procesos pueden ayudar porque, al

proporcionar una autocomprensión histórica²⁵¹, se puede pensar ese aspecto de la experiencia de lo *uno*, que no es objeto, para que se vaya adquiriendo relación en la unidad de lo *uno* y lo *otro*. La relación hará visible lo que se pueda empezar a dar entre lo *uno* y lo *otro*—para este caso, lo *uno*, el narrador, y lo *otro*, las niñas de quienes está hablando—. Ambos deben ser pensados en proyección de fines; el hecho de no hacerlo se traduce en la consideración de *uno* como medio de un fin, y el *uno* que busca el *otro* como medio. La cuestión es qué se puede hacer para visibilizar esas relaciones; en este caso se puede trabajar consciencia de la realidad histórica desde el tema de subjetividad generizada al relacionar conocimiento y tradición. Hacerlo es ganar en apropiación formativa; por eso, la reflexión se enfoca en cuestionar esas formas de los/as estudiantes para comprender su realidad histórica. Dichas formas se manifiestan en la apariencia del lenguaje acuñado desde las frases y palabras que se van diciendo.

Al volver a la *simbología* que se va encontrando en él —lo *otro* medio del fin, de lo *uno*— se halla una tensión respecto a la época en que sucede: “yo en sí todavía era un niño...” (m. 3), y respecto a la niña: “éramos muy niños” (S. 3) (m. 8), “la niña todavía no se había desarrollado, tampoco yo” (S. 2) (m. 3). En relación a una edad aproximada, sin precisión dice: “tendría unos 10 u 11 años” (S. 2) (m. 4); además, lo que sucedió allí “era la excitación..., y fue una cosa terrible...” (S. 3) (m. 8), muy similar a cuando se desarrolló, “entre los 14 y 15 años” (S. 2) (m. 4): “...eso fue terrible” (S. 2) (m. 5), “yo no recibí educación al respecto” (S. 2) (m. 5). El vacío se percibe, además de la tensión vivenciada.

Aquí los vacíos se van llenando en los engranajes²⁵² que articulan subjetividad e intersubjetividad; así, con educación o sin educación, la “cosa” no pensada sigue objetivándose en esos “actos” que van dejando huellas del fenómeno. Asimismo, las acciones van adquiriendo regularidad: “lo que sé de sexo lo aprendí ensayo-error” (m. 7). El hecho de estar frente a la forma como la esencia se va consumando evidencia dicho proceso en las

²⁵¹ Gadamer, *Verdad y método*, 38.

²⁵² Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, 19-20.

palabras y frases acuñadas: “vivenciamos muchas experiencias con niñas de la edad” (S. 1) (m. 2). Al irse regularizando, estas acciones ascienden al nivel de *normatividad* aunque, al descodificar, se puede ver un asomo irreflejo de consciencia que, no obstante, muestra en un destello subjetivo la realidad histórica dentro de la cual ve lo *otro* como objeto, esto es, medio para su fin: “ya eran vistas como objetos sexuales”. Para entonces, era solo consciencia de la vivencia²⁵³ en la que adquiriría su experiencia de hombre.

Con base en esta interpretación del devenir de ser hombre, se puede hacer una ilustración a partir de ese “*factum* existencial”²⁵⁴ relacionado con la forma como otros modos de experiencia de hombre fueron incidiendo en la experiencia de ese *uno*, del cual él está hablando. Es evidente cómo cada época muestra unos modos de manifestarse y cómo se va en-generando en su experiencia de hombre, lo cual se puede ver en su narrativa histórica desde esa unidad *subjetiva* de *identidad* connotada en la relación entre lo *uno* y lo *otro*: él (*uno*) al ser presa de la tradición de lo *otro*, que él ha incorporado en ese *uno* y ahora ese *uno* haciendo presa²⁵⁵ de ese *otro*. Algunos ejemplos de esta relación se hallan en (S. 16) (m. 43 y 44).

Mayor visibilidad de lo que allí sucede se observa en la experiencia de hombre: él la encuentra como algo “instintivo” (m. 5); aun cuando en lo irreflejo menciona “explorar..., pensar..., imaginar niñas...” (S. 2) (m. 5), se encuentra una relación social de la cual su acto es reflejo pues, aunque para él fue instintivo, este no es otra cosa que lo resultante de la relación imaginada y pensada entre lo *uno* (*intra*) y lo *otro* (*extra*), en la que lo *simbólico* cobra sentido para encontrar en sí mismo el producto de su acción.

Al considerar la experiencia como algo instintivo, se sigue consumando en la esencia, en lugar de trabajar para trascender en ella, por ejemplo: “lo que sé de sexo lo aprendí explorando (C) ensayo-error (I)” (S. 7) (m. 2), en las que manifiesta la condición y la inferencia que tiene respecto a lo sucedido

²⁵³ Para entonces estaba basada en las incidencias que fueron haciendo en él experiencia de hombre. Desde lo diltheyano hace referencia al momento panteísta, así como está referido en Gadamer, *Verdad y método*, 101.

²⁵⁴ Gadamer, *Verdad y método*, 367-368.

²⁵⁵ Gadamer, *Verdad y método*, 370.

y que se torna reiterativo: “he tenido bastantes relaciones involucrando sexo...” (S. 4) (m. 9). Esto muestra la regularidad con que el agente adoptó, en lo personal, lo *simbólico* de esa *identidad y subjetividad*, incidida desde lo otro. Las repetidas acciones convierten esa *simbología* en *norma* personal, pues cada acto va consumiendo esa esencia experiencial, lo cual puede verse en las (S. 1) (m. 2), (S.2) (m. 3,5) y (S. 4)(m. 9), en las que se reproduce el fenómeno en las condiciones en las que fluye la relación entre lo *uno* y lo *otro*.

En este momento puede trabajarse una relación, siempre y cuando exista tacto efectivo, a partir de la sensibilidad pedagógica desde la que es accesible el manejo de la trascendencia en la esencia porque, a través de esa reflexión, se está dilucidando la “subjetividad generizada”, correlacionada con la tradición del fenómeno cuando lo personal apropia la incidencia del otro y lo percibe como algo instintivo²⁵⁶. Esto constituye un prejuicio y, en este caso, en aras de superarlo, le concierne hacerse consciente de sus actos a través de la apropiación formativa.

Ahora bien, no todos acceden a ello, porque dentro de su libertad algunos encuentran que no tienen necesidad de autocomprensión y reflexión. De ahí que se siga dentro de la consumación de esa esencia experiencial por falta de trascendencia en ella. Cabe anotar al respecto, cómo un poco de conocimiento permite presupuestar algún cuidado cuando se decide continuar consumido en esa esencia, debido a que la causa de ello,

(...) no es el error ni el engaño, sino la ceguera, porque es cuando empieza a encontrarse quien dominado por sus pasiones se encuentra con que de pronto no es capaz de ver en una situación dada lo que sería correcto, porque ha perdido el control de sí mismo, esto es estar correctamente orientado en sí mismo, de modo que zarandeado en su interior por la dialéctica de la pasión, le parece correcto lo que la pasión sugiere²⁵⁷.

256 Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, 183.

257 Gadamer, *Verdad y método*, 394.

La reflexión y el cuestionamiento en la “cosa” se dirige a que, en la medida en que exista reconocimiento y trabajo en sí mismo, esto desborda en ese papel que se moviliza en procesos formativos con tacto efectivo y sentido pedagógico. Solo así estará llamado a observar la riqueza de historias y evidencias con las que asisten nuestros estudiantes y, en lo primordial, en ello se podrá encontrar tacto efectivo, a razón de que en cada historia está el contenido de la experiencia. Justo ahí es cuando se puede poner en evidencia la apropiación formativa, que alterna con la forma de trabajar reflexiones temáticas desde las necesidades que esos estudiantes tienen, lo cual se debe aterrizar desde la sensibilidad pedagógica.

Un ejemplo de lo aquí considerado es la experiencia del formador. En ella está su realidad y, a partir de esta, se presupuesta esa relación entre lo uno y lo otro, porque es una forma de presenciar las fuerzas que asisten a ese engranaje de subjetividad-intersubjetiva, cuyo ejemplo son esas *señales* manifiestas, lo que lo *otro* iba diciendo: “bueno, usted es un hombrecito, tiene que ser un hombrecito...” (S. 1) (m. 1); desde lo general, se puede percibir el modo de incidir del *otro*, y de ello se va apropiando ese *uno* cuando dice: “fue marcándome”, “básicamente en la identificación” (S. 1) (m. 1). Entre ese *uno* y ese *otro* está el entronque personal que va circunscribiendo la *identidad y subjetividad* del constitutivo de hombre que, por cierto, son palabras y frases que comunican el significado de su experiencia como tal, incidida por el *otro*. La reflexión y el trabajo frente a esto es personal pero, en lo general de esas manifestaciones de aprendizaje, está el tacto y sensibilidad, que se pueden hacer emerger al interpelar las necesidades de quienes se forman.

Observamos, de esta forma, cómo el contexto dentro de la *organización* familiar es el resultado del residuo de subjetividad-intersubjetiva, en el que se fueron configurando actos para encarnar *simbología* dentro de la *institucionalidad*. Los ejemplos encontrados en las microestructuras dejan ver la integración del concepto de género a partir de la *subjetividad generizada*. Esto porque, al confirmarse, las señales van adoptando lo *simbólico*, regulándolo a nivel *normativo*, y la *subjetividad-intersubjetiva* va *identificándose* en la *organización institucional* de la familia.

Lo señalado en este apartado deja ver cómo la subjetividad del narrador, relacionada con la incidencia de hermanos, papá y mamá —integrantes de la organización familiar—, revela la relación subjetiva-intersubjetiva y sus tensiones, desde la cual él da sentido a ese acto de subjetividad generizada. Se mostró el fenómeno desde la *reductio*: señales, símbolo, norma, institución y organización, identidad y subjetividad; y, asimismo, se interpretó la relación entre esa tradición y la apropiación formativa que se puede trabajar, lo cual está contemplado dentro de la *vocatio*. Es en esta última en la que se va trascendiendo en la esencia para poder hacer la reflexión del tema “subjetividad generizada”.

Corresponde ahora mostrar la forma como se va integrando el concepto de subjetividad generizada en instituciones educativas, a través de la manifestación hecha en (S. 5) (m. 11), en las que se refiere a la época en que estudió “y no había educación sexual” y era penoso hablar con un profesor sobre el tema. Eran los primeros años de la secundaria y relata cómo fueron sancionados por estar mirando revistas pornográficas (C); reconoce esa limitante como un hecho inevitable: “¿Qué más podíamos ver...? (I), pues revistas de porno (C), pero son imágenes visuales (I)”.

Empiezan otras señales a manifestarse desde lo *otro*, con respecto a ese *uno*—narrador—; ese *otro* son las agencias que imparten educación a nivel institucional. De lo anterior, recuerda: “no había educación sexual (I). Es más, a uno le daba pena hablarle a un profesor algo relacionado con sexo...” (S. 5) (m. 11). La relación de ese sentimiento estuvo connotada por:

...una profesora que estaba en un tercer piso nos vio; nosotros estábamos con varios compañeros y nos vio mirando las revistas (C). ¿Qué más podíamos ver...? (I), pues revistas de porno (C), pero son imágenes visuales (I).

La experiencia sigue su curso con la relación entre lo uno y lo otro, como sucedió en (S. 5) (m. 12):

La profesora armó un escándalo (I). Eso fue para *sanción de compañeros y de todos* (C), pues ella estaba en un..., en realidad todos los docentes... (C), cuando eso era un tabú (I), era un mito total tratar de hablar de eso con ellos (C). NUNCA se brindaba orientación (I), yo NUNCA recibí orientación por parte de ellos (C).

La subjetividad del formador se relaciona con *símbolos* que han sido institucionalizados por la *norma* desde su origen, a nivel de la organización familiar, manifiestos desde la *identidad y subjetividad* de ese “acto de subjetividad generizada”, que ahora se traslada a la institución educativa, cuando él muestra la señal: “¿Qué más podíamos ver...? (I), pues revistas de porno (C), pero son imágenes visuales (I)”. Un *ego* se va mostrando y, al tiempo, lo otro se manifiesta desde: “La profesora armó un escándalo (I)” (S. 5) (m. 12), cuando ella se constituye (otro) como ese otro *ego*. En esta correlación subjetividad-intersubjetividad hace engranaje lo uno y lo otro, y entre ellos hay campos de fuerza implicados por parte de quienes agencian: lo uno, él con sus compañeros, y lo otro, ella, la profesora. El resultado (S. 5) (m. 12):

Eso fue para *sanción de compañeros y de todos* (C), pues ella estaba en un..., en realidad todos los docentes... (C) cuando eso era un tabú (I), era un mito total tratar de hablar de eso con ellos (C).

Una vez más, el acto de subjetividad generizada se instituye en esta *organización* educativa, pues la tensión entre lo uno y lo otro, evidenciada en la *simbología*, muestra cómo dentro de este engranaje el agente incide en lo otro, a través de la sanción atribuida a ese uno, junto con “compañeros y todo” (S. 5) (m. 12).

La reflexión en esta microestructura se resume en la necesidad de disociar lo que subyace de la experiencia para trascender y trabajar la formación de la esencia. Frente al velo del tacto efectivo, no se pudo trabajar desde la sensibilidad pedagógica que la temática de género permite, sino desde la autoridad, en un intento por frenar el fenómeno. Los resultados son: una reflexión quedó pendiente, lo que hace que la reproducción del fenómeno continúe con mayor opacidad.

Una forma de reflexión respecto a esta situación, en el caso específico de esta franja (S. 5) (m. 12), debe partir del conocimiento y deliberación en el tema capaz de propiciar sensibilidad pedagógica²⁵⁸ sobre lo que está sucediendo. La apropiación formativa²⁵⁹ aquí se da al disociar y reflexionar en torno a esa “cosa” no pensada, en la que el tacto efectivo tiene lugar en la formación que se gana, en particular, en las situaciones que esta experiencia permite ampliar en perspectiva y horizonte.

De todas formas, en lo sucedido se puede entrever desde las *señales* la forma como una tradición va haciendo *símbolo* y se va regulando con la *normatividad* impuesta. Ese engranaje de subjetividad-intersubjetiva constituye el acto *instituido* en una *organización* educativa. Queda pendiente una reflexión que aclare qué tan idóneo resulta pretender apropiarse formación en el tema de *subjetividad generizada* con actos de autoridad que instituyen normas de obediencia ciega, sin cabida para la reflexión.

Lo claro es que, las formas manifiestas muestran lo definitivas que van resultando las situaciones, porque en ellas está la esencia y es manifiesta: él tiene apertura al dar *señales* y lo hace con las revistas que está viendo. Es allí cuando un agente educativo, con apropiación formativa en el tema de género, puede percibir las mediante el tacto efectivo desplegado en este acontecimiento. Esto abre camino a la sensibilidad pedagógica en el modo en que el/la agente educativo correlaciona a ese *uno*, que deberá verse también como fin para contribuir. En esta correlación entre esencia y trascendencia debe propiciar la posibilidad de reflexionar frente al tema.

Es de observar que, al estar ubicados en la (S. 5)(m. 12) se encuentra sugestivo disociar la autoridad y el papel que en ello tienen quienes están formando, porque, se advierte, al ser la autoridad un atributo personal²⁶⁰ es preciso que en las acciones no se edifiquen “actos de sumisión y abdicación”²⁶¹. En lugar de eso, es indispensable que se reflexione y comprendan las formas de llegar a un justo y buen juicio porque, al ganar en juicio se

²⁵⁸ Van Manen, *El tacto en la enseñanza*, 53-67.

²⁵⁹ Gadamer, *Verdad y método*, 40.

²⁶⁰ Gadamer, *Verdad y método*, 338-353.

²⁶¹ Gadamer, *Verdad y método*, 347.

va ganando en perspectiva de autoridad; es así como se pueden ir haciendo cargo los que resulten implicados dentro sus propios límites. Los resultados: conocimiento, a diferencia de obediencia ciega²⁶².

Cuando los vacíos persisten en cuestiones de subjetividad generizada, el movimiento del fenómeno sigue su curso desde estos agentes, pues estos continúan la experiencia con opacidad en el tema; además, siguen tipificándose dentro de esta experiencia, y puede corroborarse en la (S. 4) (m. 9):

No con exactitud (I), pero sí son muchas, he tenido bastantes relaciones involucrando sexo (C), pero un número exacto no (I). Supongo más de 20...

Este presupuesto subjetivo se amplía al relacionarlo con cuidados y responsabilidades, (S. 4) (m. 10):

En algunas ocasiones (I) sí hubo eso (C), ya cuando se empezó el uso del condón (I), aunque en lo personal me molesta también (C), porque siempre he dicho (I) es que hacer el amor con condón es como comer mazorca con guantes (C). Es algo que no (I)..., tal vez es algo más mental (I) que lo que uno pueda sentir (C). *No sé si será en mí (I), será algo psicológico (I), pero no me siento ni me excita igual teniendo una relación así que sin condón (C).* Que se cuida, sí (I)..., yo trataba de cuando estábamos con las personas no eyacular por dentro, ¿sí? (C); pero cuidarme en cuanto a salud no (I)... Inclusive, pues en alguna época, más o menos entre los 20 y 30 años (C), a los 30 (I) sentí algunas molestias y me preocupé por la vida como desordenada que llevé sexualmente y me hice la prueba del VIH.

La reproducción del fenómeno sigue su curso, pues la *simbología* continúa regulándose desde la *identidad* y la *subjetividad* que él va manifestando en las frases acuñadas; su pensamiento está en el lenguaje que suministra al inferir: “siempre he dicho” (S. 4) (m. 10). Al mismo tiempo expone las condiciones: “es que hacer el amor con condón es como comer mazorca

²⁶² Gadamer, *Verdad y método*, 347.

con guantes (C). Es algo que no (I)... tal vez es algo más mental (I) que lo que uno pueda sentir (C)” (m. 10). En lo irreflejo, él mismo va respondiéndose: “no sé si será en mí...” (S. 4) (m. 10); con lo cual asciende lo *simbólico* a nivel de *norma*, en tanto que él es la garantía, porque está consumiéndose de manera constante dentro de su única experiencia. Aunque la chispa de subjetividad está reflejada, no se alcanza a tomar consciencia de ello.

La posibilidad de ampliar la perspectiva demanda un esfuerzo individual, pues cada cual se hace cargo de la subjetividad para apropiarse su formación y entre las posibilidades se encuentra *reflexionar* ese campo primordial—caso del formador que está mostrando la esencia de su experiencia— a partir del tema de género. Esta investigación muestra la forma de abordar el fenómeno y los modos de ir integrando la subjetividad. De igual manera, indaga lo objetivo del concepto de esa experiencia de hombre, esto es, cómo, mientras lo otro manifiesta sus *señales*, el uno va confirmando y adquiriendo a nivel personal su *simbología*, que es regulada por *identidad y subjetividad* y, posteriormente, convertida en *norma*.

Sin embargo, al descodificar la génesis de la esencia o, lo que es similar, al trascender en esa esencia, se encuentran tensiones y vacíos. En el proceso de solución, el trabajo personal no se debe consumir en la “cosa”, sino formarla²⁶³ pues, al ir al fenómeno—subjetividad generizada—, se puede ver que el mismo sujeto es irreflejo de lo reflejo que no se quiere ver.

6.2.2 Categoría subjetividad-intersubjetiva (esencia-trascendencia)

En esta categoría se considera lo anterior: el escenario, y en este, la tradición del fenómeno que va refiriéndose—*reductio*—. A su vez, se tiene en cuenta lo posterior, representado en la interpretación—*vocatio*—de esas formas manifiestas, que integran en esta categoría los siguientes temas: *marcos de referencia o de la experiencia, marcos primarios naturales y sociales, modelo o modo, clave, fabricaciones y transposiciones*.

²⁶³ Gadamer, *Verdad y método*, 41.

Los ejemplos que van argumentando el sentido de la idea de hombre comienzan con la revisión de las microestructuras (S. 0) (m. 0.2), en las que el formador fue audiencia de sus hermanos e iba realizando sus propias interpretaciones respecto a ese *otro*. Estas interpretaciones tienen sentido en él cuando se consume en su primera experiencia (S. 3) (m. 8), que corresponde al *marco de referencia primario*, con el cual se empieza a integrar la categoría. El acontecimiento es el constitutivo de dicho marco y tiene que ver con: “niñas... vistas como objetos sexuales” (S. 1) (m. 2). Es *marco de referencia primario* en cuanto a que, antes de este acontecimiento, él mencionaba ver a sus hermanos, y sólo cobra significado y sentido para él a partir de las frases acuñadas en ese lenguaje manifiesto: “niñas objeto sexual”. Esta expresión es el *símbolo* de lo *otro*, desarrollado en el ítem anterior. Desde allí, se aborda la *subjetividad-intersubjetiva* de quienes en ese engranaje hacen presencia con las fuerzas subjetivas y objetivan ese acto.

Al narrar la relación, en la (S. 2) (m. 5), él encuentra “instintiva” esa experiencia de hombre; sin embargo, lo irreflejo permite dar cuenta de la relación atribuida a lo natural que hay en él, evidenciada al manifestar:

...cuando uno empieza a explorar su cuerpo, a tocarse y sentir excitación... (m. 5). Uno pensaba en las niñas que le gustaban (C), uno piensa y se imagina (I), uno siente excitación... (S. 2) (m. 5).

Lo que para él resulta ser instintivo tiene un componente social que su irreflejo dejó en evidencia: “...explorar y pensar...” (S. 2) (m. 5). El vacío se encuentra en atribuir que solo fue natural lo que sucedió allí e ignorar la carga social a partir de la cual él hace que su acción tenga resultado en sí mismo: “...cuando me excité la primera... ¿sí?, la primera eyaculación, cuando me mojé, eso fue terrible, ¿sí?...” (S. 2) (m. 5). En la interpretación dada por él está la razón de considerar su experiencia como “instinto”, por eso no logra encontrar lo general relacionado con lo personal, o lo otro relacionado con lo uno, de quien él es evidencia.

No obstante, el acontecimiento es ilustrativo pues da un ejemplo de lo que muestra esta microestructura (S. 2) (m. 5), en cuanto a la forma de

integrar en lo personal el *enmarcado natural* y el *enmarcado social*²⁶⁴. En cuanto a los *marcos naturales*, estos fueron adquiriendo sentido cuando él atribuye que su experiencia es “instintiva”, apreciación que va quedando en la conciencia, dentro de la que normalmente vive. Aquí es cuando se puede encontrar que, al desconectar de él la acción de “(...) imaginar” y lo que sucedió allí (S. 2) (m. 5), ocurre el hecho de no pensar y reflexionar la “cosa”, que encuentra desvinculada de su hacer, lo cual permite que él considere lo sucedido como si fuese algo natural desvinculado de lo social. También, frente a lo sucedido en esta microestructura, la reflexión y el cuestionamiento en torno a acontecimientos como estos, pueden ayudar a ver la riqueza de contenido en la experiencia. Allí encaja la tenencia de tacto efectivo y sensibilidad pedagógica para que la realidad de la experiencia que se muestra permita a quien está educándose, desde la alternancia de quien forme, poder vincularse con un trabajo y reflexión en la temática. Esto constituye unas de las formas de comprender lo que sucede al relacionar lo natural con lo social, cuando puede adquirir apropiación en sí mismo, al mismo tiempo que fija sus límites y posibilidades.

A su vez, se encuentran los *enmarcados sociales*, que se presentan en formas manifiestas en las que se va dejando ver ese *modo* de entendimiento. Esto puede evidenciarse en la (S. 4) (m. 10):

...es que hacer el amor con condón es como comer mazorca con guantes (C). Es algo que no (I)..., tal vez es algo más mental (I) que lo que uno pueda sentir (C). No sé si será en mí (I), será algo psicológico...

Hay un intento de entendimiento en el pensamiento del formador, cuando piensa “no sé si será en mí...” (S. 2) (m. 5). Pero esto no pasó de un intento; además, en quienes se va dando, se va constituyendo un seriado, que tiene justificación (S. 4) (m. 10):

²⁶⁴ Goffman, *Los marcos de la experiencia*, 23.

... cuando se empezó el uso del condón (I), aunque en lo personal me molesta también (C) porque siempre he dicho..., no me siento ni me excita igual teniendo una relación así, que sin condón...

Este tipo de “acto” de subjetividad generizada contribuye a que continúen, entre otras cosas, la elegancia, la seguridad, la eficiencia y el buen gusto. Además, en ello hay una intención y un motivo, ayudados por la imputación; aquí es cuando se presupuesta este tipo de *enmarcados sociales*.

A partir de estos *marcos naturales y sociales*, con excepción de los pensamientos puros y las fantasías²⁶⁵, se puede encontrar que las agencias empiezan a condicionar sus acciones, pues de ellos surge la referencia para otras acciones. Por eso, ganar en apropiación formativa es ilustrativo de cómo la reflexión sobre el tema permite encontrar connotaciones que ayudan a comprender lo que allí está sucediendo. Respecto a lo natural, la “cosa” debe ser formada²⁶⁶ desde lo personal, siempre en relación con lo social y general. Aquí la libertad vuelve a tener presencia, porque será ese uno integral el que decide trabajar consciencia para comprender su sí mismo²⁶⁷, lo que puede hacerse, entre infinitas posibilidades, desde un esfuerzo de apropiación formativa. No hacerlo puede llevar a que el fenómeno siga su curso y que puedan suceder acciones inesperadas, como lo ejemplifica (S. 4) (m. 10):

... en alguna época, más o menos entre los 20 y 30 años (C), a los 30 (I) sentí algunas molestias y me preocupé por la vida como desordenada que llevé sexualmente y me hice la prueba del VIH...

En casos como el analizado, en el que el formador estuvo preocupado, pero comprueba que no sucedió nada, se vuelve a la normalidad, por lo que continúan en-generándose las acciones.

²⁶⁵ Goffman, *Los marcos de la experiencia*, 24-25.

²⁶⁶ Gadamer, *Verdad y método*, 41

²⁶⁷ Gadamer, *Verdad y método*, 41.

Se pueden incluso seguir revisando aspectos de la experiencia que tienen alguna relación con esos *enmarcados naturales y sociales*, por ejemplo, las microestructuras que dan cuenta de la experiencia universitaria (S. 12) (m. 28):

...era totalmente inequitativo (I). Las mujeres, la mayoría de los profesores en física son hombres (C) y es aterrador de verdad (I), porque hay compañeras que sacaron la carrera porque se lo merecían (C), estudiando demasiado (I), muy, muy pilas, muy inteligentes (C). Pero también estudié con mujeres muy bonitas (C)..., había chicas bonitas, muy agradables (I), y... hasta me fastidiaba mirar la manera como los profesores miran a las estudiantes (C). Es algo que (silencio), como que utilizaban el poder (C), o sea la asignatura (I), para buscar beneficios de salir con las estudiantes, de insinuaciones a veces (C) no muy discretas (I). Entonces eso fastidia (C).

El juicio dado está elaborado desde la percepción que él —ese uno integral— tiene de inequidad de género respecto a las compañeras —lo otro—. El lenguaje acuñado manifiesta: “mujeres muy bonitas (C)..., muy agradables..., y compañeras muy pilas..., muy inteligentes...” (S. 12) (m. 28). De las últimas, considera que culminaron su carrera porque se lo merecían, mientras que de las primeras hace una relación: “en la carrera la mayoría de profesores eran hombres” (S. 12) (m. 28), y expresa una apreciación concluyente sobre lo sucedido: “es aterrador de verdad...”, y luego hace extensiva la evidencia (S. 12) (m. 28):

...la manera como los profesores miran a las estudiantes (C). Es algo que..., como que utilizaban el poder (C), o sea, la asignatura (I), para buscar beneficios de salir con las estudiantes, de insinuaciones a veces (C) no muy discretas (I)...

Se encuentra la interacción profesores-*agencia*, y él, en su rol de *audiencia*, trae al presente las interpretaciones desde los referentes que su experiencia ha venido dejándole, porque pone lo objetual en la (S. 12) (m. 29):

Y pienso que... bueno... mis compañeras, la mayoría muy inteligentes en ese aspecto (C), lo manejarían (I) y no tengo, pues, más conocimiento de si se utilizó para... (C). Pero que sí hay algo de género marcado ahí, sí, claro (I). O sea, a las mujeres, obviamente, con insinuaciones muy directas (C), era algo que causaba repudio entre los de la carrera (I).

Al revisar las microestructuras, se encuentran expresiones que revelan cierta medida: "...pienso que...", "mis compañeras, la mayoría muy inteligentes en ese aspecto, lo manejarían..." y "si se utilizó para..." (S. 12) (m. 29), que revelan ciertos cuidados frente a percepciones apresuradas, porque su interpretación se enlaza con lo que sucede allí desde el referente de sus *marcos naturales y sociales*.

Al avanzar en este reconocimiento, resulta ilustrativo examinar *claves* para tratar de encontrar dentro de ese nudo alguna consciencia que pueda engendrar comprensión y conocimiento del fenómeno en reproducción, (S. 12) (m. 29), en el que se relaciona: "Las mujeres, la mayoría de los profesores en física son hombres (C) y es aterrador de verdad..." (m. 28), con "O sea, a las mujeres, obviamente, con insinuaciones muy directas (C), era algo que causaba repudio entre los de la carrera..."

Se observa que en ocasiones hay discrepancias o aciertos pues nada es concluyente aquí. Por eso, cuando se le pregunta si se presentó alguna queja ante las directivas, él respondió (S. 12) (m. 30):

Eso pasaba como anécdota, simplemente (C), porque eso no... (I). Algunos docentes, inclusive, nos decían: bueno, consigan un grupo de sus compañeras y hagamos una salida (C); y uno, pues, también (I), porque no nos dieran tan duro en alguna asignatura que necesitábamos nota (C), pues uno salía (I) y nosotros organizábamos y sabíamos que el docente iba a llegar allá (C), que el profesor iba a llegar allá (I).

En esta microestructura se hace una relación desde los *modelos* de esos *modos* de autoridad que han venido dando forma al fenómeno en él. En este caso, están las manifestaciones de sus hermanos, en frases como "ser un hombrecito" (S. 1) (m. 1), que configuran subjetividad-intersubjetividad. De

igual forma, se evidencia en la (S. 3) (m. 8), en la que él, ese uno fue encontrando sentido y es la forma en que constituye el *marco de referencia primario* de su experiencia. Ahora, encuentra otra manifestación de autoridad para seguir enlazando el fenómeno, es el *modo* como los docentes hacen presencia en su engranaje: “consigan un grupo de sus compañeras y hagamos una salida (C)” (S. 12) (m. 30), y su afirmación le va tipificando (m, 30):

... uno, pues, también (I), porque no nos dieran tan duro en alguna asignatura que necesitábamos nota (C), pues uno salía (I) y nosotros organizábamos...

La manifestación de ese uno es inmediata y pareciese obediencia ciega, pues no se percibe ningún tipo de cuidado; esto pudo haber sucedido por la rapidez con que encontró respuesta en los referentes de sus *enmarques naturales y sociales*. Lo cierto es que con la subjetividad y la forma manifiesta de sus frases acuña un lenguaje que comunica un sentido, apoyado en la experiencia que ahora comparte con los profesores, que es afín a lo percibido con sus hermanos mayores. Además, la imputación pudo estar basada en la motivación de la nota, lo que lo llevó a dar ese tratamiento seriado vinculado con sus *marcos naturales y sociales*.

La *clave* se encuentra en el engranaje en el que confluyen las subjetividades, porque cada presencia pone en perspectiva las fuerzas, y en ellas se debe tener consciencia de la situación, ya que es ahí cuando se puede ganar en autoridad si se conoce y reflexiona sobre el asunto. El esfuerzo personal es básico, al tener en cuenta que, frente a esta situación, puede ocurrir que, a pesar de estar en el libre albedrío de las personas, el esfuerzo de una reflexión de este tipo no siempre se realice o se dé a medias. En estos casos, el fenómeno sigue su reproducción, a pesar de emerger una chispa de consciencia en la subjetividad objetual de palabras y frases que comunicó:

...me fastidiaba mirar la manera como los profesores miran a las estudiantes (C). Es algo que..., como que utilizaban el poder (C), o sea, la asignatura (I), para buscar beneficios de salir con las estudiantes, de insinuaciones a veces (C) no muy discretas (I) (S. 12) (m. 28).

Esta es solo una evidencia espontánea de la chispa subjetiva que está manifestando una diferencia en relación con ese otro. Como se ha señalado, es del fuero personal que cada quien, desde un esfuerzo propio, debe intentar tomar consciencia de sí mismo o continuar dentro del juego. En este caso, se encontró que nada se alterna y que se da curso al tratamiento seriado porque se sigue consumando en la esencia de esta experiencia. Esto sucede porque hay una nube de opacidad, y es cuando lo uno confirma: “y nosotros organizábamos...” (S. 12) (m. 30). La *clave* liberadora estaba en el *modo* de encontrar apropiación formativa y salirse; sin embargo, a falta de ello, ese uno, con relación a ese otro, establece una *fabricación*, de la cual ese uno manifiesta el argumento: “y sabíamos que el docente iba a llegar allá (C), que el profesor iba a llegar allá (I)” (S. 12) (m. 30). Hay por tanto un irreflejo en el fenómeno, que se percibe al descodificar o trascender en el reflejo que fue dejando en esa esencia de la experiencia de hombre, la cual se evidencia en lo reflejo que se va encontrando al trascender en dicha esencia.

Como se vuelve a corroborar, la cuestión es que, para evitar *fabricaciones* de este tipo, es preciso ganar en conocimiento y reflexionar dentro de las situaciones porque, ante lo inevitable de ese engranaje, hacen presencia fuerzas manifiestas entre lo uno y lo otro, que ofrecen como garantía la revelación de los velos y opacidades, desde los cuales ese otro actúa. Ofrecer formación, en el sentido de orientar para reconocer dichos velos u opacidades, constituye un modo de hacer ver las diferentes caras del espectáculo para que lo uno y lo otro se esfuercen y trabajen para lograr *transposición* y sentido en sí mismos, a diferencia de enmarcarse en *fabricaciones*.

6.2.3 Categoría acto (esencia-trascendencia)

Para este momento, la atención se dirigió a lo anterior, el agente-audientia, y en ello a la tradición del fenómeno que va refiriéndose—*reductio*—; mientras que, lo posterior se centró en la interpretación—*vocatio*—de esas formas manifiestas que integran en esta categoría—*acto*—los temas de *percepción* y *consciencia* del acto.

Así como el hombre, la mujer, el formador y la formadora, infinitos entre humanos, encarnan en sus manifestaciones palabras y frases de

ese lenguaje que se ha venido acuñando y que no se puede evitar, puesto que es y hace parte de la forma de comunicarse, se puede afirmar que las acciones están en las expresiones. Sin embargo, si se sigue pensando en la persona como algo simplemente físico²⁶⁸, el fenómeno continúa en reproducción desde las palabras y frases que acuñan ese lenguaje, que se comunica de forma espontánea. Cabe plantear las siguientes reflexiones al respecto: al estar inmerso nuestro papel y al dinamizarse de manera constante la agencia-audiencia en diferentes roles, justo en esa “cosa” y ahora, qué tanto se *percibe* y se *consciencia* nuestra presencia dentro de esos engranajes de situaciones de género y cuál es la forma manifiesta de hacernos partícipes con ese acto que se objetiva entre subjetividad-intersubjetiva.

Es preciso pensar que, quizá la reflexión constituye una forma de romper la cotidianidad de las situaciones para encontrar un motivo que mueva a trabajar la subjetividad, desde el esfuerzo personal. En este caso, lo anterior se relaciona con la idea que se tiene de hombre, sobre la cual se hizo una aproximación en la matriz ideológica, contextualizada en la frase: *lo general confirmado en lo personal que dinamiza entre atracción, excitación y gusto*. Así, pues, a partir de estos presupuestos, se inicia la reflexión desde el fenómeno de la subjetividad-generizada, en busca del modo de trascender en el reflejo de la esencia, que es su irreflejo: esa masa amorfa y física que se manifiesta entre palabras y frases comunicadas.

Una apertura a la reflexión del fenómeno se halla cuando el narrador interpreta y relaciona la experiencia de hombre con experiencia sexual, que lo determina como inconsciente: “eso es instintivo...” (S. 2) (m. 5), pese a encontrar relación con “pensar, tocar, imaginar, explorar, sentir, asustar” (S. 2) (m. 5), lo cual está vinculado de manera directa con lo social y general. Aquí es cuando lo natural tiene la necesidad de formarse para conocer la “cosa” y, en lugar de consumarse en ella, podría trabajarse para su conocimiento y, de esta forma, poder tomar consciencia en sí mismo²⁶⁹.

²⁶⁸ Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, 396-398.

²⁶⁹ Gadamer, *Verdad y método*, 41.

Una manera de trabajar en la comprensión y argumentación como formas de contraposición con lo instintivo se connota en la (S. 0) (m. 0.2):

eeeh... Las niñas con las que jugaban mis hermanos mayores, de pronto también eso fue algo que fue marcándome (C); me gustaban niñas del barrio (I) y también..., bueno sí..., eso básicamente como en la identificación de eso...

En estas expresiones hay un irreflejo en él, el cual no puede percibir, y que acá alcanza a interrelacionarse con lo que viene presupuestando de experiencia de hombre, “instintiva”, cuando él va diciendo: “uno empieza a explorar su cuerpo...” (S. 2) (m. 5), y continúa: “...uno pensaba en las niñas que le gustaban (C), uno piensa y se imagina (I), uno siente...” (S. 2) (m. 5).

Esta (m.5) permite dar cuenta del proceso a partir del cual la idea está en lo que se fue manifestando. Asimismo, se pudo evidenciar que aquello que para él era “instintivo” connota una relación con lo que vivió con los hermanos (S. 0) (m. 0.2); porque es desde ese momento que acuña palabras para manifestar en su lenguaje el gusto por las niñas, y ahí subyace el sentido de su imaginación, de algo que fue dado en ese momento.

Se comprende que para ampliar la percepción y tomar *consciencia* de este acto se necesita que pasemos de lo imaginario a lo *percibido*, y así podemos encontrar “que el juicio comporta visión”²⁷⁰. Ejemplos de lo anterior son estas microestructuras (m. 5) relacionadas con (m. 0.2), porque lo que él manifiesta: “... uno pensaba y se imaginaba...” (S. 2) (m. 5) se enlaza con (S. 0) (m. 0.2), pues fue algo que él pudo ver en algún momento de esa situación, en la que sus hermanos están jugando con las niñas. Por esta razón, se interpreta que, cuando algo se dice es porque hay alguna *consciencia* de ello, como se pudo ver en el ejemplo. Pero, nos damos cuenta de que él no encontró esa relación y por eso se necesita aprender a comprender la forma de tomar *consciencia* de ese acto. Se trata de pensar la

²⁷⁰ Merleau-Ponty, *Fenomenología*, 348-349.

“cosa” y adquirir conocimiento, para lo cual es necesario “distinguir lo *percibido* de lo imaginario”²⁷¹ y, además, trabajar para tomar *consciencia* de sí mismo, de lo que se obtiene como ganancia el hecho de cobrar sentido en sí mismo²⁷².

Otros ejemplos emergen de la pregunta ¿qué encuentra en él de natural, artificial y social?:

...Artificial pienso que ya nada, pienso que ya soy así (I). De naturaleza ya soy así como soy (C); que debería, de pronto, interesarme menos del qué dirán (C), eso, sí (I). Pero ya no lo puedo cambiar, que la manera de vestir, que la ropa, que la marca, que cómo me veo ante los demás (C), eso..., lo de la imagen, eso me preocupa (I). Entonces no la voy a cambiar, eso ya es natural en mí (C) (S.19) (m. 49).

Para él, lo natural es algo que ya está dado; además, no alcanza a *percibir* y a tomar *consciencia* de la necesidad que tiene esa masa amorfa y física de ser formada. Puede evidenciarse que el agente se ha constituido dentro de la *conciencia* normal básica en la cual existe, sin que aún se tome *consciencia* de ello. Para poder cambiar esta *perspectiva*, se necesita trabajar ese uno integral a partir de la reflexión del tema porque, al trascender y dilucidar en lo que tiene el acto de subjetividad generizada de natural, social y artificial, se autorreflexiona sobre un asunto que está pendiente por dilucidar: lo que tienen de apariencia las palabras y frases expresadas y acuñadas.

Otro ejemplo enlazado con la situación anterior, se encontró en la (S. 19) (m. 49), al referirse el formador a un “pensamiento espontáneo”, similar al discurso que, a pesar de ser manifestado, aún no tiene reflexión en sí mismo, porque él no halla coincidencia consigo mismo. Por eso, en su comunicación no se está dando cuenta de que puede encontrar en lo dicho la respuesta en sí mismo. Es decir, le falta trabajo y esfuerzo para

²⁷¹ Merleau-Ponty, *Fenomenología*, 349.

²⁷² Gadamer, *Verdad y método*, 41.

encontrar *consciencia* y *percepción* de su acto. Este tipo de pensamientos espontáneos suelen aparecer en las expresiones que se van comunicando abiertamente (S. 4) (m. 10):

... Es algo que no (l)..., tal vez es algo más mental (l) que lo que uno pueda sentir (C). No sé si será en mí (l), será algo psicológico (l), pero no me siento ni me excita igual teniendo una relación así que sin condón (C)...

Significa que, al no haber una racionalización y autorreflexión críticas del tema, que generen *consciencia* y *perceptiva*, la expresión está superando el mismo acto de “subjetividad generizada”. Por eso, su sentir se consume en la única experiencia dentro de la cual, en sí mismo, está esa evidencia. Sin embargo, necesita trascender en la esencia de su experiencia para encontrar que hay un uno, en relación con otro, del cual no resulta estar ajeno, a pesar de no darse cuenta de ello, pues se está cuestionando: “tal vez es algo más mental...” (S. 4) (m. 10), “no sé si será en mí”. Esta incertidumbre necesita despejarse, y es en este momento cuando entra a jugar un papel invaluable la tarea de reflexionar acerca de la “subjetividad generizada”, que no deje pendiente su develamiento (S. 4) (m. 10):

...pues en alguna época, más o menos entre los 20 y 30 años (C), a los 30 (l) sentí algunas molestias y me preocupé por la vida como desordenada que llevé sexualmente y me hice la prueba del VIH...

Proliferan los eventos en los cuales no se toma *consciencia* de sí mismo, debido a que “(...) la misma razón que impide reducir la existencia al cuerpo o a la sexualidad, impide también reducir la sexualidad a la existencia: la existencia no es un orden de hechos como los hechos psíquicos que podrían reducirse a otros o al que estos podrían reducirse”²⁷³.

Por consiguiente, es necesario darnos cuenta de que existimos con una *conciencia* básica, que se evidencia con las palabras y con las frases que

²⁷³ Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, 183.

permiten establecer comunicación a través de ese lenguaje acuñado. Nadie es ajeno a ello, pero se necesita un esfuerzo personal y racional para tomar *consciencia* de lo que históricamente acuñan las palabras desde ese lenguaje. De esta forma, se puede aseverar que una persona es libre de superarse en sí misma²⁷⁴ si, a partir de lo que encuentra en las palabras y frases, puede *percibir*las y tomar *consciencia* de lo que se pudo haber dicho en ellas y de ellas, después de interpretarlas y encontrar los argumentos para dejarlas en pie o demolerlas. Esto es lo que constituye una de las formas de acceder al pensamiento crítico. Para hacerlo es preciso investir la objetividad de su subjetividad, es ahí justamente cuando se confiere el constitutivo que otorga la construcción (S. 1) (m. 2):

Vivenciamos muchas experiencias (I) con niñas de la edad, ¿cierto? Hacíamos travesuras (C), pero, obviamente, ya eran vistas como objetos sexuales (I).

Ignorar la tarea de *conscienciación* de ese acto tiene que ver con el grado de *percepción* de la subjetividad depositada. Esta es una de las razones para continuar existiendo en una *conciencia* básica pues, como lo afirma Merleau-Ponty, “la posesión de sí, la coincidencia consigo mismo, no es la definición del pensamiento, es este”²⁷⁵. El problema radica en dejarlo seguir descansando en esta oscuridad. Algunos ejemplos de este tipo de práctica se muestran en (S. 14) (m.37):

²⁷⁴ Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, 398.

²⁷⁵ Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, 398.

No me gusta una persona que se jacte de decir que ha estado, de conquista, con tantas mujeres (C). Yo, nunca (I). Y afortunadamente con mis compañeros tampoco (C), aunque no digo que cuando nos reunimos, es obvio (I), cuando nosotros nos reunimos uno habla de mujeres, que aquella mujer, que no sé qué..., que estaba muy buena..., que está no sé qué..., que sí (C)..., los comentarios (I), y yo participo de esas charlas, que aquí hay interesantes, y bueno... los chismes que también se suscitan dentro de hombres (C), que creo que se suscitan más que entre el mismo grupo de mujeres (I). Entonces, que participo de algún chiste, sí. De ahí no pasa (C).

Si bien el formador dice no estar de acuerdo con que se jacten de estar de conquista con varias mujeres, su pensamiento, manifiesto en las palabras acuñadas, vuelca en sí mismo la versión de lo que presume no ser: "... nosotros nos reunimos, uno habla de mujeres, que aquella mujer, que no sé qué..., que estaba muy buena..., que está no sé qué..., que ¿sí? (C)..., los comentarios (I), y yo participo de esas charlas, que aquí hay interesantes, y bueno... los chismes que también se suscitan dentro de hombres ..." (S. 14) (m. 37).

Al *percibir* y tomar *consciencia* del acto y de su forma manifiesta en las frases y palabras de lo expresado y comunicado, él es y hace parte de su experiencia y está en sí mismo. Lo importante es averiguar quiénes inciden en ese uno y qué tanto existe en lo uno de ese otro. Tras el esclareciendo de esto y al revisar la forma como se va interrelacionando entre lo uno y lo otro, se revela el sentido que, en ocasiones, es lo otro en lo uno. Tarea compleja, porque lo uno y lo otro hacen parte de un nudo en el cual revisar, *percibir* y hacerse *consciencia* de esa ilación entre lo uno y lo otro exige esfuerzo personal y racional (S. 0) (m. 0.1):

Cuando estaba pequeño, pues..., eh..., me empezaron como a gustar las niñas (i), lo normal (I).

La incidencia se fue evidenciando en el lenguaje manifiesto (S. 0) (m. 0.2):

Eeeeh..., las niñas con las que jugaban mis hermanos mayores, de pronto también eso fue algo que fue marcándome (C), me gustaban niñas del barrio (I).

Además, entre fines próximos y otros menos próximos²⁷⁶, se va en-generando una cadena con *conciencia* básica, sin necesidad de *consciencia* reflexiva, porque la reproducción continúa con reflexión o sin ella (S. 1) (m. 1):

... a uno le decían siempre: bueno, usted es un hombrecito, tiene que ser un hombrecito y... —risas nerviosas— (C), y pues eso también lo definía así.

Empieza entonces a incidir un lenguaje con la fuerza comunicativa de quien hace presencia, en el que es ese otro frente al uno, cuando ese uno va confirmando la incidencia y se configura ese modo en él para permitir una ilación del fenómeno, que garantiza la subjetividad generizada (S. 3) (m. 8):

... bueno (C), con (el hermano anterior a él) inclusive (C), él me consiguió una cita (I) con una niña que intentamos...

Un hombre, entre los demás hombres, no proviene de la nada; es más bien un cúmulo de subjetividades e intersubjetividades. Esto se constata en esta situación, en la que se encuentra una de las formas comunes en las que se va en-generando la subjetividad generizada de ser hombre, a medida que en su desarrollo va ganando en experiencia. De ahí que la reflexión que cada cual haga deberá originarse y sostenerse sobre la base de un sólido y enorme esfuerzo porque, al estar los actores inmersos en procesos formativos, la riqueza de que se dispone como formador o formadora requiere del tacto efectivo y de la sensibilidad pedagógica capaz de ofrecer alternancia

²⁷⁶ Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, 452.

en ello. Es decir, será el conocimiento y el trabajo desplegados en la apropiación formativa de sí mismo en relación con la generalidad social lo que propiciará la *percepción* y *consciencia* de la “cosa” que se está pensando. De lo contrario, cuando no ocurre tal esfuerzo, la *percepción* continúa dentro de lo básico y pueden encontrarse resultados en presencias asociadas²⁷⁷ que siguen reiterándose. Un ejemplo de esto lo tenemos en la (S. 1) (m. 2). Aquí, la razón de ser hombre está confirmando las señales que, al dar sentido y significado, se constituyen en símbolo que se abona en la esencia; esta empieza a manifestarse y la estructura adquiere forma desde las palabras y frases que constituyen el lenguaje que comunica.

Se encuentra, de este modo, que por carencia de reflexión y ante la persistencia de opacidades se relaciona experiencia de hombre como “instintiva” (S. 2) (m. 5) y esta se vuelve verdad desde el vacío existente. Es por eso que debemos reconocer que “el pudor, el deseo y el amor en general tienen una significación metafísica; eso es, son incomprensibles si al hombre se trata como a un haz de instintos [siendo] que conciernen al hombre como consciencia y como libertad”²⁷⁸.

De ahí la necesidad de revisar el fenómeno y correlacionarlo con las formas de apropiación formativa que proporcionan el derecho de alteridad al mismo, en el que los roles que se alternan en lo cotidiano se articula con formas manifiestas del profesional en los procesos formativos. Un ejemplo de eso, que se debe trabajar en sí mismo para traducir apropiación formativa y que redundará en la (S. 13) (m. 31), se observa en este engranaje:

(R) Sí, dirigí proyectos (I). Inclusive proyectos de sexualidad en la práctica docente (C). Nada que tuviera supuestamente que ver con la asignatura (I), porque dictando física y matemáticas, dirigir un proyecto de educación sexual (C)..., pero lo hice. Ehhh (I)

²⁷⁷ Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, 354.

²⁷⁸ Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, 183-184.

Un fulgor en su subjetividad deja ver la forma como su orientación tiene algo de pensamiento espontáneo, porque adecuó algo de conciencia básica para traducir y presupuestar la orientación de un tema, pero no trasciende, cuando se refiere a la (S. 13) (m. 32):

Es más, cuando trabajé en bachillerato (C), pienso que (I) hablaba demasiado con las estudiantes sobre eso (C). O sea, tratándolas de orientar (I) hacia el proceso de formación, de respeto en educación sexual (C), y les trataba de hablar (I), aunque no digo que sin tabúes (C).

Como se aprecia en esta situación, para ganar en apropiación formativa no basta con tratar pues, en ocasiones, una profesión reclama la capacidad de revisar lo que la generalidad está exigiendo; en estos casos, se deberá traducir un esfuerzo para ver en los mismos fines lo que de lo otro se está exigiendo. De lo contrario, se continúa “con tabús” (m. 32), que seguirán envueltos por el velo y la opacidad aún sin reflexionarse, aun cuando se siga haciendo presencia en procesos formativos, ya que él manifiesta esta capacidad de aprendizaje en él mismo y, a su vez, está inmerso en procesos formativos (S. 13) (m. 33):

Porque no es fácil abordar esos temas (C), pero se los traté de hablar (I) de la manera más franca y con las pocas capacitaciones que recibíamos al respecto (C), porque era un tema nuevo (I) en el departamento, que se empezaba a trabajar, en las aulas, y que también, pienso que para nosotros, para un docente hombre (I), que dicte desde nuestra área disciplinar de la física y la matemática (C) es muy difícil también saberla llevar (I).

Sin trabajo y reflexión que generen *consciencia* y sentido en sí mismo, lo personal seguirá elevándose con inmediatez hacia lo general y puede llegar incluso a enajenarse sin volver a sí mismo. Una adecuada apropiación formativa deberá correlacionar lo personal y lo general que, aunque se enajena para presupuestar lo cercano, será fundamento y garantía para volver en sí mismo y ganar en apertura. De todas formas, debemos reconocer que no hacerlo puede ser una decisión, caso en el cual prevalecerá la conciencia básica, como se evidencia en lo que manifiesta respecto a la experiencia, en la (S. 13) (m. 34):

Yo llevo 21 años desempeñándome como docente (C) en diferentes... , ehh... (I), he pasado por diferentes etapas, desde primaria, bachillerato, universidad (C), en todas he trabajado (I). Y pienso que siempre he tratado de orientar eso (C) y nunca he tenido, pues, afortunadamente, ¿sí? Digo yo (C). Pues desde la perspectiva de nuestra área sería muy complicado (C) lo que yo le comentaba (I). Que se estudió en la universidad y esos modelos que los abominé en la universidad (C) y nunca los utilicé (I), como utilizar esa ventaja desde lo disciplinar para influir o insinuar a los estudiantes en algo (C).

Aunque puede pasar inadvertido, emergen entre palabras y frases enmarques primarios que se han venido revisando en la categoría de subjetividad-intersubjetividad. Observamos en esta microestructura el irreflejo de lo otro que, aunque sin *percepción y conciencia*, ese uno está diciendo. Dentro de nuestros deberes formativos está pendiente reanudar una reflexión sobre este tema, de tal manera que permita ganar en apropiación formativa para redundar en las situaciones en las que nuestra presencia haga parte del engranaje y brinde la posibilidad de ofrecer alteridad para promover y desarrollar efectivo proceso de equidad de género.

La conclusión y apropiación formativa de este capítulo emergen desde la dinámica *reductio-vocatio*, y se presupuestan en los siguientes aspectos: lo primero fue hacer ver las situaciones desde la forma en que cada experiencia integró la subjetividad generizada. Esto llevó a encontrar evidencias de las formas como las señales se manifiestan y, además, de los testimonios confirmados a través de las palabras y frases que comunicaron la correlación entre lo particular de cada uno de los informantes y lo que constituyó la generalidad social manifiesta. A partir de esta interrelación particular y general se construyó el escenario de la situación y desde este espectáculo se fueron encontrando las razones que fueron dando sentido a cada una de estas experiencias.

Trabajar el escenario desde la subjetividad-intersubjetiva revela las fuerzas con las que hace presencia ese uno y ese otro dentro del engranaje de ese flujo situacional. Pudo evidenciarse, por ejemplo, que cada ego busca reconocimiento; sin embargo, y a pesar de ello, en el resultado se encuentra un vacío de reconocimiento de ese uno con respecto a ese otro. Se

encontró que a menor reconocimiento en sí mismo, mayor incidencia se percibía de lo otro con respecto a ese uno; las razones: opacidad y velo en apropiación formativa respecto al acto de subjetividad generizada del formador y formadora.

Lo expuesto revela enmarcados naturales primarios que enuncian lo natural como algo dado y debido, por lo que, desde enmarques sociales, no se contempla que está en la competencia personal apropiarse de lo natural y formarse. Con estos presupuestos se visibiliza una estrecha consciencia y percepción del fenómeno, que redundan en la estrechez de horizontes. Se evidencia así que desde las formas de audiencia y los modos de agencia que formador y formadora despliegan, se consumen en su esencia y dejan pendiente la posibilidad de reflexionar en sí mismos y de trascender.

Encontrarse la agencia-audiencia desprovista de consciencia y percepción de ese acto de subjetividad generizada, que hace ilación en la configuración de la experiencia, es lo mismo que ignorar sus posibilidades en el mismo fenómeno porque, a pesar de estar el irreflejo de quien es, en su devenir ser, y no poderse hallar en el mismo la posibilidad de interpelar, se constituye en su configuración una de las razones que hacen seguir circulando en experiencias con una consciencia básica. Esto se pudo constatar por el fenómeno mismo que permitió encontrar, al trascender en el reflejo de cada caso, lo que él y ella no lograron ver.

En la formadora se pudo notar la cantidad de roles que dinamiza y el atrapamiento que tiene en lo otro, en quien subyace esa unidad integral. Queda por eso desprovista de su percepción y consciencia para reflexionar en sí misma. En consecuencia, moverse en este fondo es desconocer la riqueza que representa obtener reconocimiento en sí mismo porque, a partir de su reconocimiento puede desbordar en la dinámica de un currículo que encuentre tacto efectivo en las necesidades manifiestas de sus estudiantes, y sensibilidad pedagógica para alternar historias efectivas de trabajo y apropiación formativa.

El formador, desde la incidencia que ese otro dejó, fue ganando en familiaridad y gusto y su experiencia avanzó y dejó evidencia del centralismo y posicionamiento dentro de ese fondo en el que se estaba moviendo. Si

bien se percibieron halos de subjetividad reflexiva, continuó asociado o enajenado, y adquirió una tipología por los beneficios con los cuales se ha ido encontrando. Puede concluirse que su experiencia, al consumarse en sí misma, se encuentra atrapada en modos de participación en los que está sujeto a *fabricaciones*, dentro de las cuales otro hace la solicitud y ese uno la confirma y, dentro de esa cadena, se adhiere otro con respecto a su uno. Se evidencia desde esta experiencia la necesidad de trabajar la reflexión en torno a la opacidad y el velo que cubre el tema con enorme esfuerzo individual, para encontrar así sentido en sí mismo. En el campo de la educación, son precisamente estas circunstancias las que dejan velo y opacidad en contenidos curriculares que, con tacto efectivo y sensibilidad pedagógica, pueden correlacionarse desde las necesidades y campos manifiestos de nuestros estudiantes, en los que el esfuerzo y trabajo personal y mancomunado de la reflexión y autorreflexión críticas sobre la subjetividad generizada permita ganar en apropiación formativa.

En la formadora se trascendió en mayor número de roles, por la movilidad que su experiencia manifestó; mientras que en el formador hubo necesidad de concentrarse de manera reiterativa en alguna de sus formas, por la centralidad encontrada. Además, en el ejemplo ofrecido por el formador, se encontró la posibilidad de tacto efectivo en la configuración entre natural y social y la ruptura que él evidenció. Por eso mismo, permitió traducir la sensibilidad pedagógica en el modo que ofreció ese enmarque y en el que se percibió la forma de hacer comprensible lo natural y lo social allí dado. De todas formas, cada experiencia ofreció una riqueza invaluable para visibilizar la reproducción del fenómeno y el nivel de atrapamiento de lo uno respecto a lo otro, porque fue desde aquí, desde esa tradición, que se dio alteridad y se ganó el derecho a reflexionar sobre el tema. Se comprendió que lograr ascenso en apropiación formativa tiene un significado a nivel educativo, porque trabajar el constituyente de la generalidad en el constitutivo particular, que para nada es absoluto, es lo que permite la autorreflexión respecto a su entronque filosófico. Desde aquí se puede decir con propiedad que “pensar la educación es hacer investigación”²⁷⁹.

²⁷⁹ José Darío Herrera. G., *Pensar la educación, hacer investigación*, (Bogotá: Edición Universidad de la Salle, 2013).

PARTE V

Entre subjetividad-intersubjetiva, libertad para la reflexión y apropiación formativas

No tenemos por qué temer que nuestras opciones o nuestras acciones restrinjan nuestra libertad, puesto que la opción y la acción son las únicas que nos liberan de nuestras anclas...

Maurice Merleau-Ponty, 1993²⁸⁰

280 Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, 463.

Capítulo 7

Apropiación formativa desde la alternancia de un tercero entre lo uno y lo otro

Respecto a la alternancia, se comprueba que, aunque la comprensión no está en lo cercano, es desde allí²⁸¹ que surge la reflexión en torno a las *subjetividades generizadas* y se empieza a dinamizar lo *uno* y lo *otro*. Asimismo, que interpretar lo que sucede en lo cercano y distante es sustancial para ganar en consciencia y alteridad en un tercero. Lo anterior se debe a que este acercamiento a los horizontes de las y los docentes favorece la perspectiva investigativa y da amplitud, significación y sentido a la interpretación y comprensión crítica de la investigadora.

En este sentido, el horizonte epistémico de la investigación, configurado desde las teorías de Scott, Goffman, Merlau-Ponty, Gadamer y Van Manen, fundamentan con evidente acierto el esfuerzo²⁸² de esclarecer e interpretar comprensiva y críticamente los aspectos, modos, claves y acciones básicos para lograr una efectiva apropiación formativa. De los dos últimos autores, se puede destacar que, desde sus planteamientos, es factible tras-

²⁸¹ Un avance de apropiación formativa se sintetiza en lo alcanzado como “aprender a conocer”, justo desde la cavilación en un campo primordial concreto de quien llevó a cabo la investigación, puesto en relación, por un lado, con el conocimiento —teorías de Scott, Goffman, Merlau-Ponty, Gadamer, Van Manen—, y por el otro, con el fenómeno —subjetividad generizada del formador y la formadora— desde los cuales emergieron en ese momento cuestionamientos y reflexiones.

²⁸² *Aprender a hacer* se puso en práctica al analizar las experiencias de la formadora y el formador —al desplazarse a lo cercano del fenómeno, sin perder el horizonte teórico y el campo primordial—. Esto resultó ilustrativo, dado que, en la relación *personal-intra*, *general-extra/extra-general-intra-personal*, los hallazgos dejaron ver las formas manifiestas en que formador y formadora configuran el mundo de mujer y de hombre, en las que, además, se hacen visibles las tensiones y atrapamientos entre lo “uno” y lo “otro”.

cender en las esencias de las experiencias de mujer y hombre —formadora y formador—, en tanto que los tres primeros permiten la comprensión de la situación, el escenario y la agencia-audiencia y aportan asertivamente en la relación que se establece entre estos presupuestos y lo cercano o, lo que es lo mismo, con la tradición del fenómeno.

La tensión entre ese *uno*—horizonte epistémico— y ese *otro* —horizonte fenoménico— permite disociar y persuadir desde la alternancia y da la posibilidad de fusionar horizontes, como se observa en este estudio, cuando se determina libremente el abordaje del tema. Este hecho, cabe aclarar, demanda tomar distancia frente a las individualidades²⁸³, pues en el desarrollo de estudios de este tipo existe la posibilidad de incurrir en adhesiones a patrones que pueden emerger del fenómeno. De este modo, observar y analizar “la cosa” reflexionada en su mayor detalle y extensión contribuye, por ejemplo, a la apropiación formativa al disociarse el fenómeno²⁸⁴ en ese entramado entre *lo uno* y *lo otro*. Sin embargo, cabe aclarar, no se destaca en alto grado ni lo uno, ni lo otro; porque, así como tuvo lugar esta apropiación personal, quedan o están por darse otras determinaciones entre lo *uno* y lo *otro*.

Debemos reconocer la trascendencia alcanzada desde lo personal que se hizo contingente a través de la implementación de la estrategia *fenomenológico-hermenéutica* pues, al establecer la correlación y sentido entre subjetividad e intersubjetividad, se incluye la alternancia desde la generalidad de *lo uno* y *lo otro*. La fusión de horizontes se evidencia²⁸⁵, así como lo plantea Gadamer, y en este estudio se percibe en el sentido y significación que constituyó esta apropiación formativa.

²⁸³ Gadamer, *Verdad y método*, 375-378.

²⁸⁴ Un avance de apropiación formativa se sintetiza en lo alcanzado como *aprender a conocer*, justo desde la cavilación en un campo primordial concreto de quien llevó a cabo la investigación; puesto en relación, por un lado, con el conocimiento —teorías de Scott, Goffman, Merleau-Ponty, Gadamer, Van Manen—, y por el otro, con el fenómeno —subjetividad generizada del formador y la formadora— desde el que emergieron en ese momento cuestionamientos y reflexiones.

²⁸⁵ Gadamer, *Verdad y método*, 379.

De lo encontrado, se advierte que desde la experiencia primordial no se puede dissociar y por esta razón cobra importancia lo otro. En otras palabras, quien indaga al conocer las experiencias personales de él y ella — formador y formadora—, alterna y reconoce la complejidad del fenómeno, con lo que resalta la objetivación de las subjetividades-intersubjetivas.

Así, pues, la apertura al cambio radica en la libertad que tiene cada cual de determinar sus intenciones, decisiones y acciones en ese campo primordial en el que esa unidad integral quiere hacer su apuesta. Pero, de igual manera, se observa que no es la formación, ni la pedagogía, ni el currículo los que se preguntan por lo que sucede aquí, sino la persona, él, ella, o yo —o todos los implicados— quienes pueden, tienen y deciden esa posibilidad de apertura a un proyecto de reflexión emancipadora desde su formación pedagógica.

7.1 Conclusiones

La investigación pone en evidencia las situaciones y actuaciones que en el contexto educativo y fuera de él revelan los modos como se explicitan las subjetividades generizadas y, asimismo, las dificultades que enfrentamos formadoras y formadores para reconocer y superar las tensiones y vacíos presentes en los actos en los cuales estas se manifiestan.

El análisis de las situaciones, actuaciones y registros textuales permite reconocer encuentros y desencuentros de género que reclaman pronta y eficaz develación, comprensión y acción liberadoras emancipadoras. Consideramos que esto representa una enorme posibilidad de cuestionar y cambiar las tradicionales prácticas y discursos de inequidad de género que se dan con tanta frecuencia en la cotidianidad personal o colectiva, en los diversos escenarios educativos, sociales, políticos, culturales, profesionales y laborales, en los que los y las docentes nos desempeñamos.

Dado que las acciones que configuran las experiencias y representaciones individuales son el cimiento de toda subjetividad, se entiende lo complejo que encierra lo *uno* frente a situaciones de inequidad. Esto porque, para que ese *uno* tenga reconocimiento, comprensión y consciencia de sí mismo y de sus actos, es necesario un esfuerzo personal. Solo a partir de esta con-

dición conscienciada, corroborada en los análisis, se está en la capacidad de reconocer, en sus múltiples matices, las diversas significaciones y el sentido de los actos subjetivos dentro y fuera del espectáculo. Se entiende, por lo tanto, la pertinencia de la pregunta generadora que buscaba saber qué sucede en cada momento del acto de subjetividad de género.

Asimismo, se reconoce que para desencadenar posturas y acciones orientadas a ese logro es precisa la fuerza de un acto violento, eventual y contundente que evite la acomodación y familiaridad dentro de la cual se hace parte. La interpelación de las subjetividades que alimentan el desarrollo de esta tesis doctoral constituye un ejemplo. Sin embargo, es de anotar que, en situaciones en las que actúan mujeres entre las demás mujeres u hombres entre los demás hombres o, lo que es más relevante, formador/a entre los/as demás formadores/as, sigue vacío e indeterminado el campo primordial en el que se pueden concretar percepción y consciencia.

Para que la apropiación formativa sea efectiva es preciso compenetrar en las tareas de escucha y visión, más allá de toda familiaridad que ese *uno* integral puede ofrecer. Así, a través de la interpelación y correlación de subjetividades, se revelan diferencias y coincidencias en los modos de comunicar las palabras y las frases²⁸⁶. Se visualiza, de esta manera, la trama que se entreteje dentro de la experiencia respecto a la concepción perceptiva del tema, justo en el momento en que adquiere forma esa integración personal desde lo general-social.

Hechas estas precisiones, se presentan a continuación los hallazgos concluyentes de los tres momentos específicos que movilizaron las acciones: primero, los concernientes a lo microestructural y lo macroestructural; segundo, las tensiones emergentes del engranaje de subjetividad-intersubjetiva y, asimismo, las recomendaciones; y tercero, las lagunas formativas en correlación con las oportunidades. Surge de este entramado el coextensivo en una clave, al tiempo que se advierten los principales cuidados y se visualiza el entronque de nuevos cuestionamientos, así como sus principales

²⁸⁶ Gadamer, *Verdad y método*, 41-46.

obstáculos. El estudio finaliza con la revelación de los impedimentos que obstaculizan trabajar hacia la equidad de género.

7.1.1 Microestructuras - macroestructuras reveladoras

En la escenificación del *acto de subjetividad generizada*, las microestructuras y las macroestructuras son los registros textuales que contienen la información básica para encontrar el sentido del acto. Su ilación e interpretación dan cuenta de la historia experiencial de las formadoras y los formadores en sus particulares momentos y situaciones de género, que se constituyen, por consiguiente, en las evidencias que configuran el fenómeno. Así, a partir de la interpretación y comprensión de un acto que se reitera, se halla la esencia de la experiencia de mujer o de hombre, que devela, por ejemplo, la cotidianidad de una costumbre en ella o él.

Como se infiere de lo anterior, la narrativa trae la esencia al presente, esto es, la actualiza en quienes actúan en el proceso. De este modo, las revelaciones dejan ver la manera cómo en el entretrejo de microestructuras se encuentran las huellas dejadas por la agencia y audiencia que alternan en agencia para adquirir sentido en la narrativa, como se visibiliza en los ítems 5.1. Formadora y 5.2. Formador.

De lo expuesto, queda claro que, decodificar los registros textuales de las microestructuras y rastrear la ilación que configura la macroestructura²⁸⁷ discursiva, permiten conocer la idea que el formador y la formadora tienen en relación con el significado y sentido del acto de *subjetividad generizada*. Las evocaciones muestran las significaciones e incidencias que en ello tienen sus actuaciones y, además, la connotación de las implicaciones de la agencia-audiencia. Se destaca aquí la agencia en quien está evocando y propiciando las huellas de su mundo, y cómo se va mostrando el proceso en relación con la audiencia. La fusión²⁸⁸ empieza a revelarse desde la generalidad-social y hace señales que se van confirmando y que, finalmente,

²⁸⁷ Se aprendió a conocer la forma manifiesta de hacer presencia el *acto de subjetividad generizada*.

²⁸⁸ Se fue conociendo de qué forma se sembró la semilla y qué curso siguió esta. Gadamer, *Verdad y método*, 58-59 y 54-358.

constituyen la narrativa en la forma personal de apropiación del fenómeno, en el que se presupuesta la versión tematizada de *subjetividad generizada*.

Las relaciones de movilidad constante entre lo personal-intra y lo social-extra ilustran ese encuentro constante de *subjetividad-intersubjetiva*. Aquí, la forma personal confirma señales emitidas desde lo social-extra, en el que la generalidad se explicita y la unidad vive de lo general, o en el que un sentido puede darse desde lo personal, que realiza y da forma a lo que va apropiando. Se observa cómo cada informante expresa y revela en sus textos lo que infiere (I) y, al mismo tiempo, menciona las condiciones que rodearon determinada experiencia (C). Se percibe así la presencia de ese *uno* que se distiende entre lo *uno* y lo *otro*, entre lo social y lo personal, esto es, entre lo general y lo particular. Aquí, la matriz ideológica da sentido a la *subjetividad generizada*, objetivada en esta narrativa, a través de interpelaciones respecto al contenido de la misma. Este es el momento en que las señales de tensiones empiezan a encontrarse en el engranaje subjetivo-intersubjetivo, como se registra en los ítems 5.1 Formador y 5.2 Formadora.

De esta forma, los análisis *intra*-personal y *extra*-social evidencian el horizonte y la particularidad de la experiencia con sus compromisos. Dentro de esa generalidad, manifiesta desde lo social, se correlaciona lo *intra* y lo *extra* que se hallan en una constante relación interior y exterior²⁸⁹. Este vínculo no es absoluto, precisamente porque vive y sobrevive en cada encuentro y, por lo mismo, no puede decirse algo terminado de una dinámica así. Si bien se detiene la comunicación para ofrecer atención a lo que el contenido del fenómeno brinda, la correlación se mantiene y sigue su curso sin saber a dónde se dirige. A partir de ese contenido es que puede desarrollarse una síntesis que explica esa correlación *intra-extra* y que da sentido a la macro estructura que desvela la idea del acto de *subjetividad generizada* que formadora y formador tienen.

Respecto a la *formadora*, como se muestra en la Figura 7, en *lo no deseado vivido a pesar de lo deseado*; y en el *formador*, evidenciado en la Figura 8,

²⁸⁹ Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, 379-417.

desde *lo general que se confirma en lo personal que dinamiza entre atracción, excitación y gusto*, es manifiesto y concluyente que, en relación con los actos de subjetividad analizados, los agentes educativos se encuentran atrapados en experiencias de inequidad de género.

Se ratifica también, que la síntesis obtenida a través de la matriz ideológica da apertura a cada una de las experiencias, en las cuales lo *otro* se pone en relación con lo *uno*. Ese momento constituye un desplazamiento a lo cercano, lo que genera una apropiación formativa en el sentido de aprender a ver más allá de lo cercano muy cercano²⁹⁰. Esto exige no desatender lo que el fenómeno²⁹¹ ofrece para ese *uno* integral, porque en ello es posible ver el irreflejo²⁹² que se puede llegar a tener y del cual no queremos darnos cuenta. Por eso, al desplazar el horizonte de la investigación, no se puede buscar empatía en las individualidades encontradas fenomenológicamente y, menos aún, volverse sumiso en la relación que debe darse con ese *otro*. Esta situación hace parte del resultado obtenido respecto a esa idea del acto de subjetividad que constituye el inicio de la interpretación. A partir de este momento, se pone en perspectiva el fenómeno *subjetividad de género* respecto a la forma manifiesta en que integra la situación, el escenario y agencia-audiencia, presupuestados en las categorías a través de los textos fenomenológico-hermenéuticos.

7.1.2 Tensiones en el engranaje de subjetividad-intersubjetiva

Aquí, las reveladoras tensiones en el engranaje de subjetividad-intersubjetiva evidencian las diferencias presentes en las experiencias subjetivas de mujer y de hombre de formadora/formador, como se ha destacado, en las que el papel constitutivo desde la perspectiva profesional de la investigadora es muy importante.

²⁹⁰ Gadamer, *Verdad y método*, 354-358.

²⁹¹ Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, 379-417.

²⁹² Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, 147.

7.1.2.1 Perspectiva profesional desde las experiencias generizadas de los y las docentes

Ubicar y contextualizar la perspectiva profesional desde las experiencias generizadas sopesadas, devela la trama configurada entre lo social y lo personal, y viceversa, y pone en evidencia la apariencia, a partir de la cual se construye la idea de mujer y de hombre. Nos encontramos aquí con la esencia de la formadora y del formador objetivada entre subjetividad-intersubjetiva, en la que se empiezan a encontrar campos sociales de fuerza²⁹³ dentro de ese engranaje²⁹⁴ que las agencias vivas²⁹⁵ presentan. Muestra de ello son las formas como las señales se dan desde lo general y la fuerza a partir de la cual, en lo personal, se da apropiación. Es de resaltar que en este desarrollo son decisivas las situaciones en las que la negación o la afirmación de un acto de inequidad van vinculando una simbología, debido a que desde allí el fenómeno adquiere la regularidad y la normativa, esto es, la institucionalización.

La revisión del recorrido del fenómeno de subjetividad de género de formador y formadora entre inferencias (I) y condiciones (C) constituye el panorama o punto de referencia para atender las situaciones que se tienen que enfrentar. Las huellas se encuentran en las acciones atribuidas desde los diferentes roles. Allí se ve la esencialidad, que es recogida para hallar en sí misma justificación; su constitutivo se confirma en esa tradición fenomenal y en la seguridad manifiesta de su experiencia.

Se encuentra que, frente a las señales que revelan la subjetividad generizada, las posibilidades y capacidades de subvertirse no están garantizadas en quienes son audiencia. Esto porque, por ejemplo, si se es menor de edad, existen ciertas circunstancias que impiden reconocer esas señales de inequidad y sobreponerse a ellas. Aunque lo encontrado muestra que lo constitutivo de la experiencia tiene asiento en lo primario, como ocurre

²⁹³ Wallach Scott, *Género e historia*, 61-69.

²⁹⁴ Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, 205.

²⁹⁵ Goffman, *Los marcos de la experiencia*, 24; Scott, *Género e historia*, 61-69 y Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, 205.

con los mayores de edad que al agenciar se incorporan a las relaciones sociales (mujeres entre más mujeres y hombres entre más hombres) y se objetivan personalmente en el flujo de subjetividad-intersubjetiva apropiado por las situaciones.

Se observa que las miradas y agencias como audiencia cruzan interpretaciones apresuradas que denotan poca o nula reflexión y comprensión de las tensiones y señales de inequidad, lo que se debe a que toman como referentes sustanciales los enmarcados primarios naturales y sociales que, al subsumirse en esta apreciación, se justifican en sí mismos y, por tanto, continúan consumándose en su única experiencia.

Recomendaciones

Es indispensable trabajar el sí-mismo-*intra* en relación con la generalidad-*extra*-social desde ejercicios en los que la particularidad pueda ir haciendo apropiación de la generalidad-social manifiesta. Una manera es visibilizar la relación entre lo *intra*-personal y lo *extra*-social manifiesto. Un ejemplo de esta posibilidad de apertura es el proceso llevado a cabo con intensidad, sin prevenciones prejuiciadas y con apropiación formativa por la investigadora, durante el recaudo, reconocimiento y análisis de los registros discursivos. En este sentido, la estrategia *fenomenológico-hermenéutica* permite develar y entender la idea de la significación y sentido que tienen la formadora y el formador sobre el acto de subjetividad en cuestión.

7.1.2.2 Diferencias entre las experiencias generizadas de la formadora y del formador

7.1.2.2.1 Formadora

Primer ejemplo

A partir de la matriz ideológica de la formadora: *lo no deseado vivido a pesar de lo deseado*, se reconocen algunas tensiones, a saber:

En la (m. 4), acontecimiento embarazo, vemos que se hace apropiación en lo personal en relación con lo social-general; esta interrelación se

desarrolla dentro de fuerzas y circunstancias que dan sentido a ser mamá. La tensión tiene lugar entre lo natural y lo social y la alteración que sufre lo natural. En lo personal, se apropia como un fallo, debido a la falta de conocimiento frente a lo natural, y se desconoce que desde lo social se correlaciona. En consecuencia, ese *uno* empieza a adoptar haceres guiados en relación con lo *otro* (social- general) manifiesto, en el que se hallan aspectos relacionados con la (m. 3) y la (m. 5).

Recomendaciones

Lo natural de nuestro cada cual tiene un par que se constituye en la ganancia que puede llegar a tener la naturaleza. Desde allí se garantiza apropiación formativa, evidenciada en esa realidad que se mueve y puede proveerse desde la libertad de distanciarse del espectáculo y de seleccionar un tema que permita emprender la reflexión, sin desconocer dentro del proceso la tradición desde la que surge la intención. Esto porque se consideran su alteridad y posibilidad de ascenso en la relación que de lo natural se vaya dando respecto de lo social-general entre lo *uno* y lo *otro*. Al visualizarlo que va sucediendo, se amplía la perspectiva y, al mismo tiempo, se adquiere consciencia para apropiarse de “la cosa”, hasta ese momento no pensada.

Se debe tener presente que para ganar en horizonte no basta con fraccionarlo, sino que se deben poder establecer relaciones entre lo disociado allí. Es preciso argumentar el derecho para dar alteridad sugestiva y responsabilidad, en tanto límites y posibilidades. Agente y audiencia no pueden apresurar su acto, por el contrario, deben trabajar para que una acción conscienciada esté atenta a proporcionar conocimiento para responder efectiva y críticamente dentro de las situaciones.

Segundo ejemplo

En la (m. 7) se encuentran aspectos de subjetividad-intersubjetiva al enfrentarse a lo *otro*—compañero—y en lo *uno*—ella, formadora— respecto al proyecto de estudiar. Se advierte que dicho proyecto se desarrolla con el miedo que ese *otro* en-genera. El peso de este miedo se evoca en las señales dadas a través del gesto y las palabras de violencia que en su rol de

audiencia presencia. Se vislumbra así la manera como el tejido se dinamiza entre esa agencia-audiencia, y vivir y sobrevivir para lograr *lo deseado entre lo no deseado*.

Se verifica, además, que en la (m. 9) no se consigue por parte de ese *otro* el reconocimiento de lo *uno*. Prueba de ello es cuando lo *otro* solo se reconoce en su sí mismo, y la justificación se da desde la acción que revela, mientras lo *uno* continúa en esa búsqueda de reconocimiento²⁹⁶ desde lo *otro*. Se halla en esta franja microestructural la lucha de las consciencias que se niegan a sí mismas o se vuelven medio de lo otro para lograr reconocimiento; ellas seguirán siendo ajenas en tanto no exista alteridad²⁹⁷ de lo *uno* en relación con lo *otro*. Estos hallazgos de lucha entre los egos visibilizan lo que sucede entre lo “uno” y lo “otro”, asimismo, esto es lo que hace emerger las interpretaciones de qué pudo ser y qué se puede hacer para aprender a vivir en la diferencia entre lo “uno” y lo “otro”.

De igual forma, se avizora en las (m. 8, 9 y 10), cómo lo *uno* no es reconocido y lo *otro* reconocido. Además, en (m. 11 y 12) la narradora evidencia estar subsumiéndose en lo *otro* y su hacer se traduce dentro de esta tipicidad de sometimiento.

Recomendaciones

El aprendizaje se debe enfocar en la revelación y el reconocimiento de lo *otro* y lo *uno*; pues, cuando se deja este vacío de reconocimiento de lo *otro*, se pueden encontrar agencias vivas que hacen camino dentro de un solip-sismo²⁹⁸. Esto se debe evitar, al aprender a ver el sujeto irreflejo²⁹⁹ que hay en *uno*; porque, al percibir y reconocer lo *otro*, se gana en apropiación y apertura al cambio. Esta posibilidad de despliegue se halla en el engranaje

²⁹⁶ Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, 366-367.

²⁹⁷ Gadamer, *Verdad y método*, 557-559.

²⁹⁸ La palabra hace referencia a esa creencia metafísica de que lo único de lo que uno puede estar seguro es de la existencia de la propia mente; por ejemplo, lo “uno” piensa que lo “otro” siente lo que el “uno” piensa pero, el pensamiento evocado no es de lo que ese “otro” piensa, es de lo que el “uno” está pensando. No obstante, es la verdad dentro de la cual habita, que para nada hace referencia a lo que ese “otro” piensa.

²⁹⁹ Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, 230.

en el que hace presencia lo *uno* y lo *otro* y la subjetividad-intersubjetiva deja ver las fuerzas de cada uno.

En la dilucidación de la experiencia de formador y formadora se hallan ejemplos en los que se insiste no desconocer el fenómeno, pues constituye una de las posibilidades de apertura a la consciencia y al cambio de la representación y del acto que revela inequidad. Se comprende que no se puede prescindir de este vínculo, en el sentido de que lo *uno* en relación con lo *otro*, y lo *otro* con lo *uno*, implican procesos que se desarrollan desde las experiencias, que es en las que se está ganando en horizonte. Esto es lo que se llama realización de historia efectual, es decir, esa consciencia ganada en sí mismo y, asimismo, esa ampliación de horizonte³⁰⁰ que permite dar apertura a otras experiencias.

Tercer ejemplo

Conservar la imagen ante los demás constituye una presión social que, en el caso de la formadora, la hace estar pendiente de lo que puedan decir de ella (m. 42, 43, 44, 45). A partir de ahí, subyace la imagen por mantener, lo que la lleva a consumirse en actos que replican lo inequitativo.

Recomendaciones

Se deben trabajar los campos primordiales —que son las esencias dentro de las cuales se encuentran los contenidos de las experiencias, en relación con un tema como el de género—, a partir de proyectos pedagógicos de investigación que tengan como objeto de estudio las prácticas autorreflexionadas desde la decisión y acción individual frente a un tema como el que nos ocupa. Allí emergen temas relacionados, con los cuales se puede trabajar el gusto³⁰¹ y hacer apertura para mantener la medida si se reflexiona y se consciencia esa unidad integral. Al tener capacidad de percibir el sí mismo, lo *otro* gana el derecho de ser visto también en sí mismo³⁰² y

³⁰⁰ Gadamer, *Verdad y método*, 374-379.

³⁰¹ Gadamer, *Verdad y método*, 68-70.

³⁰² Gadamer, *Verdad y método*, 45-47.

en correlación de lo *uno* respecto al *otro*, para que lo *uno* y lo *otro* ganen en posibilidad, y no lo *uno* al servir de medio a lo *otro*, y lo *otro* al hacer medio de lo *uno*.

Es preciso la autorreflexión y, de ser necesario, poner al frente los prejuicios que impiden ver el fondo irreflejo en lo reflejo que no alcanza a percibirse de lo *otro*, a saber, ver ese otro que, como ese *uno*, tiene también un fin que propicia que el *otro* pueda acceder a su fin. Así, al comprender lo *otro*, el *uno* gana, pero también lo *otro*; en este sentido, tanto lo *uno* como lo *otro* adquieren la posibilidad³⁰³ de proyectarse respecto a sus propios fines.

7.1.2.2 Formador

Primer ejemplo

En lo general confirmándose en lo personal que dinamiza entre atracción, excitación y gusto, existe una imposición que se en-genera a partir de las palabras y frases del formador: “debe ser un hombrecito” (m. 1 y 2), experiencia a la que se le suma el miedo de preguntar al papá sobre un asunto sexual. Este es quien infunde terror (m. 8 y 6), y ni siquiera por error se da esa posibilidad de oposición y superación. Vemos que los hermanos son agentes y la autoridad se impone con la fuerza evocada desde palabras y frases que la (m. 1) evidencia, así como en la consumación de la experiencia en ese *uno* (m. 2). Esta franja es un ejemplo de una forma manifiesta que garantiza obtener la tipicidad de lo *otro* hasta hacerle parte de la tipicidad y del grupo, una vez lo confirma ese *uno*: a pesar de lo terrible que pueda llegar a resultar, esto no impide que ello se regule y adquiera la connotación de norma para que, a partir de allí, se instituya en cada acto propiciado por ese *uno* (m. 9 y 10).

Recomendaciones

Este componente, cuyas posibilidades de ganancia en apropiación son significativas, tiene escasas incidencias dentro de los procesos formativos.

³⁰³ Merleau-Ponty, *Fenomenología de*, 460-463.

Por lo tanto, es necesario ampliar su campo de acción para acceder al fenómeno³⁰⁴, en este caso, ir a las historias³⁰⁵, desde procesos inductivos, sondear todas las señales, tensiones y vacíos que permitan encontrar una alternativa que evite quedarse en ello. Pues, si bien la objetividad está en la apariencia, es preciso investir la subjetividad vinculada. En retrospectiva, este tipo de ejercicio proporciona las evidencias que hacen ver lo que de *otro* puede tener ese *uno*; esto es, las presencias y fuerzas que se muestran desde las señales que regulan haceres guiados en el ser que se intersubjetiva³⁰⁶.

En resumen, esta es la reflexión la que proporciona ganancia en el horizonte de ese *uno*, porque con el acceso a la configuración³⁰⁷ objetiva de género se dilucida que dicha configuración no se desvincula de las subjetividades. Por el contrario, estas se manifiestan en el lenguaje acuñado que comunican las palabras y frases, justo ahí cuando el trabajo y develación se alternan en esos entronques, en los que lo personal se reconoce y se moviliza en lo social para hacer historia a partir del concepto intersubjetivo que se tenga de mujer y hombre.

Segundo ejemplo

Cuando la persona proporciona autoridad a los demás y pone bastante atención (m. 0.1, 0.2) y (m.2), en sus acciones se revela enajenación (m. 19). En este momento comienza esa dependencia que sigue su curso (m. 3 y 5) y se confirma en la preocupación del qué dirán (m. 7 y 38); entonces, el formador va justificando sus acciones individuales y, asimismo, su sentir y gusto personal (m. 0.1, 38, 39, 40, 51, 52 y 53) se corroboran con la seguridad de ser absolutos (m. 49) y sin posibilidad de cambios (m. 49-59). La estrechez de horizonte hace evidencia en su experiencia, por lo cual, solo alcanza a ver que lo único posible es ese *uno*, mientras lo *otro* queda velado.

³⁰⁴ Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, 19-20, 223-257.

³⁰⁵ Gadamer, *Verdad y método*, 52-54.

³⁰⁶ Gadamer, *Verdad y método*, 312-316.

³⁰⁷ Goffman, *Los marcos de la experiencia*, 13-16.

Recomendaciones

El esfuerzo personal para iniciar la reflexión³⁰⁸ se hace desde la disciplina en que se forma, y la motivación deberá encontrarse en cada cual, pues ese campo primordial lo hace quien es, es decir, la persona que ejerce la libertad de ese *uno* integral³⁰⁹, que está llamado a escoger un tema de reflexión. El tacto tiene aquí una relevancia crucial y deberá ser puesto en evidencia por quienes desarrollen procesos de enseñanza-aprendizaje. Se deduce, además, que la acción pedagógica debe encaminarse a hacer apertura en los temas que interesen y motiven a quienes se encuentran educando. En ello, la sensibilidad pedagógica juega un papel importante, en la medida que pueda lograr que lo *otro* tenga la posibilidad de preguntar y reflexionar. La autorreflexión y autocomprensión críticas le permitirán al formador encontrar significados y sentido a su apropiación formativa. Esto es, lo *uno* que reflexiona la cosa no pensada a partir de la apertura de lo *otro* quien, con tacto y sensibilidad pedagógica³¹⁰, promueve la posibilidad de reflexionarse a ese *uno*.

Otras posibilidades que surgen a partir de la reflexión pueden llegar a privilegiarse desde la alteridad de poder revisar inductivamente un tema y lo que sucede en cuestiones de gusto³¹¹. En esta tarea es necesario interpelar los prejuicios a partir de los cuales las personas configuran la seguridad respecto a su buen gusto. Su revelación estará en la objetividad, a la cual se le deberá investir la subjetividad, junto con los agentes y sus señales, de las cuales se deberá revisar la presencia y las fuerzas, a través de las cuales garantizan atracción por ello. En el desarrollo de este proceso, se vislumbra lo que ese *uno* tiene en relación con ese *otro*, que para nada es novedad, y que es más bien el irreflejo³¹² de lo *otro*. Quien estimule y construya una reflexión a partir de la unidad integral podrá darse cuenta de

³⁰⁸ Gadamer, *Verdad y método*, 38-40.

³⁰⁹ Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, 459-463.

³¹⁰ Van Manen, *El tacto en la enseñanza*, 53-67.

³¹¹ Gadamer, *Verdad y método*, 67-73, 312-313.

³¹² Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, 367-376.

que quien tiene seguridad en gusto³¹³ está desperdiciando las presencias y los nacimientos que en cada situación pueden darse entre subjetividad-intersubjetiva, en las que un tercero puede tener alternancia.

Tercer ejemplo

El hecho de que el narrador viva dentro de una locución poco conscienciada quiere decir que piensa la experiencia en razón del instinto (m. 5), al cual subyacen las acciones. Esto denota que existe un egocentrismo (m. 13, 14, 15, 16, 17 y 18), aunque se percibe ante los demás hombres como diferente (m. 28, 29, 30). Sin embargo, en la narrativa muestra que obtiene beneficios (m. 30, 51, 52 y 53) y es lo que le caracteriza seguir tipificado en ello. El formador se recoge en esta posibilidad y, desde las acciones que él realiza, continúa haciendo parte del grupo (m. 53 y 10), gracias a lo cual obtiene como resultado la incidencia en-generada en su estructura amorfa que al evocar muestra su presencia.

Recomendaciones

En el ejercicio formativo, no siempre se es menor de edad y, una vez asumido el compromiso, se adquieren deberes con los/as menores de edad. Uno de ellos es el ejercicio de la profesión, de la cual somos esa unidad integral. Así pues, está en nuestra libertad emprender la reflexión frente a temas como el desarrollado en esta investigación, porque lo natural se debe formar desde ese *uno* integral al entender que las capacidades y apropiaciones se van dando en ello, porque es en el trabajo y reflexión de una temática en los que se encuentra la comprensión del significado y sentido de nuestros actos y porque trabajar es deseo inhibido³¹⁴ que ofrece ilustración justo donde se hace evidente el “sacrificio de la particularidad en favor de la generalidad”³¹⁵. Gadamer lo ilustra en *Verdad y método*, sin embargo, de lo general se debe volver a lo personal para impedir que se

³¹³ Gadamer, *Verdad y método*, 66-74.

³¹⁴ Gadamer, *Verdad y método*, 39-42.

³¹⁵ Gadamer, *Verdad y método*, 41.

enajene, ya que es ahí cuando se pone en perspectiva la apropiación formativa, en tanto no estamos llamados a ser medios de, sino medios para no actuar mientras nos ignoramos. De igual forma, es ahí que se deberá concienciar ese *otro* que llevamos, que en algún momento fue dado desde lo social y aún no se ha reflexionado.

Cada uno de nosotros tiene la libertad de aprender a reflexionar y no dejarse llevar por una experiencia que se sustenta en un instinto; porque, en lo personal, aunque algo parezca opaco y con velo, demanda que se trabaje a consciencia³¹⁶ en ello. En conclusión, somos más que cosas, y pensar ser instinto nos expone a esa generalidad; solo quien se encuentra a sí mismo está por encima de ello. Nuestro trabajo deberá orientarse a tomar consciencia a partir de las interpretaciones y comprensiones hechas desde una perspectiva amplia que permite apropiarse e interpretar el irreflejo³¹⁷ que tenemos dentro, pues desde ahí puede verse lo reflejo del sacrificio personal requerido. Este sacrificio es necesario para formarse y dar sentido a sí mismo, que para nada está por encima de lo *otro*, ni hacia lo *otro*, ni lo *uno* en lo *otro*. De este *uno* hacemos presencia en cada situación en la que se nos solicita, y cobramos ese sentido en nuestro engranaje y en esa relación en la que brota ese prodigio de conexión de experiencias³¹⁸ de subjetividad-intersubjetiva. Igualmente, el tacto y la sensibilidad pedagógica³¹⁹ se evidencian en la apertura³²⁰, en la que un tercero puede emerger al interactuar entre lo *uno* y lo *otro*.

³¹⁶ Gadamer, *Verdad y método*, 41-42.

³¹⁷ Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, 367-376.

³¹⁸ Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, 19-20.

³¹⁹ Van Manen, *El tacto en la enseñanza*.

³²⁰ Justo aquí se hace la invitación a no perder la capacidad de asombro, en la cual se pone velo por la comodidad y familiaridad de las prácticas, que hacen presencia en ese “uno” y ese “otro” al resistirse y no querer ver el sujeto irreflejo que huye en ver. Es por eso mismo que no hay reflexión ni mucho menos cambios en tanto posibilidad.

7.1.3 Lagunas formativas de profesionales en educación -Experiencias comparadas de la formadora y del formador

Primer ejemplo

En las experiencias de la formadora y del formador, sus actos de subjetividad generizada van haciendo señales del fenómeno. Así, al interactuar entre agentes educativos, quienes también dan señales, entre subjetividad-intersubjetiva se objetivan normas para sancionar y buscar control del fenómeno. Lo ambiguo sucede porque la autoridad exige obediencia ciega. Ejemplos en *la formadora* (S. 17) (m.32) y en *el formador* (S. 5), (m. 11 y 12) se evidencian en el hecho de que, en lugar de ser aprovechado el acontecimiento para brindar apropiación formativa desde el conocimiento y la reflexión que pudo hacerles responsables de sus límites y posibilidades, se fueron dejando vacíos para ir en-generando la reproducción del fenómeno en las únicas experiencias.

Oportunidades

La experiencia concreta de construir y escribir esta tesis ilustra el modo como, a partir del campo primordial, se selecciona la tarea de apropiación formativa —aprender a ser—. En el desarrollo de este proceso, se encuentra que cada persona es y hace parte de la historia y vive y sobrevive en ella; pero, como también se evidencia, está en la unidad integral la libertad de encontrar posibilidades. Se decide, por tanto, reflexionar en la historia, lo cual exige un trabajo personal, que no se da entre las mujeres ni entre los hombres. Emerge, por consiguiente, un campo primordial de motivación entre quienes forman, en el que toma importancia la necesidad de decir algo diferente que deconstruya y reconstruya subjetividades.

Ahora bien, para sentir esa libertad es necesario un acto violento que permita desprenderse de la familiaridad y la comodidad. Como es comprensible para nuestro estudio, suscitar rupturas es una de las formas de hacer camino³²¹ pues, al ser desencadenante de este tipo de recorrido, exige ir

³²¹ Es parte de la apropiación formativa, Apéndice E.

ganando en disciplina en cuanto a que, para llegar a la meta, son necesarias las inhibiciones. No obstante, en lo negado se va ganando en la particularidad el hecho de formarse. De este modo, la tarea se construye y concreta desde ese campo primordial que se subvierte en un tema —subjetividad generizada—, en el que se alcanza la reflexión en los análisis, interpretación y comprensión de los escritos *fenomenológico-hermenéuticos*. Se descubre algo para decir y se dice desde un modo que hace ver la diferencia ganada dentro de las posibilidades que esta unidad integra. Si bien lo que de “la cosa” se va diciendo es lo que sucede allí, es una parcialidad, y en ella radica el aprendizaje del cual se obtuvo apropiación formativa y constitutiva de una historia efectual que, cabe reiterar, para nada es absoluta.

Segundo ejemplo

Al interpretar las microestructuras contenidas en el acto de subjetividad generizada, se obtienen las siguientes revelaciones: en la *formadora*, al objetivarse la subjetividad-intersubjetiva en el acto puesto en evidencia en la (S. 16) (m. 28, 29), se ve la forma manifiesta en que un agente educativo institucionaliza una representación de lo que simboliza para él *mujer*. En las (S. 17) (m. 31 y 32), cuando la directora sanciona a las profesoras y no lo hace con los hombres, la reflexión permite cuestionar la percepción de género desde la cual se configura el acto que institucionaliza la sanción. En el *formador*, esto se observa al tener que desempeñarse en varias ocasiones como orientador de proyectos relacionados con el fenómeno de subjetividad generizada, que se evidencian en las (S. 13) (m. 31, 32, 33, 34 y 35) y (S. 16) (m.41, 42, 43, 44, 45, 46 y 47).

Oportunidades

Los esfuerzos individuales necesitan correlacionar una reflexión tanto en la agencia como en la audiencia, porque es allí cuando se van objetivando actos instituidos a partir de nuestras subjetividades generizadas. Para ello la apropiación puede darse al poner los prejuicios frente a esas acciones que se toman como base para el acto, así como al revisar el sujeto irreflejo de la experiencia a través del fenómeno mismo. De la última posibilidad

no debemos privarnos, pues ese reflejo permite dilucidar y revelarlo que sucede allí y con ello encontrar que quien “se cree seguro de no tener prejuicios es quien termina demostrando con sus acciones el estar dominado por ellos”³²².

Tercer ejemplo

Este ejemplo corresponde a situaciones en las que se da presencia formativa. Aquí, entre subjetividad-intersubjetiva, se dejan inadvertidos actos en los que lo histórico es relevante. Encontramos ejemplos de estas experiencias: en la *formadora*: (S. 19) (m. 36, 37 y 38) y (S. 20) (m. 39, 40 y 41), y en la *del formador*, (S. 12) (m. 30), (S. 13) (m. 32, 33, 34 y 35). Estas experiencias se fundamentan principalmente en la realidad histórica de quien forma, que al apresurarse en lo determinante y concluyente no reconoce que los/as otros/as también tienen una historia referida. El egocentrismo e individualismo que esto contiene no dejan ver a los otros, lo que significa que un yo maximizado vela al de los otros.

Oportunidades

Para encontrar comprensión es necesario no verlo *otro* como objeto, sino como unidad integral. Así, ese fin que tiene ese *uno* tiene una realidad histórica y puede desde allí comprenderse entre lo *uno* y lo *otro* pues, a partir del acontecimiento se pueden desarrollar procesos investigativos de apropiación formativa que establezcan historia efectual en ellos³²³.

Cuarto ejemplo

En estas situaciones no se alcanza a percibir la dinámica que tiene un acto de subjetividad generizada respecto a lo que de allí emerge en apropiación formativa. Ejemplos de estas experiencias son las del *formador* (S. 13) (m. 34 y 35) y de la *formadora* (S. 20) (m. 40 y 41).

³²² Gadamer, *Verdad y método*, 439.

³²³ Gadamer, *Verdad y método*, 370.

Oportunidades

Los resultados de la apropiación formativa pueden revisarse en relación a cómo las fuerzas en presencia se piensan *unas a otras*³²⁴. Tomar consciencia de ello es poder llegar a apropiar formación a partir de la reflexión que un tema permite. El acceso al fenómeno ayudaría, sin desconocer que su reconocimiento implica una reflexión respecto a algo, lo cual debe realizarse desde un nuevo *cogito*³²⁵.

7.2 Clave para hacer inteligible subjetividades generizadas en procesos formativos

Como se observa, hacer inteligibles las subjetividades generizadas en procesos formativos solo es posible desde la potencial libertad que tienen las personas de emprender tal tarea. En este sentido, una forma de tener consciencia de la subjetividad generizada es al reanudar algo con base en una interpelación, como en este caso, que le brinde al sujeto otras miradas y opciones que le permitan recapacitar y reorientar sus actos. Aquí, el grado de libertad se ve en el modo manifiesto en que se integran palabras y frases para producir un discurso, que es, precisamente, el que comunica en el lenguaje acuñado. En este sentido la apariencia e historia emergen y, a través de estas, adoptan forma las fuerzas en la percepción y consciencia desde las cuales se piensa a ese *uno* respecto a ese *otro*. Si en ese vínculo existe persuasión y advertencia, surge la oportunidad de que un tercero entre en alternancia con posibilidad de apertura.

7.3 Apropiación formativa en género a partir del entronque de cuestionamientos

La apropiación formativa de género que esta investigación propicia se fundamenta en el trabajo de autocomprensión histórica que integra e incide en el constitutivo de mujer o de hombre, tanto en los y las docentes entrevistadas como en la investigadora-formadora. Se observa allí, cómo

³²⁴ Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, 188-189.

³²⁵ Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, 220-221.

nuestro papel hace alternancia constante desde los diversos roles para adquirir apropiación formativa en la agencia-audiencia. Esto se debe a que esta agencia-audiencia necesita adquirir percepción y consciencia respecto a ese acto de subjetividad generizada, lo que se hace a través de interrogantes como los siguientes: ¿qué hablamos y dónde estamos?³²⁶, ¿Qué estamos haciendo desde lo *uno* para que ese *otro* tenga alternancia? y ¿qué hacemos para no quedar atrapados en lo *otro*, pero tampoco atrapar lo *otro* en lo *uno*?

Cuestionarnos respecto a la experiencia nos puede ayudar a aquilatar nuestras posibilidades y responsabilidades de apertura. Un ejemplo de esto es la meditación con implacable autocrítica acerca de qué grado de apropiación formativa tengo al reflexionar sobre un tema que me involucra en una situación. Y, respecto a ello, ¿cómo encuentro relacionados los prejuicios de autoridad y precipitación³²⁷?, ¿cómo hago presencia en esos modos manifiestos en los que audiencia y agencia alternan?

7.4 Persuasión y cuidados a partir de las experiencias generizadas de licenciada/o en educación

Avizorar la reproducción engenerizada de ser hombre y mujer en licenciada/o en educación presta atención a tres experiencias que, en su sentir, muestran familiaridad y extrañeza en determinados modos de ser. Observamos que esto puede ser el asiento para reproducir inequidad y, por eso mismo, se recomienda consciencia y percepción con tacto efectivo y sensibilidad pedagógica, en las siguientes situaciones: 1) Al estar presente lo *uno* y lo *otro*, y encontrar en lo *uno* la tendencia a comportar sumisión frente a lo *otro*, se debe persuadir de lo que está sucediendo para evitar continuar con el velo; 2) Al presenciar *uno* que al entrar en relación con lo *otro* se tipifica en ese *uno* lo que en ocasiones repudió del *otro*, es preciso evitar acomodarse en los privilegios ofrecidos, por consiguiente, la

³²⁶ Kincheloe, "La pedagogía crítica en el siglo XXI", 25-67.

³²⁷ Gadamer, *Verdad y método*, 344-347.

alternancia está en persuadir que ahí ese *uno* es un segundo y que no existe seguridad absoluta de lo otro; y 3) Al encontrar entre lo *uno* y lo *otro* consciencia oculta de lo otro, cuando justo este último busca obtener dominio de lo *uno*, al basarse y anticiparse en su sí mismo desde el que intenta conocer el *uno*³²⁸. En este sentido, la persuasión es una de las acciones, porque es en la que se puede advertir que ahí se comporta un solipsismo y este debe reflexionarse.

7.5 Obstáculos reveladores que impiden concienciar el contenido del acto de subjetividad generizada

En el reconocimiento y comprensión de los obstáculos y, en ellos, de los elementos que impiden concienciar el acto de subjetividad generizada, se tiene en consideración que: 1) La comodidad ganada en la tipicidad de lo *uno* respecto a ese *otro* lleva a que en ese *uno* no exista motivación para alcanzar un grado de consciencia del fin en sí mismo, de esta manera se convierte en medio de ese *otro*. Esto lleva a que la tradición y plausibilidad del fenómeno continúen circulando en esa cadena, por lo cual, ese *otro* cobra apropiación en lo *uno*. 2) El tener que trabajar ese *uno* desde un esfuerzo individual que le permita ganar en sí mismo, hace ver la tarea poco atractiva, lo que sucede porque: los grados de apropiación y comprensión de sí mismo hacen necesario inhibirse de pasiones y desfamiliarizarse de modos de acomodamiento, en los cuales se ha ganado en experiencia y, por lo mismo, no se quiere sacrificar lo ganado. En razón de esto, las presencias continúan consumiéndose en la esencia de esa única experiencia y, por lo tanto, el velo sigue llevando a una pérdida de reconocimiento en sí mismo que, a la postre, va permitiendo cualquier posibilidad de lo *otro* respecto a ese *uno*³²⁹.

³²⁸ Gadamer, *Verdad y método*, 439.

³²⁹ La tarea de educar exige enfrentar este tipo de retos; son nuestras presencias las que conciencian y perciben ese “uno”, pero también ese “otro”. La equidad nunca está en replicar el “uno” y replicar el “otro”, estará en la reanudación entre lo “uno” y lo “otro”, para nada idéntica a ese “uno” y ese “otro”. A menor reconocimiento de ese “uno” integral, mayor reproducción de inequidad; a mayor reconocimiento, mayores posibilidades de equidad podrán darse.

Bibliografía

Agosin, Marjorie y College, Wellesley. 1984. "Aproximaciones a una trilogía en la narrativa de María Luisa Bombal". *Rocky Mountain Review of Language and Literature*. vol. 38, n. ° 4, 189-200.

Alonso, María Lorena. 2011. *El impacto de la diversidad socio-cultural en la escuela primaria desde la perspectiva del docente: perfil psico-social y (re)construcción de significados*. Tesis Doctoral. Universidad del País Vasco. Facultad de psicología. Departamento de Psicología Social y Metodología de las Ciencias del Comportamiento.

Amigot Leache, Patricia. 2005. *Relaciones de poder, espacio subjetivo y práctico de libertad: Análisis genealógico de un proceso de transformación de género*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.

Araya Umaña, Sandra. 2002. *Las representaciones sociales. Ejes teóricos para su discusión*. San José de Costa Rica: Editorial Flacso.

Ayala Carabajo, Raquel. 2008. "La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación Educativa. Posibilidades y primeras experiencias". *Revista de investigación educativa*. vol. 26, n.° 2:418.

Barba Martín, José Juan. 2011. *El desarrollo profesional de un maestro novel en la escuela rural desde una perspectiva crítica*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid. Escuela de magisterio. Departamento de pedagogía. Segovia.

Beltrán, Elena y Maquieira, Virginia, (eds.). 2001. *Feminismos. Debates teóricos contemporáneos*. Madrid: Alianza Editorial. S. A.

Benhabib, Seyla.1992.*OnHegel,women and irony.Situatingtheself*. New York: Routledge.

Bonder, Gloria.1999. “Género y subjetividad: Avatares de una relación no evidente”. *Género y epistemología. Mujeres y disciplinas*. Compiladoras: Sonia Montecino y Alexandra Obach.Chile. LOM Ediciones, 29-55.

Braidotti, Rosi.1994. “Nomadic subjects. Embodiment and sexual difference”.*Contemporary feminist theory*. New York: Columbia University Press.

Butler, Judith.2002. *Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*.A. Bixio.(trad.). Buenos Aires: Paidós.

-----2007. *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. M. A. Muñoz.(trad.). Barcelona: Paidós Ibérica S.A.

----- 2012. *Deshacer el género*. S. Beltrán. (trad.). Barcelona: Espasa Libros. S. L. U.

-----2013. *Actos performativos y constitución del género: Un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista*.Marie Lourties (trad.). (27 de septiembre, 2013). Disponible en: <http://www.ram-wan.net/restrepo/contemp/judith-butler-actos-performativos-y-constitucion-de-genero.pdf>

Castro Barbosa, Sol Mercedes. 2009. *La mujer docente universitaria en Colombia, proceso de formación académica e inserción laboral en la Universidad 1935-1975*.Tesis doctoral. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Doctorado en Ciencias de la Educación Rudecolombia-Tunja.

Chaftz, Janet.1988. *Feminist Sociology: An overview of Contemporary Theories*. Itasca F.E.: Peacock Publishers.

Chichu Amparan, Aquiles y López Gallego, Alejandro. 2000. *Enfoque dramaturgico en Erving Goffman*. Departamento de Sociología. Universidad Autónoma metropolitana. Unidad Iztapala.

Comaroff, Jean y Comaroff, John. L.2001. "Millennial capitalism: first thoughts on a second coming". *Millennial capitalism and the culture of neoliberalism*. Durham, N.C: Duke University Press.

Cornell, Drucilla.1995. "¿What is Ethical Feminism?". Benhabib, Seyla; Butler, Judith; Cornell, Drucilla; Fraser, Nancy& Nicholson, Linda. *Feminist Contentions. A Philosophical Exchange*. (12 de Julio, 2013).New York and London: Routledge.

Correa, Nydza.1994. "Las mujeres son, son, son...Implosión y recomposición de la categoría". Figueroa-Sarriera, Heidi (Ed). *Más allá de la bella (in) diferencia. Revisión post-feminista y otras escrituras posibles*. República Dominicana: Publicaciones Puertorriqueñas.

Danhrendord, Ralf.1957-1959. *Class and class conflict in industrial society*. California: Stanford University Press.

Dávila, Andrés.1999. "Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en las Ciencias Sociales. Debate teórico e implicaciones praxeológicas". *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Juan, M., Delgado, y Juan Gutiérrez. (ed.). Madrid: Editorial Síntesis.

De Beauvoir, Simone. (s.f).1962. *El segundo sexo, los hechos y los mitos*. P. Palant, (trad.).Buenos Aires: Siglo Veinte.

De Laurentis, Teresa.1987. *Tecnologies of gender*. Blomington: Indiana University Press.

Derrida, Jacques. 1987. "Psyché: Invenções del Otro". Mariel Rodés de Clérico y Wellington Neira Blanco (trad.). *La desconstrucción, otro descubrimiento de América*. Montevideo: XYZ Editores.

Dussell, Enrique.1998. *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. México: Trotta, UAM-Iztapalapa.

Eco, Umberto. 1992. *Los límites de la interpretación*. Helena Lozano (trad.).Barcelona: Editorial Lumen.

Espejo, Ruby.2016. “¿Qué papel juega la formación en contextos educativos donde la equidad de género puede dinamizarse?”.*Revista educación y desarrollo social*. 10, n°.1.

----- 2015. “Interacción simbólica en un acto de subjetividad de género”.*Formación Universitaria*. vol. 8(5), 43-58 (2015) DOI: 10.4067/S0718-50062015000500006.

Ema López, José Enrique. 2004. “Del sujeto a la agencia (a través de lo político)”.*Athenea digital* n° 5. Disponible en: <http://ddd.uab.cat/pub/athdig/15788946n5a1.pdf>

Fierro, María Angélica. 2008. “La teoría platónica del eros en la República”.*Diánoia*. Vol. 52 n.º60.

Foucault, Michel. 1984. *La historia de la sexualidad*, vol. 1. México: Siglo XXI editores.

Fontecha, Miranda Matilde.2006. *Intervención didáctica desde la perspectiva de género en la formación inicial de un grupo de docentes de educación física*. Tesis doctoral. Programa de Doctorado de Psicodidáctica. Departamento: Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Universidad del País Vasco.

Freire, Paulo.1970. *Pedagogía del oprimido*. Jorge Mellado (trad.). México: Siglo XXI Editores.

Gadamer, Hans Georg.2007. *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Gadotti, Moacir.1998. *Historia de las ideas pedagógicas*. México: Siglo XXI.

Giddens, Anthony. 1992-1998. *La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*. Benito Herrero Amaro, (trad.). Roma: Editorial Ediciones Cátedra.

-----2000. *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. México: Editorial Taurus.

Goffman, Erving. 2006. *Los marcos de la experiencia*. José Luis Rodríguez, (trad.). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Greene Saran, Maxine. 2004. *Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Change*. National Association of Independent Schools.

Greimas Algirdas, Julius. 1987. "Actants, Actors, and Figures. Meaning: Selected Writings in Semiotic Theory". Paul J. Perron y Frank H. Collins, (trad.). *Theory and History of Literature*, n.º 38. Minneapolis: Universidad de Minnesota.

Gorp, B. Van. 2006. "Een constructivistische kijk op het concept framing". *Tijdschrift voor communicatiewetenschap* n.º 34 (3). 246-256.

-----2007. "The Constructionist Approach to Framing: Bringing Culture Back". *Journal of Communication* n.º 57 (1). 60-78.

Guil Bozal, Ana. 1993. *Mujer e identidad profesional universitaria: Una aproximación psicosocial*. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Social. Sevilla.

-----2007. "Docentes e investigadoras en las universidades españolas visibilizando techos de cristal". *Revista de Investigación Educativa*. vol. 25, n.º 1. Sevilla. 11-113.

Halliday, Michael Alexander. 1978. *El lenguaje como semiótica social*. Londres: Arnord.

Hamon Naranjo, Ana Hercilia. 2010. *Las mujeres docentes en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia 1961-1980*. Tesis doctoral, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia Doctorado en Ciencias de la Educación Rudecolombia-Tunja.

Harding, Sandra. 1986-1996. *Ciencia y feminismo*. Madrid: Ed. Morata.

Heller, Agnes. 1977. *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península.

Hernández Vega, Gabriela. 2008. *Avatares de la educación femenina en Pasto (Colombia): 1880-1935*. Tesis doctoral. Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. España.

Herrera, G. José Darío. 2013. *Pensar la educación, hacer investigación*. Bogotá. Edición Universidad de la Salle.

Herrera, Rodrigo Jiliberto. 2001. “Modelos contingentes de conocimiento para la toma de decisión en medio ambiente. Desarrollos en Economía Ecológica/Ecosistémica”. *Tendencias*. vol. II. n.º 2. Colombia.

Hollway Changing, Walkerdine. 1984. *The subject: Psychology, social regulation and subjectivity*. London: Methurn.

Ibáñez, Jesús (comp.). 1990. *Nuevos avances en la investigación social. La investigación social de segundo orden. Suplementos*. n.º 22. Barcelona: Anthropos.

Irigaray, Luce. 1982. *Ese sexo que no es uno*. Madrid: Saltés.

-----1985. *El cuerpo a cuerpo con la madre. El otro género de la naturaleza. Otro modo de sentir*. Barcelona: La Sal.

Jiménez, M.; Reveco, J.; González, M.; Astudillo, C. 2013. “Dilemas ideológicos ante una formación universitaria con sello valórico distintivo: el caso de una carrera de Ingeniería”. *Formación Universitaria*. 6. n.º 4. 13-26

Kincheloe, Joe L. 2008. “La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir”. *Pedagogía crítica, de qué hablamos donde estamos*. McLaren, Peter y Kincheloe, Joe L.(eds.). España: Editorial GRAÖ.

Langshaw Austin, John. 1971. *Palabras y acciones. Cómo hacer cosas con palabras*. Buenos Aires: Paidós.

Lorena Alonso, María. 2011. *El impacto de la diversidad socio-cultural en la escuela primaria desde la perspectiva del docente: perfil psico-social y (re)construcción de significados*. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Social y Metodología de las Ciencias del Comportamiento.

López Astorga, Miguel.2013.“¿Son el condicional y la disyunción realmente comparables?”.*Universum*. 28, n.º 2. 229-242.

López Petit, Santiago.2010. *Lo no-ideológico en tanto que verdad, Para atravesar el impasse antes hay que haber entrado en él*.Espai en Blanc.

Lorber, Judith.1994. *Paradoxes of gender*. New Haven y Londres: Yale University Press.

Lozano, Jorge; Peña Marín, Cristina; Abril, Gonzalo.1999. *Análisis del discurso, hacia una semiótica de la interacción textual*. Sexta edición. Madrid: Ediciones Cátedra, Crítica y Estudios Literarios.

McKernan, James. 1999. “Investigación acción y currículo”. *Métodos de investigación observacional y narrativas. Trabajo de casos y estudio de casos, técnica de las historias de vida*. Madrid: Ediciones Morata., S. L.

Merleau-Ponty Maurice. 1993. *Fenomenología de la percepción*. España: Ediciones Península.

Mouffe, Chantal. 1996. “Por una política de la identidad nómada”.*Debate Feminista*, n.º 7.vol. 14.

Navarro, Pablo y Díaz, Capitolina. 1999. “Análisis de contenido”. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Juan M. Delgado y Juan Gutiérrez (ed.). Madrid: Editorial Síntesis.

Nicholson, Linda. (ed.).1990. *Gender and history, the limits of social theory in the age of the family. Feminism/postmodernism*. New York: Routledge.

Oackley, Natasha.1998. *Una esposa para el millonario*. Madrid: Harlequín Iberica S.A.

Parra Báez, Lina Adriana. 2006. *La formación de maestras universitarias colombianas entre 1982-1985*.Tesis doctoral. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Doctorado en Ciencias de la Educación Rudecolombia-Tunja.

Pujadas, Joan J. 2000. "El método biográfico y los géneros de la memoria". *Revista de Antropología Social*. Universidad Rovira: iVirgili.

Romão, Jose Eustaquio. 2007. *Pedagogia Sociologica Ou Sociologia Pedagogica: Paulo Freire e a Sociologia da Educação*. Texto de una conferencia. Brasil.

Rosaldo, Michel. 1980. "The use and abuse of anthropology. Reflections on feminism and Cross-cultural Understanding". *Signs*, num. 5 (3).

Rubin, Gayle. 1975. "The traffic in Women Notes on the Political Economy of Sex". *Towards and Anthropology of women*. Londres: Monthly Review Press. 157-210.

Salazar, Gabriela. (Coordinadora Editora). Julio-diciembre, 2010. "Agente y sujeto: reflexiones acerca de la teoría de la agencia en Anthony Giddens y la de sujeto en Alain Touraine". En Derecho en libertad. *Centro de investigaciones jurídicas de la facultad libre de derecho de Monterrey*. México. Centro de investigaciones jurídicas. Año 3 n°5121-139 Disponible en: <http://fdm.edu.mx/wp-content/uploads/2015/10/fdm-revista-5.pdf>

Sandin Esteban, María Paz. 2003. "Tradiciones en la investigación - cualitativa". *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.

Saúl, Ana María et. Al. (Coor.). 2009. *Paulo Freire y la formación de educadores: múltiples miradas*. Alma Delia Miranda Aguilar (trad.). Sao Paulo: Siglo XXI Editores.

Scott, Joan Wallach. 2008-2011. *Género e historia*. México: Fondo de cultura económica, Universidad Autónoma de la ciudad de México.

Silverman, David. 1989. "The practice of qualitative research". *Qualitative methodology y sociology*. Gran Bretaña: Gower.

Silverman, David. 1993. *Interpreting qualitative data. Methods for analyzing talk text and interaction*. Londres: Sage.

Smith, Adam. 1988. "Social and cultural conditions of ethnic survival". *Journal of Ethnic Studies, Treatises and Documents*. n.º 21.15-26.

Soto Arango, Diana Elvira. 2014. *La escuela rural en Colombia. Historias de vida de maestras. Mediados del siglo xx*. Tunja: Fudesa.

Stoller Overview, Robert. March 1973. "The Impact of new Advances in sex research on Psychoanalytic". *The American journal of psychiatry*. Volume 130, Issue 3, 241-251. Disponible en: <https://doi.org/10.1176/ajp.130.3.241>

Taylor S.J y Bogdan, R.1996. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Touraine, Alain.1996. *¿Podremos vivir juntos?: Iguales y diferentes*. USA: Fondo de cultura económica, H Pons.

Trimiño, Celina.2013. *Aportaciones del feminismo liberal al desarrollo de los derechos políticos de las mujeres*. Madrid: Congreso de los Diputados.

Uwe, Flick.2007. *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Editorial Morata.

Vallejo Rubinstein, Claudia. 2013. *Representación de la violencia contra las mujeres en la prensa española. (El País/ El Mundo) desde una perspectiva crítica de género. Un análisis crítico del discurso androcéntrico de los medios*. Tesis doctoral. Programa de Doctorado de Comunicación Social. Departamento de periodismo y comunicación audiovisual. Universidad Pompeu Fabra.

Van Dijk, Teun Adrianus.1983. *La ciencia del texto*. Barcelona/Buenos Aires: Paidós.

Van Manen, Max.2003. *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Educación.

-----1998. *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona Paidós.

Villegas, Manuel.1993. “Las disciplinas del discurso: hermenéutica, semiótica y análisis textual. *Anuario de Psicología*. n.º 59. Barcelona. 19-60.

Wester, Front.1995-2006.“El análisis de contenido y el método cualitativo-interpretativo”. *Tipos de investigación en ciencias de la comunicación*. Hüttner, Renckstorf, Wester (eds.). Houten / Diegem: BohnStafleu De Loghum.

Young, IrisM.1996. “Justice and the politics of difference”.*Perspectivas feministas en teoría política*. Barcelona: Paidós.

Apéndices

Apéndice A

Entrevista en profundidad

Objetivo

Buscar el sentido del acto de subjetividad generizada del formador y la formadora a partir de la huella de su visión de mundo.

Se seleccionó esta técnica por estar dentro de la concepción y bases de la metodología cualitativa³³⁰ y constituir una evidencia fenomenológica del tema de género, el cual es accesible al interaccionismo simbólico pues, desde lo dicho por quien narra, se buscó encontrar la forma manifiesta en que la gente deja la huella de su visión de mundo.

Guión

Las preguntas estaban en relación con situación-género³³¹, escenario-marcos de la experiencia³³² y agencia-audiencia en acto, *fenomenología de la percepción*³³³; no existió un orden preestablecido, pero sí aspectos por tener presentes para las interpelaciones a medida que fuera desarrollando se la investigación.

³³⁰ Bogdad y Taylord, *Introduction to qualitative research methods*, 13-14.

³³¹ Wallach Scott, *Género e historia*, 62-67.

³³² Goffman, *Los marcos de la experiencia*.

³³³ Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*.

Situación

¿Qué ha sido hecho situación al mente? Comentar la trayectoria de su infancia y juventud (recuerdos de familia, amigos, amigas y profesores que considera incidieron en usted. Aspectos relacionados con el hecho de ser mujer o de ser hombre, los que considera que le fueron inculcando y de los cuales considera que usted es un resultado).

Se vincula situación y subjetividad-intersubjetividad

2. ¿Quién o quiénes hicieron parte de la situación?

Relato de la experiencia dentro de la cual se ha venido formando y la que hoy es la base de su profesión.

3. ¿Con quién se desarrolló? ¿Cuándo o dónde sucedió la situación?

Anécdotas experienciales de su devenir ser mujer u hombre, ¿cuáles? ¿Ha existido algún tipo de opresión o discriminación en relación con lo que usted constituye? ¿Lo que usted es representa algo, se encuentra a gusto con ello?

4. ¿Cómo transcurre la situación?

¿Cómo transcurre un día, si es posible desde que se levanta hasta acostarse?

Se vincula situación, subjetividad, acto

5. ¿Por qué la situación transcurrió y cómo se presupuestó ese accionar?

Personas con las cuales interactúa dentro de un día normal.

Responsabilidades que considera son relevantes en su vida y de qué manera las asume.

¿A quiénes considera su responsabilidad? ¿Quiénes resultan ser autoridad en su vida? ¿De quién es usted autoridad?

Apéndice B

Carta de información y consentimiento informado

Doctorado en Ciencias de la Educación Rudecolombia
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC)

Saludo cordial apreciado/a profesor(a):

Soy estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación Rudecolombia, de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Actualmente me encuentro desarrollando la Tesis doctoral *Subjetividades generizadas en formadores y formadoras*, cuyo objetivo es: comprender el proceso personal-micro y social-macro del acto de subjetividad generizada del formador y la formadora de la Escuela de Ciencias Humanísticas y Educación de la Facultad de Estudios a Distancia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) dentro de la estructura de los marcos de significación que dan sentido a la perspectiva del papel profesional. Por eso mismo, su participación es valiosa y voluntaria. Debo aclarar que no tendrá afectación en el proceso evaluativo y formativo dentro del cual se dinamiza su rol dentro de la Institución Educativa donde se encuentra laborando. La información de las actividades abordadas durante el desarrollo del estudio será confidencial y los resultados podrán aparecer en una publicación científica o divulgarse en una reunión científica, pero de manera anónima, y únicamente será estudiada por la investigadora Ruby Lisbeth Espejo Lozano, quien ha propuesto esta investigación y es docente de la Escuela de Ciencias Humanísticas y Educación y estudiante del Doctorado señalado.

Si es afirmativa su participación, agradezco contar con esa información y que, al ser manifiesta, lo realice de una manera sincera, a razón de proyectar a través de esta investigación, el análisis y comprensión del pensamiento. Asimismo, esa forma de configurarse la y los sujetos en contextos cotidianos a partir de los cuales se encuentra un vínculo con la profesión y por eso mismo el sentido ético a privilegiar para niños, niñas, formadores y formadoras en tanto posibilidad para su aplicabilidad en las Instituciones Educativas de Colombia. Al tratarse de un estudio con enfoque dramático y con base en la lectura crítica que los feminismos permiten profundizar, marcos de la experiencia y fenomenología de la percepción, puede suceder que algunos análisis interpretativos resulten molestos

y puedan generar preocupación desde su percepción, por eso mismo se respeta la decisión de solo suministrar lo que a título personal desee, aunque pueda estar alejado del proceso investigativo. De igual forma, se garantiza que este aspecto no tendrá ningún tipo de repercusión.

Dentro del enmarque de consideraciones éticas, quien lidera el proyecto acepta y respeta la confidencialidad de la información recogida, además se evitará el uso indebido de los resultados, así, se rige el manejo de acuerdo a la Ley 1090 del 6 de septiembre de 2006 (República de Colombia 2006). Por los resultados de la colaboración brindada a la investigación, usted obtendrá información por parte del titular, en relación con la comprensión y el sentido de apropiación formativa que hace alternancia en este desarrollo. Se exalta su aporte y colaboración porque contribuye significativamente en la estructura, que da sentido, reflexión y crítica a formadores y formadores en procura de la equidad de género, en la diferencia manifiesta a diario desde palabras y frases que acuñan el lenguaje que se comunica dentro de procesos formativos.

Si tiene dudas, sugerencias o felicitaciones relacionadas con los resultados en relación con el proyecto, puede comunicarse al correo electrónico ruby.espejo@uptc.edu.co. O al de mi directora de tesis, doctora Celina de Jesús Trimiño Velásquez, celinatrimino@gmail.com. Finalmente, se manifiesta que el/la profesor/a obtendrá una copia del presente consentimiento.

Por la colaboración y el tiempo que dedica a esta investigación, se extiende agradecimiento.

Ruby Lisbeth Espejo Lozano

Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación

Firmado a los _____ días del mes _____ de _____

Consentimiento firmado profesor/a

Apéndice C

Entrevista formadora

Carmen. S. (seudónimo), tiene 45 años, es casada, tiene dos hijos.

Pregunta(P)

Respuesta (R)

... silencios y suspensos

(...) manifestaciones

[...] aclaraciones

¡...! expresiones

Apéndice D

Entrevista formador

Profe S. (seudónimo), 45 años es casado, tiene un hijo.

Pregunta(P)

Respuesta (R)

... silencios y suspensos

(...) manifestaciones

[...] aclaraciones

¡...! expresiones

Apéndice E

Impacto de la investigación en el Doctorado

Al cursar el Doctorado, era necesario involucrarme en actividades académicas internacionales para encontrar aliadas/os con sensibilidad en el tema de género. De esta manera, participé en el II Congreso Internacional de Educación, Rudecolombia-15 años Vendimia V. Ponencia: *De velar representaciones de género para garantizar procesos de identidad con equidad*. Nombre del simposio: “Género, Derechos Humanos y Educación”, desarrollado durante los días 24 al 26 de agosto de 2011. ISBN. 978-958-746-044-5, Santa Marta D.T.C.H (Colombia). Conocí a la doctora Ana Guil Bozal, de la Universidad de Sevilla, y desde ese momento fue mi aliada en el proceso de pasantía internacional. Participé, además, en:

Congreso de Investigación y Pedagogía II Nacional y I Internacional. Ponencia: *Prácticas asociadas a la configuración de representaciones de género de futuros formadores*, 12 al 14 de octubre 2011, Tunja.

IX Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología y Género. Ponencia: *Aproximación epistemológica desde la hermenéutica interpretativa en discursos de género de futuros/as formadores/as*. 31 de enero a 3 de febrero de 2012. Sevilla-España.

Congreso Nacional e Internacional de Lingüística, Literatura y Semiótica. Ponencia: *Semiótica del discurso en representaciones de identidad de género*, 2012-10-12.

VI Seminario Taller Internacional Vendimia, Simposio N.º 5. Educación, género y derechos humanos. Ponencia: *Identidad de género(s) y educación, reflexión desde la Semiótica*. 7 al 9 de noviembre de 2012.

Congreso de Investigación y Pedagogía III Nacional y II Internacional. Ponencia: *Subvertir desde subjetividades generizadas en formadores/as*.

Una aproximación desde las narrativas. Mesa 5. Didáctica de las Ciencias Sociales-Género. Junio 2013.

A nivel nacional:

I Encuentro Nacional de Investigadores en Asuntos de Género. Ponencia: *Representaciones sociales sobre identidad de género en docentes en formación como licenciados en educación básica.* Bogotá D.C, 24 de octubre de 2012.

A nivel internacional participé en la convocatoria de septiembre 2012, con mi propuesta de proyecto de tesis doctoral en el programa de movilidad entre universidades Andaluzas y Latinoamericanas, AUIP. Fui seleccionada y se concedió la beca. Con esta ayuda desarrollé la estancia académica en la Universidad de Sevilla, España, durante los días 7 de enero a 7 de febrero de 2013, con la dirección de la doctora Ana Guil Bozal. Durante la estancia conocí la difusión y trabajo del Grupo de Investigación del Plan Andaluz de I+D+I “Género y sociedad del conocimiento” (HUM-219), que desarrolla en materia de Ciencia, Tecnología y Género para fortalecer estudios de posgrado sobre el tema en países iberoamericanos. Intercambié experiencias con tres doctorandas, así como el contacto con investigadoras expertas en la temática de género y educación. El compromiso: contribuir a la difusión de experiencias y los modelos de las universidades e instituciones para la discusión e implantación de políticas para la equidad de género.

Una vez cumplida la estancia y regresar a mi país, la tarea era compenetrar esfuerzos para desarrollar la tesis; en este proceso, escribí un artículo científico, publicado en la revista *Formación Universitaria*, de Chile, el título, “Interacción simbólica en un acto de subjetividad de género”. *Formación Universitaria*. vol. 8(5), 43-58 (2015) DOI: 10.4067/S0718-50062015000500006. Clasificación A1. El proceso inició en 2014 y culminó en 2015.

Al mismo tiempo, otro artículo se trabajó a finales de 2014, se revisó durante 2015 y se publicó en 2016, el título: “¿Qué papel juega la formación en contextos educativos donde la equidad de género puede dinamizarse?”.

Revista Educación y Desarrollo Social. 10(9)³³⁴, 244-259. DOI: <http://dx.doi.org/10.18359/reds.1458>. Clasificación C.

Otros aspectos:

Colaboradora en la organización del Simposio n.º 5. Educación, género y derechos humanos, 7 al 9 de noviembre de 2012, en el marco del VI Seminario Taller Internacional Vendimia.

Elaboré la reseña del libro de Doris Lamus Canavate, “El color negro de la (sin) razón blanca: El lugar de las mujeres afrodescendientes en los procesos organizativos en Colombia”. (Colombia: Universidad Autónoma de Bucaramanga, 2012). ISBN.978-958-8166-51-3. En: *Rev. hist.educ.lati-noam*.vol. 17, N.º 24, enero-junio 2015. ISSN 0122-7238, pp. 298-299.

Participo en el grupo de investigación saberes interdisciplinarios en construcción (Siek), en el marco de mi desempeño profesional, docente ocasional de tiempo completo de la Escuela de ciencias humanísticas y educación; y en el grupo géneros feminismos y derechos humanos (Giepeg). En el escenario del grupo inicié el proceso de apropiación investigativa desde el pregrado y continué en la maestría y el doctorado.

Colaboro en procesos de evaluación gratuita, en el tema de género, en revistas internacionales de corriente principal y el fomento de las publicaciones tecnológicas y científicas en Iberoamérica.

³³⁴ Ruby Espejo. 2015. “Interacción simbólica en un acto de subjetividad de género”. *Formación Universitaria*. vol. 8(5), 43-58 (2015) DOI: 10.4067/S0718-50062015000500006.

Este libro se terminó de imprimir en el mes de marzo de 2018, en Editorial Jotamar Ltda. con un tiraje de 200 ejemplares.

Tunja - Boyacá - Colombia