

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.