

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-audien- cia 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 subjetivi- dad respecto a lo social-macro. Los hallazgos permiten poner en perspec- tiva 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 in- terpretativo de la microestructura puesta en escena en el acto de subjetivi- dad generizada; dos, interpretar la relación macroestructural del acto de subjetividad generizada con los marcos naturales y sociales que dan signifi- cado a la situación; y tres, vincular la perspectiva y consciencia profesio- nal desde la modelación del acto de subjetividad generizada que subvierte ese papel formativo entre el constitutivo-micro y el constituyente-macro del enmarcado.