

Capítulo 2

Lo que inspira la investigación

2.1 Apropiación 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).