

## Capítulo 6

### Textos fenomenológico-hermenéuticos de las experiencias de licenciadas/os en educación

En este capítulo se describe e interpreta la matriz ideológica a partir de las estructuras textuales esenciales de las experiencias que el formador y la formadora tienen respecto al *acto de subjetividad generizada*. Así, desde sus experiencias de mujer y de hombre, se observa y describe dónde, cómo y cuándo se configura el fenómeno, para lo cual se contempla, por una parte, lo anterior, es decir, la *situación*, el *escenario* y el *agente-audiencia*; y por otra, lo posterior, esto es, las categorías de análisis respectivas: género, subjetividad-intersubjetiva y acto que, para efectos de la reflexión y el cuestionamiento, actúan transversalmente.

La interpretación se apoyó en la correlación de lo anterior, a partir de la esencia encontrada en la matriz ideológica de cada uno de los informantes, y contextualizada en la *reductio-fenomenológico* con lo posterior, en tanto se iba trascendiendo en la esencia con las interpretaciones o *vocatio-hermenéutica*.

La intención fue poder ubicar la tradición, o sea, dónde estaba el fenómeno en su forma básica en relación con una acción de trascendencia que fuese revelando el tacto y el sentido pedagógico<sup>215</sup>. Cabe advertir que no se encontró ningún tipo de trascendencia en los momentos situacionales y es por eso que se hace apertura hacia la reflexión y apropiación formativas.

---

215 Van Manen, *El tacto en la enseñanza*, 53-67.

Este capítulo, por tanto, retoma el momento en el cual la estrategia de análisis interpretativo (*reductio-fenomenológico* vs. *vocatio-hermenéutica*) correlaciona lo anterior y lo posterior, y da sentido a ese movimiento. Con esto, se obtienen los textos *fenomenológico-hermenéuticos*, con los cuales se generan tanto el reconocimiento del significado como la importancia pedagógica de cada una de las experiencias vividas por el formador y la formadora.

En aras de la descripción y comprensión de dichos textos, se presenta inicialmente la experiencia de la formadora y, enseguida, la del formador. Se ubican en primer lugar la reflexión y el cuestionamiento de la categoría de género. Este orden metodológico permite desarrollar y analizar lo anterior, constituido por esa frase en la que se contextualizó la matriz ideológica de la formadora y el formador y se concentra el fondo de la subjetividad generizada y lo posterior, en cuanto a la revisión de la correlación de la categoría de género a partir de la interpretación de los temas que integran esta categoría, a saber: *señales, símbolos, normas, instituciones y organizaciones, identidad y subjetividad*. Así, los textos *fenomenológico-hermenéuticos* son los que finalmente proporcionan los referentes y el escenario para ampliar la reflexión; así mismo, con base en la consciencia que de ello se tenga, es posible generar cambios éticos, relacionales y prácticos en la experiencia cotidiana del formador o formadora.

En segundo lugar, se presenta la categoría de *subjetividad-intersubjetiva*. Aquí lo anterior está constituido por el escenario, en el cual el acto de subjetividad generizada permite ver la tradición de la experiencia de mujer y de hombre, y en el que se pudo revisar cómo adquieren dinámica tanto ese uno y ese otro, como lo posterior, constituido por la tarea de ir trascendiendo en la esencia con las interpretaciones o *vocatio-hermenéutica*. Si bien este proceso fue similar a lo desarrollado en el ejercicio anterior, cabe aclarar que para este momento la interpretación permitió integrar los temas de esta segunda categoría, a saber: *marcos primarios de referencia, marcos primarios naturales y sociales, modelo o modo, clave, fabricación otras posición*. Lo fundamental aquí es que, en esta correlación anterior-posterior, los textos *fenomenológico-hermenéuticos* permitieron conceder mayor atención a ese agente-audiencia para propiciar y ampliar la reflexión.

En tercer lugar, se analiza la categoría del *acto*, momento en el cual lo anterior corresponde al agente-audiencia y se concentra la mirada en la esencia que muestra su tradición o *reductio-fenomenológico*, desde esas palabras y frases que comunican lo que sucede en esa experiencia entre lo uno y lo otro. Lo posterior también trascendió en la esencia y, a su vez, fue correlacionando la *vocatio-hermeneútica*, forma manifiesta de integrar en la categoría los temas de *percepción* y *consciencia* en el acto de subjetividad generizada.

Los textos referidos en primera instancia son los de las experiencia de la formadora y, los siguientes, los del formador. Es de aclarar que los paréntesis remiten específicamente al número de situación y a cada microestructura trabajada en el Capítulo 5, y que entre comillas o en corchetes, están las manifestaciones del fenómeno mismo, “acto de subjetividad generizada”, a la luz de esas franjas microestructurales evidenciadas.

## 6.1 Formadora

### 6.1.1 Categoría género - (esencia-trascendencia)

La interpretación de la categoría de *género* examina la forma como los temas *señales, símbolos, normas, instituciones y organizaciones, identidad y subjetividad* se van integrando a la categoría. El punto de partida es la frase, *lo no deseado vivido a pesar de lo deseado*<sup>216</sup>, trabajada en el capítulo anterior, que contextualizó la idea de subjetividad generizada desde esa experiencia de mujer dentro del fondo relacional (intra-extra-textual) (se puede ver en la Figura 7).

Cuando de manera introductoria (S. 1) se presenta a los integrantes de la familia (m. 0), “mi mamá no trabaja”, “papá pensionado del magisterio”, “empleados y desempleados”, se deja ver la diferencia entre quienes trabajan y quienes no trabajan. En este caso, el padre porque oficialmente tiene empleo, y la madre porque no tiene una ocupación pública y formalmente reconocida. En este punto, de entrada la narradora vislumbra una idea en

---

<sup>216</sup> Esta frase contextualiza la idea de la formadora respecto al acto de subjetividad generizada, desde su experiencia como mujer.

relación con lo reconocido y lo no reconocido; además, por un lado, de quienes se desempeñan dentro del rol, por así decirlo, doméstico: la mamá, una hermana y un hermano que no trabajan; y, por el otro, quienes han tenido o tienen una profesión formal y han trabajado o trabajan: el papá pensionado del magisterio: las hermanas, licenciada y administradora.

Al avanzar en su presentación, en relación con lo que ella es y cómo se considera, muestra (m. 01) una unidad narrativa en la que su papel se bifurca en varios roles (docente, mamá, compañera), a los cuales le apuesta ser buena y ser la mejor. De esta manera, la (m. 0) evidencia lo extratextual, mientras la (m. 01) lo intratextual, lo que constituye un primer acercamiento a lo intra-extra-textual, que configura el contexto narrativo.

Cuando se presenta la (S.2), en la (m.1) hay un desenlace que permite conjugar lo intra con lo extra, que deja en evidencia al *inferir* que “el primer hijo fue de sorpresa, entonces mi proyecto de vida era otro”, y exponer luego las *condiciones*: “una falta de conocimiento, porque, digo yo, por ingenuidad, más que todo por falta de conocimiento”. Esto detalla su forma de vivenciar “lo que ella quiere/lo que ella vive”. Se continúa con la (S.3) (m.2), en las que la formadora estuvo como audiencia y pudo reconocer en su niñez la presencia de la mamá, caracterizada por la falta de cosas materiales, compensada, sin embargo, con mucho cariño. Vivencia muy diferente a lo sucedido con el papá, cuya ausencia es llenado con lo material; además, mitigada con la creencia de que no le hizo falta. De todas formas, la presencia del padre y de la madre se considera, pero acepta que resultó imposible; evidencia que se constituye en una actualización de aquello que pudo ser, pero no fue.

Al narrar el momento de la adolescencia (S. 3) (m. 3), destaca lo que papá y mamá le ofrecieron como espectáculo a ella como audiencia, recuerda: “mi papa le dijo fue a mi mamá, ¿o ella o sus hijos? y ella ¡se va con él!, ¡Ella se fue!”, “Quedamos casi que solos”. Estas expresiones tienen una gran carga emocional: se observa que su respiración aumenta y la tensión desenlaza finalmente en llanto. Dentro de esta microestructura se evidencia una fuerza que puede orientarse en dos sentidos: la manera como lo enunciado por el papá produce un efecto en la mamá, quien decide irse

con él; y el efecto producido en quienes, como espectadores-audiencia (hijos-hijas), quedan en estado de abandono, se quedan “solos”. Esto es lo que se constituye en las llamadas *señales o signos* del espectáculo, la fuerza interaccional que hace que surjan interpretaciones de dimensiones mayores a los oferentes principales. Con lo sucedido, se tiene una mayor connotación del significado de lo deseado y lo que las circunstancias permiten vivir, como se constata en una manifestación anterior (S. 3) (m. 2), cuando ella reconoce: “es algo fundamental la presencia del padre y la madre”. En este devenir se contraponen lo posible a lo deseado.

Dentro de la misma situación (S. 3) (m. 4), se halla lo que puede denominarse un acontecimiento de implicaciones mayores, cuando se dice: “al año siguiente quedé yo embarazada, me tocaba, casi que no pude estudiar..., yo tenía otro proyecto de vida, que era estudiar una ingeniería”. Frente a su deseo de estudiar, ella expresa una serie de situaciones que muestran cómo lo no deseado vivido se impone a lo deseado o posible, cuando dice: “me vine a vivir con mis tíos a Santander, pero no lo pude hacer, quedé embarazada”, “pensé que iba a tener más apoyo de mi mamá, pero no lo logré”. En esta microestructura, se encuentra una connotación natural con matices sociales; sin embargo, es de advertir que, si bien la naturaleza humana permite la reproducción biológica, generada por la implicación social de hombre y mujer; cuando este fenómeno no se planifica asciende a otra escala, en la que la naturaleza sigue su evolución. En esta situación se trata de dos cuerpos, dos polos opuestos que por fuerza natural se atraen, situación que deja como resultado un embarazo no pensado, no planeado y, como ella lo manifiesta, contrario a su proyecto de vida. Además, la condición que se atribuye como causa es la falta de conocimiento, en parte, la ingenuidad.

Ahora bien, detenerse en lo sucedido (S. 3) (m. 4) permite vislumbrar lo que se hubiese podido hacer en relación con procesos formativos. Por ejemplo, contemplar dentro de la formación un posible ascenso a la generalidad de la racionalidad humana. Incluso, pese a que esta posibilidad no tiene nada de absoluta<sup>217</sup>, no pueden desconocerse las implicaciones y

<sup>217</sup> Gadamer, *Verdad y método*, 40.

tareas humanas a considerar, puesto que, para lograr apropiación personal en formación, en relación con la generalidad, es necesario sacrificar la trascendencia de la particularidad en favor de la generalidad. En esto, el cuidado está en no enajenarse en esa generalidad y, en su lugar, apropiarse, en lo personal, de la virtud reflexiva y ganar con ella sentido en sí mismo. Lo trascendente, el significado por conjugar aquí, hace referencia al sacrificio que exige mantener la negación e inhibición<sup>218</sup> de los deseos o apetitos. Esto implica una racionalización, que es uno de los componentes de la estructura tripartita<sup>219</sup> problematizada por cada ser humano desde lo constitutivo de su esencia. Cabe anotar que estos componentes están organizados en lo concupiscible, asiento de las pasiones y los apetitos; lo irascible, fuente de los sentimientos y asidero de los valores; y lo racional, capacidad de conocerse y gobernarse<sup>220</sup>.

Este tramo de la experiencia narrada (S. 3) es muy importante porque es en el que se cuestiona el tiempo de presencias formativas y su emergencia de trascender dentro de las situaciones. Esto debido a que, al estar dentro de lo social, los sueños, las metas y proyectos circulan en nuestro imaginario. Sin embargo, mucho de ello se trunca en el movimiento particular-general, en el que la fenomenología resulta poco perceptible cuando le negamos la comprensión de los cimientos dentro de la comunicación encarnada, en la que es posible el establecimiento de la racionalidad. Un ejemplo de esto lo ilustra el acto proporcionado por la formadora: “quedé yo embarazada... tenía otro proyecto de vida”, del que se puede aprender una verdadera filosofía si se parte de la reflexión radical que debe suscitarse en quienes están implicados en ello. Este ejercicio fue posible desde la fenomenología<sup>221</sup>, que permitió acceder a ello, encontrar el movimiento de subjetividad-intersubjetiva y, a partir de ahí, hacer una reflexión para cuestionar los procesos formativos.

<sup>218</sup> “Porque la esencia general de la formación es convertirse en un ser espiritual general”. Gadamer, *Verdad y método*, 41.

<sup>219</sup> María Angélica Fierro, “La teoría platónica del eros en la República”, *Diánoia*. vol. 52, n.º 60 (2008), 21-52.

<sup>220</sup> Es a lo que se hace referencia respecto a la generalidad, de la cual se está hablando, entendida como la capacidad de clasificar y distinguir qué se toma de lo que se ofrece y qué se deja para hacer de lo personal un componente de autorreflexión y apropiación formativa que subvierte en lo general.

<sup>221</sup> Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, 19-20.

En el trabajo, *educar* implica proporcionar a los que asisten a formarse, una relación entre los contenidos curriculares de las asignaturas y las actividades que a nivel personal tienen un contenido histórico por reflexionar y desarrollar. En esto se ha de considerar la dinámica entre lo personal y lo general-social, que comprende que, para hacer consciencia, la génesis constituye un conocimiento para disipar la autorreflexión, pues al interactuar entre lo uno y lo otro, quien se esté educando puede estar trabajando y pensando la “cosa” para ganar en autonomía y respeto hacia lo otro, sin enajenarse en ello.

Los cuestionamientos y reflexiones al respecto surgen a la luz de un apartado en *Verdad y método* (2007), en el que Gadamer<sup>222</sup> plantea que “la génesis de una auto consciencia verdaderamente libre ‘en y para sí’ misma, muestra que la esencia del trabajo no es consumirla ‘cosa’, sino formarla”. Además, agrega que el “trabajo es deseo inhibido”. Dicho en un ejemplo: ella proyectaba estudiar una ingeniería (S. 3) (m. 4) y no lo puede hacer, a pesar de lo cual, debe revisar las acciones y los actos que le impidieron encarar esa eventualidad y hacerlos parte de su proceso formativo. Según lo descrito, se infiere que se pueden hacer proyectos y llegar a esas metas, siempre y cuando exista una apropiación formativa. Ahora bien, encaminarse hacia la meta demanda sacrificios en lo particular pero, en lo sustancial, es el constitutivo de una generalidad proyectada lo que permite que ese inhibir sea parte del camino hacia la libertad y del logro de ese proyecto. Aun así, es indudable que las inhibiciones constituyen sacrificios personales en los que la meta tiene posibilidad de alcanzarse.

Al seguir la narrativa, se constata que, a pesar del vacío existente, la vida sigue. Puede verse en esta microestructura (S. 3) (m. 4) cómo viven lo no pensado, lo no planeado, en oposición a lo pensado y deseado. En ello se observa la constitución de esa trama en la que el tema de lo no deseado vivenciado va acumulando el sentido general a la luz de estas cuatro primeras microestructuras. Como el fenómeno se vuelve reiterativo, se puede percibir la forma como las motivaciones y circunstancias llevan a

---

<sup>222</sup> Gadamer, *Verdad y método*, 44.

su continuidad, que se exterioriza cuando la formadora menciona (S. 4) (m. 5): “entonces tuve mi hijo, y tenía 17 años, casi que me fui a la casa de mis suegros”. Nótese aquí cómo a partir de la inferencia que ella hace, además de mencionar la condición por la que pasó: “no porque yo lo quisiera, sino por que no tenía quien me ayudara, quien me colaborara, por mi hijo, porque era una nueva experiencia y yo no sabía qué hacer”, la subjetividad generizada de la formadora va evidenciando por qué ocurrieron las cosas<sup>223</sup>. Puede que no se trate de una causalidad universal y general, sino de la explicación significativa narrada por la formadora, en la que lo particular y personal adquieren significado en las acciones que ella evoca en interacción con sus tíos, con la mamá (m. 4) y las formas como se cierran y opacan las salidas, que le dejan opciones limitadas para moverse y sobrevivir.

Lo descrito en los dos párrafos anteriores se aproxima a una búsqueda de sentido, en la que es decisivo tratar con el sujeto individual y las organizaciones sociales, pues su articulación es la que da cuenta de la naturaleza de las interrelaciones<sup>224</sup> implicadas. Aquí los segmentos o microestructuras resultan cruciales para la comprensión del funcionamiento del fenómeno de género pues, con base en estos referentes textuales, se cuestiona lo que podría contemplarse como un cambio; esto en razón de que las microestructuras revelan la dinámica generizada desde la subjetividad e identidad. Es por esto que, desde lo allí constituido, se puede agenciar, en el tiempo y el espacio, la comprensión de lo que está por establecerse en otros escenarios.

Al regresar a las (S.1) (m.0 y 0,1), (S.2)(m.1), (S.3)(m.2,3,4) y (S.4) (m.5), se cuestiona lo representativo de la formación, “en tanto movimiento de enajenación y de apropiación que desarrolla la destreza de dominar la sustancia”<sup>225</sup>. Se observa al respecto que mientras no se realice este tipo de ejercicios de interpretación y comprensión, persistirá la

<sup>223</sup> Michel Rosaldo, “The use and abuse of anthropology. Reflections on feminism and Cross-cultural Understanding”, *Signs*, num. 5 (3). (Primavera. 1980), 389-417.

<sup>224</sup> Wallach Scott, *Género e historia*, 65.

<sup>225</sup> Gadamer, *Verdad y método*, 42.

opacidad en la relación entre la naturaleza (m. 4) [quedé yo embarazada] y los actos guiados [pensé que iba a tener más apoyo de mi mamá, pero no lo logré]. Por otra parte, se advierte que al momento de impartir formación en asignaturas con contenidos curriculares relacionados con el lenguaje y su dinámica, las relaciones sociales y su campo de acción, es importante conocer las experiencias de los/as estudiantes para contrarrestar la formación en esas esencias que reclaman ser trascendidas para reflexionar en ese uno con relación a lo otro.

Si bien se presentaron cuatro situaciones (S. 1,2,3 y 4), dentro de las cuales, de las microestructuras que a continuación se involucran: (S. 1) (m. 0 y 0,1), (S. 2) (m. 1), (S. 3) (m. 2, 3, 4) y (S. 4) (m. 5), se dice que solo constituyen la escenificación que va mostrando el fenómeno, en este caso, la *señal*, que hace tránsito hacia la connotación de *símbolo* y, por eso mismo, se hace prescindible la revisión. Esto ocurre porque se constituye en una de las formas reveladoras de reproducción, que permite persuadir lo que ocurrió aquí.

Se observan la (S.4) (m.6), que hacen ilación de la *señal* al *símbolo* cuando la formadora menciona: “Entonces me fui a la casa de mi esposo y ahí me quedé, me quedé y recibí buena ayuda por parte de mis suegros, y ahí mi vida cambió y, pues no era lo que yo quería”. Vemos que se hace alusión a ello en las manifestaciones, los llamados, los enunciados [(m.4), al quedar embarazada, intentó conseguir ayuda de la mamá, no lo logró, intentó con los tíos y no fue posible] considerados signos-*señales*, por no encontrarse reconocimiento en ellos. En circunstancias desfavorables, ella busca opciones, y en ellas alguien que la reconozca en la situación. En la (m.6) es posible apreciar cómo se en-generan los motivos y las circunstancias que se encuentran envueltos en este nudo, en el que fueron sumándose acciones hasta llegar al límite, cuando se completa la comunicación con: “entonces, me fui a la casa de mi esposo y ahí me quedé... ahí mi vida cambió, pues no era lo que yo quería”, considerada por ella como un cambio en su vida. Tal cambio resulta muy significativo en el ascenso de *señales* a *símbolo*, pues en ello se implican las significaciones expuestas dentro de la microestructura, que recrea y moviliza la designación de un código. Dicha designación establece la trama que se constituye en las (S.3) (m. 3 y 4), en

tanto que, desde su rol de auditora, fueron dándose unas *señales* que iban alimentándose (S. 3) (m. 4). Aquí, una primera manifestación del *símbolo* se genera a partir de la ruptura entre lo natural conjugado y lo social vivenciado de “quedar embarazada”, “mi proyecto de vida era otro”. Esto se va escenificando con el involucramiento de lo social por parte de quienes proporcionan las *señales* (S. 4) (m. 5), “no tenía quien le ayudara, quien le colaborara...” (S3) (m. 4), tíos, mamá; por todo ello (S. 4) (m. 5) “no sabía qué hacer”, “era una experiencia nueva”, y, dentro de esta encrucijada situacional, afirma lo que no quiere pero vive (S. 4) (m. 6).

Por otra parte, en la (m.6) se desentrañan los significados que permiten configurar el sentido de ser compañera y mamá, esto es, ejercer un papel que alterna dos roles, cuyas fronteras y límites son borrosos y hacen parte de la vivencia evocada en su narrativa. El propósito de presentar el fenómeno de esta forma es suministrar información sobre el tránsito de *señales* a *símbolos*, que permita avizorar el funcionamiento del género.

Una vez puesta en perspectiva la manera de dar connotación a lo *simbólico*, se avanza en la narrativa y se encuentra la manera como se consume la esencia desde la subjetividad generizada. Así sucede en (S.5) (m.7), cuando en igualdad de contingencias de profesionalizarse, ella (formadora) y él (compañero) empiezan a estudiar. Él desiste y ella continúa; pero, a raíz de esta decisión, ella tiene que enfrentar experiencias terribles, se reitera en (S.5) y (m.8): “él...formaba unas peleas terribles..., era súper celoso, no me dejaba ni hablar con nadie..., para mí era terrible, trabajar, estudiar, demorarme en la universidad, me formaba unas..., cosas terribles”. Estas microestructuras muestran la configuración de las relaciones sociales basadas en las diferencias percibidas entre los sexos<sup>226</sup>. Aquí la connotación *simbólica* inicia su reproducción a partir de la (S.3) (m.2, 3, 4) y (S.4) (m. 5,6) que adquieren dimensiones mayores en la convivencia. Pueden encontrarse ejemplos en las microestructuras, en las que se observa lo uno-ella convirtiéndose en medio de lo otro-él:

<sup>226</sup> Wallach Scott, *Género e historia*, 48-75.

¿Desde su experiencia de mujer percibe inequidad de género? Sí creo y todavía lo creo, es difícil de aceptar, pero todavía creo (I), porque ellos creen que solo lo que ellos hacen es duro, sí, y lo que uno hace, pues sí, esto, pero no es lo mismo (C). Ahí veo una inequidad (I). Por ejemplo, mi esposo dice (C): a mí me toca duro, todavía me dice: me toca ir a una obra, subir pisos, mirar que la gente trabaje, mirar qué están haciendo, que esto, que lo otro, cuidado con esto, con lo otro, todas las actividades, que el sol, el agua (C) y usted simplemente llega a una oficina a sentarse (I) (S. 6) (m. 9).

(S. 6) (m. 10)

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

Estas microestructuras muestran una manera de traer su vivencia y experiencia de mujer al presente en relación con la equidad, lo que se devela cuando ella responde a la pregunta: ¿Desde su experiencia de mujer percibe inequidad de género? (S. 6) (m. 9): “sí creo y todavía lo creo”. En lo que sigue, se puede apreciar la dependencia exterior de su afirmación al decir: “porque ellos creen que solo lo que ellos hacen es duro, sí, y lo que uno hace, pues sí, esto, pero no es lo mismo”. De la misma forma, se acentúa la inequidad cuando afirma (S. 6) (m. 10): “de vez en cuando que le colaboran a uno, pero de resto...”, “me toca llegar a una casa y responder por otras actividades y estar todo el día, los hijos, todo, yo creo que es más trabajo el que uno hace, pero ellos no lo ven así”.

Lo referido en los segmentos vivenciales microestructurales constituye otro ejemplo de la forma primaria de relaciones *simbólicas* de poder<sup>227</sup>. Vemos a través de dichos segmentos cómo se van recreando subjetivida-

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

des-intersubjetivas que van evidenciando en su forma manifiesta la actualización de una tradición. De ahí se define que el alimento y la continuidad *simbólica* están permeados desde las complicidades entre dos personas, y que las fuerzas naturales jalonadas por lo social se expresan en la primacía de poder (la de él) sobre la otra (la de ella). A esto se debe la necesidad de abordar la tradición histórica involucrada pues, aunque pueda parecer que el interés histórico tiene poca o nula relación con el presente, de acuerdo con lo planteado, resulta de suma importancia el hallazgo de un nuevo y posible significado de la situación. Esto porque ayuda a interpelar, reflexionar en la experiencia y observar si las opciones son limitadas, o si entre lo uno y lo otro se gana en familiaridad y comodidad, lo cual distrae la atención y lleva a desatender la reproducción del fenómeno.

La interpelación de las/os involucradas/os dentro de la situación tiene la intención de generar intentos de dirigir la atención allí donde la tradición aún persiste y donde los comportamientos históricos de él y ella están incluidos. Al desentrañar un momento nuevo dentro de la relación humana, este se constituye en la “resolución de la oposición abstracta entre tradición e investigación histórica, entre historia y conocimiento de la misma”<sup>228</sup>. Un ejemplo de lo anterior es esta investigación que, al correlacionar la tradición, busca, por una parte, develar la experiencia de mujer y hombre, y por otra, avizorar las posibilidades de que una y otra experiencia tengan apertura.

Los hechos narrados, aunque puedan parecer vías muertas, son parte del interés histórico, puesto que, al considerarse el patrón persistente en “ella” y “él”, entran a formar parte de las vías potenciales para recuperar sentido para “ella” y “él”. El vacío puede avizorarse en la falta de acuerdos y negociación, quizá desde el diálogo, pero no resulta del todo extraño que el progreso de una experiencia contribuya al logro de las metas de los involucrados, que es algo diferente a una experiencia en detrimento de la otra experiencia o una supeditada a la otra. Sin embargo, en esta investigación, se muestra la interpretación y comprensión del fenómeno, para lo

---

228 Gadamer, *Verdad y método*, 351.

cual, fue necesario detener la comunicación en los momentos en los que las *señales* ascendieron al estatus de *símbolo* y, a partir de lo hallado allí, elucidar cómo está reproduciéndose el fenómeno de inequidad entre ella y él, y cuáles podrían ser las acciones formativas llamadas a contrarrestarlo. Portal motivo, es necesario poner en escena lo microestructural, en el que la reproducción sigue su curso desde estos textos *fenomenológico-hermenéuticos*.

Una mayor ilustración en relación con el ascenso de *señales* a *símbolos* se encuentra en la (S.7) (m. 11, 12), en la que se afirma:

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

En las partes subrayadas del texto, se encuentra la respuesta a la solicitud de él, cuando ella, en su momento, percibe la dependencia: “y yo decía: no, no...” (m. 11), y la oposición o negación surge: “...de un momento para acá ni él sabe cuánto gano, yo tampoco le pregunto cuánto gana” (m. 11). No obstante, tal proceder está condicionado a él: “... a veces uno necesita, no es porque uno quiera esconderle, yo no sé, mi mamá también nos enseñó, como ella fue tan independiente, a no pedir nada, entonces por eso toda la vida, entonces yo necesito...” (m. 11). Sucede algo similar en la (S.7) (m. 12):

¿Qué la hace optar por esconder y tener sus ahorros? Porque yo, él me decía muestre a ver cuánta plata recibí, juntemos aquí y gastemos así (C), entonces yo decía: pero a mí se me ofrece salir al centro, y el niño me pide, se me provoca de algo (I), y yo soy muy, yo los complazco a ellos. Entonces el niño: mami yo quiero esto,

entonces yo: camine le gasto (C), entonces yo...los complazco (I), entonces él no, que porque eso es muy costoso (C), entonces no, yo no tengo porqué privarme ni privar a mis hijos de lo que yo les pueda dar (I), entonces yo decidí (I), yo como ejemplo vi a mi mamá, ella siempre le tocó ser todera, y mis hermanas también (C), entonces yo tengo que sacar (I),yo *colaboro*, pero yo necesito tener mi plata, manejar mis cosas (C).

Dentro de la (m.12) se muestra cómo ella, aunque se supedita a él, encuentra estrategias para cumplir sus deseos de complacer a los hijos. Esto sucede porque él no considera la actitud de gasto generada por ella, cuando dice: “no, porque eso es muy costoso”, de manera que, a pesar de manifestar en la (m.11), “él no sabe cuánto gana y yo tampoco le pregunto cuánto gana”, las acciones en las que incurre para complacer a su hijo son generadas, porque es él quien decide lo que puede o no hacerse en la unión de presupuestos: “él me decía muestre a ver cuánta plata recibió, juntemos aquí y gastemos así”. Quizá se empieza a volver familiar esta manera de proceder porque recuerda la *señal*, el signo proporcionado en algún momento en su rol de audiencia(S. 12) (m. 11): “no es porque uno quiera esconderle, yo no sé, mi mamá también nos enseñó, como ella fue tan independiente, a no pedir nada, entonces por eso toda la vida, entonces yo necesito...”y (S. 12) ( m. 12): “yo como ejemplo vi a mi mamá, ella siempre le tocó ser todera, y mis hermanas también”.Este es un ejemplo de la experiencia de audiencia que se constituye en referencia para cuando se es agencia, y es una forma de ascenso de la *señal* a *símbolo*.

En esta investigación, develar la manera como en un acto de evocación de la narrativa de subjetividad-objetivada aparece una forma de la que puede decirse: “es potencial antes de actualizarse”<sup>229</sup>, es relevante porque lo evocado es la “cosa” misma. La expresión de estas palabras es un irreflejo del pensamiento que se pone en evidencia a través del lenguaje, cuya imagen es reproducida desde el acto de enunciación. Así pues, el acto evocado

<sup>229</sup> Gadamer, *Verdad y método*, 509.

permite observar, reflexionar y trabajar lo reflejo<sup>230</sup> al investir lo que constituyó el engranaje de la situación. De este modo, cuando dice: “yo, como ejemplo, vi a mi mamá, ella siempre le tocó ser todera, y mis hermanas también”, “entonces tengo que sacar”, se observa un significado configurado, no por su naturaleza, sino por una relación, en la que se establece estar de acuerdo para fundamentar lo que se dice, no de manera natural, sino por una especie de convención o connivencia que justifica lo que allí sucede. Si bien la esencia de la “cosa” se manifiesta en el lenguaje, la reflexión que se pone en cuestión es que se ha trabajado lo que constituye la apariencia del concepto de la experiencia de mujer a partir de esas palabras y frases, al acuñar el lenguaje comunicado. Por esta razón, los entronques filosóficos que emergen necesitan ser trabajados, y una forma de hacerlo es desde el fenómeno mismo, que debe presupuestarse desde lo otro para trascender en el potencial de develamiento histórico aún subutilizado.

Además, es de observar que aún se encuentran segmentos microestructurales en los que, cuando la esencia de *lo no deseado vivido a pesar de lo deseado* se convierte en *símbolo*, se pierden el sentido y la sensibilidad en lo deseado, al consumarse cada vez más lo no deseado, como sucede en las (S. 8)(m.13, 14) y (S.9)(m. 15,16). Es así como se llega al ascenso y se adopta la posición de *norma*, debido a que se identifica una redundancia de microestructuras dentro de las situaciones en las que se comparte lo que se hace o no se hace, como se evidencia en la (S.10) (m. 17): “... tuve un tiempo que todo me tocaba sola, después contraté una china y me colaboraba haciendo el oficio” [evidencia mayor (m. 18)], “él llegaba y yo estaba trabajando..., entonces yo llegaba a la casa y él pretendía que cuando yo llegara le tuviera servido todo, entonces eran unas peleas porque no alcanzaba a comer..., entonces me tocaba comprar el almuerzo...”.

Surge un patrón, a partir del cual se institucionaliza y se moviliza una *norma* a nivel de una de las organizaciones como, en este caso, la familia y, en particular, la asignación de ciertas responsabilidades que se imponen por considerarse propias de la condición femenina. Un ejemplo de esto se encuentra en la (S.13)(m. 24):

<sup>230</sup> Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, 97-98.

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

Este lenguaje encuentra una connotación a la luz del *simbolismo*, que en un momento esencial de su vida se fue configurando por las circunstancias y fuerzas de lo uno-él respecto de lo otro-ella. Los segmentos de las siguientes microestructuras contienen una muestra de estas fuerzas (S. 5) (m. 7): “a él no le gustó la economía y se retiró, y yo sí seguí estudiando (C); pero eso fue terrible (I), porque a él no le gustó que yo siguiera, no le gustó...” (m. 8); “entonces, yo para estudiar, eso fue terrible, yo le soy sincera..., eso fue terrible (I), porque él me formaba unas peleas terribles; yo a veces entraba hasta llorando a clase, él me trataba muy mal” (S. 10) (m. 18); “entonces eran unas peleas (I) porque no alcanzaba a comer (C), entonces eran unas peleas (I) porque llegaba primero que yo (C)”.

De esta forma, a nivel de la organización, lo uno-ella se supedita a lo otro-él, hasta ascender al estatus de *norma*. Sin embargo, lo que garantiza esta constitución es la fuerza de la *señal* “de pelea”, en la que lo *simbólico* se legitima, responde al juego y adquiere institucionalidad, *lo no deseado vivido a pesar de lo deseado*. Todo esto en la polvareda de hechos dejados a su paso:(S. 11) (m. 20) “nunca he podido disfrutar...”, (m. 21) “porque no puedo, porque somos una familia”, (S. 12) (m. 22) “... porque es un problema cuando yo digo algo diferente”, (m. 23) “a veces yo digo: yo no quiero ir ya, entonces se forma la pelea y prefiero evitar”. En estos segmentos microestructurales se observa cómo ante la señal de pelea y mal genio, la narradora activa el símbolo *lo no deseado vivido a pesar de lo deseado*, para evitar discusiones y el mal genio de él. Estos fragmentos narrativos se constituyen en una *ilación*, en la que se evidencia la reproducción del género inequitativamente.

Además de presentarse en la organización familiar, el fenómeno tiene lugar en instancias educativas, a saber, (S.16)(m. 28, 29,30), y (S. 17) (m. 31, 32).

(S. 16) (m. 28):

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

(S. 16) (m. 29):

Y yo fui, hablé con el viejo este, y me propuso una cosa que usted ni se imagina, entonces, lo que yo hice, le menté hasta la abuela (c), y entonces me quedé sin trabajo (I). Pero yo dije: preferible sin trabajo (C); no me gustó, me sentí tan uyyyyyy(I). Muchas compañeras salieron hasta nombradas (i), pero yo no (I)... [Risas...].

En la (S.16) (m. 28) se encuentra una forma de velar el fenómeno, cuando se le pregunta si en el campo laboral ha tenido experiencias de inequidad, a lo que responde: “yo me he sentido bien”. No obstante, lo narrado en las dos microestructuras es un ejemplo de inequidad. Vemos, además, cómo en el panorama de las microestructuras 28 y 29 se manifiesta una forma de comportamiento de la reproducción del género que, en este caso, opaca el sentir de ella cuando se le pregunta sobre la experiencia de inequidad y dice “sentirse bien”. Pero, esto es cuestionable por la reflexión hecha dentro de la situación, pues dice que la gente se aprovechó de ella cuando empezó a trabajar. Lo cierto es que deja en lo contado la ilación de sucesos que parecieran determinar y hasta justificar lo sucedido como inevitable: “trabajaba por contrato”, “por OPS en la alcaldía”, “hubo cambio de alcalde”, “era

por política”, “fue en el año 93, cuando salió la Ley 60”, “la directora” le dice que hable con el secretario. La situación en la que está en juego lo laboral, la enfrenta a quien decide si trabaja o no; y ese alguien le solicita algo diferente de lo académico y profesional. La resolución que ella le da a la situación, aunque digna y valerosa, deja en pie la inequidad de género: “me propuso una cosa que usted ni se imagina, entonces lo que yo hice, le menté hasta la abuela (C) y entonces me quedé sin trabajo (I). Pero yo dije: preferible sin trabajo (C), no me gustó, me sentí tan uyyyyyy”.

Como observa, en esta trama se desatan y reproducen dos formas de configuración del género. La primera se revela desde las vivencias de la narradora, que se queda desempleada porque se niega a ser objeto de manipulación por quien otorga estos nombramientos; allí se evidencia la asimetría de la situación, en la que persiste *lo no deseado vivido a pesar de lo deseado*: ella deseaba un trabajo, pero ante la vivencia prefiere quedarse sin él. La segunda forma se manifestó en la figura del secretario de Educación, quien, desde su jerarquía y con la configuración manifiesta desde la *señal*, deja a su paso una *simbología* de mujer objeto de sus deseos. En la acción que realiza el secretario se patentiza una de las formas en que la percepción de mujer, en este caso de “él”, se regula, normaliza y vuelve *norma*: en los nombramientos que hace desde esta connotación, es decir, en la reiteración de este acto, muestra su modo de *institucionalizar* un *símbolo*. Así lo evidencian los nombramientos dejados a su paso, a través de los cuales se teje y emerge, además, algo sombrío: ¡Muchas compañeras salieron hasta nombradas!

Como se ve, no puede obviarse el hecho de encontrar en las instituciones personas que terminan dentro del juego y generan, por lo tanto, relaciones de género. Lo descrito ejemplifica un caso del movimiento intersubjetivo dado al mercado laboral, en el que la política y la educación resultan representadas. A pesar de que se cuestiona el marco de referencia de quien representa a la Secretaría de Educación, en las evaluaciones de la profesión docente y de acuerdo con la estima social de las mujeres a partir de la *señal* y lo *simbólico* aquí presentes, al enunciar que se generó una serie de nombramientos, el acto se *institucionaliza* desde lo *normativo*.

En este espectáculo resaltan las contingencias de movimiento de quienes puedan llegar a contemplar dichas participaciones del juego declarativo de la *norma*; en este caso, el escenario dejó un resultado en su interaccionar: a la narradora se le cerró la posibilidad de ejercer la profesión por la estima evaluativa de una persona que representa una organización educativa. Por su parte, lo sucedido con las compañeras deja en entredicho la valoración otorgada a la profesión y a su ejercicio. Esto merece una revisión especial, porque este tipo de consensos pueden ser controvertidos desde el referente *simbólico* procesual otorgado y subvertirse en sanciones viables. Sin embargo, para que ello ocurra, las personas directamente involucradas y la consciencia de subjetividad en este trasfondo intersubjetivo son las que, en últimas, otorgan contingencia.

De esta manera, vemos que, a partir del análisis multidimensional realizado, el estudio de género devela situaciones en las que se llevan a cabo procesos subjetivos, procedentes de señales que ascienden a lo *simbólico* desde el acto que objetiva esa *identidad y subjetividad* en escenarios donde hace presencia esa agencia-audiencia, al interpretar y reproducir sus interpretaciones. Esto porque al observar y analizar cómo se dinamiza el papel de las personas dentro de varios escenarios, se encuentran actos instituidos en las organizaciones que, como se describió, permitieron avizorar su ordenamiento, reproducción e institucionalización. Con ello fue posible constatar, finalmente, cómo ese velo persiste y, por lo mismo, está a la espera de ser descubierto, conscienciado y, por supuesto, superado por la formadora.

Al seguir revisando el testimonio, se desvela otro ejemplo, en la (S. 16) (m. 30):

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

Cuando se manifiesta en la narrativa: “así no me he sentido vulnerada ni porque sea mujer ni porque no tenga influencia, no he sentido nada”, se descubre una forma de ir develando a su paso lo constitutivo del género con los vacíos, lo que se debe a las tensiones que vive para desempeñarse como docente. Que la formadora manifieste no sentir nada no significa que haya interiorizado y superado dichos vacíos y tensiones, pues este nada no es otra cosa que el enfrentamiento a experiencias de este tipo de forma reiterada y sin mayores oposiciones, todo lo cual hace borroso o difuso el fenómeno. Otra evidencia de ello se desenvuelve dentro de una institución educativa, como muestra el segmento de la (S. 17) (m. 31).

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

En la (m. 31) se encuentra el discurso en el que lo macroestructural *no deseado vivido a pesar de lo deseado* es el constitutivo estructural de la intersubjetividad que se consolida en *la identidad y subjetividad*; allí lo borroso de los hechos hace perder sentido y sensibilidad. Este fenómeno se evoca en lo subrayado de la (S. 17) (m. 31). Al detener la comunicación ella menciona el trato, y deja ver que con ella no estaba sucediendo lo mismo; sin embargo, en lo inferido se entrevé qué estaba sucediendo con ella: “uno llegaba a pedir permiso, y, ahí sí, grave, pero con ellos sí eran condescendientes”. Esto constituye un nudo en el que solo queda el lenguaje, a través de las frases textuales que dan paso a la experiencia.

Asimismo, podría considerarse el círculo que constituye *identidad y subjetividad* dentro de las alternativas manifiestas para la formadora y que se desarrollan en las instituciones educativas. Al respecto, ella proporciona otra versión en (S. 17) (m.31):

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

Si bien en un segmento manifiesta “uno sentía esa falta de equidad”, el panorama resulta desalentador, porque se avista un acontecimiento en el cual la *identidad* se traduce, desde un acto de subjetividad generizada, intersubjetivo y objetivado, en lo *normativo institucionalizado* allí, que se acepta. Así, a pesar de que frente a ese suceso se advierte que: “sacaron a todas las mujeres que por vagabundas y las echaron del colegio”, mientras “a los hombres sí los dejaron seguir trabajando”, la opacidad continúa. Puede interpretarse la forma de sanción operante dentro del suceso cuando contrapone que, en el caso de las mujeres, son sacadas del colegio; mientras que en los hombres, envueltos en el mismo problema y con responsabilidad similar, ese tipo de comportamiento se *institucionaliza*. Se avizora aquí la ritualidad en la forma manifiesta de interpretar *identidades* permitidas para los hombres y las mujeres.

No es extraño que en este nudo esté presente una subjetividad que considere sagrado que los hombres se comporten de la forma puesta en evidencia en la situación, mientras es repudiado ese tipo de comportamiento similar en las mujeres. El panorama de esta microestructura concluye en que el *símbolo* de mujeres ‘vagabundas’ resulta inaceptable, pero el *símbolo* de hombres ‘vagabundos’ es aceptable. De esta forma, adquiere ascenso a *norma* cuando se *institucionaliza* desde el acto en el que ellas se quedan sin trabajo y a ellos se les permite continuar; así, saltan a la vista lecturas relacionadas con la asimetría e inequidad de género a develar aquí.

Estos hechos y acontecimientos muestran la necesidad y la urgencia de cuestionar a quienes son parte de *organizaciones e instituciones* educativas. Si se considera que es en ellas donde se dan cita múltiples procesos formativos, es apenas comprensible que se reflexiona para cuestionar si la

medida constituye un elemento dentro de los procesos formativos, dado que pueden encontrarse profesionales envueltos en prácticas educativas en las que la inmanencia se consume a través de los modos de accionar en situaciones de género.

Este cuestionamiento encara las formas de *identidad y subjetividad*, por ser en —y con— ellas cuando se hilan los discursos inmersos en las relaciones sociales que alimentan y fortalecen las mayores inequidades. Aun cuando dichas relaciones están presentes en diversos fenómenos sociales, esta investigación se enfoca en la(s) situación(es), porque en estas los segmentos microestructurales del acto de subjetividad generizada constituyen puntos de cuestionamiento. La mirada crítica suscitada por el feminismo, desde la teoría de género de Scott (1999), permite ver lo borroso, velado y vedado por las invisibilidades motivacionales y circunstanciales evocadas en esta narrativa-biográfica. Aun así, se considera que una de las posibilidades es correr el velo, pues el horizonte, la perspectiva y la consciencia se amplían. Un ejemplo de esto son las revisiones microestructurales que dan sentido a lo macroestructural, en el que los discursos reproducen el fenómeno y se debe trabajar y reflexionar para cuestionarlos.

Los textos incluyen la forma de funcionamiento del género, en el que las *señales* hacen curso a la *simbología*, a partir de la cual se regulan *normas* y se encuentran resultados de estructuras de comportamiento. Dichas estructuras hacen ilación a través de los discursos en los que lo *subjetivo* adopta *identidad* y, a través de los actos, se instituyen en las organizaciones e instituciones. Estas son representadas por agentes que hacen parte del fenómeno, pero están alejados de la consciencia de lo que sucede dentro de situaciones en las que son sujetos/as sujetando o siendo sujetos/as. De este modo, se genera un escenario en el que es posible revisar la interacción del fenómeno, lo cual se contemplará en el siguiente ítem con *los marcos de la experiencia* y sus implicaciones dentro de lo constitutivo del género.

En el recorrido está la experiencia de quien suministró la narrativa, la cual es imprescindible para auto comprender lo que sucede allí, además de considerarse un componente clave pues, a través de la experiencia suministrada, se pudo mostrar lo paradójico, que a su vez permite el reconocimiento

por el derecho otorgado de poner en frente algo para darle el valor de lo comprendido. Lo sucedido dentro de estos textos interpretativos corresponde a la comprensión de la verdad narrada.

Lo que se trabajó constituyó el fenómeno y en él estuvo presente la tradición histórica de quien va contando la experiencia en las situaciones de género. Su trama es ilustrativa y clave para dilucidar interpretaciones, pues esto resultaría imposible desde la experiencia primordial de uno mismo. Por esta razón, surge la necesidad de trabajar con lo otro, pues así se constituye “un ser suministrando comprensión a través de un lenguaje”<sup>231</sup>. Si bien esta comprensión no es el todo y sólo pone en evidencia la no experimentación del ser en lo comprendido, en cambio, abre la posibilidad de experimentar el ser donde haya comprensión de lo que ocurre. Es así como se encuentra sentido a la propia realidad ofrecida por la verdad comprendida, y es posible la experimentación dentro de un nudo de contingencias en los que se necesita subvertir *el modo* de educación dentro de procesos formativos. Conocer y comprender las experiencias permite reconocerlas y generar dentro de lo paradójico formas constituyentes de mundos con horizontes por fusionar para lograr comprensión de lo uno y lo otro, conscientes del papel profesional y de su presencia en el engranaje de subjetividad-intersubjetiva que se objetiva.

Hacer viable la enseñanza de esa relación objetividad-subjetividad es posible. Un ejemplo de eso es el caso específico de la experiencia narrada, lo cual es objetivo, pero que al investir hizo emerger la subjetividad que objetiva y llevó a concretar ese engranaje de historias en las que están presentes actos de subjetividad-intersubjetividad generizada, que a la postre construyeron esa realidad. Se infiere que es a partir de las historias formativas que se pueden propiciar cambios en las representaciones de poder dentro de organizaciones e instituciones, esto es, plantear y poner en marcha propuestas diferentes a las que ha mostrado la tradición —asimetría por la *simbología* de género que configura el secretario de Educación y la directora, quienes institucionalizaron actos alejados de la consciencia y

---

231 Gadamer, *Verdad y método*, 18.

percepción con equidad de género—. Para tal fin es indispensable conocer el acento en las *señales* y los *símbolos* y en el modo en que las personas los vuelven *normas* desde la *identidad subjetivada* en actos discursivos. Esto deja ver la trascendencia que tiene el derecho y deber de educarse durante toda la vida, atentos a los procesos formativos y al papel ofrecido y cumplido.

Se cierra este apartado al destacar la importancia que tiene cuestionar la manera como el sentido microestructural va en-generando referencias de los procesos subjetivos-intersubjetivos, en su interacción cara-cara. Como se observó en la dinámica de grupos pequeños (familia), estos referentes afectan las perspectivas generales presentes en las relaciones sociales, con lo que se verifica que dinámicas mayores configuran macroestructuras en relación con otras y desdibujan la modelación de las definiciones y expectativas sociales y generales, tal como se avizoró con el flujo de movilización entre oportunidades laborales, en las que inciden de manera decisiva la economía, la política y los sistemas de estratificación. Es claro que las situaciones son ese ámbito en el que lo subjetivo-intersubjetivo se objetiva dentro de las relaciones y que, por lo tanto, son las personas las que se constituyen en actores sociales colectivos, cuyo actuar, según muestra la dialéctica, se dinamiza entre el condicionamiento (la pelea al desobedecer lo afirmado) de los factores estructurales. Es pues la capacidad de acción humana la que puede articular e integrar lo educativo a las prácticas sociales. Sólo desde los múltiples procesos formativos conscientes de su acto de subjetividad generizada, las/os formadoras/es pueden ampliar horizontes en los que sea posible materializar realidades históricas proyectadas e imaginadas; pero, como se comprobó, hasta hoy esto no se contempla dentro del engranaje.

### **6.1.2 Categoría Subjetividad-intersubjetiva (esencia y trascendencia)**

De acuerdo con los avances interpretativos de los textos analizados en esta categoría, en lo anterior se encuentra el escenario, y en este, la tradición del fenómeno que va refiriéndose; mientras que, en lo posterior, está la interpretación de esas formas manifiestas que integran los temas, esto es: *marcos de referencia primarios o de la experiencia, marcos primarios naturales y sociales, modelo o modo, clave, fabricaciones y transposiciones.*

El *escenario* permite explorar la subjetividad-intersubjetiva en el acontecimiento mismo, lo cual encierra una situación que involucra una respuesta. Su análisis tiene en cuenta las referencias, las formas de interpretar que, en adelante, llamaremos *marcos de referencia primarios*, a partir de las cuales se genera el esquema o imagen de la primera mirada. En este caso, se trata aquello que no se remite a otro anterior, y suele llamársele original<sup>232</sup>. Para este estudio, son los *marcos primarios*. Así, lo que antes no encontraba sentido a algo, desde este momento lo tiene pues, de no haber sucedido de esa manera, aún no tendría sentido, pero al presentarse emerge la primera interpretación-percepción.

Los ejemplos serán las franjas de actividades o microestructuras por mostrar, en las que la narradora sitúa, percibe, identifica y se etiqueta respecto a la subjetividad generizada. Asimismo, se revelará que los actos ocurren cotidianamente y, por esta razón, la formadora está inmersa en una organización en la que se dispone de la configuración interpretativa que le impele a actuar. Aun cuando dicha configuración no sea concienciada, eso no es un limitante para continuar presente en las acciones en las que es reclamada su intervención.

Se toman algunos ejemplos de la experiencia con el *enmarcado* de percepción, que permite rastrear el accionar de las personas inmersas en la situación, cuando ese acto de subjetividad es el que pone en evidencia y legitima dicho enmarcado. Se presentarán los *marcos de referencia primarios* dinamizados en dos tipos: *marcos primarios naturales* y *marcos primarios sociales*. Los primeros no tienen ninguna dirección ni guía de agente alguno, mientras los segundos constituyen la base del entendimiento de los acontecimientos. Entre ambos marcos interviene la acción subjetiva, destacada por una variedad de haceres guiados que legitiman los enmarcados, por ejemplo, arreglar la casa, hacer el aseo o hacer el desayuno.

En todo esto, se manifiesta la manipulación del mundo físico y se etiqueta una identidad. Se encuentra, por ejemplo, la forma en que la acción

---

<sup>232</sup> Merlau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, 23.

adoptada desde el acto se sumerge en un procedimiento instrumental y hace devenir un ser a través de tareas y actividades en las que prevalece lo utilitario para algo o para alguien, como ocurre cuando ese uno se confunde con la adhesión a lo personal de la formadora —hacer el desayuno—, para volverse sierva de lo otro. Al hacer ilación, la subjetividad objetiva haceres guiados en las actividades —hacer aseo, desayuno...—, que ponen en perspectiva los *marcos primarios sociales*, los cuales, se pueden legitimar desde la cosmología, cuando entran a considerar capacidades directivas extraordinarias en los sujetos mismos. Una vez concebida tal interpretación, se hace constitutiva del accionar del agente —por ejemplo, identidad de mujer relacionada con hacer aseo, lavar, planchar—; asimismo, se encuentran los fallos o lo fortuito, en conjunto con las tensiones y las bromas<sup>233</sup>.

En esta reflexión se relacionan las microestructuras, así como los cuidados por tener en cuenta. Un ejemplo inicial está presente en la (S.2) (m. 1):

Pues sí, uno dice: cuando yo me case quiero tener dos hijos, sí (C); el primero sí fue de sorpresa... (I) (risas), era muy joven, acababa de salir del colegio (C). Entonces mi proyecto de vida era otro (I). (P) *¿Por qué de sorpresa?* (R) Una falta de conocimiento, porque digo yo por ingenuidad, más que todo por falta de conocimiento (C). (P) *¿El hermano sí fue programado?* (R) Sí, porque yo... había estudiado y todo (C).

En el pensamiento proyectado, “cuando yo me case quiero tener dos hijos”, era lo intencional, lo deseado, lo querido; sin embargo, a ello se contraponen *lo no deseado vivido* cuando habla sobre el primer hijo, “el primero sí fue de sorpresa... (risas)... falta de conocimiento”. Mientras que, respecto al hermano, menciona: “porque ya había estudiado fue planeado, pensado” (S. 2) (m. 1).

Al enunciar “el primero sí fue de sorpresa”, “una falta de conocimiento, porque digo yo por ingenuidad, más que todo por falta de conocimiento”, la narradora evidencia la correlación de un *marco primario natural* con

<sup>233</sup> Goffman, *Los marcos de la experiencia*, 34-40.

haceres guiados del *marco primario social* y la forma en que se entrecruzan por el fallo, por lo fortuito en relación con el cuerpo, esa masa amorfa y física que la narradora supone transitando bajo una guía segura. Sin embargo, una sorpresa, algo no pensado, inesperado, sucede y lo percibe como algo más allá de su control, es como si fuerzas naturales hubiesen sido las responsables, pero se resume en la afirmación: “falta de conocimiento”. Así se demuestra que no depende de fuerzas naturales, sino que se manifiesta como una ruptura, de manera que se genera una condición, según la cual las fuerzas naturales no son las únicas que condicionan, sino que existe algo falto de control que no se había pensado para este caso.

Este entramado permite observar la puesta en *escena* en la que, a partir del aprendizaje, pudo haberse impedido que ocurriera algo no controlado. Este hecho se relaciona con el *locus visible*<sup>234</sup>, cuyo ejemplo es este acto que, al parecer, comenzó con el cuerpo o algo que constituye su prolongación. No obstante, al evocar “quedé yo embarazada” (S. 3) (m. 4) está contemplando el embarazo como si estuviese desarticulado del control inicial, y es cuando la agencia debe aprender a trabajar en sí misma para reflexionar lo no pensado, que constituye el sí mismo en relación con lo social. En este momento, se descubre una tensión en cuanto a quiénes serían los responsables de enseñar respecto al cuerpo, quiénes en relación con la prolongación del cuerpo y cómo se garantiza tener competencia de su manejo y su prolongación. En (S. 3) (m, 4) se halla una *clave*:

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

<sup>234</sup> Goffman, *Los marcos de la experiencia*, 35.

En este acontecimiento existe una relación con la subjetividad que, en correlación con la objetividad, hace palpable el “embarazo”. Así se está en presencia de una forma *primaria*<sup>235</sup> de *enmarcado* desde esa relación que polariza subjetivo-objetivo, pues se despliega lo uno en lo otro y lo otro en lo uno. La relación lleva a considerar *el modo* en que esa subjetividad se circunscribe en lo objetivo y lo objetivo es suscripción del devenir subjetivo.

La microestructura analizada revela opacidad, pues pareciera que su resultado solo contempla el “yo” responsable; sin embargo, varias revisiones bastan para encontrar la implicación no solo de ese “yo”, sino de un “tú” velado, opacado y casi invisible. A partir de este ejemplo, resulta apropiado comenzar a considerar la forma como entran en relación dos subjetividades: la de “ella” —lo uno— y la de “él” —lo otro—, que en-generan una intersubjetividad poco visible, pero real. Un embarazo es el resultado, y un nacimiento, la contingencia, que se constituye en objetividad radical en la que el error inicial es entrar a considerar solo un “yo” y apartar un “tú” de tal implicación. Quizá en dicha microestructura pueda encontrarse una de las tensiones y dificultades, porque tal resultado ni es el “yo”, ni es el “tú”. He aquí algo diferente del “yo” y del “tú”, pero no hubiese existido sin la propuesta del “yo” y “tú”. Además, puede decirse que, al surgir del engranaje de esas presencias un tercero, que para nada es ni yo-uno ni el tú-otro, esto ofrece un ejemplo de alternancia en este tipo de interacciones.

Frente al hecho subjetividad-objetividad, subjetividad-intersubjetividad-objetividad, surge la necesidad de derivar consciencia sobre el contenido de las presencias y la latencia de una realidad histórica, que permita ver el sujeto irreflejo a partir de lo reflejo. Una forma para lograrlo es desarrollar la tesis no al comprenderme desde mis experiencias, sino detener la experiencia de otro/a para advertir la otra verdad, no similar a la mía. Pero, en tanto verdad, existe una relación<sup>236</sup> que nos une desde la generalidad del “tú” —otro— develado y el “yo” —el uno— en develación. A pesar de ser

<sup>235</sup> Wallach Scott, 1999,64-66.

<sup>236</sup> Gadamer, *Verdad y método*, 313.

verdades diferentes, resultan ser viables, por lo que este percibir nos acerca y contribuye a que lo otro no se construya bajo mi apariencia, sino desde una tercera posibilidad. Este constituye el punto de partida para reconocer las diferencias del “tú” —otro— y el “yo” —el uno—, que dan lugar a una tercera en la que la propuesta del “uno” y del “otro” contribuyan a otra realidad aún no existente, pero permisible. Dicha realidad no será ni lo “uno” ni lo “otro”, pero tendrá algo de lo propuesto por ambos.

En la (S. 3) (m. 4), se observa esta subjetividad-intersubjetividad objetivada: se encuentra un acercamiento a lo interrelacionado entre *marcos primarios naturales y sociales*. Además, otros ejemplos ofrecen ilustración de la forma como se desdibuja la relación *natural* con *lo social*, que hacen que pareciera no tener sentido. A pesar de ello, se evidencian un significado y un sentido.

(S. 4) (m. 5)

... entonces tuve mi hijo y tenía 17 años, casi que...me fui a la casa de mis suegros (C), no porque yo lo quisiera (I) [4 veces], sino porque no tenía quien me ayudara, quien me colaborara, por mi hijo (C), porque era una nueva experiencia y no sabía qué hacer (I).

(S. 4) (m. 6)

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

En las (S. 4) (m. 5, 6) se puede observar en la formadora ese *modo* manifiesto de hacer guiado: “me fui a la casa de mis suegros (C), no porque yo lo quisiera (I)”, emergente del acto (S. 2)(m. 4): “quedé yo embarazada”, que implica *lo natural* en relación con *lo social* y en el que los *marcos primarios naturales y sociales* se correlacionan a través de subjetividad-intersubjetividad. Aunque no deseadas, se vivieron por

las circunstancias de la experiencia, por ejemplo: “porque era una nueva experiencia y no sabía qué hacer”, que constituye una evidencia de *marcos primarios sociales*; “entonces tuve mi hijo”, *marco primario natural*; “tenía 17 años, casi que... me fui a la casa de mis suegros (C), no porque yo lo quisiera (I), sino porque no tenía quien me ayudara, quien me colaborara por mi hijo”, *marco primario social*. De esta forma, se demuestra una acción, a partir de la referencia social que está guiando, y lo que está por hacer parte de ese *enmarcado primario social*. Lo anterior ocurre porque se expone lo significativo del suceso desde el sentir, cuando ella dice: “ahí mi vida cambió, y pues no era lo que yo quería (I), no quería estar comprometida con nada, si no quería”. En lo narrado se encuentra la connotación de un acto guiado que encierra *lo fortuito*, y aparecen consideraciones indeseables que saltan a la vista del lector. El que ella mencione, “no porque yo lo quisiera”, genera un cuestionamiento frente a las oportunidades que ella hubiese podido tener, además de la comparación evocada: “como mientras las otras personas estaban disfrutando, estudiando (I), a mí me tocó empezar a trabajar desde los 18 años hasta ahora”, que vislumbra esas implicaciones. Una de ellas aún está por desarrollar en el campo formativo y, aunque de forma opaca (S. 2) (m. 1) y (S. 3) (m. 4), cabe reflexionar y cuestionar si está presente en el desarrollo de los contenidos curriculares de las asignaturas, en las que lo natural y social son parte de la temática, y en la relación y vinculación con las experiencias y necesidades formativas de los/as estudiantes.

Continúan presentándose otros eventos (S. 7) (m. 11):

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

(S. 7) (m. 12):

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

Lo microestructural va dando cuenta del sentido y significación generalizada. Ambas microestructuras revelan las implicaciones para quienes las leen desde su rol de audiencia, en este caso, la formadora, quien en algún momento de su vida estuvo presenciando lo hecho por la mamá: “yo no sé, mi mamá también nos enseñó...” (S. 7) (m. 11), “yo como ejemplo vi a mi mamá...” (S. 7) (m. 12). Lo que en su momento resultó accesible a un número mayor de personas, aunque para entonces pudo parecer la mera observación, ahora pone en consideración la implicación de quien desde el rol de audiencia puede considerarlo dentro de situaciones que lleguen a presentarse. Se menciona porque el acto ejecutado por la formadora enuncia la relación con la referencia perceptiva de lo sucedido con su papá y su mamá. De esta forma, puede evidenciarse cómo el sentido y el significado configuran el *enmarcado*. Por un lado, interpreta desde lo presenciado anteriormente; por el otro, esto le permite generar expectativas respecto a lo que está por realizar en su propia situación.

En las condiciones anteriores, se puede observar que cuando alguien simplemente da un vistazo, y su interés lo lleva a generar atención respecto a otra cosa, es porque puede ocurrir lo percibido en la (S. 7) (m. 11 y 12). En este caso no se trata de no tener opciones o consideraciones, es que la forma rápida como se toma la decisión de lo que corresponde hacer con perspectivas anticipadas y con la penetración inmediata en que se hizo la relación con lo vivido, “en tanto audiencia de lo hecho por la mamá”,

resulta ser la forma como la narradora proyecta activamente sus *marcos de referencia primarios* en relación con el mundo en el que alterna diversos roles: esposa, mamá, profesional.

Es posible estudiar la manera como las personas dan sentido a las acciones respecto a un objeto, en este caso, el manejo presupuestal dentro de la familia. Puede hallarse una relación entre el sentido dado a este objeto (presupuesto) desde ese acto en el que se dan cita dos subjetividades que accionan el proceder en lo intersubjetivo a partir de lo definido socialmente. Esto se debe a que existe una solicitud de él, a la que ella accede: “él me decía ahorremos juntos y entonces... (S. 7) (m. 11), “... porque yo, él me decía muestre a ver...” (m. 12). Así se encuentra la definición emergente de él como solicitante y de ella quien, al confirmar la solicitud, le permite esa organización presupuestal. Algo similar sucede en la (S. 7) (m. 12). La narradora deja evidencia de estar sujeta a las decisiones del compañero; no existe negociación, no hay diálogo, pero es como se van en-generando las experiencias y se van convirtiendo en referentes que se enmarcan en *marcos primarios*. Dichos marcos se configuran en grupos, y la familia es uno de ellos. Aunque aparentan ser algo pautado, no sucede así, porque ella, guiada por las manifestaciones de él, realiza acciones emergentes de incidencias anteriores que relaciona con la presencia de él, que se configuran dentro de ese *marco primario social*.

Además, las microestructuras dejan ver la manera como una acción, un acto que correlaciona lo “uno” y lo “otro” (él y ella) respecto a algo físico (el dinero), deja en las actuaciones la identidad y subjetividad frente al sentido y significado del dinero dentro del ámbito familiar. De acuerdo con el procedimiento e instrumentalización generados en esta intersubjetividad, el dinero se separa fácilmente de *los medios* físicos empleados para que las situaciones sucedan así. De todas formas se encuentra en ello algo utilitario, pues el resultado hará notar si existe equilibrio en la balanza o si gira a favor o en contra. Reflexionar para cuestionar la “cosa” ayudaría en los términos siguientes: se ha considerado como trabajo académico trascender en la forma como se configura la estructura personal desde la cual lo uno se deja atrapar por lo otro, o ese uno se subsume en ese otro, esto porque son los *modos* o *modelos* los que se manifiestan en las expresiones

evocadas por las personas, y son y hacen parte del lenguaje acuñado de los/as estudiantes.

Al considerar el *modo*, pudo avistarse en ella la forma de relacionar la experiencia vivenciada con la mamá y la rapidez de adaptación con la situación actual, en la que experimenta el ser esposa y mamá, además de estar incluido otro rol: su desempeño profesional. Tal develamiento lleva a considerar lo sucedido con *los modelos* que ella tiende a seguir, aunque las circunstancias sean diferentes; puede verse cómo ahora ella es profesional y tiene un salario, mientras la situación de la mamá era algo diferente a lo que sucedía con la formadora. La diferencia se debe revisar, por lo que es preciso tener en cuenta que “modelo es una palabra engañosa”<sup>237</sup>, porque pareciese algo pautado cuando se sigue. De cualquier manera, los casos y las situaciones son abiertos; la reflexión en este sentido es, si las perspectivas y conciencias de esos agentes que participan en las situaciones trascienden en las esencias para revisar la idoneidad de su *modo* de actuar en la situación de ahora.

La formación y apropiación que pueden lograrse al reflexionar sobre estos aspectos de la subjetividad de género son sin duda valiosas, en especial, porque las situaciones tienen una enorme riqueza tanto en actualidad como en formas de establecer la diferencia. Incluso, como se ha aludido, puede suceder que al estar atrapados en actividades formativas, en las que solo se suman experiencias, se puede llegar a en-generar *modelos de* (de mamá, de compañera), sin alternar y considerar una tercera opción, al develar *modelos para* (profesional y mamá develándose), que pueden generar infinitas situaciones, que constituyen el contenido de otras posibilidades. La cuestión importante es poder trabajar situaciones para subvertir el sí mismo traducido ahí. Un ejemplo, en este caso, es la narrativa de la formadora, que para las aulas serían las narrativas de quienes hacen presencia en estas, pues dentro de un ejercicio académico de enseñanza-aprendizaje es posible considerarlas al relacionar la fusión de horizontes con la tradición de los contenidos de las narrativas, por un lado, y, por el otro, con la actualidad que la situación de cada estudiante exija.

---

<sup>237</sup> Goffman, *Los marcos de la experiencia*, 43.

De este modo, entre el cuestionamiento, los resultados procedentes de la intervención y el encuentro de subjetividad-intersubjetividad, se ponen en evidencia realidades desde lo expuesto en la narrativa, en las que segmentos de microestructura permiten un mayor acercamiento.

(S. 6) (m. 9):

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

(S. 6) (m. 10):

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

Cuando a ella se le pregunta si percibe inequidad, responde “sí, creo, y todavía lo creo” (m. 9) e indica en qué la ve: “porque ellos creen que solo lo que ellos hacen es duro...” (m. 9). Llega un momento en el que se le da un valor a la profesión de ella: “y usted simplemente llega a una oficina a sentarse” (I) (m. 9). Así es cómo ella genera una disputa frente a él; es la subjetividad manifiesta: “le digo: eso no es así (I), porque mi trabajo pueda que no sea al aire libre como le toca a usted”, a pesar de la subjetividad de él: “ellos no lo ven así (C)”. De manera que se pone en evidencia una forma de objetivarse la subjetividad y la intersubjetividad: “ellos llegan a la casa, se sientan...” (m. 10). Allí se encuentra una subjetividad que sujeta a la otra, que ya está en proceso: “me tocan muchas cosas (C) y aparte de

eso me toca llegar a una casa y responder por otras actividades y estar todo el día, los hijos, todo (C), yo creo que es más trabajo el que uno hace”. Dentro de esta dinámica se aprecia el accionar que solo reconoce el “yo” de “él”, y que opaca el otro “yo” de “ella”. Lo que para muchos puede parecer consenso, es una disputa generada cuando señala: “eso no es así (I), porque mi trabajo pueda que no sea al aire libre, como le toca a usted, pero me tocan muchas cosas”, en respuesta a lo que él dice: “usted simplemente llega a una oficina a sentarse”. Además de que no se reconoce el trabajo de ella en la oficina, ni siquiera se consideran las labores de la casa, lo que da paso a la situación que se pone en consideración.

En ocasiones sucede que las personas dan identidad a lo masculino y a lo femenino a partir del referente *natural* del acontecimiento de *nacer mujer para* y *nacer hombre para*, sin llegar a recrearse lo que *socialmente* sucede. En este caso, “él”, desde un *marco de referencia primario*, emergente del *modelo* de papá y mamá, impele actualización en la situación. Las señales se generan en el devenir y se determinan como *símbolo* a partir de la manera como su subjetividad prima frente a la de ella, de manera que se sustenta ese algo *natural* dinamizado *socialmente* hasta volverse común dentro de los actos, lo que es considerado una manipulación patente del mundo natural, de acuerdo con las limitaciones especiales dispuestas e impuestas en tanto sucesos naturales<sup>238</sup>. Esto constituye un ejemplo de la forma como se pone en evidencia un acto de subjetividad de género, que tiene de asiento *marcos primarios sociales* a partir de hacer guiado, en el que *lo natural* se manipula desde *lo social*. Así, se nace mujer *para* atender al esposo y *para* hacer el oficio de la casa, y se nace hombre *para* manejar y *organizar* el presupuesto familiar.

Lo cuestionable en esta situación es imputarle a la formadora que los motivos y las intenciones estuvieron presentes en lo manifestado por “ella” y que no ha sido tomado en cuenta; mientras que lo dicho por “él” resultó siendo lo pautado. Este proceder representa una de las formas como las personas seleccionan su *marco de referencia* entre los posibles. En el caso

<sup>238</sup> Goffman, *Los marcos de la experiencia*, 25.

de constituirse en algo seriado, resulta considerado para la comprensión, de manera que constituye un ejemplo de *Marco de referencia social* desde un hacer guiado que manipula la patente natural desde lo social. La reflexión que invita a cuestionar es: si los *modos* de hacer presencia entre subjetividad-intersubjetiva están engranando fuerzas que hacen apertura a las contingencias de mundos, en los que, tanto lo uno como lo otro encuentran sentido; o si, simplemente, en las situaciones las agencias institucionalizan actos de subjetividad generizada que atribuyen consenso a pesar de que ese uno esté atrapando a ese otro, o ese otro se esté dejando atrapar por ese uno.

Se podría pensar que su asiento se concentra solo acá, pero en realidad se sustenta en algo seriado que se vislumbra en la (S. 8) (m. 13):

Desde que se levanta hasta que se acuesta, ¿cómo es el devenir del día y noche? (R). Mi día empieza desde las cinco (I), hago el desayuno, levanto a mi hijo para que se aliste para el Colegio, mientras hago el desayuno voy haciendo el almuerzo (C), ya mi hijo se va (I), yo tengo que dejar la casa, he barrido arreglado cocina, lavo, arreglo (C), por eso a veces me coge la tarde (I), mejor dicho, a las 8:00 ya he hecho desayuno y almuerzo y salgo a las 8:00 de la mañana (C).

Y (m. 14):

A mediodía yo llego y termino de hacer el almuerzo (C), medio almuerzo, ni tengo tiempo de sentarme a descansar cinco minutos (I), porque tengo que lavar loza; deajo todo arreglado y debo dejar listo el almuerzo de... —hijo— (C), para que llegue y caliente; él llega hasta las dos de la tarde, no nos alcanzamos a ver (I); trabajo hasta las 6:00 de la tarde (C); cuando llego a la casa, y ya han hecho onces, tomo, cuando no, las hago (I), preparo la comida, miro si hay que arreglar algo. Si hay que arreglar algo, lo hago, deajo todo arreglado para el día siguiente y por ahí a las 9:00 de la noche me pongo a leer y a revisar trabajos de la universidad (C), así..., lo que tenga pendiente hasta las once, once y media de la noche (I).

En lo narrado se visualiza la manera de dinamizar tres roles: mamá, esposa y trabajadora.

En la búsqueda de sentido de este fenómeno, se necesitó conocer y confrontar las actividades del esposo, esto es, hacer una comparación, lo que se ilustra en la (S. 9) (m. 15):

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

(S. 9) (m. 16):

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

Los textos muestran las actividades realizadas tanto por “ella” como por “él”. Se aprecia una forma regular de adaptación familiar desde el inicio de la organización y configuración del *marco primario social*. Allí, unos haceres guiados se ponen en evidencia a través de las actividades que son de orden utilitario y, podría decirse, instrumental: “... hago el desayuno..., mientras hago el desayuno voy haciendo el almuerzo..., lavar loza, dejo todo arreglado y debo dejar listo el almuerzo..., les sirvo el desayuno..., yo recojo, lavo y arreglo... preparo la comida, miro si hay que arreglar algo...”.

Las decisiones respecto a qué actividades son de “él”, y cuáles, de “ella” se vienen en-generando desde la (S. 6) (m. 9 y 10), en las que lo paradójico

genera disputa, pero, en últimas, se hace lo que ellos creen. A continuación, se origina un sentido de ser mamá, esposa y trabajadora que, aunque problemático, se reitera en la búsqueda de significado a través de este hacer. La comprensión está connotada objetivamente en las actividades realizadas por “ella” y por “él”, muestra de esto son la (S. 8)(m.13 y 14). Esto constituye un ejemplo de *enmarcado primario social*, que vislumbra en lo sucedido la adopción de una *identidad*, debido al procedimiento desarrollado al momento de “ella” “lavar la loza, arreglar, servir desayuno, hacer el almuerzo, preparar la comida, recoger...”; mientras que “él” “espera que yo le sirva”, “él se desayuna”. En este acto se entrevé que es difícil separarse de los medios físicos usados; sin embargo, el lenguaje de ella permite interpretarse en su hacer guiado. No es extraño encontrarnos con que el cuerpo dentro de su naturaleza está dotado de fuerzas naturales<sup>239</sup> y sus capacidades se explotan como socialmente se hace al intercambiar interacciones, como sucede en lo subjetivo-intersubjetivo objetivado acá.

Además, en lo narrado dentro de las (S. 6) (m. 9, 10), (S. 8) (m. 13, 14) y (S. 9) (m. 15) puede verse un proceder en el que los actos subjetivos van produciendo efectos intervinientes dentro del orden natural, del cual tanto “ella” como “él” están dotados. En ese momento es posible observar ese cruce del orden *natural* y los actos *sociales* intervinientes, que se constituye para ellos en supuestos en los que lo *natural* es algo dado. Ejemplo de esto son los actos enmarcados en lo social, que afectan lo natural de quien concibe no tener guía, pero que sí consideran qué debe hacer la mujer y qué debe hacer el hombre desde los *marcos de referencia primarios*. La cuestión es: qué tan efectivas son en apropiación formativa las inteligencias de los/as agencias que buscan acciones para frenar el conocimiento, y que atribuyen en lo natural algo dado, sin llegar a considerar la autorreflexión social, aún por realizarse en la esencia de esa experiencia, que por el momento muestra su apariencia en ese *modo* manifiesto de hombre o mujer.

<sup>239</sup> Goffman, *Los marcos de la experiencia*, 26-28.

No es extraño encontrar en la narrativa de la formadora una manera de vislumbrar desde lo evocado esa historia, tanto de “ella” como de “él”, en relaciones que son evidencia de la lucha por el reconocimiento recíproco. Tal fenómeno tiene lugar tanto en una subjetividad como en la otra, de manera que “ella” y “él” siguen siendo *modos* de referencia en sí mismos. Allí, las apariencias se pueden encontrar al investir la objetividad procedente de las ilaciones intersubjetivas de una tradición que vincula mujer y hombre con *haceres sociales referenciados* desde las subjetividades que van dando esa identidad. En el caso de la formadora, ella recuerda a su mamá y constituye una forma seriada de dicha identidad.

A nivel formativo, existen momentos en que se pueden dinamizar esos actos históricos de subjetividad de género de los/as estudiantes, al accionar lo intersubjetivo, cuando la promoción por el reconocimiento del otro constituya el fin en sí mismo. Esto es muy diferente a objetivar subjetividad-intersubjetividad al emplear al otro como objeto y no como fin en sí mismo.

Es de señalar aquí, que *el modo* es considerado como algo *clave*, inserto en espacios en los que están presentes los procesos formativos. Como sucede con la formadora, estos se constituyen en formas de referencia sin reconocer en los momentos, tiempos y espacios, en los que pueden llegar a tenerse presentes para dar identidad subjetiva de los actos dentro de situaciones a las que están vinculados objetivamente (S. 18) (m. 34).

Dentro de las asignaturas que orienta, ¿se han relacionado contenidos programáticos con un trabajo por la equidad de género? (R) Claro, uno puede proyectar, no estoy de acuerdo, doy aportes generales, dando a entender lo que quiero.

En este primer apartado, se percibe una evocación que subsume acciones desde el sí mismo, que puede estar en correspondencia con esa manera de proyectarnos y, en ocasiones, se constituye a partir de la forma típica en-generada dentro de nuestro campo de experiencia. Así, se observa una relación en la que se cuenta con los otros/as como *medio* para nuestros fines.

(S. 19) (m. 35):

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

(m. 36):

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

(m. 37):

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

En las aulas existen acontecimientos que pueden generar y desarrollar procesos formativos en relación con la equidad de género. Sin embargo, su realización se encuentra limitada porque las experiencias del “yo”-uno están tomando de referencia ese “tú”-otro, y la interpretación de lo sucedido al estudiante no alterna, puesto que ese “uno” está relacionado con ese “otro” dentro de la tipicidad, en la que el “uno” ha venido refiriéndose. Un ejemplo de esto es cuando la formadora dice: “yo hice un comentario refiriéndome a una situación que había pasado alguna vez” (S. 19) (m. 37), en el que se detecta una tipicidad respecto a lo que está presentándose en el aula, que de esta forma se afirma. En esta referencia de lo que está sucediendo en el aula con respecto al “otro”, interpretada desde el “uno”, se proyecta una forma de comprensión y previsión respecto a lo “otro”: “hay un muchacho que tiene sus tendencias diferentes a las de hombre-mujer,

usualmente un término medio, entonces en eso soy muy respetuosa”. Vemos la forma como referencias seriadas de sucesos típicos dan connotación y supuesto para comprender desde otras experiencias de la gente a la gente. Así se configura el *marco primario social* de comprensión del “otro” respecto a “uno”, el cual resultó, por la tipicidad de su mirada, algo similar entre el “otro”, a pesar de que ese “otro” sea constituyente de una situación diferente. Aunque se trataba de una situación en la que era preciso revisar el contexto, la encuentra vinculante al expresar, por ejemplo: “Claro, uno puede proyectar, no estoy de acuerdo, doy aportes generales, dando a entender lo que quiero” (S. 18) (m. 34).

Aquí se vislumbra un potencial para formar la equidad o, en su defecto, consumir la inequidad. Dado que a diario deben enfrentarse situaciones de género, es consecuente reflexionar qué tanta percepción y consciencia evidencia el modo de hacer presencia la formadora en la subjetividad-intersubjetividad. Como se infiere, esto se debe a que, a través de las acciones educativas, se impele o hace apertura en la equidad de género y, por lo tanto, es comprensible que los procesos formativos están inmersos en el engranaje de subjetividad-intersubjetiva y que el acto mismo con las palabras y frases que acuñan el lenguaje comunicado es lo que hace la diferencia entre lo uno y lo otro para trabajar la equidad o, en su defecto, reproducir la inequidad.

Es un hecho que el *modo* se pone en perspectiva, pues en la relación constante con estudiantes, hijos/as, compañeros/as, administrativos/as, directivos/as no podemos sustraernos de este interaccionar. Allí las señales y los signos abundan, y quienes están inmersos confluyen en determinadas acciones evidentes en el acto mismo; además, determinado contraste pudiera ilustrar para que la transposición se haga viable o, como sucede en este caso, argumentar acciones guiadas y hacer prevalecer *enmarcados primarios* dentro de las estructuras interpretadas subjetivamente por lo cuestionado.

Se pueden ver ejemplos en los que se ponen en evidencia *marcos primarios*, y lo que pareciese algo pautado o parte de un proceso de consenso resulta ser algo *modelado*, en este caso, por la pelea a través de la cual se

garantiza el seriado de haceres guiados que constituyen el *marco primario social* de esta institucionalidad de género a nivel familiar.

(S. 10) (m, 18):

Pero al comienzo él llegaba y yo estaba trabajando (C). y él tiene de 12:00 a 1:15 de almuerzo, y a la 1:30 él empieza a trabajar(C), entonces yo llegaba a la casa y él pretendía que cuando yo llegara le tuviera servido todo (C), ientonces eran unas peleas! (I), porque no alcanzaba a comer (C), porque llegaba primero que yo (C), como él tiene carro, y yo hasta que llego a pie o subo en colectivo (I), entonces me demoro, entonces me tocaba comprar el almuerzo, pero entonces ya nos cansamos del almuerzo y eso. Entonces nos tocó dejar preparado y todo (C).

Puede evidenciarse la señal, desde la presencia de ese “otro” respecto a ese “uno”: “unas peleas” (m. 18), al confirmar, ella —lo “otro” en lo “uno”— da juego a lo simbólico que emerge: “me tocaba comprar el almuerzo” (m. 18); lo que resulta más evidente en (S. 13) (m. 24):

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

Aquí se *enmarca lo primario social* desde un hacer guiado, que emerge desde una señal: “eran unas peleas”, que se presentan por él-otro cada vez que desea garantizar un fin, en este caso, la atención que le debe prestar ella-“una” a él-“otro”. Con esto, se encuentra una manera de considerar, lo “otro” a ese “uno”, en tanto un medio para garantizar su atención; lo que está sucediendo dentro de las situaciones puede llegar a considerarse en lo presumible de un juego, que inicia “evocando la pelea” cuando surgen controversias. Esto sucede en la (m. 24):

... ¿No contribuye él a pesar de ambos trabajar?, No, yo (I), porque yo, él me dice: ese es su problema, esa persona le está ayudando porque es su responsabilidad, sí (C), ENTONCES *yo, yo, por no pelear no digo nada* (I), yo asumo todo...

Al considerar la “uno” —ella— la señal de pelea de lo “otro” —él— en cada situación, manifiesta la señal:

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

En cada afirmación que “ella” otorga a la señal garantiza el fin perseguido por él; allí se encuentra un círculo constitutivo de la forma de hacer funcional el género a partir de la direccionalidad dada en un hecho que emerge del impulso de algo *socialmente* configurado y, en algún momento, *referenciado* en (S. 5) (m. 7 y 8), cuando “ella” continúa estudiando, mientras “él” no lo hace. Sin embargo, fue algo terrible conseguir superarse... En la experiencia, el acto de la pelea cobra significado cuando en su rol de mamá se en-genera la señal hasta constituirse en algo simbólico pues, cada vez que esta aparece, está garantizado el fin perseguido por “él”, “... ¿a dónde quiere? (I), él acomoda lo que quiere (C)...” (m. 23), y porque “yo prefiero evitar, viene mi chino a descansar, y se pone uno a pelear” (m. 23).

Sucede también, (S. 12) (m. 22):

... cuando yo digo algo diferente, entonces así para salir es una peleadera, indispuesto se pone conmigo que ni me habla (C), se pone terrible (I); cuando se pone así yo prefiero que se vaya, y yo miro a ver qué hago (C), casi siempre limpia los trapos con mis hijos (C), casi siempre.

(S. 13) (m. 24):

...¿A pagar la empleada?, pues yo (I)...; él me dice: ese es su problema, esa persona le está ayudando porque es su responsabilidad (C), entonces yo, por no pelear, no digo nada (I), yo asumo todo (I).

Se encuentra aquí un ejemplo de sentido ordinario, en el que el mundo está circulando y el cuerpo se convierte en lo simbólico fijado. A partir de este, se genera un juego: el que decide y garantiza es “él”-actor, que, en tanto juego, suprime mundos posibles en los que puede participar “ella”, en tanto actora; porque al estar inmersa y no salir del juego, no desobjetiva lo simbólico fijado en “él” ya que, una vez se entra en el juego, hay una reglas, que resultan pautadas por la pelea, que constituye *el modo* de garantizar el ser esposa garante de los fines perseguidos por él.

Dado lo anterior, los actos resultan ser el constituyente del subjetivar-intersubjetivo objetivado; debido a que, en el fin garantizado en el medio proporcionado por “ella”, se está provisionando en ello un hacer para lo “otro”, en el que el mundo de “ella” resulta opacado por el de “él”. Encontramos en esto la presencia de franjas microestructurales que están evidenciando un ejemplo, en el que se presencia la actividad en la que está el desorden dentro de ese mundo tanto de “la uno” como de lo “otro” quienes, al tomar el mundo y tratar de dar orden, se encuentran envueltos en un nudo, en el que ella y él mismos son esos *modelos*. La *organización* y el *diseño* empiezan a dejarse ver, producen y reproducen subjetividad-generizada que, en el caso específico, traduce una *fabricación*, pues queda pendiente la transposición porque el fenómeno tiene velo.

La narrativa constituye esa alternativa de mostrar en sus microestructuras una de las formas de sentar un orden, esto en-generado y reproducido a partir de ese *modelo* de “ella”, como de “él”, a través de los diseños constitutivos que van dando lugar a las *fabricaciones*. En este caso, se parte de algo ya adquirido con un primer sentido, o de lo mostrado en tanto *marcos primarios naturales* interrelacionados con *los sociales*, en los que

se movilizaron acciones ejemplificadas. Sin embargo, vale la pena recordar que, a partir de ese primer sentido y significado, es cuando se da lugar a la continuidad y en-generación a partir de la amenaza, la pelea, en tanto garante del fin perseguido por “él”: “atención de cabo a cabo a él”. Estas redundan en (S. 11)(m. 20), (S. 12) (m. 22 y 23) y (S. 13) (m. 24), entre otras, que se constituyen en un seriado de connivencia a una red de relaciones que van actualizando su hacer a partir de la pelea. Se puede uno encontrar ante perspectivas de interpretación diversas, una de las cuales puede ser: el fin de “él” se asegura a partir de una *fabricación* garantizada con la pelea, puesto que al manifestarse constituye haceres guiados de “ella” respecto a las imposiciones de “él”, quizá justificados por el fin de “ella” que es ser buena esposa, la mejor mamá (S. 1), Introdutoria (m. 0.1), el cual se cumple al servir de medio a otro fin, en este caso, perseguido por “el”.

Se halló en lo interpretado que ni “él” ni “ella” han pensado y reflexionado en algo diferente a los *enmarcados primarios* que terminan convertidos en perspectivas limitantes de los horizontes del ser de “ella” y de “él”. Así, ante la señal de pelea, lo simbólico se circunscribe a esos referentes primeros y primarios *modelados* en sus círculos familiares; *modelos* que se cuestionan y en los que las perspectivas de los procesos formativos pueden tener apertura y avizorar *claves*. Pero si, por el contrario, se les resta movilidad a esos entronques, seguirá en-generándose asimetría e inequidad, como lo denota la vivencia misma desde la narrativa de la formadora.

En general, para quien forma, el ser es devenir, es ser constituyente de otros/as, quienes por los procesos evocativos traducidos en las relaciones sociales resultan siendo incidentes no solo en las aulas, sino fuera de ellas. Esto se debe a que está presente en la cotidianidad, en la que existe tal riqueza subjetiva-intersubjetiva objetivada por los actos, aún poco develada a nivel formativo. Un ejemplo de esto es el hecho de que la narradora misma lo sustenta a partir de lo preguntado respecto a su incidencia (S. 20) (m. 38):

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

Esta microestructura muestra las acciones infinitas a través de las cuales se van generando ciertos valores de autoestima. Si bien aquí, en la (S. 20) (m. 38), se enuncia lo necesario y lo importante de cada uno de ellos, al tener referentes como la organización familiar y lo *simbólico* de papá y mamá, pueden encadenarse cosas afines a la vivencia. En este aspecto, que constituyen sus historias, se va en-generando el sentido y significado de ser hombre o mujer. De ahí que bastaría avanzar a la (S. 20) (m. 40) para aprovechar como alternativa formativa, la rica presencia del fenómeno en las aulas que, al ser cuestionada, haría extensiva la reflexión a los contenidos de las experiencias cotidianas de los/as estudiantes.

(S. 20) (m. 40):

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

En el subrayado, se advierten las infinitas posibilidades de presencia del fenómeno. Vemos, por ejemplo, que existe un vacío de proceso formativo expresado por la formadora, cuando hace esta distinción: “no solo en lo que les pueda enseñar (C), porque a veces uno aprende más de ellos...” (S. 20) (m. 40). Aquí pueden existir múltiples y variadas posibilidades de recrear y trabajar por la equidad de género, dado que, “... hay muchos muchachos con problemáticas diversas...” (S. 20) (m. 40). Se disipa en esta franja, de la (m. 40), el sentido de un acto del devenir ser que construye las definiciones sociales desde los roles vivenciados. En este caso, los significados pueden en-generar simbolismos en círculos pequeños, como

los de estos muchachos con sus problemáticas, en los que, posiblemente, subyacen mujer y hombre como algo dado por el enmarcado *natural primario* a partir de los roles sociales modelados desde esos *marcos sociales primarios de significado*, considerados por muchos/as como únicos, y que, aunque posibles de dimensionar, no se han recreado, "... no solo en lo que les pueda enseñar..." (S. 20) (m. 40). La reflexión que pone en cuestión lo que sucede allí es que, al tener las problemáticas de los estudiantes desde las señales manifiestas que la formadora pudo percibir, se llegó a estimar el trabajo formativo que se puede realizar desde esas situaciones. Asimismo, la riqueza que encierra poder interpelarles respecto a sus *modos* de hacer presencia en las situaciones constituye una forma de ampliar la perspectiva de la consciencia y el horizonte sobre la capacidad personal en la interacción entre lo uno y lo otro, esto es, propiciar la reflexión para que se den cuenta de si en ese uno integral son medios para fines, o en sus fines vuelven medio a ese otro.

Como dicha posibilidad no ocurre, se desaprovecha la situación y se vela el fenómeno, lo que permite hacer curso desde *modelos* de hombre o mujer en ascenso a las *fabricaciones*. En otras palabras, al perder la opción de reflexionar y concienciar el tema, se pierde la oportunidad formativa de que desde el develamiento se revele una manera de encontrar otras formas en las que se permita devenir ser hombre y mujer, diferentes a lo presenciado acá en tanto asimétrico, inequitativo y hegemónico. Se comprende así que, el hecho de que no se le preste atención al tema desde lo formativo y lo que desde allí pueda trabajarse como postura liberadora, solo hace que estos actores amplíen las dimensiones y dinámicas cuestionadas aquí en instancias familiares, lo que, a su vez, las reproduce en instituciones y organizaciones de mayores radios de acción. Un ejemplo de lo anterior es el secretario de Educación, quien muy seguramente en sus procesos formativos estuvo ajeno al esfuerzo y trabajo de tomar consciencia y percepción de sus actos relacionados con la equidad dentro de la diferencia del engranaje entre lo uno y lo otro; muestra de lo cual son la (S. 16)(m. 28) y también la (m. 29).

Es preciso que estas franjas microestructurales, como las del caso en mención, sean puestas en consideración, porque si bien se encuentran

*fabricaciones* en instancias en apariencia pequeñas, como la institución familiar, en la (S. 16) (m. 28 y 29) se observa cómo ocurren este tipo de actos en organizaciones con radios de acción mayores, como suele suceder en el ámbito laboral y profesional. Vemos cómo el fenómeno hace circular *fabricaciones* y se instituye en una relación simbólica, según la cual, el estatus jerárquico de un secretario de Educación le permite manipular nombramientos y hacer proposiciones de índole sexual. Esto tiene lugar a partir de las evaluaciones que tienen referencias de *enmarcados primarios naturales y sociales*, maniobrados desde haceres guiados en cuestión frente a la situación generizada. Se evidencia cuando la narradora dice: “sí, me dio duro cuando empecé a trabajar; entonces la gente se aprovecha mucho de uno (C), incluso cuando yo estaba trabajando por contrato (I). Cuando yo era joven trabajé en la alcaldía por OPS” (S. 16) (m. 28). Pudiera pensarse que, aquellos que se aprovechan de quienes están en el proceso de búsqueda de empleo profesional, están alejados de instituciones educativas o desconocen el respeto que se debe a los demás; sin embargo, en este caso es un representante educativo quien manipula y hace cuestionable la acción en-generada, una propuesta que vulnera no solo la condición de una persona, sino, además, de una mujer formadora: “... Y yo fui y hablé con el viejo este, y me propuso una cosa que usted ni se imagina...” (S. 16) (m. 29).

Como se infiere, aun en escenarios laborales y profesionales como los de la educación, las profesionales se enfrentan con frecuencia a formas de evaluar permeadas por el fenómeno de inequidad de género. Hemos observado con esta franja microestructural (S. 16) (m. 29) la escenificación de dos actores que involucran sus subjetividades en la situación que los vincula, cuyo resultado es una intersubjetividad objetivada: la subjetividad “ella” es quien se objetiva al quedar desempleada, mientras la subjetividad del representante de la Secretaría de Educación objetiva su acción al limitar un nombramiento, es decir, dos subjetividades que se objetivan en dos realidades. Aunque para muchos/as la subjetividad está aislada de hechos como este, realmente resulta conectada. Cabe anotar que lo expuesto aquí representa una lectura del tema de las subjetividades generizadas en formadores y formadoras que, por supuesto, no se constituye en la única lectura.

La reflexión realizada pone en cuestión la “cosa” no pensada. Pero no es suficiente pues, incluso, a pesar de que es un funcionario educativo, las frases y palabras comunican y acuñan la apariencia de una esencia que subsume la experiencia de hombre, aún sin trascender, velada por falta de apropiación formativa. El desconocimiento de un tema como el de género, y la consecuente imposibilidad de reflexionar sobre lo que está sucediendo, denota una subjetividad que se deja llevar por la tradición, manifiesta en su lenguaje que, a falta de autocomprensión histórica, escenifica su accionar.

Lo formativo está presente en los ejemplos de formadores/as, quienes, alejados de interpretaciones en las que sus subjetividades se vinculan en el devenir ser de *enmarcados primarios naturales* en continua relación con *lo social*, por más desprovisto de género que parezca, desarrollan acciones llenas de opacidad y sombra, con lo que agudizando la inequidad y la incrementan aún más en la institucionalización del acto, como puede apreciarse en la (S. 16)(m. 29).

Cuando se desconoce la profundidad y la importancia del tema, pueden encontrarse discusiones que no incluyen la reproducción de ese fenómeno respecto al género, aunque basta solo con avanzar un poco para encontrarse frente a una situación que resulta tan compleja como decisiva. Las asimetrías son contundentes: para quien desde su jerarquía moviliza los nombramientos, el hecho resulta irrisorio o intrascendente, porque pudo tratarse solo de una más sin nombrar. Para ella, a primera vista, existe desempleo, que se torna degradante por el hecho de ser evaluada no por su formación profesional, sino a partir de la simbología configurada desde *enmarcados* evidenciados en un acto subjetivo objetivado e institucionalizado en la evocación misma del secretario de Educación. Obsérvese que, aunque fue negada tal señal por la formadora, no deja esto de ser paradójico, pues es posible observar las implicaciones subjetivas y cómo en lo intersubjetivo se impele la acción que objetiva el hecho y continúa su recorrido en los actos proporcionados por cuanto situación afín suceda.

La restricción de lecturas de profundidad permite que su reproducción continúe. Puede apreciarse desde la subjetividad de “ella” que el “secretario” continúa encadenando la simbología de mujer objeto del fin

perseguido y puesto en consideración. La narrativa denuncia: “muchas compañeras salieron hasta nombradas (I), pero yo no”, y dinamiza la subjetividad-intersubjetiva objetivable a través de ese pensamiento experimentado situacionalmente.

Existen ejemplos en los que los enmarcados *primarios naturales* y *los sociales* se constituyen desde haceres guiados y alimentados por esos *modos* que se cuestionan, como se ha detallado en los agentes mencionados que instituyen actos de subjetividad generizada. Esto ocurre porque, muchas veces, en su intento de organizar en-generan objetividades que no resultan aisladas de las subjetividades que *modelan*. En este caso, es la formadora quien narra la percepción respecto a la diferencia de trato entre mujeres y hombres dentro de la institución educativa donde ella trabajaba (S. 17) (m, 31): “...se veía más apoyo a los hombres (I). Porque en el trato (C), pese a que conmigo bien (I), pero se veía cómo a los hombres los consentían, si tenían que pedir permiso se los daban sin decir nada (C), pero uno llegaba a pedir permiso, y ahí sí grave (C), pero con ellos si eran condescendientes (I)”. Esto queda *enmarcado* en el sentido y significado dado por ella. El fenómeno resulta con mayor asiento en (S. 17) (m, 32), cuando se involucran unos profesores y profesoras “y unos/as eran casados/as y sacaron a todas las mujeres...”.

En este caso, el acto de subjetividad-intersubjetiva se objetiva en una acción normativa que genera desempleo en las mujeres, por un motivo que “ella” expresa de manera cruda: “por vagabundas”. Ante todo, se destaca el hecho de que, tanto las mujeres como los hombres, en igualdad de derechos, cometieron disciplinariamente la misma falta, pero la sanción de expulsión de sus trabajos se da solo en las mujeres. En este momento, las franjas microestructurales generan preocupación, porque, por más subjetivo que pueda ser, es un error desvincular lo subjetivo de la objetividad allí generada. Por un lado, se encuentra la percepción de la directora sobre sus docentes y lo que espera de ellos y ellas; por otro, es posible observar la relación del referente *primario natural* con lo social del sentido y significado de su devenir de ser hombre y mujer. Este cruce de subjetividades-intersubjetivas es definitivo en su *modelado*, sirve para objetivar su dictamen y proceder a institucionalizar la sanción para unas “ellas” y el hecho de que

no pase nada con los otros, “ellos”. Como se observa, a pesar de que el hecho parece desvinculado, se vislumbra mucho camino por develar.

Es necesario considerar que, en las instituciones y organizaciones educativas, se pueden encontrar personas que, como sucede en lo narrado, tienen la tendencia a generar actos, cuyas implicaciones van más allá de lo que se puede pensar: desempleo en lo inmediato y varios vacíos, entre ellos uno básico, el diálogo. Del mismo modo, contemplar que en asuntos de género, incluso entre mujeres, como ocurre con la directora, se puede garantizar el seriado de *modos* de ser mujer y hombre a partir de sanciones provenientes, posiblemente, de haceres guiados referenciados en los *marcos primarios naturales y sociales*. Dentro de estos marcos, ella constituye el resultado subjetivo-intersubjetivo, en un inicio con radio de acción para las subjetividades-intersubjetivas involucradas en la situación: aquí el comportamiento impecable de las mujeres dentro de esta institución educativa es sagrado, mientras que para los hombres no lo es, ya que se les permite este tipo de comportamiento. Además, el ejemplo muestra otras percepciones que, como sucede con quien narra, dan sentido y significado a lo allí ocurrido y a las infinitas maneras de constituirse en *modelos* en la reproducción de este fenómeno de en-generación, sin lecturas de mayor profundidad. En conclusión, se constituyen en trama de asimetrías e inequidad de dimensiones y dinámicas, incluso para quienes las padecen. Con este fin, se ponen en circulación, se *enmarcan* y se institucionalizan.

Vuelve a destacarse que, la reflexión sobre el fenómeno ayuda en la ganancia y apropiación formativa pues, a partir de esta develación de la subjetividad de género alcanzada, se reconoce y comprende, por ejemplo, que al desempeñar cargos de autoridad en los que se institucionalizan normas a partir de los actos evocados por los actores mismos, se deben trabajar la medida y la autorreflexión desde la práctica. Para ello, es necesario el esfuerzo con el fin de dilucidar los límites de las necesidades personales que pueden ponerse en juego porque, cuando algo más general se reclama, está presente en las situaciones en las que nosotros participamos, ya que se subvierte el escenario y la idoneidad fluye en diferentes direcciones. Algunas pueden no hacer parte de la familiaridad y particularidades allí desplegadas pero, de todas formas, se deben comprender las situaciones en

su alteridad, y reclamar comprensión y capacidad de concienciarlas dentro de nuestros propios fines. Esta perspectiva y consciencia será la que permitirá actos de equidad dentro de la diferencia que la generalidad impone.

Al aclarar estos cuestionamientos, se halla que, por naturaleza, hay una materia en cada uno de nosotros que, por condiciones fisiológicas, nos permite vivir y movernos; sin embargo, no por eso se pone en relación, por lo que es necesario entrar en contacto con lo social, que es la manera como se alimenta nuestra subjetividad a partir de la interacción con quien le demande. Es así como hace presencia lo uno y lo otro y se va circunscribiendo el devenir. Si bien en los ejemplos anteriores se encontró una tradición que hace presencia con *modelaciones* que constituyen *fabricaciones* para garantizar lo uno, ese uno se en-genera porque lo otro vislumbra ser medio o, lo mismo, sirve de medio para el fin de ese uno.

A partir de esta perspectiva se puede avistar lo fenomenológico de los temas, dentro de la cotidianidad práctica, desde la cual se puede dilucidar y revisar en la crítica que la tradición subvierte la posibilidad de un devenir ser en consciencia y reflexión de ese papel<sup>240</sup> formativo. Esta posibilidad de ser en el tiempo constituye el testimonio del acto de subjetividad generizada, producto a su vez de lo intersubjetivo en la objetividad de las situaciones. Se pone de relieve lo consustancial de la enseñanza-aprendizaje, puesto que la competencia personal y profesional de la formadora hace entronque con planteamientos filosóficos que aportan las *claves* que, de ser *transpuestas* en las historias de quienes asisten y se integran a procesos formativos, pueden proyectar equidad de género a partir de lo multidimensional y lo diverso, ya que es allí, precisamente, cuando surge la necesidad de una revisión y trascendencia mayor respecto a ese agente o audiencia.

<sup>240</sup> Se destaca en este apartado la relevancia de aquello que sucede en el escenario, por la confusión entre identidad personal y función especializada-o entre papel y cualidad; en este caso, se utiliza *rol*, en relación con la cualidad o función especializada, para que se entienda que este sucede tanto en su cotidianidad como en su desempeño (especializado). Aquí es ilustrativo comprender que el término *persona* se refiere al sujeto de una biografía, mientras *papel* o *personaje*, a la versión escénica de esta —biografía—. Por eso mismo, se destaca y se evidencian estos ejemplos, porque en la cotidianidad de un trabajo no siempre las *personas* son conscientes de su *papel*, es decir, de su biografía dentro de su *rol* (Goffman, 2006, 136-137).

### 6.1.3 Categoría acto– (esencia-trascendencia)

El análisis de esta categoría se centra en lo anterior, esto es, el agente-audiencia, y en la tradición del fenómeno —*reductio*— que va refiriéndose; mientras que, lo posterior constituye la interpretación de esas formas manifiestas que integran en esta categoría la *percepción y consciencia* del acto —*vocatio*—. En esta perspectiva, el foco se encuentra en las decisiones procedentes de lo subjetivo-intersubjetivo dentro de las experiencias que se revelan, en las que ese *acto* confirma que está en proceso y se hace responsable de su historia y de lo que confluje en dicho testimonio. Aunque la narrativa de la formadora proporciona esa historia y representa una fuente de verdad, es diferente de la razón teórica; sin embargo, encuentra en la diferencia que las relaciona una posible manera de traducir filosofía. Por ese motivo, los ejemplos constituyen una manera de dilucidar *actos*, verdaderos y necesarios de *concienciar* desde la subjetividad generizada, que se objetiva en la intersubjetividad. Allí se consume una esencia y se pone en *perspectiva* la movilidad de quienes agencian procesos formativos, que pueden trascender en dicha esencia y poner en relación los horizontes de *actos* verdaderos *concienciados*.

El punto de partida de esta parte se desarrolla desde la referencia en la que se interpreta la matriz discursiva de la formadora respecto a la idea de género; su esencia se encuentra micro-macro-estructuralmente dimensionada y dinamizada entre *lo no deseado vivido a pesar de lo deseado*. Las actuaciones en las que las decisiones generan movilidad y encuentran importancia tienen que ver con las interpretaciones de los ítems 6.1.1 y 6.1.2.

Este ítem se inicia con el análisis de la (S. 3) (m. 3):

Ya en la adolescencia sí me sentí un poco más sola (I); mi mamá se fue (*sentimiento, ise agudiza la voz!*) con mi papá (C), quedamos casi que solos (*silencio, lágrimas..., llorar...*) (I) ¿Cómo a qué edad? Yo tenía como... 15 (C) (*lágrimas..., silencio*)... Mi papá le dijo, fue mi mamá: o ella o sus hijos (C), se va con él (I) ¿O sea, fue una decisión de su mamá, la pusieron a decidir y...? Ella se fue, quedamos casi que solos (*Hay...lágrimas...silencio*) ¡Si me disculpa!..., quedamos casi que solos, se fue (ella) para Santander y yo (YO) terminé ya el bachillerato (C).

Y (m. 4):

Y al año siguiente quedé yo (yo) embarazada (C) ise *agudizala voz...tristeza!*... me tocaba, casi que no pude [4 veces] estudiar [4 veces], mejor dicho, no pude estudiar; yo tenía otro proyecto de vida [2 veces], que era estudiar una ingeniería (I),... era muy joven, acababa de salir del colegio (C); entonces mi proyecto de vida era otro (I). ¿Porqué fue?, ¿por descuido? Una falta de conocimiento, porque, digo yo, por ingenuidad, más que todo por falta de conocimiento (C)... Me vine con mis tíos para Santander a estudiar una ingeniería de petróleos (C), no lo pude hacer (I), quedé embarazada (C), pensé que iba a tener más apoyo de mi mamá (I), pero no lo logré (C) (I).

“Ella” hace una abstracción, que se concreta al mencionar: “al año siguiente quedé yo embarazada” (S3) (m. 4). Se encuentra la ruptura con lo inmediato y natural propio en relación con lo social y se subvierte lo general. Se destaca la esencia de su anuncio: “me tocaba, casi que no pude estudiar, mejor dicho, no pude estudiar, yo tenía otro proyecto de vida, que era estudiar una ingeniería” (S. 3) (m. 4). Se denuncia la violencia de este tipo de abstracción, concretado en el acto: “era muy joven, acababa de salir del colegio; entonces mi proyecto de vida era otro”. Revela la razón de lo sucedió: “una falta de conocimiento, porque, digo yo, por ingenuidad, más que todo por falta de conocimiento” (S. 3) (m. 4). Lo fenomenológico emerge velado y se evidencian los vacíos y las tensiones resultantes: al extender su vivencia, “ella se fue” (S. 3) (m. 3) denota la ausencia de la mamá, y su relación con una certeza: “quedamos casi que solos” (S. 3) (m. 3). Cuando expresa “yo (YO) terminé ya el bachillerato”, evidencia que es un ser emergente de un proceso formativo que se cuestiona al enunciar la falta de conocimiento como causa que le llevó a su embarazo.

En esta interpretación, se establece una relación entre lo fenomenológico poco explorado y los conocimientos logrados por sí misma, porque ella estudió; pero, una acción intersubjetiva perturba su proyecto de vida: un embarazo. Esto constituye un hecho fáctico que va dejando en lo vago de sus anuncios la necesidad de formarse, porque era necesario conocer la cosa, pensarla y, asimismo, poder percibirla y ser consciente de ello para encontrar sentido en sí misma.

Se destaca la (S. 3) dentro de las (m. 3 y 4), porque es un ejemplo de la sujeto irreflejo —sin investir— denotada por la opacidad. Es un momento en el cual lo fenomenológico se manifiesta en *actos* con estrecha *percepción y consciencia* de la subjetividad refleja. De existir en ese momento un tacto efectivo a partir de la sensibilidad pedagógica, esto se hubiese podido avizorar para ahondar, de este modo, en un campo primordial por develar desde una apropiación formativa poco explotada. Esto revela que las historias son esa posibilidad, como ocurre en este caso, es decir, son vivencias pendientes de desvelar, pues pudo subvertirse una acción que abogara *consciencia y percepción* de lo uno en relación con lo otro, y en la que se hubiera podido profundizar filosóficamente a partir de la relación permanente que impelen las intersubjetividades de quienes se educan.

En ese sentido, la enajenación estuvo presente cuando la narradora reclamó conocimiento y no se obtuvo; no obstante, el acontecimiento constituye un ejemplo que trata la tarea a la que estamos llamados formadoras y formadores de proporcionar esta prerrogativa de dar sentido desde la reflexión de la experiencia en el ámbito educativo. Lograr incorporar e integrar lo concienciado en quien trabaja este proceso formativo<sup>241</sup> es lograr trascender en la esencia desde la *percepción* fundamentada en la *consciencia* del fenómeno. Se entiende así que la formación por la formación no encuentra su verdadero objetivo, pues este emerge a partir de la temática reflexiva que el/la educador/a llegue a hacer para devenir en ser<sup>242</sup>.

En esta investigación, eso se vislumbra en una motivación por entender algo, lo cual implica ir más allá de capacidades previas desde las cuales surgió, se tradujo o se derivó este interés. De este modo, adopta un carácter genuinamente histórico, que se concentra en la conservación y comprensión del papel formativo respecto al constitutivo de un acto de subjetividad generizada.

Cuando se analiza la relación de lo fenomenológico (aun en su escasa consciencia), se encuentran posibilidades de consumir la esencia o

---

<sup>241</sup> Gadamer, *Verdad y método*, 40.

<sup>242</sup> Gadamer, *Verdad y método*, 40.

trascender y formarla, similar a esa relación de limitar o hacer apertura de las *perspectivas*. Las acciones son el sustento de las personas, porque configuran la subjetividad y, en los residuos intersubjetivos que reflejan la movilidad de una temática, al trascender en ese acto de subjetividad generizada, se avizoran las sombras y opacidad que están latentes. Pero llegar a investir las constituye un reflejo de lo que está ocurriendo, que no se logra en la objetividad del hecho, sino en las microestructuras en trama hacia lo macroestructural. Es lo macroestructural lo que se vincula al discurso y sigue su curso con el componente de género. Este hecho se evidencia en el análisis preliminar de la matriz ideológica de la formadora, en la que (S.1) introductoria, (m. 0, 0.1) y (S. 2) (m. 1, 2, 3, 4) con sus componentes microestructurales, dan testimonio y se interrelacionan con las demás situaciones (S. 18) y (S. 19) y microestructuras (33, 34, 35, 36 y 37) en la red extensa de su entramado. Esto también permite observar los huecos y vacíos respecto al conocimiento de género en su relación con los procesos formativos.

Si bien el campo primordial en esta investigación es el acto de subjetividad generizada que puede avizorarse desde la *reductio* fenomenológica, también se aborda la objetividad cuando se le pregunta a la formadora: ¿dentro de las asignaturas que orienta, encuentra contenidos posibles de relacionar para la equidad de género? Ella afirma: “claro, uno puede proyectar, no estoy de acuerdo, doy aportes generales, dando a entender lo que quiero” (S. 18) (m. 34.). Luego, al indagar sobre experiencias en la práctica educativa, ella menciona “situaciones varias (I), en una tutoría hay un muchacho que tiene sus tendencias diferentes a las de hombre-mujer, usualmente un término medio, entonces en eso soy muy respetuosa” (S. 19) (m. 35). Su opinión sobre el muchacho se pone en evidencia y denota ciertas sombras, tanto desde lo subjetivo: “tiene sus tendencias diferentes a las de hombre-mujer” (S. 19) (m. 35) como desde lo intersubjetivo: “usualmente un término medio” (S. 19) (m. 35) y, así mismo, algunas luces, “entonces en eso soy muy respetuosa” (S. 19) (m. 35).

Continúa ella narrando:

Pasó que ese muchacho, siempre que pasaba a exponer...había un grupo que se burlaba de él, lo criticaban, y el muchacho perdió mucho la confianza, porque dejó de participar, porque los otras/as se burlaban (mayoría mujeres) (S. 19) (m. 36).

Sigue su relato:

Entonces, yo hice un comentario refiriéndome a una situación que había pasado alguna vez (C), refiriéndome a que uno no tiene el derecho ni la facultad de degradar a nadie (C), entonces yo les di a entender (I), y la actitud que ellas tomaron, en especial, a ese grupo (C), y parece que algo ayudó (I), pero yo no dejo que las cosas pasen así (C) (S. 19) (m. 37).

Y puede confrontarse con la (S. 18) (m. 34).

En estas franjas discursivas emerge un “ego meditante”<sup>243</sup>, que no llega hasta una racionalidad dada. Es por lo tanto un *acto inconsciente* frente a la equidad de género. Así, si bien expresa su similitud con el/la filósofo/a, quien en su tarea de comprender el mundo “piensa al mundo, al otro y así mismo”<sup>244</sup>, su *ego meditante* obstaculiza su trabajo, que queda inmerso en lo particular, lo que se manifiesta cuando dice: “dando a entender lo que quiero”. Como se observa, la tarea consiste en dilucidar en la generalidad y subvertir en la apropiación personal, siempre en apertura hacia lo otro, en la que lo formativo adquiere su connotación primordial. En este sentido, existe una situación en la que se dan cita la formadora, el muchacho y los/las compañeros/as; en dicha situación el proceso formativo debe apartar la atención de sí mismo y dirigirla a lo que la situación convoca (generalidad). En este caso, para que la formación obtenga esa altura y connotación, necesita una iniciativa por establecerse que, por el momento, no tiene garantía en el ser, por lo que debe apoyarse en el poder efectivo de

<sup>243</sup> Merlau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, 19.

<sup>244</sup> Merlau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, 19.

las historias convocadas (formadora, muchacho, compañeras/os). Así surge la temática reflexiva del educador/a desprovista de equidad de género y la consciencia del acto investido por la subjetividad-intersubjetiva para objetivarse. Estamos, pues, ante un fenómeno pluridimensional en el que el derecho se apoya en el poder efectivo de dar forma a las historias convocadas en esta situación. Esto es un ejemplo efectivo, por una parte, del asiento de lo fenomenológico del mundo provisto por las historias, y por otra, de que la explicitación filosófica no está en el reflejo de una verdad previa, sino en lo que se muestra como verdad en este cruce de subjetividades-intersubjetivas por objetivarse en hecho formativo. De esta forma, las intersubjetividades impelen de modo constante a la *consciencia en el acto* de subjetividad generizada.

El análisis sobre la verdad de lo expuesto aquí, permite establecer una relación entre las interpretaciones que se han desarrollado desde las categorías de género y subjetividad-intersubjetividad y los enmarcados naturales y sociales orientados hacia una generalidad que puede estar desprovista, como se ha constatado, de procesos formativos. Se considera desprovista cuando se genera una solicitud de conocimiento, entonces las *percepciones* se opacan y la sombra se agudiza. Este hecho es el que puede dejar ese residuo de subjetividad-intersubjetiva para objetivarse en la suma de experiencias, en las que huecos y vacíos se llenan de inequidad, como sucede, entre otras, en (S. 7) (m. 11, 12), (S. 8) (m. 13, 14), (S. 9) (m. 15, 16), (S. 10) (m. 17, 18, 19). Allí, las perspectivas se recortan y se actualiza su vivencia en lo irreflejo, que no se puede conocer, pues se necesita la teoría para generar conocimiento; pero, para ello es necesario tomar *consciencia* de qué tipo de conocimiento está relacionado con esas prácticas. Las situaciones y microestructuras muestran un ejemplo de esto desde el trasfondo de la historia, en el que la posibilidad de trabajarse se vincula a las teorías tridimensionales develadas, que hacen confluencia con la *reductio* fenomenológica, que permite poner en *perspectiva* la *consciencia* en el sí mismo que actúa. Todo esto da forma a la crítica por los vacíos y huecos formativos dilucidados en esta tarea intensiva de interpretación realizada.

En los análisis se observa, además, cómo la identidad y la subjetividad se enlazan a símbolos que dan lugar a normas y a los *actos*, sin concienciar

aún las temáticas, que por tanto dejan de lado las necesidades de quienes están formándose. Así sucede en las (S. 16) (m. 28, 29, 30) y (S. 17) (m. 31, 32), en las que se evidencian señales que, debido a su poca o nula trascendencia formativa, llevan a alimentar símbolos de mujer y hombre retenidos en la memoria. Al no haber percepción del género, dichas señales se reproducen en normas desde *actos* que se institucionalizan en organizaciones, como pasa en (S. 28) (m. 30) y (S. 17) (m. 31, 32). Dada la escasa, por no decir nula, *perceptiva* y *consciencia* en el tema de subjetividades generizadas, se legitiman actos como el de la microestructura siguiente:

Y yo fui hablé con el viejo este, y me propuso una cosa que usted ni se imagina, ENTONCES lo que yo hice: le menté hasta la abuela (C), y entonces me quedé sin trabajo (I). Pero yo dije: preferible sin trabajo (C), no me gustó, me sentí tan uyyyyyy (I). Muchas compañeras salieron hasta nombradas (i), pero yo no (I)... (risas...) (I) (S. 28) (m. 29).

Aquí se aprecia el vacío, que podría someterse a la reflexión y la traducción críticas, y la libertad del/la educador/a de proponer como posible temática de reflexión. El sentido está en el tacto y la sensibilidad pedagógica puestos al servicio de quien forma, que exige apropiar conocimiento y movilidad en los conceptos acuñados que se comunican y que no pueden opacarse en un lenguaje desprovisto de una lectura filosófica. Es lo que, en últimas, se reclama a quien está enseñando o provocando esta autorreflexión para estar a tono y ofrecer apertura en las historias que le impelen a actuar dentro de una diversidad de situaciones, tensiones y vacíos.

De lo analizado se infiere que la libertad está en hacer fluir las más diversas experiencias desde la memoria de las historias. Al revisar esta memoria, que no puede ser general y para todo<sup>245</sup>, se constata que varios *actos* no concienciados se alimentan por la retención, lo cual es muy diferente del acto de acordarse. En este caso, puede estar desatendido el olvido, que es distinto a omisión o defecto<sup>246</sup>, porque al olvidar existe la posibilidad de

<sup>245</sup> Gadamer, *Verdad y método*, 45.

<sup>246</sup> Gadamer, *Verdad y método*, 45.

renovar el espíritu. Un ejemplo se puede *percibir* cuando la memoria retiene algo que no debería, como lo sucedido en las (S. 8) (m. 13, 14), (S.9 (m.15, 16) y (S.10) (m.17, 18, 19), que ocupa y limita la percepción, en lugar de formarla. Mientras que, si olvida enmarcados, como los de las (S. 16) (m.28), se da apertura a la equidad de género y, además, se renueva el espíritu. Esta renovación puede darse en las (S. 18) (m. 34) y (S. 19) (m. 35, 36, 37), en las que una generalidad reclama “autoconsciencia del en sí y para sí”<sup>247</sup> respecto a la manera de hacer historia. Su interpelación, por consiguiente, es una dilucidación respecto a lo que sucede con esa esencia, y esto lo que amplía el horizonte, pues en su trascendencia observa, reflexiona, modifica y amplía, lo que hace posible la renovación.

Lo anterior confirma que, al confluír lo intersubjetivo se propicia una apertura hacia la renovación constante que el espíritu requiere. La atención de manera oportuna y eficiente de una necesidad formativa será la acción pedagógica que pueda propiciar *actos conscientes* de subjetividad generizada en quienes, en ejercicio de su derecho, así lo soliciten.

Los textos *fenomenológico-hermenéuticos* nos brindan una de las formas privilegiadas de rastrear cómo la *consciencia del acto* está en relación con la *perspectiva*. De ahí que esta investigación sea una puesta en práctica de ello pues, cuando da sentido a una *perspectiva* a partir de la comprensión de lo que constituye ese asunto general, del cual el texto es revelador (micro-macro-estructura), propicia una interpretación de lo narrado por la formadora, en el que se involucran las evidencias de revisión de ese fondo en el que se asientan sentidos y significados plasmados dentro del texto que se constituye, por ende, en una *perspectiva*. En consecuencia, no será necesario que quien lo haga sea ignorado, pues lo que se requiere es lo contrario, que el/la sujeto, al develar cómo sucede, deje ver qué tipo de análisis y comprensión concreta proyecta. Para esto debe existir el fenómeno en sí, contenido en los registros textuales que deben ser entendidos; es ahí cuando arriba la presencia intersubjetiva y la *consciencia* en ello. El establecimiento de ese vínculo entre la situación y los

<sup>247</sup> Gadamer, *Verdad y método*, 41.

textos (micro-macro-estructurales) es la interpretación propiamente dicha, la primera pone en *perspectiva* la libertad del/la educador/a desde una temática de género por reflexionar y, a partir de ello, se apropia el proceso de formación. Lo segundo está en estrecha relación con la primera, y constituye el componente fenomenológico, en este caso, los registros de textos (micro-macro-estructurales).

Se concluye pues, que las interpretaciones representan una posible forma de ascender a la renovación del espíritu, que atienden al esfuerzo requerido para ello, y que un largo periodo de consumación en la esencia de una misma experiencia no logra subvertirse con intenciones vacías e indeterminadas, sino que es preciso trabajar la *consciencia* y la *perspectiva* implicadas en el fenómeno mismo, para revisar y cuestionar así la esencia desde la trascendencia que la reflexión del tema de subjetividad generizada permite.

## 6.2 Formador

### 6.2.1 Categoría género (esencia - trascendencia)

Al igual que en el proceso realizado con la formadora, se desarrolla aquí la interpretación de la categoría de *género*, a través de la cual se reconoce la forma como las *señales, símbolos, normas, instituciones y organizaciones, identidad y subjetividad* se van integrando a la categoría. El punto de partida es la frase: *lo general confirmado en lo personal que dinamiza entre atracción, excitación y gusto*<sup>248</sup>, la cual contextualiza la idea de subjetividad generizada, a partir de la experiencia de hombre dentro del fondo relacional (intra-extra-textual) (ver Figura 8).

La revisión y análisis de los ejemplos partieron de lo preguntado sobre la experiencia de hombre (S. 0) (m. 0.1):

---

<sup>248</sup> Frase en la que se contextualiza la idea de género a partir de la experiencia de hombre.

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

Destaca en su apreciación los recuerdos y el gusto por las niñas, a quienes va relacionando con lo que empieza a despertar su atracción; estas señales comienzan a hacerse evidentes (S. 1) (m. 2):

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

Se vuelve reiterativo encontrar que los hermanos mayores, agentes para entonces, y él, en tanto audiencia, tuvieran presentes “las niñas con las que ellos jugaban” (S. 1) (m. 2). Incluso, de lo sucedido en ese momento, él va configurando: “de pronto eso... fue marcando” (S. 1) (m. 2), y afirma: “me gustaban niñas del barrio”, y va adhiriéndose en ello “eso” (S. 1) (m. 2), la “cosa” no pensada, la cual sigue su curso: “siempre tuve una atracción”(S. 0) (m. 0.2), que afirma al oponer al mismo sexo: “nunca he tenido pues..., he tenido una atracción por el mismo sexo, nunca(I), pues a pesar de que he conocido personas sí...” (S. 1) (m. 2). Además, especifica la claridad de él respecto a esto; sin embargo, expone las condiciones generizadas de esa manifestación: “tal vez por el mismo proceso de formación de mis papás... ¿cierto?... la cultura un poco machista en la que se vivía ahí...” (S. 1) (m. 2). Esto dejó ver el proceso a través del cual una forma personal va siendo presupuestada por lo general y social que allí se fue proporcionando, en el caso de papá y mamá (S. 0) (m. 0.2):

Tal vez por el mismo proceso de formación de mis papás... ¿cierto?... la cultura un poco machista en la que se vivía ahí...

Y de sus hermanos (S. 1) (m. 2):

...Pues, obviamente, fueron mis hermanos, por ser el menor... ¿sí? Fueron mis hermanos mayores... con muchos de ellos vivenciamos...

Su experiencia se va estableciendo, en calidad de agente, a través de ese lenguaje manifiesto que va acuñando<sup>249</sup> al evocar lo que se le decía, entre palabras y frases y que, como audiencia, iba configurando en el significado de ser hombre, como puede verse en la siguiente franja microestructural:

...bueno, usted es un hombrecito, tiene que ser un hombrecito y... —risas nerviosas— (C) y pues eso también lo definía así... (S. 1) (m. 1).

Palabras y acciones correlacionan ese proceso y se adoptan para ir dando sentido a ese mundo de hombre, dentro del cual él es una experiencia, porque continúa manifestando: “pues eso también lo definía así” (S. 1) (m. 1). Es la forma de ir haciendo parte de la historia, en la que ese *uno*<sup>250</sup> fue tomando de lo *otro*, y ese *otro* es quien incide en ese *uno* integral, y subyace como se puede evidenciar aquí:

...pues bueno (C), mi hermano...xxx, inclusive (C) él me consiguió una cita (l) con una niña que intentamos... que estuvimos los dos (S. 3) (m. 8).

Se habían encontrado señales, pero con lo sucedido en la franja microestructural (m. 8), ahora una *señal* pasa a constituirse en *símbolo*, y este cobra regularidad y se reitera, como se evidencia cuando menciona:

<sup>249</sup> Gadamer, *Verdad y método*, 38.

<sup>250</sup> Gadamer, *Verdad y método*, 558.

...con (el hermano anterior a él), vivenciamos muchas experiencias (I) con niñas de la edad, ¿cierto?, hacíamos travesuras (C), pero, obviamente, ya eran vistas como objetos sexuales (I)..., (S. 1) (m. 2).

En este sentido, se encontró esa relación experiencia de hombre —“muchas experiencias” (S. 1) (m. 2) — con el *símbolo* a través del cual él va constatando “niñas de la edad” (S. 1) (m. 2), de quienes hace una inferencia (I): “obviamente, ya eran vistas como objetos sexuales”. Sin dejar de lado esa *identidad y subjetividad* de quien —él, ese *uno*— resulta siendo algo en relación con lo *otro*. Pudo verse que quienes dieron las *señales* y las acciones para concretar esa *simbología* fueron sus hermanos mayores. Pero la ilustración que interesa aquí es la forma como alterna el rol de audiencia a agencia, que se evidencia cuando él consume su acto con la niña. En ese momento, él pasa de audiencia a agencia, pues va integrando un *símbolo* que tuvo un desarrollo desde las señales de hermanos, papá y mamá.

Una vez el *símbolo* adquiere sentido en él, la tradición va haciendo de él algo de lo que ella venía proporcionando a través de las agencias de hermanos, quienes estuvieron acompañándolo. Ahora es él quien va proporcionando, tanto la *simbología* de lo que como experiencia de hombre es como la *simbología* que asimila respecto al significado de mujer. Lo *uno*, experiencia de hombre, lo *otro*, experiencia de mujer; pero, la interpretación por él elaborada la integra en ese *uno* y deja en opacidad el fin del *uno* respecto a lo *otro*. Porque para él las niñas son objeto sexual y, en esta evocación, se encuentra que él piensa lo *otro* no como fin, sino como medio. Está en ello la presencia intersubjetiva y, a partir de ese momento, debe revisarse cómo fluyen las presencias subjetivas y qué interpreta cada *uno* con respecto a lo *otro*. En la narrativa, él piensa lo *otro* como objeto para hacer realidad esa experiencia de hombre.

En este apartado resulta ilustrativo encontrar un sentido a nivel de apropiación formativa, en el que estos procesos pueden ayudar porque, al

proporcionar una autocomprensión histórica<sup>251</sup>, se puede pensar ese aspecto de la experiencia de lo *uno*, que no es objeto, para que se vaya adquiriendo relación en la unidad de lo *uno* y lo *otro*. La relación hará visible lo que se pueda empezar a dar entre lo *uno* y lo *otro*—para este caso, lo *uno*, el narrador, y lo *otro*, las niñas de quienes está hablando—. Ambos deben ser pensados en proyección de fines; el hecho de no hacerlo se traduce en la consideración de *uno* como medio de un fin, y el *uno* que busca el *otro* como medio. La cuestión es qué se puede hacer para visibilizar esas relaciones; en este caso se puede trabajar consciencia de la realidad histórica desde el tema de subjetividad generizada al relacionar conocimiento y tradición. Hacerlo es ganar en apropiación formativa; por eso, la reflexión se enfoca en cuestionar esas formas de los/as estudiantes para comprender su realidad histórica. Dichas formas se manifiestan en la apariencia del lenguaje acuñado desde las frases y palabras que se van diciendo.

Al volver a la *simbología* que se va encontrando en él —lo *otro* medio del fin, de lo *uno*— se halla una tensión respecto a la época en que sucede: “yo en sí todavía era un niño...” (m. 3), y respecto a la niña: “éramos muy niños” (S. 3) (m. 8), “la niña todavía no se había desarrollado, tampoco yo” (S. 2) (m. 3). En relación a una edad aproximada, sin precisión dice: “tendría unos 10 u 11 años” (S. 2) (m. 4); además, lo que sucedió allí “era la excitación..., y fue una cosa terrible...” (S. 3) (m. 8), muy similar a cuando se desarrolló, “entre los 14 y 15 años” (S. 2) (m. 4): “...eso fue terrible” (S. 2) (m. 5), “yo no recibí educación al respecto” (S. 2) (m. 5). El vacío se percibe, además de la tensión vivenciada.

Aquí los vacíos se van llenando en los engranajes<sup>252</sup> que articulan subjetividad e intersubjetividad; así, con educación o sin educación, la “cosa” no pensada sigue objetivándose en esos “actos” que van dejando huellas del fenómeno. Asimismo, las acciones van adquiriendo regularidad: “lo que sé de sexo lo aprendí ensayo-error” (m. 7). El hecho de estar frente a la forma como la esencia se va consumando evidencia dicho proceso en las

<sup>251</sup> Gadamer, *Verdad y método*, 38.

<sup>252</sup> Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, 19-20.

palabras y frases acuñadas: “vivenciamos muchas experiencias con niñas de la edad” (S. 1) (m. 2). Al irse regularizando, estas acciones ascienden al nivel de *normatividad* aunque, al descodificar, se puede ver un asomo irreflejo de consciencia que, no obstante, muestra en un destello subjetivo la realidad histórica dentro de la cual ve lo *otro* como objeto, esto es, medio para su fin: “ya eran vistas como objetos sexuales”. Para entonces, era solo consciencia de la vivencia<sup>253</sup> en la que adquiriría su experiencia de hombre.

Con base en esta interpretación del devenir de ser hombre, se puede hacer una ilustración a partir de ese “*factum* existencial”<sup>254</sup> relacionado con la forma como otros modos de experiencia de hombre fueron incidiendo en la experiencia de ese *uno*, del cual él está hablando. Es evidente cómo cada época muestra unos modos de manifestarse y cómo se va en-generando en su experiencia de hombre, lo cual se puede ver en su narrativa histórica desde esa unidad *subjetiva* de *identidad* connotada en la relación entre lo *uno* y lo *otro*: él (*uno*) al ser presa de la tradición de lo *otro*, que él ha incorporado en ese *uno* y ahora ese *uno* haciendo presa<sup>255</sup> de ese *otro*. Algunos ejemplos de esta relación se hallan en (S. 16) (m. 43 y 44).

Mayor visibilidad de lo que allí sucede se observa en la experiencia de hombre: él la encuentra como algo “instintivo” (m. 5); aun cuando en lo irreflejo menciona “explorar..., pensar..., imaginar niñas...” (S. 2) (m. 5), se encuentra una relación social de la cual su acto es reflejo pues, aunque para él fue instintivo, este no es otra cosa que lo resultante de la relación imaginada y pensada entre lo *uno* (*intra*) y lo *otro* (*extra*), en la que lo *simbólico* cobra sentido para encontrar en sí mismo el producto de su acción.

Al considerar la experiencia como algo instintivo, se sigue consumando en la esencia, en lugar de trabajar para trascender en ella, por ejemplo: “lo que sé de sexo lo aprendí explorando (C) ensayo-error (I)” (S. 7) (m. 2), en las que manifiesta la condición y la inferencia que tiene respecto a lo sucedido

<sup>253</sup> Para entonces estaba basada en las incidencias que fueron haciendo en él experiencia de hombre. Desde lo diltheyano hace referencia al momento panteísta, así como está referido en Gadamer, *Verdad y método*, 101.

<sup>254</sup> Gadamer, *Verdad y método*, 367-368.

<sup>255</sup> Gadamer, *Verdad y método*, 370.

y que se torna reiterativo: “he tenido bastantes relaciones involucrando sexo...” (S. 4) (m. 9). Esto muestra la regularidad con que el agente adoptó, en lo personal, lo *simbólico* de esa *identidad y subjetividad*, incidida desde lo otro. Las repetidas acciones convierten esa *simbología* en *norma* personal, pues cada acto va consumiendo esa esencia experiencial, lo cual puede verse en las (S. 1) (m. 2), (S.2) (m. 3,5) y (S. 4)(m. 9), en las que se reproduce el fenómeno en las condiciones en las que fluye la relación entre lo *uno* y lo *otro*.

En este momento puede trabajarse una relación, siempre y cuando exista tacto efectivo, a partir de la sensibilidad pedagógica desde la que es accesible el manejo de la trascendencia en la esencia porque, a través de esa reflexión, se está dilucidando la “subjetividad generizada”, correlacionada con la tradición del fenómeno cuando lo personal apropia la incidencia del otro y lo percibe como algo instintivo<sup>256</sup>. Esto constituye un prejuicio y, en este caso, en aras de superarlo, le concierne hacerse consciente de sus actos a través de la apropiación formativa.

Ahora bien, no todos acceden a ello, porque dentro de su libertad algunos encuentran que no tienen necesidad de autocomprensión y reflexión. De ahí que se siga dentro de la consumación de esa esencia experiencial por falta de trascendencia en ella. Cabe anotar al respecto, cómo un poco de conocimiento permite presupuestar algún cuidado cuando se decide continuar consumido en esa esencia, debido a que la causa de ello,

(...) no es el error ni el engaño, sino la ceguera, porque es cuando empieza a encontrarse quien dominado por sus pasiones se encuentra con que de pronto no es capaz de ver en una situación dada lo que sería correcto, porque ha perdido el control de sí mismo, esto es estar correctamente orientado en sí mismo, de modo que zarandeado en su interior por la dialéctica de la pasión, le parece correcto lo que la pasión sugiere<sup>257</sup>.

---

256 Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, 183.

257 Gadamer, *Verdad y método*, 394.

La reflexión y el cuestionamiento en la “cosa” se dirige a que, en la medida en que exista reconocimiento y trabajo en sí mismo, esto desborda en ese papel que se moviliza en procesos formativos con tacto efectivo y sentido pedagógico. Solo así estará llamado a observar la riqueza de historias y evidencias con las que asisten nuestros estudiantes y, en lo primordial, en ello se podrá encontrar tacto efectivo, a razón de que en cada historia está el contenido de la experiencia. Justo ahí es cuando se puede poner en evidencia la apropiación formativa, que alterna con la forma de trabajar reflexiones temáticas desde las necesidades que esos estudiantes tienen, lo cual se debe aterrizar desde la sensibilidad pedagógica.

Un ejemplo de lo aquí considerado es la experiencia del formador. En ella está su realidad y, a partir de esta, se presupuesta esa relación entre lo uno y lo otro, porque es una forma de presenciar las fuerzas que asisten a ese engranaje de subjetividad-intersubjetiva, cuyo ejemplo son esas *señales* manifiestas, lo que lo *otro* iba diciendo: “bueno, usted es un hombrecito, tiene que ser un hombrecito...” (S. 1) (m. 1); desde lo general, se puede percibir el modo de incidir del *otro*, y de ello se va apropiando ese *uno* cuando dice: “fue marcándome”, “básicamente en la identificación” (S. 1) (m. 1). Entre ese *uno* y ese *otro* está el entronque personal que va circunscribiendo la *identidad y subjetividad* del constitutivo de hombre que, por cierto, son palabras y frases que comunican el significado de su experiencia como tal, incidida por el *otro*. La reflexión y el trabajo frente a esto es personal pero, en lo general de esas manifestaciones de aprendizaje, está el tacto y sensibilidad, que se pueden hacer emerger al interpelar las necesidades de quienes se forman.

Observamos, de esta forma, cómo el contexto dentro de la *organización* familiar es el resultado del residuo de subjetividad-intersubjetiva, en el que se fueron configurando actos para encarnar *simbología* dentro de la *institucionalidad*. Los ejemplos encontrados en las microestructuras dejan ver la integración del concepto de género a partir de la *subjetividad generizada*. Esto porque, al confirmarse, las señales van adoptando lo *simbólico*, regulándolo a nivel *normativo*, y la *subjetividad-intersubjetiva* va *identificándose* en la *organización institucional* de la familia.

Lo señalado en este apartado deja ver cómo la subjetividad del narrador, relacionada con la incidencia de hermanos, papá y mamá —integrantes de la organización familiar—, revela la relación subjetiva-intersubjetiva y sus tensiones, desde la cual él da sentido a ese acto de subjetividad generizada. Se mostró el fenómeno desde la *reductio*: señales, símbolo, norma, institución y organización, identidad y subjetividad; y, asimismo, se interpretó la relación entre esa tradición y la apropiación formativa que se puede trabajar, lo cual está contemplado dentro de la *vocatio*. Es en esta última en la que se va trascendiendo en la esencia para poder hacer la reflexión del tema “subjetividad generizada”.

Corresponde ahora mostrar la forma como se va integrando el concepto de subjetividad generizada en instituciones educativas, a través de la manifestación hecha en (S. 5) (m. 11), en las que se refiere a la época en que estudió “y no había educación sexual” y era penoso hablar con un profesor sobre el tema. Eran los primeros años de la secundaria y relata cómo fueron sancionados por estar mirando revistas pornográficas (C); reconoce esa limitante como un hecho inevitable: “¿Qué más podíamos ver...? (I), pues revistas de porno (C), pero son imágenes visuales (I)”.

Empiezan otras señales a manifestarse desde lo *otro*, con respecto a ese *uno*—narrador—; ese *otro* son las agencias que imparten educación a nivel institucional. De lo anterior, recuerda: “no había educación sexual (I). Es más, a uno le daba pena hablarle a un profesor algo relacionado con sexo...” (S. 5) (m. 11). La relación de ese sentimiento estuvo connotada por:

...una profesora que estaba en un tercer piso nos vio; nosotros estábamos con varios compañeros y nos vio mirando las revistas (C). ¿Qué más podíamos ver...? (I), pues revistas de porno (C), pero son imágenes visuales (I).

La experiencia sigue su curso con la relación entre lo uno y lo otro, como sucedió en (S. 5) (m. 12):

La profesora armó un escándalo (I). Eso fue para *sanción de compañeros y de todos* (C), pues ella estaba en un..., en realidad todos los docentes... (C), cuando eso era un tabú (I), era un mito total tratar de hablar de eso con ellos (C). NUNCA se brindaba orientación (I), yo NUNCA recibí orientación por parte de ellos (C).

La subjetividad del formador se relaciona con *símbolos* que han sido institucionalizados por la *norma* desde su origen, a nivel de la organización familiar, manifiestos desde la *identidad y subjetividad* de ese “acto de subjetividad generizada”, que ahora se traslada a la institución educativa, cuando él muestra la señal: “¿Qué más podíamos ver...? (I), pues revistas de porno (C), pero son imágenes visuales (I)”. Un *ego* se va mostrando y, al tiempo, lo otro se manifiesta desde: “La profesora armó un escándalo (I)” (S. 5) (m. 12), cuando ella se constituye (otro) como ese otro ego. En esta correlación subjetividad-intersubjetividad hace engranaje lo uno y lo otro, y entre ellos hay campos de fuerza implicados por parte de quienes agencian: lo uno, él con sus compañeros, y lo otro, ella, la profesora. El resultado (S. 5) (m. 12):

Eso fue para *sanción de compañeros y de todos* (C), pues ella estaba en un..., en realidad todos los docentes... (C) cuando eso era un tabú (I), era un mito total tratar de hablar de eso con ellos (C).

Una vez más, el acto de subjetividad generizada se instituye en esta *organización* educativa, pues la tensión entre lo uno y lo otro, evidenciada en la *simbología*, muestra cómo dentro de este engranaje el agente incide en lo otro, a través de la sanción atribuida a ese uno, junto con “compañeros y todo” (S. 5) (m. 12).

La reflexión en esta microestructura se resume en la necesidad de disociar lo que subyace de la experiencia para trascender y trabajar la formación de la esencia. Frente al velo del tacto efectivo, no se pudo trabajar desde la sensibilidad pedagógica que la temática de género permite, sino desde la autoridad, en un intento por frenar el fenómeno. Los resultados son: una reflexión quedó pendiente, lo que hace que la reproducción del fenómeno continúe con mayor opacidad.

Una forma de reflexión respecto a esta situación, en el caso específico de esta franja (S. 5) (m. 12), debe partir del conocimiento y deliberación en el tema capaz de propiciar sensibilidad pedagógica<sup>258</sup> sobre lo que está sucediendo. La apropiación formativa<sup>259</sup> aquí se da al disociar y reflexionar en torno a esa “cosa” no pensada, en la que el tacto efectivo tiene lugar en la formación que se gana, en particular, en las situaciones que esta experiencia permite ampliar en perspectiva y horizonte.

De todas formas, en lo sucedido se puede entrever desde las *señales* la forma como una tradición va haciendo *símbolo* y se va regulando con la *normatividad* impuesta. Ese engranaje de subjetividad-intersubjetiva constituye el acto *instituido* en una *organización* educativa. Queda pendiente una reflexión que aclare qué tan idóneo resulta pretender apropiarse formación en el tema de *subjetividad generizada* con actos de autoridad que instituyen normas de obediencia ciega, sin cabida para la reflexión.

Lo claro es que, las formas manifiestas muestran lo definitivas que van resultando las situaciones, porque en ellas está la esencia y es manifiesta: él tiene apertura al dar *señales* y lo hace con las revistas que está viendo. Es allí cuando un agente educativo, con apropiación formativa en el tema de género, puede percibir las mediante el tacto efectivo desplegado en este acontecimiento. Esto abre camino a la sensibilidad pedagógica en el modo en que el/la agente educativo correlaciona a ese *uno*, que deberá verse también como fin para contribuir. En esta correlación entre esencia y trascendencia debe propiciar la posibilidad de reflexionar frente al tema.

Es de observar que, al estar ubicados en la (S. 5)(m. 12) se encuentra sugestivo disociar la autoridad y el papel que en ello tienen quienes están formando, porque, se advierte, al ser la autoridad un atributo personal<sup>260</sup> es preciso que en las acciones no se edifiquen “actos de sumisión y abdicación”<sup>261</sup>. En lugar de eso, es indispensable que se reflexione y comprendan las formas de llegar a un justo y buen juicio porque, al ganar en juicio se

---

<sup>258</sup> Van Manen, *El tacto en la enseñanza*, 53-67.

<sup>259</sup> Gadamer, *Verdad y método*, 40.

<sup>260</sup> Gadamer, *Verdad y método*, 338-353.

<sup>261</sup> Gadamer, *Verdad y método*, 347.

va ganando en perspectiva de autoridad; es así como se pueden ir haciendo cargo los que resulten implicados dentro sus propios límites. Los resultados: conocimiento, a diferencia de obediencia ciega<sup>262</sup>.

Cuando los vacíos persisten en cuestiones de subjetividad generizada, el movimiento del fenómeno sigue su curso desde estos agentes, pues estos continúan la experiencia con opacidad en el tema; además, siguen tipificándose dentro de esta experiencia, y puede corroborarse en la (S. 4) (m. 9):

No con exactitud (I), pero sí son muchas, he tenido bastantes relaciones involucrando sexo (C), pero un número exacto no (I). Supongo más de 20...

Este presupuesto subjetivo se amplía al relacionarlo con cuidados y responsabilidades, (S. 4) (m. 10):

En algunas ocasiones (I) sí hubo eso (C), ya cuando se empezó el uso del condón (I), aunque en lo personal me molesta también (C), porque siempre he dicho (I) es que hacer el amor con condón es como comer mazorca con guantes (C). Es algo que no (I)..., tal vez es algo más mental (I) que lo que uno pueda sentir (C). *No sé si será en mí (I), será algo psicológico (I), pero no me siento ni me excita igual teniendo una relación así que sin condón (C).* Que se cuida, sí (I)..., yo trataba de cuando estábamos con las personas no eyacular por dentro, ¿sí? (C); pero cuidarme en cuanto a salud no (I)... Inclusive, pues en alguna época, más o menos entre los 20 y 30 años (C), a los 30 (I) sentí algunas molestias y me preocupé por la vida como desordenada que llevé sexualmente y me hice la prueba del VIH.

La reproducción del fenómeno sigue su curso, pues la *simbología* continúa regulándose desde la *identidad* y la *subjetividad* que él va manifestando en las frases acuñadas; su pensamiento está en el lenguaje que suministra al inferir: “siempre he dicho” (S. 4) (m. 10). Al mismo tiempo expone las condiciones: “es que hacer el amor con condón es como comer mazorca

<sup>262</sup> Gadamer, *Verdad y método*, 347.

con guantes (C). Es algo que no (I)... tal vez es algo más mental (I) que lo que uno pueda sentir (C)” (m. 10). En lo irreflejo, él mismo va respondiéndose: “no sé si será en mí...” (S. 4) (m. 10); con lo cual asciende lo *simbólico* a nivel de *norma*, en tanto que él es la garantía, porque está consumiéndose de manera constante dentro de su única experiencia. Aunque la chispa de subjetividad está reflejada, no se alcanza a tomar consciencia de ello.

La posibilidad de ampliar la perspectiva demanda un esfuerzo individual, pues cada cual se hace cargo de la subjetividad para apropiarse su formación y entre las posibilidades se encuentra *reflexionar* ese campo primordial—caso del formador que está mostrando la esencia de su experiencia— a partir del tema de género. Esta investigación muestra la forma de abordar el fenómeno y los modos de ir integrando la subjetividad. De igual manera, indaga lo objetivo del concepto de esa experiencia de hombre, esto es, cómo, mientras lo otro manifiesta sus *señales*, el uno va confirmando y adquiriendo a nivel personal su *simbología*, que es regulada por *identidad y subjetividad* y, posteriormente, convertida en *norma*.

Sin embargo, al descodificar la génesis de la esencia o, lo que es similar, al trascender en esa esencia, se encuentran tensiones y vacíos. En el proceso de solución, el trabajo personal no se debe consumir en la “cosa”, sino formarla<sup>263</sup> pues, al ir al fenómeno—subjetividad generizada—, se puede ver que el mismo sujeto es irreflejo de lo reflejo que no se quiere ver.

### 6.2.2 Categoría subjetividad-intersubjetiva (esencia-trascendencia)

En esta categoría se considera lo anterior: el escenario, y en este, la tradición del fenómeno que va refiriéndose—*reductio*—. A su vez, se tiene en cuenta lo posterior, representado en la interpretación—*vocatio*—de esas formas manifiestas, que integran en esta categoría los siguientes temas: *marcos de referencia o de la experiencia, marcos primarios naturales y sociales, modelo o modo, clave, fabricaciones y transposiciones*.

<sup>263</sup> Gadamer, *Verdad y método*, 41.

Los ejemplos que van argumentando el sentido de la idea de hombre comienzan con la revisión de las microestructuras (S. 0) (m. 0.2), en las que el formador fue audiencia de sus hermanos e iba realizando sus propias interpretaciones respecto a ese *otro*. Estas interpretaciones tienen sentido en él cuando se consume en su primera experiencia (S. 3) (m. 8), que corresponde al *marco de referencia primario*, con el cual se empieza a integrar la categoría. El acontecimiento es el constitutivo de dicho marco y tiene que ver con: “niñas... vistas como objetos sexuales” (S. 1) (m. 2). Es *marco de referencia primario* en cuanto a que, antes de este acontecimiento, él mencionaba ver a sus hermanos, y sólo cobra significado y sentido para él a partir de las frases acuñadas en ese lenguaje manifiesto: “niñas objeto sexual”. Esta expresión es el *símbolo* de lo *otro*, desarrollado en el ítem anterior. Desde allí, se aborda la *subjetividad-intersubjetiva* de quienes en ese engranaje hacen presencia con las fuerzas subjetivas y objetivan ese acto.

Al narrar la relación, en la (S. 2) (m. 5), él encuentra “instintiva” esa experiencia de hombre; sin embargo, lo irreflejo permite dar cuenta de la relación atribuida a lo natural que hay en él, evidenciada al manifestar:

...cuando uno empieza a explorar su cuerpo, a tocarse y sentir excitación... (m. 5). Uno pensaba en las niñas que le gustaban (C), uno piensa y se imagina (I), uno siente excitación... (S. 2) (m. 5).

Lo que para él resulta ser instintivo tiene un componente social que su irreflejo dejó en evidencia: “...explorar y pensar...” (S. 2) (m. 5). El vacío se encuentra en atribuir que solo fue natural lo que sucedió allí e ignorar la carga social a partir de la cual él hace que su acción tenga resultado en sí mismo: “...cuando me excité la primera... ¿sí?, la primera eyaculación, cuando me mojé, eso fue terrible, ¿sí?...” (S. 2) (m. 5). En la interpretación dada por él está la razón de considerar su experiencia como “instinto”, por eso no logra encontrar lo general relacionado con lo personal, o lo otro relacionado con lo uno, de quien él es evidencia.

No obstante, el acontecimiento es ilustrativo pues da un ejemplo de lo que muestra esta microestructura (S. 2) (m. 5), en cuanto a la forma de

integrar en lo personal el *enmarcado natural* y el *enmarcado social*<sup>264</sup>. En cuanto a los *marcos naturales*, estos fueron adquiriendo sentido cuando él atribuye que su experiencia es “instintiva”, apreciación que va quedando en la conciencia, dentro de la que normalmente vive. Aquí es cuando se puede encontrar que, al desconectar de él la acción de “(...) imaginar” y lo que sucedió allí (S. 2) (m. 5), ocurre el hecho de no pensar y reflexionar la “cosa”, que encuentra desvinculada de su hacer, lo cual permite que él considere lo sucedido como si fuese algo natural desvinculado de lo social. También, frente a lo sucedido en esta microestructura, la reflexión y el cuestionamiento en torno a acontecimientos como estos, pueden ayudar a ver la riqueza de contenido en la experiencia. Allí encaja la tenencia de tacto efectivo y sensibilidad pedagógica para que la realidad de la experiencia que se muestra permita a quien está educándose, desde la alternancia de quien forme, poder vincularse con un trabajo y reflexión en la temática. Esto constituye unas de las formas de comprender lo que sucede al relacionar lo natural con lo social, cuando puede adquirir apropiación en sí mismo, al mismo tiempo que fija sus límites y posibilidades.

A su vez, se encuentran los *enmarcados sociales*, que se presentan en formas manifiestas en las que se va dejando ver ese *modo* de entendimiento. Esto puede evidenciarse en la (S. 4) (m. 10):

...es que hacer el amor con condón es como comer mazorca con guantes (C). Es algo que no (I)..., tal vez es algo más mental (I) que lo que uno pueda sentir (C). No sé si será en mí (I), será algo psicológico...

Hay un intento de entendimiento en el pensamiento del formador, cuando piensa “no sé si será en mí...” (S. 2) (m. 5). Pero esto no pasó de un intento; además, en quienes se va dando, se va constituyendo un seriado, que tiene justificación (S. 4) (m. 10):

<sup>264</sup> Goffman, *Los marcos de la experiencia*, 23.

... cuando se empezó el uso del condón (I), aunque en lo personal me molesta también (C) porque siempre he dicho..., no me siento ni me excita igual teniendo una relación así, que sin condón...

Este tipo de “acto” de subjetividad generizada contribuye a que continúen, entre otras cosas, la elegancia, la seguridad, la eficiencia y el buen gusto. Además, en ello hay una intención y un motivo, ayudados por la imputación; aquí es cuando se presupuesta este tipo de *enmarcados sociales*.

A partir de estos *marcos naturales y sociales*, con excepción de los pensamientos puros y las fantasías<sup>265</sup>, se puede encontrar que las agencias empiezan a condicionar sus acciones, pues de ellos surge la referencia para otras acciones. Por eso, ganar en apropiación formativa es ilustrativo de cómo la reflexión sobre el tema permite encontrar connotaciones que ayudan a comprender lo que allí está sucediendo. Respecto a lo natural, la “cosa” debe ser formada<sup>266</sup> desde lo personal, siempre en relación con lo social y general. Aquí la libertad vuelve a tener presencia, porque será ese uno integral el que decide trabajar consciencia para comprender su sí mismo<sup>267</sup>, lo que puede hacerse, entre infinitas posibilidades, desde un esfuerzo de apropiación formativa. No hacerlo puede llevar a que el fenómeno siga su curso y que puedan suceder acciones inesperadas, como lo ejemplifica (S. 4) (m. 10):

... en alguna época, más o menos entre los 20 y 30 años (C), a los 30 (I) sentí algunas molestias y me preocupé por la vida como desordenada que llevé sexualmente y me hice la prueba del VIH...

En casos como el analizado, en el que el formador estuvo preocupado, pero comprueba que no sucedió nada, se vuelve a la normalidad, por lo que continúan en-generándose las acciones.

<sup>265</sup> Goffman, *Los marcos de la experiencia*, 24-25.

<sup>266</sup> Gadamer, *Verdad y método*, 41

<sup>267</sup> Gadamer, *Verdad y método*, 41.

Se pueden incluso seguir revisando aspectos de la experiencia que tienen alguna relación con esos *enmarcados naturales y sociales*, por ejemplo, las microestructuras que dan cuenta de la experiencia universitaria (S. 12) (m. 28):

...era totalmente inequitativo (I). Las mujeres, la mayoría de los profesores en física son hombres (C) y es aterrador de verdad (I), porque hay compañeras que sacaron la carrera porque se lo merecían (C), estudiando demasiado (I), muy, muy pilas, muy inteligentes (C). Pero también estudié con mujeres muy bonitas (C)..., había chicas bonitas, muy agradables (I), y... hasta me fastidiaba mirar la manera como los profesores miran a las estudiantes (C). Es algo que (silencio), como que utilizaban el poder (C), o sea la asignatura (I), para buscar beneficios de salir con las estudiantes, de insinuaciones a veces (C) no muy discretas (I). Entonces eso fastidia (C).

El juicio dado está elaborado desde la percepción que él —ese uno integral— tiene de inequidad de género respecto a las compañeras —lo otro—. El lenguaje acuñado manifiesta: “mujeres muy bonitas (C)..., muy agradables..., y compañeras muy pilas..., muy inteligentes...” (S. 12) (m. 28). De las últimas, considera que culminaron su carrera porque se lo merecían, mientras que de las primeras hace una relación: “en la carrera la mayoría de profesores eran hombres” (S. 12) (m. 28), y expresa una apreciación concluyente sobre lo sucedido: “es aterrador de verdad...”, y luego hace extensiva la evidencia (S. 12) (m. 28):

...la manera como los profesores miran a las estudiantes (C). Es algo que..., como que utilizaban el poder (C), o sea, la asignatura (I), para buscar beneficios de salir con las estudiantes, de insinuaciones a veces (C) no muy discretas (I)...

Se encuentra la interacción profesores-*agencia*, y él, en su rol de *audiencia*, trae al presente las interpretaciones desde los referentes que su experiencia ha venido dejándole, porque pone lo objetual en la (S. 12) (m. 29):

Y pienso que... bueno... mis compañeras, la mayoría muy inteligentes en ese aspecto (C), lo manejarían (I) y no tengo, pues, más conocimiento de si se utilizó para... (C). Pero que sí hay algo de género marcado ahí, sí, claro (I). O sea, a las mujeres, obviamente, con insinuaciones muy directas (C), era algo que causaba repudio entre los de la carrera (I).

Al revisar las microestructuras, se encuentran expresiones que revelan cierta medida: "...pienso que...", "mis compañeras, la mayoría muy inteligentes en ese aspecto, lo manejarían..." y "si se utilizó para..." (S. 12) (m. 29), que revelan ciertos cuidados frente a percepciones apresuradas, porque su interpretación se enlaza con lo que sucede allí desde el referente de sus *marcos naturales y sociales*.

Al avanzar en este reconocimiento, resulta ilustrativo examinar *claves* para tratar de encontrar dentro de ese nudo alguna consciencia que pueda engendrar comprensión y conocimiento del fenómeno en reproducción, (S. 12) (m. 29), en el que se relaciona: "Las mujeres, la mayoría de los profesores en física son hombres (C) y es aterrador de verdad..." (m. 28), con "O sea, a las mujeres, obviamente, con insinuaciones muy directas (C), era algo que causaba repudio entre los de la carrera..."

Se observa que en ocasiones hay discrepancias o aciertos pues nada es concluyente aquí. Por eso, cuando se le pregunta si se presentó alguna queja ante las directivas, él respondió (S. 12) (m. 30):

Eso pasaba como anécdota, simplemente (C), porque eso no... (I). Algunos docentes, inclusive, nos decían: bueno, consigan un grupo de sus compañeras y hagamos una salida (C); y uno, pues, también (I), porque no nos dieran tan duro en alguna asignatura que necesitábamos nota (C), pues uno salía (I) y nosotros organizábamos y sabíamos que el docente iba a llegar allá (C), que el profesor iba a llegar allá (I).

En esta microestructura se hace una relación desde los *modelos* de esos *modos* de autoridad que han venido dando forma al fenómeno en él. En este caso, están las manifestaciones de sus hermanos, en frases como "ser un hombrecito" (S. 1) (m. 1), que configuran subjetividad-intersubjetividad. De

igual forma, se evidencia en la (S. 3) (m. 8), en la que él, ese uno fue encontrando sentido y es la forma en que constituye el *marco de referencia primario* de su experiencia. Ahora, encuentra otra manifestación de autoridad para seguir enlazando el fenómeno, es el *modo* como los docentes hacen presencia en su engranaje: “consigan un grupo de sus compañeras y hagamos una salida (C)” (S. 12) (m. 30), y su afirmación le va tipificando (m, 30):

... uno, pues, también (I), porque no nos dieran tan duro en alguna asignatura que necesitábamos nota (C), pues uno salía (I) y nosotros organizábamos...

La manifestación de ese uno es inmediata y pareciese obediencia ciega, pues no se percibe ningún tipo de cuidado; esto pudo haber sucedido por la rapidez con que encontró respuesta en los referentes de sus *enmarques naturales y sociales*. Lo cierto es que con la subjetividad y la forma manifiesta de sus frases acuña un lenguaje que comunica un sentido, apoyado en la experiencia que ahora comparte con los profesores, que es afín a lo percibido con sus hermanos mayores. Además, la imputación pudo estar basada en la motivación de la nota, lo que lo llevó a dar ese tratamiento seriado vinculado con sus *marcos naturales y sociales*.

La *clave* se encuentra en el engranaje en el que confluyen las subjetividades, porque cada presencia pone en perspectiva las fuerzas, y en ellas se debe tener consciencia de la situación, ya que es ahí cuando se puede ganar en autoridad si se conoce y reflexiona sobre el asunto. El esfuerzo personal es básico, al tener en cuenta que, frente a esta situación, puede ocurrir que, a pesar de estar en el libre albedrío de las personas, el esfuerzo de una reflexión de este tipo no siempre se realice o se dé a medias. En estos casos, el fenómeno sigue su reproducción, a pesar de emerger una chispa de consciencia en la subjetividad objetual de palabras y frases que comunicó:

...me fastidiaba mirar la manera como los profesores miran a las estudiantes (C). Es algo que..., como que utilizaban el poder (C), o sea, la asignatura (I), para buscar beneficios de salir con las estudiantes, de insinuaciones a veces (C) no muy discretas (I) (S. 12) (m. 28).

Esta es solo una evidencia espontánea de la chispa subjetiva que está manifestando una diferencia en relación con ese otro. Como se ha señalado, es del fuero personal que cada quien, desde un esfuerzo propio, debe intentar tomar consciencia de sí mismo o continuar dentro del juego. En este caso, se encontró que nada se alterna y que se da curso al tratamiento seriado porque se sigue consumando en la esencia de esta experiencia. Esto sucede porque hay una nube de opacidad, y es cuando lo uno confirma: “y nosotros organizábamos...” (S. 12) (m. 30). La *clave* liberadora estaba en el *modo* de encontrar apropiación formativa y salirse; sin embargo, a falta de ello, ese uno, con relación a ese otro, establece una *fabricación*, de la cual ese uno manifiesta el argumento: “y sabíamos que el docente iba a llegar allá (C), que el profesor iba a llegar allá (I)” (S. 12) (m. 30). Hay por tanto un irreflejo en el fenómeno, que se percibe al descodificar o trascender en el reflejo que fue dejando en esa esencia de la experiencia de hombre, la cual se evidencia en lo reflejo que se va encontrando al trascender en dicha esencia.

Como se vuelve a corroborar, la cuestión es que, para evitar *fabricaciones* de este tipo, es preciso ganar en conocimiento y reflexionar dentro de las situaciones porque, ante lo inevitable de ese engranaje, hacen presencia fuerzas manifiestas entre lo uno y lo otro, que ofrecen como garantía la revelación de los velos y opacidades, desde los cuales ese otro actúa. Ofrecer formación, en el sentido de orientar para reconocer dichos velos u opacidades, constituye un modo de hacer ver las diferentes caras del espectáculo para que lo uno y lo otro se esfuercen y trabajen para lograr *transposición* y sentido en sí mismos, a diferencia de enmarcarse en *fabricaciones*.

### 6.2.3 Categoría acto (esencia-trascendencia)

Para este momento, la atención se dirigió a lo anterior, el agente-audientia, y en ello a la tradición del fenómeno que va refiriéndose—*reductio*—; mientras que, lo posterior se centró en la interpretación—*vocatio*—de esas formas manifiestas que integran en esta categoría—*acto*—los temas de *percepción* y *consciencia* del acto.

Así como el hombre, la mujer, el formador y la formadora, infinitos entre humanos, encarnan en sus manifestaciones palabras y frases de

ese lenguaje que se ha venido acuñando y que no se puede evitar, puesto que es y hace parte de la forma de comunicarse, se puede afirmar que las acciones están en las expresiones. Sin embargo, si se sigue pensando en la persona como algo simplemente físico<sup>268</sup>, el fenómeno continúa en reproducción desde las palabras y frases que acuñan ese lenguaje, que se comunica de forma espontánea. Cabe plantear las siguientes reflexiones al respecto: al estar inmerso nuestro papel y al dinamizarse de manera constante la agencia-audiencia en diferentes roles, justo en esa “cosa” y ahora, qué tanto se *percibe* y se *consciencia* nuestra presencia dentro de esos engranajes de situaciones de género y cuál es la forma manifiesta de hacernos partícipes con ese acto que se objetiva entre subjetividad-intersubjetiva.

Es preciso pensar que, quizá la reflexión constituye una forma de romper la cotidianidad de las situaciones para encontrar un motivo que mueva a trabajar la subjetividad, desde el esfuerzo personal. En este caso, lo anterior se relaciona con la idea que se tiene de hombre, sobre la cual se hizo una aproximación en la matriz ideológica, contextualizada en la frase: *lo general confirmado en lo personal que dinamiza entre atracción, excitación y gusto*. Así, pues, a partir de estos presupuestos, se inicia la reflexión desde el fenómeno de la subjetividad-generizada, en busca del modo de trascender en el reflejo de la esencia, que es su irreflejo: esa masa amorfa y física que se manifiesta entre palabras y frases comunicadas.

Una apertura a la reflexión del fenómeno se halla cuando el narrador interpreta y relaciona la experiencia de hombre con experiencia sexual, que lo determina como inconsciente: “eso es instintivo...” (S. 2) (m. 5), pese a encontrar relación con “pensar, tocar, imaginar, explorar, sentir, asustar” (S. 2) (m. 5), lo cual está vinculado de manera directa con lo social y general. Aquí es cuando lo natural tiene la necesidad de formarse para conocer la “cosa” y, en lugar de consumarse en ella, podría trabajarse para su conocimiento y, de esta forma, poder tomar consciencia en sí mismo<sup>269</sup>.

---

<sup>268</sup> Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, 396-398.

<sup>269</sup> Gadamer, *Verdad y método*, 41.

Una manera de trabajar en la comprensión y argumentación como formas de contraposición con lo instintivo se connota en la (S. 0) (m. 0.2):

eeeh... Las niñas con las que jugaban mis hermanos mayores, de pronto también eso fue algo que fue marcándome (C); me gustaban niñas del barrio (I) y también..., bueno sí..., eso básicamente como en la identificación de eso...

En estas expresiones hay un irreflejo en él, el cual no puede percibir, y que acá alcanza a interrelacionarse con lo que viene presupuestando de experiencia de hombre, “instintiva”, cuando él va diciendo: “uno empieza a explorar su cuerpo...” (S. 2) (m. 5), y continúa: “...uno pensaba en las niñas que le gustaban (C), uno piensa y se imagina (I), uno siente...” (S. 2) (m. 5).

Esta (m.5) permite dar cuenta del proceso a partir del cual la idea está en lo que se fue manifestando. Asimismo, se pudo evidenciar que aquello que para él era “instintivo” connota una relación con lo que vivió con los hermanos (S. 0) (m. 0.2); porque es desde ese momento que acuña palabras para manifestar en su lenguaje el gusto por las niñas, y ahí subyace el sentido de su imaginación, de algo que fue dado en ese momento.

Se comprende que para ampliar la percepción y tomar *consciencia* de este acto se necesita que pasemos de lo imaginario a lo *percibido*, y así podemos encontrar “que el juicio comporta visión”<sup>270</sup>. Ejemplos de lo anterior son estas microestructuras (m. 5) relacionadas con (m. 0.2), porque lo que él manifiesta: “... uno pensaba y se imaginaba...” (S. 2) (m. 5) se enlaza con (S. 0) (m. 0.2), pues fue algo que él pudo ver en algún momento de esa situación, en la que sus hermanos están jugando con las niñas. Por esta razón, se interpreta que, cuando algo se dice es porque hay alguna *consciencia* de ello, como se pudo ver en el ejemplo. Pero, nos damos cuenta de que él no encontró esa relación y por eso se necesita aprender a comprender la forma de tomar *consciencia* de ese acto. Se trata de pensar la

<sup>270</sup> Merleau-Ponty, *Fenomenología*, 348-349.

“cosa” y adquirir conocimiento, para lo cual es necesario “distinguir lo *percibido* de lo imaginario”<sup>271</sup> y, además, trabajar para tomar *consciencia* de sí mismo, de lo que se obtiene como ganancia el hecho de cobrar sentido en sí mismo<sup>272</sup>.

Otros ejemplos emergen de la pregunta ¿qué encuentra en él de natural, artificial y social?:

...Artificial pienso que ya nada, pienso que ya soy así (I). De naturaleza ya soy así como soy (C); que debería, de pronto, interesarme menos del qué dirán (C), eso, sí (I). Pero ya no lo puedo cambiar, que la manera de vestir, que la ropa, que la marca, que cómo me veo ante los demás (C), eso..., lo de la imagen, eso me preocupa (I). Entonces no la voy a cambiar, eso ya es natural en mí (C) (S.19) (m. 49).

Para él, lo natural es algo que ya está dado; además, no alcanza a *percibir* y a tomar *consciencia* de la necesidad que tiene esa masa amorfa y física de ser formada. Puede evidenciarse que el agente se ha constituido dentro de la *conciencia* normal básica en la cual existe, sin que aún se tome *consciencia* de ello. Para poder cambiar esta *perspectiva*, se necesita trabajar ese uno integral a partir de la reflexión del tema porque, al trascender y dilucidar en lo que tiene el acto de subjetividad generizada de natural, social y artificial, se autorreflexiona sobre un asunto que está pendiente por dilucidar: lo que tienen de apariencia las palabras y frases expresadas y acuñadas.

Otro ejemplo enlazado con la situación anterior, se encontró en la (S. 19) (m. 49), al referirse el formador a un “pensamiento espontáneo”, similar al discurso que, a pesar de ser manifestado, aún no tiene reflexión en sí mismo, porque él no halla coincidencia consigo mismo. Por eso, en su comunicación no se está dando cuenta de que puede encontrar en lo dicho la respuesta en sí mismo. Es decir, le falta trabajo y esfuerzo para

<sup>271</sup> Merleau-Ponty, *Fenomenología*, 349.

<sup>272</sup> Gadamer, *Verdad y método*, 41.

encontrar *consciencia* y *percepción* de su acto. Este tipo de pensamientos espontáneos suelen aparecer en las expresiones que se van comunicando abiertamente (S. 4) (m. 10):

... Es algo que no (l)..., tal vez es algo más mental (l) que lo que uno pueda sentir (C). No sé si será en mí (l), será algo psicológico (l), pero no me siento ni me excita igual teniendo una relación así que sin condón (C)...

Significa que, al no haber una racionalización y autorreflexión críticas del tema, que generen *consciencia* y *perceptiva*, la expresión está superando el mismo acto de “subjetividad generizada”. Por eso, su sentir se consuma en la única experiencia dentro de la cual, en sí mismo, está esa evidencia. Sin embargo, necesita trascender en la esencia de su experiencia para encontrar que hay un uno, en relación con otro, del cual no resulta estar ajeno, a pesar de no darse cuenta de ello, pues se está cuestionando: “tal vez es algo más mental...” (S. 4) (m. 10), “no sé si será en mí”. Esta incertidumbre necesita despejarse, y es en este momento cuando entra a jugar un papel invaluable la tarea de reflexionar acerca de la “subjetividad generizada”, que no deje pendiente su develamiento (S. 4) (m. 10):

...pues en alguna época, más o menos entre los 20 y 30 años (C), a los 30 (l) sentí algunas molestias y me preocupé por la vida como desordenada que llevé sexualmente y me hice la prueba del VIH...

Proliferan los eventos en los cuales no se toma *consciencia* de sí mismo, debido a que “(...) la misma razón que impide reducir la existencia al cuerpo o a la sexualidad, impide también reducir la sexualidad a la existencia: la existencia no es un orden de hechos como los hechos psíquicos que podrían reducirse a otros o al que estos podrían reducirse”<sup>273</sup>.

Por consiguiente, es necesario darnos cuenta de que existimos con una *conciencia* básica, que se evidencia con las palabras y con las frases que

<sup>273</sup> Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, 183.

permiten establecer comunicación a través de ese lenguaje acuñado. Nadie es ajeno a ello, pero se necesita un esfuerzo personal y racional para tomar *consciencia* de lo que históricamente acuñan las palabras desde ese lenguaje. De esta forma, se puede aseverar que una persona es libre de superarse en sí misma<sup>274</sup> si, a partir de lo que encuentra en las palabras y frases, puede *percibir*las y tomar *consciencia* de lo que se pudo haber dicho en ellas y de ellas, después de interpretarlas y encontrar los argumentos para dejarlas en pie o demolerlas. Esto es lo que constituye una de las formas de acceder al pensamiento crítico. Para hacerlo es preciso investir la objetividad de su subjetividad, es ahí justamente cuando se confiere el constitutivo que otorga la construcción (S. 1) (m. 2):

Vivenciamos muchas experiencias (I) con niñas de la edad, ¿cierto? Hacíamos travesuras (C), pero, obviamente, ya eran vistas como objetos sexuales (I).

Ignorar la tarea de *conscienciación* de ese acto tiene que ver con el grado de *percepción* de la subjetividad depositada. Esta es una de las razones para continuar existiendo en una *conciencia* básica pues, como lo afirma Merleau-Ponty, “la posesión de sí, la coincidencia consigo mismo, no es la definición del pensamiento, es este”<sup>275</sup>. El problema radica en dejarlo seguir descansando en esta oscuridad. Algunos ejemplos de este tipo de práctica se muestran en (S. 14) (m.37):

---

<sup>274</sup> Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, 398.

<sup>275</sup> Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, 398.

No me gusta una persona que se jacte de decir que ha estado, de conquista, con tantas mujeres (C). Yo, nunca (I). Y afortunadamente con mis compañeros tampoco (C), aunque no digo que cuando nos reunimos, es obvio (I), cuando nosotros nos reunimos uno habla de mujeres, que aquella mujer, que no sé qué..., que estaba muy buena..., que está no sé qué..., que sí (C)..., los comentarios (I), y yo participo de esas charlas, que aquí hay interesantes, y bueno... los chismes que también se suscitan dentro de hombres (C), que creo que se suscitan más que entre el mismo grupo de mujeres (I). Entonces, que participo de algún chiste, sí. De ahí no pasa (C).

Si bien el formador dice no estar de acuerdo con que se jacten de estar de conquista con varias mujeres, su pensamiento, manifiesto en las palabras acuñadas, vuelca en sí mismo la versión de lo que presume no ser: "... nosotros nos reunimos, uno habla de mujeres, que aquella mujer, que no sé qué..., que estaba muy buena..., que está no sé qué..., que ¿sí? (C)..., los comentarios (I), y yo participo de esas charlas, que aquí hay interesantes, y bueno... los chismes que también se suscitan dentro de hombres ..." (S. 14) (m. 37).

Al *percibir* y tomar *consciencia* del acto y de su forma manifiesta en las frases y palabras de lo expresado y comunicado, él es y hace parte de su experiencia y está en sí mismo. Lo importante es averiguar quiénes inciden en ese uno y qué tanto existe en lo uno de ese otro. Tras el esclareciendo de esto y al revisar la forma como se va interrelacionando entre lo uno y lo otro, se revela el sentido que, en ocasiones, es lo otro en lo uno. Tarea compleja, porque lo uno y lo otro hacen parte de un nudo en el cual revisar, *percibir* y hacerse *consciencia* de esa ilación entre lo uno y lo otro exige esfuerzo personal y racional (S. 0) (m. 0.1):

Cuando estaba pequeño, pues..., eh..., me empezaron como a gustar las niñas (i), lo normal (I).

La incidencia se fue evidenciando en el lenguaje manifiesto (S. 0) (m. 0.2):

Eeeh..., las niñas con las que jugaban mis hermanos mayores, de pronto también eso fue algo que fue marcándome (C), me gustaban niñas del barrio (I).

Además, entre fines próximos y otros menos próximos<sup>276</sup>, se va en-generando una cadena con *conciencia* básica, sin necesidad de *consciencia* reflexiva, porque la reproducción continúa con reflexión o sin ella (S. 1) (m. 1):

... a uno le decían siempre: bueno, usted es un hombrecito, tiene que ser un hombrecito y... —risas nerviosas— (C), y pues eso también lo definía así.

Empieza entonces a incidir un lenguaje con la fuerza comunicativa de quien hace presencia, en el que es ese otro frente al uno, cuando ese uno va confirmando la incidencia y se configura ese modo en él para permitir una ilación del fenómeno, que garantiza la subjetividad generizada (S. 3) (m. 8):

... bueno (C), con (el hermano anterior a él) inclusive (C), él me consiguió una cita (I) con una niña que intentamos...

Un hombre, entre los demás hombres, no proviene de la nada; es más bien un cúmulo de subjetividades e intersubjetividades. Esto se constata en esta situación, en la que se encuentra una de las formas comunes en las que se va en-generando la subjetividad generizada de ser hombre, a medida que en su desarrollo va ganando en experiencia. De ahí que la reflexión que cada cual haga deberá originarse y sostenerse sobre la base de un sólido y enorme esfuerzo porque, al estar los actores inmersos en procesos formativos, la riqueza de que se dispone como formador o formadora requiere del tacto efectivo y de la sensibilidad pedagógica capaz de ofrecer alternancia

<sup>276</sup> Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, 452.

en ello. Es decir, será el conocimiento y el trabajo desplegados en la apropiación formativa de sí mismo en relación con la generalidad social lo que propiciará la *percepción* y *consciencia* de la “cosa” que se está pensando. De lo contrario, cuando no ocurre tal esfuerzo, la *percepción* continúa dentro de lo básico y pueden encontrarse resultados en presencias asociadas<sup>277</sup> que siguen reiterándose. Un ejemplo de esto lo tenemos en la (S. 1) (m. 2). Aquí, la razón de ser hombre está confirmando las señales que, al dar sentido y significado, se constituyen en símbolo que se abona en la esencia; esta empieza a manifestarse y la estructura adquiere forma desde las palabras y frases que constituyen el lenguaje que comunica.

Se encuentra, de este modo, que por carencia de reflexión y ante la persistencia de opacidades se relaciona experiencia de hombre como “instintiva” (S. 2) (m. 5) y esta se vuelve verdad desde el vacío existente. Es por eso que debemos reconocer que “el pudor, el deseo y el amor en general tienen una significación metafísica; eso es, son incomprensibles si al hombre se trata como a un haz de instintos [siendo] que conciernen al hombre como consciencia y como libertad”<sup>278</sup>.

De ahí la necesidad de revisar el fenómeno y correlacionarlo con las formas de apropiación formativa que proporcionan el derecho de alteridad al mismo, en el que los roles que se alternan en lo cotidiano se articula con formas manifiestas del profesional en los procesos formativos. Un ejemplo de eso, que se debe trabajar en sí mismo para traducir apropiación formativa y que redundará en la (S. 13) (m. 31), se observa en este engranaje:

(R) Sí, dirigí proyectos (I). Inclusive proyectos de sexualidad en la práctica docente (C). Nada que tuviera supuestamente que ver con la asignatura (I), porque dictando física y matemáticas, dirigir un proyecto de educación sexual (C)..., pero lo hice. Eh (I)

<sup>277</sup> Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, 354.

<sup>278</sup> Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, 183-184.

Un fulgor en su subjetividad deja ver la forma como su orientación tiene algo de pensamiento espontáneo, porque adecuó algo de conciencia básica para traducir y presupuestar la orientación de un tema, pero no trasciende, cuando se refiere a la (S. 13) (m. 32):

Es más, cuando trabajé en bachillerato (C), pienso que (I) hablaba demasiado con las estudiantes sobre eso (C). O sea, tratándolas de orientar (I) hacia el proceso de formación, de respeto en educación sexual (C), y les trataba de hablar (I), aunque no digo que sin tabúes (C).

Como se aprecia en esta situación, para ganar en apropiación formativa no basta con tratar pues, en ocasiones, una profesión reclama la capacidad de revisar lo que la generalidad está exigiendo; en estos casos, se deberá traducir un esfuerzo para ver en los mismos fines lo que de lo otro se está exigiendo. De lo contrario, se continúa “con tabús” (m. 32), que seguirán envueltos por el velo y la opacidad aún sin reflexionarse, aun cuando se siga haciendo presencia en procesos formativos, ya que él manifiesta esta capacidad de aprendizaje en él mismo y, a su vez, está inmerso en procesos formativos (S. 13) (m. 33):

Porque no es fácil abordar esos temas (C), pero se los traté de hablar (I) de la manera más franca y con las pocas capacitaciones que recibíamos al respecto (C), porque era un tema nuevo (I) en el departamento, que se empezaba a trabajar, en las aulas, y que también, pienso que para nosotros, para un docente hombre (I), que dicte desde nuestra área disciplinar de la física y la matemática (C) es muy difícil también saberla llevar (I).

Sin trabajo y reflexión que generen *consciencia* y sentido en sí mismo, lo personal seguirá elevándose con inmediatez hacia lo general y puede llegar incluso a enajenarse sin volver a sí mismo. Una adecuada apropiación formativa deberá correlacionar lo personal y lo general que, aunque se enajena para presupuestar lo cercano, será fundamento y garantía para volver en sí mismo y ganar en apertura. De todas formas, debemos reconocer que no hacerlo puede ser una decisión, caso en el cual prevalecerá la conciencia básica, como se evidencia en lo que manifiesta respecto a la experiencia, en la (S. 13) (m. 34):

Yo llevo 21 años desempeñándome como docente (C) en diferentes... , ehh... (I), he pasado por diferentes etapas, desde primaria, bachillerato, universidad (C), en todas he trabajado (I). Y pienso que siempre he tratado de orientar eso (C) y nunca he tenido, pues, afortunadamente, ¿sí? Digo yo (C). Pues desde la perspectiva de nuestra área sería muy complicado (C) lo que yo le comentaba (I). Que se estudió en la universidad y esos modelos que los abominé en la universidad (C) y nunca los utilicé (I), como utilizar esa ventaja desde lo disciplinar para influir o insinuar a los estudiantes en algo (C).

Aunque puede pasar inadvertido, emergen entre palabras y frases enmarques primarios que se han venido revisando en la categoría de subjetividad-intersubjetividad. Observamos en esta microestructura el irreflejo de lo otro que, aunque sin *percepción y conciencia*, ese uno está diciendo. Dentro de nuestros deberes formativos está pendiente reanudar una reflexión sobre este tema, de tal manera que permita ganar en apropiación formativa para redundar en las situaciones en las que nuestra presencia haga parte del engranaje y brinde la posibilidad de ofrecer alteridad para promover y desarrollar efectivo proceso de equidad de género.

La conclusión y apropiación formativa de este capítulo emergen desde la dinámica *reductio-vocatio*, y se presupuestan en los siguientes aspectos: lo primero fue hacer ver las situaciones desde la forma en que cada experiencia integró la subjetividad generizada. Esto llevó a encontrar evidencias de las formas como las señales se manifiestan y, además, de los testimonios confirmados a través de las palabras y frases que comunicaron la correlación entre lo particular de cada uno de los informantes y lo que constituyó la generalidad social manifiesta. A partir de esta interrelación particular y general se construyó el escenario de la situación y desde este espectáculo se fueron encontrando las razones que fueron dando sentido a cada una de estas experiencias.

Trabajar el escenario desde la subjetividad-intersubjetiva revela las fuerzas con las que hace presencia ese uno y ese otro dentro del engranaje de ese flujo situacional. Pudo evidenciarse, por ejemplo, que cada ego busca reconocimiento; sin embargo, y a pesar de ello, en el resultado se encuentra un vacío de reconocimiento de ese uno con respecto a ese otro. Se

encontró que a menor reconocimiento en sí mismo, mayor incidencia se percibía de lo otro con respecto a ese uno; las razones: opacidad y velo en apropiación formativa respecto al acto de subjetividad generizada del formador y formadora.

Lo expuesto revela enmarcados naturales primarios que enuncian lo natural como algo dado y debido, por lo que, desde enmarques sociales, no se contempla que está en la competencia personal apropiarse de lo natural y formarse. Con estos presupuestos se visibiliza una estrecha consciencia y percepción del fenómeno, que redundan en la estrechez de horizontes. Se evidencia así que desde las formas de audiencia y los modos de agencia que formador y formadora despliegan, se consumen en su esencia y dejan pendiente la posibilidad de reflexionar en sí mismos y de trascender.

Encontrarse la agencia-audiencia desprovista de consciencia y percepción de ese acto de subjetividad generizada, que hace ilación en la configuración de la experiencia, es lo mismo que ignorar sus posibilidades en el mismo fenómeno porque, a pesar de estar el irreflejo de quien es, en su devenir ser, y no poderse hallar en el mismo la posibilidad de interpelar, se constituye en su configuración una de las razones que hacen seguir circulando en experiencias con una consciencia básica. Esto se pudo constatar por el fenómeno mismo que permitió encontrar, al trascender en el reflejo de cada caso, lo que él y ella no lograron ver.

En la formadora se pudo notar la cantidad de roles que dinamiza y el atrapamiento que tiene en lo otro, en quien subyace esa unidad integral. Queda por eso desprovista de su percepción y consciencia para reflexionar en sí misma. En consecuencia, moverse en este fondo es desconocer la riqueza que representa obtener reconocimiento en sí mismo porque, a partir de su reconocimiento puede desbordar en la dinámica de un currículo que encuentre tacto efectivo en las necesidades manifiestas de sus estudiantes, y sensibilidad pedagógica para alternar historias efectivas de trabajo y apropiación formativa.

El formador, desde la incidencia que ese otro dejó, fue ganando en familiaridad y gusto y su experiencia avanzó y dejó evidencia del centralismo y posicionamiento dentro de ese fondo en el que se estaba moviendo. Si

bien se percibieron halos de subjetividad reflexiva, continuó asociado o enajenado, y adquirió una tipología por los beneficios con los cuales se ha ido encontrando. Puede concluirse que su experiencia, al consumarse en sí misma, se encuentra atrapada en modos de participación en los que está sujeto a *fabricaciones*, dentro de las cuales otro hace la solicitud y ese uno la confirma y, dentro de esa cadena, se adhiere otro con respecto a su uno. Se evidencia desde esta experiencia la necesidad de trabajar la reflexión en torno a la opacidad y el velo que cubre el tema con enorme esfuerzo individual, para encontrar así sentido en sí mismo. En el campo de la educación, son precisamente estas circunstancias las que dejan velo y opacidad en contenidos curriculares que, con tacto efectivo y sensibilidad pedagógica, pueden correlacionarse desde las necesidades y campos manifiestos de nuestros estudiantes, en los que el esfuerzo y trabajo personal y mancomunado de la reflexión y autorreflexión críticas sobre la subjetividad generizada permita ganar en apropiación formativa.

En la formadora se trascendió en mayor número de roles, por la movilidad que su experiencia manifestó; mientras que en el formador hubo necesidad de concentrarse de manera reiterativa en alguna de sus formas, por la centralidad encontrada. Además, en el ejemplo ofrecido por el formador, se encontró la posibilidad de tacto efectivo en la configuración entre natural y social y la ruptura que él evidenció. Por eso mismo, permitió traducir la sensibilidad pedagógica en el modo que ofreció ese enmarque y en el que se percibió la forma de hacer comprensible lo natural y lo social allí dado. De todas formas, cada experiencia ofreció una riqueza invaluable para visibilizar la reproducción del fenómeno y el nivel de atrapamiento de lo uno respecto a lo otro, porque fue desde aquí, desde esa tradición, que se dio alteridad y se ganó el derecho a reflexionar sobre el tema. Se comprendió que lograr ascenso en apropiación formativa tiene un significado a nivel educativo, porque trabajar el constituyente de la generalidad en el constitutivo particular, que para nada es absoluto, es lo que permite la autorreflexión respecto a su entronque filosófico. Desde aquí se puede decir con propiedad que “pensar la educación es hacer investigación”<sup>279</sup>.

<sup>279</sup> José Darío Herrera. G., *Pensar la educación, hacer investigación*, (Bogotá: Edición Universidad de la Salle, 2013).