

Capítulo 7

Apropiación formativa desde la alternancia de un tercero entre lo uno y lo otro

Respecto a la alternancia, se comprueba que, aunque la comprensión no está en lo cercano, es desde allí²⁸¹ que surge la reflexión en torno a las *subjetividades generizadas* y se empieza a dinamizar lo *uno* y lo *otro*. Asimismo, que interpretar lo que sucede en lo cercano y distante es sustancial para ganar en consciencia y alteridad en un tercero. Lo anterior se debe a que este acercamiento a los horizontes de las y los docentes favorece la perspectiva investigativa y da amplitud, significación y sentido a la interpretación y comprensión crítica de la investigadora.

En este sentido, el horizonte epistémico de la investigación, configurado desde las teorías de Scott, Goffman, Merlau-Ponty, Gadamer y Van Manen, fundamentan con evidente acierto el esfuerzo²⁸² de esclarecer e interpretar comprensiva y críticamente los aspectos, modos, claves y acciones básicos para lograr una efectiva apropiación formativa. De los dos últimos autores, se puede destacar que, desde sus planteamientos, es factible tras-

²⁸¹ Un avance de apropiación formativa se sintetiza en lo alcanzado como “aprender a conocer”, justo desde la cavilación en un campo primordial concreto de quien llevó a cabo la investigación, puesto en relación, por un lado, con el conocimiento —teorías de Scott, Goffman, Merlau-Ponty, Gadamer, Van Manen—, y por el otro, con el fenómeno —subjetividad generizada del formador y la formadora— desde los cuales emergieron en ese momento cuestionamientos y reflexiones.

²⁸² *Aprender a hacer* se puso en práctica al analizar las experiencias de la formadora y el formador —al desplazarse a lo cercano del fenómeno, sin perder el horizonte teórico y el campo primordial—. Esto resultó ilustrativo, dado que, en la relación *personal-intra*, *general-extra/extra-general-intra-personal*, los hallazgos dejaron ver las formas manifiestas en que formador y formadora configuran el mundo de mujer y de hombre, en las que, además, se hacen visibles las tensiones y atrapamientos entre lo “uno” y lo “otro”.

cender en las esencias de las experiencias de mujer y hombre —formadora y formador—, en tanto que los tres primeros permiten la comprensión de la situación, el escenario y la agencia-audiencia y aportan asertivamente en la relación que se establece entre estos presupuestos y lo cercano o, lo que es lo mismo, con la tradición del fenómeno.

La tensión entre ese *uno*—horizonte epistémico— y ese *otro* —horizonte fenoménico— permite disociar y persuadir desde la alternancia y da la posibilidad de fusionar horizontes, como se observa en este estudio, cuando se determina libremente el abordaje del tema. Este hecho, cabe aclarar, demanda tomar distancia frente a las individualidades²⁸³, pues en el desarrollo de estudios de este tipo existe la posibilidad de incurrir en adhesiones a patrones que pueden emerger del fenómeno. De este modo, observar y analizar “la cosa” reflexionada en su mayor detalle y extensión contribuye, por ejemplo, a la apropiación formativa al disociarse el fenómeno²⁸⁴ en ese entramado entre *lo uno* y *lo otro*. Sin embargo, cabe aclarar, no se destaca en alto grado ni lo uno, ni lo otro; porque, así como tuvo lugar esta apropiación personal, quedan o están por darse otras determinaciones entre lo *uno* y lo *otro*.

Debemos reconocer la trascendencia alcanzada desde lo personal que se hizo contingente a través de la implementación de la estrategia *fenomenológico-hermenéutica* pues, al establecer la correlación y sentido entre subjetividad e intersubjetividad, se incluye la alternancia desde la generalidad de *lo uno* y *lo otro*. La fusión de horizontes se evidencia²⁸⁵, así como lo plantea Gadamer, y en este estudio se percibe en el sentido y significación que constituyó esta apropiación formativa.

²⁸³ Gadamer, *Verdad y método*, 375-378.

²⁸⁴ Un avance de apropiación formativa se sintetiza en lo alcanzado como *aprender a conocer*, justo desde la cavilación en un campo primordial concreto de quien llevó a cabo la investigación; puesto en relación, por un lado, con el conocimiento —teorías de Scott, Goffman, Merleau-Ponty, Gadamer, Van Manen—, y por el otro, con el fenómeno —subjetividad generizada del formador y la formadora— desde el que emergieron en ese momento cuestionamientos y reflexiones.

²⁸⁵ Gadamer, *Verdad y método*, 379.

De lo encontrado, se advierte que desde la experiencia primordial no se puede dissociar y por esta razón cobra importancia lo otro. En otras palabras, quien indaga al conocer las experiencias personales de él y ella — formador y formadora—, alterna y reconoce la complejidad del fenómeno, con lo que resalta la objetivación de las subjetividades-intersubjetivas.

Así, pues, la apertura al cambio radica en la libertad que tiene cada cual de determinar sus intenciones, decisiones y acciones en ese campo primordial en el que esa unidad integral quiere hacer su apuesta. Pero, de igual manera, se observa que no es la formación, ni la pedagogía, ni el currículo los que se preguntan por lo que sucede aquí, sino la persona, él, ella, o yo —o todos los implicados— quienes pueden, tienen y deciden esa posibilidad de apertura a un proyecto de reflexión emancipadora desde su formación pedagógica.

7.1 Conclusiones

La investigación pone en evidencia las situaciones y actuaciones que en el contexto educativo y fuera de él revelan los modos como se explicitan las subjetividades generizadas y, asimismo, las dificultades que enfrentamos formadoras y formadores para reconocer y superar las tensiones y vacíos presentes en los actos en los cuales estas se manifiestan.

El análisis de las situaciones, actuaciones y registros textuales permite reconocer encuentros y desencuentros de género que reclaman pronta y eficaz develación, comprensión y acción liberadoras emancipadoras. Consideramos que esto representa una enorme posibilidad de cuestionar y cambiar las tradicionales prácticas y discursos de inequidad de género que se dan con tanta frecuencia en la cotidianidad personal o colectiva, en los diversos escenarios educativos, sociales, políticos, culturales, profesionales y laborales, en los que los y las docentes nos desempeñamos.

Dado que las acciones que configuran las experiencias y representaciones individuales son el cimiento de toda subjetividad, se entiende lo complejo que encierra lo *uno* frente a situaciones de inequidad. Esto porque, para que ese *uno* tenga reconocimiento, comprensión y consciencia de sí mismo y de sus actos, es necesario un esfuerzo personal. Solo a partir de esta con-

dición conscienciada, corroborada en los análisis, se está en la capacidad de reconocer, en sus múltiples matices, las diversas significaciones y el sentido de los actos subjetivos dentro y fuera del espectáculo. Se entiende, por lo tanto, la pertinencia de la pregunta generadora que buscaba saber qué sucede en cada momento del acto de subjetividad de género.

Asimismo, se reconoce que para desencadenar posturas y acciones orientadas a ese logro es precisa la fuerza de un acto violento, eventual y contundente que evite la acomodación y familiaridad dentro de la cual se hace parte. La interpelación de las subjetividades que alimentan el desarrollo de esta tesis doctoral constituye un ejemplo. Sin embargo, es de anotar que, en situaciones en las que actúan mujeres entre las demás mujeres u hombres entre los demás hombres o, lo que es más relevante, formador/a entre los/as demás formadores/as, sigue vacío e indeterminado el campo primordial en el que se pueden concretar percepción y consciencia.

Para que la apropiación formativa sea efectiva es preciso compenetrar en las tareas de escucha y visión, más allá de toda familiaridad que ese *uno* integral puede ofrecer. Así, a través de la interpelación y correlación de subjetividades, se revelan diferencias y coincidencias en los modos de comunicar las palabras y las frases²⁸⁶. Se visualiza, de esta manera, la trama que se entreteje dentro de la experiencia respecto a la concepción perceptiva del tema, justo en el momento en que adquiere forma esa integración personal desde lo general-social.

Hechas estas precisiones, se presentan a continuación los hallazgos concluyentes de los tres momentos específicos que movilizaron las acciones: primero, los concernientes a lo microestructural y lo macroestructural; segundo, las tensiones emergentes del engranaje de subjetividad-intersubjetiva y, asimismo, las recomendaciones; y tercero, las lagunas formativas en correlación con las oportunidades. Surge de este entramado el coextensivo en una clave, al tiempo que se advierten los principales cuidados y se visualiza el entronque de nuevos cuestionamientos, así como sus principales

²⁸⁶ Gadamer, *Verdad y método*, 41-46.

obstáculos. El estudio finaliza con la revelación de los impedimentos que obstaculizan trabajar hacia la equidad de género.

7.1.1 Microestructuras - macroestructuras reveladoras

En la escenificación del *acto de subjetividad generizada*, las microestructuras y las macroestructuras son los registros textuales que contienen la información básica para encontrar el sentido del acto. Su ilación e interpretación dan cuenta de la historia experiencial de las formadoras y los formadores en sus particulares momentos y situaciones de género, que se constituyen, por consiguiente, en las evidencias que configuran el fenómeno. Así, a partir de la interpretación y comprensión de un acto que se reitera, se halla la esencia de la experiencia de mujer o de hombre, que devela, por ejemplo, la cotidianidad de una costumbre en ella o él.

Como se infiere de lo anterior, la narrativa trae la esencia al presente, esto es, la actualiza en quienes actúan en el proceso. De este modo, las revelaciones dejan ver la manera cómo en el entretejido de microestructuras se encuentran las huellas dejadas por la agencia y audiencia que alternan en agencia para adquirir sentido en la narrativa, como se visibiliza en los ítems 5.1. Formadora y 5.2. Formador.

De lo expuesto, queda claro que, decodificar los registros textuales de las microestructuras y rastrear la ilación que configura la macroestructura²⁸⁷ discursiva, permiten conocer la idea que el formador y la formadora tienen en relación con el significado y sentido del acto de *subjetividad generizada*. Las evocaciones muestran las significaciones e incidencias que en ello tienen sus actuaciones y, además, la connotación de las implicaciones de la agencia-audiencia. Se destaca aquí la agencia en quien está evocando y propiciando las huellas de su mundo, y cómo se va mostrando el proceso en relación con la audiencia. La fusión²⁸⁸ empieza a revelarse desde la generalidad-social y hace señales que se van confirmando y que, finalmente,

²⁸⁷ Se aprendió a conocer la forma manifiesta de hacer presencia el *acto de subjetividad generizada*.

²⁸⁸ Se fue conociendo de qué forma se sembró la semilla y qué curso siguió esta. Gadamer, *Verdad y método*, 58-59 y 54-358.

constituyen la narrativa en la forma personal de apropiación del fenómeno, en el que se presupuesta la versión tematizada de *subjetividad generizada*.

Las relaciones de movilidad constante entre lo personal-intra y lo social-extra ilustran ese encuentro constante de *subjetividad-intersubjetiva*. Aquí, la forma personal confirma señales emitidas desde lo social-extra, en el que la generalidad se explicita y la unidad vive de lo general, o en el que un sentido puede darse desde lo personal, que realiza y da forma a lo que va apropiando. Se observa cómo cada informante expresa y revela en sus textos lo que infiere (I) y, al mismo tiempo, menciona las condiciones que rodearon determinada experiencia (C). Se percibe así la presencia de ese *uno* que se distiende entre lo *uno* y lo *otro*, entre lo social y lo personal, esto es, entre lo general y lo particular. Aquí, la matriz ideológica da sentido a la *subjetividad generizada*, objetivada en esta narrativa, a través de interpelaciones respecto al contenido de la misma. Este es el momento en que las señales de tensiones empiezan a encontrarse en el engranaje subjetivo-intersubjetivo, como se registra en los ítems 5.1 Formador y 5.2 Formadora.

De esta forma, los análisis *intra*-personal y *extra*-social evidencian el horizonte y la particularidad de la experiencia con sus compromisos. Dentro de esa generalidad, manifiesta desde lo social, se correlaciona lo *intra* y lo *extra* que se hallan en una constante relación interior y exterior²⁸⁹. Este vínculo no es absoluto, precisamente porque vive y sobrevive en cada encuentro y, por lo mismo, no puede decirse algo terminado de una dinámica así. Si bien se detiene la comunicación para ofrecer atención a lo que el contenido del fenómeno brinda, la correlación se mantiene y sigue su curso sin saber a dónde se dirige. A partir de ese contenido es que puede desarrollarse una síntesis que explica esa correlación *intra-extra* y que da sentido a la macro estructura que desvela la idea del acto de *subjetividad generizada* que formadora y formador tienen.

Respecto a la *formadora*, como se muestra en la Figura 7, en *lo no deseado vivido a pesar de lo deseado*; y en el *formador*, evidenciado en la Figura 8,

²⁸⁹ Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, 379-417.

desde *lo general que se confirma en lo personal que dinamiza entre atracción, excitación y gusto*, es manifiesto y concluyente que, en relación con los actos de subjetividad analizados, los agentes educativos se encuentran atrapados en experiencias de inequidad de género.

Se ratifica también, que la síntesis obtenida a través de la matriz ideológica da apertura a cada una de las experiencias, en las cuales lo *otro* se pone en relación con lo *uno*. Ese momento constituye un desplazamiento a lo cercano, lo que genera una apropiación formativa en el sentido de aprender a ver más allá de lo cercano muy cercano²⁹⁰. Esto exige no desatender lo que el fenómeno²⁹¹ ofrece para ese *uno* integral, porque en ello es posible ver el irreflejo²⁹² que se puede llegar a tener y del cual no queremos darnos cuenta. Por eso, al desplazar el horizonte de la investigación, no se puede buscar empatía en las individualidades encontradas fenomenológicamente y, menos aún, volverse sumiso en la relación que debe darse con ese *otro*. Esta situación hace parte del resultado obtenido respecto a esa idea del acto de subjetividad que constituye el inicio de la interpretación. A partir de este momento, se pone en perspectiva el fenómeno *subjetividad de género* respecto a la forma manifiesta en que integra la situación, el escenario y agencia-audiencia, presupuestados en las categorías a través de los textos fenomenológico-hermenéuticos.

7.1.2 Tensiones en el engranaje de subjetividad-intersubjetiva

Aquí, las reveladoras tensiones en el engranaje de subjetividad-intersubjetiva evidencian las diferencias presentes en las experiencias subjetivas de mujer y de hombre de formadora/formador, como se ha destacado, en las que el papel constitutivo desde la perspectiva profesional de la investigadora es muy importante.

²⁹⁰ Gadamer, *Verdad y método*, 354-358.

²⁹¹ Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, 379-417.

²⁹² Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, 147.

7.1.2.1 Perspectiva profesional desde las experiencias generizadas de los y las docentes

Ubicar y contextualizar la perspectiva profesional desde las experiencias generizadas sopesadas, devela la trama configurada entre lo social y lo personal, y viceversa, y pone en evidencia la apariencia, a partir de la cual se construye la idea de mujer y de hombre. Nos encontramos aquí con la esencia de la formadora y del formador objetivada entre subjetividad-intersubjetiva, en la que se empiezan a encontrar campos sociales de fuerza²⁹³ dentro de ese engranaje²⁹⁴ que las agencias vivas²⁹⁵ presentan. Muestra de ello son las formas como las señales se dan desde lo general y la fuerza a partir de la cual, en lo personal, se da apropiación. Es de resaltar que en este desarrollo son decisivas las situaciones en las que la negación o la afirmación de un acto de inequidad van vinculando una simbología, debido a que desde allí el fenómeno adquiere la regularidad y la normativa, esto es, la institucionalización.

La revisión del recorrido del fenómeno de subjetividad de género de formador y formadora entre inferencias (I) y condiciones (C) constituye el panorama o punto de referencia para atender las situaciones que se tienen que enfrentar. Las huellas se encuentran en las acciones atribuidas desde los diferentes roles. Allí se ve la esencialidad, que es recogida para hallar en sí misma justificación; su constitutivo se confirma en esa tradición fenomenal y en la seguridad manifiesta de su experiencia.

Se encuentra que, frente a las señales que revelan la subjetividad generizada, las posibilidades y capacidades de subvertirse no están garantizadas en quienes son audiencia. Esto porque, por ejemplo, si se es menor de edad, existen ciertas circunstancias que impiden reconocer esas señales de inequidad y sobreponerse a ellas. Aunque lo encontrado muestra que lo constitutivo de la experiencia tiene asiento en lo primario, como ocurre

²⁹³ Wallach Scott, *Género e historia*, 61-69.

²⁹⁴ Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, 205.

²⁹⁵ Goffman, *Los marcos de la experiencia*, 24; Scott, *Género e historia*, 61-69 y Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, 205.

con los mayores de edad que al agenciar se incorporan a las relaciones sociales (mujeres entre más mujeres y hombres entre más hombres) y se objetivan personalmente en el flujo de subjetividad-intersubjetiva apropiado por las situaciones.

Se observa que las miradas y agencias como audiencia cruzan interpretaciones apresuradas que denotan poca o nula reflexión y comprensión de las tensiones y señales de inequidad, lo que se debe a que toman como referentes sustanciales los enmarcados primarios naturales y sociales que, al subsumirse en esta apreciación, se justifican en sí mismos y, por tanto, continúan consumándose en su única experiencia.

Recomendaciones

Es indispensable trabajar el sí-mismo-*intra* en relación con la generalidad-*extra*-social desde ejercicios en los que la particularidad pueda ir haciendo apropiación de la generalidad-social manifiesta. Una manera es visibilizar la relación entre lo *intra*-personal y lo *extra*-social manifiesto. Un ejemplo de esta posibilidad de apertura es el proceso llevado a cabo con intensidad, sin prevenciones prejuiciadas y con apropiación formativa por la investigadora, durante el recaudo, reconocimiento y análisis de los registros discursivos. En este sentido, la estrategia *fenomenológico-hermenéutica* permite develar y entender la idea de la significación y sentido que tienen la formadora y el formador sobre el acto de subjetividad en cuestión.

7.1.2.2 Diferencias entre las experiencias generizadas de la formadora y del formador

7.1.2.2.1 Formadora

Primer ejemplo

A partir de la matriz ideológica de la formadora: *lo no deseado vivido a pesar de lo deseado*, se reconocen algunas tensiones, a saber:

En la (m. 4), acontecimiento embarazo, vemos que se hace apropiación en lo personal en relación con lo social-general; esta interrelación se

desarrolla dentro de fuerzas y circunstancias que dan sentido a ser mamá. La tensión tiene lugar entre lo natural y lo social y la alteración que sufre lo natural. En lo personal, se apropia como un fallo, debido a la falta de conocimiento frente a lo natural, y se desconoce que desde lo social se correlaciona. En consecuencia, ese *uno* empieza a adoptar haceres guiados en relación con lo *otro* (social- general) manifiesto, en el que se hallan aspectos relacionados con la (m. 3) y la (m. 5).

Recomendaciones

Lo natural de nuestro cada cual tiene un par que se constituye en la ganancia que puede llegar a tener la naturaleza. Desde allí se garantiza apropiación formativa, evidenciada en esa realidad que se mueve y puede proveerse desde la libertad de distanciarse del espectáculo y de seleccionar un tema que permita emprender la reflexión, sin desconocer dentro del proceso la tradición desde la que surge la intención. Esto porque se consideran su alteridad y posibilidad de ascenso en la relación que de lo natural se vaya dando respecto de lo social-general entre lo *uno* y lo *otro*. Al visualizarlo que va sucediendo, se amplía la perspectiva y, al mismo tiempo, se adquiere consciencia para apropiarse de “la cosa”, hasta ese momento no pensada.

Se debe tener presente que para ganar en horizonte no basta con fraccionarlo, sino que se deben poder establecer relaciones entre lo disociado allí. Es preciso argumentar el derecho para dar alteridad sugestiva y responsabilidad, en tanto límites y posibilidades. Agente y audiencia no pueden apresurar su acto, por el contrario, deben trabajar para que una acción conscienciada esté atenta a proporcionar conocimiento para responder efectiva y críticamente dentro de las situaciones.

Segundo ejemplo

En la (m. 7) se encuentran aspectos de subjetividad-intersubjetiva al enfrentarse a lo *otro*—compañero—y en lo *uno*—ella, formadora— respecto al proyecto de estudiar. Se advierte que dicho proyecto se desarrolla con el miedo que ese *otro* en-genera. El peso de este miedo se evoca en las señales dadas a través del gesto y las palabras de violencia que en su rol de

audiencia presencia. Se vislumbra así la manera como el tejido se dinamiza entre esa agencia-audiencia, y vivir y sobrevivir para lograr *lo deseado entre lo no deseado*.

Se verifica, además, que en la (m. 9) no se consigue por parte de ese *otro* el reconocimiento de lo *uno*. Prueba de ello es cuando lo *otro* solo se reconoce en su sí mismo, y la justificación se da desde la acción que revela, mientras lo *uno* continúa en esa búsqueda de reconocimiento²⁹⁶ desde lo *otro*. Se halla en esta franja microestructural la lucha de las consciencias que se niegan a sí mismas o se vuelven medio de lo otro para lograr reconocimiento; ellas seguirán siendo ajenas en tanto no exista alteridad²⁹⁷ de lo *uno* en relación con lo *otro*. Estos hallazgos de lucha entre los egos visibilizan lo que sucede entre lo “uno” y lo “otro”, asimismo, esto es lo que hace emerger las interpretaciones de qué pudo ser y qué se puede hacer para aprender a vivir en la diferencia entre lo “uno” y lo “otro”.

De igual forma, se avizora en las (m. 8, 9 y 10), cómo lo *uno* no es reconocido y lo *otro* reconocido. Además, en (m. 11 y 12) la narradora evidencia estar subsumiéndose en lo *otro* y su hacer se traduce dentro de esta tipicidad de sometimiento.

Recomendaciones

El aprendizaje se debe enfocar en la revelación y el reconocimiento de lo *otro* y lo *uno*; pues, cuando se deja este vacío de reconocimiento de lo *otro*, se pueden encontrar agencias vivas que hacen camino dentro de un solip-sismo²⁹⁸. Esto se debe evitar, al aprender a ver el sujeto irreflejo²⁹⁹ que hay en *uno*; porque, al percibir y reconocer lo *otro*, se gana en apropiación y apertura al cambio. Esta posibilidad de despliegue se halla en el engranaje

²⁹⁶ Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, 366-367.

²⁹⁷ Gadamer, *Verdad y método*, 557-559.

²⁹⁸ La palabra hace referencia a esa creencia metafísica de que lo único de lo que uno puede estar seguro es de la existencia de la propia mente; por ejemplo, lo “uno” piensa que lo “otro” siente lo que el “uno” piensa pero, el pensamiento evocado no es de lo que ese “otro” piensa, es de lo que el “uno” está pensando. No obstante, es la verdad dentro de la cual habita, que para nada hace referencia a lo que ese “otro” piensa.

²⁹⁹ Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, 230.

en el que hace presencia lo *uno* y lo *otro* y la subjetividad-intersubjetiva deja ver las fuerzas de cada uno.

En la dilucidación de la experiencia de formador y formadora se hallan ejemplos en los que se insiste no desconocer el fenómeno, pues constituye una de las posibilidades de apertura a la consciencia y al cambio de la representación y del acto que revela inequidad. Se comprende que no se puede prescindir de este vínculo, en el sentido de que lo *uno* en relación con lo *otro*, y lo *otro* con lo *uno*, implican procesos que se desarrollan desde las experiencias, que es en las que se está ganando en horizonte. Esto es lo que se llama realización de historia efectual, es decir, esa consciencia ganada en sí mismo y, asimismo, esa ampliación de horizonte³⁰⁰ que permite dar apertura a otras experiencias.

Tercer ejemplo

Conservar la imagen ante los demás constituye una presión social que, en el caso de la formadora, la hace estar pendiente de lo que puedan decir de ella (m. 42, 43, 44, 45). A partir de ahí, subyace la imagen por mantener, lo que la lleva a consumirse en actos que replican lo inequitativo.

Recomendaciones

Se deben trabajar los campos primordiales —que son las esencias dentro de las cuales se encuentran los contenidos de las experiencias, en relación con un tema como el de género—, a partir de proyectos pedagógicos de investigación que tengan como objeto de estudio las prácticas autorreflexionadas desde la decisión y acción individual frente a un tema como el que nos ocupa. Allí emergen temas relacionados, con los cuales se puede trabajar el gusto³⁰¹ y hacer apertura para mantener la medida si se reflexiona y se consciencia esa unidad integral. Al tener capacidad de percibir el sí mismo, lo *otro* gana el derecho de ser visto también en sí mismo³⁰² y

³⁰⁰ Gadamer, *Verdad y método*, 374-379.

³⁰¹ Gadamer, *Verdad y método*, 68-70.

³⁰² Gadamer, *Verdad y método*, 45-47.

en correlación de lo *uno* respecto al *otro*, para que lo *uno* y lo *otro* ganen en posibilidad, y no lo *uno* al servir de medio a lo *otro*, y lo *otro* al hacer medio de lo *uno*.

Es preciso la autorreflexión y, de ser necesario, poner al frente los prejuicios que impiden ver el fondo irreflejo en lo reflejo que no alcanza a percibirse de lo *otro*, a saber, ver ese otro que, como ese *uno*, tiene también un fin que propicia que el *otro* pueda acceder a su fin. Así, al comprender lo *otro*, el *uno* gana, pero también lo *otro*; en este sentido, tanto lo *uno* como lo *otro* adquieren la posibilidad³⁰³ de proyectarse respecto a sus propios fines.

7.1.2.2 Formador

Primer ejemplo

En *lo general confirmándose en lo personal que dinamiza entre atracción, excitación y gusto*, existe una imposición que se en-genera a partir de las palabras y frases del formador: “debe ser un hombrecito” (m. 1 y 2), experiencia a la que se le suma el miedo de preguntar al papá sobre un asunto sexual. Este es quien infunde terror (m. 8 y 6), y ni siquiera por error se da esa posibilidad de oposición y superación. Vemos que los hermanos son agentes y la autoridad se impone con la fuerza evocada desde palabras y frases que la (m. 1) evidencia, así como en la consumación de la experiencia en ese *uno* (m. 2). Esta franja es un ejemplo de una forma manifiesta que garantiza obtener la tipicidad de lo *otro* hasta hacerle parte de la tipicidad y del grupo, una vez lo confirma ese *uno*: a pesar de lo terrible que pueda llegar a resultar, esto no impide que ello se regule y adquiera la connotación de norma para que, a partir de allí, se instituya en cada acto propiciado por ese *uno* (m. 9 y 10).

Recomendaciones

Este componente, cuyas posibilidades de ganancia en apropiación son significativas, tiene escasas incidencias dentro de los procesos formativos.

³⁰³ Merleau-Ponty, *Fenomenología de*, 460-463.

Por lo tanto, es necesario ampliar su campo de acción para acceder al fenómeno³⁰⁴, en este caso, ir a las historias³⁰⁵, desde procesos inductivos, sondear todas las señales, tensiones y vacíos que permitan encontrar una alternativa que evite quedarse en ello. Pues, si bien la objetividad está en la apariencia, es preciso investir la subjetividad vinculada. En retrospectiva, este tipo de ejercicio proporciona las evidencias que hacen ver lo que de *otro* puede tener ese *uno*; esto es, las presencias y fuerzas que se muestran desde las señales que regulan haceres guiados en el ser que se intersubjetiva³⁰⁶.

En resumen, esta es la reflexión la que proporciona ganancia en el horizonte de ese *uno*, porque con el acceso a la configuración³⁰⁷ objetiva de género se dilucida que dicha configuración no se desvincula de las subjetividades. Por el contrario, estas se manifiestan en el lenguaje acuñado que comunican las palabras y frases, justo ahí cuando el trabajo y develación se alternan en esos entronques, en los que lo personal se reconoce y se moviliza en lo social para hacer historia a partir del concepto intersubjetivo que se tenga de mujer y hombre.

Segundo ejemplo

Cuando la persona proporciona autoridad a los demás y pone bastante atención (m. 0.1, 0.2) y (m.2), en sus acciones se revela enajenación (m. 19). En este momento comienza esa dependencia que sigue su curso (m. 3 y 5) y se confirma en la preocupación del qué dirán (m. 7 y 38); entonces, el formador va justificando sus acciones individuales y, asimismo, su sentir y gusto personal (m. 0.1, 38, 39, 40, 51, 52 y 53) se corroboran con la seguridad de ser absolutos (m. 49) y sin posibilidad de cambios (m. 49-59). La estrechez de horizonte hace evidencia en su experiencia, por lo cual, solo alcanza a ver que lo único posible es ese *uno*, mientras lo *otro* queda velado.

³⁰⁴ Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, 19-20, 223-257.

³⁰⁵ Gadamer, *Verdad y método*, 52-54.

³⁰⁶ Gadamer, *Verdad y método*, 312-316.

³⁰⁷ Goffman, *Los marcos de la experiencia*, 13-16.

Recomendaciones

El esfuerzo personal para iniciar la reflexión³⁰⁸ se hace desde la disciplina en que se forma, y la motivación deberá encontrarse en cada cual, pues ese campo primordial lo hace quien es, es decir, la persona que ejerce la libertad de ese *uno* integral³⁰⁹, que está llamado a escoger un tema de reflexión. El tacto tiene aquí una relevancia crucial y deberá ser puesto en evidencia por quienes desarrollen procesos de enseñanza-aprendizaje. Se deduce, además, que la acción pedagógica debe encaminarse a hacer apertura en los temas que interesen y motiven a quienes se encuentran educando. En ello, la sensibilidad pedagógica juega un papel importante, en la medida que pueda lograr que lo *otro* tenga la posibilidad de preguntar y reflexionar. La autorreflexión y autocomprensión críticas le permitirán al formador encontrar significados y sentido a su apropiación formativa. Esto es, lo *uno* que reflexiona la cosa no pensada a partir de la apertura de lo *otro* quien, con tacto y sensibilidad pedagógica³¹⁰, promueve la posibilidad de reflexionarse a ese *uno*.

Otras posibilidades que surgen a partir de la reflexión pueden llegar a privilegiarse desde la alteridad de poder revisar inductivamente un tema y lo que sucede en cuestiones de gusto³¹¹. En esta tarea es necesario interpelar los prejuicios a partir de los cuales las personas configuran la seguridad respecto a su buen gusto. Su revelación estará en la objetividad, a la cual se le deberá investir la subjetividad, junto con los agentes y sus señales, de las cuales se deberá revisar la presencia y las fuerzas, a través de las cuales garantizan atracción por ello. En el desarrollo de este proceso, se vislumbra lo que ese *uno* tiene en relación con ese *otro*, que para nada es novedad, y que es más bien el irreflejo³¹² de lo *otro*. Quien estimule y construya una reflexión a partir de la unidad integral podrá darse cuenta de

³⁰⁸ Gadamer, *Verdad y método*, 38-40.

³⁰⁹ Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, 459-463.

³¹⁰ Van Manen, *El tacto en la enseñanz*, 53-67.

³¹¹ Gadamer, *Verdad y método*, 67-73, 312-313.

³¹² Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, 367-376.

que quien tiene seguridad en gusto³¹³ está desperdiciando las presencias y los nacimientos que en cada situación pueden darse entre subjetividad-intersubjetiva, en las que un tercero puede tener alternancia.

Tercer ejemplo

El hecho de que el narrador viva dentro de una locución poco conscienciada quiere decir que piensa la experiencia en razón del instinto (m. 5), al cual subyacen las acciones. Esto denota que existe un egocentrismo (m. 13, 14, 15, 16, 17 y 18), aunque se percibe ante los demás hombres como diferente (m. 28, 29, 30). Sin embargo, en la narrativa muestra que obtiene beneficios (m. 30, 51, 52 y 53) y es lo que le caracteriza seguir tipificado en ello. El formador se recoge en esta posibilidad y, desde las acciones que él realiza, continúa haciendo parte del grupo (m. 53 y 10), gracias a lo cual obtiene como resultado la incidencia en-generada en su estructura amorfa que al evocar muestra su presencia.

Recomendaciones

En el ejercicio formativo, no siempre se es menor de edad y, una vez asumido el compromiso, se adquieren deberes con los/as menores de edad. Uno de ellos es el ejercicio de la profesión, de la cual somos esa unidad integral. Así pues, está en nuestra libertad emprender la reflexión frente a temas como el desarrollado en esta investigación, porque lo natural se debe formar desde ese *uno* integral al entender que las capacidades y apropiaciones se van dando en ello, porque es en el trabajo y reflexión de una temática en los que se encuentra la comprensión del significado y sentido de nuestros actos y porque trabajar es deseo inhibido³¹⁴ que ofrece ilustración justo donde se hace evidente el “sacrificio de la particularidad en favor de la generalidad”³¹⁵. Gadamer lo ilustra en *Verdad y método*, sin embargo, de lo general se debe volver a lo personal para impedir que se

³¹³ Gadamer, *Verdad y método*, 66-74.

³¹⁴ Gadamer, *Verdad y método*, 39-42.

³¹⁵ Gadamer, *Verdad y método*, 41.

enajene, ya que es ahí cuando se pone en perspectiva la apropiación formativa, en tanto no estamos llamados a ser medios de, sino medios para no actuar mientras nos ignoramos. De igual forma, es ahí que se deberá concienciar ese *otro* que llevamos, que en algún momento fue dado desde lo social y aún no se ha reflexionado.

Cada uno de nosotros tiene la libertad de aprender a reflexionar y no dejarse llevar por una experiencia que se sustenta en un instinto; porque, en lo personal, aunque algo parezca opaco y con velo, demanda que se trabaje a consciencia³¹⁶ en ello. En conclusión, somos más que cosas, y pensar ser instinto nos expone a esa generalidad; solo quien se encuentra a sí mismo está por encima de ello. Nuestro trabajo deberá orientarse a tomar consciencia a partir de las interpretaciones y comprensiones hechas desde una perspectiva amplia que permite apropiarse e interpretar el irreflejo³¹⁷ que tenemos dentro, pues desde ahí puede verse lo reflejo del sacrificio personal requerido. Este sacrificio es necesario para formarse y dar sentido a sí mismo, que para nada está por encima de lo *otro*, ni hacia lo *otro*, ni lo *uno* en lo *otro*. De este *uno* hacemos presencia en cada situación en la que se nos solicita, y cobramos ese sentido en nuestro engranaje y en esa relación en la que brota ese prodigio de conexión de experiencias³¹⁸ de subjetividad-intersubjetiva. Igualmente, el tacto y la sensibilidad pedagógica³¹⁹ se evidencian en la apertura³²⁰, en la que un tercero puede emerger al interactuar entre lo *uno* y lo *otro*.

³¹⁶ Gadamer, *Verdad y método*, 41-42.

³¹⁷ Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, 367-376.

³¹⁸ Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, 19-20.

³¹⁹ Van Manen, *El tacto en la enseñanza*.

³²⁰ Justo aquí se hace la invitación a no perder la capacidad de asombro, en la cual se pone velo por la comodidad y familiaridad de las prácticas, que hacen presencia en ese “uno” y ese “otro” al resistirse y no querer ver el sujeto irreflejo que huye en ver. Es por eso mismo que no hay reflexión ni mucho menos cambios en tanto posibilidad.

7.1.3 Lagunas formativas de profesionales en educación -Experiencias comparadas de la formadora y del formador

Primer ejemplo

En las experiencias de la formadora y del formador, sus actos de subjetividad generizada van haciendo señales del fenómeno. Así, al interactuar entre agentes educativos, quienes también dan señales, entre subjetividad-intersubjetiva se objetivan normas para sancionar y buscar control del fenómeno. Lo ambiguo sucede porque la autoridad exige obediencia ciega. Ejemplos en *la formadora* (S. 17) (m.32) y en *el formador* (S. 5), (m. 11 y 12) se evidencian en el hecho de que, en lugar de ser aprovechado el acontecimiento para brindar apropiación formativa desde el conocimiento y la reflexión que pudo hacerles responsables de sus límites y posibilidades, se fueron dejando vacíos para ir en-generando la reproducción del fenómeno en las únicas experiencias.

Oportunidades

La experiencia concreta de construir y escribir esta tesis ilustra el modo como, a partir del campo primordial, se selecciona la tarea de apropiación formativa —aprender a ser—. En el desarrollo de este proceso, se encuentra que cada persona es y hace parte de la historia y vive y sobrevive en ella; pero, como también se evidencia, está en la unidad integral la libertad de encontrar posibilidades. Se decide, por tanto, reflexionar en la historia, lo cual exige un trabajo personal, que no se da entre las mujeres ni entre los hombres. Emerge, por consiguiente, un campo primordial de motivación entre quienes forman, en el que toma importancia la necesidad de decir algo diferente que deconstruya y reconstruya subjetividades.

Ahora bien, para sentir esa libertad es necesario un acto violento que permita desprenderse de la familiaridad y la comodidad. Como es comprensible para nuestro estudio, suscitar rupturas es una de las formas de hacer camino³²¹ pues, al ser desencadenante de este tipo de recorrido, exige ir

³²¹ Es parte de la apropiación formativa, Apéndice E.

ganando en disciplina en cuanto a que, para llegar a la meta, son necesarias las inhibiciones. No obstante, en lo negado se va ganando en la particularidad el hecho de formarse. De este modo, la tarea se construye y concreta desde ese campo primordial que se subvierte en un tema —subjetividad generizada—, en el que se alcanza la reflexión en los análisis, interpretación y comprensión de los escritos *fenomenológico-hermenéuticos*. Se descubre algo para decir y se dice desde un modo que hace ver la diferencia ganada dentro de las posibilidades que esta unidad integra. Si bien lo que de “la cosa” se va diciendo es lo que sucede allí, es una parcialidad, y en ella radica el aprendizaje del cual se obtuvo apropiación formativa y constitutiva de una historia efectual que, cabe reiterar, para nada es absoluta.

Segundo ejemplo

Al interpretar las microestructuras contenidas en el acto de subjetividad generizada, se obtienen las siguientes revelaciones: en la *formadora*, al objetivarse la subjetividad-intersubjetiva en el acto puesto en evidencia en la (S. 16) (m. 28, 29), se ve la forma manifiesta en que un agente educativo institucionaliza una representación de lo que simboliza para él *mujer*. En las (S. 17) (m. 31 y 32), cuando la directora sanciona a las profesoras y no lo hace con los hombres, la reflexión permite cuestionar la percepción de género desde la cual se configura el acto que institucionaliza la sanción. En el *formador*, esto se observa al tener que desempeñarse en varias ocasiones como orientador de proyectos relacionados con el fenómeno de subjetividad generizada, que se evidencian en las (S. 13) (m. 31, 32, 33, 34 y 35) y (S. 16) (m.41, 42, 43, 44, 45, 46 y 47).

Oportunidades

Los esfuerzos individuales necesitan correlacionar una reflexión tanto en la agencia como en la audiencia, porque es allí cuando se van objetivando actos instituidos a partir de nuestras subjetividades generizadas. Para ello la apropiación puede darse al poner los prejuicios frente a esas acciones que se toman como base para el acto, así como al revisar el sujeto irreflejo de la experiencia a través del fenómeno mismo. De la última posibilidad

no debemos privarnos, pues ese reflejo permite dilucidar y revelarlo que sucede allí y con ello encontrar que quien “se cree seguro de no tener prejuicios es quien termina demostrando con sus acciones el estar dominado por ellos”³²².

Tercer ejemplo

Este ejemplo corresponde a situaciones en las que se da presencia formativa. Aquí, entre subjetividad-intersubjetiva, se dejan inadvertidos actos en los que lo histórico es relevante. Encontramos ejemplos de estas experiencias: en la *formadora*: (S. 19) (m. 36, 37 y 38) y (S. 20) (m. 39, 40 y 41), y en la *del formador*, (S. 12) (m. 30), (S. 13) (m. 32, 33, 34 y 35). Estas experiencias se fundamentan principalmente en la realidad histórica de quien forma, que al apresurarse en lo determinante y concluyente no reconoce que los/as otros/as también tienen una historia referida. El egocentrismo e individualismo que esto contiene no dejan ver a los otros, lo que significa que un yo maximizado vela al de los otros.

Oportunidades

Para encontrar comprensión es necesario no verlo *otro* como objeto, sino como unidad integral. Así, ese fin que tiene ese *uno* tiene una realidad histórica y puede desde allí comprenderse entre lo *uno* y lo *otro* pues, a partir del acontecimiento se pueden desarrollar procesos investigativos de apropiación formativa que establezcan historia efectual en ellos³²³.

Cuarto ejemplo

En estas situaciones no se alcanza a percibir la dinámica que tiene un acto de subjetividad generizada respecto a lo que de allí emerge en apropiación formativa. Ejemplos de estas experiencias son las del *formador* (S. 13) (m. 34 y 35) y de la *formadora* (S. 20) (m. 40 y 41).

³²² Gadamer, *Verdad y método*, 439.

³²³ Gadamer, *Verdad y método*, 370.

Oportunidades

Los resultados de la apropiación formativa pueden revisarse en relación a cómo las fuerzas en presencia se piensan *unas a otras*³²⁴. Tomar consciencia de ello es poder llegar a apropiar formación a partir de la reflexión que un tema permite. El acceso al fenómeno ayudaría, sin desconocer que su reconocimiento implica una reflexión respecto a algo, lo cual debe realizarse desde un nuevo *cogito*³²⁵.

7.2 Clave para hacer inteligibles subjetividades generizadas en procesos formativos

Como se observa, hacer inteligibles las subjetividades generizadas en procesos formativos solo es posible desde la potencial libertad que tienen las personas de emprender tal tarea. En este sentido, una forma de tener consciencia de la subjetividad generizada es al reanudar algo con base en una interpelación, como en este caso, que le brinde al sujeto otras miradas y opciones que le permitan recapacitar y reorientar sus actos. Aquí, el grado de libertad se ve en el modo manifiesto en que se integran palabras y frases para producir un discurso, que es, precisamente, el que comunica en el lenguaje acuñado. En este sentido la apariencia e historia emergen y, a través de estas, adoptan forma las fuerzas en la percepción y consciencia desde las cuales se piensa a ese *uno* respecto a ese *otro*. Si en ese vínculo existe persuasión y advertencia, surge la oportunidad de que un tercero entre en alternancia con posibilidad de apertura.

7.3 Apropiación formativa en género a partir del entronque de cuestionamientos

La apropiación formativa de género que esta investigación propicia se fundamenta en el trabajo de autocomprensión histórica que integra e incide en el constitutivo de mujer o de hombre, tanto en los y las docentes entrevistadas como en la investigadora-formadora. Se observa allí, cómo

³²⁴ Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, 188-189.

³²⁵ Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, 220-221.

nuestro papel hace alternancia constante desde los diversos roles para adquirir apropiación formativa en la agencia-audiencia. Esto se debe a que esta agencia-audiencia necesita adquirir percepción y consciencia respecto a ese acto de subjetividad generizada, lo que se hace a través de interrogantes como los siguientes: ¿qué hablamos y dónde estamos?³²⁶, ¿Qué estamos haciendo desde lo *uno* para que ese *otro* tenga alternancia? y ¿qué hacemos para no quedar atrapados en lo *otro*, pero tampoco atrapar lo *otro* en lo *uno*?

Cuestionarnos respecto a la experiencia nos puede ayudar a aquilatar nuestras posibilidades y responsabilidades de apertura. Un ejemplo de esto es la meditación con implacable autocrítica acerca de qué grado de apropiación formativa tengo al reflexionar sobre un tema que me involucra en una situación. Y, respecto a ello, ¿cómo encuentro relacionados los prejuicios de autoridad y precipitación³²⁷?, ¿cómo hago presencia en esos modos manifiestos en los que audiencia y agencia alternan?

7.4 Persuasión y cuidados a partir de las experiencias generizadas de licenciada/o en educación

Avizorar la reproducción engenerizada de ser hombre y mujer en licenciada/o en educación presta atención a tres experiencias que, en su sentir, muestran familiaridad y extrañeza en determinados modos de ser. Observamos que esto puede ser el asiento para reproducir inequidad y, por eso mismo, se recomienda consciencia y percepción con tacto efectivo y sensibilidad pedagógica, en las siguientes situaciones: 1) Al estar presente lo *uno* y lo *otro*, y encontrar en lo *uno* la tendencia a comportar sumisión frente a lo *otro*, se debe persuadir de lo que está sucediendo para evitar continuar con el velo; 2) Al presenciar *uno* que al entrar en relación con lo *otro* se tipifica en ese *uno* lo que en ocasiones repudió del *otro*, es preciso evitar acomodarse en los privilegios ofrecidos, por consiguiente, la

³²⁶ Kincheloe, “La pedagogía crítica en el siglo XXI”, 25-67.

³²⁷ Gadamer, *Verdad y método*, 344-347.

alternancia está en persuadir que ahí ese *uno* es un segundo y que no existe seguridad absoluta de lo otro; y 3) Al encontrar entre lo *uno* y lo *otro* consciencia oculta de lo otro, cuando justo este último busca obtener dominio de lo *uno*, al basarse y anticiparse en su sí mismo desde el que intenta conocer el *uno*³²⁸. En este sentido, la persuasión es una de las acciones, porque es en la que se puede advertir que ahí se comporta un solipsismo y este debe reflexionarse.

7.5 Obstáculos reveladores que impiden concienciar el contenido del acto de subjetividad generizada

En el reconocimiento y comprensión de los obstáculos y, en ellos, de los elementos que impiden concienciar el acto de subjetividad generizada, se tiene en consideración que: 1) La comodidad ganada en la tipicidad de lo *uno* respecto a ese *otro* lleva a que en ese *uno* no exista motivación para alcanzar un grado de consciencia del fin en sí mismo, de esta manera se convierte en medio de ese *otro*. Esto lleva a que la tradición y plausibilidad del fenómeno continúen circulando en esa cadena, por lo cual, ese *otro* cobra apropiación en lo *uno*. 2) El tener que trabajar ese *uno* desde un esfuerzo individual que le permita ganar en sí mismo, hace ver la tarea poco atractiva, lo que sucede porque: los grados de apropiación y comprensión de sí mismo hacen necesario inhibirse de pasiones y desfamiliarizarse de modos de acomodamiento, en los cuales se ha ganado en experiencia y, por lo mismo, no se quiere sacrificar lo ganado. En razón de esto, las presencias continúan consumiéndose en la esencia de esa única experiencia y, por lo tanto, el velo sigue llevando a una pérdida de reconocimiento en sí mismo que, a la postre, va permitiendo cualquier posibilidad de lo *otro* respecto a ese *uno*³²⁹.

³²⁸ Gadamer, *Verdad y método*, 439.

³²⁹ La tarea de educar exige enfrentar este tipo de retos; son nuestras presencias las que conciencian y perciben ese “uno”, pero también ese “otro”. La equidad nunca está en replicar el “uno” y replicar el “otro”, estará en la reanudación entre lo “uno” y lo “otro”, para nada idéntica a ese “uno” y ese “otro”. A menor reconocimiento de ese “uno” integral, mayor reproducción de inequidad; a mayor reconocimiento, mayores posibilidades de equidad podrán darse.