

¿Qué papel juega la formación en contextos educativos donde la equidad de género puede dinamizarse?*

What role plays the academic training in educational contexts where gender equity can be brightened up?

Qual é o papel da formação em contextos educativos onde a igualdade de género pode-se tornar dinâmico?

Fecha de recepción: 12-10-2014

Fecha de aceptación 21-09-2015

Disponible en línea: 15 de diciembre de 2015

DOI: <http://dx.doi.org/10.18359/reds.1458>

Ruby Lisbeth Espejo Lozano**

Cómo citar este artículo:

Espejo-Lozano, RL. (2016) ¿Qué papel juega la formación en contextos educativos donde la equidad de género puede dinamizarse? *Revista educación y desarrollo social*. 10(9), 244-259. DOI: <http://dx.doi.org/10.18359/reds.1458>

* Este artículo es resultado del proceso de suficiencia defendido para la investigación de Subjetividades generizadas en formadores y formadoras, desarrollado dentro del marco de estudios del Doctorado en Ciencias de La Educación-RUDECOLOMBIA- CADE-UPTC, fecha de inicio julio de 2011.

** Estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación RUDECOLOMBIA – Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC)- Tunja, Grupos de investigación SIEK y GIEPEG. Magister en Desarrollo Educativo y Social-Universidad Pedagógica Nacional. Licenciada en Ciencias Sociales Políticas y Económicas de la UPTC. Docente de la Escuela de Ciencias Humanísticas y Educación. FESAD- UPTC- Dirección postal: 150003461, correo electrónico: ruby.espejo@uptc.edu.co.

Resumen

A diario las personas enuncian palabras, frases, discursos; en síntesis expresiones-auto cargadas de inequidad de género. Esto lleva a preguntar ¿qué papel juega la formación dentro del contexto educativo al relacionarse con estos actos de inequidad? El objetivo frente a ello es colocar en perspectiva el análisis de tres teorías: la fenomenología de la percepción; para revisar la consciencia del acto. La feminista, para dilucidar el género en tanto situación, desde los aportes de Scott; y los marcos de la experiencia, para reflexionar las implicaciones del acto de subjetividad generizada, cuando se tienen a cargo procesos formativos. Al proponer el análisis se hace para cuestionar el proceso personal-micro y social-macro del acto de subjetividad generizada en quienes llamados a formar, están inmersos en situaciones de género, pudiendo responderse con consciencia o no. Se concluye que al concentrar los análisis en las tres teorías, se están generando posibilidades en los procesos formativos de enseñanza-aprendizaje, por y para la equidad de género.

Palabras clave: enseñanza; educación; formación; equidad de género.

Abstract

Every day, people enunciate words, sentences, speeches, in sum, expressions-acts burdened with genre inequity; this raises the question: what role plays academic training in the educational context when relating it with this inequity acts? The objective for this is to put into perspective the analysis of three theories: the perception phenomenology, in order to review the act awareness; the feminist, to elucidate the gender as situation, based on Scott's contributions; and the experience frames, in order to reflect about the implications of the gendered subjectivity act when academic processes are managed. The analysis is proposed to question the personal-micro process and social-macro of the gendered subjectivity act, in which those who are called to get involved are immersed in gender situations, being able to be answered consciously or not. It is concluded that the fact of focusing the analysis on these three theories, is generating possibilities in the academic processes of teaching-learning by and for gender equity.

Key words: teaching; education; training; gender equality.

Resumo

Todos os dias as pessoas enunciam palavras, frases, discursos; em síntese expressões auto- carregadas de desigualdade de gênero. Isso levanta a questão de ¿ Qual é o papel da formação nos contextos educativos a o relacionar-se com estes atos de desigualdade? O objetivo frente à dita situação é colocar em perspectiva a análise de três teorias: a fenomenologia da percepção; para rever a consciência do ato. A feminista, para elucidar o gênero tendo como base a situação, a partir das contribuições de Scott; e os quadros da experiência, de modo a refletir as implicações do ato de subjetividade de gênero, quando se tem a responsabilidade de processos formativos. Ao propor a análise se fez para questionar o processo pessoal-micro e social-macro do ato de subjetividade de gênero para quem foram chamados a formar, estão imersos em situações de gênero, podendo responder-se com consciência ou não. Conclui-se que, ao concentrar as análises nas três teorias, as possibilidades estão sendo criadas nos processos formativos de ensino-aprendizagem, por e para a equidade de gênero.

Palavras-chave: ensino; educação; formação; equidade de gênero.

Tres perspectivas teóricas para situar el acto de subjetividad generizada

Enfrentar un análisis de las prácticas discursivas presentes en el acto¹ (Navarro & Díaz, 1999) de subjetividad generizada² de formador y formadora, pone de manifiesto la necesidad de develar tanto la conciencia y conocimiento ingenuos como la consciencia³

¹ Cuando se menciona acto, se hace para referir la palabra pronunciada en tanto acto y lo que esto representa como proceso – qué acto, por qué, cuándo y dónde-. Esto porque se considera. [...] el sujeto revelándose a través de las constricciones impuestas, por el lenguaje mismo utilizado al expresarse, -por eso su acto produce efecto-. Pero el sujeto realiza ese proceso en presencia y en relación con otros sujetos, aquel al que va dirigida la comunicación discursiva. Así, la conflictiva manifestación de su subjetividad está modulada, a la vez, por ese otro de referencia y por el código de la lengua. Puede consultarse- Navarro y Díaz (1999, pp.190-191).

² Cuando se habla de subjetividad generizada, es para relacionar con lo individual y sus implicaciones en lo social, constitutiva esta de procesos de aculturación y en generación—por eso mismo generizada viene de género, diferente a general o generalidad—“a diario movilizadas por los seres humanos; pero sucede, en ocasiones la subjetividad es concienciada, pero en otras no, y por eso mismo es una necesidad revisar ese acto en procesos de interacción”, leer, Espejo L.R.L. (2015). Interacción simbólica en un acto de subjetividad de género. Formación Universitaria Vol. 8(5), 43-58.

³ Se revisa consciencia desde el sentido por poner en lo moral dentro del ejercicio y expresión de una reflexión sobre la integridad personal, quiere decir, reflexión acerca de la relación entre una cierta conducta

y conocimiento críticos. Las primeras posibilidades, forman parte de la naturaleza de los mamíferos, incluido el varón; pero, son las segundas las que validan cabalmente la condición humana, en la medida en que se constituyen en proceso de curiosidad epistemológica (Saúl et al., 2002, pp. 29-30). La diferencia entre estos dos conocimientos no implica una ruptura, sino una superación, como lo constituye el hecho de emprender la tarea de indagar, analizar y reflexionar con la perspectiva de desarrollar esta curiosidad epistemológica. Sin embargo, para alcanzar esta meta, se debe reconocer que para tomar consciencia se necesita repetición de conocimiento, pues se trata de evidenciar esta construcción en la manera de ir transformando el sentido de la cotidianidad práctica en curiosidad epistemológica.

En la construcción epistemológica resulta revelador, como lo señala José Eustaquio Romao (2007, p. 10), considerar una apuesta científica que puede hacerse revisando vivencias concretas, analizándolas y asimilándolas críticamente. En este sentido, resulta ilustrativo el modo de posicionar el estatus científico como legítimo, solo

con implicaciones morales y las propias convicciones morales. No referido a lo universalmente correcto o incorrecto del acto particular, sino al tipo de consecuencias que tiene en la integridad del sujeto llevarlo a cabo. En otras palabras, tiene que existir una armonía entre lo que se piensa, se dice y se hace. Revisado en (Ocampo, octubre-diciembre, 2006).

si se construye a partir de la reflexión en la organización de una práctica concreta (Gadotti, 1993, pp. 61-75), así lo constituye el ejercicio de formar desde nuestras expresiones-acto. Quiere decir que una práctica concreta es la propuesta de poner en perspectiva tres teorías: la fenomenología de la percepción, la feminista desde lo que constituye el género y los marcos de la experiencia; esto porque al dilucidar con los análisis, las implicaciones de un acto de subjetividad generizada en quienes están inmersos en procesos formativos; se está cuestionando el papel de la práctica en el desarrollo educativo.

Los insumos conceptuales y teóricos de estas perspectivas contemplan: en la *fenomenología de la percepción*, de Merleau-Ponty (1993), suscitar la reflexión por el nivel de consciencia del acto de subjetividad generizada; en la feminista, desde la *teoría de género* de Scott (2011), busca dar sentido a las experiencias constitutivas y constituyentes implicadas en relaciones sociales de género; y, en *los marcos de la experiencia*, de Goffman (2006), ver el nivel de interpretación del enmarcado, en quienes informan y llevan a cabo actos formativos relacionados con situaciones de género.

Perspectiva fenomenológica de la percepción

Develar lo constitutivo y representativo del acto (Navarro & Díaz, 1999) desde la fenomenología de la percepción de

Merleau-Ponty (1993), se hace para cuestionar y concienciar las implicaciones de:

Tomar por concedido que poseemos una idea verdadera es creer, ni más ni menos, en la percepción sin crítica [...] en esta misma dirección se puede decir que si existe un, “acto”, humano que atraviesa todas las dudas posibles para instalarse en plena verdad: este “acto” es la percepción, en el sentido amplio de conocimiento de existencias” (Merleau-Ponty, 1993, p. 62).

Esto puede suceder con actos de subjetividad generizada, proporcionados por quienes llamados a formar lleguen a ostentar como verdaderos y sin posibilidad de análisis y reflexión, por eso, se plantea no agotar su comprensión respecto a la percepción dentro de un proceso. En este sentido el acto se toma, no como algo tácito, sino a partir de su *doxa* -se refiere al grado o nivel de conocimiento- originario, desde la cual se sustrae como una evidencia, que según Merleau-Ponty, resulta ser irresistible de manera negativa, cuando invoca condiciones de verdad absoluta. Contrario a ello, se quiere revisar el acto sin separarlo del presente y del pasado, de la duración del acto de un agente y la del otro agente, sin llegar a amputársele de sus orígenes perceptivos como tampoco de su facticidad⁴.

⁴ A nivel humano se distinguen dos niveles de ser distintos: uno el propiamente humano y libre; otro, la parte común con seres

No obstante, se debe mencionar que cuando se habla de lo experimentado por quien produce el acto de subjetividad generizada, es para abstraerse, según la fenomenología de la percepción de Merleau-Ponty (1993), a partir del estrato de experiencia viviente construido desde lo que se da, desde el otro y desde las cosas, hasta lo que conlleva al sistema *yo* acto. De esta manera, al trascender al otro y las cosas, en estado de nacimiento, se indaga sobre ¿qué entienden por percepción del acto de subjetividad generizada el formador y la formadora?; cabe aquí el cuestionamiento sobre la percepción -la cual puede estar dormida- y si se quiere tratar de despertar es para considerar una nueva percepción, pudiendo partir de la necesidad de desdibujar el ardid⁵ por el que se deja olvidar como

no humanos-cosa u objeto; este último llamado facticidad del para-sí, conjugado en cuatro aspectos: uno, se es cosa por ser cuerpo entre los demás cuerpos, dos; se es factico por el pasado, tres, se es cosa por la situación y circunstancia concreta que toca vivir y cuarto-extremo, la muerte pues nos convierte en cosa. La parte nuestra que puede ir más allá, de ser cosa u objeto, es la subjetividad-la consciencia de ésta-, Sartre nos anuncia para pensar y ser, esta, es necesario: uno; relacionarnos intencionalmente con las cosas y dos, ser conscientes de nosotros mismos, de ahí estar ante sí mismo es signo de existencia para hacer emerger de ello la libertad. Leer Sartre-J, P. filosofía contemporánea.

⁵ La acepción vigente en la palabra ardid, es un sustantivo que circula con valor de artimaña, artificio, fabricación, fingido o mañosamente elaborado para lograr un propósito, similar a una trampa o un engaño.

hecho y como percepción, en beneficio del objeto ofrecido y de la tradición racional (Merleau-Ponty, 1993) por ella fundada.

Se encuentra en la fenomenología de la percepción una posibilidad de concien-ciación frente a los actos en situaciones de género, porque la teoría proporciona un campo trascendental; el cual acuña el significado respecto a la situación, para suscitar en ello la reflexión, no bajo una mirada al mundo entero -global- y la pluralidad de las mónadas desplegadas y objetivadas (Merleau-Ponty, 1993), sino más bien para privilegiar de manera exhaustiva la visión parcial de quien desde sus prácticas al expresarse en acto, tenga el sentido y sensibilidad de cuestionarse, por eso mismo de un poder limitado. Esta disposición se articula con la intención de análisis y reflexión, porque lo proyectado es trascender para revisar y cuestionar el acto de subjetividad generizada a partir de las experiencias vivenciales de quienes están llamados a formar y preguntar ¿qué tipo de acto subjetivo suministra el formador y la formadora en particular, cuando se encuentra en situaciones de género?

Perspectiva feminista

En el análisis de los actos de subjetividad de género son fundamentales los aportes de las teorías feministas, considerada aquí la teoría de género proporcionada por Joan Scott (2011) porque, permite revisar las relaciones

sociales entre los sexos biológicos al momento de engendrarse y reproducirse socialmente, para situarlas dentro de la reflexión teórica contemporánea. Se consideran así las interacciones entre lo personal y social para develar la forma de conjugarse, estructurarse y dar evidencia de las relaciones sociales. Sin embargo, es bueno aclararlo, se proyecta en este artículo visibilizarlas a través de la imbricación de las tres miradas teóricas.

Ahora bien, para Scott (2011, pp. 65-66) la definición de género se compone de dos partes estrechamente interrelacionadas que, sin embargo, tienen sus diferencias: en la primera parte, el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos, y en la segunda, el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder.

En la primera parte de la definición, lo *constitutivo*, clave en este análisis, relaciona lo personal con lo micro, de tal manera que al ser sujetado, se va tejiendo holísticamente la subjetividad. En la segunda parte de la definición, lo *constituyente*, involucra lo social-macro en una dinámica de interacción que conjuga la subjetividad, dentro de la capacidad, posibilidad y poder de sujetar o agenciar la construcción de otras subjetividades. Estas dos definiciones dan cuenta de “el acto” constitutivo-personal y constituyente-social, donde se posibilita la sujeción y agencia (Salazar.

2013) dentro de lo que puede tener de tradición sin crítica o de posibilidad emancipadora.

Desde la perspectiva que brindan estas dos partes de la definición de Scott (2011, pp. 65-66), se distinguen cuatro elementos. Primero: los símbolos culturalmente disponibles que evocan representaciones múltiples. Segundo: los conceptos normativos que manifiestan las interpretaciones de los significados de símbolos, en un intento de limitar y contener sus posibilidades metafóricas. Tercero: las instituciones y organizaciones sociales de las relaciones de género, esto es, el sistema de parentesco, la familia, economía, política y las instituciones educativas. Cuarto: la identidad y subjetividad, como elemento para plantear la comprensión de la transformación de la sexualidad biológica de los individuos, a medida que se aculturán, engeneran en subjetividades generizadas.

La identidad y subjetividad implicadas aquí despliegan un horizonte para contextualizar y concentrar la mirada analítica y reflexiva. Desde allí se caracteriza la identidad como construcción que corresponde al complejo proceso elaborado a partir de las definiciones sociales recibidas y las autodefiniciones de los sujetos. En este sentido, es necesario hacer visible la manera como entran en juego sentimientos, actitudes, modelos de identificación o de rechazo que se incorporan a través de todo el ciclo vital y que suponen un proceso de

afirmación o de distinción con relación a los demás. En este caso la identidad *genérica* funciona como un criterio de diferencia entre varones y mujeres (relacionado con la primera definición de Scott), y de pertenencia o adscripción a unos modos de sentimientos y comportamientos en una sociedad concreta, en donde se han definido como femeninos o masculinos. De esta manera se crea en la sociedad la idea *hegemónica* (Beltrán & Maquieira, 2001, p. 283) de distinción entre hombres y mujeres, sin llegar en ello a contemplar la diversidad de posibilidades, y en los individuos la idea de semejanza en el seno del colectivo previamente construido.

Este constructo, precedente de lo constitutivo de la identidad, pone de manifiesto la existencia del género como categoría multidimensional que permite analizar procesos subjetivos y relaciones interpersonales, dado que la construcción y mantenimiento de las diferencias se manifiestan tanto en las identidades personales (micro) como en la interacción social (macro). Pero al mismo tiempo las relaciones de género organizan no solo los procesos sociales en la vida cotidiana, sino que se construyen, además, en y a través de las mayores instituciones y organizaciones de la sociedad, tales como la economía, los sistemas de creencias, el derecho, la familia, la política y la educación. Por esta razón para su análisis, es preciso establecer distintos niveles que corresponden a los que se han denominado nivel micro, medio y

macro. Aunque se hacen distinciones con propósitos analíticos, es importante también establecer sus interconexiones. En este sentido, el *micronivel* (Beltrán & Maquieira, 2001) hace referencia a fenómenos intra-psíquicos tal y como quedan afectados por factores sociales y culturales – se relaciona con la segunda definición de Scott, el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder- en las interacciones cara a cara entre individuos, sobre todo en pequeños grupos.

En el otro extremo se sitúa el *macro-nivel* (Beltrán & Maquieira, 2001), referido normalmente a fenómenos que afectan a toda la sociedad o incluso a fenómenos globales o planetarios, tales como sistemas económicos y políticos o sistemas de estratificación. Sin embargo, las distinciones entre niveles están desdibujadas, porque el medio-comunicativo está interactuando constante y profundamente entre lo micro y lo macro. Por ejemplo, la interacción dentro de la familia, donde es ilustrativo lo que menciona Chichu y López (2002), en el sentido de que “el ser humano no captura la realidad como si tuviera una *tabula rasa* en su mente” (pp. 239-255). Por el contrario:

(...) el proceso de enmarcado [el cual] consiste en reconocer a un evento o situación como parte de una tipología familiar de eventos o situaciones similares. Al colocar a ese evento dentro de esa tipología el sujeto puede producir una síntesis

estructurada del mismo, asignándole de esta manera un sentido o un significado a la totalidad y reconociendo las partes que forman esa totalidad. Los datos producidos son agrupados bajo una categoría o un marco general que les proporciona una estructura y un significado reconocibles (Chichu y López, 2002, pp. 252-253).

Este significado emerge a partir de la trascendencia del nivel 'macro' dentro del nivel 'micro', pues está modelado por definiciones y expectativas sociales generales, por oportunidades económicas y normativas legales; en suma por procesos y estructuras de niveles macro y medio. Y, a la inversa, lo que se considera estructuras de tipo macro, serán en realidad abstracciones derivadas de interacciones repetidas de micro-fenómenos (Beltrán & Maqueira, 2001, p. 171). Incluso cabe señalar que entre el nivel micro y macro se sitúa un ámbito intermedio que corresponde a las relaciones sociales mediante las cuales los individuos se constituyen en actores sociales, en acto, cuando muestran en su dialéctica la identidad subjetiva, caracterizada por el condicionamiento de los factores estructurales y a la vez por la capacidad de acción humana, interactuante dentro de las prácticas sociales, para cambiar los procesos históricos.

Se puede afirmar por tanto que en la construcción del elemento de identidad se configura el de subjetividad, en este caso, la subjetividad generizada,

a partir de lecturas desde las cuales el análisis y la comprensión del acto del formador y la formadora son aprehensibles. Al respecto, se encuentran aportes como el de Santiago López (1996, pp. 165-168), quien relaciona subjetividad con el residuo del proceso, es decir, la singularidad en cuanto a esa manera particular de ilación entre lo constitutivo de la biografía de las personas que va concatenada a la experiencia del sí mismo. Este aporte del autor posibilita la reflexión sobre los actos de las personas al preguntar: ¿Cómo se genera desde la biografía un acto de consciencia por la subjetividad generizada edificada en ella?

Dicha reflexión se hace para resaltar el proceso de subjetivación, distante de lo que sería una identidad esencial, definida y completa, así como ser pensado dentro de una interioridad recóndita, emergente de una autenticidad (Luce Irigaray, 1981). O llegar a concebirse la identidad, como lo dice Adam Smith (1988), en lo constitutivo de la interacción que como relato los sujetos se hacen de sí mismos. O, como Jacques Derrida (1987) menciona, se nombre como una identidad universal, logofalocéntrica (Irigaray, 1982) –es decir lo femenino no tiene lugar, más que en el interior de modelos y de leyes promulgados por sujetos masculinos–, feminocéntrica (Agosin & College, 1984) –ligado a las vivencias femeninas a las que las mujeres responden–, impuestas como un modelo único de vivir, pensar y sentir.

La reflexión crítica alrededor del formador y la formadora, se ubica en el proceso de subjetividad que es engenerado; sustentan esta reflexión Walkerdine Hollway, Julian Henriques y Couze Venn (1984) quienes ubican al sujeto en relación con su historia, para mostrarnos la manera como los sujetos, al enfrentarse a nuevas estructuraciones, representaciones, resignificaciones, prácticas sociales y discursos, en algún momento se constituyen como tales dentro de dispositivos institucionales. Se busca de este modo generar un análisis y reflexión, sobre la manera en que cada época histórica ofrece a los sujetos discursos y posiciones de género. Inmersos los sujetos tienen opciones, entre lo constitutivo y lo constituyente de un acto que expresa lo personal y la dinámica emergente de diversos estilos, tanto masculinos como femeninos.

Fortalece el análisis crítico; Teresa De Lauretis (1987), al mirar la manera en que la subjetividad se engenera acorde con un compromiso subjetivo relacionado con matrices articuladas con los discursos, prácticas y hábitos de una época. Esto lleva a descifrar lo consustancial de la construcción de subjetividades, incursas en líneas de fuga, con relación en modelos imperantes. Así es como se pueden dimensionar, de manera transversal, los flujos deseables, individuales y sociales; sujetos, sujetados y sujetando; ello hace circular dentro de esa realidad donde se da, por un lado una cuota de libertad, y por otro, una de responsabilidad.

Así la subjetividad que se engenera hace pensar en sujetos con posiciones heterogéneas, quienes en determinadas circunstancias armonizan, cristalizan y ponen en tensión actos subjetivos, donde se reclama la agencia, (Salazar, 28 de septiembre 2013), como premisa para habilitar la actuación del formador y formadora. Ello para posicionar y reconocer la capacidad de situarse en el devenir social y personal inmerso dentro de contextos y situaciones de género diversas.

En el devenir generizante surge la necesidad y la obligación de actuar de los sujetos, reconociéndose en la imposibilidad de estar fuera de las relaciones de poder. Así lo plantea, por un lado, Scott (2011), cuando se refiere al género entendido dentro de una forma primaria de relaciones significantes de poder, y por el otro, Derrida (1987), cuando ilustra el hecho de estar moviéndonos dentro de un juego de reglas, las cuales al ser comprendidas ofrecen la posibilidad de cambiarse. Sin embargo, al reconocerse como actores no se puede desconocer la ética y responsabilidad del oficio formativo, porque al entrar dentro del juego y accionar los actos, en ocasiones el juego puede estar a favor de algunos jugadores, pero también en contra de otros.

De ahí que al engenerar subjetividades se da un juego de interacciones actualizadas, las cuales se dinamizan dentro de tensiones, ansias y necesidades. En este sentido, el siglo XXI resulta pro-

picio para hablar de subjetividad. Sin desconocer dentro de esto el propósito de desarrollar la posición de agencia (Emma, primavera, 2004), (Salazar, 28 septiembre, 2013), en lo que se refiere a los actos ejecutados dentro del campo de las relaciones sociales, sean estas de solidaridad, responsabilidad y conformación del sentimiento de identidad. La dinámica configura lo constitutivo y constituyente del acto proyectado, alejado este, de un yo-dado, sin posibilidad de transformación; por el contrario busca, dimensionar la capacidad renovada de referirse a sí mismo como actor dentro del mundo donde sus prácticas discursivas pedagógicas y educativas circulan.

La renovación de identidad se da dentro del anhelo de subjetividad, como proyecciones relacionadas con reacciones, transformaciones y rupturas con nuevos sujetos/as sociales. En ello se distienden sociedades con *alternativas dramáticas*, las cuales se pueden recrear y crear desde lo mencionado por Chantal Mouffe (1996) con relación a la multiplicidad de elementos constitutivos de contingencia e interdependencia. Recordar comprender y proponer alternativas respecto al sujeto, con relación a la subjetividad generizada del acto, resultarán reveladoras al revisar la situación de género desde lo feminista, la actuación desde la lectura de los marcos de la experiencia – connotada en el drama vivenciado-, que permitirá la reflexión en el actuar.

Perspectiva de los marcos de la experiencia

La tarea comprensiva desde esta perspectiva se hace a partir de la reflexión crítica de quien esté llamado a formar y la pretensión de dilucidar sus actos; a esto se refiere el interrogante: ¿cómo comprende el formador y la formadora el acto de subjetividad generizada? En las posibles respuestas son pertinentes los marcos de significación de Goffman (2006) que coadyuvan esa posibilidad de comprensión.

Al referirnos a los marcos de la experiencia, también denominados significativos por Goffman (2006), son quienes establecen relaciones con el esquema de interpretación que capacita a los individuos –formador y formadora– para ordenar sus vivencias dentro de su espacio de vida y del mundo en general. El mundo referenciado acá es el dinamizado dentro del interaccionismo simbólico, donde se actúa de manera constante y por eso mismo es el acto el elemento llamado a determinar el concepto, de *perspectiva o* matriz a partir de la cual se percibe y actúa dentro del equivalente a la cultura de un grupo social. Esto porque ese acto, no solo proporciona los marcos de la acción, sino también el constitutivo que guía al individuo en la elección del mismo, a partir del enmarcado de acción específico, como puede suceder con el acto de subjetividad generizada.

Si bien los seres humanos se identifican con varios mundos sociales –grupos de referencia, sociedades–, es a través de la comunicación –interacción simbólica– como se dinamizan las *perspectivas* –marcos simbólicos/culturales– de esos mundos sociales. Perspectivas que vienen a constituir la subjetividad generizada desde las acciones en acto enfrentadas en situaciones diversas y constantes (Chichu & López, 2002, p. 248).

En *los marcos de la experiencia*, la perspectiva situacional significa, según Goffman (2006), una preocupación por aquello vital para un individuo en algún momento determinado; -que a su vez condensa otros individuos particulares-; sin ser necesario limitar la situación a solo encuentros cara a cara. Ello cuestiona el oficio y la práctica de formador y formadora con a cómo comprende el individuo la perspectiva situacional, al momento de ejecutar actos enmarcados dentro de las relaciones sociales de género. Presumiendo, favorecer la comprensión de los marcos de significación, ayuda a minimizar la inequidad de género.

De hecho, contemplar los marcos de la experiencia como medio de comprensión y análisis, se hace porque en ellos, se puede dilucidar esa organización subjetiva del acto, dentro de esas relaciones sociales de género así como los principios de esa organización. La posibilidad de indagar a través del ejercicio de trascender, requiere exponer

situaciones autobiográficas de experiencias contempladas desde una visión parcial -cabén situaciones de género a diario enfrentadas por quien forma-, de un poder limitado y sin ninguna intención de generalizar.

En este esquema interpretativo, están los marcos de referencia primarios ofrecidos por Goffman, y entendidos desde aquello que el formador o formadora reconocen dentro de un evento y se constituye en la primera referencia y sentido, pues antes no se conocía ni cobraba significado. De ahí la importancia de clasificar los marcos en dos grandes tipos: primero *los naturales* y segundo *los sociales*. Los naturales se entienden según Goffman (2006) como actos no dirigidos, orientados, animados, ni guiados, haciendo entenderlos como totalmente debidos de principio a fin, considerando la inexistencia de una agencia interferente deliberada, causal ni intencional; en síntesis, ningún actor dirige el resultado del acto (pp. 23-24). Los sociales, Goffman los relaciona con la incorporación de un esfuerzo de control esta lo es todo, menos implacable y puede ser engatusada, adulada, insultada y amenazada. (p. 24).

Los primeros, permiten identificar las situaciones en el mundo exterior, como eventos entendidos desde un orden total existente, donde se producen y reproducen; asimismo se expanden y contraen generando nuevas formas y destruyendo viejas formas-. Según Goffman (2006), muchos eventos aunque

pueden ser inteligibles a partir de la aplicación de marcos primarios, necesitan para ser entendidos cabalmente, de la aplicación de los segundos marcos sociales, considerados en una gradación superior respecto a los primeros marcos mencionados; esto porque en los marcos sociales se identifican las situaciones externas como acciones (p. 24)

Los marcos sociales de Goffman (2006) configuran ese esquema interpretativo circunscrito en un nivel de gradación superior al de los marcos primarios, llamados por el autor clave⁶. En ellos la actuación del agente socializador permite ver si las claves fueron comprendidas y, dependiendo de la interpretación, revisar la posibilidad o no de su transposición. Esto sin duda conjuga un proceso donde será *el modelo*⁷ el componente para trabajar la agencia del sujeto dentro de la interrelación de opciones, teniéndose

dentro de estas *la transposición de claves y las fabricaciones*.

La *transposición de claves* se entiende cuando una actividad seria es tomada como modelo para producir determinado tipo de actividad, aunque similar, tiene una finalidad completamente diferente a la actividad tomada como modelo. Ejemplo; se constituyen *los marcos de la experiencia*, en la actividad investigativa dilucidada y presentada como modelo, para, interpretar y comprender lo constitutivo del enmarcado; que sirve de matriz perceptiva al momento de intervenir en situaciones de subjetividad generizada, donde la expresión-acto, compromete el proceso formativo de quienes resulten involucrados de manera dramática y escénica.

Mientras, *las fabricaciones*; se generan cuando los individuos intentan inducir en otros agentes una creencia falsa, acerca de una actividad. Ejemplo; un agente desde su percepción y enmarcado ejecuta una acción desde una expresión-acto de poder hegemónico, para dirigirse a quienes con un poder limitado escuchan esto: las niñas deben comportarse y vestirse así y los niños comportarse y vestirse así. Pudiendo verse allí un acto de subjetividad generizada circulando como dispositivo en la institución representada por este agente; quien con poder de instrucción y con base en un modelo de hombre y mujer; emite la expresión-acto alejada de un análisis y reflexión consciente (Ocampo, octubre-diciembre, 2006),

⁶ La elección del término clave, desde el cual se quiere hablar, y desde donde se busca dar sentido, tiene relación con Convención, porque se quiere dar lugar a ser comprendido, pero, se encuentra en el ser comprendido una clave-comprensible. Sin embargo, a partir de esa comprensión, se deja abierta la posibilidad de transformación, la cual puede darse desde la necesidad, la obligación y la interdependencia. En Goffman, (2006, p. 47).

⁷ Es necesario revisar el término porque en ocasiones puede tratarse de una palabra engañosa. El uso dado para este escrito está dado en el sentido de que algo resulta pautado al seguirlo, dejando abierta la cuestión de si el diseño es o no ideal; en resumen un modelo para, no un modelo de (Goffman, 2006, p. 43).

sin embargo, con resultados de obediencia en quienes están sujetos y con poder limitado.

En este sentido, los *marcos de comprensión*; estarán orientados no solo a la interpretación de las acciones sociales, sino también a la realización misma de las actividades sociales (Chichu & López, 2000, p. 249). Al referir las acciones sociales estas tienen un sentido diferente a los hechos. De ahí, las acciones sociales se pueden concebir, de algún modo, como expresiones-acto a través de las cuales la subjetividad del agente, en este caso del informante, se manifiesta ante sí mismo y ante los demás. En este contexto será el acto quien suministre el indicio directo para esta reflexión, revelando la estructura de procedencia de la subjetividad y, en esta dirección, el sentido de las acciones. Así la expresión es primigeniamente un acto; sin embargo, este puede producir un objeto separado en cierta forma del acto expresivo originario.

¿Por qué la expresión-acto en contextos educativos?

La formación dentro de esta reflexión se interpreta desde los postulados de la pedagogía crítica (Mclaren & Kincheloe, 2008, pp. 25-69), para situar (Goffman, 2006), a quien ejerza esta profesión, en contextos educativos y quien por eso mismo deberá revisar de forma constante el juego de su proceder en acto (Navarro & Díaz, 1999), dentro del cual está conjugando su papel. En

este sentido encuentra como escenario las relaciones sociales de género (Scott, 2011), donde pone a prueba lo constitutivo personal-micro con relación a lo constituyente social de su macro-estructura (Beltrán & Maquieira, 2001), mediando en esta dinámica el proceso y la estructura misma, para abogar por una consciencia (Ocampo, octubre-diciembre, 2006) de la perspectiva subjetiva, siendo esta una de las posibilidades activadas en el ejercicio de la profesión (Saúl et al., 2002), donde se conjugan nuestras historias sedimentadas, pero a la vez condensadas adentro del accionar educativo.

No se puede desconocer, que en la inmersión del sujeto en prácticas educativas, se configura la formación humana (Saúl et al., 2002); en esto no solo se responde como tal, sino se expresa por y para otros sujetos con quienes interactúa-actuando-. De este modo, contribuye en la construcción de múltiples identidades y subjetividades generizadas (Beltrán & Maquieira, 2001). Por lo tanto, resultará revelador examinar las prácticas desde esa expresión-acto, inmersas en el inter-juego pragmático, donde es oportuno reflexionar de manera crítica (Mclaren & Kincheloe, 2008, pp. 25-69), porque ello permitirá reconocer, por una parte su connotación, y por otra, potenciar y estimular la capacidad de agencia, (Salazar, 28 septiembre 2013) dentro de las construcciones personales y sociales de identidad y subjetividad. Ello redundará en los

avances y rumbos significativos de la orientación, formación (Saúl et al., 2002) y autoformación de quien se educa y educa en asuntos de género.

Reflexión teórica del acto subjetivo de género

En el texto, la mirada se concentró en el papel que juega la formación dentro del contexto educativo con relación al acto de subjetividad generizada. La propuesta busca dilucidar ese acto desde las perspectivas que las tres teorías ofrecen:

La fenomenología de la percepción

Para concienciarlo, la *feminista*, para persuadir su presencia en situaciones de género, y, los

Marcos de la experiencia

Para dar sentido a los dramas vivenciales de quienes participan dentro de las situaciones de género. Se presumen los siguientes análisis:

En la fenomenología de la percepción de Maurice Merleau-Ponty, al apostar por la sensibilización y conciencia de las implicaciones de un acto subjetivo en situaciones de género, además porque se dinamiza la reflexión en las relaciones vivenciales de quienes implicados en procesos formativos producen y reproducen las posibilidades de equidad o en su defecto de inequidad.

La mirada feminista contextualizada con la teoría de género de Scott, hace apertura de un abanico de posibilidades desde las biografías de los agentes educativos; porque encuentra que al distenderse históricamente los actos de subjetividad generizada, se está creando y recreando el juego intersubjetivo que permite la equidad, o por falta de consciencia la reproducción de inequidad, cuestionable cuando están implicados procesos formativos.

En los marcos de la experiencia, se busca concentrar la mirada en el drama de las personas involucradas en los contextos educativos, para ubicar situaciones de género y dentro de ello quienes escénicamente resulten agenciando el acto; la intención generar consciencia del interaccionar de subjetividades generizadas, de la organización de la estructura y las implicaciones educativas que estas representan, destacando en estos casos la lectura en procesos formativos donde la equidad puede y debe dinamizarse dentro de la diferencia misma.

Referencias

- Agosin, M. & College, W. (1984). Aproximaciones a una trilogía en la narrativa de María Luisa Bombal. En Agosin, M. (Ed.). *Rocky Mountain Review of Language and Literature*. 38(4), 189-200. doi: 10.2307/1346879.
- Beltrán, E. y Maquieira, V. (Eds.). (2001). *Feminismos. Debates teóricos contemporáneos*. Madrid: Alianza editorial. S.A.

- Chichu, A. y López, A. (2002). Enfoque dramático en Erving Goffman. Profesores investigadores Departamento de sociología de la Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Izta-palapa, 239-255. Recuperado de: <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/polis/cont/20002/pr/pr14.pdf>
- De Lauretis, T. (1987). *Tecnologies of gender* Blomington. *Essays on Theory, Film, and Fiction*. United States of America. Library of Congress Cataloging-in-Publication Data.
- Derrida J. (1987). Psyché: Invenciones del Otro. En, AA. VV. Rodés de C. M. y Neira B. W. Traducción. *La desconstrucción, otro descubrimiento de América*, (49-106) Montevideo, XYZ Editores.
- Emma L. J. (2004). Del sujeto a la agencia (a través de lo político). En, *Athenea digital*. 5, 1-24. Recuperado de: <http://ddd.uab.cat/pub/athdig/15788946n5a1.pdf>.
- Espejo L.R.L. (2015). Interacción simbólica en un acto de subjetividad de género. *Formación Universitaria* 8(5), p.43-58. doi: 10.4067/S0718-50062015000500006
- Gadotti, M. (1993). Pensamiento pedagógico renascentista. En, *História das idéias pedagógicas*. S.P. Ática.
- Goffman E. (2006). *Los marcos de la experiencia*. Madrid, Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Hollway, W, & Henriques, J. & Venn, C. (1984). *Changing the subject: Psychology, social regulation and subjectivity*. London and New York. Routledge.
- Irigaray, L. (1982). *Ese sexo que no es uno*, Madrid, Editorial Akal.
- Irigaray, L. (1985). *El cuerpo a cuerpo con la madre. El otro género de la naturaleza. Otro modo de sentir*. Barcelona: La Sal. Recuperado de <http://www.debatefeminista.com/PDF/Articulos/elcuer1193.pdf>
- Kincheloe, J.L. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir. En, McLaren P. y Kincheloe J. L (Eds.) *Pedagogía Crítica, De qué hablamos donde estamos* (25-67). España. Editorial. GRAÖ.
- López, P. S. (2010). Lo no-ideológico en tanto que verdad, *Espai en Blanc*, 3G (8) 165-185. Recuperado http://www.espaienblanc.net/IMG/pdf/Lo_no_ideologico_en_tanto_que_verdad.pdf
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. España: Ediciones Península.
- Mouffe, C. (1996). Por una política de la identidad nómada, *Debate feminista*, 7(14), 3-13.
- Navarro P. y Díaz C. (1999) Análisis de contenido. En: Delgado J, M. y Gutiérrez. J. (Ed.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. (pp.177-224). Madrid. España. Editorial Síntesis.
- Ocampo M, J. (2006). Consciencia, mente y cuerpo: tres conceptos de actualidad, *Historia y filosofía de la medicina*, 51, (4) 193-199. Recuperado de: <http://www.medigraphic.com/pdfs/abc/bc-2006/bc064h.pdf>
- Romão, J. E. (2007). Pedagogia Sociológica Ou Sociologia Pedagógica: Paulo Freire ea Sociologia da Educação. En Comunicación pronunciada en:

- Congresso Paulista sobre Avaliação na educação.
- Salazar, G. (28 septiembre, 2013). Agente y sujeto: reflexiones acerca de la teoría de la agencia en Anthony Giddens y la de sujeto en Alain Touraine. *Derecho en libertad*. 121-138. Recuperado de: http://www.iec-peru.org/pdf/participacion_social/agencia_sujeto_touraine.pdf
- Saúl, A. M, (Coord.) (2002). *Paulo Freire y la formación de educadores: múltiples miradas* -. Sao Paulo, Siglo XXI Editores.
- Scott W.J. (2011) *Género e historia*. México. Editorial, Fondo de Cultura Económica Universidad Autónoma de la Ciudad de México–UACM.
- Smith A. (1988). Social and cultural conditions of ethnic survival, *Journal of Ethnic Studies, Treatises and Documents* 21. 15-26.