



## **Contribuciones de la perspectiva de género en la formación de profesoras/es**

## **Contributions of a gender perspective in the training of professors**

Ana De Anquín,  
Ma. Eugenia Burgos,  
Ma. Gabriela Soria,

*Universidad Nacional de Salta, Argentina*

### **Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (3)**

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 13 de septiembre de 2013

Fecha de revisión: 10 de diciembre de 2013

Fecha de aceptación: 21 de enero de 2014

Anquín, A., Burgos, M.E. y Soria, G. (2014). Contribuciones de la perspectiva de género en la formación de profesoras/es. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5(3), pp. 16 – 25.



**Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (3)**

**ISSN 1989 – 9572**

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

**Contribuciones de la perspectiva de género en la formación de profesoras/es**

**Contributions of a gender perspective in the training of professors**

Ana De Anquín, [adeanquin@gmail.com](mailto:adeanquin@gmail.com)  
Ma. Eugenia Burgos, [mauje13@hotmail.com](mailto:mauje13@hotmail.com)  
Ma. Gabriela Soria, [mariagabrielasoria@gmail.com](mailto:mariagabrielasoria@gmail.com)

Universidad Nacional de Salta, Argentina

**Resumen**

Este escrito se propone reflexionar críticamente la experiencia vivida en nuestro trabajo como formadoras de formadores/as (entendido también como preparación de profesorado o capacitación docente) en el Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino (CISEN) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta. Se trata de una elaboración compartida que pone en análisis las relaciones formativas desde la perspectiva de género. El proceso vivido entre quienes se relacionan con esta intencionalidad formativa asume las condiciones y formas de un dispositivo grupal. Partimos de no dar por sabido qué le conviene al otro/a que está en formación, a sabiendas que es parte de un continuo que nunca termina y del cual formamos parte. Tal proceso se parece más a una deformación, a una de-construcción que a una nueva imposición. En particular, desocultar las opresiones de género, en su intersección con raza, sexualidad y clase puede convertirse en un analizador de las relaciones de dominación. Se trata de interrogar nuestras propias prácticas formativas para interrumpir la transmisión de una violencia que puede continuar ejercida sobre las mujeres docentes.

**Abstract**

This writing intends to critically reflect the experience lived in our work as trainers of trainers (also understood as preparation of teaching staff or educational qualification) in the Center of Social and Educational Research of the North Argentine (CISEN) in the Faculty of Humanities of the National University of Salta. It deals with one elaboration shared that puts in analysis the formative relations from the Gender perspective. The lived process between who they relate to this formative intentionality, assumes the conditions and forms of a group device. We left from not giving by known what is best for the other, who is in formation, knowingly that is part of a continuous one which never it finishes and of which we are part of. Such process is looked more like a deformation, an of-construction that to a new imposition. In individual, uncover gender oppressions, in its intersection with race, sexuality and class can become an analyzer of the domination relations. One is to interrogate our own formatives practices to interrupt the transmission of a violence that can continue exerted on women teachers.

**Palabras clave**

Relaciones formativas; Género; Dispositivo; Deformación

**Keywords**

Formative relations; Gender; Device; Deformation

## 1. Pretextos

Este escrito se propone reflexionar críticamente la experiencia vivida en nuestro trabajo, en tanto “*formadoras de formadores/as*”, como parte de las actividades de docencia e investigación que desarrollamos en el CISEN (Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta. Las reflexiones que compartimos son deudoras de diálogos con otros y con otras, cercanos/as o distantes, mediados por la escritura o hablados, de todos/as los cuales vamos aprendiendo.

Con la expresión plural, relaciones formativas, tratamos de llamar la atención sobre los procesos vinculares que sostienen la “*capacitación*”, “*preparación*” o “*actualización*” del profesorado<sup>1</sup>, campo relacional donde se van a graduar futuros/as educadores/as en Ciencias de la Educación o en Pedagogía<sup>2</sup>. Gracias a Ferry (1997) entendemos que la formación es una dinámica de desarrollo personal.

Entendemos que el concepto “*formación*” “... *apela a la autonomía del sujeto desde lo psíquico y lo social... La formación se integra al trayecto de vida y de trabajo y es ésta la que le da sentido como desarrollo de la persona en el contexto social en el que se desenvuelve*” (Souto, 1.999, p.41). Esta perspectiva se desarrolló en Argentina a través del Programa de Postgrado en Formación de Formadores dirigido por Marta Souto en la Universidad de Buenos Aires, entre otras ofertas de especialización<sup>3</sup>.

¿Qué es lo que está en juego en la formación/educación de otros/as?, ¿sobre qué marcas o aconteceres se visualiza/comprende el camino donde nos formamos con otras/os? Expresando con dificultad algo que nos acontece, diremos que nuestras relaciones se vuelven “*formativas*” cuando irrumpe la experiencia, lo cual no tiene que ver con un cálculo racional ni con el calendario académico. Sin embargo, estamos ahí, anticipando aunque no sea más que una expectativa, un silencio incómodo en espera de otras voces, tratando de respetar la ajénidad de otros argumentos.

En la actividad de formación de otros/as, de cuyos aspectos vinculares nos ocuparemos, operan tradiciones demarcatorias de conocimientos, prácticas y personas que tienden a la simplificación, al distanciamiento y a objetivar resultados en plazos perentorios. Si bien, quienes ensayamos esta reflexión hemos sido socializadas en esas tradiciones, sentimos que tales propuestas no acompañan la complejidad de la “*formación*” con otro/a, con la dificultad inherente de tener que pensar críticamente sobre nuestras propias prácticas formativas y sobre nosotras mismas.

Proponemos ensayar el estar atentos/as no tanto al programa establecido, sino a aquellas cuestiones que lo interrumpen, lo ponen en duda. Sin ánimos de tipificar ni de obligar, llamamos la atención sobre dominaciones que en forma oculta pueden obturar la autonomía formativa.

En esta dirección, el título que asumen estas reflexiones “*Contribuciones de la perspectiva de género en la formación de profesoras/es*”, pretende destacar las aportaciones que, desde los estudios de género, profundizan nuestra línea de estudio y trabajo en la formación con otros/as.

---

<sup>1</sup> Suele denominarse capacitación, preparación y/o actualización del profesorado, a la acción heterónoma normada que acontece en centros o establecimientos habilitados y por los cuales se obtiene un título de grado y certificaciones posteriores, dentro de la educación reglada. Las comillas utilizadas previenen al lector que no nos ocuparemos de esos aspectos, sino de la dimensión relacional que subyace a todas estas prácticas de formación docente.

<sup>2</sup> Profesorado en Ciencias de la Educación es la titulación de grado que compartimos quienes suscribimos este artículo.

<sup>3</sup> Nos referimos, entre otras acciones, al Postítulo en Análisis y animación socioinstitucional dirigido por Lidia Fernández y a numerosos cursos ofrecidos por Marta Souto y María José Acevedo, donde hemos tenido oportunidad de participar.

Esta mirada nos ha permitido remozar años de docencia neutra, de formaciones cómplices donde, casi sin darnos cuenta, integramos parte de esa invisible cadena de transmisión de un orden simbólico que nos subordina y cuya sujeción no reconocíamos.

Sin embargo, consideramos que está abierto un camino posible e inmediato, cuyos hitos son las categorías que desocultan aspectos inadvertidos, aquellos que suelen ignorar diferencias y desigualdades en la formación de otros/as quienes, a su vez, continuarán la tarea de formación.

## 2. Contextos

Existen en Argentina antecedentes valiosos de reuniones y actividades de capacitación sobre género y sexualidad, organizadas por distintas instituciones gubernamentales y no gubernamentales, activadas a partir del reingreso al sistema democrático en 1983. Sin embargo, estas aportaciones todavía no han llegado a transformar las prácticas educativas, quizás por la dificultad mayúscula que espera a cualquier intento por romper un orden social injusto pero que se percibe como “*natural*”.

Las desigualdades de género atraviesan los espacios educativos, las prácticas institucionales y pueden observarse en:

- el acceso diferencial a la educación, con mayores probabilidades para los varones, sobre todo en sectores de pocos recursos, quienes al tener que optar, relegan a las mujeres;
- la enseñanza, donde los niños son más “*visibles*” y ocupan más tiempo, y en los contenidos que buscan diferenciar lo que es propio de “*ellas*”, en oposición al varón;
- el uso de la infraestructura, donde los alumnos “*necesitan más espacio*” que las alumnas;
- la gestión, cuando participan varones, se van quedando con las decisiones, a veces hasta por “*iniciativa de las mujeres*”
- la relación con las familias, donde las madres suelen asistir y colaborar más con las necesidades escolares, pero son los padres quienes suelen ejercer la presidencia o dirección de la cooperadora o consejo;
- la distribución de actividades al interior del equipo docente, cuya asignación de tareas en calidad y cantidad es diferencial según el género;
- el mantenimiento, aseo y logística escolar con mayoría femenina y adscripciones de tareas por sexo;
- la mayor proporción de hombres ocupando cargos directivos y puestos de mayor jerarquía.

En base a la observación de la realidad contextual, podríamos sin más afirmar que el campo educativo en general, y la formación docente en particular, conservan aún formatos burocráticos y patriarcales que subordinan a las docentes. Por otra parte, se confunden los roles entre ama de casa, docente y madre, produciendo una sobre carga de tareas sobre las mujeres. A propósito, recortamos de Historia de una maestra, un pequeño diálogo que ilustra lo dicho:

*“- Quiera que no, tiene usted una escuela como él. Pero ¿Quién cocina, quién lava, quién plancha, quién brega con la niña?” y la maestra protagonista responde: “Todo eso es verdad. Pero dígame usted, Marcelina, ¿qué nos pasa a las mujeres que nos echamos encima más de lo que debemos? Yo no podría dejarle a Ezequiel la niña...” (Aldecoa, 2012, p. 214).*

El texto pone en evidencia cómo las presiones sociales son asumidas como rasgos de identidad e influyen en la “*des-profesionalización*” del trabajo de la mujer.

El discurso sobre una identidad femenina construida alrededor de la idea de "*madre educadora*" continúa aún vigente, pero el estudio y el trabajo profesoral no fueron la pura y simple repetición de valores tradicionales, sino una oportunidad de promoción social para muchas mujeres. Durante el siglo XX, si bien no se eliminó la discriminación sexual, el magisterio permitió a las mujeres acceder a más conocimientos y a la independencia económica (Yannoulas, 2010).

Sin embargo, el avance de la feminización en el profesorado y la masificación de la educación en occidente, tuvo como impacto negativo la pérdida de la autonomía profesional docente. En efecto, el acceso más democrático al sistema educativo y el desplazamiento de los estudios de más alta calidad hacia el ámbito universitario, restaron prestigio a la docencia, minimizando su retribución económica, con lo cual ya no fue una opción atractiva para los hombres.

Por otra parte, la importante influencia católica en nuestra educación y sociedad, continúa arrastrando mandatos sexistas. Por ejemplo, la Encíclica "*Divini Illius Magistri*" emitida por Pio XI en 1929, respaldada 30 años después por Juan XXIII, legitima la irreductible diferencia de sexos: "... *El Creador ha ordenado y dispuesto la convivencia perfecta de los sexos solamente en la unidad del matrimonio, gradualmente separada en la familia y en la sociedad. Además, no hay en la naturaleza misma, que los hace diversos en el organismo, en las inclinaciones y en las aptitudes, ningún motivo para que pueda o deba haber promiscuidad y mucho menos igualdad de formación para ambos sexos*" (Paráfrasis 42: sobre la coeducación, el resaltado es nuestro).

La influencia formativa de la tradición católica defiende roles diferenciales para hombres y mujeres como algo del "*orden de lo natural*", con lo que contribuye a confundir distintas dimensiones de identidad en la mujer, asimilando la docencia a una cualidad maternal<sup>4</sup>. En la jurisdicción donde trabajamos se sostiene legalmente la educación religiosa, en contraposición a la educación nacional que es laica. La presión de la Iglesia local pone obstáculos a la plena vigencia de la Ley sobre Educación Sexual N° 26.150 y a una posición igualitaria en la cuestión de género en educación.

No obstante, a pesar de la presión clerical más ortodoxa, en el campo religioso también es posible identificar sectores progresistas como el movimiento que se viene desplegando en distintos países a través de la Red Latinoamericana Católicas por el derecho a decidir<sup>5</sup>. Confiamos que en un espacio de pluralismo religioso, podrán crearse las condiciones para un debate respetuoso que aporte a la formación de género del profesorado.

### 3. Relaciones formativas

A los fines de este trabajo, llamaremos relaciones de formación a toda relación de influencia, donde uno de los polos intenta modelizar al otro, autorizado por el dominio de un saber y circunscrito a un ámbito específico (incluye una definición amplia de saber y conocimiento); esta categoría atraviesa distintos ámbitos, no solo las enseñanzas escolares sino también la capacitación, extensión o transferencia, la promoción y asistencia social, en salud pública, justicia, medios de comunicación etc.

En estas relaciones de formación, en el amplio sentido que estamos considerando, pueden cambiar la forma y el contenido, pero siempre hay implicado un particular vínculo entre alguien que sabe o cree saber, sobre otro/a que no sabe o se lo/a posiciona o cree no saber. Al ahondar el análisis, identificaríamos ese vínculo en la base de la dominación, desde la relación de dependencia propia del ser humano recién nacido, hasta las formas de gobierno autoritarias, de allí el interés social que implica su estudio (Bernstein, 1989; Lapassade, 1977).

---

<sup>4</sup> Por ejemplo, identificar a la maestra como la "segunda mamá".

<sup>5</sup> [www.catolicas.com.ar](http://www.catolicas.com.ar)

Dentro del campo educativo, pensamos la formación docente como un espacio-tiempo singular donde las relaciones entre quienes interactúan se vuelven objeto de enseñanza y de investigación grupal y personal, al mismo tiempo. De allí que en esta propuesta, hablemos de relaciones formativas, enfatizando la intersubjetividad, el encuentro singular entre persona y persona, en un momento de exteriorización de un devenir que constituye intrínsecamente a cada uno/a de los/as que intervienen en la relación.

Desde Larrosa, entendemos la experiencia - lo que me pasa – diferenciándolo de lo que acontece como “*realidad objetiva*”. Se trata de reivindicar la experiencia de cada uno/a, dignificando todo aquello que tanto la filosofía como la ciencia tradicionalmente menospreciaron y rechazaron: la subjetividad, la incertidumbre, la provisionalidad, el cuerpo, la fugacidad, la finitud, la vida... (Skliar y Larrosa, 2009).

La noción de experiencia “*permite pensar la educación desde otra perspectiva... Aunque la experiencia sea definida siempre como algo que nos pasa de manera puramente individual, singular, se inscribe, tiene lugar en el territorio público, que es a la vez adentro y fuera de nosotros/as mismos/as*” (de Anquín y Bazán, 2011, p. 157).

Cuando forma y contenido buscan coincidir desocultando efectos subjetivados y objetivados, emergen emociones y sentimientos por muchos años reprimidos. Lo libidinal está ahí, atravesando todo vínculo humano, por lo que no podemos ignorarlo, aunque su abordaje requiera una intervención especializada. Sobre esas huellas no del todo conscientes, se configura nuestra matriz vincular para con otros/as, los conocimientos y el mundo. Con Pichón Riviere entendemos que toda estructura vincular es compleja y conflictiva, que conlleva contradicciones, ambivalencias y que el encuentro con un otro/a supondrá siempre efectos sobre nuestra subjetividad y las del otro/a. Como la relación con el saber está íntimamente asociada a las relaciones con esos/as otros/as docentes o mediadores, proponemos abordar su complejidad asumiendo la movilización que necesariamente acompaña lo vincular, ya sea placentera o sufriente, desvalorizante o indiferentes, de atracción o rechazo. (Pichón Rivière, 1980).

Además, entre los supuestos fuertes con los que confrontamos reflexión y trabajo en formación, destacamos la explicitación y el análisis crítico de las relaciones en educación que sirven a una estructura de dominación, aún sin conciencia de sus agentes transmisores. En las relaciones estructurales, dentro y fuera del campo educativo, son incuestionables las divisiones que oponen y jerarquizan, de allí la oportunidad de visibilizar las que identifican y subordinan femenino y mujer, de masculino y varón.

Creemos oportuno enfatizar que las relaciones formativas a las que aludimos, tienen que estar situadas y contextualizadas para visibilizar la historia del poder que las sostiene. Tales relaciones refieren a un proceso común que se oculta, conduciendo a una probable naturalización de las desigualdades socioeconómicas.

Las prácticas regladas, las acciones impuestas y/o habituales, son dominantes en los sistemas educativos y suelen ser el núcleo duro de los programas de formación docente. Presentamos nuestra práctica como un posible dispositivo de formación, donde las relaciones entre formadores/as tienen que poner en duda “*lo normal*” y examinar la constructividad subjetiva de lo social objetivado.

#### **4. Sobre el dispositivo de formación**

Formar-se es objetivarse y subjetivarse en un movimiento dialéctico, lo que requiere de una movilización en los sujetos de los procesos psíquicos primarios, de las pulsiones y deseos, de las identificaciones. Para que esto sea posible es necesario participar de espacios y tiempos que faciliten la reflexión, buscándola en un proceso activo que requiere de la mediación de otros/as, de elementos heterogéneos, tales como: discursos, instalaciones arquitectónicas, reglamentos, instituciones, prácticas, experiencias y teorizaciones, que configuran un

dispositivo<sup>6</sup>. Los dispositivos son instrumentos que se crean o se aprovechan para resolver problemáticas contextualmente y tienen un alto grado de maleabilidad que permiten adecuarlos permanentemente. Además, persiguen el objetivo de promover en otros/as la disposición, abre el juego de potencialidades creativas y tiene la intencionalidad de provocar cambios.

En nuestra propuesta formativa adoptamos un dispositivo grupal que posibilita la observación, expresión y análisis reflexivo de los vínculos que sostienen el complejo proceso de transformarnos en educadores/as. En la ebullición de relaciones dinámicas entre personas y con el grupo, cada uno/a tiene oportunidad de explorar aspectos subjetivos, al tiempo que se analizan prácticas concretas en espacios socioeducativos y formativos.

El qué del dispositivo grupal es el cómo de la formación, cuyo núcleo fundamental se abre a la experiencia de habitar otros lugares/momentos donde se procesa un sustrato formativo similar (relaciones formativas). En otras palabras, cada participante en formación emprende, en sus prácticas institucionales y de campo, una travesía hacia la otra posición del vínculo formador; su vivencia es el contenido que se observa, expresa y analiza reflexivamente en las reuniones grupales, las que – en sí mismas – se vuelven también parte del contenido en análisis.

En el entramado vincular, en otras instituciones y contextos, están en juego dimensiones de identidad reflejas, múltiples, de-formantes; las estructuras de poder suelen visibilizarse ante la presencia de extraños/as y en este hiato el/la novato/a en formación puede mirar, sentir y pensar, todavía en tránsito hacia su nueva posición e identidad docente, como formador/a.

En este sentido, el dispositivo grupal proporciona una instancia donde mirar-nos y desnaturalizar las violencias que se ejercen sobre todo en nuestra condición de mujeres, cuando las consentimos sin darnos cuenta porque están al servicio de un orden social que las oculta. No podemos ignorar que llegamos a las instancias formativas con un “*habitus*” inculcado en nuestro paso por las instituciones educativas y reforzado por sentido común (Bourdieu, 1994). De allí que una hipótesis de trabajo emprenda la de-formación como táctica para la autoformación, por lo cual atendemos más a las situaciones disruptivas, dispuestas a la contención grupal.

Esta pedagogía de la formación se empeña en encontrar para cada formando/a, una oportunidad de acción y de reflexión, donde situaciones y contextos son parte del contenido formativo que atraviesa singularmente a cada uno/a. Acompañamos a otros/as en su proceso autónomo de formación, en un pequeño grupo continente, disponiéndolos/nos a poner en análisis las relaciones formativas desde ambos extremos y en su multiplicación grupal. Desde esta perspectiva, arribar a situaciones formativas donde advengan “*experiencias*” con efectos de subjetividad, no es una cuestión que dependa solo del formador/a, tampoco es consecuencia automática de un programa. De difícil emergencia en la clase típica, las ocasiones de experiencia pueden ocurrir fuera de lo habitual y estereotipado, quizás recuperando lo vivido fuera de espacios reglados o como un acontecimiento casual suscitado por expresiones artísticas, un acto solidario o hallazgos en el camino...

Como afirma Meireu (1998), la pedagogía es praxis por lo que la formación docente y en particular, la preparación de los/as pedagogos/as, requiere actos que sorprendan para reflexionarse, desde teorías disruptivas. La irrupción del afuera, de la vida cotidiana e institucional, desestabiliza competencias fraguadas solo en teorías y textos, ya que las circunstancias prácticas exigen inmediatez, presencia y exposición. Las prácticas docentes o comunicativas en ámbitos educativos suelen poner en duda visiones lineales, organizadas solo disciplinariamente, imponiendo un nuevo texto desordenado, confuso, discontinuo, azaroso, a veces lleno de voces y otras, sordo y mudo.

---

<sup>6</sup> Entendemos por dispositivo, desde los aportes de Michel Foucault; un entramado de relaciones de poder y saber, de naturaleza esencialmente estratégica.

Consideramos que lo grupal instrumentado a través del dispositivo de formación, permite visualizar el complejo entramado entre lo social y lo individual que nos constituye íntimamente, aunque no seamos del todo conscientes. Categorías “objetivas” como el género no existen con independencia de lo que en cada cultura, clase y época, se considera legítimo. Desde esta perspectiva, son las relaciones sociales las que atraviesan el tiempo y el espacio de una vida humana, trascendiendo la noción de individuo. Este proceso no es neutro ni tampoco incorpóreo, se localiza en una posición social y en un cuerpo preparado para ello, al respecto afirma Bourdieu (1991, p.124-125): “*lo que se aprende con el cuerpo no es algo que se posee, como un saber que uno puede mantener delante de sí, sino lo que se es*”.

Argumentamos sobre la conveniencia de acompañar a los/as formandos/as y recrear con ellos/as relaciones de alteridad que van configurando dimensiones de su identidad docente, a través de prácticas concretas, vivenciadas en presente o recordadas. Tampoco queremos dar a entender que estamos proponiendo una nueva técnica de formación: no podemos hacerlo, ya que los procesos y logros formativos de quienes participan son muy variables, las resistencias al dispositivo son frecuentes hasta bloquear, por momentos, las relaciones internas al grupo. En formación-formandas, en diálogo abierto con nosotras y otras/os, vamos develando nuestra posición relativa como mujeres. Esta disposición puede ser ofrecida, y de hecho lo hacemos, como un disruptor de lo no dicho, que puede poner en cuestión las relaciones formativas en cuanto vehículo de sujeciones. Pensada como de-formación, la formación puede ser una encrucijada para hacer hablar al olvido de nosotras en cuanto mujeres - quizás también de algunos ellos – despertando al reconocimiento...

Explorar relatos de otros/as como parte de trayectorias relacionales que desoculten dominaciones, a la saga de encuentros y aceptando des-encuentros. Dimensión formativa que tiene que ver con titubeos, búsquedas y algunas huellas de maestras anticipadoras; relaciones formativas en las cuales de-venimos, dispuestas a dudar de nosotras y confiar más en lo que otros/as podrán continuar.

## 5. Intertextualidades

Desde hace cinco décadas aproximadamente el concepto de género se viene discutiendo, interpretando y -en la actualidad- re significando y posicionando en el análisis de lo social. Esta perspectiva nos está posibilitando dejar de ver y de actuar en complicidad con la dominación material y simbólica, en particular en ámbitos poblados por mujeres jóvenes y adultas, donde las relaciones diferentes y desiguales no eran - ni son – visibilizadas. En nuestra práctica, las categorías de género ponen en cuestión lo reificado, producen un efecto de lupa o ampliación del horizonte analítico.

Al comienzo del debate feminista, el género fue pensado exclusivamente como cuestión de mujeres. Si bien esta etapa ha sido políticamente útil en la larga lucha en contra de la dominación masculina, puede considerarse superada. Desde Simone de Beauvoir el feminismo defiende la tesis: “*mujer se hace no se nace*” en una clara argumentación sobre la producción social de las imágenes de mujer. Distingue entre sexo y género, este último como categoría de representación social y auto-representación, que subordina a la mujer y pretende legitimar su dependencia con respecto al varón (citado en Palacios, 2008, p.410).

A lo largo de la historia, la crítica feminista argumentó contra el ideal patriarcal de la domesticidad sexista y misógina. En particular, el feminismo ilustrado cuestiona las bases epistemológicas que excluyen a la mujer de su posibilidad de pensar en un pie de igualdad con el hombre (Amorós, 2005). Este debate enfrenta una tradición que, desde la antigüedad griega, concibió al varón como el representante del pensamiento y a la mujer como solo materia y emoción. Al respecto, Celia Amorós, desenmascara al sujeto de la tradición filosófica como masculino y polo jerárquico de una relación de dominio/sumisión sobre lo femenino, perceptible aún en las prácticas sociales.



Gloria Bonder afirma que las nuevas perspectivas de género se preocupan más por la construcción de subjetividad de cada mujer: *“Estos recorridos necesitan construir, aceptar, disfrutar de una noción de subjetividad mucho más fluida, más permeable a la “escucha” de las diversas voces que nos han interpelado en el pasado”* (citado en Palacios, 2008, p. 427). Por su parte, Judith Butler, denuncia la construcción discursiva del cuerpo de la mujer. Investiga sobre las categorías e intersecciones entre mujer, sexo, género y deseo en las cuales visibiliza la matriz binaria y heterosexual del patriarcado.

En nuestra actualidad latinoamericana, intentamos profundizar construcciones conceptuales derivadas del feminismo post-colonial. En particular, nos interesa la obra de Marta Lamas, quien considera que una perspectiva de género hoy, analiza a los seres humanos sexuados y con una determinada identidad, pero cruzados por otros imprescindibles marcadores como la clase social, edad, pertenencia étnica y otras.

Para Marta Lamas (1998) el feminismo ha tratado de conocer las redes de significados del sexo y el género, para comprender las estructuras de poder que dan forma al modelo dominante de sexualidad. La hegemonía heterosexual resulta una normatividad opresiva y limitante, que no da cuenta de la multiplicidad de posiciones, de identidades, de asunciones posibles de la sexualidad.

Entendemos las identidades de género como invenciones culturales, ficciones necesarias para construir sentimientos compartidos de pertenencia, de identificación. Al respecto, Lamas (1998) pone en evidencia que no es fácil enfrentar las resistencias irracionales, ni tomar distancia respecto de los siglos de ideología producida por las instituciones de dominio patriarcal.

En la reflexión académica y política sobre nuestra praxis formativa, proponemos el debate sobre la libertad de las personas para decidir y vivir su experiencia humana, en un cuerpo sexuado y con una identidad de género. Esta identidad de género autodefinida y experienciada como ese lugar y espacio subjetivo, configura el cimiento vital, donde puedo ser yo misma/yo mismo, tal cual me siento-percibo-pienso-sueño.... libremente.

## **6. Postextos: renovados pretextos**

Nuestra entrada en los estudios de género nos permitió poner en duda saberes previos y desnaturalizar la realidad social, como lo fueron en otro momento las categorías de clase y de inconsciente, desde las teorías marxista y psicoanalítica. Los estudios de género nos significan una nueva episteme, desde la cual vamos rasgando múltiples velos y re-pensando nuestras prácticas y maneras de ser.

Las relaciones formativas suelen chocar con categorías y roles instituidos, como los de: profesor/a-alumno/a o formador/a-formando/a. Desde dispositivos de formación ya experimentados, sostenemos la posibilidad de poner en duda categorías y roles, acompañando los efectos que pueden desencadenar en quienes participan de la formación.

Intentamos argumentar sobre la arbitrariedad e historicidad de concepciones dominantes que silencian desigualdades e injusticias y que pueden transmitirse implícitamente como relaciones formativas. Apostamos a que, una vez desnaturalizadas, estas concepciones arbitrarias pierdan su eficacia simbólica y con ello, comience a resquebrajarse algún soporte en las estructuras mentales y materiales de dominación. Reconocer la complejidad y dificultades de esta tarea, no tiene que llevarnos a bajar los ánimos o a justificar la inacción, por lo contrario, creemos que sirve para prepararnos mejor en la lucha por la sociedad más justa y equitativa, a la que aspiramos.

A través de la intensa movilización que la mirada feminista decolonial puede ocasionar y con la contención que ofrece el grupo de formación (Souto, 1999), consideramos posible acompañar procesos singulares de reflexión crítica sobre las propias relaciones formativas en juego. Se trata de brindar y brindar-nos el tiempo y el espacio para reconocer las categorías/instituciones

que pueden estar obstaculizando la igualdad entre unos/as y otros/as, en un sentido emancipatorio.

En educación, los cambios podrían generarse en la medida que los/as formadores/as nos dispongamos a poner en análisis nuestro propio posicionamiento con respecto a cada una de las categorías enunciadas y su complejo entretrejo relacional. Mientras tanto, mientras estos diálogos que parecieran poco eficientes, detienen el desarrollo de los contenidos, podría avanzar una propuesta igualitaria que ponga en duda las relaciones de formación instituidas.

Si de pensar la formación se trata tal vez convenga partir de una disposición para no dar por sabido qué le conviene al otro/a que se está formando. Tal proceso puede parecerse más a una de-formación, a una de-construcción que a una nueva imposición. Desocultar las opresiones de género, en su intersección con raza, sexualidad y clase, puede convertirse en un analizador de las relaciones de dominación en nuestra propia práctica de formación y la que llevan adelante nuestros/as formandos/as; estas oportunidades de cuestionamiento y crítica constructiva tendrían que generar lecturas y reflexiones plurales con los/as participantes. Pero recordamos con Puigrós (1999) que: "...no hay alternativa pedagógica sin utopía y no hay utopía democrática que no sea una forma de desordenar el orden político- pedagógico existente...".

A pesar del pasado y del presente que aún nos obliga, quisiéramos soltar amarras y vivir nuestra condición de mujeres latinoamericanas en tránsito, portando cada una signos de tres generaciones distintas y, sin embargo, igualmente conmovidas por los estudios de género: mujeres-profesoras, mujeres-pedagogas, todavía vacilantes, en búsquedas de-formativas...

## 7. Referencias Bibliográficas

- Aldecoa, J. (1990-2012). *Historia de una maestra*. España: Punto de Lectura, BigBooks
- Amorós, C. (2005). *Teoría feminista. De la ilustración a la globalización*. Madrid: Edit. Minerva
- Bernstein, B., (1989). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Chile: El Roure.
- Bourdieu, P. (1994) *El sentido práctico*. México: Edit. Siglo XXI
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires: Paidós.
- De Anquín, A. y Bazán, D. (2011). *Exploraciones de frontera. Esbozos pedagógicos interculturales*. Salta: Hanne.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación. Formación de formadores. Serie Los documentos*. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.
- Lamas, M. (1998). *La violencia del sexismo*. En El mundo de la violencia. Adolfo Sánchez Vázquez, México: Facultad de Filosofía y Letras. UNAM, Fondo de Cultura Económica.
- Lapassade, G. (1977). *La autogestión pedagógica*. Barcelona: Granica
- Levinas, E. (2002). *Totalidad e infinito. Ensayos sobre la exterioridad*. Salamanca: Ediciones Sigueme.
- Meirieu, F. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes.
- Palacios, M. (2008) *La mujer y lo femenino en el pensamiento de Emmanuel Levinas*. Córdoba, Argentina. EDUCC.
- Pichón Riviére, E. (1980). *Teoría del vínculo*. 21ª Edición, octubre de 2000. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Souto, M. y otros (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires: Novedades educativas. Universidad de Buenos Aires.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Yannoulas, S. (2010). *Educación: una Profesión de Mujeres? La Feminización del Normalismo y la Docencia en Brasil y Argentina 1870-1930*. Buenos Aires: FLACSO /Universidad de Brasilia.