



Revista CoPaLa. Construyendo Paz
Latinoamericana
E-ISSN: 2500-8870
copalarevista@gmail.com
Red Construyendo Paz Latinoamericana
Colombia

Álvarez García, Imelda; Pérez Miguel, Isela
Visibilizando la diferencia en la formación docente: normalización, disciplinamiento y
universalidad
Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana, núm. 8, julio-diciembre, 2019, pp.
35-49
Red Construyendo Paz Latinoamericana

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668170995004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

Visibilizando la diferencia en la formación docente: normalización, disciplinamiento y universalidad

Visibilizing the difference in teacher education: standardization, discipline and universality

Imelda Álvarez García
Isela Pérez Miguel

Resumen

Este artículo pretende rescatar las vivencias y la cotidianidad de la formación docente centradas en procesos de normalización. Se recurre a la investigación cualitativa que da cuenta de la perspectiva de los actores, a través de distintos registros de observación. Estos hallazgos recobran el análisis desde la dialéctica saber-poder de Foucault (2002) y la Teoría Queer de Butler (2000), visibilizando la construcción de la identidad de género, la posición del rol sexual como construcción social y la influencia a través de la performatividad desde la dominación masculina. Sin bien la diversidad permite el reconocimiento de ese otro o lo otro ¿Qué lugar ocupa la diferencia en las relaciones cotidianas de la formación docente en una escuela Normal? Desde este marco ¿Qué tipo de conductas se consideran apropiadas para un docente en formación en las aulas de educación básica? ¿Qué relación tienen estas conductas con marcos performativos de género?

Palabras clave: Teoría queer, formación docente, identidad género

Abstract

This article aims to rescue the experiences and daily life of teacher training focused on standardization processes. Qualitative research is used that gives an account of the perspective of the actors, through different observation records. These findings recover the analysis from the dialectic knowledge-power of Foucault (2002) and the Queer Theory of Butler (2000), making visible the construction of the gender identity, the position of the sexual role as a social construction and the influence through the performativity from male domination. Without diversity allows the recognition of that other or the other. What place is the difference in the daily relationships of teacher training in a Normal school? From this framework, what kind of behaviors are considered appropriate for a teacher in training in the classrooms of basic education? What relationship do these behaviors have with performative gender frames?

Keywords: Queer theory, teacher training, gender identity

Recibido: 06/febrero/2019
Aprobado: 28/mayo/2019

El ser docente

La educación comprendida como una práctica social requiere de un coprotagonista que, para fines de este estudio, llamamos docente; esta figura de rasgos y características peculiares se constituye, se construye y se forma bajo un conjunto de actividades de lo que se dice que es la formación docente. Así, desde el discurso oficial, el profesional de la educación debe responder a la transformación social, cultural, científica y tecnológica que se vive en nuestro país y en el mundo (DGESPE, 2019). A su vez, tiene que dar cuenta de una serie de estructuras de lenguaje, de pensamiento, de concepto y teorías consolidadas bajo la tutela de una institución formadora de docentes (Rodríguez, 1999).

Desde esta perspectiva, una de las instituciones claves para esta transformación social en México son las Escuelas Normales que, como ha quedado asentado a lo largo de su historia, han cumplido con la tarea trascendental de formar a los docentes de la educación básica de nuestro país, bajo un discurso de políticas y acciones emprendidas para mejorar la calidad de la educación (DGESPE, 2019), que en apariencia:

“.... buscan favorecer su transformación, para convertirlas en espacios de generación y aplicación de nuevos conocimientos, de producción de cultura pedagógica y de democracia institucional, de manera que los futuros docentes de educación básica logren la formación necesaria para desarrollar una práctica docente más pertinente y efectiva” (DGESPE, 2019).

Para que todo esto suceda la formación docente responde a un currículum formal, que dé pie a la adquisición tanto de las normas, los contenidos obligados que contemplan los programas de estudio; así como de los sentidos que cruzan el hacer docente. Además de las cargas discursivas del currículum formal, la formación docente está permeada por el currículum oculto a través del cual, las relaciones de poder cruzan las formas de apropiación de los conocimientos, destrezas, actitudes y valores que va adquiriendo al participar de su proceso de enseñanza-aprendizaje (Torres, 2005).

La articulación entre el currículum formal y el oculto se objetiva en la cotidianidad escolar en el denominado currículum real o vivido; cara real y sentida de la cotidianidad de la formación docente, de sus vivencias, de los acontecimientos que se producen en la vida diaria, es la consecuencia del enfrentamiento de ideas, de manifestar sus necesidades en los distintos grupos sociales donde convive (Saavedra, 2001). Este trabajo pretende rescatar aristas de las vivencias y la cotidianidad de la formación docente centradas en procesos de normalización y homogenización de las prácticas docentes de un sistema formal, individualizado.

De este modo, se recurre a la investigación cualitativa para dar cuenta de la perspectiva de los actores. En este espacio se recuperan registros de observación de la cotidianidad de la práctica docente de una escuela Normal, los cuales son canalizados desde la dialéctica saber-poder de Foucault (2002) y la Teoría Queer de Butler (2000), visibilizando la construcción de la identidad de género, la posición del rol sexual como construcción social y la influencia a través de la performatividad desde la dominación masculina. Un ejercicio como este en la cotidianidad de la formación docente de una escuela normal, se

torna fundamental dada la trascendencia que tienen sus procesos de subjetivación en las formas como se pueden vivir las relaciones con la diferencia en las aulas de educación básica. ¿Qué lugar ocupa la diferencia en las relaciones cotidianas de la formación docente en una escuela Normal? Desde este marco ¿qué tipo de conductas se consideran apropiadas para un docente en formación en las aulas de educación básica?, ¿qué relación tienen estas conductas con marcos performativos de género? Estas preguntas guían las reflexiones en el presente estudio, tratando de abonar en torno a la problematización de la formación docente como dispositivo clave en la creación de espacios escolares más justos y armónicos. Considerando que la observación "describe, analiza registra e interpreta las condiciones que se dan en una situación y momento determinado" (Pérez Serrado, 2004, p. 91) se realizaron 30 registros de observación (RO) que recuperan la voz del docente formador y del docente en formación en los espacios académicos, pasillos y áreas comunes de la una Escuela Normal y en 10 escuelas de educación básica donde los estudiantes normalistas están asignados para la realización de sus prácticas. Estos registros fueron enumerados y clasificados, tiempo después transcritos analizados y tras su interpretación se presentan reflexiones emanadas de las tendencias construidas; cabe hacer mención que para fines de este estudio los nombres reales de las y los docentes en formación fueron sustituidos.

De la normalización, universalidad y performatividad

Partimos de entender la normalización como "la serie de prácticas discursivas donde el poder se incardina en el interior de los hombres, realiza una vigilancia y una transformación permanente, actúa aún antes de nacer y después de la muerte, controla la voluntad y el pensamiento en un proceso intenso y extenso de normalización en el que los individuos son numerados y controlados" (Foucault, 2002). La normalización por tanto, se convierte en forma universal de control de los cuerpos desde donde se construyen subjetividades y, por tanto, identidades. Así, este estudio reflexiona desde "aquellos discursos de la izquierda que advirtieron el uso de la doctrina de la universalidad" (Butler, 2000, p. 21), documentando así, aristas de lo creado y formado por un perfil de una institución formadora de docentes.

Desde esta perceptiva los estudiantes de una escuela normal viven la formación docente a partir de la universalidad y la normalización que enmarcan una silueta corpórea instruida "es el resultado del proceso de subjetivación, de interpretación, de asumir performativamente" (Butler, 2000, p. 15), lo que se espera que sea la figura docente a partir de prácticas únicas, expresadas en la voluntad de una figura dominante reconocida desde la tradición como docente formador, cuyos actos performativos son sujetos e instituidos por una convicción social desde una cultura hegemónica que sujeta a la construcción de la identidad docente. Es así, como la normalización y universalización nos conducen a la performatividad; dispositivo capaz de activar situaciones, de producir formas de ser y hacer que los sujetos tienden a vivir como dadas y posibles.

Lo cotidiano de la diferencia

La voz del docente en formación, rescatada por la observación descriptiva, como medio por el cual él o ella expresan sus conductas, intereses y sentires personales es fundamental para dar cuenta de los procesos de subjetivación que se viven en educación formal; a través de ideas e interés que trascienden contenidos académicos y nos hablan de formas de relación con el poder.

[Entre pasillos de una escuela normal, se escucha las voces que genera la conversación entre las estudiantes.]

Valeria: Ya no me queda el pantalón del uniforme, lo tengo desde primero, por eso uso este negro, ya que es el único que tengo.

Paty: A mí también ya no me queda, por eso también el mío es negro (RO1).

Esta idea que surge en el momento indicado por gusto o necesidad destaca la actitud de una persona creativa, dinámica, dispuesta a solucionar el problema. Sin embargo, después de este intercambio al percatarse de estas actividades, el coordinador de la carrera dio la indicación que no se permitiría utilizar prendas que no corresponden al uniforme de la institución. Sin embargo, esta experiencia desde la cotidianidad de los actores, exterioriza el discurso naturalizado de una lucha política entre el saber-poder; este poder protagonizado por el docente formador también es el saber, al declarar con acto de autoridad, el tener ser del docente en formación que le obliga a portar el uniforme institucionalizado, y por ende ser un cuerpo dominado Foucault (2002).

Desde esta mirada a continuación se narrará lo siguiente.

[Al interior de un salón de clases de la Escuela Normal, un estudiante manifiesta alegremente]

Daniel: ¡Mira! Ya me puedo amarrar el cabello. (RO2).

Joven varón de mira audaz, muestra con gran orgullo la imagen que dará en su jornada de prácticas, esta alusión deja ver el largo de su cabellera, decorada con tinte alusivo a su personalidad “extrovertida, carismática y comunicativa, llevadera y de buen humos que motiva con su presencia, creativa y muy expresiva en movimientos físicos” (Manzano, 2014, p. 38); todos estos rasgos tan peculiares dan cuenta de lo que es la personalidad de un estudiante normalista. Sin embargo, ¿Cómo se mira un pantalón que no corresponde a la uniformidad solicitada, un cabello largo que desde marcos normalizados no se considera apropiado para un estudiante varón? ¿En qué medida estas conductas rayan en lo burdo e inapropiado de un docente en formación? Y si esto último es una forma cotidiana de relación ¿Estamos en presencia de una perspectiva monocultural de la formación docente?

[Dentro del salón de clases, frente a sus compañeros, Daniel muestra su nuevo tatuaje. Asombrada su compañera expresa]:

María: ¿Cuándo te lo hiciste? ¿Te lo hiciste este fin de semana? (RO3)

[Uno de estudiantes comenta a otro compañero en una de las oficinas de la institución]

Daniel: Yo tengo varios tatuajes en los brazos, pero siempre traigo manga larga, aunque me muera de calor porque aquí [Refiriéndose a la Normal] No les gusta. Y en prácticas menos. (RO4)

Actitudes como esta en la mayoría de los casos son anuladas o minimizadas por los actos institucionalizados que representa el docente formador bajo el argumento que no es apropiado para su formación docente, y que no son conductas convenientes, a lo que se espera de un o una docente de educación básica; bajo este sentir ¿Cuáles son entonces las conductas que debe tener un docente en formación, validadas por el docente formador?

El rol como construcción social

Las personas expresan a través de conductas, acciones o actitudes sus necesidades o inquietudes, estas vivencias en un primer paso son patrones similares a normas que comienzan en el círculo familiar, en el caso de las chicas, la mayoría de ellas en el principio de su infancia son arropadas, vestidas por atuendos escogidos y seleccionados por sus padres, que al paso del tiempo, son ahora ellas las que comienzan a reproducir estas conductas al utilizar la vestimenta por propia elección, y nutren el patrón a través de la influencia de los modelos de las masas sociales, al escoger y elegir ropa delicada, colorida, de diferentes texturas con el propósito de enmarcar su feminidad, acentuando así, con estas acciones su rol femenino y las conductas propias de su género. Por lo anterior destacamos que el rol que una persona representa es la descripción de una conducta instaurada e impuesta a tal grado que el grupo al que pertenece la normatiza y velará porque se realice. Con esto destacamos que los roles no son las personas sino el conjunto de conductas que se asignan a ellas (Hogg y Vaughan, 2008), que a su vez surgen en un grupo por las siguientes razones:

Aportan expectativas sociales claras dentro del grupo y proporcionan información acerca de cómo se relacionan los miembros del grupo entre sí.

Proporcionan a los miembros una autodefinición y un lugar dentro del grupo.

Por lo anterior comentaremos que a lo largo de la historia mujeres y hombres han ocupado diferentes roles sexuales en la sociedad, el hombre, por tradición realiza trabajos fuera del hogar a tiempo completo, y las mujeres se resguardan en su morada empoderadas con el título de ama de casa. Los roles sexuales fuerzan la conducta de acuerdo con los requerimientos del rol que el grupo establece. Es decir, si hoy en día una familia no alcanza a tener una sobrevivencia digna a las necesidades vitales, como son el comer, el vestir, la casa y el sustento; la mujer, entonces sale de su hogar, y complementara su título, su rol de ama de casa con el subrol de proveedora que el grupo ahora le concede; esta conducta por lo tanto no la exime de las actitudes que define su rol de mujer, pero si la sitúa en el lugar que ocupa dentro del grupo; por tanto además de realizar las conductas de una madre sumisa y dedicada al cuidado del hogar y de sus moradores, asumirá el subrol de proveedora a tiempo completo para contribuir al gasto familiar (Hogg y Vaughan, 2008).

Desde la mirada docente, el rol sexual que se le determina a la mujer bajo el patrón de la norma, se le adjudica una respuesta de conducta materna, de resguardo, de abnegación, propia al cuidado de los niños (Gutman, 2014):

[Durante las visitas a una escuela de educación básica, llama mucho la atención el decorado de las puestas del preescolar, en ellas se observan diseños elaborados de personajes infantiles, de actitudes fantásticas propias de algún super héroe o la representación de alguna época del año; en ese momento se hace notar el siguiente comentario a la directora del plantel]

Docente Formadora: ¡Qué bonita decoración, maestra!

Directora: ¿Le gusta?

Docente Formadora: Si, son muy bellas, ¿lo hacen las maestras de cada grupo? (RO12).

Estos patrones si bien proporcionan una atmósfera cálida, que apoye a generar una estancia agradable de confort en los pequeños, visibiliza una conducta delicada que muestra la feminidad del docente frente a grupo.

Estas conductas estereotipadas seguramente alentadas por su formación docente, además de revelar la conformación que se observan en la matrícula escolar de las escuelas normales del Estado de México, donde más del 79% de su población son mujeres (DGENyFP, 2019). También confirma las diferencias por género y sexo, que existen en un espacio educativo; denotan a su vez el reflejo de los roles y no el sexo; es decir originan a la reproducción de conductas sutiles, delicadas, de voz suave y maternal pertenecen a un rol femenino y, animan a desarrollar actitudes temperamentales, seguras y provistas de intelectualidad que conforman el rol masculino; esta asignación de roles es fundada y motivada por una práctica antaño, perpetua y determinada por el grupo social que tiene el control y el poder desde una postura monocultural, de ahí el preguntarnos, ¿Es esa la única forma de alentar la docencia?

Teniendo en cuenta que en las Normales son un espacio clave en la constitución de la docencia, este papel principal de formadores de docentes incentiva que en sus filas se observan cada vez más hombres, que rompen el paradigma al incursionar en donde el ser docente comienza con el reconocimiento de otro que no soy yo; sin embargo pareciera ser, que esa alteridad debe de responder a roles estereotipados que se vinculen a conductas propias de las mujeres encajonando la formación docente en la dimensión de la universalidad, obligando a responder a este rol docente “a la idea de una relación mimética entre género y sexo, en la cual el género refleja al sexo o, de lo contrario, está limitado por él” (Butler, 2007, p. 54). Entonces ¿Cómo se mira a este docente masculino, que es capaz de mostrar amor, empatía, altruismo por sus discípulos? ¿Acaso si un hombre muestra entre sus estudiantes este tipo de reacciones es visto y estereotipado como débil y de conductas amaneradas?

El acto performativo

El pensamiento de universalidad del rol docente, según Judith Butler (1993), responde a prácticas ritualizadas, mediante las cuales se asume, se apropiá, adopta una norma o conducta, como algo a lo que estrictamente se somete el sujeto; cuya formación se da en virtud de pasar por ese proceso de asumir un sexo. El primer caso de esta universalidad de la identidad en las normales, es el uso del uniforme (a pesar de ser instituciones de nivel superior), si bien hombres y mujeres utilizan un traje de tres piezas; las y los docentes en formación no poseen una voz suficientemente empoderada para decidir quién diseña las prendas, qué formas y texturas son las ideales para dar evidencia de su paso por las normales.

[Una semana antes de comenzar las prácticas profesionales, los estudiantes de la licenciatura en Educación Física, se ponen de acuerdo para usar el conjunto deportivo con el que irán a las escuelas de educación básica; uno de ellos menciona a sus compañeros la idea de usar el otro pants que tiene la mayoría, pero de inmediato es interrumpido por el docente formador]

Docente en formación: llevemos el pants que nosotros mandamos hacer.

Docente Formador: ¡No, eso no!, ¡Tienen que llevar el uniforme de la normal!, El que tienen todos. (RO9).

En consecuencia, de esta nulidad del ser docente, al no promover su voz y deseo para el uso de una prenda que define su personalidad, se convierte en una representación de un rol sexual repetitivo, protocolario y de convención, es un acto intencional y performativo, "[.....] impuesto por las prácticas reglamentadoras de la coherencia de género". (Mérida, 2002, p. 55) Tomando en cuenta que el rol describe conductas y que éstas a su vez dan cuenta de un conjunto de normas adquiridas, que ocultan y encubren las conveniencias de las que es una repetición, y al ser estos deseos actuados, crean la ilusión de género a través de un discurso dentro de un marco obligado. Es por esto que, realizar actitudes como, portar el uniforme completo, mantener un corte de cabello casquete regular en hombres, pulcritud y sensibilidad en los actos educativos que generen las jóvenes durante su proceso de intervención en las aulas de educación básica; permitirá disciplinar los cuerpos (Foucault, 2002) con base a una forma ideal y ficticia de lo que puede ser un hombre y ser una mujer.

“..... el género es una construcción que reiteradamente disimula su génesis; el acuerdo colectivo tácito de actuar, crear y garantizar géneros diferenciados y polares como ficciones culturales queda disimulado por la credibilidad de esas producciones y por las sanciones que acompañan al hecho de no creer en ellas; la construcción nos «obliga» a creer en su necesidad y naturalidad” (Butler, 1990, p. 272).

Prácticas comunes, normalizadas, que expresen su performatividad simuladas con adjetivos notables, se encumbran en la mayoría de los casos cuando al ser un joven varón fuerte y atlético; y en ese preciso instante se requiera un príncipe gallardo, caballeresco y sutil que salve a la bella princesa, ingenua, endeble; que al momento de organizar un

evento educativo los roles se establecen en función de las necesidades para normalizar cada suceso.

Durante el desarrollo de las ceremonias cívicas se observa que son los varones los que cargan los objetos pesados, como es el pódium de cristal, las mesas y sillas que se van a necesitar en el presídium. Por último, acomodan y movilizan el equipo de audio. Mientras tanto, las mujeres decoran con personificadores, flores, dulces, agua y demás adornos alusivos hechos con pancartas, globos y detalles individuales como son los distintivos].

Asesora de grupo: La próxima semana nos toca la ceremonia, tenemos que armar la instrumentación. ¿Quién se encarga del sonido y los himnos? ¿Algún voluntario?

Adriana: A Daniel, a él siempre le toca.

Asesora de grupo: ¿Quién quiere organizar el presídium? [Mira e insinúa a Verónica para que ella se proponga]

Verónica: Yo, me encargo del presídium. (RO7)

Todas estas actividades se organizan a través de un documento llamado instrumentación, ahí se señala qué actividad ha de realizar cada comisionado. Es decir, se institucionalizan los roles. Como se ha narrado, durante un acto instaurado, reiterado y performativo como son las ceremonias cívicas, si hay que cargar, jalar, acomodar, serán aptitudes que los varones aportaran; pero si el evento requiere adornar el lugar o prestar a las necesidades de los invitados definitivamente es el rol que se espera que muestre una bella dama. Estas construcciones al envolverse en actos públicos y sociales se naturalizan y se viven de manera obligada, para que, en presencia de los otros, el rol sexual como práctica se hegemonice, invisibilizando el poder que implica instaurar el control como práctica universalizada y disciplinadora.

De modo que al ser los roles sexuales y los roles de género un acto performativo, donde “el sexo no es natural; él es también discursivo y tan cultural como el género” (Butler 2007, p. 57). La formación docente y los roles que instaura responden, a conductas normalizadas que, desde la mirada de Michel Foucault, son del tipo de poder disciplinario tradicional de carácter restringido, bajo la vigilancia de completarse, sí sólo si, cumple la categorización aprobada (Foucault, 2005). Por tanto, el rol sexual que visibiliza la formación docente desde un pensamiento institucionalizado, no muestra la diferencia del ser docente, ni de la autenticidad como persona, solo da cuenta de la máscara de la individualización.

Para el buen funcionamiento de esta sociedad sumisa en la que vivimos, es preciso construir individuos dóciles y sumisos. Y el primer paso ineludible será construir individuos, esto es, individualizar. De ello se va a encargar la escuela. La individualización supone el primer e imprescindible paso para la docilidad y la sumisión” (Ovejedo y Pastor, 2001, p. 102).

La individualización que da forma a los roles sexuales, y con ello a la nulidad, a la inferioridad del ser docente, encubre una condición androcéntrica de la reproducción social visibilizada por el sentido común. Así se considera que, por ser mujer, la docente de manera práctica y hegemónica, se formará como educadora en preescolar. A continuación, se describe la siguiente experiencia:

[Periodo de inscripciones en las escuelas normales. Una aspirante, joven mujer de voz y mirada cándida que raya en la ternura, pregunta a la persona de informes]

Aspirante: Disculpe ¿En dónde es el pre-registro?

Personal de informes [al momento de mirarla, con voz sutil responde]: Aquí no impartiremos educación preescolar.

Aspirante: [sonríe y de inmediato contesta]: Pero me dijeron que aquí en la normal enseñan para educadoras. (RO5).

Observar en las mujeres rasgos dóciles y sumisos producto de conductas mono culturales, establece que sus esquemas mentales son el producto de la asimilación de relaciones de poder donde se han formado; explicando así, lo que se espera de un rol femenino como oposición fundadora del orden simbólico. Es así que las mismas docentes al experimentar delicadeza o ternura, aplican estos esquemas a cualquier realidad y a la relación de poder donde están atrapadas (Bourdieu, 2000).

Dado que la formación docente responde a roles sexuales establecidos, y por ende son el resultado de conductas violentas de un orden simbólico; que se instituyen por la adhesión del rol que el dominado se siente forzado a conceder al dominador. Esta experiencia se aborda en el siguiente registro:

[Al término de la jornada de prácticas profesionales, se sistematiza las experiencias vividas en las escuelas de educación básica, el docente formador retroalimenta la sistematización que cada equipo de trabajo realizó, y con ello determinar la calificación del trayecto de prácticas]

Docente Formadora: Al ver su presentación y tomando en cuenta la rúbrica de desempeño, su calificación parcial es 8. Firmen de enterados.

Margarita: ¿Por qué esa calificación si entregamos todo?

Docente Formadora: ¿Por qué? Lee tu rubrica, ahí está.

Margarita: Sí está bien, gracias (RO17).

Esta experiencia que protagoniza el docente en formación es anulada por acto duro, violento y autoritario del docente formador, que se enmarca en un patrón asimilado, esquematizado que tiene el dominado por la relación que tienen con el dominador, hace que esa relación parezca natural; entonces cuando los esquemas o los roles se ponen en práctica, y las o los docentes en formación se aprecian y se perciben como infantiles, ilusos o corrientes, y perciben y aprecian a los formadores de docentes como fuertes y

autoritarios. Estos roles docentes serán el producto de la asimilación de las clasificaciones, de las etiquetas naturalizadas de las que su ser docente social es el producto (Bourdieu, 2000).

Visibilizando las diferencias, Teoría Queer.

Por generalización, la palabra Queer significa raro, designada para nombrar a lo desproporcionado, a lo anormal, a lo exagerado, a lo que es diferente. La Teoría Queer lo retoma y se apropiá ese discurso, confiriéndole una connotación positiva, libre de los estigmas. Desde este enfoque compartiremos la mirada de Judith Butler (2002), considera la principal representante de la Teoría Queer, destacando así, la perspectiva de como el rol de género ha cuestionado eficazmente las identidades sexuales tradicionales combatiendo la idea de que el patriarcado – la dominación masculina – está de algún modo inscrito en la naturaleza y por lo tanto en la construcción de rol docente (Keucheyan, 2013).

Considerando ahora que los roles sexuales como la categoría de género son dadas desde la perspectiva monocultura, matizaremos una de las aristas que conforma la formación docente y constituye su identidad sexual, que es el perfil de egreso. Este rol se da través de confirmaciones universalistas que tienen como base una posición epistemológica común o compartida. Estas confirmaciones universalistas llamadas competencias generales y profesionales, son entendidas como la conciencia articulada, de estructuras compartidas impuestas por la dominación con un gesto globalizador. Sin embargo, responder solo a esa forma de validar la docencia niega su diversidad y excluye todas sus intersecciones culturales, sociales y éticas en el que se construye una formación docente autentica e incluyente (Butler, 2007).

La matriz cultural mediante la cual se ha hecho inteligible la identidad de género- exige que algunos tipos de <<identidad>> no puedan <<existir>>: aquellas en las que el género no es consecuencia del sexo y otras en las que las prácticas del deseo no son <<consecuencia>> ni del sexo ni del género. En ese contexto, <<consecuencia>> es una relación política de vinculación creada por las leyes culturales, las cuales determinan y reglamentan la forma y el significado de la sexualidad (Butler, 2007, p. 72).

Si bien el docente en formación responde a la inteligibilidad de una construcción hegemónica, es precisamente su propia diversidad la que da paso a su identidad de género; de ahí tomaremos la siguiente experiencia:

Norma, que se encuentra en la jornada de prácticas profesionales de cuarto año, toma un curso en línea sobre hábitos alimenticios. Esta idea surgió con la esperanza de diseñar mejores planeaciones que impacte el aprendizaje de sus alumnos de educación primaria]

Norma: Maestra me inscribí en un curso en línea

Docente Formadora: ¡Que padre! cual es el tema

N: Hábitos alimenticios

Docente Formadora: ¿Por qué ese tema?

Norma: Para integrar en miss planeaciones actividades sobre hábitos alimenticos y saber cómo impactan en la Educación Física (RO22)

Cuando el docente en formación visibiliza sus vivencias y como éstas dan cuenta de sus talentos innatos, al tomar la iniciativa del diseño y creación de sus planeaciones, empoderan su propio desempeño; así este rol docente que cuida cada detalle del proceso enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes, favoreciendo el sentir y pensar y por ende la significación de la confianza entre ellos.

En contraste con esto el docente en formación que modela un rol sexual, que permite dejar de lado la preocupación por mostrar una buena apariencia, por el simple deseo de portar una vestimenta escueta y aseada, pero en total alusión a su especialidad docente. Es la misma conducta que expresa la vinculación afectiva entre la solidaridad, el respeto, el amor a su propia identidad y rol docente; dejando claro los sentimientos que motivan la creación de un loable proyecto de enseñanza y no la performatividad que responde a una planeación estandarizada que sólo garantice el aprendizaje entre sus educados.

Mostremos otras experiencias que visibilizan la identidad decente desde su deseo y que también dan cuenta de la inteligibilidad de su formación como práctica formal.

[Primera jornada de práctica semestral de Jimena se encontraba organizando una actividad que involucraba a toda la escuela. Se encarga continuamente de motivar a los estudiantes de secundaria a participar. No se percata del docente de la escuela Normal que fue a observar su práctica]

Docente Formador: La veo muy ocupada. En este momento me retiro.
¡Por favor, péine y porte su uniforme completo!

Jimena: [Encoje sus hombros y sonríe] (RO25).

Este tipo de relación entre estudiantes normalistas y docentes formadores está signado nuevamente por la dialéctica saber-poder planteada por Foucault (2002). Quien indica la importancia que tiene el peinado y el uniforme tiene la envestidura del saber ser docente (por eso está comisionado a realizar la tarea de observación) de ahí que el poder performativo puede realizarse nuevamente.

Esta figura del docente formador que representa todo lo dado y universalizado, reprueba y critica lo que, a ojos de su performatividad, representa la identidad de género de un docente en formación que no se adapta a esas reglas de inteligibilidad cultural, por tanto, mostrar conductas o características que evidencien su interés, respeto o amor por su profesionalismo, serán visibilizados como defectos, vicios, anormalidades de su formación docente.

....<<identidad de género>> no se adaptan a esas regladas de inteligibilidad cultural, dichas identidades se manifiestan únicamente como defectos en el desarrollo o imposibilidades lógicas desde el interior de ese campo. No obstante, su insistencia y proliferación otorgan grandes oportunidades para mostrar los límites y los propósitos reguladores de ese campo de inteligibilidad y, por tanto, para revelar –dentro de los límites mismos de esa matriz de inteligibilidad- otras matrices diferentes y subversivas de desorden de género (Butler, 2007, p. 73).

Las prácticas profesionales del docente en formación anormales, raras o diferentes al desarrollo de la inteligibilidad cultural; que desde el enfoque de la Teoría Queer, son roles de género que no se desprenden de la costumbre, de los actos subordinados; y que a ojos del pensamiento masculino-dominante, reflejan la naturaleza subversiva, rebelde de una mujer masculina, llamada así, por ser de carácter intrépido y casi heroico; o bien de un docente feminizado, estereotipado de manera peyorativa por poseer cualidades altruista y velar por los derechos que le inspiran sus educados (Butler, 2007). Esta actitud subversiva del docente en formación que dé pie a más intervenciones profesionales encumbradas por la genialidad y el deseo, mostraran la performatividad de su honestidad, generosidad y el empoderamiento de su género, ¿visibilizando así, sus nuevas matrices, sus diferencias y por tanto su autenticidad.

El género es el índice lingüístico de la oposición política entre los sexos. Género se utiliza aquí en singular porque realmente no hay dos géneros. Únicamente hay uno: el femenino, pues el “masculino” no es un género. Porque lo masculino no es lo masculino, sino lo general (como se cita en Wittih, 1983, p. 64).

Ante la objeción de categorizar al docente en formación a través de roles sexuales estereotipados; ¿Por qué se insiste en reproducir y visibilizar estas conductas en sus cuerpos con el apoyo de prácticas ritualizadas? Prueba de esto, es el hecho de realizar un simple pase de lista a los estudiantes, donde no basta con dar a conocer las diferencias y cualidades por nombre y apellido que cada persona posee en un aula. Entonces, ¿Por qué tiene que ser lo más importante el designar al docente en formación por número y sexo?

El visibilizar y confirmar con este acto, que sólo los hombres son personas y que, a través de una conducta misógina con careta de inclusión, se visibiliza a ese otro que no es persona, pero sí de género femenino, para que se perciba con la falsa creencia de disfrutar la libertad y autonomía que no posee, por ser distinto al hombre, por ser diferente a lo masculino, por ser mujer y conformar por ese simple hecho la diversidad (Butler, 2007).

Ahora bien, si la diversidad permite el reconocimiento, la aceptación de ese otro o lo otro que no soy yo, a ese otro que es diferente; porque se hace necesario renombrar ante el mundo a ese otro, que por sí sólo ya es distinto, desigual, por poseer un cuerpo diferente al yo.

Creo que para muchos la realidad estructuradora de la diferencia sexual no es algo que se pueda desear que desaparezca, ni algo contra lo que se pueda argumentar, ni tampoco algo sobre lo que se puedan

hacer afirmaciones razonables. Más bien es una base necesaria para la posibilidad de pensar, un lenguaje, una forma de ser un cuerpo en el mundo (Butler, 2004, p. 250).

Con esto para visibilizar y pensar la diferencia, es la propia performatividad, quien puede desplazar este orden simbólico del rol docente; y con ello basta con observar al docente en formación verbalizar lo que piensa y siente desde la diferencia:

[Vemos al joven docente que enseña sus nuevos tatuajes entre sus pares, y al mismo tiempo presume su valentía, al levantar su playera para descubrir el segmento de su cuerpo que posee una nueva perforación]

Manuel: Mira [le muestra su brazo a su compañera]

Estela: ¡Qué padre está! Yo también me quiero hacer uno

Manuel: Y también me perfore aquí [alza su playera y muestra su ombligo] (RO15).

[Tiempo después, al ver que Manuel, es percibido con mucha atención; Jimena, la joven docente en formación de apariencia fornida, ruda e intrépida, que practica futbol, es ahora la que comienza con la pasarela de reliquias corporales]

Jimena: Yo también me perfore el ombligo (RO16).

Al vivir el docente en formación conductas como estas desde su cotidianidad, donde ya no es sólo un cuerpo extrovertido y audaz, es también otro cuerpo de carácter fuerte e igualmente extrovertida; por consiguiente, no se percibirá más la existencia del orden de los sexos, y con ello se rompe con los patrones de los roles sexuales establecidos. Por tanto, tampoco será posible sustentar la eficacia de la performatividad que establece la universalidad el ser docente social (Bourdieu, 2000).

La Teoría Queer, desde la diferencia visibiliza un mundo sin categorías, sin etiquetas, alienta la libertad y autonomía; exhorta, a romper los esquemas de la discriminación, de la opresión, de la desigualdad, de lo abyecto que caracterizan a las minorías en cualquier sociedad. Diluir las categorías de género en la formación docente no garantiza visibilizar las diferencias que enmarcan cada proceso de su construcción docente, pero si permitirá visibilizar la libertad del sentir y pensar su realidad desde el deseo que “[esté] refleja o expresa al género y que el género reflejara o expresa el deseo” a través de su corporeidad (Butler, 2007, p. 80); es decir, cuando el docente en formación exprese cada vez más del goce y disfrute por sus intervenciones profesionales sin el sentimiento de timidez o vergüenza que infunda su apariencia al no cubrir el estándar del canon estético que demanda su docente formador, o cuando sea su propio y verdadero deseo de expresar cualquier movimiento a través de su cuerpo sin que sea la mira de lo masculino lo que determine la posee que muestre su género; justo en ese momento la identidad de género del docente en formación se diluirá y se empoderará de su propio deseo, de la performatividad que resulte al ejercer su diferencia, su autenticidad de su propio ser docente.

Referencias

- Bourdieu P. (2000) La dominación masculina. Barcelona. Editorial: Anagrama
- Butler J. (2000) Imitación e insubordinación de género, Revista de Occidente, (). 235, 87-113. Recuperado de <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/imitacion-e-insubordinacion-de-genero.pdf>
- (2002) Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del ‘sexo’, Buenos Aires, 1993, Ediciones Paidós
- (2007) El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad. Barcelona. Editorial, Paidós
- Butler J. Laclau E. Zizek (2000) Contingencia, Hegemonía, Universalidad. Diálogos contemporáneos en la izquierda. Buenos Aires, Fondo de cultura económica.
- DGESPE. (2019) La Reforma Curricular de la Educación Normal. Recuperado de https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/antecedentes
- Foucault M. (2002) Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión. Buenos Aires, SigloXXI Editores Argentina.
- (2005) El poder psiquiátrico. Madrid, España. Ediciones: Akal, S. A.
- Gutman, Laura (2014) La maternidad y el encuentro con la propia sombra. Buenos Aires. Editorial del Nuevo Extremo S. A.
- Keucheyan R. (2013) Hemisferio izquierda. Un mapa de los nuevos pensamientos críticos. Madrid, España. Editorial: Siglo XXI de España, S. A.
- Hogg M.A. Vaughan G. M. (2008) Psicología social / Social Psychology. Madrid, España. Editorial: Médica Panamericana S. A.
- Manzano Pizarro P. (2014) Estudio de Psicología. Temperamento y Personalidad I - Libro Ilustrado. México.
- Mérida Jiménez R. (2002) Sexualidades transgresoras: una antología de estudios queer. Barcelona. Editorial: Icaria S. A.
- Ovejero Bernal A. y Pastor Martín J. (2001) La dialéctica saber/poder en Michel Foucault: Un instrumento de reflexión crítica sobre la escuela. Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo. Recuperado el 17 de abril de 2019. URL: [file:///C:/Users/isaias/Downloads/Dialnet-aDialecticaSaberpoderEnMichelFoucault-45498%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/isaias/Downloads/Dialnet-aDialecticaSaberpoderEnMichelFoucault-45498%20(2).pdf)
- Pérez Serrano G. (2004) Modelos de Investigación Cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural Aplicaciones Prácticas. Madrid, España. Ediciones: Narcea, S. A.
- Rodríguez A. (1999) Los orígenes de la teoría pedagógica en México: elementos para una construcción didáctica. México UNAM
- Torres Santomé J. (2005) El currículum oculto. Madrid, España. Editorial: Morata, S. L.
- Saavedra M. (2001) Diccionario de pedagogía. México. Editorial: Pax
- Wittig. (1983) The Point of View: Universal or Particular? Feminist Issues, (3) 2

Imelda Álvarez García

iimeld@hotmail.com

Docente de la Escuela Normal de Ecatepec. (México). Licenciada en psicología clínica, maestra en tecnología y ciencias de la educación, doctorado en educación. Aborda estudios de razón estética, performatividad e identidad de género. Actualmente es integrante de la línea de Interculturalidad, conflictos y paz en contextos educativos diversos.

Isela Pérez Miguel

iselapm@hotmail.com

Docente de tiempo completo de la Escuela Normal de Ecatepec. (México). Licenciada en psicología por la UNAM, maestra en educación por la escuela normal de Cd. Madero, Tamaulipas. Participante como ponente en talleres y cursos en diferentes niveles educativos. 5 años de experiencia en la formación de docentes.