



SABERES DE CULTURA Y GÉNERO. ENTRE EPISTEMOLOGÍA, EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA
Coordinadora: Alicia de Alba Ceballos
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

TERRITORIO, CUERPO Y PENSAMIENTO METAFÓRICO. EPISTEMOLOGÍA INDÍGENA Y DIÁLOGO DE SABERES

Carlo Rosa

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación / Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

EDUCACIÓN Y EPISTEMOLOGÍAS DE GÉNERO/CULTURA. PUNTO DE PARTIDA, ENTRECRUCES Y APUNTES PARA UNA RE/DECONSTRUCCIÓN

Mauricio Zabalgoitia Herrera

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación / Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

ENTRE FEMINISMO Y PEDAGOGÍA: LA CULTURA COMO REFERENTE VINCULANTE

Erick Cafeel Vallejo Grande

Facultad de Estudios Superiores Aragón / Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

Área temática: A.1) Filosofía, teoría y campo en la educación

Línea temática: 6. Epistemología. Perspectivas teóricas y metodológicas en la génesis y el desarrollo de la filosofía de la educación y el campo educativo

Resumen general del simposio: Los trabajos de este simposio reflexionan acerca de saberes de cultura y género en un marco que va de la epistemología a la educación y la pedagogía. Sus propuestas coinciden en cuanto a la construcción e implicación de saberes más allá de las epistemes occidentales, sus discursos y disciplinas, así como en expresiones y conocimientos a partir de nociones de cultura y educación no formales o prestigiadas. De este modo, desde la cosmovisión indígena en términos de territorio y cuerpo, el carácter educativo de las expresiones culturales como epistemologías de sexo/género, o los intersticios entre feminismo y pedagogía en cuanto a la conformación cultural subjetiva, se trazan recorridos interdisciplinarios y alternativos a los saberes reglados. Asimismo, se teoriza en términos de prácticas pedagógicas descolonizadoras, en tanto que emergencias formativas actuales, desde cuestionamientos al capitalismo, el patriarcado y su complicidad con los sistemas culturales en general.

Palabras clave: saberes de cultura, saberes de género, epistemología/s, educación y cultura, feminismo.

Semblanza de los participantes en el simposio

Coordinador: Alicia de Alba Ceballos

Investigadora del IISUE-UNAM. Postdoctorado en Filosofía Política con Ernesto Laclau, Universidad de Essex, Inglaterra, con el proyecto “Política, cultura y educación. Formulaciones conceptuales sobre el contacto cultural en la educación”. Ha sido pionera en México y en América Latina en la incorporación y análisis de temáticas, perspectivas y autores de frontera en sus áreas de interés e investigación: currículum, teoría y educación, y educación ambiental. Se preocupa por ampliar los horizontes y contribuir a la edificación de puentes entre investigadores mexicanos, latinoamericanos y de distintos puntos del orbe. *Curricular, crisis, mito y perspectivas* (1991) es su obra más leída, citada y analizada.

Participantes

Carlo Rosa

Es doctor en Modelos, Lenguajes y Tradiciones de la Cultura Occidental, por la Universidad de Ferrara, Italia. Actualmente se desempeña como Investigador Asociado C de tiempo completo en el Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y como profesor del Colegio de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la misma universidad. Trabaja en un proyecto titulado “El diálogo intercultural entre conocimiento científico y saberes tradicionales: un estudio desde la epistemología compleja”.

Mauricio Zabalgoitia Herrera

Es doctor en Filología Española por la Universidad Autónoma de Barcelona, donde obtuvo el premio Extraordinario de doctorado. Actualmente es investigador en el IISUE, en el área de Teoría y pensamiento educativo, profesor de género en la FFyL de la UNAM, así como miembro del SNI (nivel I). Realizó una estancia postdoctoral en el Instituto Ibero-Americano en Berlín (2014-2016) con una beca de la Fundación Alexander von Humboldt. Desde la interdisciplina trabaja temas de educación, género, masculinidades, cultura y literatura. Desde 2017 es el investigador responsable del grupo *Pedagogías de género. Educación, literatura y cultura en México (s. XIX y XX)*, así como del proyecto PAPIIT: “Pedagogías masculinas. Educación superior, género y nación a la luz de los campos universitario e intelectual en México (s. XIX-XX)” (IA400618). Codirige la revista indexada *Mitologías hoy. Revista de pensamiento, crítica y estudios literarios/culturales latinoamericanos*.

Erick Cafeel Vallejo Grande

Es profesor de la línea de Investigación Pedagógica en la licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la UNAM y egresado de la maestría en pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Actualmente es miembro del equipo de trabajo del proyecto “Seminario de textos sobre educación y pedagogía” (PIFFyL, UNAM: 2017015) de la FFyL-UNAM y del grupo de investigación del proyecto PAPIIT “Pedagogías masculinas. Educación superior, género y nación a la luz de los campos universitario e intelectual en México (S. XIX-XX)” (IA400618) en el IISUE-UNAM.

TEXTOS DEL SIMPOSIO

TERRITORIO, CUERPO Y PENSAMIENTO METAFÓRICO. EPISTEMOLOGÍA INDÍGENA Y DIÁLOGO DE SABERES

Carlo Rosa

Resumen: territorio y cuerpos son *espacios* homólogos en la cosmovisión indígena, por la relación sagrada que liga en un vínculo de reciprocidad inviolable al sujeto con el ambiente. Ésta revela una forma de conocer y de actuar que se desarrolla al borde de la dicotomía de la matriz occidental que separa la persona del espacio geofísico, sobre la cual resulta fundamental reflexionar, en la perspectiva del diálogo entre saberes. ¿Qué relación hay entre territorio y cuerpo en el mundo indígena?, ¿y en la lucha para descolonizar el saber y el poder?, ¿qué significa, en la epistemología tradicional, conocer-con-el-ambiente?, y ¿con-el-cuerpo?

Estas son algunas de las preguntas que propongo como guía para la presente reflexión.

Palabras Claves: diálogo de saberes, epistemología indígena, ecofeminismo, educación intercultural, ecología.

1. Introducción.

De acuerdo con Toledo y Barrera-Bassols (2008), podríamos afirmar que la estricta vinculación con el territorio, la organización de la vida a nivel comunitario, la realización de actividades de producción ecosistémicas y una cosmovisión marcada por una perspectiva espiritual de la vida (no materialista), son evidencias de la persistencia, en el mundo contemporáneo, de formas de actividades cognitivas y prácticas sociales compartidas entre aquellas sociedades que corrientemente se definen como tradicionales.

Utilizo el término “tradicional”, como aquello que se ha desarrollado en la sombra, paralelamente, y a menudo de forma antagónica, respecto a las culturas modernas occidentales; alejándome de toda perspectiva unilineal y positivista de la historia y del conocimiento, reconociendo su vivo dinamismo.

Desde luego, aclaro también que con el concepto de epistemología tradicional hago referencia a una constelación de formas de conocer, histórica y contextualmente determinadas, que si bien no pueden reducirse a un todo monolítico y estático, comparten un conjunto de principios, métodos y valores fundamentales que marcan una diferencia ontológica y antropológica ante las culturas modernas y el sistema de conocimiento lógico-científico.

Entre los elementos que conforman la cosmovisión tradicional que influyen sobre su epistemología, quiero concentrarme particularmente en uno: la relación sagrada que liga en un vínculo de reciprocidad inviolable al sujeto con el ambiente. Ésta revela una forma de conocer y de actuar desarrollada al borde de la dicotomía

de la matriz occidental que separa la persona del espacio geofísico y que produce una visión de la mente como un espacio autónomo del cuerpo y de los sentimientos que encarna (Damasio, 1994).

El interés de reflexionar sobre estas cuestiones epistemológicas desde una perspectiva pedagógica, deriva de uno de los ejes de la educación intercultural: la necesidad de establecer un diálogo de saberes. Dicho diálogo, precisa indagar cuál es la estructura cognoscitiva que subyace a los saberes tradicionales indígenas, con el propósito de planear pedagógicamente la interacción de *forma mentis* basadas en cosmovisiones diversas. Para así fundamentar de manera adecuada la planeación curricular y la acción didáctica. Sin embargo, esta necesidad no se encierra en los confines de la investigación educativa, en cuanto se afirma como una problemática de tipo ético y civilizatorio.

En esta perspectiva, E. Leff (2011) sostiene que la reivindicación de los conocimientos tradicionales y la propuesta de un diálogo de saberes con las comunidades indígenas emergen de la crisis ambiental; la cual no debe entenderse solamente como el efecto del sistema económico y producción occidental, sino como el resultado de una manera de concebir la racionalidad y la modernización en occidente. Por decirlo en palabras de Bateson (1998), la crisis ecológica, en cuanto crisis de civilización, es el producto de premisas epistemológicas equivocadas, que se encuentran en la *forma mentis* del “occidental típico”. Separación, reduccionismo, materialismo e instrumentalismo, impiden contemplar la realidad como un todo ecosistémico en el cual los elementos co-evolucionan juntos, sin que haya separaciones excluyentes. De aquí, que la dificultad para resolver los problemas ecológicos, deriva de una *forma mentis* incapaz de aproximarse a la realidad de forma sistémica. El diálogo intercultural, por tanto, cobra sentido no solamente como una necesidad político-social, cultural y educativa, sino para pensar un nuevo tipo de racionalidad y de civilización en una perspectiva *trans*-cultural.

Desde esta óptica, las comunidades indígenas tienen mucho por enseñar, en tanto su epistemología se basa sobre una cosmovisión y principios más próximos a una visión compleja y ecosistémica de la realidad. Sin embargo, para que esto ocurra es necesario que el saber institucionalizado (escolar, científico, académico) esté dispuesto a aprender. Lo que significa que, con humildad, reflexione de forma crítica sobre los principios que le brindan el estatuto de universalidad y autonomía; reconociendo que tiene límites, que sus códigos de comprensión pueden no ser eficaces ni efectivos y que existen otras formas de epistemologías, como las indígenas, que pueden ser igual e incluso más eficaces -como es el caso, por ejemplo, de los saberes relativos al manejo y la conservación de la biodiversidad- (Toledo y Barrera-Bassols, 2008). Sólo así, el saber institucionalizado puede establecer un efectivo *diá*-logo horizontal, como proceso *trans*-formativo; es decir, de aprendizaje mutuo entre los interlocutores, con el objetivo de construir horizontes de comprensión y de existencia comunes.

2. Territorio y cuerpo: tópoi de una lucha común.

Desde una perspectiva decolonial, podemos afirmar que territorio y cuerpo representan espacios de crítica y lucha común. No sólo por la dominación material que se ha ejercido sobre ellos, sino por la consolidación de una cultura epistemológica que “naturaliza” y normaliza una visión del territorio y cuerpo como dimensiones racionalmente concebibles e instrumentalmente sumisas. El territorio como lugar de dominación tecnológica, de explotación y de producción; y el cuerpo como fuerza laboral y como espacio de demarcación “definitiva” entre géneros, son algunos de los productos de la visión dicotómica que fundamenta la racionalidad colonial del saber y del poder.

El ecofeminismo, en particular, pone en evidencia dicha homología. Este movimiento nace del principio de que “en el sistema patriarcal capitalista, los recursos «materiales» de las mujeres y de la naturaleza están interconectados desde el punto de vista estructural” (Salleh, en Mies y Shiva, 2016: 14). Territorio y cuerpo representan dimensiones en las cuales la racionalidad tecno-científica y el patriarcado producen efectos especulares. Por una parte, el cuerpo como espacio donde se concretiza la mortificación de las pasiones ante la primacía de la racionalidad; su consagración a la fuerza laboral; su objetivación, y la atribución de un género y una orientación sexual establecida sobre bases anatómicas; y, por otra, el territorio como espacio donde se establece el dominio de la cultura sobre la naturaleza, según los principios de desprendimiento y separación que definen el antropocentrismo de la cultura occidental.

En este sentido, para el ecofeminismo las mujeres fueron tratadas como “naturaleza”: desprovistas de racionalidad, se han convertido en objeto de una explotación racional e instrumentalmente justificada desde la lógica de la dominación patriarcal. Con base en esta homología, Stolcke (2000) se pregunta: “¿Es el sexo para el género, lo que la raza para la etnicidad ... y la naturaleza para la sociedad?”.

La relación entre territorio y cuerpo, como “lugares” de una lucha compartida, se manifiesta de forma similar en la defensa de los saberes tradicionales y, en particular, de la medicina indígena, para la cual el territorio es un espacio extensivo de conocimiento –en tanto interrelacional, agente, fuente de sabiduría- y el cuerpo representa su expresión. La medicina tradicional, reivindica el derecho de aprovechar las plantas medicinales autóctonas que provee la naturaleza incontaminada, y de preservar una visión de la sanación que no objetiviza ni medicaliza el cuerpo y las enfermedades, sino que opera según una visión holística y sagrada.

Ambos derechos se ven amenazados por prácticas consolidadas en el mundo occidentalizado: por un lado, por la expansión del mercado agroindustrial y el desarrollismo urbano, que avanza en aras de un progreso exclusivamente economicista; y, por otro, por una visión materialista de la ciencia que aún se niega a aceptar como “justificables” –desde el punto de vista médico- algunas enfermedades tradicionales –como el susto, por ejemplo-, y a comprender que los rituales que conforman el procedimiento de curación no son una evidencia residual de un pensamiento supersticioso, sino un lenguaje per-formativo y constitutivo del proceso, cuya desarticulación conlleva el riesgo de desactivar su potencial curativo.

En este sentido, otra amenaza deriva de la reciente política de salud, que obliga a las mujeres indígenas a atenderse con el médico alópata para poder recibir apoyos gubernamentales. Tal es el caso que me refirió el delegado de la CDI de Bolonchen, en Campeche, durante un reciente trabajo de campo: “Los apoyos institucionales propiciaron que vaya minimizando el trabajo [tradicional], [en cuanto obliga a] las mujeres embarazadas que se atiendan con el médico de la clínica”. Esta medida, aunque sin duda lógica desde el punto de vista de garantizar una política de salud extensiva a todo el territorio federal, es síntoma de una perspectiva no eco-lógica. No sólo porque, en una visión unilineal del progreso, desvalora el conocimiento tradicional como sinónimo de “riesgo” y atraso, sino porque corre el peligro de desaparecer prácticas y conocimientos que representaban referentes exclusivos para gran parte de la población rural.

Esto demuestra que, en algunas ocasiones, la amenaza epistemicida se esconde también bajo buenas intenciones, cuando las soluciones se sostienen sobre premisas razonables pero simplistas, reduccionistas y marcadas por la necesidad de actuar según el pragmatismo. Síntoma de una razón incapaz, por un lado, de aproximarse a los problemas en su complejidad y, por el otro, de comprender el entramado relacional que conforma la epistemología indígena, en la cual el conocer y el saber están profundamente *encarnados* en el territorio.

Esto nos lleva a preguntarnos: ¿cuáles son los principios que conforman dicha epistemología?, y ¿existe una perspectiva adecuada para aproximarse a ella sin desarticularla? Empecemos por la segunda.

3. Una trans-perspectiva para descolonializar el saber.

Hace algunos años Castro-Gómez (2007), en un ensayo en el cual se preguntaba cómo descolonializar la universidad, sostenía que éstas reproducen un modelo epistémico al que define como la *hybris* del punto cero. La *hybris* consiste en el pecado de la desmesura, que para el autor implica considerar al modelo epistémico occidental como un *Deus Absconditus*: una autoridad que pretende observar al mundo desde una plataforma inobservada de observación. Yo me permito generalizar más esta reflexión, sosteniendo que no sólo la universidad, sino todo el sistema escolar, sostiene y reproduce dicha *episteme*.

Descorporalizada y desespacializada, la racionalidad lógico-científica que conforma dicho modelo, se impone como un punto de vista “neutral” sobre todos los demás, pretendiendo normar el conocimiento y el comportamiento humano en nombre de una natural, en cuanto razonable, representación e inclusión. De aquí que territorio-s y cuerpo-s se conviertan en *tópoi* privilegiados de la *hybris*, que no considera las diferencias geofísicas, sociales, políticas y epistemológicas de las culturas otras.

Preguntándose si existe una manera de redimir este pecado, el autor sostiene que desde hace décadas, asistimos a un cambio en la ciencia occidental que puede ser útil a este propósito. El autor se refiere al paradigma de la complejidad, el cual podría ser benéfico a estos propósitos, en la medida en que promueva la *trans*-disciplinariedad, cuyo valor no consiste solamente en ser una propuesta para la re-organización

de los saberes, de los planes de estudio o de la didáctica misma, sino que implica una verdadera revolución de la *episteme* occidental, al poner en tela de juicio sus fundamentos.

El prefijo *trans*, se refiere a la superación de uno de los principios fundacionales de la lógica occidental: el principio de identidad y de no contradicción, por el cual se establece que “una cosa es esa cosa y no puede ser otra cosa”. En este sentido, la *trans*-disciplinariedad implica la incorporación del principio del tercio incluido: la idea de que una cosa puede ser igual a su contrario.

Escribe Castro- Gómez:

Mientras que para la *hybris* del punto cero ‘lo tercero queda excluido’, el pensamiento complejo y las sabidurías ancestrales nos enseñan que ‘siempre se da lo tercero’, es decir, que resulta imposible basarlo todo en una discriminación de los contrarios, porque estos tienden a unirse. La *trans*-disciplinariedad introduce un viejo principio ignorado por el pensamiento analítico de las disciplinas: la ley de la *coincidencia oppositorium*. (2007: 86)

Por tanto, el paradigma de la complejidad se presenta como una perspectiva privilegiada para aproximarse a los saberes tradicionales y a sus epistemologías, porque la filosofía ancestral (si así podemos definirla) de las comunidades tradicionales se basa sobre una lógica circular, no-lineal, que hace de la *coincidencia oppositorium* un principio gnoseológico.

4. Lo sagrado como matriz epistemológica.

Uno de los principios de la cosmovisión mesoamericana es el de “dualidades fluidas”:

...complementariedades como arriba y abajo, exterior e interior, día y noche, masculino y femenino, vida y muerte, estructuran el cosmos entero de tal forma que cada dualidad primaria se encuentra segmentada en una infinidad de matices que se funden sin negar su carácter dual. (Marcos, 2010: 33)

En esta cosmovisión, tiempo y espacio responden a una lógica circular, no lineal. Hablando de territorio y cuerpo, entonces, externo e interno no son dimensiones excluyentes, ni están limitadas por la epidermis; la mente no se encuentra exclusivamente en la cabeza o en el cuerpo, sino en las relaciones entre éste y el ambiente. Con palabras de Bateson (1998), podríamos decir que para las sociedades animistas, la mente no es una característica exclusiva de uno de los elementos de la relación, sino de la relación misma: mente-con-el-ambiente.

Esta perspectiva vislumbra una forma otra de considerar la naturaleza del ser y su relación con el ambiente, dando apertura a una epistemología en la cual el conocimiento es encarnado-en-el-territorio. En efecto, el indígena construye un vínculo insondable con el ambiente natural, porque el conocimiento *está* en las montañas, en los ríos, en la selva; vive en el espacio como extensión del sujeto. La cosmovisión indígena “concibe al universo, a la naturaleza, a la sociedad y al cuerpo humano, como semejante; como emparentado

y como relacionado en una reciprocidad equilibrada” (Barabas, 2003: 24). Es por esto que la naturaleza y la relación que se establece con ella tiene connotaciones sagradas, en cuanto lo sagrado representa un principio -ético y gnoseológico- de inviolabilidad, de no profanación, de no desarticulación de dicho equilibrio.

En esta óptica, la cultura no surge de un proceso de desprendimiento de la naturaleza, sino en continuidad relacional con ella. Ejemplificativas, a este propósito, son las entrevistas que realizamos con miembros de la comunidad Yaqui, las cuales sugieren que la epistemología del conocimiento ancestral nace de una relación de continuidad con el medio ambiente. El encanto, dimensión en la que se adquieren y transmiten los conocimientos ancestrales, es posible si el espacio geofísico no sólo se representa a través de un proceso de abstracción y de simbolización, sino si se es experimentado sensiblemente. Por esto, la lucha en defensa de la tierra nativa es al mismo tiempo una lucha para la defensa de la epistemología tradicional, porque ésta es el resultado de una relación recursiva y morfogenética con el ambiente, cuya profanación conllevaría el riesgo de una mutilación del que podríamos definir como el “ecosistema mental indígena”.

De la misma forma, la perspectiva del cuerpo como expresión del cosmos, perteneciente a la tradición mesoamericana, dibuja, a través de la medicina tradicional, una visión peculiar de la salud y de la enfermedad como fenómenos que no son propios y exclusivos del sujeto, sino del sujeto en-y-con-el-ecosistema. De aquí que tierra y contexto sean dimensiones vivas y agentes; que las enfermedades no sólo adquieran otros nombres sino sean *otras* enfermedades; definiendo *otros* límites entre lo saludable y lo patológico, desmoronando los esquemas occidentales por medio de los cuales se establece lo normal y lo *a-normal*; y, más allá, lo racional y lo irracional.

Para don Felipe, curandero y H'men (sacerdote) de Hopelchen, Campeche, el conocimiento médico es encarnado porque es sobre su propio cuerpo donde él experimenta los efectos de las plantas medicinales. Los ancestros le proporcionaron los principios del conocimiento, pero es la naturaleza la que le enseña: indicándole nuevos conocimientos para el uso de las plantas, a través de los seres anímicos que la habitan y que se manifiestan bajo diferentes condiciones corporales y sensoriales (cansancio, alteración, sueño, alucinaciones, etc).

Esta forma de aprender y de construir los saberes médicos, puede incluso parecerse a la ciencia en los pasos que definen el procedimiento: se basa sobre principios, define objetivos, sigue un método, utiliza instrumentos y se comprueba por medio de la experimentación; sin embargo, difiere en la lógica, porque se basa en un principio incluyente que hace de la interacción de elementos aparentemente contradictorios un principio constitutivo y epistemológico. Aplicando métodos que se atienen a lo sagrado (rituales, purificaciones, cambios de estados de conciencia), Don Felipe construye una racionalidad que incluye lo onírico, lo imaginario, las sensaciones, los sentimientos. Es decir, define una forma de conocer basada en una racionalidad encarnada en cuanto intuitiva, imaginativa, emotiva, espiritual; donde sagrado y profano no se excluyen, sino donde lo sagrado representa al mismo tiempo un principio y un método del conocer:

el contenedor semántico en el cual la persistencia de valores, creencias y mitos que conducen hacia la satisfacción espiritual, ordenan la práctica social (Toledo y Barrera-Bassols, 2008).

El impacto de la espiritualidad en la vida cotidiana marca diferencias ante el sistema de conocimiento occidental, para el cual, ésta está casi ausente o está marginada a la esfera de la contemplación subjetiva y religiosa, para “no afectar” a la objetividad racional.

He aquí la diferencia entre un sistema de conocimiento que confuta la verdad a través de la aplicación de principios y métodos objetivistas; y un sistema de conocimiento, como el indígena, que hace de la dimensión espiritual, de la transformación subjetiva y encarnada del conocimiento, una matriz constitutiva. Esta diferencia resulta crucial en la reflexión sobre el diálogo intercultural: ¿Puede haber diálogo entre una epistemología profana como la científica y una epistemología fundada en lo sagrado como la tradicional?, ¿es posible aproximarse a ella sin desarticularla?

5. Ambivalencia y lógica metafórica.

Lo sagrado, sostiene Galimberti (2015), es la dimensión de la ambivalencia, del simbolismo; del *syn-bállein*, donde algo es esto y también otro. Ésta se contrapone a la dimensión del *diá-bállein*, es decir de la disyunción, del análisis.

Por ser la dimensión de la *con*-fusión de los códigos, lo sagrado resulta inaccesible a la lógica racional, porque ésta “abre el escenario de las diferencias que, en lo sagrado, son ignoradas” (Galimberti, 2015: 15). La separación, el análisis, la reducción; en síntesis, la dimensión del *diá-bállein*, reduce la ambivalencia a la lógica de la *bi*-valencia, donde una cosa es esa cosa o -necesariamente- es otra. En esta perspectiva, la mente no puede ser *también* ambiente y, a *fortiori*, el cuerpo no puede ser *también* territorio. Si a esto añadimos que en la metafísica occidental, el mundo de las ideas es superior y perfecto respecto al mundo falible y desconfiable de la carne, de las pulsiones y de la “animalidad”, el resultado de la dominación instrumental de la mente racional sobre el ambiente, y sobre los cuerpos, será casi automático.

Gregory Bateson, precursor del paradigma de la complejidad, sostenía que el pensamiento anti-ecológico, se debe a una *forma mentis* que hace del *diá-bállein* el medio gnoseológico último de todas las cosas; aún también de las cosas que, como los eco-sistemas, no pueden ser desarticuladas, so pena la destrucción de un equilibrio homeostático de carácter sagrado.

Bateson dedicó los últimos años de su vida al estudio de la epistemología de lo sagrado (2013), que identificó como una forma conectiva y relacional de pensar; como sensibilidad a la pauta que conecta a todos los sistemas vivos. Para el autor, la matriz comunicativa de lo sagrado es la lógica metafórica, que se concentra en la relación entre los elementos y no en los elementos *en sí*. Esta, es la diferencia entre un razonamiento cuantitativo (lógico-causal) y cualitativo (relacional). El primero se basa en una serie de silogismos, que se sustancian sobre la identificación de clases, tal como lo es el silogismo en *bárbara*: todos los hombres

son mortales/Sócrates es un hombre/Sócrates es mortal; mientras que el segundo se basa sobre los silogismos de la metáfora, donde en lugar de clasificar se buscan interconexiones: la hierba perece/los hombres perecen/los hombres son hierba. Este silogismo se basa sobre la interrelación entre conexiones de varios niveles, cuyo resultado es una yuxtaposición de niveles lógicos que produce una identificación de predicados: mortal-mortal, una cosa mortal es igual a otra cosa mortal.

En esta perspectiva el pensamiento metafórico que conforma lo sagrado, se sustancia en una lógica que busca patrones de conducta comunes y elementos de reciprocidad entre los términos de la relación. No es difícil, entonces, captar la matriz eco-lógica del siguiente poema otomí según el cual lo sagrado *está* en el elemento inter-conectivo que une elementos sólo aparentemente separados:

Somos granos de maíz

De una misma Mazorca

Misma es nuestra raíz

Mismo es nuestro camino (Thaayrohyadi, 1998)

Para Bateson, la superación de la profanación consiste en un principio epistemológico y ético: reconocer el valor de la pauta conectiva y conocer con base a los límites que dicta. Esto es el principio hallado en la base de la “sabiduría sistémica” de las poblaciones indígenas, que habitan los espacios con más biodiversidad del planeta no por casualidad, sino por su capacidad de mantener, a través de la memoria biocultural, el equilibrio sistémico (Toledo y Barrera-Bassols, 2008).

En esta perspectiva, el significado y la función de los conocimientos tradicionales, basados en lo sagrado, dependen de su integridad. Que, por un lado, significa inviolabilidad de la complementariedad sujeto-ambiente, cultura-naturaleza; y, por el otro, significa la inviolabilidad de su estructura comunicativa, de la cual dependen el valor, la función y el significado de los saberes, ya que éstos se pueden comprender sólo si se respetan las modalidades de su comunicación.

Lo mencionado implica renunciar a la posibilidad de “volcar lo metafórico” (Bateson y Bateson, 2013: 48) en el mundo del como sí; porque la traducción desarticularía la estructura comunicativa de la metáfora e impediría comprender su significado auténtico. Lo que significa, por ejemplo, que cuando el melanesio descrito por Leenhardt, dice: –“<<Mira éstos brazos, son agua>>. No habla en sentido figurado” (1947: 40), sino, como escribe Galimberti, está utilizando un *infra-lenguaje*: un sistema *trans*-lógico que busca interconexiones entre sistemas vivos para encontrar los puntos de conexión que hacen de la tríada mente-cuerpo-ambiente una unidad insondable.

Conclusión

Sterling (2011) sostiene que a pesar de las revoluciones paradigmáticas que vivimos en el campo de la ciencia, el posmodernismo y de la evidencia de la naturaleza sistémica del mundo, la educación sigue siendo prevalentemente reduccionista. Objetivismo, materialismo, dualismo, y determinismo prevalecen en gran parte del sistema educativo, reflejando la cosmovisión cultural dominante y reproduciendo un sistema cultural y socioeconómico que perpetra sobre territorio y cuerpos un dominio racional-instrumental; en el seno de una cultura epistemológica que pretende imponerse como naturalizada y universal.

Esto implica varias cuestiones con relación a nuestro objeto de estudio, la epistemología indígena y el diálogo de saberes:

- La inclusión de los saberes tradicionales en la escuela (como eje de la educación intercultural) corre el riesgo de convertirse en un problema, si a ellos se aplican códigos de comprensión, prácticas de sistematización, procesos didácticos y curriculares ajenos a su naturaleza, su función y valores; porque conlleva el riesgo de una desarticulación de su integridad, y una consecuente desactivación de su potencial formativo y social.
- En esta perspectiva, sostengo que el diálogo de saberes empieza por una comprensión de los códigos de producción de los saberes tradicionales, en relación con el sustrato cosmogónico, antropológico, ontológico que los conforma. Que este diálogo no puede reducirse a una cuestión didáctica y curricular, sino que necesita de una reflexión epistemológica seria, puesto que implica, como he tratado de demostrar en este escrito, una necesaria puesta en tela de juicio de los principios de la lógica y de la racionalidad científica que entran la infraestructura del sistema educativo.
- Como demuestran varios estudios *trans*-disciplinarios, ya contamos con paradigmas útiles (complejidad) para aproximarnos científicamente a la epistemología indígena, para comprender sus principios y métodos, así como su matriz espiritual y sagrada, alejándonos de una visión que pretende encasillarlos como pre-científicos, supersticiosos y marcados por una visión romántica de la naturaleza, en contraste con la “necesaria” lógica pragmática del progreso desarrollista y extraccionista.
- Sostengo -dejando abierta este punto a ulteriores reflexiones- que la lógica del diálogo se resiste y rechaza la lógica de la inclusión o de la incorporación, en la medida en que, conceptualmente, ésta implica la existencia de conjuntos de valores diferentes en el cual el menor, una vez incluido, o incorporado, no puede realizar ningún movimiento regresivo, ninguna marcha atrás. La inclusión y la incorporación apuntan al conseguimiento de un equilibrio estático, mientras que el *diá*-lógico, en cuanto atravesamiento de los *logoi*, es dinámico e implica un proceso de *trans*-formación de los interlocutores, en un plano de horizontalidad.

Referencias bibliográficas

- Barabas, Alicia (coord.). (2003). *Diálogos con el territorio* (II). México: INAH/CONACULTA.
- Bateson, G. (1998). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Lohlé-Lumen.
- Bateson, G. y Bateson M.C. (2013). *El temor de los ángeles. Epistemología de lo sagrado*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonializar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En: Santiago Castro Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-92). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Damasio, R. (1994). *El error de Descartes. La razón de las emociones*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Galimberti, U. (2015). *Cristianesimo. La religione dal cielo vuoto*. Milano: Mondadori.
- Leenhardt, M. (1997). *Do Kamo. La persona y el mito en el mundo melanesio*. Barcelona: Paidós.
- Leff, E. (2011). Diálogo de saberes, saberes locales y racionalidad ambiental en la construcción social de la sustentabilidad. En: Arturo Argueta, Eduardo Corona, Paul Hersch (coords.), *Saberes colectivos y diálogo de saberes en México* (pp. 379-391). México: UNAM.
- Lerma, Enriqueta. (2014). *El nido heredado. Estudio etnográfico sobre cosmovisión, espacio y ciclo cultural de la tribu yaqui*. México: IPN
- Marcos, S. (2010). *Tomado de los labios: género y eros en Mesoamérica*. Quito: Abya-Yala.
- Mies, M. y Shiva V. (2016). *Ecofeminismo*. Barcelona: Icaria.
- Sterling, S. (2011). Towards Anticipative Education-Learning by Design. En: S. Harding (ed.), *Grow Small, Think beautiful: Ideas for a Sustainable World from Schumacher Collage* (pp. 19-28). Edinburgh: Floris Books.
- Stolcke, Verena. (2000). ¿Es el sexo para el género lo que la raza para la etnicidad... y la naturaleza para la sociedad? *Política y Cultura*. ISSN 0188-7742. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26701403>
- Thaayrohyadi, S. (1998). *La palabra sagrada = Ro mähki hñä*. Ciudad de México: INI, CONACULTA.
- Toledo, V. y Barrera-Bassols N. (2008). *La memoria biocultural. La importancia ecológica de las sabidurías indígenas*. Barcelona: Icaria Editorial.

EDUCACIÓN Y EPISTEMOLOGÍAS DE GÉNERO/CULTURA. PUNTO DE PARTIDA, ENTRECRUCES Y APUNTES PARA UNA RE/DECONSTRUCCIÓN

Mauricio Zabalgoitia Herrera

Resumen: esta presentación parte de algunas reflexiones teóricas para proponer un posible giro epistémico desde el trinomio educación, género y cultura. Para ello, se acomete un retorno a los debates centrales del sexo/género, se retoman las posturas fundamentales de las epistemologías feministas, así como algunas propuestas teóricas que han abordado al género desde la educación, además de definiciones de lo educativo como fenómeno de lo que aquí denominamos “en” y “de” la cultura. Finalmente, y tras un esbozo deconstructivo, se propone una fórmula para acceder a los textos y discursos de la cultura como expresiones de sexo/género desde el punto de vista de la educación. Esta labor se ejemplifica brevemente con el caso de poetas, intelectuales y educadores mexicanos de principios del siglo XX –en términos de masculinidades— ligados a los grupos homosociales de los Ateneístas y Contemporáneos.

Palabras clave: educación y cultura, epistemologías de género/cultura, epistemología feminista, sistema/s sexo/género, masculinidades.

Esta presentación parte de algunas reflexiones teóricas para proponer un posible giro epistémico desde el trinomio educación, género y cultura. Para ello, se acomete un retorno a los debates centrales del sexo/género, se retoman las posturas fundamentales de las epistemologías feministas, así como algunas propuestas teóricas que han abordado al género desde la educación, además de definiciones de lo educativo como fenómeno de lo que aquí denominamos “en” y “de” la cultura. Finalmente, y tras un esbozo deconstructivo, se propone una fórmula para acceder a los textos y discursos de la cultura como expresiones de sexo/género desde el punto de vista de la educación. Esta labor se ejemplifica brevemente con el caso de poetas, intelectuales y educadores mexicanos de principios del siglo XX –en términos de masculinidades— ligados a los grupos homosociales de los Ateneístas y Contemporáneos.

El objetivo principal es resituar temas, fenómenos y problemas “tradicionalmente concebidos” como culturales y de género –sobre todo en cuanto la cultura letrada o las masculinidades— bajo un punto de vista fuerte de educación. Una noción de educación, hay que agregar, que igualmente se construye desde miradas múltiples y espacios que escapan a lo formal.

Punto de partida

Como punto de partida se propone la construcción de un binomio que antepone la categoría género a la de cultura (género/cultura). Se trata de un movimiento desde el que se puede acceder a fenómenos, saberes y escrituras, entre otras esferas de la realidad cultural, en las que priman nociones, definiciones y lecturas *de* género por encima de las expresiones culturales en sí. A este respecto, los estudios de género, en la variedad que va de los feminismos a la teoría queer, pasando por los de las masculinidades, desde hace décadas han venido mostrando lo que se gana en sentido, conocimiento y reconfiguración en cuanto a modos de ver el mundo si es que los textos de la cultura son leídos desde los lindes epistémicos del género y sus contundentes preguntas a la manera en la que los saberes son construidos, estructurados y transmitidos.

En esta línea, ya en un trabajo de finales de los años 80, Jill K. Conway, Susan C. Bourque y Joan W. Scott, recapitulaban acerca del género y argumentaban que lo que lo convierte “[...] en algo desafiante y potencialmente muy fructífero es la visión que ofrece de lo que sucede al interior de los sistemas sociales y culturales” (2000: 32). Esta *potencialidad fructífera*, décadas después, pensamos que sigue planteando con mayor certeza el carácter esencialmente educativo de una noción de cultura en la que *de lo que se habla –de lo que siempre se habla–* aunque sea en el fondo, aparentemente, es de sexo y de género. “Cultura”, además, que se configura tanto desde la considerada prestigiada –literatura, artes, periodismo, y en general la llamada cultura letrada—, como desde el amplio espectro de expresiones que constituyen lo popular. Buscar, situar, e incluso *imponer* ahí al sexo/género, bien “[...] puede cambiar [la] relación con los conjuntos opuestos de valores culturales y fronteras sociales establecidos, impulsando a la vez el reordenamiento de todas las categorías sociales, políticas y culturales” (2000: 32), y esto se hace “revisándolas” desde lo que el feminismo propone como *sus* “conceptos de humanidad y naturaleza” (2000: 33). Desde el género, estos poco o nada tienen que ver con los de la educación y la cultura “tradicionales”, por apresurar un término.

Así bien, la pregunta de la que partimos es acerca de lo que, en estos deslices acometidos sobre los modos tradicionales de escribir, expresar, leer, interpretar o instruir, se puede ganar si es que el punto de partida es una noción de educación lo suficientemente amplia y crítica como para contener –y a la vez desmontar— a los quehaceres del género/cultura y sus inscripciones en los discursos, vidas y cuerpos. Se trata, pensamos, de una idea de la educación que proviene de lo que ha dado en llamarse “the critical turn in education” (Gottesman, 2016), tras un diálogo profundo del pensar educativo con el marxismo, nociones como ideología o hegemonía (de M. W. Apple a la “nueva sociología de la educación”) (2016: 52-61) hasta la configuración de la(s) pedagogía(s) crítica(s), desde las que H. Giroux y compañía leyeron no solo a P. Freire, sino a los estudios culturales de R. Williams y S. Hall. Ahí la educación miró a la cultura desde su orilla, y por ende comenzó a leer desde aquellos textos los propios (y viceversa), marcando cuestiones como el poder, la clase, la raza o el género. Desde este punto de vista, la educación es “[...] an enveloping concept, a dimension of culture that maintains dominant practices while also offering spaces for their critique and

reimagination” (Sandlin, Schultz y Burdick, 2009: 1). Se trata de *una* educación que acontece en textos, lugares, discursos y figuras plenamente situados en una dimensión cultural que supera los lindes de las instituciones. Desde esta, se evita “[...] confine culture to narrow epistemological categories, the exclusive study of texts, or to matters of taste (Giroux, 2000: 342). Por ende, podemos entender una pedagogía “en” y “de” la cultura “[...] as a mode of cultural criticism that is essential for questioning the conditions under which knowledge is produced and subject positions are put into place, negotiated or refused” (2000: 342).

Entrecruces epistemológicos entre educación y género

Un punto en el que coinciden los estudios de género (de masculinidades) y las epistemologías feministas es en su preocupación por la educación. Desde ahí se han trabajado ampliamente cuestiones formales ligadas a la enseñanza, el currículum, los actores dentro del aula, etc. El manual *The SAGE Handbook of Gender and Education* (2006) constituye uno de los diversos esfuerzos por organizar la investigación y producción en términos de educación (formal) y género, pero hay que dimensionar qué se entiende por género en un ámbito en donde lo educativo acontece en espacios informales o cotidianos. Por ello hay que preguntar ¿qué diferencia hay entre incorporar al género como categoría de estudio en la educación y hacer investigación en educación y cultura desde una perspectiva de género? ¿Cómo se resignifica el género desde el punto de vista de una posible “teoría cultural de la educación”? –si es que puede esta construirse como una línea de trabajo sólida, aparte del área de la antropología que se concentra en cuestiones etnográficas muy específicas—. Asimismo, ¿esta noción de género es la que la misma que se pregunta por la diferencia sexual, la opresión, los derechos, las identidades, los binarismos...?

Entrando en materia, en términos de una educación concebida como “en” y “de” la cultura cabría preguntar por lo que se ha dado en llamar “pedagogía(s) feminista(s)”, de “género” o incluso “masculinas”. Esta cuestión, sin duda, propone debates ontológicos y epistémicos al interior del campo pedagógico, como lo ha visto Claudia Pontón (2011) al preguntarse sobre los usos y límites del campo de la pedagogía, pero también impulsa ciertos “giros”, como el que consiste en pensar ese campo de la educación en la que el género queda situado por encima de la cultura, como adelantamos. Pero también una pregunta por el acto de educar-enseñar-aprender que desde una perspectiva de género/cultura sea capaz de negar, como propone Robbin D. Crabtree, en *Feminist Pedagogy* (2009), la coherencia de los sujetos sociales –o de *un* único sujeto—, de las definiciones subjetivas esencialistas, mostrando la amplitud y complejidad de la naturaleza de las identidades y la opresión. Para esta autora., la cuestión trata acerca de “mirar” a la pedagogía desde el “feminism consciousness-raising” (Crabtree, 2009: 3). Esa consciencia es una que igualmente lee desde otro punto a los textos-voces de lo cultural; los lee, de hecho, como textos “de” y “en” la educación.

Por ello proponemos retornar al *quid de la cuestión* del problema de género; es decir, al que trata acerca de los patrones, roles, comportamientos, asignaciones, identidades... que difieren entre sociedades, generaciones,

clases sociales, grupos étnicos, religiosos y culturas, pero que en todas las formas “conocidas” se usan para “sostener” versiones de sistemas sexo/género; incluso en las no-occidentales y no-patriarcales, como lo demostrara Gayle Rubin en el fundacional artículo de 1975: “The Traffic in Women: Notes on the ‘Political Economy of Sex’”. Como es conocido, se trata del binomio sexo/género en el que el hombre-varón –sus atributos, prácticas, definiciones “y saberes”—, siempre están por encima de los de la mujer –esto sin entrar en la enorme variedad de posibilidades sexo-genéricas que el presente propone—. En todo caso, pensamos que, en este macroproceso epistémico y ontológico, la educación se revela como esencial. Es desde esta, a la vez formal, social y cultural, que se aprenden y transmiten los fuertes marcajes “hombre/mujer”, y con ello la opresión y diferencia sexual, perpetuadas por generaciones (Francis, 2006: 10).

Estas cuestiones se han venido trabajando desde el feminismo y los estudios de género desde hace décadas, mas no parece haberse planteado una genealogía clara desde la educación como proceso “en” y “de” la cultura (o viceversa). Es decir, en cuanto a cómo esos sistemas sociales particulares han mantenido, reforzado y renegociado versiones de sexo/género –como el patriarcado “mexicano”—, desde sus propias expresiones culturales, estableciendo definiciones y complicidades que se *hacen pasar por naturales*. A este respecto, y aproximándonos al quehacer epistemológico, si pensamos en las denominadas “fuentes del conocimiento”: percepción, consciencia, memoria o razón (Moser, 2009: 1) ahí deberíamos poder rastrear cómo es que saberes construidos (por alguien; por algunos) se hacen pasar por naturales, reproduciendo en su base la diferencia sexo/género (Janack, s/p.). Esta cuestión, es precisamente el punto de partida de la definición del fetiche de la mercancía en Marx; y Gayle Rubin la lleva a un grado todavía más alto en su aportación más destacada:

He llamado a esa parte de la vida social el ‘sistema de sexo/género’, por falta de un término más elegante. Como definición preliminar, un ‘sistema de sexo/género’ es el conjunto de *disposiciones* por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas. (2000: 37; las cursivas son nuestras).

Y quien dice “disposiciones” también dice “arreglos”, “acuerdos”, “gestiones”, “convenios”; incluso “lecciones” y “enseñanzas”. De ahí el interés que esbozamos por deconstruir, en el sentido teórico del término, esos saberes “en” y “de” la cultura.

Desde el feminismo o los estudios de género, por lo menos desde hace 30 años, la cuestión de la diferencia sexual innata se sabe superada, este es un *saber-sabido* que nos llega de lo que Judith Butler (1990, 1993) lee en Foucault y en la deconstrucción: la diferencia “socialmente” construida. Desde ahí *sabemos*, igualmente, lo que la cultura le hace no solamente al género, sino a los cuerpos y al sexo en sí. Ahora bien, si miramos la historiografía de la cultura mexicana, y casi cualquier escritura de una historia particular, podemos ver cómo esa misma preocupación –hombre/mujer, sexo/género—, como un debate problemático, ya estaba en los discursos de los educadores e intelectuales liberales durante la última parte del siglo XIX (en Europa

y México). Y en formas aún más sofisticadas en los grupos homosociales de varones que conformaron primero el Ateneo, o los que después confraternizaron en los Contemporáneos. Porque este es un problema que siempre parece renovarse, pero que adquiere mucho más notoriedad y complejidad cuando al hombre-varón le interesa desplazarse a nuevos espacios de significación o agencia (cfr. Zabalgoitia 2018a y 2018b). Sobre este particular ejemplo volveremos brevemente.

Así bien, la diferencia sexual es la pregunta desde la que igualmente parten las epistemologías feministas; es decir, en cuanto a cómo en los centros mismos de las “fuentes del conocimiento”: la justificación, la verdad y la creencia (Moser, 2009: 8), se “incrusta” el principio binario de la diferencia sexual hombre/mujer como base, y después en su versión “culturalmente” más sofisticada: masculino/femenino (Janack, s/p). Así, desde una mirada “fuerte” de género a la epistemología se hace visible cómo los sistemas de conocimiento y transmisión de los saberes reproducen “de base” la inequidad, la opresión y la violencia de la diferencia sexual. Pero también cómo desde esta lógica se “controla” el acceso al conocimiento, se “determina” el marcaje sexogenérico de los saberes y sus disciplinas, y se “escribe” a la cultura y sus bienes; lo que es, se decide qué expresiones del saber cultural son masculinas y cuáles femeninas, además de sus “posibilidades” de circulación, recepción y publicación (Janack, s/p). En cuanto a la cultura letrada, se sabe que las mujeres escribieron y lo hicieron mucho (sobre todo desde el siglo XIX), siendo otra muy distinta la cuestión de la visibilidad de esa escritura y su profesionalización; su *publicación*. Así lo ha visto R. Chartier desde su noción de “historia cultural” (1996).

Por ello, acaso, las epistemologías feministas proponen la figura paradójica de los “knowers” (Heckman, 1990). Estos serían los hombres (o mujeres) poseedores/as del saber-poder, según la dialéctica del Foucault de *Vigilar y castigar* (1975), que en los circuitos de la élite o la disciplina se presentan, contradictoriamente, como particulares y concretos desde un espacio de habla determinado, un “epistemic place” (Hekman, 1990) –por ejemplo, el de la cultura letrada mexicana de principios del siglo XX y sus grupos de hombres-varones—; y al mismo tiempo como “los ejemplares” de los de saberes universales y abstractos –ciencia, razón, filosofía— (Janack, s.p). Desde la contradicción como regla, estos sujetos son *los que saben*, y enredan los tejidos jerárquicos que pretenden poseer –y a la vez *ser*— *la* especificidad histórica y cultural. Desde una lectura de género podemos agregar que estos tejidos son de carácter homosocial –“homosocial fabric” se denomina desde los estudios de las masculinidades—. La pregunta es cómo logran estos (los) “knowers” constituirse no ya como un tipo particular de sujeto, sino como “el sujeto” del saber, del conocimiento; como el problema en sí de la epistemología. Incluso como la encarnación de la objetividad y la racionalidad, eso que Derrida terminará por nombrar como “falogocentrismo” (1965), tras su crítica epistemológica y su quehacer deconstructivo para con el psicoanálisis freudiano.

En esta línea, en México, los discursos públicos de constructores de educación y ciudadanía de la triada de poetas-intelectuales-educadores –J. Vasconcelos, J. Torres Bodet o S. Novo son tres ejemplos— (Zabalgoitia 2018a y 2018b) nos otorgan algunas de las claves para leer desde una teoría textual a la construcción sexual

como educativa. En Vasconcelos es su construcción del “nosotros” de varones letrados (Quintanilla, 2008), en J. Torres Bodet toda una maquinaria discursiva concentrada en un “nuevo humanismo”, y en donde la idea de Hombre pueda funcionar como metonimia del hombre varón. En Novo, el uso del cuerpo (y sus orificios) como un texto de educación sexual (Gallo, 2013; Fabre, 2017). Esto es lo que hemos denominado “pedagogías masculinas”, a falta de un término más elegante, como diría Rubin, y en donde en términos de una deconstrucción posible las fuerzas se imprimen sobre el “racionalismo” y su solapamiento con el “dualismo”; con la idea en sí de “la cultura”. En esta órbita, Susan Bordo (1990) y Genevieve Lloyd (1984), voceras de la epistemología feminista (Janack, s/p), analizan las formas en que operan las metáforas de la masculinidad en las construcciones de lo racional y lo objetivo. El imaginario simbólico es, así, el resultado de una retórica ejercida desde el punto de vista de la masculinidad, el núcleo desde el que se avalan los principios de la metafísica moderna, pero también la “estrategia de estrategias” que se ponen en marcha para que esta cuestión ni siquiera se conciba como problemática (Janack, s/p). Por ello las ciencias o la cultura “hablan” desde la neutralidad de sexo/género, que es lo que se enseña en la escuela, y también el lenguaje cotidiano.

Lo que aquí proponemos, a este respecto, es que dicha “estrategia de estrategias” metafórica/s debe poder rastrearse. En esta línea, el referido “nuevo humanismo”, la gran apuesta epistémica de la educación cultural en México tras la Revolución, es una de los puntos clave dentro de este proceso (y Torres Bodet su “vocero” esencial). Esto a pesar de que los “knowers” de la educación/cultura mexicana ya sabían, como lo “descubrieran” Butler y compañía décadas después, que no todos/as entraban fácilmente en las categorías “hombre” o “mujer” (Francis, II), empezando por ellos mismos. Los Contemporáneos, acaso mucho más que los Ateneístas, descubren el *saber-sabido* del género y lo usan como material para renovar el sistema masculino que heredan (Zabalgoitia, 2011a).

Como lo viera Carrie Peachter (2006) desde el proceso de la educación formal, en cuanto a cómo la división del sexo –“biológica”— y del género –“social”— evoca un dualismo que no es capaz de representar la “vida real” o “la realidad” de las vidas de los sujetos; así como las experiencias ligadas a los “cuerpos sexuados” (13), los poetas, intelectuales y educadores del México de principios de siglo vivieron en sus propias carnes este problema *educativo*. De ahí, acaso, su remarcado interés por reglamentarlo, como una contradicción, al interior y exterior de las instituciones textuales y educativas. Por un lado, las “nuevas” normas para ser hombre y mujer en los textos públicos de carácter aleccionador: discursos, ensayos, textos de opinión. Al interior, en cambio, como en la poesía, formas novedosas de ser hombre, varón y cuerpo. Así, desde el lado oscuro de la epistemología, vivieron de forma remarcada la cuestión acerca de cómo el sexo/género se asumía como una cuestión no problemática, como “algo” que no constituía, por lo menos en la superficie del discurso educativo o cultural, un tema del saber, del conocimiento y sus discursos e instituciones. Estamos hablando del género en sí como una categoría de la experiencia dentro del “sentido común”, como nos recuerdan las epistemólogas del feminismo (Francis, II).

De ahí que desde los “epistemic places” a su cargo –la poesía, las revistas, los grupos, las instituciones educativas— estos varones se encargaran paradójicamente de reforzar los espacios de poder de los hombres varones, desde la práctica y perfeccionamiento de un discurso civilizador y educativo (y epistemológicamente “inclusivo”). A la vez, y contrariamente, de expandir o travestir en los textos de la conciencia (los de la poesía), o de lo biográfico (los de las memorias), los límites de lo masculino y lo femenino, así como los deseos, placeres y sentidos del ser cuerpo-varón. En ese universo textual estas definiciones podían construirse como categorías más amplias; como un espectro en el que se vivía cierta libertad frente a los férreos sarcófagos de la masculinidad/feminidad en sí.

Apuntes para una re/deconstrucción E (g/c).

Pero cómo podría, entonces, re/deconstruirse el trinomio educación, cultura y género para dar cuenta, con mucha mayor certeza, del abierto y hondo carácter educativo de las expresiones culturales como epistemologías de género. Proponemos que el primer movimiento ha de venir de ese giro epistémico en el que lo que se antepone es una noción de educación frente a la producción, reproducción, obtención y circulaciones de los saberes de género/cultura.

Ese situar la teorización de la educación en el centro de *la-cultura-como-saber* plantea, de entrada, una dislocación de las relaciones entre sujeto/objeto; una nueva “discursividad de la realidad”, como la define Alicia de Alba (2000: 23). Este desliz, a su vez, deriva la atención a lo que “en lo educativo está oculto bajo lo visible” y a “los escenarios de la vida cotidiana”, como los llama Juan Manuel Piña (2002: 9). Escenarios que, consideramos, no sólo muestran las interacciones entre los sujetos en el ámbito de lo doméstico o de los intercambios más o menos formales de la economía o la ciudadanía, sino que están presentes dentro de los procesos de *cultura-como-tal*; muchos de estos, incluso considerados como lo más alto del ejercicio epistémico humano: la literatura, las artes, la filosofía. Por ello en el giro propuesto lo que hay que *dejar caer en el centro*, a la manera de Derrida en la “La Différance” (1968), es una idea de educación desde la que se leen y organizan las formas de vida, las costumbres y hábitos; desde la que se configuran las definiciones identitarias y subjetivas más complejas y funcionales: el ser mujer, el ser hombre.

A la par, en este movimiento la cultura aparece como un orden cotidiano de “esa” educación; como el conjunto de expresiones con las que una sociedad se da sentido a sí y a sus fenómenos, y a través de un proceso de escritura-lectura de sus (propias) prácticas. Esta idea de cultura combina esas formas de saber prestigiadas con esas otras alternativas, orales y populares. Ahora, más allá de décadas de estudios culturales, en esta propuesta, la novedad acaso es que frente a la consabida relación cultura-educación, el género, al entrar por la “puerta grande”, acomete el giro deseado. Es decir, no es gratuito hablar de saberes de *género/cultura*, de lecciones de *género/cultura*, de textos de *género/cultura*. Desde esta mirada el género se queda con la parte destacada del binomio (Derrida, 1968), situándose en el centro de esa educación

girada; desplazada, a su vez, al centro. El resultado es algo así como una fórmula: E (g/c), en donde E es la educación anteponiéndose al ya de por sí estratégico binomio género/cultura.

En esta posición lo que el género gana es su poder de *saber-sabido* con el que siempre es capaz de establecer nuevos límites ontológicos y epistemológicos. De ahí la preocupación siempre vigente (desde lo masculino, básicamente) por “renovar” la diferencia sexual desde teorías o modas: del tamaño del cerebro al uso de hemisferios distintos hasta llegar a la cuestión hormonal (cfr. de Miguel, 2015). Mas esa capacidad de redefinir límites es también el principio destructor desde el que se acomete una crítica radical de la cultura-educación. Es el *fármakon* que Derrida descubre como hilo deconstructor; es el remedio o cura y al mismo tiempo el veneno (Derrida, 1972). Ese poder es el que permite denunciar la operatividad, la complicidad o la resistencia de una idea de la educación con el binarismo en sí (hombre/mujer), y por ende con la escritura, con las historiografías, con los textos de la educación que sostienen a un sistema, como el de sexo/género mexicano.

El género, finalmente, como polo rector de la educación “en” y “de” la cultura, desnuda al mayor de los binomios, que no es el de naturaleza/cultura, como nos dijeran los antropólogos —ya se sabe, sujetos blancos, varones, occidentales—, sino el de sexo/género, como lo demostrara Rubin con una astucia inusitada. Es desde ahí que los sujetos llegan a ser lo que son —y se deconstruyen—, crean y transforman sus cuerpos, hacen performance en los “escenarios de la vida cotidiana” (Piña) y performativizan el mundo con sus hablas, como propusiera Butler. Desde ahí se re/negocia, refuta y se reescribe el binomio sexo/género sin cesar, y junto con este la educación.

Referencias

- Bordo, S. (1990), *The Flight to Objectivity: Essays on Cartesianism and Culture*. Albany, EUA: SUNY Press.
- Conway, J., Bourque, S. y Scott, J. (2000), El concepto de género. En Lamas, M. (Comp.), *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 21-33). Ciudad de México, México: UNAM/Porrúa.
- Crabtree, R., Sapp, A. y Licona, A. (Eds.) (2009). *Feminist Pedagogy: Looking Back to Move Forward (A Feminist Formations Reader)*, Baltimore, EUA: The Johns Hopkins UP.
- de Alba, A. (2000), Las marcas y las huellas de la teoría. En de Alba, A. (Coord.), *El fantasma de la teoría. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación*. Ciudad de México, México: Plaza y Valdés.
- de Miguel, A. (2015), *Neoliberalismo sexual. El mito de la libre elección*. Madrid, España: Cátedra.
- Derrida, J. (1972). La pharmacie de Platon. En *La dissémination*. París, Francia: Seuil.
- Fabre, L. F. (2017), *Escribir con caca*, Ciudad de México, México: Sexto Piso.
- Francis, B. (2006), The Nature of Gender. En Skelton, Ch., Francis, B. y Smulyan, L. (Eds.), *The SAGE Handbook of Gender and Education* (pp. 7-17), Londres, UK: SAGE.
- Gallo, R. (2013), *Freud en México*. Ciudad de México, México: FCE.
- Giroux, Henry (2000), Public Pedagogy as Cultural Politics: Stuart Hall and The Crisis of Culture. *Cultural Studies*, 14:2, 341-360.
- Gottesman, I. (2016), *The Critical Turn in Education. From Marxist Critique to Poststructuralist Feminism to Critical Theories of Race*, Nueva York, EUA: Routledge.
- Heckman, S. (1990), *Gender and Knowledge: Elements of a Postmodern Feminism*. Boston, EUA: Northeastern University Press.
- Janack, M. (s/f), Feminist Epistemology. En *Internet Encyclopedia of Philosophy*, (s.p.), sitio web: <https://www.iep.utm.edu/fem-epis/#H6>
- Lloyd, G. (1984), *The Man of Reason: "Male" and "Female" in Western Philosophy*, Minneapolis, EUS: University of Minnesota Press.
- Moser, P. (2009), Introduction. En Moser, P. (Ed.), *The Oxford Handbook of Epistemology* (pp. 1-20), Oxford, UK. Oxford Handbooks Online/Oxford University Press, sitio web: <http://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780195301700.001.0001/oxfordhb-9780195301700-e-1>
- Paechter, C. (2006), Reconceptualizing the gendered body: learning and constructing masculinities and femininities in school. *Gender and Education*, 18 (2), 121-135.
- Piña, J. M. (2002), Introducción. En Piña J. M. y Pontón, C. (Coords.), *Cultura y procesos educativos* (9-24). Ciudad de México, México: CESU/Plaza y Valdés.
- Pontón, C. (2011). *Configuraciones conceptuales e históricas del campo pedagógico y educativo en México*. Ciudad de México, México: IISUE.
- Quintanilla, S. (2008), «Nosotros». La juventud del Ateneo. Ciudad de México, México: Tusquets.
- Rubin, G. (2000), El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo. En Lamas, M. (Comp.), *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 35-96). Ciudad de México, México: UNAM/Porrúa.
- Sandlin, J., Schultz, B. y Burdick, J. (2009) Understanding, Mapping, and Exploring the Terrain of Public Pedagogy. En Sandlin, J., Schultz, B. y Burdick, J. (Eds.) (2009), *Handbook of Public Pedagogy*. Nueva York, EUA: Routledge.
- Skelton, Ch., Francis, B. y Smulyan, L. (Eds.) (2006). *The SAGE Handbook of Gender and Education*, Londres, UK: SAGE.

Zabalgoitia, M. (2018a), Jaime Torres Bodet y las pedagogías masculinas: educación, homosociabilidad y biotextualidad en México (primera mitad del s. XX). *Kamchatka. Revista de análisis cultural*, 12, Valencia, 511-539. Recuperado desde: <https://ojs.uv.es/index.php/kamchatka/article/view/12120>

Zabalgoitia, M. (2018b), Pedagogías públicas como pedagogías masculinas. Vasconcelos, el Ateneo y los intelectuales educadores frente al orden de sexo/género en México. En Schmidt-Welle, F., Martínez-Carrizales, L. y Bañuelos, I. (Coords.), *Género, educación y nación en México (1810-1950). Pedagogías, poses e ideales sexoculturales. Mitologías hoy. Revista, pensamiento, crítica y estudios literarios latinoamericanos*, 18, 55-81. Recuperado desde: <https://revistes.uab.cat/mitologies/article/view/V18-zabalgoitia>

ENTRE FEMINISMO Y PEDAGOGÍA: LA CULTURA COMO REFERENTE VINCULANTE

Erick Cafeel Vallejo Grande

Resumen: la presente ponencia surgió en el contexto de una investigación en curso referida al análisis epistémico de los puntos de intersticio entre el feminismo y la pedagogía, donde se abordó relacionamente el ámbito cultural; esto con la finalidad de comprender qué vías entran en juego en la conformación cultural del sujeto, a partir de las categorías sexo-género, reposicionando con ello la proyección del feminismo en las historias epistémicas de la teoría pedagógica.

Palabras clave: feminismo, pedagogía, cultura, sujeto, género.

Introducción

Una pedagogía no puede abstraerse completamente de la situación general de la cultura, la cual cambia con la historia.

Eduard Spranger

La perspectiva de género es una mirada “situada” que muestra y permite apreciar los ordenamientos culturales y sus jerarquías a partir de la simbolización de lo masculino y lo femenino.

Marisa Belausteguigoitia

La presente ponencia surge en el contexto de una investigación en curso referida al análisis epistémico de los puntos de intersticios entre el feminismo y la pedagogía, la cual se ha abordado relacionamente el ámbito cultural; esto con la finalidad de comprender qué vías entran en juego en la conformación cultural del sujeto, a partir de las categorías sexo-género, reposicionando la proyección de feminismo en las reflexiones de la teoría pedagógica.

Lo anterior está marcado por la necesidad de plantear no sólo los ámbitos de mismidad entre el campo del feminismo con la pedagogía, sino de la diferencia marcada por sus encuentros. Esto pone en relieve las dificultades para plantear el cruce de significaciones y articulaciones discursivas de las “prácticas epistémicas” (Foucault, 2010: 249-250) de ambos campos, en la medida que sus objetos se presentan no de forma preexistente sino generados en, por y para cada campo, por tanto plantean diferencias marcadas por la historia de las “condiciones de posibilidad” de las mismas (Foucault, 2008: 7, 81).

Desde esa implicación entre los campos, se plantea un trabajo liminal, es decir, se abordan ambos campos por la condición relacional y no por la búsqueda de los puntos que puedan ser articulados. Esta condición

es introducida a partir de la noción de límite que opera por la diferencia y negatividad entre feminismo y pedagogía, la cual se recupera de forma no literal ni estricta de la obra de Derrida (2006: 39-48) y Eugenio Trías (2006: 171-178).

En primer lugar, la diferencia. El límite, en el ámbito de este trabajo, marca y delimita distinguiendo espacios epistémicos en el que no se reconocen por autorreferencia sino por su diferencia, por tanto del límite colindante entre ambas. Para efectos de este trabajo, el límite diferencial se traza en la cultura como un referente que vincula, pero, no agota o reúne plenamente las partes de los campos feminista y pedagógico. Esto conduce a la segunda operación, la negatividad. El límite trazado por la referencia vinculante de la cultura anuncia los campos que separa, pero, **no** los incluye por ser su distinción, es decir, la cultura opera diferencialmente por la negativa de ser señalado o plenamente dicho en la construcción de los objetos de los campos del feminismo y la pedagogía.

Finalmente con el trabajo liminal se abordan los desplazamientos categoriales sexo-género, del feminismo, a la teoría pedagógica en la referencia vinculante de la cultura, reconociendo relacionalmente las diferencias, entre ambos campos, y aquello que se re-significa y produce en el vínculo: sujetos.

El campo feminista

Se destaca el empleo del feminismo y no el de estudios de género, primero por recoger múltiples acercamientos y voces heterogéneas; segundo, por el uso político del término (Martínez de la Escalera, 2012: 116-117), el cual nombra históricamente un fenómeno y movimiento social que pone en discusión política al género, como categoría de análisis.

Desde el feminismo, la discusión política supuso abrir una crítica al modo en que opera la violencia, exclusión y discriminación respecto a las mujeres o que coloca como inferioridad a lo caracterizado como femenino, y otras diversidades, que no se anclan a la dimensión de lo normado o hegemónico dentro de un sistema de poder y control [patriarcal], en la dimensión de lo social y cultural (Lagarde, 2011). De esta forma, el compromiso político del feminismo apunta a una práctica de impugnación y resistencia de la hegemonía dominante, considerando la ordenación simbólica de las relaciones sociales en y desde la categoría género (Lau Jaive, 2002: 13-14) así como a la constitución de los sujetos en ese marco categorial.

Esta práctica se constituye al mismo tiempo de elementos teóricos, en los que se destaca una crítica marxista al análisis de la producción hombre y mujer en la historia (Haraway, 1995: 213 ss.) y una crítica psicoanalítica considerando la constitución subjetiva a partir de la dimensión psíquica del sujeto (Wittig, 2005: 45 ss.) e incorporando las dimensiones de lo real, imaginario y simbólico (Morales, 2003: 619 ss.).

A partir de estos elementos se plantea el terreno de la cultura (Butler, 2007: 10 ss.) como topografía de instauración de las relaciones asimétricas y de poder respecto al género, así como su inscripción subjetiva e histórica en los sujetos a partir de costumbres, prácticas, e identidades con pretensión de universalidad, que rayan en su naturalización.

De esta forma la cultura se torna un referente vinculante entre género y el sujeto en el feminismo. Si desde Simone de Beauvoir se presenta la famosa afirmación que “la mujer no nace mujer, se llega a hacerlo” (Butler, 1998: 10), se puede comprender que el género es la significación cultural lo que al cuerpo y el sexo es el locus de inscripción de la significación (Butler, 1998: 10; 2007: 55), pero esto pone en entredicho, en palabras de Butler, al sexo como causalidad de la significación (2007: 40), lo que permite plantear la interrogante: hasta qué punto el género y el sexo es una producción cultural y en qué medida nosotros nos producimos el género.

Por lo anterior, Butler plantea una doble operación del género, cultural y subjetiva, considerando el problema de la identidad, la cual representa identificaciones que se “estilizan” (2007:173 ss.) en los modos de actuación del sujeto desde las significaciones culturales del género. La identidad conformada en la significación cultural se vuelve entonces una performativa reglamentada (Butler, 2007: 84; 1998: 29), es decir, en actos que indican la identificación del género en el sujeto e impuestos a partir de su regulación en una red de “inteligibilidad cultural”, a través de la cual se crean los cuerpos, géneros y sexos. A partir de estos actos performáticos, la conformación subjetiva desde el género queda como la representación de las significaciones culturales que subyacen en la historia y vida del sujeto, repetidas y reiteradas en un conjunto de normas y rituales imbricados en relaciones de poder (Butler, 2006: 67 ss.), las cuales crean y ordenan regímenes de verdad sobre el sujeto.

Desde esa consideración del feminismo arribar al ámbito educativo implicaría plantear diferentes vías de discusión, que van desde la crítica cultural hasta las prácticas educativas en las que se transmiten y perviven relaciones de poder en el marco categorial del género y sus significaciones culturales. No obstante, los retos y dificultades para plantear puntos de encuentro entre el campo feminista con el pedagógico, como señala Marisa Belausteguigoitia y Araceli Mingo, es complejo, en la medida que los cruces son un espacio difícil de sostener y de localizar dentro de las cartografías y prácticas educativas (1994:14) y cuando no, tienen que ser desbordadas o adulteradas con saberes y prácticas performáticas (Belausteguigoitia, 2012).

Cultura, referencia vinculante

No obstante, frente a las dificultades antes señaladas, desde la problemática cultural del género se abre un espacio de posibilidad y producción al plantear la interrogante: cómo se efectúa una lectura de la conformación del sujeto del género desde los parajes de lo pedagógico.

Marisa Belausteguigoitia (2012), Rían Lozano (2012), Rodrigo Parrini (2012) y Rita Segato (2013) en los bordes de las diferencias de sus propuestas pedagógico-feministas plantean un ejercicio crítico a la maquinaria educativa, a partir del reconocimiento de las narraciones y grafías que ésta instaure sobre el sujeto. El ejercicio desde el feminismo le supone a la pedagogía una alteridad que la pone en crítica y desajuste respecto a sus operaciones en la introducción, transmisión y recreación cultural: si la infancia ha de ser

sujeta a las operaciones educativas para convertirlo hombre y mujer, esto es, en sujeto de género ¿cómo operar pedagógicamente sin sujetar al ideal de una figura en crisis o de una categoría que en su significación cultural violenta al sujeto?

Lo anterior convoca reflexionar la diferencia particular de la pedagogía en el límite del referente vinculante con el feminismo, la cultura. En este punto el referente debe comprenderse en una dimensión liminal y relacional entre los campos feminista y pedagógico. Comprendemos cultura no como una entidad en sí misma al que se le atribuyen cualidades sino, como indica Geertz, un espacio contextual “dentro del cual pueden describirse fenómenos, acontecimientos y procesos de manera inteligible” (2005: 27), reconociendo que ese espacio es simbólico, temporal y discontinuo (Foucault, 2008: 57). Ese espacio resulta por otra parte inaprehensible en su totalidad por las prácticas epistémicas que configuran parcialmente discursividades, códigos y significaciones de la ella, desafiadas por las formas de discontinuidad. Por tanto, los campos epistémicos pasan a conformar campos de *lucha* interpretativas en el espacio contextual que es la cultura. De ésta forma, se esboza una comprensión liminal a partir de la problematización interpretativa de la apropiación y expropiación de los discursos y prácticas entre el feminismo y la pedagogía, en el espacio cultural que las vincula referencialmente.

Campo pedagógico

En el marco de la referencia vinculante, cultura, el campo pedagógico es retomado desde la teórica pedagógica, la cual constituye la historia epistémica y política de su conformación en relación a sus objetos de estudio, tejidos con la cultura. Esto se vuelve relevante en la medida que se reconoce y critica las implicaciones de las dinimizaciones culturales en y desde el campo pedagógico, sobre todo cuando se trata de la exclusión, inclusión y transmisión de prácticas y discursos en los sujetos educadas y formadas. No obstante, siguiendo una lectura y crítica psicoanalítica, el ejercicio de construcción del sujeto no se basa exclusivamente en el orden simbólico de representación, estructuración y significación cultural vía la educación sino a su formación subjetiva, es decir, al problema del mundo interior del sujeto y su otro registro, como expresa Mirta Bicceci, “lo real del hecho educativo, como aquello que el discurso pedagógico por limitación estructural no acaba de aprehender. El intento de toda pedagogía es que ese real devenga representable, claro si es consciente reconocerlo en su borde” (1990: 216; 1993: 27, 28).

De esta forma Mirta ubica problemas no resueltos e inherentes al quehacer de los objetos pedagógicos, en relación con algo que insiste en el lado del sujeto, “un saber que aún no se ha elaborado teóricamente de algo que retorna desde el sujeto y que la teoría pedagógica [...] había dejado de lado” (1993: 23). Lo anterior nos permite poner el acento en lo que subyace en la educación y la formación, es decir, lo que atañe al campo del sujeto.

Desde ahí se esboza la lectura del campo pedagógico hacia el asunto del sexo-género como elemento que se teje en la conformación cultural y subjetiva: ¿qué reflexiones, posiciones y horizontes se ha planteado la teoría pedagógica respecto al sexo-género? ¿efectivamente se planteó el asunto del sexo-género?

El siglo XVIII proporcionó algunos de los principales referentes que dieron forma tanto al discurso sobre la mujer doméstica, como al discurso sobre la igualdad y la ciudadanía. En ese contexto cultural se presenta el caso de Rousseau quien, en su novela pedagógica del *Emilio*, el lugar que le dio a la mujer fue como doméstica (Sofía) debido a la relación con el proyecto político: cuidar de la descendencia, hogar y mantenimiento cotidiano del hombre ciudadano, para que éste pueda cumplir con sus obligaciones políticas en el espacio público. Ahí Olympe de Gouges (1993) y Wollstonecraft (2005) apelan a la ausencia del carácter de ciudadanía de la mujer en el proyecto ilustrado frente al estigma que desacredita la dimensión social y función política de la mujer al soterrar su posición ciudadana en la domesticidad, incluso en la dimensión del matrimonio que, como contrato social para el establecimiento de la estructura social familia, la definen dentro de la estructura, que sotierra, en la pérdida del nombre, la existencia de la mujer.

No obstante, frente a esto hay que indicar que también hubo otra lectura como la de Pestalozzi que, no ha sido muy leída, apunta a otro lado; si bien él plantea a la mujer desde su papel de madre como pedagoga, resulta sumamente curioso e importante indicar que ella no es pedagoga en términos de su capacidad procreadora, antes bien por ser la mano que tiende al infante su introducción a la cultura (2001: 61-62). Esto despliega al mismo tiempo una traición al sentido de la función doméstica, y con ella el segundo ámbito, el peso y formación requerida, cómo señala Pestalozzi:

lo que las madres en este caso necesitan cumplir con su función educadora ¿por qué no deberían poder tenerlo también para su propia formación, intelectual? [...] conseguiremos llegar a esto, con lo cual se refutará las objeciones que indican que [...] aunque quisieran y pudieran hacerlo [las mujeres] no tendrían el tiempo necesario para ello y esto les estorbaría en el cumplimiento de sus deberes (2001: 82-83).

El asunto de la formación de la mujer se vuelve, para Pestalozzi, una tensión contra las costumbres y significación social en el referente cultural (2002: 180; 2001: 84). Por ello señala que si bien se les negara formarse en términos de estas objeciones, el método educativo y principio de intuición las elevará, en unión con sus hijos, a la conciencia de sus capacidades internas como mujer, lo que permitiría “una tendencia autónoma a través de la propia autoactividad y acercarse cada vez más [...] a la perfección de ellas mismas [obra de sí, es decir principio y máxima de la formación]” (Pestalozzi, 2001: 83).

Esta posición será retomada por Herbart para quien la condición de fin pedagógico es la formación que “comprende en las mismas condiciones la educación femenina y masculina” (1887: 399 ss.), así como por Jean Paul Richter quien, en su libro *Levana*, no sólo va a replantear el papel pedagógico de la madre, sino que atendiendo a la educación de la mujer señala que el problema del menosprecio y posición servil que se le

imputa está fundando en la corrupción cultural de una época, y no debe naturalizarse en la educación su función materna, porque “antes y después de ser madre, se es una persona; ni la maternidad ni el matrimonio puede sobrepasar ni sustituir al humano” (Richter, 1920: 39-40).

Desde esta somera y fragmentaria revisión de la historia epistémica de la pedagogía se puede plantear que el referente vinculante de la cultura se plasma en el registro social, que configura las relaciones desiguales del género y que inferen en lo femenino una inferioridad. Situación que los pedagogos, antes citados, señalan que en términos educativos y formativos debe ser puesta a disputa.

Esta lectura del carácter cultural y operación pedagógica en el ámbito del sexo-género será abordado desde Hermann Nohl. Para este pedagogo la discusión en torno al sexo y sus diferencias tiene una gran importancia pedagógica, en la medida que plantea la organización, operación y política que se establece en el ámbito educativo y formativo, considerando la irrupción del feminismo y el socialismo a comienzos del siglo XX (1965: 197). Esto se debe a que el trabajo pedagógico debe poner en contraste la lectura cultural que hacen los campos emergentes como el feminismo y el psicoanálisis, ya que en el ámbito antropológico que le corresponde a la educación, el pedagogo “debe comprender todos los rasgos que se perfilan en una época y cultura con vínculo a la formación del sujeto” (Nohl, 1965: 34-35), lo que permite desmontar ideales impuestos. De esta forma Nohl indica los puntos que se recuperan y debaten en pedagogía desde el feminismo de su época (1965: 197-206):

- El sexo es algo independiente de la determinación fisiológica, ya que puede explicarse por causas sociológicas.
- La diferencia sexual, siguiendo la lectura feminista de M. Vaerting, se explica por las relaciones de poder entre ellos: “en términos marxistas: la clase oprimida se ve circunscrita a la órbita doméstica, no es congénita” (Nohl, 1965: 198). De esta forma la debilidad femenina no es la causa de la división del trabajo [y la educación], sino su resultado.
- El ideal que se forma de lo femenino y masculino se halla supeditado al espíritu de una época y pueblo, por tanto, lo auténticamente masculino o femenino se halla sujeto a cambios históricos. Ejemplo de ello son los ideales sobre los sexos que suelen tener su origen en los mitos culturales e históricos de un pueblo.
- La diferencia sexual femenina se busca definir en contraposición polar con la del otro sexo, siendo explicadas sus cualidades como reverso del otro. Pero la naturaleza masculina apenas es objeto de preocupación.
- La maternidad no está sujeta a la procreación y es independiente del sexo. Se comprende, siguiendo a Schrader-Breyman sobrina de Fröbel, como un estado espiritual que se presenta también en los hombres: respeto a la vida y lo humano. Situación que exterioriza la importancia de hablar de la paternidad.

A pesar de los puntos aquí planteados, Nohl (1965: 207) señala que en los movimientos feministas también se halla la discordancia, con objeciones tales como la comprensión del sexo orgánicamente y no culturalmente, como propone la gimnasia de Margaret Streicher.

A pesar de la discordancia, para Nohl estas lecturas y significaciones culturales del sexo deben ser tomadas por la pedagogía, es decir, su problematización y no para su transmisión, porque éstas se pueden traslucir “en el sujeto, de forma reducida, a tipos de las formas de vida femenina y masculinas” (1965: 211), lo cual se vuelve importante, porque la forma de vida del sujeto no se debe determinar exclusivamente a los rasgos planteados por tipologías. Del mismo modo que Nohl, Eduard Spranger plantea el problema sexo en las formas de vida, señalando que el sexo no es un simple dato, sino una totalidad entrelazada con una gran variedad de direcciones, dando un paso adelante.

Spranger indica que los referentes culturales, aunque “condensen toda la voluntad de existencia vital que expresa la concepción de mundo y formas de vida en determinadas proyecciones temporales” (Roura, 1944: 91-94) no bastan con ser transmitidos, el trabajo pedagógico depende del sentido o relación frágil que establece el sujeto con la cultura. Por esta relación los referentes culturales se convierten en bienes de formación (Roura, 1944: 167-170), es decir, la significación cultural sólo es en función del sentido de relación vivida por el sujeto, destacando en la operación la relación psíquica y subjetiva que se establece en el sujeto para el sentido y significación que éste hace de la cultura, transformándolo.

Por lo anterior, la referencia cultural pedagógicamente no es una transmisión sino la comprensión sobre la re-creación subjetiva, que no puede ser impuesta. Esto en el ámbito de la formación erótica (amor) y la sexualidad (vivencias, cuerpo, placer y libido) involucran para Spranger la posibilidad de comprensión del dinamismo y relación de los sexos en el sujeto.

El pedagogo berlinés indica que en el comienzo, el *eros* no distingue sexos ni orientación sexual. *Eros* entre sujetos del mismo sexo atiende la constitución subjetiva a partir de la comprensión de sí mismo por el cual uno va hacia otro (Spranger, 1965: 116), por semejanza y simpatía. De esta forma, el *eros* presenta una connotación homo-erótica, reconociendo con ello el psiquismo en las relaciones del mismo sexo, incluso en los ideales culturales de una época como el ideal homo-erótico griego, cuyas figuras se representan en Alcibíades y Sócrates. Esto lo ejemplifica Spranger en su época a partir de las discusiones de Bühler, quien expresa que “la homosexualidad representa culturalmente una especie de hombre singular, puesto en la figura del bohemio, sobre el cual se funda el espíritu creador de una sociedad masculina en la Alemania de comienzo del s. XX” (1965: 123-124,146-150).

En el caso del *eros* entre los distintos sexos (Spranger, 1965: 121) permite reconocer las diferencias, pero, no puestas por el reparto cultural de los papeles de hombre o mujer, sino por deseo a la alteridad que representan frente a sí, tanto erótica como sexualmente. Incluso, en el caso femenino destaca Spranger, que al igual que en los hombres, ni el *eros* ni la sexualidad se despiertan en la noche de bodas, ni le falta

a uno frente al otro. Por ello Spranger señala que no puede trazarse una línea divisoria “tratando del psiquismo entre los individuos de diferentes sexos” (1965: 152-153).

Estas situaciones las retomará Spranger en contraste a Freud, al señalar la conformación psíquica pulsional en la infancia, considerando el impulso sexual (1965: 130-135,154-161). La importancia de este punto para el berlinés está en el problema de transformación del impulso sexual hacia la sublimación, tomando una vía alterna a su represión o no y sus consecuencias: el síntoma del inconsciente. Esto lo ejemplifica Spranger en el caso de la mujer, conforme al trabajo de Elizabeth Busse-Wilson, cuyo problema en torno a su sexualidad y erótica está en la represión y difusión epocal, que las toma como producto de la disciplina moral burguesa y del matrimonio monogámico, permanente: “si se dejase completa libertad de los impulsos sexuales de las mujeres se formaría un nuevo tipo, o superioridad de femineidad, que vencería el antifeminismo” (Spranger, 1965: 150).

Las discusiones anteriores, finalmente, le permiten a Spranger comprender que la pedagogía y la psicología experimental y espiritual, así como el psicoanálisis, no logran ni pueden capturar a nivel de reflexión los impulsos e instintos constitutivos de la psique, como lo sexual, sobre todo atendiendo al punto de significación y recreación cultural de los sexos: la vivencia y conformación subjetiva (ibíd.: 159). Esto es abordado a partir de la siguiente dilucidación:

[...] surge en el psiquismo del adolescente la creencia de que puede alcanzar su pleno destino por el camino de la unión homosexual. Y si llegase alguna vez por este camino a reposar suavemente una satisfacción de su ser corporal y espiritual, habría que conceder lo que se afirma, es decir, que también esta línea se encuentra en la misma línea de un pleno despliegue de su ideal.

[...] Confesemos que estos argumentos se encuentran acaso más allá de la psicología. Y ante todo, que se encuentran más allá de lo que puede probarse con fuerza lógica. Los últimos valores de la vida no pueden traducirse en conceptos. Solo se revelan en la vida misma, que justifica el eros pedagógico (Spranger, 1965: 160).

A modo de cierre

Sin pretender concluir, se destacan algunos puntos que abran los debates e intersticios de los campos feminista y pedagógico:

- La comprensión liminal de esos campos permite poner en consideración crítica a la pedagogía al momento de poner en lucha interpretativa los marcos de significación cultural. Por tanto, se reconoce que no existe una representación simbólica total o acabada que la pedagogía pueda reflejar en sus objetos, desde las referencias culturales al sujeto y su constitución subjetiva, como el género y otros.
- Plantear la reflexión genealógica de lo silenciado, ocultado u obviado en la historia epistémica de la pedagogía, como el deseo y la sexualidad.

- Reconocer el registro de lo indecible que gira en torno a la constitución subjetiva, no sólo en el marco del género.
- Retomar la lectura política y lógicas de crueldad constitutivas en el referente cultural, de cara a los espacios de resistencia en los procesos de subjetivación.

Referencias

- Belausteguigoitia, Marisa (2012). Pedagogías en espiral: los giros de las teorías de género y la crítica cultural. En Marisa Belausteguigoitia y Rían Lozano (Coords.), *Pedagogías en espiral. Experiencias y prácticas* (pp. 21-40). México: PUEG-UNAM.
- Belausteguigoitia, Marisa y Mingo, Araceli (Eds.) (1999) *Géneros Prófugos. Feminismo y Educación*. México: PUEG/CESU-UNAM.
- Bicecci, M. (1993). Transmisión del saber. Discurso universitario. Discurso Pedagógico. *Perfiles educativos*, núm. 60, 23-28.
- Butler, Judith (1998). Sexo y género en el segundo sexo de Simone de Beauvoir. *Dossier: Mora*, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires, núm. 4, 10-21.
- Butler, Judith (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- Butler, Judith (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- de Gouges, Olympe (1993). Declaración de los derechos de la mujer y ciudadana. En H. Puleo, (Edit.) *La Ilustración olvidada: la polémica de los sexos en el siglo XVIII* (pp. 153-163). Barcelona: Anthropos.
- Derrida, Jacques (2006). *Márgenes de la filosofía*. Madrid: Cátedra.
- Ducoin, P. y Rodríguez A. (1990) Formación de profesionales de la educación, México: UNAM/ANUIES/UNESCO.
- Foucault, Michael (2008). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, Michael (2010). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI Editores.
- Geertz, Clifford (2005). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós.
- Haraway, Donna J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reivindicación de la naturaleza*. Valencia: Ediciones Cátedra.
- Herbart, J. F. (1887-1912). Über meinen Streit mit der Moderphilosophie dieser Zeit. En Karl Kehrbach y Otto Flügel (Eds.) *Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke. In chronologischer Reihenfolge* (vol. 3) (pp. 317-352) Langensalza: Hermann Beyer & Söhne.
- Irigaray, Luce (1992). *Yo, tú, nosotras*. Valencia: Ediciones Cátedra.
- Lagarde, Marcela (2012). *El feminismo en mi vida: hitos, claves y topías*. México: Instituto de las Mujeres del Distrito Federal.
- Lau Jaiven, Ana (2002). El nuevo movimiento feminista mexicano a fines del milenio. En Eli Bartra, Anna Fernández Ponce y Ana Lau (Coords.) *Feminismo en México, ayer y hoy* (pp. 11-42). México: UAM.
- Lozano de la Pola, Rían (2012). Indagación y vueltas pedagógicas. Escenarios del Programa Universitario de Estudios de Género. En Marisa Belausteguigoitia y Rían Lozano (Coords.), *Pedagogías en espiral. Experiencias y prácticas* (pp. 41-50). México: PUEG-UNAM.
- Martínez de la Escalera, Ana María (2012). Feminismo: un uso estratégico del vocabulario. En Marisa Belausteguigoitia y Rían Lozano (Coords.), *Pedagogías en espiral. Experiencias y prácticas* (pp. 111-122). México: PUEG-UNAM.
- Morales, Helí (2003). *Sujeto en el laberinto. Historia, ética y política en Lacan*. México: Ediciones de la Noche.
- Nohl, Hermann (1965). *Antropología pedagógica*. México: Fondo de Cultura Económica
- Parrini Roses, Rodrigo (2012). Que nadie se quede si no lo desea. Pedagogía del deseo. En Marisa Belausteguigoitia y Rían Lozano (Coords.), *Pedagogías en espiral. Experiencias y prácticas* (pp. 91-110). México: PUEG-UNAM.
- Pestalozzi, J. H. (2001). *La velada de un solitario y otros escritos*. Barcelona: Herder.
- Pestalozzi, J. H. (2002). *Sobre legislación e infanticidio (1780-1783)*. Barcelona: Herder.
- Richter, J. P. (1920) *Levana o teoría de la educación*. Madrid: Ediciones de la Lectura.
- Roura-Parella, Juan (1944). *Spranger y las ciencias del espíritu*. México: Ediciones Minerva/Centro de Estudios Filosóficos/ Universidad Nacional de México.

Segato Rita (2013). *Las nuevas formas de la guerra y el cuerpo de las mujeres*. Puebla: Tinta limón ediciones/Pez en el árbol.

Spranger, Eduard (1965). *Psicología de la edad juvenil*. Madrid: Revista de Occidente.

Trías, Eugenio (2006). La idea del límite. En Andrés Ortíz-Oses & Patxi Lanceros (Eds.), *La interpretación del mundo. Cuestiones para el tercer milenio* (pp. 169-190). Barcelona: Anthropos.

Wittig, Monique (2005). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Madrid: Editorial Egales.

Wollstonecraft, Mary (2005). *Vindicación de los derechos de la mujer*. Madrid: Ediciones Itsmo.