



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

La investigación educativa en diversidad:

avances interdisciplinarios
y complejidades analíticas

MÓNICA GARCÍA CONTRERAS (coordinadora)



Horizontes
Educativos

Los capítulos que integran este libro aportan reflexiones y discusiones acerca de diferentes fenómenos educativos relacionados con las nuevas configuraciones de la diversidad. Entre ellos destacan las problemáticas de desigualdad, discriminación y exclusión educativa presentes en diversos ámbitos de lo educativo, que incluyen lo escolar, pero también las políticas, la formación subjetiva y lo formativo en el espacio de lo social; así mismo, se elaboran propuestas que favorecen la inclusión, el respeto de los derechos humanos y la eliminación de toda forma de discriminación en México.

Aunado a lo anterior se proponen elementos teórico-analíticos novedosos para la investigación educativa latinoamericana, los cuales pueden ser de utilidad para comprender los conflictos que surgen por las nuevas formas de reconocimiento, reposicionamiento de las diversidades o de explotación de sus saberes y derechos.

La investigación educativa
en diversidad:
avances interdisciplinarios
y complejidades analíticas

Mónica García Contreras (coordinadora)



Educación
Secretaría de Educación Pública



***La investigación educativa en diversidad:
avances interdisciplinarios y complejidades analíticas***
Mónica García Contreras (coordinadora)

Primera edición, 23 de abril de 2026

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional
Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, Ciudad de México
www.upn.mx
Esta obra fue dictaminada por pares académicos.
ISBN 978-607-413-609-8

Nombre: García Contreras, Mónica, coordinación
Título: La investigación educativa en diversidad: avances interdisciplinarios y complejidades analíticas
Descripción: Primera edición | Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional, 2026 | Serie: Horizontes educativos
Identificadores: ISBN 978-607-413-609-8
Temas: Educación inclusiva – México | Educación – Investigación – América Latina | Diversidad
Clasificación: LCC LC1203 M6 I58 2026

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.
Hecho en México.

ÍNDICE

Introducción. La investigación educativa en diversidad: avances interdisciplinarios y complejidades analíticas	
<i>Mónica García Contreras</i>	7
Capítulo 1. El papel de la diversidad en tiempos de emergencia	
<i>María de los Ángeles Sánchez López</i>	18
Capítulo 2. La investigación educativa en escenarios sociales: el activismo de las mujeres	
<i>Dulce Selene Vera Calderón</i>	39
Capítulo 3. Educación y cambio de significantes	
<i>Elda Gabriela Calderón Fabián</i>	56
Capítulo 4. La identidad de las infancias trans* en el espacio escolar	
<i>Gabriela Pantoja Soto</i>	69

Capítulo 5. Torcer las perspectivas teóricas para movilizarnos de maneras distintas en los ecosistemas de aprendizaje y la investigación educativa	
<i>Jacqueline Guadalupe Villanueva Camacho</i>	88
Capítulo 6. Repensar la investigación en la enseñanza de lenguas en clave del Análisis Político del Discurso	
<i>Jesús Eduardo Gómez Martínez</i>	104
Capítulo 7. Configuración corporal a la luz de nuevas miradas interdisciplinarias para la investigación socio-educativa actual	
<i>Liliana de la Rosa Rodríguez</i>	122
Capítulo 8. El discurso idílico en la educación: un análisis crítico de la Nueva Escuela Mexicana en temas de género	
<i>Marisol Mendiola Guerrero</i>	145
Capítulo 9. Cien años de políticas educativas en México	
<i>Saúl Lora Anaya</i>	168
Capítulo 10. Tres líneas teórico-metodológicas en la investigación educativa	
<i>Rosana Verónica Turcott</i>	186
Acerca de las autoras y los autores	206

INTRODUCCIÓN

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN DIVERSIDAD: AVANCES INTERDISCIPLINARIOS Y COMPLEJIDADES ANALÍTICAS

Mónica García Contreras

Este libro se inscribe dentro de los trabajos del Doctorado en Educación y Diversidad de la Universidad Pedagógica Nacional sede Ajusco, el cual es un programa enfocado en analizar, comprender y atender los fenómenos educativos relacionados con las nuevas configuraciones de la diversidad. Entre ellos destacan las problemáticas de desigualdad, discriminación y exclusión educativa presentes en diversos ámbitos educativos, la elaboración de propuestas que favorezcan la inclusión, el respeto de los derechos humanos y evitar toda forma de discriminación, con un enfoque que abarca a las mujeres, a la comunidad LGTBTTTIQA+, a los pueblos indígenas y grupos tribales, a las personas con discapacidad, a las personas adultas mayores, a las infancias, a las personas racializadas, a migrantes, a personas divergentes política, religiosa cultural o ideológicamente, a nivel nacional y en América Latina.

Es indispensable profundizar en el conocimiento de estas formas de reconocimiento, que acompañan a su vez formas de ser no

hegemónicas, conflictivas para las miradas dominantes, pero también formas de apropiación o extractivismo cultural de las diversidades por el mundo globalizado. Ampliar el conocimiento de estos fenómenos puede posibilitar el diseño de acciones que permitan atender los conflictos que surgen en estas nuevas formas de reconocimiento, reposicionamiento de las diversidades, o de explotación de sus saberes y derechos culturales.

En nuestros días, las investigaciones en educación y diversidad emergen como un fenómeno que explica el surgimiento de transformaciones a nivel de políticas educativas, culturales e incluso en ámbitos como los de salud, de derechos humanos, sexuales, migratorios, entre otros. También abordan la emergencia, desarrollo y decaimiento de movimientos sociales, reconfiguración de formas de participación de la sociedad civil, de la expresión de múltiples voces de comunidades antes marginadas, así como el retroceso en el discurso de apertura e inclusión, que se manifiesta en nuevos discursos de derecha, conservadores y discriminatorios contra sectores específicos de la población. Todo ello enmarcado en una lógica de globalización y sistemas rapaces de explotación, que involucran incluso crisis humanitarias generadas por las violencias acrecentadas por organizaciones delincuenciales, guerras entre grupos de poder, crisis económicas, explotación de recursos naturales o laborales de diferentes países, lo que conlleva, a su vez, la emergencia de nuevas formas de presencia y demandas de atención a una variedad de poblaciones.

Si bien en el contexto de la globalización se habla de aperturar fronteras, flexibilizar flujos de mercados, abrirse a una supuesta sociedad del conocimiento, paralelamente, con el reposicionamiento de grupos con ideologías supremacistas, la oposición a la inmigración, las problemáticas de identidad nacional y cultural, entre otras, también se crean nuevos muros y límites entre los que se consideran ciudadanías de primera o de segunda clase, y se generan una serie de conflictos que escalan en sus dimensiones, lo que obliga a fortalecer la investigación en el campo de la diversidad y la educación y advertir las múltiples aristas de todo ello.

En los textos que aquí aparecen resulta importante indagar el surgimiento de discursos de odio explícitos o implícitos, los cuales rechazan las diferencias entre las personas; también profundizar en el conocimiento de las condiciones de posibilidad del reconocimiento de la diversidad, que haga realidad el derecho de todos los seres humanos y culturas a la educación, considerando que esta ocurra sin que las personas o grupos sean discriminados. De igual modo es importante reconocer que existen varios usos de la diversidad en estos discursos, que esconden formas veladas de discriminación y exclusión, por ejemplo, cuando se recurre a ella sobreactuando, trivializando la diferencia o recurriendo a ella como moda.

Aunado a lo anterior, es importante también lo que señala Nancy Fraser en cuanto a que

hoy en día está de moda criticar los esfuerzos de combinar el activismo y los estudios académicos. Sin embargo, las y los intelectuales tenemos una función social y política y, de hecho, las luchas y los deseos de nuestra época han encontrado expresión en los movimientos en defensa de la justicia social que van desde los derechos civiles y los derechos a la asistencia social hasta el anti-imperialismo, el ambientalismo, los feminismos y la liberación de lesbianas y homosexuales (Fraser, 2020, p. 11).

Desde la perspectiva de la autora estamos siendo testigos de la emergencia de una contracultura académica de izquierda vital, lo que trae como consecuencia la emergencia de nuevos paradigmas teóricos para la crítica política y cultural.

En este sentido, es importante enfatizar que, desde hace décadas, en la investigación educativa y en trabajos como los que aquí se presentan, se ha articulado el activismo con lo académico en búsqueda de mundos más justos y en aras de impulsar paradigmas de pensamiento distintos a los que desafortunadamente han ocasionado la marginación de múltiples personas, consideradas como vidas que pueden ser desdeñadas.

Así, los estudios sobre educación y diversidad que aparecen en este volumen, resultan sumamente relevantes para la formación en la resistencia y el cambio. Los mismos son el resultado de las reflexiones elaboradas durante 2024 por estudiantes del Doctorado en Educación y Diversidad de la Universidad Pedagógica Nacional sede Ajusco, México, en la línea de Subjetividad, corporalidad y poder.

Si bien son ejercicios de reflexión basados en investigaciones, aún en desarrollo, aportan miradas contemporáneas relevantes acerca de preocupaciones primordiales de nuestro tiempo, que se sitúan en un México en transformación, tanto desde la dimensión política al tener por primera vez una mujer ocupando la presidencia de la República como por la continuidad, en el territorio nacional, del acrecentamiento de las violencias, las migraciones y las injerencias de políticas internacionales, como la llegada por segunda vez a la presidencia de Estados Unidos de Donald Trump, lo que, de por sí, involucra una serie de complicaciones para quienes son considerados como no deseables.

Aunado a lo anterior, es importante mencionar que las reflexiones parten de una serie de principios teórico-analíticos compartidos. Entre ellos, la idea de que “la investigación educativa tiene un carácter inter y transdisciplinario y que dicho carácter determina que el fenómeno educativo sea abordado desde distintas perspectivas y enfoques” (Pontón, 2002, p. 25), que es necesario el aporte de diferentes cuerpos de conocimiento y disciplinas como los estudios de género, de masculinidades, de sexualidades, de los cuerpos, de la historia, del activismo, de lo escolar y extraescolar, de los estudios de las emociones, de la formación de la subjetividad, e incluso en Análisis Político del Discurso, entre otros, para construir campos de conocimiento y estrategias que respondan a la complejidad de nuestras realidades actuales que, como ya se mencionó, presentan retos difíciles.

En los trabajos subyace, así mismo, la idea de que lo ecléctico y el no esencialismo teórico es fundamental para el análisis de la educación en diversidad. Esta perspectiva implica que se entiende

que no hay una teoría pura, ya que cualquiera estaría “contaminada” por otros saberes, por producciones de otros campos disciplinares desde los cuales se analiza. Se comprende, como señala Navarrete, que el “eclecticismo permite reconocer los avances desde diversas disciplinas y saberes acerca de una temática en particular, mediante la recuperación de lo que contribuye para la nueva teoría” (2009, p. 141), pero siempre con una vigilancia epistémica cuidadosa, rigurosa, permanente y consistente que permite la compatibilidad de los principios onto-epistemológicos de cada aparato teórico-analítico que se usa.

Así, se sostiene

una epistemología perspectiva, como la que reconocería Foucault o Nietzsche con las sospechas al racionalismo, recuperando también al mismo Kuhn que habla de las revoluciones científicas, sosteniendo desde Rorty en sus elaboraciones sobre “La filosofía y el espejo de la naturaleza”, o la relativa a la contingencia del lenguaje, que hay un gran equipo y enormes aportes que se pueden encontrar en muchos lugares y en diversas fuentes, que se posicionan como sospecha al racionalismo, al positivismo, a la ilustración y a las ideas de verdad incuestionables (Buenfil, en Saur, 2013, p. 10).

Otra pauta compartida es la relativa a que “trabajar desde la diversidad involucra una visión que intenta transformar a la institución educativa, cuando no se habitan totalmente las normas predominantes de la misma” (Ahmed, 2018, p. 133), que

el trabajo de investigación de diversidad es frecuentemente feminista y que para producir diversidad es necesario ampliar los medios que se tienen para poner en circulación la información, siendo que las y los agentes de la diversidad son también agentes de comunicación (Ahmed, 2018, p. 137).

Así mismo, se parte de la perspectiva que toma en cuenta que lo educativo no se circunscribe solo a lo escolar, sino también a todo aquello que forma o educa en lo social. En palabras de Buenfil (1993, p. 16), se parte de que “el reconocimiento de que las prácticas

educativas no se llevan a cabo sólo en las instituciones escolares sino también en muchas otras agencias que incluso pueden no tener el carácter de institución formal”, posición que resulta incómoda e incluso conflictiva para algunas perspectivas tradicionales de lo educativo, pero que no solo rompe los límites de la investigación educativa, sino que la expande a múltiples referentes formativos de la subjetividad como los medios de comunicación (internet, redes sociales, música, cine, televisión, cómics, entre otros), los espacios comunitarios de encuentro de pares, el activismo, los espacios recreativos, incluso los referentes delincuenciales cercanos, entre muchos otros.

En concordancia con lo anterior, se entiende el carácter político de lo educativo. Por ejemplo, en tanto transforma las relaciones políticas que se generan de manera articulada a referencias y polos de identidad étnicos, raciales, religiosos, nacionales, sexuales, generacionales, entre otros, lo que, a su vez, permite comprender que ello es premisa para la elaboración de una propuesta pedagógica y una práctica educativa compleja, múltiple y contestataria, una propuesta movilizadora (Buenfil, 1993).

En este contexto, los trabajos que aquí se presentan tienen una posición que en general busca generar reflexiones críticas sobre la forma que lo educativo se ha venido dando en nuestros contextos, pero que también propone metas más expansivas que produzcan nuevos conocimientos e ideales en la teoría y la práctica educativas.

Esto también abonando a lo que Rita Laura Segato (2018) ha llamado las contrapedagogías de la crueldad, pues se busca una educación que discuta las relaciones de poder y evidencie la fuerza del patriarcado con sus mandatos de masculinidad, corporativismo masculino, baja empatía, crueldad, insensibilidad, distanciamiento, tecnocracia, universalidad, desarraigo, desensibilización y limitada vincularidad, para después abonar a la construcción de pedagogías que hablen del sufrimiento y las emociones, que discutan todo aquello que quiera controlar la vida, que sensibilice sobre la vida del otro-otra, que aliente la comprensión de lo considerado diferente, que trastorne las lógicas opresivas, que aliente

la inconformidad y la resistencia hacia las violencias, a la victimización, que aliente una mirada que historicice los vínculos, inste a la reciprocidad y produzca comunidad.

Así también es pertinente traer a este punto lo que se pregunta Butler (2023): ¿qué mundo es este?, pues las reflexiones que se hacen en este libro se refieren también a que se ha aceptado la pérdida de vidas de determinadas personas y que, de hecho, ciertas estadísticas sirven a una versión específica de la realidad, por lo que resulta pertinente preguntarse: ¿qué mundo queda circunscrito por las propias estadísticas?, y ¿qué sentido político tienen determinadas estrategias educativas?

LA ORGANIZACIÓN DEL LIBRO

Los 10 capítulos que integran esta obra se organizan en razón de que la persona lectora tenga una experiencia conceptualmente basificada y, posteriormente, alternada de temáticas, teniendo en cuenta que los escritos son un esfuerzo colectivo por aportar al conocimiento de lo educativo a través de referentes analíticos y empíricos que son objeto de preocupación de nuestro tiempo y que se articulan en la discusión y reflexión con contribuciones del Análisis Político del Discurso, los feminismos, los estudios de género, de masculinidades y *queer*, así como de estudios de las emociones, aportes poscoloniales, decoloniales, poshumanos y de la discusión más reciente acerca de la inteligencia artificial.

Por ello, se presentan trabajos que retoman aportes desde las perspectivas antes aludidas, y que se ponen en juego para la investigación educativa en diversidad.

En el primer capítulo, “El papel de la diversidad en tiempos de emergencia”, de María de los Ángeles Sánchez López, se hace una breve genealogía de lo que ha sido identificado como diverso, incluyendo lo “intercultural”, lo “intracultural” y “lo transcultural”, a la vez que aboga por valorar el reconocimiento de la diversidad, desde lo encarnado en personas que han sido categorizadas bajo una raza,

clase, etnia, edad, capacidad, sexualidad e identidad sexual, para tomar una posición crítica hacia la propia academia y lo que para la autora es una urgencia por incorporar otros conocimientos dentro de la institución educativa.

El segundo capítulo, “La investigación educativa en escenarios sociales: el activismo de las mujeres”, de Dulce Selene Vera Calderón, elabora una discusión interesante acerca de las perspectivas que amplían la mirada de lo educativo más allá de los espacios formales, hacia el espacio de lo social, particularmente en lo que corresponde al activismo de las mujeres buscadoras de México y las enseñanzas de “lo negativo” o lo perjudicial de la sociedad a través de las pedagogías de la crueldad.

Por otro lado, el tercer capítulo, “Educación y cambio de significantes”, de Elda Gabriela Calderón Fabián, expresa diversas preocupaciones acerca de la identidad, la subjetividad y la identificación en el campo de lo educativo. Así mismo, propone un impulso a la difusión de las perspectivas feminista, *queer*, poscolonial, decolonial y del Análisis Político de Discurso para la formación docente y como un medio fundamental de una mirada pluritópica que impulse la transformación y diversificación de horizontes de sentido y de comprensión, las prácticas y relaciones más horizontales, inclusivas, humanas y amorosas en la escuela.

El cuarto capítulo, “La identidad de las infancias trans* en el espacio escolar”, de Gabriela Pantoja Soto, a partir de los estudios de género, de subalternidad y *queer*, debate acerca de las limitaciones que aún persisten en la escuela para las infancias trans, y propone a la investigación educativa en diversidad como fundamental para construir una educación inclusiva y equitativa. Así mismo, la autora plantea la elaboración de etnografías colaborativas, las cuales permiten que quienes son estudiantes se conviertan en co-investigadoras(es), de modo que sus perspectivas y conocimientos informen directamente el análisis y las recomendaciones que surgen de la investigación.

El quinto capítulo, “Torcer las perspectivas teóricas para movilizarnos de maneras distintas en los ecosistemas de aprendizaje y la investigación educativa”, de Jaqueline Guadalupe Villanueva Camacho, expresa las virtudes de diversas perspectivas analíticas en la investigación educativa para alentar lo torcido desde lo ajeno, la extrañeza y la diferencia, lo ya dicho, lo institucionalizado y normalizado, con el fin de alcanzar horizontes de experiencias, oportunidades y conocimientos diferentes. También propone la alteridad como un acompañante primordial de lo *queer* y el reconocimiento de la emocionalidad de quien investiga para vivirse desde otros lugares en la investigación educativa.

El sexto capítulo, “Repensar la investigación en la enseñanza de lenguas en clave del Análisis Político del Discurso”, de Jesús Eduardo Gómez Martínez, retoma dicha perspectiva analítica de forma novedosa y profunda para la indagación del campo educativo de la enseñanza de lenguas. Así mismo, desarrolla algunas de las categorías que aportan a su estudio en articulación con la mirada decolonial y de lo afectivo, lo que constituye una mirada crítica interesante de lo que hasta el momento ha sido desarrollado en la materia.

El séptimo capítulo, “Configuración corporal a la luz de nuevas miradas interdisciplinarias para la investigación socio-educativa actual”, de Liliana de la Rosa Rodríguez, plantea que el aprendizaje está directamente relacionado con la forma en que percibimos la realidad, tanto vía sensorial como cognitiva, por lo que discute acerca de los sentidos físicos y la importancia de la consciencia del cuerpo y lo corporal en educación, retomando, a su vez, al Análisis Político del Discurso, pues, de acuerdo a la autora, este brinda elementos para transitar del conocimiento y la crítica social a la impronta ontológica que deja en, y de la que se desprenden las subjetividades y la diversidad de corporeidades que se configuran y, en algunos casos, reconfiguran constantemente. Así mismo, se articula lo anterior con los estudios feministas, de género, las pedagogías trasgresoras y estudios de las emociones, para ofrecer una mirada novedosa a los estudios de lo corporal en educación.

Por otro lado, el octavo capítulo, “El discurso idílico en la educación: un análisis crítico de la Nueva Escuela Mexicana en temas de género”, de Marisol Mendiola Guerrero, reflexiona sobre la noción de género en los discursos de las políticas educativas mexicanas y se centra en la de la Nueva Escuela Mexicana y la política actual del gobierno de la doctora Claudia Sheinbaum Pardo, la cual, a decir de la autora, al incluir una visión de género y feminista, enfrenta diversos retos, los cuales son reflexionados a la luz de una perspectiva docente que advierte sobre la distancia entre lo imaginado y lo estructuralmente posible.

El noveno capítulo, “Cien años de políticas educativas en México”, de Saúl Lora Anaya, aborda el discurso de la política educativa desde una óptica histórico-política, con una sugerente reflexión acerca del concepto lacaniano de deseo y fantasía en relación con las políticas educativas.

Finalmente, el décimo capítulo, “Tres líneas teórico-metodológicas en la investigación educativa”, de Rosana Verónica Turcott, discute la formación como procesos múltiples de configuración de subjetividades que son sociohistóricos, situados, contingentes y siempre en construcción; miradas epistémicas que se preguntan por la construcción del conocimiento y sus posibilidades en ruptura con las miradas dicotómicas de la modernidad y la potencia del llamado “giro afectivo” para el estudio de las subjetividades.

Por todo lo anteriormente dicho, estamos segurxs que se abre un abanico sumamente interesante y sugerente para la reflexión sobre la investigación educativa en diversidad y esperamos que las personas lectoras sean interpeladas por cada trabajo que aquí se presenta.

Feliz lectura a todxs.

REFERENCIAS

- Ahmed, S. (2018). *Vivir una vida feminista*. Barcelona, España: Edicions Bellaterra.
- Buenfil, R. (1993). *Discurso y educación*. México: DIE-CINVESTAV-IPN.

- Butler, J. (2023). *¿Qué mundo es este? Fenomenología y pandemia*. México: Penguin Random House.
- Fraser, N. (2020). *Prácticas rebeldes. Poder, discurso y género en la teoría social contemporánea*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.
- Navarrete, Z. (2009). Eclecticismo teórico en las ciencias sociales. El caso del Análisis Político del Discurso. En R. Soriano y D. Ávalos (coords.), *Análisis Político del Discurso. Dispositivos intelectuales en la investigación social*. México: Juan Pablos.
- Pontón, C. (2002). Interdisciplinariedad, teoría crítica y hermenéutica: perspectivas de investigación en México. En J. Piña y C. Pontón, (coords.), *Cultura y procesos educativos*. México: UNAM/Plaza y Valdés.
- Saur, D. (2013). Entrevista a Rosa Nidia Buenfil Burgos. Eclecticismo y transversalidad en la investigación educativa. *Propuesta Educativa* (39), 5-12. <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041710002.pdf>
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.

CAPÍTULO I

EL PAPEL DE LA DIVERSIDAD EN TIEMPOS DE EMERGENCIA

María de los Ángeles Sánchez López

INTRODUCCIÓN

La relación entre la educación y la diversidad es uno de los temas que han llamado la atención en los últimos años dentro del debate educativo. Este es resultado de un cambio social que ha repercutido en la política educativa difundida por el Estado mexicano. La relevancia de incorporar la visión de la diversidad, con el fin de promover el reconocimiento de una sociedad más plural, se contrapone con la organización tradicional seguida tanto en escuelas públicas como privadas, donde por muchos años se homogeneizó a la comunidad estudiantil.

Este debate ha llevado a diferentes paradigmas a cuestionar al espacio educativo, con el fin de trastocar, en la manera de lo posible, la práctica docente, los ambientes de aprendizaje, la socialización en las aulas y la figura de la persona docente. Ante estos cambios, en este trabajo se busca delinear nuevas perspectivas analíticas dentro de la educación mexicana; se realizan propuestas con

base en el contexto actual de la educación y las múltiples críticas y pugnas que convergen.

Esta investigación está dividida en cinco reflexiones. En primer lugar, se presenta el valor del reconocimiento de la diversidad. En segundo lugar, se reflexiona sobre la diversidad encarnada, identificada desde una postura biologicista en personas que han sido categorizadas bajo una raza, clase, etnia, edad, capacidad, sexualidad e identidad sexual. En tercer lugar, se aborda la relevancia de cuestionar a la academia y la urgencia de incorporar otros conocimientos. En cuarto lugar, se reflexiona sobre la incorporación del concepto de diversidad dentro de la institución educativa. Todas estas reflexiones se realizan siendo conscientes de un contexto caracterizado por un mundo en crisis climática y social, en el que urge incorporar otras maneras de entender y vivir en el mundo. Finalmente, en quinto lugar, el trabajo se cierra con algunas ideas para seguir cuestionando.

EL RECONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD

Hablar de diversidad remite a problematizar la desigualdad entre las personas. Desde las perspectivas múltiples de complejidades conceptuales enfocadas en la multiculturalidad, en la diversidad cultural, religiosa o lingüística; la *interculturalidad* que visibiliza las relaciones interétnicas, interreligiosas o interlingüísticas, el *multiculturalismo* como el reconocimiento de la diferencia a partir del principio de equidad y el principio de diferencia; y, finalmente, el *interculturalismo*,¹ entendido como la convivencia en la diversidad, partiendo del principio de igualdad, el principio de diferencia y el principio de interacción positiva (Giménez, 2003, en Guilherme y Dietz, 2014).

Los tres conceptos ayudan a comprender la observación de la diversidad que irrumpe, la interacción entre aquello diverso considerado ajeno a quien observa, el reconocimiento de la diferencia

¹ Las cursivas son mías.

y la interacción y convivencia de aquellas personas que son consideradas diversas.

El análisis de lo que ha sido identificado como diverso (“intercultural”, “intracultural” y “transcultural”) puede ser entendido a partir de la siguiente genealogía dividida en ejes paradigmáticos enfocados en la desigualdad, la diferencia y la diversidad, que a continuación se retoma:

- Históricamente, el paradigma de la desigualdad se centra en un “análisis vertical” de estructuras (particularmente) socioeconómicas (como en el caso de las teorías marxistas de clase y conflictos de clase), pero también incluye las desigualdades de género (como en la crítica feminista del patriarcado). Este paradigma ha nutrido durante largo tiempo respuestas compensatorias y, a menudo, abiertamente asimilacionistas e institucionales que identifican determinadas carencias o desventajas de la minoría como fuentes de desigualdad. Por lo tanto, representa un enfoque universalista, profundamente arraigado teórica y programáticamente a un habitus monolingüe y monocultural. Dicho habitus es el clásico resultado del Estado-nación occidental y su manera hegemónica de concebir las ciencias sociales.
- El paradigma de la diferencia, por el contrario, ha sido formulado, desarrollado y propagado por los nuevos movimientos sociales y su particular política identitaria. Esta política promueve, en contraste, un “análisis horizontal” de las orientaciones étnicas, culturales, religiosas, de género, de edad, generacionales y de orientación sexual, así como de capacidades diferentes. Esto se logra a través de determinadas estrategias de empoderamiento de grupos para cada una de las minorías en cuestión. El enfoque correspondiente privilegia las respuestas particularistas y multiculturalistas que a menudo ignoran, invisibilizan o minimizan las desigualdades y las condiciones estructurales socioeconómicas.
- Por último, el paradigma de la diversidad se formula a través de la crítica tanto del monoculturalismo asimilacionista como del

multiculturalismo esencializador. A diferencia de los otros dos paradigmas, este enfoque parte del carácter plural, multi-situado, contextual y, en consecuencia, necesariamente híbrido de cualquier identidad cultural, étnica, religiosa, de clase o de género. Estas identidades diversas se articulan tanto individual como colectivamente. En consecuencia, la estrategia de análisis resultante ha de ser intercultural en el sentido relacional, transversal e interseccional, con el propósito de enfatizar la interacción que se produce entre dimensiones identitarias sumamente heterogéneas (Guilherme y Dietz, 2014).

Este recorrido realizado por la autora y el autor ayuda a conocer de qué manera los paradigmas enfocados en la desigualdad, la diferencia y la diversidad permiten construir diferentes ejes de análisis y herramientas teóricas para entender fenómenos sociales o problemáticas. Se destaca que, en el mismo texto, se señala claramente que cada uno de estos paradigmas son analíticamente complementarios.

El apartado de la diversidad, por ejemplo, permite preguntarse hasta qué punto el concepto ha amalgamado aquello que es nombrado como “el otro” o “lo diferente” en su generalidad. Ya que, como señalan Skliar y Téllez, al aglutinar a las personas que “pertenecen” a la diversidad se “confunde la alteridad con algunos otros específicos, [pero son] los mismos otros de siempre” (2008, p. 109). Los que han sido históricamente colocados fuera de la normalidad.

En este apartado se retomará el testimonio de la autora bell hooks, quien, a través de sus reflexiones basadas en su práctica docente, comparte un ejemplo de las problemáticas al intentar reconocer la diversidad en la educación:

Al principio, cuando todo el mundo empezó a hablar de diversidad cultural fue emocionante. Para aquellos y aquellas de nosotros en los márgenes (personas de color, gente de origen obrero, gays y lesbianas, etc.) que siempre hemos tenido emociones ambivalentes con respecto a nuestra presencia en las instituciones, donde el conocimiento se comparte de maneras que reinscriben el

colonialismo y la dominación, era entusiasmante pensar que la visión de la justicia y de la democracia que estaba en el corazón del movimiento por los derechos civiles se haría realidad en el ámbito universitario. Al fin se abría la posibilidad de una comunidad de aprendizaje, un lugar donde se pudiera reconocer la diferencia, donde finalmente todos entenderían, aceptarían y afirmarían que nuestras maneras de conocer se forjan a lo largo de la historia y con las relaciones de poder. Por fin íbamos todos a derribar la negación académica colectiva y reconocer que la educación que la mayoría de nosotros había recibido y que impartíamos no había sido ni nunca sería neutral políticamente. Aunque era evidente que el cambio no sería inmediato, había una gran esperanza de que el proceso que habíamos puesto en marcha hiciera realidad el sueño de una educación como práctica de libertad. Muchos de nuestros compañeros se resistieron al principio a participar de este cambio. Mucha gente descubrió que, al intentar respetar la “diversidad cultural”, tenía que afrontar las limitaciones de su formación y de su conocimiento, así como una posible pérdida de “autoridad” (hooks, 2021, pp. 56-57).

La experiencia de vida de hooks arroja mucha luz sobre todo lo que está en juego al hablar de incorporar un enfoque de respeto por la diversidad en el espacio educativo. Desde la ilusión y la esperanza que empiezan a generar las personas que han sido excluidas, marginadas y violentadas dentro del ámbito educativo hasta la falta de herramientas con las que cuentan las y los docentes, quienes han sido socializados en un mundo racista, clasista, capacitista y heteronormado. Finalmente, también se destacan las resistencias que muestran las personas que pueden expresarse de diferentes maneras.

El cuestionamiento de las prácticas educativas tradicionales frente a la búsqueda de otros enfoques educativos, lleva a reflexionar sobre los fundamentos de los sistemas escolarizados y su posicionamiento político, económico y social que detalla Espinosa.

Detrás de ese discurso de la educación como modelo a través del cual vamos a estar mejor, lo que se oculta es, primero, que lo que se está imponiendo es un modelo de sociedad que es el que produce esa escuela, donde hay unos saberes

que son relevantes, donde hay una manera de vivir en sociedad, unas formas organizativas que son las relevantes, las necesarias, las que son buenas, las que necesitaríamos tener todo el mundo, mientras otras son despreciadas, ocultadas, invisibilizadas. Ahí hay una serie de cuestiones que creo que tenemos que profundizar respecto al sistema educativo y su complicidad con la expansión del modelo occidental y de las democracias liberales. También su racismo, sus profundas bases racistas. Muchas de nosotras después tenemos que someternos a procesos de desaprendizaje de lo que hemos aprendido ahí, porque es aprender a restaurar una mirada de nosotras/os mismos que reemplace esa mirada que ha producido el amo o el conquistador sobre nuestros pueblos (Espinosa, 2014, p. 31).

Lo señalado por la autora evidencia el papel de la educación como un espacio institucional ideológico, colonizador y eurocéntrico, en el que las personas nos hemos educado bajo una lógica occidental que ha negado o minimizado el conocimiento de otras culturas. Por ello, su propuesta es una reeducación que conduzca a aprender otros conocimientos fuera de los establecidos por el poder político. En este sentido, se puede afirmar que el reconocimiento de la diversidad no es solo una cuestión institucionalizada, sino una necesidad, una búsqueda por alcanzar esa anhelada educación como práctica de libertad que promueve hooks (2021).

En este punto, es pertinente retomar a Dubet, quien señala las transformaciones ocurridas dentro de la educación tradicional. En donde: “*a*) la escuela es considerada el santuario del saber, *b*) se refuerza la memorización y *c*) el alumno se educa para ser ‘pasivo’ y ‘fiel’” (2007, pp. 56-59). Este autor presenta una escuela en declive, un templo encargado de construir una nación homogénea, mientras minorías exigen que sus singularidades sean reconocidas en el espacio escolar (pone el ejemplo del pañuelo islámico). Así mismo, el autor señala que “las finalidades de la institución se han diversificado, lo que cuestiona un conjunto de principios sagrados, homogéneos y trascendentes que se imponen a todos” (2007, p. 52). Los cambios educativos que se han realizado en las escuelas en los

últimos años, han estado influidos por lineamientos institucionales nacionales e internacionales.

A continuación, se presenta cómo el paradigma de la diversidad está presente en la UNESCO, institución que, en el ámbito de la educación, señala que:

Transforma vidas y está en el centro de [su] misión construir la paz, erradicar la pobreza e impulsar el desarrollo sostenible. Es un derecho humano para todos a lo largo de la vida. La Organización es el único organismo de las Naciones Unidas con un mandato que abarca todos los aspectos de la educación. Se le ha encomendado liderar la Agenda Mundial de Educación 2030 a través del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (UNESCO, s/f, párr. 11).

Su presencia abarca el desarrollo de la educación que la institución considera de calidad, desde la educación preescolar hasta la educación superior y más allá. Específicamente, sobre el tema de esta investigación, en 2001 la UNESCO estableció la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural que se adhiere a “los derechos humanos y de las libertades fundamentales proclamadas en la Declaración Universal de Derechos Humanos y en otros instrumentos jurídicos universalmente reconocidos” (UNESCO, 2001, párr. 1). En los apartados relacionados con la educación, se señaló:

- Artículo 5. Los derechos culturales, marco propicio para la diversidad cultural. Toda persona debe tener la posibilidad de expresarse, crear y difundir sus obras en la lengua que desee y en particular en su lengua materna; toda persona tiene derecho a una educación y una formación de calidad que respeten plenamente su identidad cultural; toda persona debe tener la posibilidad de participar en la vida cultural que elija y conformarse a las prácticas de su propia cultura, dentro de los límites que impone el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales.
- Artículo 12. La función de la UNESCO. 7. Alentar, a través de la educación, una toma de conciencia del valor positivo de la diversidad cultural y mejorar,

a esos efectos, la formulación de los programas escolares y la formación de los docentes² (UNESCO, 2001).

Desde el inicio del siglo XXI, ese organismo internacional colocó en su agenda el valor del reconocimiento de la diversidad. Y un año después, la Asamblea General de las Naciones Unidas declaró el 21 de mayo como el Día Mundial de la Diversidad Cultural para el Diálogo y el Desarrollo, a través de su resolución 57/249 de diciembre de 2002 (UNESCO, 2002).

En los últimos años, la UNESCO ha señalado que 89% de los conflictos actuales en el mundo se producen en países con escaso diálogo intercultural. Por lo tanto, para forjar una cooperación eficaz y mantener la paz, debe ser prioritario reforzar el diálogo intercultural. En cuanto a la relevancia de este organismo internacional y su enfoque en la diversidad, la UNESCO organizó en México la Mondiacult 2022, la mayor conferencia mundial sobre cultura de los últimos 40 años. En ella, se reunieron cerca de 2 600 participantes durante tres días en la Ciudad de México. En esta Declaración por la Cultura, resultado de 10 meses de negociaciones multilaterales, los estados afirmaron por primera vez que la cultura es un “bien público mundial”. Como tal, pidieron que la cultura se incluya “como un objetivo específico por derecho propio” entre los próximos Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas (Secretaría de Cultura, 2022).

En esta conferencia también se reafirmó el derecho de las comunidades indígenas a salvaguardar sus conocimientos ancestrales y a proteger y promover el patrimonio cultural y natural.

Este breve recorrido por la incorporación del enfoque de la diversidad desde la UNESCO no puede terminarse sin la incorporación de la educación en la diversidad o la educación inclusiva, lo que nos lleva a lo señalado por Echeita:

² Parte del anexo Orientaciones principales de un plan de acción para la aplicación de la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural.

La inclusión debe verse como un proceso de reestructuración escolar relativo a la puesta en marcha, precisamente, de procesos de innovación y mejora que acerquen a los centros al objetivo de promover la presencia, la participación y el rendimiento de todos los estudiantes de su localidad –incluidos aquellos más vulnerables a los procesos de inclusión–, aprendiendo de esa forma a vivir con la diferencia y a mejorar gracias, precisamente, a esas diferencias entre el alumnado (Echeita Sarrionandia, 2013, p. 108).

Desde un enfoque de la diversidad, la participación de la comunidad escolar permite crear otro ambiente de aprendizaje que promueva y genere condiciones necesarias para que cada persona actúe de manera diferente sin ser juzgada por normas inflexibles que no respeten las ideas, creencias o prácticas de las demás personas cuando son diferentes o contrarias a las propias.

LA DIVERSIDAD ENCARNADA

Las personas que han sido etiquetadas dentro de la diversidad son identificadas por su raza, lengua, etnia, clase, edad, identidad de género, sexualidad, color de piel, lengua, tipo de cuerpo, capacidad o por ser neurodivergentes. Estos grupos, que históricamente han sido considerados como “los otros”, los anormales, y a los que, en los últimos años, gracias a los cambios sociales, políticos y culturales se ha buscado tratar con respeto y dignidad y hacer valer sus derechos humanos, siguen siendo los importantes dentro de la educación inclusiva basada en el reconocimiento de la diversidad.

Al hablar de las poblaciones o sujetos a los que hace referencia la diversidad, es necesario profundizar en su construcción como colectivo o sujeto, porque como señala Beller, “no hay algo así como una eternidad del sujeto, debido a que la noción de sujeto no corresponde al ser humano como tal sino a una suerte de atribución a las personas de propiedades o características” (2012, p. 36), que,

hay que aclarar, se definen según el momento histórico y las discusiones científicas en torno a él.

Sin embargo, en la discusión de fondo de estos grupos, están los cuestionamientos relacionados con la identidad y la identificación que realizan las personas. No se puede hablar de identidades monolíticas y no cambiantes, sino que estas “están cada vez más fragmentadas y fracturadas; nunca son singulares, sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzados y antagónicos” (Hall, 1996, p. 17). Vislumbrar esta articulación y los resultados que produce, permite entender que “las identidades se construyen dentro del discurso y no fuera de él, debemos considerarlas producidas en ámbitos históricos e institucionales específicos en el interior de formaciones y prácticas discursivas específicas, mediante estrategias enunciativas específicas” (Hall, 1996, p. 18). Sobre la importancia del contexto histórico, Segato apunta:

La identidad puede ser entendida en las alteridades históricas, es decir, aquellas que se constituyen en el campo interlocucional de la nación a lo largo de su historia, y las identidades políticas, o sea, las que surgen y se difunden con gran rapidez en el contexto global para jugar un papel en el reclamo de derechos y recursos (Segato, 2002, p. 239).

De ahí que, por un lado, las violencias identificadas hacia las personas que han sido adscritas a la diversidad están mediadas por cómo dentro de la sociedad se han creado discursos alrededor de ellas, al colocarlas dentro de un grupo que no encaja dentro de una normalidad impuesta desde grupos de poder. Al identificar a personas que no entran dentro de esta representación, la reacción de algunas puede llegar a la violencia, marginación y exclusión. Cabe mencionar que estas violencias dentro de la comunidad escolar pueden ser ejercidas por cualquier persona que forme parte de este espacio.

Por otro lado, siguiendo la reflexión de Segato, dentro de un mundo global se pueden entender las alteridades históricas alimentadas

por siglos que han generado los efectos de la desigualdad, discriminación y exclusión. Las identidades políticas, por su parte, se han construido desde el reconocimiento de sí mismas y desde una posición crítica dentro de sus espacios de lucha, que pueden reconocerse a partir de su capacidad de agencia.

No es la intención de este escrito solo señalar cómo las personas que son parte de la diversidad pasan por un proceso de subjetivación, entendido como “los modos [las formas] conforme a las cuales un sujeto se sitúa en el discurso y el propio discurso sitúa al sujeto. Formas que representan tanto al discurso del sujeto como al sujeto del discurso” (Beller, 2012, p. 36). También se busca entender cómo la identificación de una persona o de un grupo social considerado diverso dentro de una colectividad y dentro del espacio escolar ha ayudado a comprender que esta rearticulación puede ser identificada, por ejemplo, en: *a*) la organización estudiantil de las mujeres en instituciones educativas (Expansión Política, 2023; Barragán, 2023; y Celaya, 2024), *b*) la creación de las escuelas interculturales, *c*) la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) (Bertely, 2015) y *d*) el Colegio Mixe (Colmix), un colectivo de jóvenes mixes que se dedican a la investigación sobre la lengua, historia y cultura mixe. Sobre este apartado retomo a Arfuch:

La pregunta sobre cómo somos o de dónde venimos [y qué hacemos] (sorprendentemente actual en el horizonte político/mediático) se sustituye, en esta perspectiva, por el cómo usamos los recursos del lenguaje, la historia y la cultura en el proceso de devenir más que de ser, cómo nos representamos, somos representados o podríamos representarnos. No hay entonces identidad por fuera de la representación, es decir, de la narrativización necesariamente ficcional del sí mismo, individual o colectivo (Arfuch, 2005, p. 24).

No hay que olvidar que estas diversidades encarnadas pertenecen a un contexto específico por región y comunidad, y que deben de luchar en contra de estereotipos, estigmatización y exclusión. Pensar en la diversidad implica, entonces, visibilizar las opresiones,

cuestionar las formas y prácticas en las que las personas hemos sido socializadas y cuestionar la cultura política y educativa.

HACIA DÓNDE HAY QUE AVANZAR

Pensar en cómo las personas han sido identificadas, se han identificado o se han organizado en grupo con el fin de reconocerse o adscribirse, me parece de gran relevancia y un debate muy actual que necesita ser más estudiado, tomando en cuenta la realidad de cada persona y su autodeterminación. El diálogo y el intercambio de ideas, deseos, perspectivas de futuro y de maneras de vivir en el mundo, ayudan a hacer más patente y enriquecer las investigaciones, en las que tanto quien investiga como quien es parte de la investigación se descubren, conocen, reconocen y problematizan su estar en el mundo como experiencias valiosas que ayudan a construir conocimiento y a cuestionar cómo se interpretan los fenómenos.

Se propone que, para cuestionar la diversidad encarnada, se parta de preguntarse: ¿cómo se identifica a la diversidad en la escuela?, ¿para qué hacerlo?, ¿cómo interactuar con ella?, ¿cuál es el valor de esto? De esta manera, más allá de que la teoría venga a nombrar, la comunidad escolar debe identificar el valor y la importancia de reconocer la diversidad que recae en la diferencia que hay entre las personas. Aunque algunas consideren que son la normalidad, todas las personas somos diversas. Encontrarse y reconocerse como personas valiosas en la diferencia, ayudará a conocer las condiciones y las barreras que dificultan o potencian el desarrollo de cada persona, y lo que se puede hacer para apoyarse y crear un ambiente de aprendizaje digno.

LA ACADEMIA Y LA INCORPORACIÓN DE OTROS CONOCIMIENTOS

En este apartado se propone reflexionar sobre cómo, dentro de las academias, se siguen reproduciendo como conocimientos válidos las ideas, posturas, teorías y metodologías surgidas desde Occidente. Sobre este punto, Rita Segato señala lo siguiente:

En la estricta división mundial de trabajo intelectual, somos consumidores pero nunca productores de pensamiento, de categorías teóricas. Lo impide una reserva de mercado de la producción teórica. Pensar es para el Norte, repetir es para el Sur... ¿Y a qué se debe la estricta vigilancia sobre el teorizar? Al hecho de que quien teoriza formatea la realidad. Formular categorías es dar forma al cosmos, modelar el mundo y encaminar la historia. La capacidad teórica, la imaginación teórica es la más poderosa de todas las actividades humanas. Sin embargo, acatamos esa expulsión del reino del pensamiento de forma inaceptablemente dócil: les enseñamos a nuestros alumnos que la universidad es para aprender, en el sentido de adquirir conocimiento. ¿Y de aprender qué? Aprender lo ya pensado (Segato, 2018, p. 88).

La idea de reconocer que redactar los planes y programas dentro de las licenciaturas, maestrías, doctorados y especialidades, se sustenta en el consumo de ideas, reflexiones y cuestionamientos teóricos y metodológicos que replican y refuerzan las ideas autorizadas, reafirma que el conocimiento producido en este país es de menor relevancia. La reflexión de hooks puede ayudar a entender con mayor profundidad este tema:

Los usos que estas personas hacen de la teoría, es instrumental. La utilizan para crear jerarquías de pensamiento innecesarias y en competencia que reinscriben la política de dominación designando los diferentes trabajos como inferiores, superiores o más o menos merecedores de atención. Es evidente que uno de los muchos usos de la teoría en los lugares académicos es la producción de una jerarquía de clase intelectual donde los únicos trabajos que

se consideran verdaderamente teóricos son aquellos que son muy abstractos, llenos de jerga, difíciles de leer y con referencias desconocidas (hooks, 2021, pp. 97-98).

Esta jerarquía de la que habla la autora puede constatarse al revisar qué obras leímos en nuestra formación universitaria: quiénes son los autores y autoras, los países a los que corresponden esas obras y a qué universidades o editoriales pertenecen los libros consultados. Este ejercicio rápido permite pensar que “cada noción ideológica aparentemente universal está siempre hegemonizada por algún contenido particular que colorea su universalidad y explica su eficacia” (Zizek, 2001, p. 188). La lectura de autores de corrientes importantes en licenciaturas enfocadas en la historia, pedagogía, derecho, matemáticas o física, muestra esta idea de la universalidad. Un ejemplo claro de esto es cómo, hasta hace pocos años en México, en secundaria, se impartía una clase llamada Historia Universal, en la cual el contenido era predominantemente europeo.

Regresando a la formación académica, las corrientes tradicionales de análisis en diversas áreas de conocimiento tienen un gran peso en lo que se considera una formación “académicamente rigurosa”. De aquí surge la idea de que leer a otros autores o autoras representa una educación con menor calidad, al no seguir los referentes teóricos y metodológicos que ya han construido una tradición en los estudios de cada disciplina. De esta manera, se refuerza la colonialidad del saber y el eurocentrismo (Quijano, 2014), baluartes de las sociedades coloniales globales instauradas por los países colonizadores desde el siglo XVI. Estos siguen teniendo eco en los problemas a los que se enfrentan las personas que intentan construir una tradición epistemológica y ontológica situada. Sin embargo, nunca es tarde para pensar que ahora sí “es tiempo de aprender a liberarnos del espejo eurocéntrico donde nuestra imagen es siempre, necesariamente, distorsionada. Es tiempo, en fin, de dejar de ser lo que no somos” (Quijano, 2014, p. 828).

Reconocer a las personas que crean conocimiento desde diferentes lugares de enunciación ayuda a cuestionar cómo se sigue aprendiendo y cómo se participa en la formación académica de otras personas. Las resistencias siempre estarán, pero para este ejercicio transformador se necesita un diálogo intergeneracional y cuestionar la manera en que se crea conocimiento. Para profundizar en este punto, retomo a Gloria Anzaldúa, quien señala:

¿Acaso no nos dice nuestra clase, nuestra cultura, tanto como el hombre blanco que el escribir no es para mujeres tal como nosotras? El hombre blanco habla: Quizás si raspas lo moreno de tu cara. Quizás si blanqueas tus huesos. Deja de hablar en lenguas, deja de escribir con la mano zurda. No cultives tu piel de color, ni tus lenguas en llamas si quieres tener éxito en un mundo de la mano derecha (Anzaldúa, 2016, p. 109; Anzaldúa, 2017, p. 16).

Cuestionar las prácticas académicas tradicionales dentro de las universidades lleva a reconocer en qué condiciones de desigualdad y marginación se construye conocimiento, pero también lleva a preguntarse en qué condiciones de privilegio construyen otras personas y qué intereses representan y perpetúan.

Para cerrar este apartado, retomo a Braidotti, quien señala:

Creo que el deber de las teorías críticas en el mundo actual, es proporcionar adecuadas representaciones de nuestras ubicaciones históricas y situadas. Conectado con el ideal de la producción de un saber socialmente útil, se transforma en la más ambiciosa y abstracta cuestión del estatuto y el valor de la teoría misma (Braidotti, 2015, p. 14).

Reconocer nuestro papel como personas consumidoras y constructoras de conocimiento es tan valioso desde una perspectiva crítica que ser conscientes de ello también puede llevar a una pedagogía liberadora.

EN QUÉ DIRECCIÓN DEBEMOS SEGUIR

Más allá de repetir a los mismos autores de siempre porque nos dan un piso teórico legitimado por otras personas, se propone empezar a validar, cuestionar y retomar la manera en la que creamos conocimiento desde nuestros territorios. Esto con el fin de reconocer nuestras preguntas, metodologías o teorías, y dar valor a nuestros contextos específicos y diversos. Es importante subsanar la matriz de opresiones en la que se coloca a las personas a partir de expresiones del racismo, el género, la diversidad sexual y la intersección de todos estos factores. Incorporar de manera clara el pensamiento y el conocimiento de estas personas en investigaciones, en las cuales haya investigadores e investigadoras que hayan sido adscritos a la diversidad, resulta fundamental. No se trata solo de considerarlas como objetos o sujetos de estudio.

Si bien se entiende la separación de líneas de investigación, desde una postura crítica se piensa que esta acción refuerza divisiones analíticas, en las cuales ni las personas diversas ni sus temas pueden estar en diálogo.

Con esta reflexión, no digo que debamos dejar de leer a personas de otros países ni desconocer debates teóricos, sino partir de un reconocimiento de experiencias y resultados de investigación, promoviendo redes de intercambios tanto de saberes como de prácticas entre las personas.

LA DIVERSIDAD EDUCATIVA INSTITUCIONALIZADA Y LA TRANSFORMACIÓN DE LA SOCIEDAD EN UN MUNDO EN CRISIS

El paradigma de la diversidad ya está incorporado dentro de la Ley General de Educación actual, ante este hecho, ¿ya no hay nada que hacer para tener una educación más justa, incluyente, diversa y equitativa? A continuación, se explora de qué manera se incorporó el

enfoque de la diversidad para seguir reflexionando sobre qué hace falta para avanzar.

En la Ley General de Educación, publicada el 30 de septiembre de 2019, se retoma el paradigma de la diversidad al señalar en diferentes artículos la necesidad de respetar la diversidad cultural y social, así como la diversidad de saberes, capacidades y, en general, la diversidad educativa.

En cada uno de los capítulos dedicados al ejercicio del derecho y los fines de la educación, se observa la incorporación de la diversidad en la política educativa establecida durante la administración del presidente Andrés Manuel López Obrador. La Ley General de la Educación promueve un desarrollo humano integral, el respeto y aprecio por la diversidad natural, de las personas y los saberes. Además, apuesta por una construcción de una sociedad equitativa y solidaria, basada en el respeto por los derechos de todas las personas y en la integridad de las familias, tomando en cuenta las condiciones personales, sociales, culturales y económicas de alumnas y alumnos, docentes, planteles, comunidades y regiones del país. Se prioriza una formación humanista basada en la dignidad humana, en donde en la escuela reconozcan las capacidades de las personas a partir de su ritmo, estilo e intereses de aprendizaje, así como en el uso de diferentes lenguajes. La educación se entiende desde los distintos tipos, niveles, modalidades y opciones educativas, buscando responder, valorar y reconocer la diversidad lingüística, regional y sociocultural del país, así como de la población rural dispersa y en los grupos migratorios (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019).

Al reflexionar sobre la incorporación del paradigma de la diversidad en la legislación educativa mexicana, se considera la postura política de esta ley desde la atención a la comunidad escolar y el respeto por la población estudiantil, tomando en cuenta su historia, estilos de aprendizaje, lenguas, modalidades, y la población en movimiento debido a las condiciones laborales y la migración interna. Si bien se reconoce que la legislación puede tener un contenido y que en la práctica educativa puede desarrollarse algo diferente, se piensa

que la ejecución de las y los docentes puede llevar a los espacios escolares otra manera de vivir la práctica docente. Tocaré esperar a conocer los estudios que muestren sus resultados.

El camino marcado por este proyecto político abarca, desde su enfoque, el modelo educativo, la práctica educativa, la política educativa, la pedagogía y la administración escolar. La diversidad, con enfoque transversal, implica su presencia y reconocimiento en diferentes espacios dentro del sistema.

La incorporación del paradigma de la diversidad tal y como se presentó en esta administración permite encontrar coincidencias con los lineamientos establecidos por la UNESCO sobre el tema. Sin embargo, el enfoque de la educación humanista, la dignidad, la transformación, la atención a la migración y la integración de los diferentes actores de la comunidad escolar contribuyen a reconocer este esfuerzo como un avance. A pesar de ello, la organización de las personas y el reconocimiento de los derechos humanos, aunque mencionados, reforzarían las intenciones, no como una escuela idealizada sino basada en los principios básicos de administración de una nueva organización y convivencia.

A MANERA DE CIERRE

Vivimos en una sociedad donde el reconocimiento de la diversidad y los ataques hacia la misma son dos prácticas y discursos que se encuentran tanto en los medios de comunicación masiva tradicionales como en las diferentes redes sociales y en espacios que habitamos en la vida cotidiana. La aceptación y el rechazo coexisten. Algunas personas ven la diversidad como un problema, mientras que otras la perciben como una oportunidad para crear vínculos sociales transformadores. En este escenario, convivimos con generaciones que, desde la infancia, no conocieron el valor de la diversidad, y otras que están creciendo bajo realidades que comulgan con los discursos basados en el reconocimiento y la aceptación. ¿Qué hacer ante esta situación?

Desde el ámbito educativo, el Estado mexicano ha buscado atender y desarrollar programas académicos diversos interculturales a lo largo del país. Y en años recientes, el Doctorado en Educación y Diversidad busca generar conocimiento a partir de la consideración de la diversidad sociocultural y multilingüística del país y de la población en general, siguiendo los principios de justicia y equidad. Así mismo, este 2024 se ha propuesto la Formación Docente en Pedagogías Antirracistas e Interculturales, enfocada en transformar las prácticas y los procesos educativos en las escuelas y comunidades. El reto no es fácil, pero este nuevo siglo ha traído consigo cuestionamientos a un mundo donde la desigualdad, los conflictos sociales y los efectos derivados de la crisis climática nos impulsan a construir sistemas educativos transformadores y libres.

En relación con lo propuesto en este texto, Treviño Ronzón también invita a retomar los principios de la pedagogía crítica con el fin de “descentrar críticamente al docente, a la idea misma de institución; descentrar las figuras tradicionales de la educación y volver a problematizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en común” (2023, p. 38). En este contexto en el que la crisis hídrica, el saqueo del agua y los cambios políticos nos impulsan a transformar la forma en que se aprende y enseña a las nuevas generaciones, aún queda un largo camino de reflexiones y acciones por realizar.

Cierro este trabajo retomando a la investigadora Rosi Braidotti, quien promueve la condición poshumana “como una oportunidad para incentivar la búsqueda de esquemas de pensamiento, de saber y de autorrepresentación alternativos respecto de aquellos dominantes” (2015, p. 23).

REFERENCIAS

- Anzaldúa, G. (2016). *Borderlans. La frontera: la nueva mestiza*. Madrid, España: Capitán Swing.

- Anzaldúa, G. (2017). *Chicanas deslenguadas: vivir en la frontera*. México: Cooperativa El rebozo.
- Arfuch, L. (2005). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.
- Barragán, A. (19 de marzo, 2023). La rebelión de las estudiantes mexicanas: en huelga por la violencia machista dentro de las universidades. México: *El País*. <https://elpais.com/mexico/2023-03-19/la-revolucion-de-las-estudiantes-mexicanas-en-huelga-por-la-violencia-machista-dentro-de-las-universidades.html>
- Barroso, J. M. (2014). Feminismo decolonial: una ruptura con la visión hegemónica, eurocéntrica, racista y burguesa. Entrevista con Yuderlys Espinosa Miñoso. *Iberoamérica Social: Revista-red de estudios sociales* (III), 22-33.
- Beller, W. (2012). Teorías en tensión: sujeto y subjetividad. Reencuentro. *Análisis de Problemas Universitarios* (65), 30-37.
- Bertely, M. (2015). Enfoques postcoloniales y movimiento político y pedagógico intercultural en y desde Chiapas, México. *Relaciones* 141, invierno 2015, 75-102.
- Braidotti, R. (2015). *Lo posthumano*. México: Gedisa.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2019). *Ley General de Educación*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Celaya Torres, B. J. (1 de mayo, 2024). Estudiantes del artista Ilán Lieberman presentan denuncia en su contra; realizan paro en “La Esmeralda”. Aristegui. Noticias. <https://aristeguionline.info/0105/mexico/estudiantes-del-artista-ilan-lieberman-lo-denuncian-por-acoso-sexual-realizan-paro-en-la-esmeralda/>
- Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, 16, 39-66.
- Echeita Sarrionandia, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “voz y quebranto”. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118.
- Espinosa Miñoso, Y. (2014). *Feminismo decolonial: una ruptura con la visión hegemónica eurocéntrica, racista y burguesa*. En J. M. Barroso, *Iberoamérica Social: Revista-red de estudios sociales* (III) 22-33).
- Expansión Política (13 de marzo, 2023). Dos colegios de bachilleres suspenden clases tras denuncias por acoso sexual. *Expansión Política*. <https://politica.expansion.mx/mexico/2023/03/13/dos-colegios-de-bachilleres-suspenden-clases-tras-denuncias-por-acoso-sexual>
- Guilherme, M. y Dietz, G. (2014). Diferencia en la diversidad: perspectivas múltiples de complejidades conceptuales multi, inter y transculturales. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, XX(40), 13-36.
- Hall, S. (1996). ¿Quién necesita “identidad”? En S. Hall y P. du Gay (comps.), *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

- hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Madrid, España: Capitán Swing.
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En L. Edgardo (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, Argentina: Clacso.
- Secretaría de Cultura (2022). *Mondiacult 2022, el encuentro de las culturas del mundo*. <https://www.gob.mx/cultura/articulos/mondia-cult-2022-el-encuentro-de-las-culturas-del-mundo>
- Segato, R. L. (2002). Identidades políticas/alteridades históricas. Una crítica a las certezas del pluralismo global. *Rinas: archivo para las ciencias del hombre*, 23(1).
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.
- Skliar, C. y Téllez, M. (2008). *Conmover la educación. Ensayos por una pedagogía de la diferencia*. México: Noveduc.
- Treviño Ronzón, E. (2023). La educación y el devenir digital. *Perfiles Educativos*, 45 (Especial), 24-42.
- UNESCO (s/f). *Día Mundial de la Diversidad Cultural para el Diálogo y el Desarrollo*, 21 de mayo. <https://www.un.org/es/observances/cultural-diversity-day>
- UNESCO (s/f). *La educación transforma vidas*.
- UNESCO (2001). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*. <https://www.unesco.org/es/legal-affairs/unesco-universal-declaration-cultural-diversity>
- Zizek, S. (2001). *El espinoso sujeto. El centro ausente de la ontología política*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

CAPÍTULO 2

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN ESCENARIOS SOCIALES: EL ACTIVISMO DE LAS MUJERES

Dulce Selene Vera Calderón

*No resulta fácil nombrar nuestro dolor,
teorizar desde ese lugar
(bell hooks, 2021, p. 97)*

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como objetivo exponer algunas de las reflexiones que se desarrollaron en el seminario teórico-metodológico Aspectos epistemológicos y metodológicos del estudio de la diversidad y educación en el Doctorado en Educación y Diversidad.

El abordaje que le doy a estas reflexiones surge desde la conjunción de tres enfoques principales: la perspectiva de género y su relación con el feminismo en la investigación, la educación en el campo de lo social desde los aportes a la investigación educativa, y finalmente el activismo de las mujeres como eje que articula la relación de los dos puntos anteriores.

Considero que estos tres elementos ayudan a reflexionar acerca de lo que se espera en el presente y en el futuro en relación con los temas de investigación en el campo de la educación; si bien la educación se ha dedicado a explorar elementos de escenarios formales, también se han realizado reflexiones de los escenarios sociales en la educación, pero ¿qué son los escenarios sociales? Para esta reflexión considero que los escenarios sociales son aquellos que no están enmarcados en la institucionalidad de la educación, sino aquellos que se encuentran en las periferias pero que le dan sentido a todo lo que hacemos al organizarnos los pertenecientes al campo de lo social.

El panorama de la actualidad, una actualidad violenta y particularmente violenta con las mujeres, es el que le da sentido a reconocer los sitios del activismo en su relevancia para generar espacios educativos de los cuales germinen nuevas formas de conocimiento.

Centro mi atención en el activismo, particularmente el de las mujeres, porque me permite evidenciar cómo se ponen en acción estas cuestiones en algunos ejemplos que se desarrollan más adelante.

Es importante señalar que no es la única forma de educación en el campo de lo social que puede apoyar al mismo sentido, sino que de igual forma funcionan las cuestiones negativas generando formas de aprendizaje, pero que se pueden combatir con la organización social, pues este es un punto que también es nodal en la reflexión: el reconocimiento de las formas de aprendizaje que no necesariamente son favorables para la sociedad, pero que su registro y atención desde la investigación ayudará a buscar alternativas para su modificación paulatina y mejorar la vida diaria en conjunto.

LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA COMO CANAL PARA LA APERTURA A NUEVAS FORMAS DE DEFINIR LO EDUCATIVO

La investigación educativa en la actualidad ya no solo se limita a los escenarios formales, sino que se ha abierto camino en la búsqueda de

espacios educativos en escenarios sociales. Nombrar los escenarios sociales donde se desarrollan procesos de aprendizajes como espacios educativos es reconocer estos para poder comprender nuevos caminos de la investigación educativa en la actualidad.

Pero ¿desde dónde podemos comenzar a explorar estas nuevas formas de investigar la educación en la actualidad?, ¿qué miradas abre esta nueva forma de explorar la educación?, ¿qué posibilidades le da a la investigación educativa? Y ¿qué nuevos caminos forja para la investigación de la educación?

Para poder contestar estas interrogantes, los planteamientos de la investigación educativa deben de responder a nuevas formas de hacer investigación, pues las formas tradicionales de hacer investigación educativa no necesariamente tienen la apertura para contemplar la educación en un espectro más amplio. Una forma de investigación que nos permitiría esta amplitud es la desarrollada por la perspectiva de género, pues viene a cuestionar los diferentes ámbitos de la forma en que la investigación tradicional en diferentes áreas invisibiliza maneras distintas de interpretar la realidad.

Según Serret, la perspectiva de género “puede entenderse como un punto de vista a partir del cual se visibilizan los distintos fenómenos de la realidad que tienen en cuenta las implicaciones y efectos de las relaciones sociales de poder entre los géneros” (2008, p. 15). Es decir, desde este planteamiento la perspectiva de género apoya a dar luz a nuevas formas de concepción de los fenómenos de la realidad como es el caso de las formas alternativas de la educación; además de dar luz también a aquellos proyectos que han desarrollado las mujeres o a temas relacionados con la feminidad.

En el caso de la educación existen numerosos proyectos que son desarrollados por mujeres en espacios sociales, por ejemplo, la organización de las mujeres zapatistas, las mujeres buscadoras de personas desaparecidas, las mujeres que luchan por los derechos humanos, las mujeres luchadoras por el reconocimiento del ejercicio de una menstruación digna, entre otras. Y no es casualidad que desde estas nuevas perspectivas se de luz a estas formas de educación no

tradicionales, pues esas mismas formas de mirar de manera diversa la realidad y los fenómenos son las que dieron origen a la perspectiva de género, ya que la lucha feminista tiene un vínculo importante con la perspectiva de género, porque son sus reflexiones y luchas las que le van dando forma y origen.

¿Qué es la lucha feminista? Según Fourier, “la lucha feminista se refiere a las luchas que reivindican la igualdad de las mujeres” (Fourier en Serret, 2008, p. 37), es decir, aquellas luchas que ponen en la mira la desigualdad que han vivido las mujeres. Entre esas luchas un estandarte importante de las diferentes perspectivas es la emancipación de la mujer, pues esta emancipación es la que ha dado lugar al replanteamiento de las formas de investigación en diversas ciencias, donde la educación no queda exenta.

Cuando se habla de la liberación de la mujer también es importante estar atentos y atentas a cómo se fue dando seguimiento a la lucha por la liberación de las mujeres, porque esto también nos ayudará a comprender la importancia de los espacios de educación en espacios sociales que han generado y que les dan forma a nuevas maneras de mirar la investigación en la educación.

Los movimientos por la liberación de la mujer están caracterizados por una de las frases icónicas que nos acompañan hasta nuestros días: “lo personal es político”; esta frase, según Serret, alude a tres cambios principalmente: “cuestionar la relación entre lo público y lo privado, la influencia mutua de lo público y lo doméstico en la modernidad y las relaciones de poder que están presentes en la casa” (2008, p. 44). Estos tres cambios mencionados por Serret van a abrir el campo al estudio de fenómenos de aprendizaje y, por lo tanto, educativos de los quehaceres de las mujeres en diferentes ámbitos, al nivel de no restarle importancia a ninguno de ellos y buscar la trascendencia de la investigación en las diversas ciencias.

Algo que también se suma a lo anterior es el nacimiento de la categoría de género, pues, aunque nace desde diferentes ámbitos de la realidad, nos ha servido como herramienta teórico-política ya que ha obligado al Estado a tener en la mira las necesidades de las

mujeres en los diferentes roles que ocupan en la sociedad. Además de lo anterior, también nos ha dado apertura a generar una postura ético-política con el vínculo feminista, ya que desde la crítica abre el diálogo al replanteamiento de la objetividad en la investigación.

Entonces podemos decir que:

la perspectiva de género está sumando a la construcción de conocimiento aportando nuevas formas de mirar, pues esta nos ayuda a criticar las categorías de análisis tanto como al incorporar la especificidad de la experiencia de las mujeres en calidad de sujetos en la misma medida que los varones (Serret, 2008, p. 73).

Todo lo anterior nos lleva a negar la afirmación de que solo existe un método científico mediante el cual, al seguirlo al pie de la letra, podemos llegar a obtener conclusiones verdaderas, pues la perspectiva de género viene a plantearlo de manera distinta; pero ¿cómo es esta forma?, ¿de qué trata? y ¿cómo se vincula con la investigación en educación?

Como se ha planteado desde el inicio, el futuro de la investigación en este escrito se orienta hacia el estudio de nuevas formas educativas a través de los espacios sociales, donde los estudios feministas de la ciencia o la crítica feminista de las ciencias nos abren la puerta para su definición.

Sandra Harding (Blazquez *et al.*) menciona que “estos procesos de generar conocimiento están contruidos desde el punto de vista masculino” (2012, p. 23). ¿Es posible que la investigación en educación esté atravesada por esta construcción? La respuesta a esta pregunta es un rotundo sí. Las investigaciones en educación están sesgadas al no contemplar la deconstrucción desde el cruce de la investigación educativa y la cuestión de género. Para poder apoyar de manera sustentada este planteamiento, nos resulta útil la epistemología feminista, porque esta “aborda la manera en que el género influye en las concepciones del conocimiento, en la persona que conoce y en las prácticas de investigar, preguntar y justificar” (Blazquez *et al.*, 2012, p. 22).

La epistemología feminista abre la puerta a replantear las formas de acercarnos a lo que investigamos; además, pone en discusión que los procesos de investigación sí están intervenidos por cuestiones que atraviesan a quien investiga, como las emociones, el lugar de origen, la historia de vida, el género, el sexo, entre otras.

Volvamos al punto inicial. Cómo se relaciona con el impacto de la investigación educativa en los escenarios no formales; el aspecto que se desarrolla en el párrafo anterior nos permite afirmar que “los intereses sociales y políticos, así como los prejuicios personales, tienen una influencia importante en la producción del conocimiento científico” (Blazquez *et al.*, 2012, p. 25). Esto ya lo advertía Blazquez *et al.* (2012), pues pone en duda la neutralidad de la objetividad cuando afirma que la objetividad es un medio patriarcal para controlar lo que se hace en el ámbito académico. Esta afirmación es importante porque en esta nueva forma de plantear la investigación educativa de escenarios sociales atravesada por la perspectiva de género, responde a necesidades que representan las particularidades de cada escenario.

Es decir, que da la pauta para hablar del conocimiento situado, pero al defender este “carácter situado del conocimiento se debe tener cuidado de no otorgar privilegio epistémico a un tipo particular de situación” (Blazquez *et al.*, 2012, p. 32), pues si no estaríamos replicando lo que se critica de la forma tradicional de acercarse a la investigación en la educación.

Como podemos observar, estas nuevas formas de concebir la investigación en la educación, donde la educación se mira desde aspectos no formales, ayuda a mostrar nuevas formas de lo educativo. Estas nuevas formas de mirar lo educativo ayudan a visibilizar cómo las organizaciones activistas, en particular de las mujeres, son semi-lleros de aprendizaje de múltiples conocimientos que es necesario reconocer a través de la investigación.

NUEVA FORMA DE MIRAR LA EDUCACIÓN: LO EDUCATIVO DESDE LA ORGANIZACIÓN SOCIAL

Para entender mejor este punto, es importante cuestionarnos las formas de educación que son útiles bajo este escenario del activismo de las mujeres. Al respecto, Buenfil (2010) pregunta: ¿cómo educar en la actualidad? Y ese cómo educar en la actualidad se puede responder con la apertura a esa educación a espacios no formales, espacios sociales, para que se tenga un contacto con la realidad concreta; y hay otra pregunta aún más importante: ¿la educación, lo ético y lo político están relacionados?, a lo que podemos responder que sí, justo esta afirmación es la que nos va a permitir relacionar el activismo de las mujeres desde su posición ética y política con el desarrollo de procesos educativos. Un ejemplo de esto podría ser el activismo que hacen las mujeres buscadoras de personas desaparecidas en los diferentes estados, porque ellas gestionan sus recursos, conocimientos y procesos para la búsqueda. Es decir, que las decisiones que ellas van tomando y sus implicaciones recaen en lo educativo.

Veamos ahora la importancia de que desde la investigación de lo educativo se visibilicen los activismos de las mujeres.

La postura de Buenfil (2010) está apoyada en el Análisis Político del Discurso como perspectiva de investigación de procesos sociales, pues dicha mirada permite afirmar que el ser de las cosas es discursivo y se da mediante una construcción significativa social a través de mediaciones culturales, lingüísticas, en relación con la historia y el espacio en el cual se desarrollan; este carácter del discurso permite comprender cómo se da la configuración de las mujeres por medio del activismo, cómo significan el aprender y se apropian para el actuar ante la vida diaria de su participación política (Buenfil, 2012). La mirada del activismo como espacio educativo nos ayuda a comprender, por ejemplo, cómo hay un grupo de “choque” al frente de las marchas del 8M, que acuerpa a las demás para proteger el contingente en una marcha; es algo que se aprende en el activismo y es producto de los procesos educativos que se dan al interior del mismo.

Esto ayuda a pensar lo educativo en un espectro más amplio en la formación de sujetos. Como Buenfil lo afirma:

La internalización del conocimiento se puede dar en diversos espacios sociales (familia, escuela, templos, medios de comunicación, grupos de pares), a través de diversas estrategias (repetición, persuasión, imposición) sobre numerosos contenidos (morales, políticos, cívicos, deportivos, estéticos, gnosológicos, sexuales, culturales y demás) y así va formando (educando) a los agentes en la comunidad donde “son arrojados” (por ejemplo, su contexto) (Buenfil, 2010, p. 16).

Ahora sí podemos alumbrar lo planteado anteriormente cuando se afirma que la investigación en la educación se debe de apuntar a la configuración de las organizaciones activistas para dar cuenta de nuevas formas de aprendizaje, y si se atraviesa con la variable de género y rescatamos las formas de aprendizaje de las mujeres activistas estamos dando luz a temas que se han trabajado poco y que ha costado mucho esfuerzo que se enfatizan en el ámbito de la investigación.

Dentro de esta postura, entonces, podemos decir que los espacios educativos en el activismo tienen un sesgo ético y político de quienes educan. Este es un segundo elemento que es importante contemplar en el desarrollo de la investigación educativa, pues, además de los nuevos escenarios, hablar de quienes comparten el conocimiento en esos escenarios es igual de importante, ya que los conocimientos que transmiten en sus discursos no quedan exentos de que sean incorporados por los demás bajo sus propios filtros. “El discurso y lo social son términos que se superponen, porque cualquier tipo de acto social es un acto de producción de sentido, dado que está enmarcado en lógicas de sentido que estructuran la vida social” (Buenfil, 2012, p. 4), por lo cual, cualquier proceso de enseñanza en los escenarios del activismo de las mujeres es productor de sentidos para quien participa.

Este último elemento ayuda a redondear la idea de cómo dentro de los activismos de las mujeres se desatan procesos de

reconfiguración a través de los aprendizajes que se generan al interior de la organización social y política.

GIRAR LA MIRADA DE LOS ELEMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN PARA EL CAMBIO SOCIAL

Un elemento más que se debe tomar en cuenta en estos planteamientos de las nuevas formas de lo educativo son las emociones. El reconocimiento de las emociones en el ámbito de la investigación educativa es importante porque aportará elementos relevantes para sumar a la discusión de los vínculos que se generan en los procesos investigativos. Pues no podemos negar las emociones, ya que ellas moldean las “superficies” de los cuerpos individuales y colectivos y, a su vez, las emociones se moldean con el contacto con los objetos; es decir, estas se ven intervenidas por un proceso cíclico de generación de conocimientos.

A lo largo del tiempo, “las emociones se han relegado al ámbito privado, lo que encubre su dimensión pública y su papel en el ordenamiento de la vida social” (Ahmed, 2015, p. 38). Además, las emociones son un elemento que detona en el activismo la motivación a la permanencia, al aprendizaje, al desarrollo de las acciones mismas que se dan dentro de la organización.

Negar las emociones es negar un elemento importante de análisis desde la investigación y negar la participación de quien investiga para elegir lo que investiga y cómo lo hace.

Tanto el escenario como quien educa y quien recibe esta educación en los espacios educativos del activismo de las mujeres, están conformando nuevas formas de concebir lo educativo. La educación dentro del activismo tiene un fin, que es generar cambios sociales. Volvamos a plantear distintos cuestionamientos: ¿cómo se generan los cambios sociales desde la educación en espacios de activismo?, ¿cómo el activismo aporta a querer cambios como productos de

procesos educativos? y ¿cuál es la importancia de investigar estos temas en la educación?

El futuro que se asoma de las investigaciones en la educación que se sustentan en los planteamientos que he desarrollado hasta ahora, apuntalan a la educación como algo vivo, que se expresa a través del activismo (en el caso que nos atañe, sin negar que hay otras formas que pueden pertenecer a lo formal y generar un proceso similar). Esta forma de concebir la educación en el activismo nos permitirá hablar de la educación como práctica de la libertad y la emoción vinculada a lo académico, ¿por qué?, porque hay un deseo de aprender.

En este sentido, lograríamos lo que plantea bell hooks cuando dice que la teoría debe de ser una “práctica de la liberación, sanadora, liberadora y revolucionaria” (2021, p. 83), pues los conocimientos que se generen en esos espacios contribuirían a la visibilización para reflexionar y, así mismo, a la libertad a través del conocimiento. Esto es muy importante para las mujeres, pues como lo planteamos al inicio de este escrito, la visibilización de las mujeres es una ruptura en las formas de organización y concepción de la investigación, pues se cuestionan, además, las bases epistemológicas en que se sustentaban.

“Además, cuando la teoría encuentra diferentes usos en diferentes lugares se vuelve una práctica social, y se da el proceso donde lo personal como experiencia fortalece la teoría” (hooks, 2021, p. 86).

Hasta ahora hemos planteado algunos elementos que suman a la discusión acerca de por dónde se puede orientar la investigación educativa vinculando los espacios activistas de las mujeres en diferentes escenarios.

Pero nuevamente surgen las siguientes preguntas, ¿qué alternativa existe para plantear esta forma de mirar la educación?, ¿por qué es importante visibilizar estas formas de lo educativo en la actualidad y en el futuro?

Para tratar este tema, es importante que describamos un poco el escenario al que se enfrentan estas nuevas formas de aprendizaje y cómo se abordan desde la investigación. Para esto diremos que el escenario de lo educativo en lo social no solo está enfocado a la

reflexión de lo “positivo”, “bueno”, entre otros, sino que también se ponen en juego aprendizajes para transgredir la escena pública de una forma negativa, dañando, como es el caso del narcotráfico, la delincuencia y otras. A estas formas Rita Segato (2018) las llama pedagogías de la crueldad, y las define como todos los actos y prácticas que enseñan, habitúan y programan a los sujetos a transmutar lo vivo y su vitalidad en cosas, es decir, despersonalizar lo que somos para convertirnos en objetos. El origen de las pedagogías de la crueldad son las relaciones desiguales, lo cual se relaciona con el planteamiento que se hacía al inicio al hablar de la desigualdad de las mujeres en el ámbito de la investigación.

Esta explicación de las pedagogías de la crueldad que describen un panorama desolador de la sociedad, también nos abre la posibilidad de plantear espacios para buscar combatir estas situaciones, lo que permite el posicionamiento de la actividad activista de las mujeres. Un ejemplo que puedo dar de este aspecto, es cuando las mujeres se organizan para marchar por la exigencia de justicia para atender casos de feminicidio, pues en estos es importante la exigencia de la tipificación para el acceso a la justicia y este muchas veces se hace a través de la organización de las mujeres; entonces tenemos, por un lado, la pedagogía de la crueldad que da forma a la ejecución del feminicidio, pero, por otro lado, el ejercicio del activismo de las mujeres para exigir la justicia e incidir a que suceda.

A este ejercicio de la búsqueda de alternativas ante las pedagogías de la crueldad, Rita Segato lo nombra contra-pedagogías y se pregunta: “¿cómo entonces concebir y diseñar contra-pedagogías capaces de rescatar una sensibilidad y vincularidad que puedan oponerse a las precisiones de la época y, sobre todo, que permitan visualizar caminos alternativos? (2018, p. 15).

El concepto de contra-pedagogías suma a la visibilización de las formas de educación que desde el activismo se hacen, pues es necesario que en espacios compartidos se den otras formas de pedagogía con un significado distinto y contemplando múltiples variables que lo atraviesan (interseccionalidades) para situar el conocimiento.

Estas propuestas se hacen desde lo común, desde un espacio compartido. Este sería otro indicio de por dónde debemos elaborar la investigación dentro del campo educativo.

Lo que Rita Segato llama “insurgencias” es lo que defino como activismos, en lo particular activismos de las mujeres, estos activismos en sí mismos pueden conformar contra-pedagogías y, por lo tanto, espacios educativos que necesitan ser estudiados para vislumbrar un futuro que los incluya y los ponga como panorama de lo educativo.

Esto nos daría la apertura de lo educativo a aquello que no se estudia o no se quiere comprender o se niega su pedagogía, como los aspectos violentos del narcotráfico, la desaparición de personas, la asimilación de la violencia en las infancias como forma de relacionarse, la violencia hacia las mujeres, entre otras. La apertura al estudio de lo educativo desde diferentes áreas de lo social.

¿CÓMO LA EDUCACIÓN DESDE ESTA MIRADA AYUDARÁ A DAR VOZ Y ARTICULAR LAS SUBJETIVIDADES DIVERSAS?

Esta visibilización de los procesos educativos en el campo de lo social a través del activismo, pone en evidencia que las mujeres, “como grupo que se ha relegado de manera histórica (subalterno), hablan físicamente a través de sus acciones en el campo; es decir, que el subalterno habla físicamente, pero su ‘habla’ en ocasiones no adquiere estatus dialógico” (Spivak, 2003, p. 298). Es decir, no es escuchado.

“El subalterno se refiere a los grupos oprimidos y sin voz, el proletariado, las mujeres, los campesinos, aquellos que pertenecen a grupos tribales...”, entre otros (Spivak, 2003, p. 299), aquellos a los que debe apuntar la investigación educativa en la actualidad. Porque al problematizar mediante preguntar cómo es representado en el discurso occidental el/la sujeto subalterno(a), ese sujeto que busca los huecos en lo social para organizarse en el activismo, encontramos las maneras que enriquecen las investigaciones con nuevas formas de concebir lo educativo. Porque “la teoría es un relevo

de la práctica donde los oprimidos pueden conocer y hablar por sí mismos” (Spivak, 2003, p. 315), es decir, que la investigación debe estar en correspondencia con lo que vemos en la realidad y lo que se plantea desde ella.

Es importante resaltar que el carácter de la exploración de las propuestas educativas del activismo dentro de la investigación no es siempre concordante, pues aun dentro de estas existen diferencias, como es el caso del feminismo, donde quienes comienzan a posicionar el feminismo son mujeres blancas, mientras que las mujeres del tercer mundo quedan relegadas. Pero, aun así, no debe de entenderse como que esta propuesta no es útil, ya que al cuestionar lo establecido, sin importar que sea desde una posición en particular, se comienza a formar la nueva mirada.

Pero es importante visibilizar esta forma, que se puede considerar un tipo de colonización del conocimiento.

La colonización se ha utilizado para caracterizar todo, desde las más evidentes jerarquías económicas y políticas hasta la producción de un discurso cultural particular... implica una relación de dominación estructural y una supresión, muchas veces violenta, de la heterogeneidad del sujeto (Mohanty, 2008, p. 2).

o sujetos en cuestión, por eso se debe tener precaución con los planteamientos que se hacen porque podemos terminar borrando alguna postura de la realidad. Aunque es evidente que no debemos nombrar todos los elementos hasta agotarlos, es importante siempre tener presente que existen otras formas de mirar aquello que nosotros estamos estudiando y no dejar de reconocerlas.

Otro ejemplo de esto podría ser cuando la categoría de “mujeres” se concibe como una categoría homogénea, porque terminaríamos invisibilizando las pluralidades al interior de las diversas mujeres o formas de ser mujer. Además de lo anterior, no reconocer este carácter diferencial de las categorías terminaría replicando el robo de su agencia histórica y política, desdeñando lo que son y cómo se construyen desde su lugar.

Todas estas características terminarán impactando a los individuos en la conformación de lo que son, permitiendo nuevas conceptualizaciones y redefiniéndose a través de la organización del activismo. Es decir, cuando se logra generar conocimiento a un nivel desligado de lo individual podemos llegar a la abolición de las diferencias individuales y a priorizar el conocimiento generado en compañía del otro u otra.

Generar este tipo de conocimiento permitirá que se cree identificación, pues

la identificación se construye sobre la base de reconocimiento de algún origen común o unas características compartidas con otra persona o grupo o con un ideal, y con el vallado natural de la solidaridad y la lealtad establecidas sobre este fundamento (Hall, 1996, p. 15).

y así poder afirmar lo que Hall plantea al decir: “la construcción de una identidad social es un acto de poder” (1996, p. 19)

Porque ese acto de poder va a impulsar las nuevas formas de organización para hacer mella en la vida social y cambiar lo que sucede en la realidad, es decir, construir contra-pedagogías.

La conformación de la subjetividad a través de estos elementos del aprendizaje y los elementos narrados de la identidad, nos permitirá comprender a los sujetos bajo determinadas abstracciones que son resultado de haber seleccionado ciertos rasgos comunes, dejando de lado otros. ¿Qué rasgos son los que resignificaremos?, no necesariamente se sabe con antelación, pero sí se pueden dar condiciones de aprendizaje que permitan al individuo tomar decisiones.

Todos y todas somos sujetos cognoscentes que estamos definidas(os) por nuestra posición al mundo externo, por ende, el objeto de conocimiento se entiende como todo aquello que puede ser materia de conocimiento o de la sensibilidad por parte del sujeto, es decir, todo lo que el sujeto decide adherir a las configuraciones de sus subjetividades.

La subjetividad es el medio gracias al cual el sujeto puede ser captado como tal en su integridad vital y existencial, sin deformaciones objetivizantes a través de la subjetivación, entendiendo la subjetivación como los modos (las formas) conforme a las cuales un sujeto se sitúa en el discurso y el propio discurso sitúa al sujeto (Beller, 2012, p. 36),

lo que da como resultado el conocimiento. Ahora, ¿cómo un sujeto construido puede transformarse, reconstruirse?, tal vez aún no podamos responder del todo esta pregunta, pero sí podemos responder por qué. Los sujetos resisten, resignifican y crean nuevas representaciones y prácticas que permiten reconfigurar las nuevas maneras de investigación educativa que podemos observar en las formas de la organización dentro del campo de lo social.

Regresemos al inicio del planteamiento de este trabajo, ¿hacia dónde se está construyendo la investigación en el ámbito educativo? Y ¿por qué es importante replantear la investigación educativa en ámbitos sociales?

La investigación en educación debe construirse, como dice Gloria Bonder (1998), cambiando el “yo” por el “y” “o”; es decir, por la unión de dos ideas o por la elección entre dos de ellas. Porque es desde esta mirada de lo común y lo colectivo que se originan las nuevas formas de lo educativo.

REFLEXIONES FINALES

Recapitemos las reflexiones realizadas en este escrito: la primera propuesta que resalta es la referente a la perspectiva de género como un eje para el replanteamiento de la investigación educativa. En el segundo apartado traté de enfocar la reflexión justo a la redefinición de lo educativo a partir de diferentes formas de abordarlo, desde la organización social, en específico en el activismo de las mujeres.

Estos elementos sirven de base para dar un giro a los estudios e investigaciones de la educación, pues permiten una mirada más

amplia para visibilizar cuestiones educativas que están en juego en el entorno social y que suma a nuestro actuar como sociedad o a la asimilación de los elementos que incorporamos a nuestra subjetividad.

Es decir, una vez que ya miramos con claridad el espectro amplio de lo que es lo educativo, podemos pasar a modificar este para poder darle la forma que se necesita para combatir las pedagogías de la crueldad que se encuentran en boga, sobre todo en un país como el nuestro donde cada día nos despertamos con nuevas noticias de violencias que vamos invisibilizando porque las normalizamos. Pero una vez que se logra ver ¿qué se puede hacer?

Lo que se puede hacer es voltear la mirada de la educación tradicional y reconocer el carácter transformador de lo educativo para el cambio social; aquí cobran total importancia los ejemplos de las mujeres activistas en diversos temas (búsqueda de personas desaparecidas, exigencia de tipificación de feminicidio, mejorar la salud al exigir el aborto libre y seguro, entre otros), ya que son ejemplos que ponen en evidencia lo discutido en este texto.

Para finalmente plantear una gran pregunta: ¿cómo la educación desde esta mirada ayudará a dar voz y articular las subjetividades diversas? Este apartado le da forma a cómo la alternativa ayuda a reconfigurar lo que somos para poder transformar nuestra realidad.

Es importante destacar que la intención al exponer estas reflexiones apunta a la identificación de nuevas formas de lo educativo que pueden ayudar a transformar nuestra realidad, dando voz a estas propuestas desde el activismo para que nos enseñen la importancia de investigar estos procesos que están disponibles en la realidad que nos rodea.

La investigación de lo educativo nos exige nuevas maneras de abordaje que pongan en cuestión formas anteriores de mirar los procesos educativos, ahora devolviendo la palabra a la acción en los espacios de colectividad que se construyen a través del activismo. Las mujeres activistas somos un ejemplo vivo de cómo se dan estos procesos y debemos empezar a posicionarnos en la investigación de los escenarios educativos.

REFERENCIAS

- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. México: UNAM.
- Beller, W. (2012). Teorías en tensión: sujeto y subjetividad. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios* (65), 30-37. <https://www.redalyc.org/pdf/340/34024824005.pdf>
- Blazquez, N., Flores, F y Ríos, M. (2012). *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales*. México: UNAM. https://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/ceiich-unam/20170428032751/pdf_1307.pdf
- Bonder, G. (1998). Género y subjetividad: avatares de una relación no evidente. En *Género y epistemología: mujeres y disciplinas. Programa Interdisciplinario de Estudios de Género (PIEG)*. Universidad de Chile. http://www.iin.oea.org/iin/cad/actualizacion/pdf/Explotacion/genero_y_subjetividad_bonder.pdf
- Buenfil, R. (2010). Dimensiones ético-políticas en educación desde el Análisis Político del Discurso. *Sinéctica* (35) 1-17. <https://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n35/n35a10.pdf>
- Buenfil, R. (2012). La configuración de las mujeres a través del activismo. En N. Blázquez Graf, F. Flores Palacios y M. Ríos Everardo (coords.), *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales* (pp. 7-20).
- Hall, S. (1996). ¿Quién necesita “identidad”? En S. Hall y P. du Gay (comps.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13-39). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu. <https://www.icmujeres.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/lectura-6.pdf>
- hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Madrid, España: Capitán Swing.
- Mohanty, C. (2008). Bajo los ojos de occidente. Academia feminista y discurso colonial. En L. Suárez Navaz y A. Hernández (eds.), *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes* (pp. 17-62). Madrid, España: Cátedra. https://www.feministas.org/IMG/pdf/articulo_libro_descolonizando_el_feminismo-.pdf
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Serret, E. (2008). ¿Qué es y para qué sirve la perspectiva de género? México: IMO. <http://cedoc.inmujeres.gob.mx/PAIMEF/Oaxaca/oax09.pdf>
- Spivak, G. (2003). ¿Puede hablar el subalterno? *Revista colombiana de Antropología* (39) 297-364. <https://www.redalyc.org/pdf/1050/105018181010.pdf>

CAPÍTULO 3

EDUCACIÓN Y CAMBIO DE SIGNIFICANTES

Elda Gabriela Calderón Fabián

INTRODUCCIÓN

Para las investigadoras y los investigadores de la educación y docentes es indispensable conocer las reflexiones hechas desde las perspectivas feministas, *queer*, post y decolonial porque el ámbito educativo está cruzado por relaciones de poder, cuerpos y subjetividades, y tanto los feminismos (que incluyen los estudios de género), las masculinidades, teoría *queer* y las críticas poscolonial, decolonial y el Análisis Político de Discurso, tienen herramientas imprescindibles para comprender los procesos de conformación de lo corporal, lo subjetivo, las identidades y las relaciones entre los sujetos, aspectos importantes en el campo educativo.

Todas estas perspectivas tienen en común el rechazo de los discursos universales, de las ideas esencialistas y los binarismos, y sostienen que en el mundo de la producción académica existe una jerarquización de los saberes que reconoce como superiores los producidos en ciertas zonas del mundo, y mantiene sesgos fundados

en la raza, el sexo-género, la orientación sexual o la clase social. En palabras de Rita Segato (2021), esta división mundial del trabajo intelectual separa a los y las que producen teorías y categorías de los y las que las consumen; yo agregaría otra división: entre los y las que cuestionan estos sesgos y los y las que no lo hacen.

Las perspectivas mencionadas reconocen la práctica intelectual y científica como subjetiva, situada y falible, por lo que se tiende a valorar el conocimiento local y las múltiples narrativas de la experiencia humana; según Leonor Arfuch (2005), en la actualidad se está dando la sustitución de los grandes relatos universales por las narrativas de lo individual.

Todas estas propuestas son viables en un horizonte de posibilidad del discurso dado por las condiciones sociales y cognitivas de nuestro tiempo (Núñez, 2016), resultado de los cambios sucedidos en la segunda mitad del siglo xx y lo que va del xxi: movimientos sociales por los derechos humanos, demandas de igualdad para mujeres y minorías sexuales o la visibilización del funcionamiento de sistemas de opresión como el racial o el patriarcal; estos discursos nos muestran que distintos grupos sociales comparten un horizonte de plenitud imaginado como una sociedad más igualitaria, justa y respetuosa de la diversidad humana.

Reflexionar sobre cuáles son las aportaciones más significativas de estas propuestas analíticas al ámbito de la investigación educativa y la docencia es el objetivo de este ensayo, en el que además sostengo, siguiendo a Ernesto Laclau: que “la posibilidad de una democracia radicalizada está directamente ligada al nivel de extensión de las dislocaciones estructurales operantes en el capitalismo contemporáneo” (2000, p. 61), es decir, las demandas de los distintos grupos sociales están funcionando como discursos antagónicos del hegemónico y la extensión de esas ideas subversivas favorecen a la transformación.

LO UNIVERSAL ES EXCLUYENTE

En la historia podemos encontrar periodos en los que fue central la discusión sobre aquellas características que constituían lo humano y sobre quiénes portaban esa condición. Para Rosi Braidotti (2015), el ideal clásico de lo humano se gesta en el siglo XVI y es representado por el hombre de Vitrubio, o en el XVIII con el sujeto de la razón ejemplificado con el ciudadano moderno; ambos modelos surgieron en Europa y marcaron el ideal de humanismo normativo y civilizatorio. Por su parte, Aníbal Quijano (2014) señala que con la constitución de América se gesta un nuevo patrón de poder que establece lo humano a través de la raza, es decir, de la codificación de las diferencias biológicas entre los conquistadores europeos y los conquistados nativos del nuevo territorio. A partir de ese momento se establecieron categorías binarias como civilizado-primitivo, racional-irracional, mágico/mítico-científico, que básicamente hacían alusión a europeo y no europeo.

Como parte del nuevo patrón de poder mundial, Europa concentró bajo su hegemonía todas las formas de “control de la subjetividad, la cultura y, en especial, la producción de conocimiento” (Quijano, 2014, p. 787). Se fundó así el eurocentrismo, la modernidad y la racionalidad como experiencias y productos exclusivamente europeos. Los europeos comenzaron a describir la realidad a partir de lo que ellos, pensadores y científicos varones, consideraban relevante de ser pensado, y su mirada impregnó la forma en que eran descritos los otros, los excéntricos o marginales.

Para Zulma Palermo que los europeos se ubicaran a sí mismos como una cultura superior y a los no europeos como la marginalidad, significó una violencia epistémica que operó a través de las valoraciones que siendo inicialmente raciales alcanzan valor cultural y, así, comenzaron a circular ideas que sostenían que:

La raza de los americanos no puede educarse. No hay fuerza motivadora porque carecen de afecto y pasión [...] apenas hablan [...] nada les importa,

son haraganes [...] La raza de los negros es completamente lo contrario a la de los americanos [...] ellos pueden ser educados pero sólo como sirvientes (Chukwidi, 2001, en Palermo, 2010, p. 82).

Se usó la idea de raza como “fundamento orgánico de una desigualdad que se instauró como consecuencia de una victoria bélica” (Segato, 2021, p. 60) y después se fijó remitiendo esa desigualdad a una razón científica, lo que facilitó y consolidó la dominación.

Con las mujeres fue un poco diferente, ellas vivieron dobles o hasta triples marcas de inferioridad. Primero fueron pensadas como naturalmente inferiores a los hombres, en cualquier cultura; después se estableció que las negras, indias o árabes, eran también inferiores a las blancas occidentales, es decir, doblemente inferiorizadas.

Como sostiene Deborah Britzman, “la exclusión demarca los límites de la inclusión” (2010, p. 20) y en este juego las propias europeas-occidentales inferiorizaron a las mujeres del tercer mundo y las ubicaron en el lugar de víctimas, ya fuera de la violencia de los hombres, del sistema colonial, de los residuos de un sistema feudal o del sistema familiar árabe, según fuera el caso (Mohanty, 2008). Así, la colonización implicó la instauración de jerarquías económicas y políticas, pero también de discursos sobre la raza, el género y la sexualidad que suprimieron la heterogeneidad de los sujetos.

Como sostiene Gayatri Spivak (1998), los escenarios interpretativos occidentales son totalizadores, limitan e implican exclusión y sumisión ideológica, por lo que abandonar el colonialismo no es suficiente, debemos sumarle el abandono de los dispositivos coloniales. En palabras de Chandra Mohanty (2008), es necesario romper la dependencia y la relación colonizante entre el sujeto colonizado y el discurso homogeneizante, para poder pensar críticamente la diferencia colonial, una diferencia fundada en el etnocentrismo de una cultura dominante presentada como la universal, valiosa y trascendente.

Esta cultura dominante sigue presente en la academia occidental, en metodologías y estrategias analíticas, y para Aníbal Quijano (2014) es la ciencia al servicio de la matriz de dominación fundada en la

raza, que se manifiesta plenamente en la colonialidad del saber, en la “colonización de las perspectivas cognitivas” (Quijano, 2014, p. 788).

Considero fundamental incluir en el campo educativo, particularmente en el trabajo docente, las reflexiones hechas desde la perspectiva poscolonial y el giro decolonial para analizar las fuentes en las que apoyamos nuestro trabajo, cuestionar las narrativas que se siguen presentando como verdades irrefutables e identificar los discursos hegemónicos vigentes en el campo de la investigación y el conocimiento. Una de las ventajas de hacer este trabajo es enriquecer nuestras investigaciones y fomentar el pensamiento crítico de docentes y estudiantes.

CUERPO Y DESEO

Para Deborah Britzman (2010), estamos en un momento en el que hay que tomar postura ante dos propuestas pedagógicas: o retomamos los discursos de la diferencia en nuestra práctica educativa, visibilizamos y pensamos las estructuras de la disidencia dentro de la educación, o nos negamos a incorporarlos. Para la autora, esta decisión implica aspectos éticos y políticos, y el poder de reproducir o no discursos normativos. Por su parte, Patricia Cardeñoso advierte que los y las profesionales de la educación podemos generar maniobras didácticas con las que abordar la construcción de identidades masculinas (y femeninas), pero la forma en que lo hagamos dependerá de la percepción que se tenga sobre el género (Rodríguez, 2017, en Cardeñoso, *et al.*, 2021).

Si se sigue pensando en sexo, cuerpo y género como rasgos fundados en lo biológico, se anula la potencialidad crítica y transformativa del género. Pero si apelamos a que en estos conceptos se sostienen relaciones de poder, creencias legitimadoras, mecanismos de control y exclusión, y la producción pernicioso de binarismos antagónicos, podríamos avanzar en la comprensión de cómo se reproduce el sistema patriarcal.

Las pedagogías de la inclusión parten del convencimiento de la existencia de sistemas de opresión como el racial o el patriarcal, que no todos los intelectuales reconocen, pero que tienen importantes implicaciones en la práctica docente y en la investigación. Para Rita Segato: “El cruce entre el pensamiento decolonial y la crítica patriarcal es probablemente la más creativa y sofisticada contribución del feminismo contemporáneo” (2021, p. 23), porque ilumina aspectos del funcionamiento de estos sistemas, que operan unidos y se apoyan en otros mecanismos y dispositivos de exclusión y diferenciación como la heteronormatividad.

Por su parte, Valeria Flores (2016) señala que es importante comprender la heterosexualidad como un régimen político que regula los cuerpos, afectos y vidas, legitima ciertas experiencias y señala otras como anormales, y ha institucionalizado una norma de género que excluye la diversidad sexual. El régimen político de la heterosexualidad impone la heteronormatividad a partir de identificaciones que asocian lo heterosexual con lo normal y lo homosexual con lo anormal, lo cual reitera una conceptualización binaria.

La producción de normalidad representa un problema porque confunde lo normal con el sujeto apropiado, colocando lo anormal no solo como lo inapropiado sino como lo negado, atrofiado, contra natura o innombrable, lo que ocasiona daños profundos en los sujetos identificados con esa parte negada y negativa.

Cuestionarnos sobre cómo opera la heteronorma en nuestra práctica pedagógica y cómo incorporamos imágenes y representaciones de diversidades sexuales en el aula, o las razones por las cuales no lo hacemos, es poner a prueba nuestros propios límites y prejuicios como docentes, porque es una realidad que seguimos pensando que la normalidad es lo heterosexual. Sin embargo, las demandas lésbico-gay sobre derechos civiles han desestabilizado los basamentos fundamentales de la ciudadanía e implican un problema a tratar en el ámbito educativo, por ejemplo, en investigaciones que indaguen sobre cómo han sido tratados los casos de diversidad sexual o de

identidades disidentes en la escuela, o acerca del impacto que tiene en las y los sujetos en formación el no tocar estos temas.

Briztman recomienda recurrir a la teoría *queer* para trazar el abordaje sobre las sexualidades divergentes, ya que esta teoría plantea partir del estudio de “la producción de la normalización como un problema de la cultura y del pensamiento” (2016, pp. 17-18), que determina los estereotipos que contienen y deforman las subjetividades gay y lesbiana. Esta teoría no solo es provocadora, sino que demanda compromisos para la transformación de la norma sexual establecida.

Y si bien abordar la diversidad sexual en la escuela puede ser un acto de justicia erótica y una posibilidad para reconocer otras existencias, no se trata tan solo “de la mera introducción de la sexualidad en el currículo o la tolerancia a la identidad sexual” (Flores, 2016, p. 28), sino de desprender las formas heterosexualizadas del pensar, mirar, sentir e interrogar, un trabajo que se ve articulado con la lucha contra el racismo, los privilegios de clase, los criterios de normalidad corporal y otras coordenadas de la desigualdad social, visual y erótica.

Este posicionamiento me parece relevante porque la heterosexualidad se da por hecho, se toma como la norma y no se le cuestiona, y ante el florecimiento del movimiento LGBTIQ+, su visibilidad y demandas, no es posible seguir sosteniendo la supremacía heterosexual. Desde el Análisis Político del Discurso, puedo argumentar que el discurso hegemónico de la heterosexualidad fundado en la reproducción es un significante poderoso, ya que representa la continuidad de la especie y de la familia tradicional, significantes que siguen vigentes.

Sin embargo, en el ámbito educativo, es necesario reflexionar críticamente sobre este tema, que desde mi punto de vista trasciende el asunto de la orientación sexual y nos lleva a identificar las formas en que se estructuran los andamiajes de la exclusión y del odio por el otro, en este caso, a través de discursos sobre una moral sexual que nos protege de un grupo dañino (Ahmed, 2015).

Considero que es inaplazable que las y los docentes conozcamos perspectivas teóricas feministas y *queer*, para que desde el propio ámbito educativo se cuestionen premisas biologicistas, sexistas, esencialistas y homofóbicas. También porque convivimos y formamos a infancias y juventudes y debemos abonar a espacios más horizontales, y amorosos, en donde nadie quede fuera o se sienta inapropiado o anormal. Así como reconocer que “las prácticas pedagógicas son prácticas del habla” (Flores, 2016, p. 27), del arte de la palabra que demarca qué es lo que se puede decir y con qué palabras nombrar, articulando lo que queda dentro y fuera del lenguaje compartido.

SUBJETIVIDAD, IDENTIDAD Y PLURALIDAD

En décadas recientes ha surgido un interés renovado por las narrativas que reflejan la singularidad del ser, la indagación en la subjetividad, lo intersubjetivo y la identidad, por lo que en las ciencias sociales encontramos propuestas de abordajes relacionadas con estos ámbitos, por ejemplo, para la Historia cobran importancia corrientes historiográficas como la historia de la vida privada, biografías y autobiografías o la microhistoria; en cada disciplina podemos encontrar acercamientos etnográficos para rescatar la experiencia del sujeto. Para Leonor Arfuch (2005), los pequeños relatos privilegian la voz de los sujetos en su pluralidad y su subjetividad, narrativas que configuran la experiencia humana y dan cuenta de la constitución de identidades individuales.

En esas voces de los y las sujetos, encontramos la diversidad de formas de vida y de vivencias, que se oponen a los grandes relatos que por siglos unificaron la experiencia humana. En el descubrimiento del otro/otra podemos encontrar lógicas de la diferencia, lo que, según Ernesto Laclau, es positivo en términos de una ampliación cualitativa de la democracia como espacio donde se libra una lucha hegemónica (Laclau, 1995, en Arfuch, 2005). Además, como sostiene Richard Rorty, la ampliación del conocimiento sobre

el otro y su mundo, nos acerca al conocimiento del sí mismo; en la comprensión detallada de cómo son las personas que desconocemos encontramos una redescipción de cómo somos nosotros mismos (Rorty en Arfuch, 2005).

Aunque podemos destacar varias ventajas del abordaje de las subjetividades e identidades desde la educación, también se han hecho críticas a esta perspectiva que versan en la posible atomización de lo social y del privilegio de lo individual sobre lo comunitario, pero cabe señalar que las cartografías de las trayectorias individuales siempre buscan y reflejan aspectos colectivos (Arfuch, 2007).

Para Laclau, la constitución de una identidad social es un acto de poder porque se basa en la exclusión y demarca una jerarquía:

La identidad siempre se basa en la exclusión de algo y el establecimiento de una jerarquía violenta entre los polos resultantes: hombre-mujer, etcétera. Lo peculiar del segundo término queda así reducido a la función de un accidente, en oposición al carácter esencial del primero. Sucede lo mismo en la relación negro-blanco, en que blanco, desde luego, es equivalente a “ser humano”. Mujer y negro son entonces marcas (términos marcados en contraste con los términos no marcados) (Laclau, 1990, en Hall, 1996, p. 19).

Los procesos de identificación se dan a través del marcaje de la diferencia, es decir, necesitan de un exterior constitutivo, de aquello que no soy yo. “Toda identidad nombra como su otro necesario, silenciado, aquello que le falta” (Hall, 1996, p. 19).

Para Tania Rocha la identidad se integra por aspectos y características “que permiten diferenciarse de otras personas y a la vez ubicarse como parte de un grupo ante el reconocimiento de rasgos o comportamientos que sirven de referencia” (2009, p. 251). Sin embargo, para Stuart Hall el concepto de identidad es estratégico y posicional, no esencialista, por lo que no es la sumatoria de características que nos describen, como la etnia, raza o género, ni es un origen común o características compartidas con otros, sino que es un proceso nunca acabado, contingente, incompleto, en tensión con

lo diferente; el punto de encuentro entre discursos y prácticas que intentan interpelarnos o ponernos en nuestro lugar como sujetos sociales de discursos particulares, producidos en contextos históricos (1996). Leonor Arfuch (2005) agrega que las identidades se construyen dentro de discursos, por lo que no hay identidad fuera de la representación, es decir, de la narrativización, necesariamente ficcional del sí mismo individual y colectivo.

Como podemos observar, desde las definiciones mismas, estas temáticas son ricas y complejas, ya que distintas disciplinas han desarrollado sus propias teorías para comprender cómo se construyen las identidades, y dependerá del enfoque que utilicemos establecer los alcances de la identidad y la subjetividad. Por ejemplo, desde la psicología social, “la identidad forma parte de una teoría más amplia que es la del acto social; la identidad bajo esta perspectiva constituye la dimensión subjetiva de los actores sociales, es decir, se perciben y definen los individuos desde sí mismos” (Rocha, 2009, p. 251).

Considero que en la actualidad es necesario plantearnos investigaciones que busquen comprender cómo se pone en juego la subjetividad e identidad en el campo educativo, adentrarnos en las formas que tiene el proceso de identificación o entender cómo se transita la identificación étnica o de género en la infancia o juventud desde la vivencia personal, rescatando las narrativas de la propia experiencia.

A MANERA DE CONCLUSIÓN: EDUCACIÓN Y CAMBIO DE SIGNIFICANTES

En los estudios sobre educación y diversidad considero relevante retomar los presupuestos de perspectivas analíticas como las teorías feminista, *queer*, poscolonial, decolonial, Análisis Político de Discurso, identidades, subjetividad y masculinidades, por lo menos en tres sentidos; primero, como parte de nuestra capacitación docente para enterarnos de las premisas de cada una de estas teorías y cómo se usan en la investigación educativa; segundo, para implementar

algunas de sus reflexiones y aproximaciones desde nuestra práctica docente, lo que repercutiría directamente en los aprendizajes de las y los estudiantes y, posiblemente, en la transformación de su pensamiento y el modo de percibir la realidad; y tercero, en la reflexión sobre todo lo que se pone en juego al cuestionar lo establecido, lo íntimo y normalizado desde nuestra propia subjetividad.

En 2010, Zulma Palermo señaló que el futuro demandaba una postura pluri-tópica. Hoy nuestro presente lo sigue demandando y, en cierta medida, se vive. Estamos presenciando la ebullición de movimientos identitarios, exigencias de reconocimiento de innumerables modos de vida, de la diversidad. Todas las perspectivas abordadas, de uno u otro modo, despejaron el camino y lo siguen haciendo para poder andar un mundo en plural.

En palabras de Ernesto Laclau:

La alternativa radical democrática para el siglo XXI requiere innumerables intervenciones discursivas, que van desde la política –en el sentido corriente del término– a la economía, de la estética a la filosofía. Esto solo puede ser el trabajo de toda una generación, ejercitando a lo largo de un cierto número de años. Una tarea preliminar consiste en explorar los supuestos intelectuales de aquellos prejuicios que deben ser cuestionados, efectuando un desplazamiento que permita la formación de un nuevo punto de vista (Laclau, 2000, p. 15).

Esa tarea preliminar se ha ido desarrollando por parte de las autoras y los autores revisados, han cuestionado los discursos, los supuestos intelectuales y los prejuicios académicos para transformar los puntos de vista, y construir otros presupuestos intentando alejarse de sesgos. La única manera de modificar el significante hegemónico es construir otros que hagan sentido y promuevan horizontes de plenitud convincentes para las mayorías, de ese modo, podría modificarse el discurso hegemónico.

Y aunque somos resultado de los marcos epistémicos que nos rodean, esos marcos siempre pueden ser cuestionados, son perfectibles. Ese debe ser un valor en la educación. Un ejemplo de

cuestionamiento a lo establecido es el caso de las mujeres a lo largo de la historia, las feministas han trabajado arduamente para desestabilizar un signifiante hegemónico que sostiene la inferioridad física e intelectual de las mujeres, han enfatizado la relación saber-poder y colocado en el contexto de lo político temas que durante siglos se pensaron como privados; “el feminismo ha sostenido, en clave de género”, preguntas necesarias: “¿quién habla en esa teoría y bajo qué condiciones sociales” (Giroux en Bonder, 1998, párr. 3), políticas y económicas se formula?

María del Rosario Castañeda señala que las contribuciones de las dimensiones político-política-afectiva a partir del Análisis Político del Discurso a la educación, particularmente en el bachillerato, permiten captar cómo operan los discursos (que desde el Análisis Político del Discurso incluyen también las prácticas) y con ello:

Uno, la orientación del sujeto en términos singulares sobre hacia dónde desplazarse ya sea para continuar en la sedimentación o para provocar desestabilidad, por minúscula que ésta sea. Dos, el sistema de relaciones en el que se encuentra en tanto, también, sujeto colectivo, sus posibilidades de intervención, o de movimiento sin desplazamiento para la continuación o no del estado de las cosas (Castañeda, 2019, p. 24).

Finalmente, es preciso que como docentes transformemos nuestros horizontes de sentido y de comprensión para posibilitar prácticas y relaciones más horizontales, inclusivas, humanas y amorosas en la escuela; considero que las teorías revisadas nos facilitan el camino al poner en la mesa reflexiones sobre las cosas que aún nos faltan por hacer, y que siguen siendo tareas pendientes en el campo educativo.

REFERENCIAS

- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. México: UNAM.
- Arfuch, L. (2005), *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.

- Arfuch, L. (2007). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires, Argentina: FCE.
- Bonder, G. (1998). Género y subjetividad: avatares de una relación no evidente. En S. Montecinos y A. Obach (comps.), *Género y epistemología: mujeres y disciplinas* (pp. 29-55). Chile, PIEG-Universidad de Chile.
- Braidotti, R. (2015). *Lo posthumano*. Barcelona, España: Gedisa.
- Britzman, D. (2010). ¿Hay una pedagogía queer? O no leas tan recto. *Revista Educación*, 7(9) 13-34.
- Cardeñosa, P., Darretxe, L. y Beloki, N. (2021). Masculinidades alternativas: un modelo para alcanzar la transformación desde la educación social. *Ciencia y Educación*, 5(1) 147-158.
- Castañeda, M. (2019). Contribuciones de la dimensión político-política-afectiva a la analítica de demandas, saberes sociales y formación docente institucionalizada. En L. González y D. Saur (coords.), *Política y afecto. Investigaciones educativas* (pp. 15-26). México: Plaza y Valdés.
- Flores, V. (2016). Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad. Reflexiones sobre el daño. *Pedagogías transgresoras*, 13-30.
- Hall, S. (1996). ¿Quién necesita identidad? En S. Hall y P. du Guy (comp.), *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Laclau, E. (2000). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión. https://periferiaactiva.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/06/ernesto_laclau_-nuevas_reflexiones_sobre.pdf
- Mohanty, T. C. (2008). Bajo los ojos de occidente. Academia feminista y discurso colonial. En L. Suarez y A. Hernández (ed.), *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes* (pp. 112-161). Madrid, España: Cátedra.
- Núñez G. (2016). Los estudios de género de los hombres y masculinidades en México: reflexiones sobre su origen. *Revista GénEros*, 1(2), 31-61.
- Palermo, Z. (2010). Una violencia invisible: la colonialidad del saber. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*. Argentina: Universidad Nacional de Jujuy.
- Quijano A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 777-832). Buenos Aires, Argentina: Clacso.
- Rocha, T. E. (2009). Desarrollo de la identidad de género desde una perspectiva psico-social-cultural: un recorrido conceptual. *Interamerican Journal of Psychology*, 43 (2), 250-259.
- Segato, R. L. (2021). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.
- Spivak, G. C. (1998). ¿Puede hablar el subalterno? *Orbis Tertius*, 3(6) 173-235.

CAPÍTULO 4

LA IDENTIDAD DE LAS INFANCIAS TRANS* EN EL ESPACIO ESCOLAR

Gabriela Pantoja Soto

INTRODUCCIÓN

En el contexto contemporáneo, las discusiones sobre identidad de género han adquirido una relevancia inusitada. Estas discusiones están poniendo en la mira el desafiar las normas tradicionales que han regido la comprensión del género durante siglos y que se han derivado de las múltiples violencias que tienen que ver con ello, ya que

a pesar de los avances logrados, el androcentrismo persiste y se hacen necesarias nuevas medidas políticas que sean taxativas para convertir el voluntarismo de algunas y algunos en obligación de todos y todas y formarse en los conocimientos acumulados por el feminismo académico (Ballarín, 2019, p. 197).

Este trabajo pretende poner el ojo en las identidades de género con un enfoque específico en las infancias trans* y su impacto en los espacios educativos. Como docente y doctorante, considero que

podemos, desde las instituciones educativas, replantear la función de la escuela en la construcción de las identidades y verdaderamente responder a las necesidades de los estudiantes, promoviendo con ello entornos verdaderamente inclusivos que respeten y afirmen la diversidad de género. Las historias de vida de las personas trans*, la calidad de sus experiencias, sus contribuciones e innovaciones sociales, así como las violencias que frecuentemente enfrentan en el ámbito escolar, familiar y comunitario, reflejan los niveles de igualdad o desigualdad entre hombres y mujeres en un contexto determinado. Además, revelan el grado de presencia del sexismo, la transfobia y la homofobia, es decir, cómo opera el sistema sexo/género en esa sociedad.

Desde mi experiencia como docente de primaria, he presenciado de primera mano la diversidad y la riqueza de las identidades de género entre mis estudiantes. Cada niño trae consigo una historia única, una forma de ser y de expresarse y esas expresiones no son siempre bienvenidas si se salen de lo considerado “normal”, ya que, a lo largo de los años, me he dado cuenta de que las instituciones educativas y, con ello, quienes laboramos en ellas, aún tenemos mucho camino por recorrer en términos de inclusión y apoyo a las infancias trans*. Las personas disidentes se sienten invisibles, se les señala, corrige y hasta se les niega, impidiéndoles también la representación, la aceptación y el cuidado que merecen y agreguemos el factor de la idea de infancia que “es a menudo vista como un periodo de inocencia y pureza, pero una pedagogía *queer* desafía estas ideas, sugiriendo que los niños también son sujetos sexuales y de género con capacidades para la agencia y la autodeterminación” (Britzman, 2010, p. 34). Es entonces que se complejiza la situación de las infancias trans*, pues, por un lado, se les ve como personas no acabadas y, con ello, que no pueden tomar responsabilidad de sus decisiones; y por otro lado, desviadas al salirse de la heteronorma que es la esperada que estén construyendo, ya que para eso se les ha preparado desde el nacimiento.

Por ello, siento una profunda necesidad de ahondar en este tema, ya que quiero explorar sobre las experiencias, los desafíos y las necesidades de las infancias no binarias en el contexto educativo, para poder abogar por políticas y, sobre todo, prácticas más inclusivas, respetuosas y sensibles a la diversidad de género en nuestras escuelas. “La subjetivación de las infancias está profundamente influenciada por la heteronormatividad, pero también existe la posibilidad de desestabilizar estos procesos a través de pedagogías críticas que fomenten la reflexión y la disidencia” (Flores, 2016, p. 40), y eso solo lo vamos a lograr si se hacen cambios estructurales para que las personas que estamos en las escuelas seamos más receptivas, congruentes, amorosas y respetuosas de todas, pero, de verdad, todas las personas a las que acompañamos en la escuela.

LA COLONIALIDAD DEL GÉNERO

Para entender a las personas que están formando o construyendo una identidad disidente, una identidad trans*, es importante hablar sobre las ideas que se tienen en torno al género desde diferentes lugares. La identidad de género se refiere al sentido interno de una persona de ser hombre, mujer, una combinación de ambos, ninguno, o en algún lugar en el espectro de género. Las infancias trans* son aquellas que no se identifican únicamente como masculino o femenino. “Hablamos de personas trans* –con asterisco– para aludir no únicamente a la comunidad de personas transexuales, transgénero y travesti, sino también a toda otra vivencia que cuestione las lógicas binarias y esencializadas de los sistemas de género tradicionales” (Guerrero, McManus, Siobhan, 2023, p. 11). Al ser nuevas configuraciones de identidades respecto de las categorías tradicionales, requieren también de una reconfiguración de las prácticas educativas para asegurar que todas las personas se sientan incluidas y validadas. Smith (2020) argumenta que la identidad de género es una construcción que se ve influenciada por distintos factores biológicos,

sociales y culturales, y no únicamente se refiere a la idea que se tiene de enunciar el género con base en la manera en que luce el cuerpo desde que nacemos.

Aún persisten definiciones que conciben al género como algo binario, por ejemplo, para la Organización Mundial de la Salud (OMS): “El género se refiere a los roles, comportamientos, actividades y atributos que una sociedad determinada considera apropiados para hombres y mujeres” (OMS, 2023). En este enfoque se entiende que el género tiene dos categorías principales: masculino y femenino y, con ello, toma en consideración que existen roles socialmente construidos que definen a hombres y mujeres únicamente como formas de representación. Todo esto está en el entendido de que las personas solamente tenemos dos opciones de presentarnos en el mundo, con lo cual se deja fuera a un sinfín de posibilidades. Esta definición dice que se toman en cuenta los roles sociales, pero más bien lo que se considera es únicamente cómo está enmarcado el cuerpo físico y, más específicamente, los genitales.

Con ello, se fuerza la identificación en una de las dos casillas disponibles, negando sistemáticamente las identidades trans* en la infancia y no permitiendo la creatividad ni la expresión libre de género. Este tipo de discursos siguen teniendo mucha vigencia en la ideología en general y se ve reflejado en las escuelas y en la forma de entender y tratar al género dentro de ella. Se ha conceptualizado como “sistema sexo/género” o “sistema de género” (Rubin, 1986) al entramado multidimensional –y variable dependiendo del contexto cultural e histórico– que regula socialmente el género y la sexualidad.

La idea de la colonialidad del género puede relacionarse en torno a cómo las identidades trans* son vistas como “desviadas” de la norma colonial cisgénero, imponiendo estructuras binarias de género que no permiten la diversidad. Cuando se callan, se omiten, se silencian y se castigan las identidades sexuales y de género no heteronormativas en el aula, en la escuela, en la universidad, en el sindicato, en las instituciones en general, estamos practicando una política

del desconocimiento que provoca daños al constreñir las posibilidades de vivencia y habitualidad de los cuerpos (Flores, 2016).

Desde el discurso médico, hasta no hace mucho, se ha utilizado el término disforia de género para definir a las personas trans* con una inclinación patologizante con la excusa de poder ser incluidas en el sistema (Gallardo, 2019). Esta estructuración binaria del género que deja fuera todo aquello que no se adhiere a él, hace que las personas no tengan representación, que tengan que cumplir las expectativas de la mayoría, de lo que está aprobado y eso pudiera tener repercusiones tales como sentir exclusión y hasta abandono al no poder pertenecer a lo que parece bien aceptado. “La ignorancia como política de conocimiento es la forma que adquiere la heterosexualización del saber, que promueve el desconocimiento acerca de las sexualidades no normativas” (Flores, 2016, p. 20).

Desde otro enfoque, que es el de la perspectiva de género, este es considerado como una construcción cultural que se manifiesta a través de normas y expectativas sociales (Serret, 2010). Con esta idea, podemos entender que el género no tiene una base biológica sino social y que toma en cuenta también el momento histórico, la cultura y los significados de las personas. Judith Butler argumenta que el género no es solo cuerpo sino un sinfín de posibilidades: “El cuerpo no es simplemente materia, sino una materialización continua e incesante de posibilidades. Uno no es simplemente un cuerpo, sino que, en un sentido muy clave, uno hace su cuerpo” (Butler, 1993, p. 16). Con ello, nos empieza a dar un acercamiento más integral de lo que significa el género y que va más allá de la genitalidad y del binarismo genérico. Sobre todo, se pone en la mesa la idea de que podemos construirnos de múltiples maneras, no solamente las que se tienen a la mano; podemos construir nuevas identidades.

El género no solo es un atributo de los cuerpos, sino que está presente en las instituciones, que acaban marcando cuerpos y acciones de quienes las ocupan (Segato, 2018). Y justamente, la escuela, como institución socializadora, continúa perpetuando las concepciones que se tienen de las personas con base en la forma corporal

que tienen y, con ello, se les socializa de cierta manera para que los mandatos en torno a ello se mantengan. Existen categorías, y categorías sexuales también, para marcar los cuerpos y su forma de presentarse. Dichas categorías no siempre representan a las personas, pero se usan como una forma de interpretar la propia experiencia de quien percibe a la otredad. Prieur (2008) las menciona como categorías culturales y señala que éstas se aplican para interpretar ciertas experiencias que se parecen mucho a las otras, pero son distintas.

Spivak (2003) argumenta que los subalternos, aquellos que están en los márgenes de la sociedad, son sistemáticamente silenciados por las estructuras de poder dominante. Esto se puede relacionar directamente con las infancias trans*, quienes a menudo no tienen la oportunidad de expresar sus experiencias auténticas debido a la imposición de normativas de género rígidas y heteronormativas. “El subalterno no puede hablar. No es una voz auténtica la que sale, sino una mediación de aquellos que tienen el poder de representarlo” (Spivak, 1988, p. 104). “La verdadera subalternidad consiste en la imposibilidad de hacer funcionar las lógicas de la representación” (Spivak, 2010, p. 64), se refiere a la idea de que aquellas personas que están en posiciones subalternas no solo carecen de poder y voz en los discursos dominantes, sino que también están en una posición en la que sus experiencias y voces no pueden ser plenamente representadas o comprendidas dentro de las estructuras existentes de poder y conocimiento. En este sentido, la subalternidad no es simplemente una cuestión de estar excluido de la representación, sino que implica una exclusión tan profunda que cualquier intento de representación es inherentemente limitado o distorsionado.

CONSTRUYENDO LA IDENTIDAD DE GÉNERO

Hablamos de la construcción de las identidades binarias de manera tan natural y cotidiana como si a las personas se nos entregara por medio de la sociedad todo lo que necesitamos tener para construir

una identidad, misma que pareciera pactada desde el nacimiento, y no podemos hablar de las identidades no binarias con la misma naturalidad. Me parece que esta falta de naturalización, o por lo menos de visibilización, tiene que ver con el miedo, un miedo a que no se sabe qué hacer con quienes no reciben ese paquetito prefabricado de identidad de género y no se pueden manipular o controlar estas otras identidades, y lo mejor resulta desconocerlas o no nombrarlas. “La heterosexualidad se continúa instituyendo como la sexualidad privilegiada porque pasa desapercibida como lenguaje básico sobre aspectos sociales y personales, se la percibe como un estado natural y se la proyecta como un logro ideal o moral” (Flores, 2016, p. 11). Pero ¿qué ocurre con las disidencias? Por esta razón parece que también se percibe como natural el silencio porque se entiende socialmente que no se está alcanzando la meta heterosexual.

Hablo del miedo respecto a las identidades alternas, porque no se quiere que sea perturbada la idea de lo que se tiene que ser y mostrar, lo ya marcado, lo ya caminado y esto hace que, desde la escuela, las personas sigan persiguiendo a otras, a quienes se rigen por otras lógicas, por otras posibilidades. Las emociones no son simplemente experiencias personales, sino que están profundamente entrelazadas con las estructuras sociales y políticas. El miedo, en particular, puede ser instrumentalizado para mantener y reforzar la hegemonía (Ahmed, 2015).

Stuart Hall hace una clara invitación a deconstruir la idea tan preconstruida de la identidad en función de tener una idea más crítica y poder soltar la noción de una identidad integral, originaria y unificada (Hall, 1996). Para llegar a ello, no solo se trata de desear deconstruir las formas de entendimiento, de pensamiento y de posicionamiento en el mundo como si fuese algo simplista. La identidad es mucho más compleja que esto, “la identidad se configura en un entramado complejo de dimensiones culturales y sociales, donde el género, la etnicidad, la clase social y la nacionalidad juegan roles determinantes” (Arfuch, 2005, p. 53).

Si la idea de este ensayo es sobre la construcción de las identidades sexogénéricas no binarias y que, como docentes, queremos acompañarles, resulta necesario entender la relevancia de las narrativas en esa construcción. “Las narrativas personales y sociales son fundamentales en la construcción de la identidad, ya que proporcionan marcos de referencia y significados a la experiencia individual” (Arfuch, 2005, p. 55).

Entender a la identidad como algo estático, como un depósito de lo que se espera de nosotres y que lo hacemos sin darle un entendimiento propio, me parece que nos niega. “En lugar de una esencia fija y estable, la identidad es entendida aquí como un proceso dinámico y mutable, construido y reconstruido en el devenir de las prácticas sociales y culturales” (Arfuch, 2005, p. 32). Esta otra forma de mirar la identidad, desde una mirada social, nos permite comprender la misma naturaleza humana, que es cambiante y reflexiva, que nos cuestiona, que nos limita también, pero que nos hace estar en constante diálogo con nosotres mismos. Comprender la identidad de las infancias trans* es fundamental para asegurar su inclusión y bienestar en el entorno escolar y social. Según Stuart Hall, la identidad no es un atributo fijo, sino un proceso en constante construcción influenciado por múltiples factores culturales y sociales. Hall sostiene que la identidad está en constante evolución y es moldeada por el contexto en el que se encuentra el individuo, lo cual resalta la importancia de reconocer y apoyar las identidades trans* desde una perspectiva dinámica y flexible. “La identidad no es un atributo esencial o inherente a los individuos, sino que es el resultado de un proceso de construcción social y cultural en el que el contexto juega un papel crucial” (Hall, 1996, p. 4).

Además, las identidades están sujetas a la influencia de las narrativas sociales y culturales que las rodean. Para las infancias trans*, esto significa que el reconocimiento y la validación de su identidad pueden ser profundamente impactantes para su desarrollo emocional y social ya que “las identidades se forman y se transforman a

través de las interacciones sociales y los discursos culturales que los individuos experimentan” (Hall, 1996, p. 10).

La comprensión de la identidad de las infancias trans* también implica reconocer la manera en que las normas y expectativas sociales afectan su autoimagen y su interacción con el mundo, debido a que “la forma en que entendemos y representamos la identidad influye directamente en cómo los individuos se relacionan con su entorno y cómo experimentan su propia subjetividad” (Hall, 1996, p. 15).

Por lo tanto, entender la identidad de las infancias trans* es esencial para crear entornos inclusivos que respeten y apoyen la diversidad de género, contribuyendo a su bienestar general y al desarrollo de una identidad positiva y saludable.

Y si seguimos avanzando en nuestro entendimiento de lo relevante que es la identidad y su incesante cambio, la teoría *queer* surge para comenzar una discusión en torno a la identidad que se mueve más allá de las viejas fórmulas de la aceptación de la experiencia como reveladora y transparente, y como presupuesto para que los roles modelo fueran los objetos transicionales tendientes (Britzman, 1995).

Crimp (1993), quien es influenciado por Butler, sostiene que la identidad no es fija ni esencialista, sino que es performativa. Esto significa que las identidades se construyen a través de actos repetidos y rituales culturales. Hace una crítica a las narrativas dominantes que intentan encasillar la identidad *queer* en términos normativos. Él defiende una política de resistencia que rechaza las simplificaciones y estereotipos impuestos por la cultura dominante. Y con la idea de resistencia es que podemos justamente articular una forma de estudiar a la diversidad sexogenérica, para no caer en la negación, ya que nos abre las pautas para la visibilización y, con ello, la comprensión y la naturalización.

Entender la identidad desde un punto de vista social es verla como un proceso, el cual es intersubjetivo, reflexivo, constante, múltiple e histórico, y que ha ido creando categorías en las cuales las personas se van reconociendo o se diferencian. Según Berger y Luckmann (2001), la identidad se forma, mantiene, modifica

y reforma —explican—, por procesos y relaciones sociales determinadas tanto por la conciencia individual como por las estructuras sociales, a su vez formada, mantenida, modificada y reformada por las identidades.

Con la idea de explicar cómo es que la identidad tiene un carácter experimental y cambiante, Gooffman (1997) propone el término *self* y dice que no es una entidad fija o inherente, sino una construcción que se manifiesta a través de la actuación en las interacciones sociales. Según su teoría dramática, la vida social es como una obra de teatro en la que las personas son actores que desempeñan roles específicos ante una audiencia.

DESAFÍOS EN LA EDUCACIÓN

Las infancias trans* enfrentan una serie de desafíos en el sistema educativo tradicional. Estos desafíos incluyen, pero no se limitan a, la falta de reconocimiento y respeto por sus identidades, la ausencia de representaciones positivas en el currículo y los materiales educativos, y la discriminación y el acoso por parte de sus pares y, a veces, incluso de docentes y personas que trabajan en las escuelas. Es frecuente que sufran rechazo por parte de miembros de su familia, que afronten correcciones constantes respecto de sus comportamientos e identificaciones de género y que sean víctimas de acoso escolar y estigmatización entre sus pares (Puche, 2021). Las políticas públicas deben orientarse hacia la inclusión y la equidad de género, desmantelando las estructuras de poder que perpetúan la desigualdad (Serret, 2020). Y las políticas lo hacen, en retórica, sin embargo, quienes ejercen esas normas o reglas no han tenido una formación en género y en Derechos Humanos y, con ello, la idea de inclusión se vuelve confusa, contradictoria y, a veces, hasta más excluyente.

En la Nueva Escuela Mexicana se hace especial reconocimiento a que es necesario incluir a todas las personas con la intención de que tengan una vida digna, y lo enuncia de la siguiente manera.

Para la Nueva Escuela Mexicana, los derechos humanos parten del reconocimiento de que en el espacio público democrático existen diversos sujetos del derecho: niñas, niños, adultos mayores, jóvenes, mujeres y hombres, pueblos indígenas y afroamericanos, extranjeros, migrantes, refugiados, asilados y desplazados, integrantes de la diversidad sexo genérica como las personas trans, intersexuales y *queer*, entre otras y otros, así como personas con discapacidad, incluyendo las personas con aptitudes sobresalientes; todas y todos inscritos en diversos grupos urbanos o rurales pertenecientes a distintas clases sociales que reclaman una visión plural, incluyente y participativa en el ejercicio pleno de sus derechos humanos (SEP, 2022).

Con ello, se pretende que todas las personas sean visibilizadas y accedan a la educación básica, en donde recibirán el trato justo que les formará para ser ciudadanos(as/es) con pensamiento crítico; sin embargo, la formación docente no está a la par de estos discursos ni las familias tan interesadas en garantizarlo.

En la escuela, como en la comunidad, se ejercen violencias de género, contra las mujeres y en contra de personas homosexuales, lesbianas, bisexuales, transgénero, transexuales, intersexuales y *queer*, lo cual reproduce prácticas pedagógicas desiguales, y colocan a las niñas, niños y jóvenes en desventaja con respecto al ingreso y a la adaptación escolar, la apropiación de contenidos de planes de estudio normativamente masculinos, el rendimiento académico y las expectativas de futuro (SEP, 2022, p. 106).

¿Y si partimos entendiendo a la diversidad? La mayoría de los sistemas educativos operan bajo un marco binario de género, que clasifica a estudiantes estrictamente como niños o niñas. Esta falta de reconocimiento puede llevar a que las infancias trans* sientan que sus identidades no son válidas o importantes, y es el mismo sistema sexo género dominante el que dice qué identidades son las que deben ser visibles, es decir, quiénes van a ser reconocibles y “legibles” para los demás y quiénes no (Butler, 2019, p. 44). Esta clasificación permea en todos los ámbitos de la vida y más allá de solo pensar en

las consecuencias emocionales, que son sumamente importantes; no ejercen un derecho que es inalienable.

Aunque la idea de visibilizar, reconocer y acompañar estuviese presente en los centros educativos, existen grandes riesgos al no contar con el sustento teórico de la diversidad y la escuela, entonces, sigue siendo un lugar en donde se siguen las normas sociales que están marcadas de afuera y que sigue teniendo un contrato que parece vitalicio. Para el verdadero reconocimiento de la diferencia, debe haber una mirada comprensiva a partir de que las personas somos de ciertas formas que pueden coincidir, o no, con la forma que tenemos de entender el mundo y con ello de habitarlo. Se trata de comenzar a tener o a movernos hacia un pensamiento decolonial y “descolonizar la educación significa abrir espacio para las voces subalternas, permitiendo que los/las/les estudiantes se conviertan en sujetos de su propia historia en lugar de objetos de estudio de los discursos coloniales” (Spivak, 2010, p. 49).

Para abordar estos desafíos, es crucial que las instituciones educativas implementen estrategias inclusivas que promuevan un entorno seguro y acogedor para todes sus estudiantes, pero que esta implementación no sea solo por la obligatoriedad, sino porque se tiene un verdadero interés en que todes les estudiantes se sientan parte del mundo que compartimos.

LA ESCUELA COMO ESPACIO DE POSIBILIDADES

La importancia de pensar en otro tipo de pedagogías resulta inminente si se quieren empezar a mover tanto las formas de pensar como las actuaciones cotidianas en torno a la diversidad. Spivak (1988) promueve una pedagogía crítica que desafía las narrativas dominantes y fomenta una mayor inclusión de perspectivas. Un ejemplo de otro tipo de pedagogía es la pedagogía *queer*, la cual ha sido mal recibida en algunos entornos, ya que la han catalogado

como un intento por revertir el binario hétero/homo para otorgar valor al segundo término.

La pedagogía *queer* también ha sido el resultado de entender y de asegurarle un lugar a cada persona en el espacio educativo, sugiere también que no solo se trata de enseñar sobre diversidad sexual, sino de crear un espacio donde la diversidad de identidades pueda ser explorada y comprendida en sus propias complejidades. “No se trata solo de incluir temas *queer* en el currículo, sino de transformar la pedagogía misma en un espacio donde las identidades *queer* y trans* puedan ser pensadas como parte integral del aprendizaje” (Britzman, 2010, p. 22). Estas pedagogías también disidentes hacen una apuesta por tomar en consideración a las emociones y los afectos. “Las pedagogías de la afectividad tienen el potencial de cuestionar y resistir las normas heteronormativas, creando un entorno educativo donde las diversidades de género pueden ser reconocidas y valoradas” (Flores, 2016, p. 35).

La formación continua y la sensibilización del personal educativo son esenciales. Los maestros, administradores y otros miembros del personal deben recibir capacitación sobre diversidad de género, incluyendo cómo apoyar a los estudiantes no binarios y crear un ambiente inclusivo. Esta formación debe incluir información sobre el uso de pronombres correctos, el respeto por la identidad de género de cada estudiante y cómo manejar situaciones de acoso o discriminación. “Las escuelas deben ser espacios seguros y acogedores para todos los estudiantes, independientemente de su identidad de género. Esto requiere una reevaluación de las políticas escolares y la implementación de programas de sensibilización y capacitación para el personal educativo” (Serret, 2018, p. 63).

REPLANTEAMIENTOS EN EL CURRÍCULO Y LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

El currículo y los materiales educativos deben reflejar la diversidad de la experiencia humana, incluyendo representaciones positivas de personas no binarias y de género diverso. Esto no solo ayuda a las infancias no binarias a verse reflejadas en su educación, sino que también educa a todos los estudiantes sobre la diversidad de género, promoviendo una cultura de respeto y aceptación.

La generación de un currículo con perspectiva de género conlleva la transformación de los libros de texto con contenidos, imágenes, ejemplos y ejercicios no sexistas que superen la generalización y superioridad de lo masculino, y recuperen los saberes situados de las personas en las comunidades-territorio, y ya no el masculino como genérico; además de replantear el lugar de las niñas, adolescentes y mujeres adultas en la realidad social, más allá del espacio doméstico y de ámbitos de reproducción social, biológica o epistémica (SEP, 2022, p. 109).

Para que haya realmente un movimiento curricular, es necesario repensar en otra nueva forma de educación, es decir, cómo son percibidas las disidencias dentro de la educación, o las negativas –curriculares, sociales o pedagógicas– a incorporar esa percepción traumática que produce al sujeto de la diferencia como una disrupción, como el afuera de la normalidad (Britzman, 2010).

Más allá de un mero reconocimiento de las personas, que es el comienzo de un cambio, claro está, es necesaria la acción, pero una acción que de verdad intervenga, que se comprometa a garantizar los derechos de las infancias no binarias, en palabras de Britzman (2010) que comience a involucrar a la diferencia como fundamento político y comunitario.

Puesto que la exclusión demarca los límites de la inclusión y de esa forma constituye tanto lo incluido como lo excluido (Britzman, 2010), las políticas escolares deben ser revisadas y adaptadas para ser inclusivas de todas las identidades de género. Esto incluye políticas

de vestimenta, acceso a instalaciones como baños y vestuarios y procedimientos para el cambio de nombre y pronombres en los registros escolares. La idea de inclusión tiene que ver con la idea de cotidianidad, ya que incluir o excluir es algo que está tan insertado en las dinámicas que es en donde debemos enfocarnos. No se trata únicamente de hacer políticas, sino de empezar a hacerlas realidad en las prácticas y con ello en las narrativas cotidianas, ya que de lo contrario será otra apuesta más del sistema que lleve al fracaso el intento de tener una sociedad más justa y equitativa, y me parece que ese discurso está ya muy gastado y no deja en claro el para qué de pretender

Para apoyar a las infancias no binarias, es esencial que las escuelas implementen políticas claras que promuevan la inclusión y la equidad. Esto puede incluir la creación de baños y vestuarios inclusivos, la opción de utilizar pronombres preferidos y la capacitación continua del personal educativo en temas de diversidad de género (Kosciw *et al.*, 2020). “La implementación de la perspectiva de género en la educación requiere de un compromiso institucional y de una formación constante para los docentes, quienes juegan un papel crucial en la transformación de la cultura escolar” (Serret, 2008, p. 85).

¿CÓMO PODEMOS HACER INVESTIGACIÓN CON LAS INFANCIAS TRANS*?

Las etnografías colaborativas son una herramienta poderosa para trabajar con infancias trans*, ya que permiten una comprensión profunda y contextualizada de las experiencias y necesidades de ellos. Este enfoque metodológico no solo documenta las vivencias de las infancias trans*, sino que también las involucra activamente en el proceso de investigación, lo cual es crucial para garantizar que sus voces sean escuchadas y respetadas, para esto podemos partir desde la escuela. “Las etnografías colaborativas permiten que los sujetos de estudio se conviertan en co-investigadores, lo

que asegura que sus perspectivas y conocimientos informen directamente el análisis y las recomendaciones que surgen de la investigación” (Lassiter, 2005, p. 84).

En el contexto mexicano, donde las normas de género pueden estar fuertemente arraigadas y las infancias trans* a menudo enfrentan discriminación y violencia, las etnografías colaborativas ofrecen una manera de construir conocimiento que sea relevante y aplicable a las realidades locales. Este enfoque fomenta una relación de confianza entre investigadoras(es) y las comunidades escolares, lo que es esencial para abordar las complejidades de género en el ámbito educativo. “Las metodologías colaborativas son especialmente útiles en contextos donde existen dinámicas de poder desiguales, ya que promueven la co-construcción del conocimiento y permiten a las comunidades participar activamente en la definición de los problemas y las soluciones” (Smith, 2012, p. 120).

Además, las etnografías colaborativas permiten la creación de espacios seguros donde las infancias trans* puedan expresarse libremente, contribuyendo a un mejor entendimiento de sus experiencias y necesidades. Este proceso de co-creación del conocimiento es fundamental para desarrollar políticas educativas que no solo reconozcan, sino que también apoyen activamente la diversidad de género en las escuelas mexicanas. “La etnografía colaborativa no solo documenta las experiencias de los sujetos, sino que también crea un espacio donde se pueden expresar y negociar nuevas identidades y formas de ser en el mundo” (Cameron, 2010, p. 156).

PALABRAS FINALES

La investigación educativa en diversidad, particularmente enfocada en las infancias trans*, es crucial para construir una educación inclusiva y equitativa. Al entender las realidades y necesidades específicas de estas infancias, las instituciones educativas pueden diseñar políticas y prácticas que no solo respeten, sino que también

celebren la diversidad de género. Este enfoque no solo promueve un ambiente escolar seguro y acogedor, sino que también desafía y desmantela las estructuras de poder que perpetúan la discriminación y la exclusión. Hacer investigaciones en diversidad es una herramienta poderosa para garantizar que todas las infancias tengan la oportunidad de desarrollarse plenamente en un entorno que les reconozca y valore por quienes son. Este esfuerzo no solo beneficia a las infancias trans*, sino que enriquece a la comunidad educativa en su conjunto, promoviendo un ambiente de aprendizaje más respetuoso para todas las personas.

REFERENCIAS

- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. México: UNAM.
- Arfuch, L. (2005). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros. http://capacitacioncontinua.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/25/2016/09/Arfuch-Identidades_sujetos_y_subjetividades.pdf
- Ballarín, P. (2019). ¿Por qué llamamos educación a la que no coeduca? En R. Cobo (ed.), *La imaginación feminista. Debates y transformaciones disciplinares* (pp. 165-200). Madrid: La Catarata.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Butler, J. (1988). Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory. *Theatre Journal*, 40(4), 519-531.
- Butler, J. (1993). *Cuerpos que importan: acerca del término Queer*. Oxfordshire, Reino Unido: Routledge.
- Britzman, D. (2010) ¿Hay una pedagogía queer? O no leas tan recto. *Revista de educación* (9),13-34.
- Cameron, J. (2010). *Participatory Mapping and Participatory Action Research*. Oxfordshire, Reino Unido: Routledge.
- Crimp, D. (1993). Portraits of People with AIDS. En M. Warner (ed.), *Fear of a Queer Planet: Queer Politics and Social Theory* (pp. 330-319). Estados Unidos: University of Minnesota Press.
- Flores, V. (2016). Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad. Reflexiones sobre el daño. *Pedagogías transgresoras*. Córdoba, Argentina:

- Biblioteca fragmentada. <https://www.bibliotecafragmentada.org/wp-content/uploads/2017/12/PEDAGOGIAS-TRANSGRESORAS-COMPLETO.pdf>
- Gallardo E. M. y Espinosa, M. (2019). La creatividad de género frente al sistema sexo-genérico: Voces de niñas y adolescentes trans*. *Revista sobre la infancia y la adolescencia* (17), 21-39.
- Hall, S. (1996). ¿Quién necesita “identidad”? En S. Hall y P. Gay (comps.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13-39). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- hooks, b. (2021). *Enseñar a trasgredir. La educación como práctica de la libertad*. Madrid, España: Capitán Swing.
- Gimenez, G (2016). *Debates recientes sobre la pareja conceptual cultura-identidades en antropología*. México: Congreso Mexicano de Antropología Social y Etnología.
- Giddens, A. (2011a). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Kosciw, J. G., Clark, C. M., Truong, N. L. y Zongrone, A. D. (2020). The 2019 National School Climate Survey: The Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Queer Youth in Our Nation's Schools. Estados Unidos: GLSEN.
- Lassiter, L. E. (2005). *The Chicago Guide to Collaborative Ethnography*. Estados Unidos: University of Chicago Press.
- OMS (2023). *Género y salud*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/gender>
- Puche, L. (2021). *Hacia una (co) educación sexual inclusiva. Aportes desde la investigación sobre infancia y juventud trans*. México: Magister.
- Prieur, A. (2008). *La casa de la Mema*. México: UNAM.
- SEP (2022). *Políticas educativas en la Nueva Escuela Mexicana*. México: Dirección General de Desarrollo Curricular-SEP.
- SEP (2022). *Marco curricular y Plan de estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana*. México: SEP-Dirección General de Desarrollo Curricular.
- Segato, R. L. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros.
- Segato, R. L. (2019). Pedagogías de la crueldad. El mandato de la masculinidad. *Fragmentos. Revista de la Universidad de México. Feminismo Dossier*. <https://www.revistadelauniversidad.mx/articles/9517d5d3-4f92-4790-ad46-81064bf00a62/pedagogias-de-la-crueldad>
- Serret, E (2008). ¿Qué es y para qué sirve la perspectiva de género? México: Instituto de la Mujer Oaxaqueña Ediciones. <http://cedoc.inmujeres.gob.mx/PAI-MEF/Oaxaca/oax09.pdf>
- Serret, E (2010). ¿Qué es y para qué sirve la perspectiva de género? México: Instituto de la Mujer Oaxaqueña Ediciones. <http://cedoc.inmujeres.gob.mx/PAI-MEF/Oaxaca/oax09.pdf>

- Serret, E. (2020). *Políticas de género y justicia social*. México: Siglo XXI.
- Smith, J. (2020). The complexities of gender identity. *Journal of Gender Studies*, 25(3), 10-25.
- Smith, L. T. (2012). *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. Londres, Reino Unido: Zed Books.
- Spivak, G. C. (1988). *Can the subaltern speak?* En C. Nelson y L. Grossberg (eds.), *Marxism and the interpretation of culture*. Estados Unidos, University of Illinois Press.
- Spivak, G. (2003). ¿Puede hablar el subalterno? *Revista colombiana de Antropología* (39) 297-364. <https://www.redalyc.org/pdf/1050/105018181010.pdf>
- Spivak, G. C. (2010). *Can the subaltern speak? Reflections on the history of an idea* (R. C. Morris, ed.). Nueva York, Estados Unidos: Columbia University Press.
- Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la “economía política” del sexo. *Nueva Antropología*, VIII(30), 95-145.

CAPÍTULO 5

TORCER LAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS PARA MOVILIZARNOS DE MANERAS DISTINTAS EN LOS ECOSISTEMAS DE APRENDIZAJE Y LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Jacqueline Guadalupe Villanueva Camacho

mujer abre tus piernas es el conquistador
profeta de mi desgracia que arda en tu ingle
mi forma no nacida que ascienda bajo tu ombligo
el sexo que nos hiere dolor de existir
viendo esta máscara y des-conocer en ella mi origen

Victoria Vaccaro García

INTRODUCCIÓN

Habitar la investigación y la educación, de maneras separadas, así como habitar la investigación en la educación, remite a encontrarse

con diversas formas de ser, estar e interactuar, como docente, como investigadora y como persona, cuestiones que deben considerarse, más allá del contenido sobre lo que se escribe, se aprende y se enseña, pues este habitar, a mi consideración, tiene cuestiones importantes, las identidades, las emociones, los cuerpos y las subjetividades. Con respecto a las emociones, más que pensar qué son, es importante cuestionar: ¿qué nos hacen?, saber que estas “involucran (re)acciones o relaciones” (Ahmed, 2004, p. 30) sobre y con quienes habitamos el entorno de la educación y la investigación y entender que los cuerpos “en co-presencia conversan” (Segato, 2021, p. 19); así como las subjetividades, que en su encuentro “le dan significado a la experiencia” (Saucedo, 2007, en Villanueva, 2022, p. 39). Dichos elementos permiten dar cuenta de identidades en construcción, “nunca acabada, abierta a la temporalidad, la contingencia, a una posicionalidad relacional sólo temporariamente fijada en el juego de las diferencias” (Arfuch, 2005, p. 24).

Es así que el habitar la investigación educativa (en conjunto y en particular) no es solo remitir la existencia y el movimiento dentro de espacios tradicionales de educación, teorización y enunciación, es construir y formar parte de *ecosistemas de aprendizaje* (Villanueva, 2022), donde emociones, cuerpos, experiencias, subjetividades e identidades se movilizan, al sentir, al crear y al estar a través del tiempo, y es con el tiempo que dichas formas de habitar los ecosistemas de aprendizaje deben tener la oportunidad de transformarse y vivirse de otras maneras, las cuales puedan alejarse de prácticas, discursos y formas que habitan su quehacer en la educación de manera rutinaria y ritualizada, reproduciendo un orden social que nos homogeneiza (Dubet, 2007).

Dichos discursos y prácticas, a mi parecer, tienen que ver con modelos estandarizados de existencia, donde se involucran aspectos como la clasificación sexo-genérica, la edad, la melanina de nuestra piel, el origen histórico y geográfico, así como la zona de vivienda, el acceso a las oportunidades educativas, laborales y de servicios para la ciudadanía, las capacidades físicas e intelectuales planteadas

desde la “funcionalidad” a la sociedad, las ideologías, la expresión de la imagen e identidad personal, pero sobre todo de nombramiento, identificación y respecto a la existencia de las personas que pueden o no habitar dicha investigación.

Tomando en consideración lo anterior, el presente escrito pretende reflexionar sobre perspectivas emergentes y efervescentes dentro de la educación y la investigación que recae en ese mismo espacio. En específico se abordará la teoría cuir (*queer*) como posicionamiento que permite orientarnos y movilizarnos, con nuestras ideas, acciones y emociones. No obstante, merece la pena dar un recorrido a otras perspectivas, posicionamientos, críticas y teorías que movilizan y nutren la germinación de los ecosistemas de aprendizaje que den paso a experiencias, emociones y subjetividades distintas, que movilicen a quien enseña e investiga, así como los contenidos que forman parte de dichos entornos.

PERSPECTIVAS TEÓRICAS EMERGENTES EN LA EDUCACIÓN Y LA INVESTIGACIÓN

Dentro de los posicionamientos efervescentes de la educación y la investigación, retomaré la perspectiva de género, los estudios feministas, los discursos poscoloniales y decoloniales, así como el Análisis Político del Discurso, para finalmente aterrizar con los posicionamientos cuir (*queer*).

Con respecto a la perspectiva de género, esta busca visualizar “distintos fenómenos de la realidad (científica, académica, social o política), que tiene en cuenta las implicaciones y efectos de las relaciones sociales de poder entre los géneros (masculino y femenino, en un nivel, y hombres y mujeres en otro)” (Serret, 2008, p. 15). Dichas relaciones tienen un impacto en la investigación educativa, así como en el accionar en el aula, desde el cómo nos dirigimos a otros cuerpos que llevan un *sexuado* como etiqueta y apellido, recordando que existen jerarquías, posiciones y lugares que modifican

la forma de adentrarse a los entornos educativos, para investigarlos y para conformarlos.

Este posicionamiento, además de visibilizarse, es importante seguir problematizándolo, en torno a la acción e investigación en el aula, poniendo énfasis en la implicación ético-política ante al androcentrismo en la ciencia y en la educación (Serret, 2008), que, además de poner una limitante en la acción dentro de quien puede, desde donde y para qué y quiénes se realiza la investigación, muestra cómo en la construcción de nuevas ideas desde diversas disciplinas “se encuentra la desigualdad entre los géneros” (Serret, 2008, p. 70) y se ubica a los hombres en un lugar de dominación para la construcción y difusión de ideas, así como en el lugar que se han “merecido” (o más bien construido) en diversas disciplinas de conocimiento, dejando en las sombras a las mujeres, así como otras disidencias y sus conocimientos, sus cuerpos y sus identidades.

Esto, desde mi experiencia, ocurre de manera más evidente en la docencia, en torno a los contenidos que se enseñan, que nombra a “los masculinos”, dejando poco tiempo para las huellas del paso de las mujeres en diversas disciplinas de conocimiento, así como en el ejercicio de la docencia, que lleva cuestiones como el respeto y la dignidad de manera rígida en los hombres y pareciera de manera opcional para las mujeres, tanto las que enseñan como las que aprenden. Es por ello que abordar la investigación dentro de la educación desde esta postura, permite visibilizar y problematizar, así como dejar dudas que permitan construir espacios que busquen aminorar las situaciones de desigualdad, considerando alternativas más críticas y de apertura a las mujeres, sin reducir las experiencias del conocimiento a relaciones, posicionamientos y lugares que consideren más de una sola experiencia, privilegiada, binarista y androcéntrica.

En similares horizontes, se encuentran los estudios feministas, los cuales plantean dos elementos importantes, el primero es que

el género, en interacción con muchas otras categorías como raza, etnia, clase, edad y preferencia sexual, es un organizador clave de la vida social y, el

segundo, que no es suficiente entender cómo funciona y cómo está organizada la vida social, también es necesaria la acción para hacer equitativo ese mundo social, por lo que uno de los compromisos centrales del feminismo es el cambio para las mujeres en particular, y el cambio social progresivo en general (Blazquez *et al.*, 2012, p. 21).

Ambos elementos permiten visibilizar y problematizar, en sintonía con la perspectiva de género “la incorporación y participación de las mujeres, de su situación actual, así como los efectos que su ausencia y presencia han tenido en la ciencia y la tecnología” (Blazquez *et al.*, 2012, p. 21) para resistir a los antiguos organizadores sociales y buscar maneras donde la ausencia tenga el borramiento que por mucho tiempo hemos tenido quienes no pertenecemos a la categoría “hombre”, para brindar la oportunidad de pensar no solo desde otros cuerpos deteniéndonos en la etiqueta de sexo/género, sino en las posibilidades que distintas personas pueden otorgar para una educación más integral y polifacética, sabiendo que todas las personas tenemos el mismo derecho de habitarlo y construirlo.

En otras ideas, se encuentran los discursos poscoloniales y decoloniales, los cuales buscan visibilizar, problematizar y trascender el discurso de dominación colonial, el cual “produjo una perspectiva de conocimiento y un modo de producir conocimiento que dan muy ceñida cuenta del carácter del patrón mundial de poder: colonial/moderno, capitalista y eurocentrado” (Quijano, 2014, p. 798), el cual es un “aparato que pone en marcha el reconocimiento y desautorización de diferencias raciales/culturales/históricas” (Bhabha, en Tapalde, 2008, p. 116), lo que abre un único paso a conocimientos etnocéntricos y occidentalistas, que a mi parecer también son ideas fosilizadas, ya que permitían “espacios de protagonismo, respuesta y resistencia al dominio anglosajón” (Suárez, 2008, p. 25), dejando de lado otras formas de existencia y con ellas un inaccess a la obtención y producción de conocimiento a otros lugares, otros colores, a otras personas con, de nuevo, etiquetas, solo que en este caso, además del género, tiene que ver con el lugar geográfico en el que te encuentras,

el color de melanina que posees y el papel en el que te encuentras en la historia, la tierra y el capital, elaborado desde miradas externas, que lo único que hacen además de monopolizar las ideas, es negar esas otras formas que merecen ser más consideradas y apreciadas por su mera existencia.

Es por ello que la crítica poscolonial y decolonial son posicionamientos muy valiosos, ya que buscan “descolonizar el conocimiento occidental y tomar en serio otros tipos de conocimiento no-occidental” (Young, 2010, p. 283), abriendo caminos a una “lucha continua en la cual se puede identificar, visibilizar y alentar ‘lugares’ de exterioridad y construcciones alter-(n)ativas” (Walsh, 2013, p. 25), para también “desaprender todo lo impuesto y asumido por la colonización y deshumanización para reaprender a ser...” (Fanon, en Walsh, 2013, p. 43) personas sin tantas etiquetas, que nos digan cómo podemos o no habitar los espacios de interacción y los lugares de enunciación brindando miradas de distintas ópticas para las experiencias en la cotidianidad y que ello tenga un impacto en la forma en que se hace la investigación educativa, que a su vez sea contingente en la vida misma.

Para continuar, se encuentra el Análisis Político del Discurso, que es “una perspectiva de investigación de procesos sociales, que incluye, pero no se centra, en lo educativo. Destaca la dimensión política de cualquier discurso, es decir, enfoca las decisiones sobre la inclusión y la exclusión en cualquier sistema de significaciones” (Buenfil, 2010, p. 1). El Análisis Político del Discurso permite ser una posibilidad de reflexión que

ha permitido avanzar en algunas interrogantes que han sido constantes en la teorización social, en la medida que nos hemos preguntado ¿cómo ha sido posible que se produjera un determinado proceso?, ¿cuáles fueron las condiciones de posibilidad para que ciertos procesos se desplegaran?, ¿con qué articulaciones? (Southwell y Boulan, 2022, p. 2).

De esta forma, el cuestionamiento desde el origen de los fenómenos permite dar un rastreo a los procesos y relaciones involucradas para “interpretar cómo llegan a ser lo que hoy son, y cómo se transforman, los significados de las cosas en la historia” (Buenfil, 2010, p. 5), para saber hacia dónde nos han llevado dichos significados en el tiempo y qué podemos hacer con esos caminos trazados, para construir vías alternas de andar, tanto en las construcciones de sentido como en los espacios que habitamos.

LO CUIR COMO TORCEDURA EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Ahora bien, otro de los posicionamientos que me parece que brindan la posibilidad de habitar ecosistemas más variados de aprendizaje considerando emociones, cuerpos, experiencias, subjetividades e identidades, es el posicionamiento *queer*, el cual

llegó en un esfuerzo por evitar todas estas distinciones tan finas en nuestros protocolos discursivos, para no adherir alguno de los términos dados y no asumir sus deudas ideológicas, sino para transgredirlas y al mismo tiempo trascenderlas –o por lo menos problematizarlas (De Lauretis, 1991, p. 4).

Me parece que dicha teoría pone en duda la investigación en la educación, el quehacer docente y a la persona misma, pues problematiza y transgrede desde la extrañeza, la torcedura y lo ajeno que siempre se ha construido a la distancia, pues moviliza los discursos y enseñanzas ya instauradas.

Este mismo esfuerzo de torcer y transgredir los discursos, me orienta a usar *cuir* “como la derivación fonética española –y mexicanizada– (desviada/impropia), del término *queer*” (Valencia, 2015, p. 13) en un intento de descentralizar y desoccidentalizar el conocimiento en torno a dicho término, el cual no solo son letras formando una palabra, son posicionamientos políticos y teóricos sobre

dicha perspectiva que habitan las relaciones y orientaciones de las personas en el espacio, en este caso, el de la investigación educativa.

En suma a esto, alejándonos de las condiciones de la palabra, la teoría y la investigación, “lo cuir no sólo es asumir la propia rareza, sino también poner en crisis esa mirada que mira raro, desde la que se ha construido ancestralmente lo extraño” (Ortiz, 2015, p. 40), para que, desde la extrañeza, la torcedura, lo disidente y lo no cotidiano ni normalizado, movilicemos las emociones, los cuerpos, las experiencias y las identidades, y con ella podamos encontrar nuevas formas de habitarlos y adentrarnos a los ecosistemas de aprendizaje.

La postura cuir “insiste en postular la producción de la normalización como un problema de la cultura y del pensamiento” (Britzman, 2010, p. 18), de esta forma una de las problematizaciones que emergen con esta crítica se encuentra en el terreno de las sexualidades como campos de lo político (Parrini y Tinat, 2022). Es así como adentrarnos a las sexualidades desde lo cuir es saber que

El reino de la sexualidad posee también su propia política interna, sus propias desigualdades y sus formas de opresión específica. Al igual que ocurre con otros aspectos de la conducta humana, las formas institucionales concretas de la sexualidad en cualquier momento y lugar dados son productos de la actividad humana. Están, por tanto, imbuidas de los conflictos de interés y la maniobra política... En este sentido, el sexo es siempre político, pero hay períodos históricos en los que la sexualidad es más intensamente contestada y más abiertamente politizada (Rubin, 1989, p. 114).

Entonces, hablar de las sexualidades desde lo cuir problematiza y permite hablar de las relaciones de poder, donde dichas formas de ser, estar y relacionarse se ven atravesadas por discursos, dentro de los cuales se encuentra la heteronormatividad, la cual es planteada como una forma de percibir el mundo “a partir de dos sexos, dos géneros y legitimando a la heterosexualidad como la única orientación sexual aceptada social y culturalmente” (Wittig, 2006; Núñez, 2016; Carrera *et al.*, 2013, en Cruz, 2020, p. 2). Este señalamiento debe

considerarse porque pareciera que, así como se legitima a formas específicas de constituirse dentro de la propia sexualidad, también tiene un impacto en la legitimización de habitar la educación, con formas discursivamente más aceptadas que otras, de manera que la heteronormatividad no plantea reglas en un solo terreno.

De esta manera, la heteronormatividad se muestra como una estructura "... como una forma sistémica y predominante de control productivo de los erotismos, los deseos, los cuerpos y los sujetos y las relaciones" (Parrini y Tinat, 2022, p. 287), las cuales buscan continuar con una narrativa que orienta los cuerpos, las emociones y las identidades a encasillarse en moldes preestablecidos de existencia.

Aquí lo cuir, me parece, nos permite cuestionar y visibilizar que dicha organización nos habita, en vez de permitirnos ser quienes nos encontremos en los espacios de significaciones, donde, como personas, tengamos la posibilidad de existir sin ataduras, las cuales al torcerlas también intentamos romperlas, ya que me permite saber que "... hay otras subjetividades y existen otros cuerpos..." (Parrini y Tinat, 2022, p. 290).

En el intento de torcer los discursos heteronormativos, para no legitimar únicas formas de ser, estar e interactuar con las otras personas, en la investigación también es importante visibilizar su impacto, ya que "cualquier trabajo de campo es heteronormativo mientras no demuestre lo contrario" (Parrini y Tinat, 2022, p. 287), no solo para ir contra corriente a dichos discursos, sino más bien para reflexionar por qué en los campos de gestión, difusión y obtención de conocimientos educativos las normas siguen presentes, o lo estarán hasta que pueda verse la coyuntura de la torcedura.

Y es así como la heteronormatividad sirve de ejemplo para adentrarse en el discurso, no para seguirlo reproduciendo, sino más bien para saber sus orígenes como discurso, práctica y existencia y sus implicaciones a través del tiempo para "resignificar las categorías de análisis en virtud de pensar la noción de sujeto en las nuevas circunstancias históricas" (Zambrini y Ladevito, 2009, p. 165, en Rocha *et al.*, 2013, p. 24), partiendo de estas nuevas realidades y no de las

ya construidas, donde estos modelos sean de referencia para saber si existen otras alternativas, sin verlas como opuestas, excluyentes y menos para que en el ejercicio desde la extrañeza se caiga en su misma lógica de pensamiento.

Además de la heteronormatividad, también se encuentra la biopolítica y, con ella, la sexopolítica, que menciona Preciado, la cual

es una de las formas dominantes de la acción biopolítica en el capitalismo contemporáneo. Con ella el sexo (los órganos llamados “sexuales”, las prácticas sexuales y también los códigos de la masculinidad y de la feminidad, las identidades sexuales normales y desviadas) forma parte de los cálculos del poder, haciendo de los discursos sobre el sexo y de las tecnologías de normalización de las identidades sexuales un agente de control sobre la vida (Preciado, 2004, p. 1).

Con esta sexopolítica, vienen a colación otras etiquetas encasilladoras y controladoras de las existencias, las cuales nos enderezan para continuar con organizaciones de la vida, en cualquiera de sus espacios, entre ellas se encuentran las que menciona Lugones:

Tanto el dimorfismo biológico, el heterosexualismo, como el patriarcado son característicos de lo que llamo el lado claro/visible de la organización colonial/moderna del género. El dimorfismo biológico, la dicotomía hombre/mujer, el heterosexualismo y el patriarcado están inscriptos con mayúsculas, y hegemónicamente en el significado mismo del género (Lugones, 2008, p. 78).

Dichos agentes de control evidentemente habitan la educación y la investigación (separadas y en conjunto) posicionando contenidos alcanzables para ciertas personas sobre otras, así como enunciaciones desde diversos lugares académicos, políticos y discursivos. Por eso, el accionar desde lo cuir me parece pertinente, para torcer desde lo ajeno, la extrañeza y la diferencia lo ya dicho, lo institucionalizado y normalizado, que nos permita borrar las mayúsculas que buscan enunciarnos y encarnarnos para gestar contextos más diversos, que nos permitan alcanzar otros horizontes de experiencias y con ellas

llegar a nuevas oportunidades de conocimientos, sobre nuestra tarea, nuestras implicaciones y posibilidades de existencia.

Esto me remite a pensar que movilizarse desde lo cuir en la investigación educativa es saber que el problema

no es el hacer teoría, sino intentar explicar sujetos y subjetividades concretas, hablar y pontificar sobre sus vidas. Y a su vez, hacer propuestas políticas que afectan a otros, no sin un margen empiricista, donde la alteridad no sea solo descrita sino involucrada (Figari, 2014, p. 65).

Considero que desde la postura cuir, podremos acercarnos a dichas alteridades, término que me remite a aquello que nos altera, que nos incomoda, sabiendo que cada una de nosotras

Representa una humanidad parcial, limitada; solo al abrirse a la incomodidad del otro, con su diferencia y su demanda, en ese gesto expansivo, acogedor, anfitrión, esa humanidad expande su inteligencia y su capacidad de comprensión del sentido de la vida (Segato, 2021, p. 37).

Esto nos brinda la oportunidad de dar cuenta de que existe otra realidad que no es la mía, que no es similar y desde la cual la otra persona tiene esa misma posibilidad de dar cuenta de mi existencia, no para reconocermme, más bien para encontrarnos y saber que intentar percibir y comprender la realidad de la otra persona lo hacemos desde nosotras mismas. Además de ver a la alteridad como un acompañante de lo cuir, y en conjunto saber que ambas posiciones no son aversivas y que en su incomodidad y torcedura reside una nueva posibilidad de encuentro que no controle, no separe, no normalice ni guíe existencias, sobre todo, que separen y diferencian desde posicionamientos dicotómicos y contradictorios, para invitarnos a abordar nuevas emociones, desde el cuerpo, permitiendo construir nuevas experiencias y seguir nutriendo las identidades.

Esto para, en el caso de las emociones, torcer sus conceptualizaciones de lo débil, lo negativo, lo pasivo o lo no correcto, sabiendo

que mis emociones me permiten adentrarme más en mi investigación. Donde el cuerpo no se separe de la mente que realiza la investigación y se sepa que el mismo que se enfrenta a la acción docente es un lugar emocionante, así como el ecosistema que se habita, sabiendo que en la investigación educativa nos adentramos enteras (hooks, 2022), donde las identidades se nutren de nuevos aprendizajes, que sin importar de dónde vengan deben cuestionarse, para interactuar con la construcción de conocimiento no solo sobre educación, sino sobre las experiencias y la persona que las habita, que no se separa al ser docente, o investigadora, es la misma persona en construcción y cambio, torcida, extraña, alterada, incómoda, que intenta alejarse de aquello que la domina, que la niega, la moviliza o la silencia.

REFLEXIONES FINALES

Aquí se ha hablado de visibilizar, problematizar y trascender, elementos esenciales para habitar los ecosistemas de aprendizaje, los cuales movilicen los cuerpos, las emociones y permitan la vivencia de experiencias que apelen al bienestar, integridad, la búsqueda de dignificación y otorguen la posibilidad de moverse, de aprenderse, de emocionarse, de sentirse, de vivirse en mismas oportunidades dentro, como sujeto y fuera de la investigación educativa, para poder aprender, interactuar y constituirse como persona, incursionando en distintos lugares “los horizontes de posibilidad de la existencia, de las diversas formas de constituirse la subjetividad y condición humana, las otras formas de existencia, de vida y en síntesis: las formas plurales del ser y estar en el mundo” (Zardel, 2015, p. 171).

De esta forma, retomo la perspectiva de género y los estudios feministas como visibilizadores de los cuerpos silenciados y relacionados por cuestiones de género, lo cual ha construido y producido formas de ser, expresarse y estar en el mundo. Los discursos poscoloniales y decoloniales, que problematizan los discursos racialmente dominadores, eurocentrados y coloniales, que de nuevo silencian

cuerpos, conocimientos y experiencias distintas a lo establecido a lo largo de la historia. Además del Análisis Político del Discurso, que destaca la importancia del indagar cómo se producen las ideas, lo que a su vez permite una gestión de subjetividades y experiencias. Dichas perspectivas permiten dar voz, mirada y escucha a los cuerpos silenciados, a las emociones suprimidas, a las experiencias no vividas o no expresadas, a esas otras identidades que también vale la pena ser enseñadas y ser indagadas en voz propia de quienes las vivencian.

Con respecto al posicionamiento *cuir*, me parece un campo de exploración que le da la vuelta y permite cuestionar al cómo hemos configurado los discursos, expresiones y experiencias en torno a la educación. Donde siempre se enfrenta la incomodidad, la alteración y los dilemas al querer torcer los discursos heteronormativos y de *biopoder*, para no legitimar únicas formas de ser, estar e interactuar con las otras personas. No obstante, en mi intento por lograrlo, pareciera que sigo tomando como referencia esos discursos.

Es así como ciertas problemáticas se asoman en los horizontes del posicionamiento *cuir*, entre las cuales se encuentran el papel de quien investiga, que permite saberse como persona en construcción, que va a seguir aprendiendo y que no posee (claramente) el conocimiento absoluto y que este puede y debe venir de diferentes lugares, en diversas formas, para distintos espacios.

Este dilema posibilita pensar cómo aterrizar las emociones, las palabras, los acercamientos, a las personas participantes y a mí misma dentro de la investigación, porque pareciera que en mi afán de no ir con dichas normas, términos o discursos, me he puesto en una encrucijada, donde me parece que yo no puedo proponer una respuesta completa, pues precisamente aquellas personas con quienes construya la investigación, con sus propias experiencias, emociones, identidades y significados, me ayudarán a construir un conocimiento que brinde justo estas alternativas de existencia.

Es así como la teoría *cuir* permite pensar no solo en posicionamientos, sino en formas de ser y expresarse en el mundo, donde el campo político o los terrenos de la educación tengan más oportunidad

de expresarse y permitan construir experiencias distintas, como docente y como investigadora, partiendo del cuestionamiento y la búsqueda más que de certezas esperando a ser reafirmadas.

En correspondencia a las otras perspectivas, me parece muy valioso el visibilizar las injusticias, las negaciones y silencios que buscan problematizar y accionar, para saber, que si bien existen infinitud de teorías que nos permiten acercamientos distintos, todavía existen huecos por ser explorados, donde las etiquetas limitantes pueden resignificarse para crear más ecosistemas habitables por las pluralidades del estar, estar e interactuar construyendo climas teóricos que nutran las conversaciones del saber.

A mi parecer, dichas perspectivas mantienen el pensamiento en conversación (Segato, 2021), y busco participar en dichas experiencias, tomando en cuenta las torceduras, incomodidades y faltas como oportunidades para aprender a tener nuevas formas de investigar y actuar en ecosistemas de aprendizaje en los entornos educativos, que nutran mis emociones y experiencias y que a su vez me permitan contribuir en las germinaciones de lucha y resistencia para seguir poniendo dudas a lo ya dicho.

Finalmente, considero a las identidades en construcción e interacción dentro de la investigación educativa como agentes emancipadores y creadores de oportunidades de participación que no sientan las limitantes que otros discursos nos imponen, frenan y silencian, para seguir constituyendo mi identidad como algo que se mueve, porque yo así lo he decidido y no porque se me ha enseñado que así debe ser, sin desconocer los orígenes de dichas enseñanzas, pero construyendo nuevas formas de aprender a investigar y a enseñar.

REFERENCIAS

- Arfuch, L. (2005). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo. http://capacitacioncontinua.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/25/2016/09/Arfuch-Identidades_sujetos_y_subjetividades.pdf

- Blazquez, N., Flores, F. y Ríos, M. (2012). Investigación feminista: epistemología metodología y representaciones sociales. México: UNAM. https://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/ceiich-unam/20170428032751/pdf_1307.pdf
- Buenfil, R. (2010). Dimensiones ético-políticas en educación desde el Análisis Político del Discurso. *Sinéctica* (35) 1-17. <https://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n35/n35a10.pdf>
- Cruz, R. (2020). Heteronormatividad y diversidad sexual en la formación del profesorado: estudio etnográfico en una escuela normal de la Ciudad de México. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 11(21), 1-22. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i21.678>
- Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, 16, 39-66. <https://www.redalyc.org/pdf/838/83811585003.pdf>
- Figari, C. (2014). Fagocitando lo queer en el Cono Sur. En *Resentir lo queer en América Latina: diálogos desde/con el Sur*. Madrid, España Trastocar.
- hooks, b. (2022). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Madrid, España: Capitán Swing.
- Lauretis, T. de (1991). Queer Theory: Lesbian and Gay Sexualities. An Introduction. *Differences. A Journal of Feminist Cultural Studies*, 5(2) 1-18.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa* (9), 73-102. <https://www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf>
- Ortiz, V. (2015). México 2014: ¿tiene sentido lo cuir? En F. Lanuza y R. Carrasco (comps.), *Queer & Cuir políticas de lo irreal* (pp. 39-52). México: Fontorrama.
- Parrini, R. (2022). Etnografía y heteronormatividad. *El sexo y el texto. Etnografías y sexualidad en América Latina*. México: El Colegio de México.
- Parrini, R. y Tinat, K. (2022). *El sexo y el texto. Etnografías y sexualidad en América Latina*. México: El Colegio de México.
- Preciado, B. (2004). Multitudes queer. Nota para una política de los "anormales". *Nombres*, (19). https://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/electivas/105_estudios_genero/material/archivos/multitudes_queer.pdf
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En L. Edgardo (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, Argentina: Clacso. [HTTPS://BIBLIOTECA.CLACSO.EDU.AR/CLACSO/SE/20140507042402/EJE3-8.PDF](https://biblioteca.clacso.edu.ar/CLACSO/SE/20140507042402/EJE3-8.PDF)
- Rocha, T., Pocaroba, E. y Lozano, I. (2013). La noción de sujeto: puntos de encuentro y desencuentro entre el feminismo, la teoría de género y la teoría queer. *GénEros. Revista de investigación y divulgación sobre los estudios de género*. 12, 21-49. http://bvirtual.uco.mx/descargables/141_nocion_sujeto_21-50.pdf
- Rubin, G. (1989). Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad. En C. Vance, *Placer y peligro: explorando la*

- sexualidad femenina*. Madrid, España: Revolución. <http://dsyr.cide.edu/documents/302584/303331/04.-Rubin.pdf>
- Segato, R. (2021). *Contra-Pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.
- Serret, E. (2008). *Qué es y para qué es la perspectiva de género*. México: Instituto de la Mujer Oaxaqueña Ediciones. <http://cedoc.inmujeres.gob.mx/PAIMEF/Oaxaca/oax09.pdf>
- Southwell, M. y Boulan, N. (2022). Análisis Político del Discurso e investigación educativa: estudios sobre la interpelación y la performatividad del currículum de formación docente. *Revista Espaço do Currículo*, 15(2), 1-15. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/206241/CONICET_Digital_Nro.5b37f39d-f0df-4873-830d-0640c6f4f4ee_E.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Suárez, L. (2008). Capítulo 1: Colonialismo, gobernabilidad y feminismos poscoloniales en descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes. Madrid, España: Cátedra. <https://www.rosalvaaidahernandez.com/wp-content/uploads/2016/09/2008-LIBROS-Descolonizando-el-feminismo-PDF.pdf>
- Tapalde, C. (2008). Capítulo 3: Bajo los ojos de Occidente: feminismo académico y discursos coloniales. En L. Suárez y R. Hernández (eds.), *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes* (pp. 112-162). Madrid, España: Cátedra. <https://www.rosalvaaidahernandez.com/wp-content/uploads/2016/09/2008-LIBROS-Descolonizando-el-feminismo-PDF.pdf>
- Valencia, S. (2015). Del *queer* al *cuir*: ostranénie geopolítica y epistémica desde el sur glocal. *Queer & Cuir. Políticas de lo irreal*, 19-37. https://ugc.production.linktr.ee/8MFODCZIQNOlOoBkyDiO_Sayak-del-queer-al-cuir-pdf-free.pdf
- Villanueva, J. (2022). Una mirada desde la narrativa para la construcción de significados en el aula de psicología en educación media superior. [Tesis de Maestría]. México: UNAM. [HTTPS://RU.DGB.UNAM.MX/BITSTREAM/20.500.14330/TESo1000833536/3/0833536.PDF](https://ru.dgb.unam.mx/bitstream/20.500.14330/TESo1000833536/3/0833536.PDF)
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6075005/mod_resource/content/1/Walsh%20-%20Pedagogias%20decoloniales%20-%20vol%201.pdf
- Young, R. (2010). ¿Qué es la crítica poscolonial? *Pensamiento Jurídico* (27), 281-294. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/peju/article/view/36597>
- Zardel, B. (2015). Hacia el pensar de la diferencia. Una propuesta de subversión de la discapacidad. *Revista inclusiones*, 2(2), 166-175. <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/2842>

CAPÍTULO 6

REPENSAR LA INVESTIGACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EN CLAVE DEL ANÁLISIS POLÍTICO DEL DISCURSO

Jesús Eduardo Gómez Martínez

INTRODUCCIÓN

En el presente texto me interesa abordar el Análisis Político del Discurso y argumentar sobre sus posibilidades y potencialidad de uso en los estudios de enseñanza de lenguas. Ubico este texto en la enseñanza de lenguas, pues es el campo en el que he me desarrollado por ocho años, y desde mi experiencia profesional me doy cuenta de que a pesar de que la enseñanza de lenguas tiene el privilegio de ser vista como vanguardista y siempre en transformación con nuevas metodologías o didácticas para su enseñanza, también estos estudios, como menciona Baum, “se han restringido a la didactización, volviéndose un activo de mercado que desestima que la enseñanza ocurre en un contexto social y que tiene otras implicaciones sociales” (2021, p. 134). Considero que hoy en día se vuelve un discurso

unidireccional que se podría enriquecer con otras miradas como la del Análisis Político del Discurso.

Adicionalmente, como estudiante del Doctorado en Educación y Diversidad, llegué a dicho programa con el objetivo de reconocer otros acercamientos, sobre lo que para mí parecía verse como un bloque discursivo único pero que necesitaba tomar en cuenta lo social. Así es que comencé a trabajar con la analítica del Análisis Político del Discurso que, si bien es compleja, considero que me permite describir la situación actual de la enseñanza, pero también avizorar otras rutas. En paralelo, intento hacer de este un texto asequible a la lectora y el lector, pues en un comienzo mi experiencia con el Análisis Político del Discurso se vio mermada por la poca accesibilidad de los textos desde su construcción lingüística.

Así, en los siguientes párrafos me avoco a mencionar y ejemplificar algunas categorías del Análisis Político del Discurso en la enseñanza de lenguas con el objetivo de dar a la lectora y el lector una imagen sintética sobre la analítica. A la par que me interesa que el y la docente-investigador(a) de lenguas pueda reconocer al Análisis Político del Discurso como una perspectiva analítica de gran potencialidad para el campo de la enseñanza de lenguas y la reflexión sobre “otras maneras de vivir la tarea docente de lenguas, más diversa y justa”.

RELOCALIZANDO AL DISCURSO Y LO POLÍTICO

Bajo una perspectiva lingüística se podría entender al *discurso* en términos de una construcción meramente lingüística, sin embargo, para el Análisis Político del Discurso, el discurso –describen Laclau y Mouffe (2014)– distingue a una totalidad estructurada generada a partir de una práctica articuladora. Así, el discurso, en primer plano, cuenta con una configuración significativa lingüística y extralingüística. Después, tiene una comprensibilidad limitada a una vida social dado que es socialmente construido. Y, por último, es

relacional (diferencial o posicional), abierto, siempre incompleto y, por ende, precario, capaz de ser trastocado (Buenfil, 2011). Buenfil (1993), además, reconoce que el acto de la significación se vuelve inherente a toda organización social.

Retomando estas definiciones podemos decir que el discurso es un todo complejo y simbólico construido socialmente, y hay que recalcar que se extiende más allá de lo lingüístico y se estructura e instaaura en un tejido social. Por lo que es importante notar que no solo lo escrito o hablado tiene la capacidad de significar, sino también las imágenes, los sonidos, las interacciones mismas. Así, la enseñanza de lenguas extranjeras aquí aparece como una totalidad discursiva, que se ve dibujada a partir de su relación con otros discursos y se corporeiza en lo escrito, las políticas, la praxis docente, los materiales de estudio, entre otros.

Después de desinvertir el término “discurso” de su uso coloquial, así también es prudente hacerlo con el de lo político.

Lo político no es equivalente a demagogia, como establece Buenfil. Si bien ha sido una connotación que se ha instaurado alrededor del tema político, en el Análisis Político del Discurso “lo político expresa una condición que nace en toda interrelación humana, en el ejercicio del encuentro del uno con el otro, lo político resulta tan antiguo como el género” (2017, p. 13). Hay que reconocer lo político como un registro que está presente en todo espacio y relación donde la toma de decisiones implica un conflicto y un antagonismo, pero sobre todo que las confrontaciones en estos procesos no se dan exclusivamente en el plano racional, sino que en estas intervienen una serie de pasiones, fuerzas irracionales o afectivas (Mouffe, 2011).

Por lo anterior, la práctica de la enseñanza y la convivencia dentro de la escuela es un espacio siempre impregnado de lo político, de las relaciones de poder, de la mediación. Las y los docentes, las y los estudiantes tenemos una naturaleza política. Al mismo tiempo, hay que advertir que la enseñanza de lenguas, en tanto discurso, atraviesa las subjetividades del aula, y les construye también, nos interpela y nos lleva a decidir y actuar.

De acuerdo con Southwell y Boulan:

Las identidades son producidas, disputadas y transformadas en formaciones discursivas concretas, y no pueden dejar de estar en el discurso. Esta dimensión discursiva establece las condiciones de posibilidad de percepciones, pensamientos, experiencias, prácticas y relaciones para los sujetos, con efectos materiales sobre ellos (Southwell y Boulan, 2022, p. 4).

A partir de esta idea, la analítica del Análisis Político del Discurso nos dirige a que las y los docentes-investigadores(as) tornemos nuestra atención a identificar y analizar el discurso de la enseñanza de lenguas, su marco enunciativo: quién lo enuncia, para quién lo enuncia y a quién se le está comunicando, y cómo este permea en nuestra práctica y en la dirección que seguimos en el quehacer docente, así como el impacto en las subjetividades de las y los alumnos que asisten a nuestra aula. Desde mi experiencia, varios de estos sentidos provienen de editoriales, de instituciones como la Secretaría de Educación Pública (SEP), universidades extranjeras como Cambridge u Oxford, entre otros; y de alguna manera, llegan momentos en que me detengo en medio del caos discursivo a pensar y reflexionar sobre los discursos que me atraviesan, y me encuentro a mi yo docente con un sentido de disconformidad entre lo que se “debe de hacer” y lo que mi contexto necesita.

En este punto, es importante hablar de la hegemonía como una categoría útil al análisis del discurso, y también aclaro que las categorías son diversas –y aquí solo menciono algunas–, en tanto analítica ecléctica el Análisis Político del Discurso integra otras tantas.

HEGEMONÍA

La hegemonía desde el Análisis Político del Discurso comprende la inexistencia de la idea de la universalidad con contenido propio o a priori, donde la idea de lo universal más bien se funda en

un contenido particular que se universaliza, desde una lógica de equivalencias de necesidades (Giacaglia, 2002). Estas particularidades ya universalizadas dan lugar a una dominación, tanto bajo el consentimiento como bajo la represión. Por lo que una situación de hegemonía presupone una dominación simbólica, poder legítimo e instituciones viables; es así que estos tres elementos asumen que el poder cultural busca la reproducción de economía, sociedad y orden político (Lash, 2007).

Por lo anterior, la categoría de hegemonía como una perspectiva de universalidad imprime una inteligibilidad de lo social que reduce sus distintos momentos a la interioridad de un paradigma cerrado (Laclau y Mouffe, 1987). A razón de esta explicación, podemos deducir que todo aquello que creemos como “la verdad” o una idea “universal” no viene a ser más que una particularidad que ha hegemoneizado el campo discursivo. Por ejemplo, en tiempos recientes –desde mi experiencia–, la enseñanza docente se ha entronizado al uso de la tecnología. En la enseñanza del inglés, a la par se da el uso de plataformas digitales, no solo como método de estudio en casa, sino también en la misma aula; mientras que, por otro lado, trabajando en escuela pública, me doy cuenta de que la mayoría de mis alumnos y alumnas no tienen acceso a internet en casa y la misma escuela carece de una conexión estable a internet. Entonces surge la interrogativa sobre cómo el uso de la tecnología en la educación transgrede el terreno de lo que vive el estudiantado.

Aquí, es importante recalcar que la propuesta del Análisis Político del Discurso no busca descalificar o invalidar lo que ha logrado un consenso o hegemonía, sino más bien construir sobre el intersticio de la particularidad y la universalidad una crítica que permita una proliferación de pensamientos diferentes y no de uno solo. Desde esta idea, todo lo que hemos significado como natural también debiese considerar la diferencia que también forma parte de lo cotidiano, dado que hoy se deja en las laderas o se invisibiliza.

Prosigo para nombrar a la categoría de *articulación*, la cual guarda una estrecha relación con la de hegemonía, pues “la articulación

supone la posibilidad de especificar separadamente la identidad de los elementos articulados” (Laclau y Mouffe, 1987, p. 105), por ende, la articulación presupone la práctica de relaciones, las cuales a su vez modifican la identidad de los elementos partícipes de esta relación. Sin embargo, hay que considerar que estas relaciones implican conflicto, poder, contingencia (Giacaglia, 2002).

Así, en los discursos que se han dado para el inglés como lengua extranjera, existen diferentes elementos articulando una discursividad hegemónica en el ámbito educativo y que, como se ha dicho, impacta en la construcción de las mismas identidades. De este modo, habría que definir los elementos que sostienen a los diferentes discursos. En el trabajo que ahora realizo sobre el emplazamiento del inglés en México en la educación, puedo notar que algunos elementos que articulan su discurso refieren a la internacionalización, el trabajo, la globalización, la modernidad, la ciudadanía global. Mientras que, por otro lado, para las lenguas indígenas articulan desde la herencia, el patrimonio cultural, la preservación de la identidad. La articulación también implica la búsqueda de regularidades, de reconocer una sedimentación y estabilidad de los discursos, lo que se ve presente en el espacio discursivo y que da muestra de las relaciones de poder.

Por lo mismo, hay que decir que el poder también debe de alejarse de sus usos coloquiales, para el Análisis Político del Discurso, de acuerdo con Foucault:

El poder sólo existe en acto, aunque, desde luego, se inscribe en un campo de posibilidades dispersas, apoyándose sobre estructuras permanentes. Ello también significa que el poder no es una especie de consentimiento. En sí mismo no es renuncia a una libertad, transferencia de derechos, poder de todos y cada uno delegado a unos cuantos (Foucault, 1988, p. 14).

Entonces, el poder implica una capacidad de hacer y actuar que a su vez está ligada a estructuras. Es así como las relaciones que articulan la enseñanza de lenguas comprenden relaciones de poder. Así, el

poder no solo considera dominación, sino una capacidad de decisión que se ve referenciada a estructuras. Hay que recordar que la tarea de enseñanza está llena de decisiones a cada momento, sobre cómo estructurar la clase, qué herramientas utilizar, qué contenidos enseñar, cómo guiar y tratar a las y los alumnos, entre otros; decisiones que tomamos en referencia a un marco, y que, reafirmo, implican relaciones de poder. Como mencioné anteriormente, la implementación del uso de las tecnologías hoy parece imperante desde la hegemonía presente, a pesar de que muchos y muchas reconocemos que en las escuelas no contamos con recursos suficientes, o que, por el contrario, en instituciones privadas en las que he laborado también, noté que el estudiantado pierde capacidades de socialización, por lo que considero que la implementación de la tecnología en el aula ejemplifica una decisión ligada a estructuras sobre las cuales vale la pena indagar. En el mismo orden de ideas, hablar de relaciones de poder en el ámbito educativo involucra reconocer una pluralidad de entidades que participan en las interacciones y se definen por los discursos, de allí que emane lo político de las relaciones. Esto mismo da paso a contemplar las relaciones antagónicas.

ANTAGONISMO

Cuando se habla de antagonismo, Mouffe (1998, p. 6) sostiene que “toda identidad se establece por relación y que la condición de existencia de toda identidad es la afirmación de una diferencia, la determinación de algún ‘otro’, y que este funciona como su ‘exterior’”. Así entonces, si consideramos la enseñanza del inglés como un discurso hegemónico, esto implica también la existencia del antagónico que delimita lo que ‘sí’ es enseñar inglés y lo que no. A modo de ejemplo, en la enseñanza del inglés solo son ciertas variantes las que se enseñan, inglés americano o británico, ¿qué pasaría si se enseñara también la variedad de Sudáfrica o India, qué implicaciones tendría en el imaginario de los aprendices, se les estigmatizaría? En el mismo

orden de ideas, pienso sobre las certificaciones y materiales de estudio, los cuales son emitidos por instituciones de prestigio como Cambridge o ETS, instituciones que infiero que han moldeado de gran manera el discurso que hoy se constituye como hegemónico para la enseñanza del inglés. Así también, esto abre paso a reflexionar sobre cómo la lógica antagonica puede llevar a generar estereotipos o prejuicios, sobre otras variedades del inglés y sus hablantes, aún dentro del mismo salón de clases sobre cómo se debería de hablar, qué acento, cómo debería de verse un hablante. Lo que retomo implica una serie de sesgos que no aportan a una convivencia entre diferencias, entonces como docentes la conciencia y análisis de las lógicas de antagonismo en la enseñanza nos lleva a reflexionar sobre cómo llenar el aula de inglés con nuevas perspectivas del “hablar inglés”, lo que aporte a una mejor convivencia.

REPENSAR LA JUSTICIA

Las anteriores son solo algunas categorías sobresalientes del Análisis Político del Discurso, las que me llevan a considerarla como una perspectiva analítica que nos permite repensar nuestros espacios educativos, el aula de lenguas, las inclusiones y exclusiones que pasan como inadvertidas, pero que vale la pena desenterrar. De acuerdo con Echeita (2007), la necesidad primordial para la educación inclusiva en las aulas recae en la cuestión del cómo reestructurar concepciones fuertemente arraigadas en la mente de profesores(as), especialistas y administradores(as) educativos, de manera que se pueda afrontar el intervalo entre lo que se declara para la educación inclusiva y la realidad en las aulas. De este modo, considero que el Análisis Político del Discurso viene a remarcar la existencia de la particularidad dentro de un clima de universalidad. Y concomitante a las particularidades, el terreno de las desigualdades.

Dado que guiarnos totalmente por los discursos hegemónicos implicaría igualmente creer que todas y todos habitamos un terreno

de igualdad. Pero si es así, “no sería injusto darnos cuenta de que no hay más de 5% de hijos e hijas de obreros, y menos de 30% de mujeres en las mejores universidades, aunque las y los obreros son 30% de la población activa y las mujeres 50% de la población”, como indica Dubet (2018, p. 8). El mismo autor trae a debate tres dimensiones de la justicia escolar que considero que nos permiten reconocer que bajo diferentes discursos accedemos a diferentes rutas, las cuales, a pesar de no notarse, generan tensiones, que vale la pena percibir y discutir.

- La igualdad de acceso: la cual guía a una integración social y nacional y generalmente tiene por objetivo que extienda una cultura común o una cultura cívica nacional. La escuela se torna en un espacio que reparte a los ciudadanos la misma cultura, lo que disipa la división elite-ignorantes. Se le nota a la escuela como emancipadora y liberadora.
- La igualdad de oportunidades: segunda dimensión de la justicia escolar, y se le considera la más predominante, sitúa a los individuos como fundamentalmente iguales y así que las posiciones sociales desiguales ocurren a razón de su mérito. Bajo esta dimensión, todas y todos gozan de una igualdad, entonces las desigualdades se asumen como justas pues bajo esta dimensión existe una competencia equitativa que neutraliza los efectos de las desigualdades sociales (Dubet, 2018).

Esta dimensión nos encamina a creer en una neutralidad perfecta donde lo que ocurre fuera del aula tiene poco impacto en la formación y el desarrollo del estudiantado, por lo que, generalmente, bajo esta perspectiva se sigue favoreciendo a los más favorecidos, se vuelve un “darwinismo” en el que los vencedores y los vencidos son totalmente responsables de sus éxitos y fracasos.

- Finalmente está la dimensión de igualdad de resultados: en esta se reconoce a la igualdad de oportunidades como una perspectiva meritocrática que funciona bajo el principio de la diferencia. Así,

esta perspectiva opta por las políticas que impliquen la reducción de intervalos de desigualdad en términos de los resultados medios de las y los niños de obreros y de las y los niños de ejecutivos (Dubet, 2018).

Las perspectivas nombradas por Dubet (2018) nos llevan a considerar que los sentidos se desbordan aun para algo que parecería tan claro como hablar de justicia escolar; notamos que cada una de las perspectivas considera diferentes objetivos, que de alguna manera encaminan a la justicia como reflejo de plenitud, pero que si se le mira desde otras perspectivas se descubren fallas que desembocan en otras formas de desigualdad. Relacionado a esto, considero relevante entonces retomar que el ser discursivo desde el Análisis Político del Discurso es abierto, contingente y siempre capaz de ser trastocado. Con lo anterior me refiero a que la misma justicia o igualdad en la escuela como sistema discursivo no tiene una sutura definitiva. En este sentido, es esta misma idea de sutura lo que le garantiza una estabilidad o sedimentación al discurso, por lo que las diferentes perspectivas presentadas por Dubet representan discursos que se han sedimentado, pero que también han evolucionado en el espacio contingente.

CONTINGENCIA

Así me parece apropiado profundizar sobre el espacio contingente en clave del Análisis Político del Discurso. La contingencia involucra los eventos inesperados que desestabilizan a una totalidad discursiva. Lo contingente penetra en las relaciones sociales profundamente más que cualquier discursividad previa, dado que los segmentos sociales perciben desestabilizadas sus conexiones esenciales que los volvía en momentos, y cuyo significado estaba ligado a una cierta articulación hegemónica, articulación que no está garantizada por ninguna regla histórica (Laclau y Mouffe, 2014).

Por lo que, considero, la contingencia se vuelve un valor que garantiza la dinamicidad del sistema discursivo, en este caso del inglés, y paralelamente también nos permite notar las sedimentaciones discursivas, que se enuncian haciendo eco en una plenitud. Podemos ejemplificar lo anterior con el discurso sobre el uso de la tecnología en la educación como sinónimo de modernidad de acceso al mundo global, discurso que se ha sedimentado, pues incluso aspectos sobre el uso de la tecnología hoy son parte de la evaluación al docente, a pesar de la falta de recursos tecnológicos en las escuelas o, en otros casos, el uso excesivo de dispositivos electrónicos por parte del estudiantado.

Con lo anterior, entiendo que el Análisis Político del Discurso representa una herramienta analítica que nos permite encontrar las fallas en las lógicas dominantes y aportar a desedimentar y reactivar categorías de análisis que contribuyan a una mejor inclusión o justicia desde la enseñanza del inglés. En el mismo orden de ideas, es importante no perder de vista que el espacio contingente implica la imposibilidad de la sutura, por ende, la prevalencia de las tensiones y la oportunidad de abordarlas desde otras perspectivas. Dubet (2005) discute que un sistema educativo justo no puede satisfacer los diferentes principios de justicia al mismo tiempo, de modo que cualquier intento de privilegiar un principio sobre los otros genera una injusticia y tensión inherente al sistema.

OTRAS INTERSECCIONES DEL ANÁLISIS POLÍTICO DEL DISCURSO: LA DECOLONIALIDAD

Bajo la propuesta que aquí hago sobre la adopción del Análisis Político del Discurso como herramienta de estudio crítico para la enseñanza de lenguas, se abre una mirada intersticial a la particularidad, a lo que no es común o de lo que no se habla por no concordar con el discurso hegemónico. Así también, bajo esta misma reflexión sobre el abordaje de la realidad que vive la enseñanza de lenguas, el

Análisis Político del Discurso me lleva a reconocer otras intersecciones que considero como nicho de investigación y, aún más importante, como actividades transformadoras en la práctica de las y los docentes de lenguas, me refiero a la decolonialidad y el giro afectivo.

Sobre la decolonialidad, el hecho de reconocer a nuestra práctica docente e instrumentos de enseñanza como moldeados o dirigidos por un ideal de universalidad sobre cómo se enseña mejor inglés, es descubrirnos siguiendo las direcciones de grandes compañías comerciales, como Cambridge, Oxford, Richmond. Compañías con poco conocimiento de las realidades del aula de enseñanza de lenguas mexicana. Autores como Kumaravadivelu (2016), con quien concuerdo, a razón de mi experiencia, nombran tres campos problemáticos en la enseñanza de lenguas: *native speakerism*, que refiere a la preferencia por lo nativo, y aunque se reconoce que existe más de un nativo hablante del inglés, así también hay un prototipo de lo que es ser nativo hablante de determinada lengua, existe un imaginario de cómo se ve y cómo habla, es así que se persigue esta idealización como deseable, mientras que se omite, poco se aprecia o reconoce a otros nativos de una lengua, o los mismos hablantes de esa lengua como lengua extranjera.

Después tiene lugar la existencia de métodos y materiales hegemónicos, entonces en el aula nos hemos acostumbrado a consumir libros, metodologías, certificaciones, que tienen costos muy altos y que de pronto rebasan las posibilidades de ser adquiridos por el estudiantado, a la vez que estos contienen un discurso que poco se ha analizado más allá de los fines didácticos y lingüísticos.

De acuerdo con lo anterior, se da un tercer campo problemático, la identidad de la y el docente como subalterno: Es claro que el subalterno “habla” físicamente; sin embargo, su “habla” no adquiere estatus dialógico –en el sentido en que lo plantea Bakhtin–, así, el subalterno no es un sujeto que ocupa una posición discursiva desde la que puede hablar o responder. Como indica Spivak, se le confiere el espacio en blanco entre las palabras, aunque el que se le silencie no significa que no exista (Spivak, 2003).

Por lo anterior, las y los docentes tienen un poder de agencia muy limitado en la enseñanza del inglés, y desde la práctica reconozco que la tarea de la profesora y el profesor de inglés se alinea a cubrir un determinado número de unidades de un cierto libro, encaminar al estudiantado a una certificación. Granados (2018) considera que hoy en día el rol de la y el docente de inglés se orienta a que sus estudiantes alcancen un estándar que sea reflejo de un determinado nivel de habilidades, olvidando que la tarea de enseñanza también tiene un objeto ético en la construcción de intersubjetividades para entendernos mejor a nosotros mismos al igual que a los otros.

Así el Análisis Político del Discurso y la decolonialidad nos llevan a escudriñar maneras de inteligir los marcos deontológicos enunciados desde el norte y sus instituciones, acercarnos a la tarea de la enseñanza de lenguas desde nuevas perspectivas y volvernos críticos sobre cómo el poder también se encauza desde el salón de clases, notar que, como menciona Foucault (2006), el lenguaje no es neutral u objetivo, sino que media una realidad a través de sus formaciones discursivas, las cuales, de acuerdo con Foucault (2006), se notan en la regularidad que existe entre los elementos que componen un discurso, es decir, los objetos discursivos, formas de enunciación, los conceptos y elecciones temáticas, ya sea por el orden establecido, por sus correlaciones, funcionamientos o transformaciones. Bajo esta reflexión, nuevamente nos acercamos a la idea de la imposibilidad de entender el campo discursivo de la enseñanza de lenguas como singular o capaz de ser entendido extrapolado de la sociedad, sino que su discursividad se encuentra afianzada y entretejida también desde otros campos discursivos como el económico, el de la política, entre otros.

LOS AFECTOS

Notar otros marcos deontológicos de enunciación me lleva también a la posibilidad de incorporar o reflexionar sobre las posibilidades

de estudio del giro afectivo en la enseñanza de lenguas. Pero ¿qué es el afecto? Para Arfuch (2016), el afecto aparece como previo a intenciones, razones, significados y creencias. Para el Análisis Político del Discurso igualmente se aclara que no hay significación sin afecto, y no hay afecto sin una operación catéctica (García, 2019).

Si consideramos que discurso y afecto no son excluyentes sino co-constitutivos, podríamos preguntarnos qué hacen las emociones ante este estado del mundo. Y qué hacemos nosotros con ellas. Con las que llevan al “cruel optimismo” de pretender superar nuestras capacidades para lograr una “buena vida” que quizá nos interpela en realidad desde el “nuevo espíritu del capitalismo” (Arfuch, 2016, p. 248).

Así, lo que valdría la pena es dejar de lado la idea sedimentada que los afectos nos vuelven irracionales.

hooks (2021) explica sobre su potencialidad en el terreno escolar en su capítulo “Eros, erotismo y proceso pedagógico”, de su libro *Enseñar a transgredir*; nos lleva a distinguir cómo el aula se ha vuelto un sitio donde hay que borrar el cuerpo, pues parece no hay lugar para él, a pesar de que este es afectos y eros. El eros se vuelve una energía motivadora, y hoy me pregunto como docente si exploramos esa energía motivadora. Lo anterior, dice hooks (2021), nos debería de ayudar a desligarnos de la idea de que los sentimientos y las pasiones obstaculizan una evaluación objetiva, al igual que reconocer la osadía que resulta de creer que la educación es neutral con un suelo emocional “uniforme”.

Por lo anterior, considero vital que la práctica de la docencia del inglés tenga presente las pasiones, afectos y eros como medio un medio de engarce a un mejor aprendizaje, lo anterior nuevamente nos lleva a situarnos en una particularidad y diversidad de afectos que probablemente no obedezcan a las lógicas hegemónicas de la enseñanza de lenguas. Como menciona Tardiff, “no solo somos sujetos racionales, no solo pensamos con la cabeza, también pensamos con la vida y con las experiencias que le han construido a cada uno

y una” (2009, p. 76); y, agregaría yo, con los cuerpos desde donde producimos los afectos.

En relación con esta perspectiva propongo conocer más a las y los estudiantes, intentar reconocer esos afectos que los llevan a actuar, a vincularse o desvincularse con el aprendizaje de una lengua, indagar sobre sus experiencias previas de aprendizaje y experiencias que impacten en el mismo, con el fin de que el aula se vuelva un espacio donde el eros, como lo denomina hooks (2021), tenga un impacto en el aprendizaje. La propuesta que hace hooks (2021), igualmente contempla que, desde el eros como energía, el y la docente puedan volverse más reflexivos e interesados por redescubrir lo que ocurre en el aula, identificar las emociones, notarlas como un indicador de lo que ocurre en la clase y darles cabida, en el entendido de que son parte del ser.

Al revisar los planteamientos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2019) sobre el aprendizaje de lenguas en nivel superior, confirmo que si bien el eros podría manifestarse en sus propuestas como recurso para mejorar el aprendizaje de lenguas, la ANUIES (2019) más bien se enfoca en capacitar a las y los docentes en materia metodológica y de dominio de la lengua, pues se considera que eso tendría un mayor impacto en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Igualmente es relevante decir que dichos intentos siguen referenciados a marcos internacionales, que buscan un estándar y que poco reconocen las subjetividades de las y los estudiantes.

Es así como considero que a pesar de que estemos inmersos en lógicas en las que prima la racionalidad y el desdibujamiento de los afectos, como docentes-investigadores(as) debiéramos volvernos más críticos de la profesión docente, analizar cómo hemos ido sedimentado diversas prácticas, indagar sobre el origen de estas prácticas y ocuparnos en trazar nuevas rutas para re-experimentar la tarea educativa, rutas para un espacio educativo más justo.

A MANERA DE CIERRE

En este texto primero me he ocupado de presentar al Análisis Político del Discurso como una herramienta de intelección al campo educativo de la enseñanza de lenguas. En esta tarea se nombraron algunas categorías útiles a esta analítica y el campo de las lenguas; sin embargo, existen más, las cuales se definirán a partir del elemento de estudio que como docentes e investigadores(as) elijamos. Igualmente, en línea con el Análisis Político del Discurso, se habló de que nos desarrollamos en el espacio discursivo, el cual nos trastoca como estudiantes, docentes y personas, por lo que es importante reconocer qué discursos son los que se erigen, los que nos interpelan al seno del espacio áulico y en qué rumbos encausa nuestras subjetividades. Así, la escuela y el aprendizaje no solo se deben entender en términos de razón, sino en razón de seres completos, enteros.

En el mismo orden de ideas, notamos a la escuela como un dispositivo de poder que puede contribuir al emplazamiento y proliferación de discursos hegemónicos que plantean una universalidad y transgreden la diferencia, lo diverso, con premisas de un “suelo parejo” de “uniformidad”. Argumentos que nos llevan nuevamente a reconocer la potencialidad del Análisis Político del Discurso en la educación y escudriñar que lo que parece universal no es sino una demanda que en algún momento fue particular, pero contó con las condiciones para hegemonizar, lograr un consenso y que hoy la concibamos como “universal” o “verdadera”.

Finalmente, en concordancia con la motivación de vislumbrar más allá de lo hegemónico, engarzo los recursos analíticos de la decolonialidad y el giro afectivo.

En relación con la decolonialidad, nos llevó a entendernos en lógicas si universales, pero que surgen de contextos del norte, los cuales son completamente diferentes a los propios, por lo que considero importante realizar la tarea de analizar el contexto propio, de modo que nos permita reflexionar sobre las propias necesidades y posibilidades; al mismo tiempo que es importante resignificar lo que

viene del norte o lo colonial no como lo mejor, algo único o lo que debiera de ser, sino simplemente como una alternativa. Así tampoco pretendo sugerir que se emprenda una nueva fundación que deseche lo colonial, sino acercarnos a ello con nuevos ojos, con ojos de crítica que nos permitan desarticular y tomar lo que nos sirva, y rearticular considerando lo propio.

Identificar el espacio áulico en clave discursiva conlleva encontrar las articulaciones, categorías de estudio presentes y posibilidades de otras. Por lo que, por último, toco brevemente el giro afectivo, que conforma una categoría de estudio para el Análisis Político del Discurso, en tanto analítica, pero que también autoras como hooks (2021) llaman a una reactivación más práctica en el aula. Así, lo que se plantea es reconocer que las emociones y afectos también nos conforman y nos llevan a decidir y actuar. Diría que son uno de los aspectos que nos evocan más el sentido de plenitud, de una sutura, de allí su potencialidad. Es así como espero que estas líneas nos lleven a cuestionarnos sobre otras maneras de sentir y hacer educación, lo que construya nuevas experiencias más justas para todas y todos.

REFERENCIAS

- ANUIES (2019). *Elementos básicos para el diseño de un programa de formación en enseñanza del inglés*.
- Arfuch (2016). El "giro afectivo". Emociones, subjetividad y política. *DeSignis*, 24, 245-254.
- Baum, G. V. (2021). Diseño de materiales decoloniales situados para la enseñanza de inglés como lengua otra. *Cuadernos de la ALFAL*, 13(2), 133-168.
- Buenfil, R. (1993). Análisis de discurso y educación. *Documentos DIE*, 26, 1-25.
- Buenfil, R. (2011). *Apuntes sobre los usos de la teoría en la investigación social. Consideraciones metodológicas en investigación social*. España: Editorial Académica Española.
- Buenfil, R. (2017). Análisis Político del Discurso: huellas teóricas y horizonte de intelección. En M. García y M. Padierna M. (coords.). (2017), *Lo político en las subjetivaciones. Una década de investigaciones desde el análisis político del discurso* (pp. 21-45). México: PyV Editores.

- Dubet, F. (2018). Los desafíos de la justicia escolar. *Ciudadanías: Revista de políticas sociales urbanas* (3), 7-24.
- Echeita, G. (2007). Del dicho al hecho hay gran trecho. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 1(1), 29-36.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3-20.
- Foucault, M. (2006). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Pérez, D. (2019). La inclusión exclusión de la dimensión afectiva y del registro de lo político en la formación para la investigación educativa. En L. González y D. Saur (coords.), *Política y afecto. Investigaciones educativas* (pp. 77-89). México: PyV/PAPDI.
- Giacaglia, M. (2002). Hegemonía. Concepto clave para pensar la política. *Tópicos* (10), 151-159.
- Granados (2018). Revisiting the Need for Critical Research in Undergraduate Colombian English Language Teaching. *How*, 25(1), 174-193.
- hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Madrid, España: Capitán Swing.
- Kumaravadivelu, B. (2016). The Decolonial Option in English Teaching: Can the Subaltern Act? *TESOL quarterly*, 50(1), 66-85.
- Laclau, E. (2017). Populismo y hegemonía. *Ernesto Laclau conferencia en Casa de América Madrid* [Video]. YouTube. Obtenido de: Populismo y hegemonía. Ernesto Laclau conferencia en Casa de América Madrid-YouTube.
- Laclau, E. y Mouffe, C. (2014). *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics* (8). Londres, Reino Unido: Verso Books.
- Laclau, E. y Mouffe, C. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una política democrática radical*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Lash, S. (2007). Power After Hegemony: Cultural Studies in Mutation? *Theory, Culture y Society*, 24(3), 55-78.
- Mouffe (2011). *En torno a lo político*. Buenos Aires, Argentina: FCE.
- Southwell, M. y Boulan, N. (2022). Análisis Político del Discurso e investigación educativa: estudios sobre la interpelación y la performatividad del currículum de formación docente. *Revista Espaço do Currículo* 15(2), 1-15.
- Spivak, G. (2003). ¿Puede hablar el subalterno? *Revista Colombiana de Antropología*, 39, 297-364.
- Tardif, M. (2009). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Barcelona, España: Narcea.

CAPÍTULO 7

CONFIGURACIÓN CORPORAL A LA LUZ DE NUEVAS MIRADAS INTERDISCIPLINARIAS PARA LA INVESTIGACIÓN SOCIO-EDUCATIVA ACTUAL

Liliana de la Rosa Rodríguez

CORPORALIDAD EN UN MUNDO COMÚN: LA INVESTIGACIÓN

Hay cosas que podemos percibir en el instante inmediato de la interacción con las otras(os) y lo otro, pues se presentan ante nuestros sentidos de manera inminente, tal como puede ser una canción que escuchamos, percibida por medio del sentido auditivo, la cual es concretada en frases y notas armónicas imbricadas entre sí. O incluso la intención de una persona, que se refleja en su actitud y expresión corporal, la cual percibimos enseguida puesto que las imágenes de los cuerpos son algunos de los referentes más próximos al sentido de la vista.

Sin embargo, la interpretación y el sentido que damos a los gestos corporales puede ser diversa, debido que no contamos con los mismos referentes simbólicos, ni fuimos configuradas(os) con las mismas técnicas corporales.

La gestualidad¹ es una construcción cultural que lleva consigo no sólo la reproducción de las maneras en las que un cuerpo se mueve, sino toda la cultura que está detrás de él. Cada uno de los gestos que se aprenden y realizan día a día, completamente codificados, están llenos de contenidos, conceptos, determinaciones, orientaciones, sensaciones, emociones, que cada cultura construye a su manera y reproduce en cada cuerpo (Guzmán, 2016, p. 24).

De esta forma, cuestiones que no son tan evidentes pueden pasar desapercibidas, pero no por ello dejan de corporizarse, como es el caso de una sensación-emoción respecto de un acontecimiento, pensamiento o recuerdo que se aloja en mi espalda, por decir algo, y vive y crece allí, sin que se tenga conciencia de ello.

En la situación anterior, algunas(os) optan por la indiferencia, en el mejor de los casos, ya que la mayoría de las personas no se han identificado con una conciencia corporal que permita vislumbrar lo que las experiencias van dejando (y cómo se van configurando con ellas), y así seguimos, cargando ideas, sensaciones, emociones y pensamientos que, finalmente, sin darnos cuenta, se expresan de múltiples maneras en el cuerpo y en todo lo que se despliega de él, lo cual identificaremos como *corporeidad*.

Grasso (2005) define la corporeidad como la integración permanente de múltiples factores que constituyen una única entidad: factores psíquicos, físicos, espirituales, motrices, afectivos, materiales, sociales e intelectuales constituyentes de la entidad original, única y sorprendente que es el ser humano.

Por lo tanto, somos nosotras y nosotros todo aquello en lo que y con lo que nos corporizamos, todo con lo que nos identificamos y expresamos ideas, además, se va dando una configuración propia por medio de una construcción identitaria, la cual tiende a reafirmar, pero hay que decirlo, a separar también.

¹ El gesto es el modo de expresión derivado de las interacciones socioculturales, las cuales se asimilan por medio de *la mimesis de la gestualidad convertida en experiencia* (Guzmán, 2016).

Nuestra corporeidad está presente aun cuando nosotras(os) no lo estamos físicamente, como señala Capron (2014), en las interacciones entre las personas, la cotidianidad, las prácticas, técnicas, usos, representaciones e imaginarios corporales, además de ser elementos clave en la construcción de la realidad social y personal, también forman parte y quedan reflejados en la realidad espacial.

*El giro cultural*² abre las puertas a estudios de realidades que habían sido relegadas como acientíficas e irracionales por no ser explicables por la ciencia, como las emociones, los sentimientos, o las sensibilidades [...] se preguntan cómo los espacios (el metro; los espacios en movimiento, es decir, los espacios de la migración; la fábrica o la casa), producen corporalidad, encarnación, [...] y cómo los cuerpos con sus sensaciones y sensibilidad propias, inscritas en culturas [y sociedades] específicas, generan experiencias compartidas, o propias del espacio y del territorio (Capron, 2014, p. 160).

En este mismo sentido, en *Fenomenología queer*, Sara Ahmed (2019), al reflexionar sobre la orientación del cuerpo en el espacio, señala que

estar orientado supone dirigirse a ciertos objetos, [...] los caminos que tomamos y de los cuales tratamos de tener consciencia se acumulan como impresiones en la piel, los cuerpos no vienen en espacios que son exteriores a ellos: más bien los cuerpos les dan forma al vivir en ellos, y cobran su forma al habitarlos (Ahmed, 2019, en Hernández, 2019, p. 3).

Por lo tanto, no será el mismo un espacio habitado por cuerpos de bailarinas(es) de danzón que el habitado por practicantes de baloncesto o jugadoras(es) de ajedrez, por decir algo, dado que el cuerpo y “sus formas de estar” permanecen impregnadas en él mismo.

² El giro cultural y espacial consiste en *la emergencia del espacio* frente al tiempo como objeto de investigación, al hacerse preguntas como, por ejemplo, ¿cómo analizar la difusión del miedo en sociedades disimilares? (Capron, 2014).

En el marco del enfoque interdisciplinar que atraviesa esta investigación, se señala el trayecto de la antropología física, disciplina que se ha encargado del estudio evolutivo y estructural del cuerpo biológico y, más recientemente, de la corporeidad, que como concibe Barragán (2011) enlaza lo biológico, lo vivido, lo social, lo histórico, lo imaginario y lo espacial, sustraído de la experiencia.

... a la luz de las propuestas de Rico Bovio [1990], se identifica la cualidad del cuerpo humano de la corporeidad, un cuerpo vivido, sociohistórico y espacial, sustrato de la experiencia [con lo que la autora señala], se permite adoptar y resignificar metodológicamente los conceptos de técnicas corporales y usos sociales del cuerpo, de Marcel Mauss [1979] (Barragán, 2011, p. 478).

Desde estas perspectivas, un elemento de la corporeidad puede ser un diploma colgado en la pared, un reloj o pulsera olvidada en un mueble, la forma en que se encuentra decorado un espacio, hasta el gesto de arquear una ceja que heredó un hijo o la frase de cariño que nos distingue y se escucha pronunciar por otra persona, una foto con nuestra imagen en un portarretrato, el aroma que queda impregnado en el espacio, entre otros.

Señala Guzmán (2016) que en toda interacción cotidiana, en todo lugar donde haya un cuerpo (o fragmento corporal), ya sea vivo, pintado, esculpido, fotografiado... se da la *circulación de gestos*, de modo que es posible encontrarlos en todo tipo de interacción humana, así como en sus expresiones artísticas: en la pintura, la danza e incluso en la música. Y que la gestualidad –proceso comunicativo en sí–, es el complejo mecanismo a través del cual el cuerpo y la corporeidad se construyen.

Por ello, en el instante del contacto entre los cuerpos, todos los elementos que configuran el ambiente, las orientaciones materiales y sus proximidades, quedan representadas en el espacio y saltan a la luz, impregnando a las personas y aportando a su configuración o construcción corporal e identitaria, aun cuando la entidad corpórea no esté

presente, porque ella es presencia misma, inscrita en la espacialidad y gestualidad propia de un contexto cultural y social determinado.

Por otro lado, al hablar del espacio, salta a la luz la orientación de los cuerpos y objetos, pero también la cuestión del contacto de los mismos en el momento de la interacción, ya que actualmente la mayoría de las experiencias a las que nos condiciona el sistema capitalista-patriarcal, nos atraviesan, generando alejamiento, incertidumbre y temor, más que cercanía y colectividad. En este sentido, retomando el pensamiento de Marina Garcés (2013), no habitamos *un mundo común*, a pesar de ser este un mundo global.

La autora señala que debido a la inmediatez y fugacidad de las relaciones del mundo actual, pudiera parecer incomprensible pensarnos y sentirnos como parte de *la totalidad*, sin embargo, al cohabitar “en y con el mundo” la noción y sensación de *individualidad* que nos separa no tiene cabida.

En el sentido que interpreta (Garcés, 2013) a Merleau Ponty, acerca de que no es que *la individualidad* sea un problema, es más bien que de facto nos encontramos ante “la imposibilidad de ser un individuo [...] el nosotros, funciona en ese mismo mundo que nos aprieta y nos da lugar [...] donde una filosofía del nosotros es necesariamente una filosofía del cuerpo [...] dado que soy mi cuerpo” (Garcés, 2013, p. 30), la propuesta es *ser*, más allá de tener un cuerpo.

Así, con esta y otras ideas, la filósofa y ensayista, plantea desdibujar la noción de la *res extensa versus la res cogitans* planteada por Descartes en el siglo XVII, debido a que la premisa de Ponty de no tengo cuerpo, sino “soy mi cuerpo”, viene a desmarcar el hito de la división mente-cuerpo (Garcés, 2015).

Pero la apuesta es más ambiciosa aún, ya que al desprendernos de la distancia con la otra y el otro, al aprender y reconocer que desde el momento más incipiente de mi génesis estoy implicada(o) con la otredad, puedo y me es posible desprenderme de *la sensación del miedo*, sentimiento que nos aleja y nos lleva a espacios ocultos y silenciosos (porque solo allí puede existir), en esa desvinculación con la comunidad y todo lo que me es común en el mundo, vislumbrar

el *mundo como continuidad* de mi propio cuerpo y viceversa, mi cuerpo como continuidad del mundo, pareciera algo incomprensible a primera instancia. Sin embargo,

más allá de la dualidad unión/separación, los cuerpos se continúan. No sólo porque se reproducen, sino porque son finitos. Donde no llega mi mano, llega la de otro. Lo que no sabe mi cerebro, lo sabe el de otro [la otra]. Lo que no veo a mi espalda alguien lo percibe desde otro ángulo... La finitud como condición no de la separación sino de la continuación es la base para otra concepción del nosotros, basada en la alianza y la solidaridad de los cuerpos singulares, sus lenguajes y sus mentes (Garcés, 2013, p. 30).

Ahora bien, volviendo al punto de nuestra percepción (compuesta de ideas, pensamientos, sensaciones, sentimientos, deseos, dudas, certezas, entre otros, mías y de las y los otros) y las circunstancias que vamos incorporando en nuestro cuerpo y corporeidad, a pesar de estar tan implicadas(os) en y con el mundo, las personas somos un nudo de significaciones e identificaciones, nos encontramos en un rejuego constante de identificaciones y desidentificaciones, la situación aquí es que no siempre somos conscientes de la forma en que estamos percibiendo y procesando la realidad, ¿y si somos nosotros(as) mismos los constructores de nuestra propia corporeidad, o en qué medida hemos y seguimos siendo configurados por el sistema de producción y deshumanización tanático en el que nos encontramos?

En esta complicación entre el mundo y el cuerpo que deviene corporeidad, vivimos una serie de experiencias perceptivas, de identificación y desidentificación en las que siempre está implicado el cuerpo, aunque pareciera pensarse que no es así, y que solo nuestra mente está involucrada en el acto, lo cierto es que no hay tal escisión; mi *ser* en y con el mundo (Garcés, 2013, p. 128) demanda la conciencia del cuerpo, sus formas, dimensiones, dolores, hábitos, sensaciones de dolor y placer; sus experiencias, sucedidas en un espacio territorio concreto llamado mundo, y saber lo que ellas dejaron

en nuestras sensaciones y nuestro ser, entre otros. Ya que “el secreto del mundo que buscamos tiene que estar contenido en mi contacto con él” (Gallimard, 1964, p. 53, en Garcés, 2013, p. 130).

Debido a esto último hay que advertir la importancia de ser conscientes de que existen una serie de organismos e instituciones que, por medio del control al cuerpo, históricamente han sometido (y siguen haciéndolo) a aquellas y aquellos que consideran que representan un peligro o amenaza frente a sus planes de dominación y uso del poder; encaminados sobre todo al consumismo, la inmediatez y la muerte antes que al valor de la vida.

Instituciones que nos han enseñado a “organizarnos”, manteniéndonos bajo el yugo de sus pretensiones, materializadas estas en cuerpos dolientes, enfermos, mal alimentados (intoxicados por el mismo sistema), cuerpos mercancía (sexual, laboral, médica), cuerpo anatómico, cuerpo explotado, oprimido, controlado, masacrado, cuerpos exhibidos, vetados, cansados, violados, desmembrados o desollados, entre otros.

Aberraciones corporales, puesto que la tendencia y el temperamento de la corporeidad versan tanto a formas sutiles como a otras más densas; estas últimas en las que nos sumergimos y venimos arrastrando sin darnos cuenta. Todo depende de las impresiones a las que nos expongamos durante nuestras experiencias y la forma en que las significamos o resignificamos.

De allí data la impronta de afinar nuestra percepción y conciencia corporal, pensar y sentir la situación de la experiencia sensorial con todas sus aristas posibles, su génesis, la pretensión que subyace al llevar a cabo una acción u otra, la forma precisa de la interacción, lo que nos deja, en dónde nos encontramos y a dónde nos lleva.

Dentro del ámbito de la investigación educativa y el diseño de planes y programas educativos, tanto en espacios formales como informales, debemos estar alerta al respecto de las sensaciones y emociones que proyectan e incorporan sus actores, debido a nuestra cercanía e interacción con diversos medios de comunicación masiva y otras influencias que tiendan a la cosificación del cuerpo humano.

Representada esta en la exhibición del deseo, el dolor y la muerte, como si esas formas nos pudieran llevar a algún tipo de autorrealización como especie o seres humanos en vías de un desarrollo asertivo.

UNA VISIÓN INDISPENSABLE

Centrándonos en el ámbito de la investigación educativa, es preciso hacer estudios y generar propuestas novedosas desde las consideraciones señaladas con antelación, y otras que queden abiertas a las debidas observaciones, pero sobre todo llevar a cabo investigaciones desde enfoques que permitan una mirada amplia, reflexiva y crítica de la realidad.

Tomando en cuenta que la educación se encuentra tanto dentro como fuera de la escuela, y en todo momento estamos aprendiendo y enseñando algo, se asume que, al pensar en investigación educativa, resulta asertivo asumir que *la formación* se encuentra tanto en nuestras interacciones educativas como en las sociales, familiares, deportivas, artísticas, laborales, entre otras, y en toda diversidad de contextos por los que atravesamos.

La apuesta y la necesidad es acercarnos a nuevas perspectivas de investigación educativa que salgan de la escuela y retornen a ella, con el cometido de crear espacios de discusión y práctica, en que, tras ampliar nuestra mirada, seamos capaces de incluir en nuestras reflexiones la totalidad de la vida, de la mano de la totalidad de los actores (o los más posibles), solo desde un ejercicio enmarcado en una reflexión integral u holística. Me parece viable este ejercicio, así como la tan nombrada “inclusión de la diversidad en educación”, tema tan polémico en el ambiente escolarizado, pero que cobra relevancia si pensamos en la complejidad y variedad de cuerpos y corporeidades que convergen dentro y fuera del espacio escolar.

En este artículo se asume que el aprendizaje está directamente relacionado con la forma en que percibimos la realidad, tanto vía sensorial como cognitiva, de allí que comenzara abordando la

percepción de los sentidos físicos y la importancia de la conciencia del cuerpo y lo corporal como una muestra de la luz que puede brindarnos el acercamiento a perspectivas novedosas de investigación como el Análisis Político del Discurso, mirada que se ha utilizado, entre otras cosas, para la comprensión y discernimiento del ámbito de lo corporal en la educación y la sociedad, así como la diversidad de formas en que se manifiesta.

El Análisis Político del Discurso en sí mismo representa una toma de postura frente a las injusticias, condicionantes y determinaciones impuestas por el sistema euro y androcentrista patriarcal; esta es una visión que permite ir más allá de las impresiones inmediatas con que históricamente hemos sido educadas(os) y adiestradas(os) en el caso que nos ocupa, pues brinda elementos para transitar del conocimiento y la crítica social a la impronta ontológica que deja en, y de la que se desprenden las subjetividades y diversidad de corporeidades que se configuran y en algunos casos se reconfiguran constantemente en los espacios mencionados.

Es una propuesta para la investigación trans e interdisciplinaria en la que se entiende al *discurso*, según la doctora en ideología y análisis del discurso, Rosa Nidia Buenfil Burgos (2009), como un *sistema de significados* que compromete sensaciones, sentimientos, pensamientos, actos, objetos, relaciones y medios, y que al vincularse e interrelacionarse por medio de un signo o símbolo, implican una relación de *significación*.

Esta es una postura epistemológica en la que, sin adoptar la equivalencia “discurso: palabra”, se entiende el discurso como

una declaración de una forma de comprender y vivir la realidad que se expresa a través de diversos dispositivos, siendo la palabra dicha una de estas formas, existiendo también la palabra no dicha, los simbolismos, las omisiones y toda acción que reporte una forma de comprensión de mundo (Vega, 2023, 191-209).

Por medio de esta perspectiva es posible vincular la forma en que habitamos, nos representamos o hacemos contacto en el mundo, forjando una aparente individualidad, construyéndonos como personas, sujetos, o seres humanos en vías de desarrollo, con las condicionantes simbólicas y discursivas a nivel social y cultural que subyacen en nuestra interacción y configuraciones corporales.

De acuerdo con el enfoque del Análisis Político del Discurso, el cual ha indagado, aunque no solo, en los diversos estudios educativos (de forma inter y transdisciplinar), desde hace más de dos décadas, reconozco a la educación como una práctica política, ya que en ella se condensan y reconstruyen los fenómenos socio-culturales.

Por medio de la articulación del Análisis Político del Discurso en investigaciones educativas, es posible vislumbrar factores históricos, institucionales, políticos y epistémicos, entre otros. Podemos dar cuenta, por ejemplo, de la articulación y el despliegue de planes y programas de gobierno (tanto a nivel educativo como social y culturalmente hablando) del tipo de conocimiento que se tiene o se quiere construir, su génesis, pero, sobre todo, su intencionalidad.

Además de indagar en la dimensión escolar, la investigación socio-educativa, desde esta perspectiva, puede atender a las identificaciones y construcciones de los actores, esto quiere decir que no parte precisamente de las instituciones, sino que por medio de este enfoque la mirada se centra sí en la producción de conocimiento, pero también en el sujeto educativo e incluso en la misma investigadora(or), es decir, en la construcción de las subjetividades, aunado al uso del poder; de esta forma como comenta Buenfil, una de las pioneras del Análisis Político del Discurso, mirar

el espacio de la teoría [como un recurso], no para sustituir la acción política, sino como espacio y objeto mismo de cierta acción política. [argumentando que] la teoría solo se opone a la práctica cuando los investigadores y usuarios de las teorías hacen mal uso de ellas y las toman como elementos inconexos, o cuando se quiere forzar a la práctica a responder a una teoría (Buenfil, 2009, p. 55).

Debido a que la educación, la formación, la transmisión y el adiestramiento, entre otros, se encuentran inminentemente vinculados y funcionan de forma estructural, en diferente nivel y con escalas de valores particulares, es preciso preguntarnos y cuestionar los fundamentos y alcances de estos procesos, que aunque utópicamente deberían ser en gran medida *formativos* (Ferry, 1991), no en todos los casos subyacen las buenas intenciones, para subsanar ello, en sentido amplio a la formación, se propone “una formación crítica y con sentido social que tenga como punto de partida el conocimiento de la naturaleza humana, de la historia y de todas las disciplinas humanísticas que concientizan y dan formación ética” (Ornelas, 2013, p. 80).

Diversas posturas epistemológicas utilizadas en las recientes investigaciones educativas, alumbran y amplían los escenarios posibles para dar cabida a nuevos modelos metodológicos, tanto en el momento del preámbulo teórico como en el proceso de discernimiento y puesta en marcha de la investigación. Dando pauta a indagaciones novedosas y creativas en varios sentidos, pero además instan al investigador y a la investigadora a posicionar su discurso en sentido político, recordemos en este punto, que la educación es un acto político, sobre todo.

Para complementar la postura de esta investigación, se señalan los estudios críticos de corte feminista, los cuales han propuesto teorías del conocimiento alternativas, que trastocan el modelo hegemónico y jerárquico con el que, por más de 5 000 años, se ha venido construyendo el mundo y el conocimiento científico:

La teoría crítica feminista desde el ser sujeto mujer construirá la visibilidad de lo que ha sido ocultado, silenciado, amordazado [...] darnos a la tarea de comprender que el cuerpo de las mujeres tiene su propia historia, que se expresa a través de las diferentes manifestaciones o situaciones específicas que subyacen en él, en lo vivido, en lo sentido. [...] La subvaloración de lo que le ocurre al cuerpo ha definido los modelos a seguir, estereotipados y abarcadores de un todo que se hace llamar conocimiento científico (Zuluaga, 2011, p. 49).

En este mismo sentido, la propuesta relativamente nueva de bell hooks de una *pedagogía transgresora*, retoma uno de los principios centrales de la pedagogía crítica feminista, la insistencia de no reforzar la división mente/cuerpo e implica su decisión de reconocer y enfrentar todas las pasiones que surgieran en el contexto áulico, dentro de su práctica docente, así como dentro de la investigación educativa y social.

Una perspectiva pedagógica como esta, en donde se nos permite e incluso insta a apasionarnos dentro del aula, definitivamente es crítica y transgresora. Esta postura es característica de las nuevas miradas para la investigación educativa, lo cual no es cosa casual ni menor, debido a los señalamientos de desgaste e insostenibilidad del sistema capitalista actual.

De este modo, bell hooks (2021) ha señalado que, pese a que la teoría académica ha tenido y sigue teniendo diferentes usos, entre otros, la producción de jerarquías de clase intelectual, una teoría que sirve para silenciar, censurar y devaluar diferentes voces no sirve para nada. Atravesando su estudio por el poscolonialismo y posestructuralismo, comenta que “a pesar de su utilización como instrumento de dominación, la teoría puede contener también ideas, pensamientos, visiones importantes que, de usarse de otro modo, podrían tener una función sanadora, liberadora” (hooks, 2021, p. 101).

Auxiliándome de algunos referentes epistémicos e instrumentales de esta mirada y otras, en el estudio que ha servido para ejemplificar el uso de nuevas perspectivas en investigación educativa, se concibe que *la realidad*, al menos la que alcanzamos o pretendemos conocer, no pertenece a un solo ámbito clasificatorio, sino que está compuesta de una complejidad de fenómenos, circunstancias, sensaciones, deseos, miradas, pensamientos, entre otros, que nos llevan a percibir el mundo y a nosotras mismas(os) de una forma única, así como la corporalidad del ser humano, que adquiere una forma indeterminada, única y especial, cambiante en todo momento, de allí la importancia del estudio de la construcción de las corporalidades que implica la capacidad de significar, permitiendo con ello las convenciones sociales,

así, en el Análisis Político del Discurso, el signo y la significación adquieren suma relevancia.

En esta misma línea de discernimiento, podemos encontrar investigaciones interdisciplinarias que desde la antropología, por ejemplo, se han interesado por el estudio de la construcción de los cuerpos y la impronta del contexto sociocultural; en uno de ellos, Rita Segato (2019) da cuenta del *lenguaje de cosificación al cuerpo*, manifestado en la crueldad habitual con que se le trata y concibe, debido al orden violento circundante, generado por algo que la autora denomina como *la estructura elemental de la violencia*, un sistema de producción capitalista, euro y androcentrista en el que nos encontramos inmersos y que produce cuerpos subordinados y extorsionados que deben rendir tributo, además de reafirmar la masculinidad del agresor.

Una mirada novedosa en el sentido de que se subraya la crueldad actual de programar a las y los sujetos para la cosificación de sus percepciones y realidad, “llamo pedagogías de la crueldad a todos los actos y prácticas que enseñan, habitúan y programan a los sujetos a transmutar lo vivo y su vitalidad, en cosas” (Segato, 2019, p. 1); pero se retoman para su consolidación epistemológica estudios de masculinidades que dan cuenta de un proyecto histórico en el que, por medio del *mandato de masculinidad*, se exhorta y demanda al género hombre una serie de comportamientos y deseos encaminados a la apropiación, el uso del poder, la violencia (en todas sus modalidades) e incluso la muerte, tanto de los entes como de los sentidos.

Segato (2019) comparte que en algunos grupos socio-culturales en los que ella estuvo inmersa, le fue posible encontrar un mapa cognitivo del género no binario, ya que vislumbra una concepción compartida en esta diversidad de grupos, y es que, para ellas y ellos, toda persona tiene la posibilidad abierta de ser una criatura mixta con respecto a su composición de género, aunque se trate de tránsitos carentes de un vocabulario específico para nombrarlos.

Esta mirada pedagógica, al contemplar las configuraciones corporales, las exigencias de género y el binarismo sexual, así como sus

implicaciones desde diversas miradas disciplinares como son el análisis histórico, sociológico, antropológico, pedagógico, entre otros, se vuelve ciertamente novedosa. Pero no es que los fenómenos estudiados sean nuevos, esta mirada interdisciplinaria permite continuar con el estudio de las construcciones subjetivas e institucionales, que aún son vigentes, y haciendo uso del poder, como comenta Segato (2019), en el mismo tema que nos atañe, que existe un diseño, un tipo de *campo simbólico occidentalizado* que ha organizado la clasificación de los cuerpos y las corporeidades en un solo modelo binario, cuando en realidad existen una variedad de formas y sentires corporales que no se alinean a los parámetros marcados.

Se podría decir que este orden jerárquico de género es “cultural”, por su carácter arbitrario, es decir, porque emana de normas culturales. Sin embargo, es necesario precavernos con relación a algunas trampas de la explicación cultural, pues ella “normaliza” es decir, pasa de contrabando la idea de que estamos frente a alguna forma estabilizada de “normalidad” o “forma de ser” que se encuentra en una dimensión inalcanzable por el pensamiento crítico (Segato, 2018, p. 28).

Por ello, la mirada feminista se articula con los estudios de género, cuerpo, corporeidad, entre otros, formando parte de perspectivas vigentes y novedosas en estudios socioeducativos, porque al señalar el uso del poder hacia la mujer y la instrumentalización de los géneros, así como la cosificación del cuerpo, salta a la vista la manipulación, la injusticia, la opresión y demás, infringidas a otros sectores y grupos “vulnerables” de la sociedad. Situaciones de control innegables, incluso, en lo concerniente a la generación y desarrollo del conocimiento científico, en todas sus aristas.

Es importante mencionar que toda perspectiva socioeducativa y de hecho toda indagación científica, no puede concebirse como “una mirada ingenua y neutral”. El discernimiento y la generación de conocimiento conllevan necesariamente un posicionamiento político, social y cultural, por ello, la autora citada, delinea su propuesta

compartiendo las características que debiera tener una *contrapedagogía de la crueldad*, un ejercicio que pugne por el valor y respeto de la vida antes que por el dolor y la muerte de *la pedagogía de la crueldad o pedagogía de las cosas*, que por medio de *el miedo* pretende cosificar la vida de los seres humanos.

En otra investigación centrada en la construcción de las subjetividades y el papel de las narrativas biográficas, un tema recurrente en los nuevos estudios socioeducativos, ha sido subrayar las características de sometimiento y escisión o fragmentación en que se construyen las subjetividades y corporalidades desde mediados del siglo XIX, dándose la aparición del “yo”, y en consecuencia la noción y afianzamiento del individualismo capitalista, para Leonor Arfuch,

Las autobiografías, memorias, diarios íntimos, correspondencias, trazarían, más allá de su valor literario intrínseco, un espacio de autorreflexión decisivo para el afianzamiento del individualismo, como uno de los rasgos típicos de Occidente. Se esboza allí la sensibilidad propia del mundo burgués, la vivencia de un ‘yo’ sometido a la escisión dualista-público/privado, sentimiento/razón, cuerpo/espíritu, hombre/mujer [...] que en el siglo XIX se afianzarían bajo el signo de la desigualdad, con la simbolización de lo femenino como consustancial al reino doméstico (Arfuch, 2002, p. 34).

En el estudio de Arfuch (2002) denominado *Espacios biográficos*, es posible observar los infinitos matices de las narrativas, la autora observa que en las trayectorias individuales narradas mediante los géneros discursivos mencionados, siempre subyace una búsqueda y encuentro con lo colectivo, además de que la realización de estas narraciones implica un complejo y contradictorio proceso de reconfiguración de las subjetividades contemporáneas, lo que brinda la posibilidad de trascender la mirada individualista, porque, como comenta Garcés (2013), esta los separa de sí mismos y del mundo que inherentemente los configura.

Se enfatiza el carácter transformador del lenguaje, así como la capacidad de “afirmación de la voz” de los más desprotegidos, por

medio del encuentro de valores compartidos y nuevos sentidos de comunidad y democracia, atendiendo a la pluralidad de narrativas posibles.

El espacio biográfico, tal como lo concebimos, no solamente alimentará “el mito del yo” como exaltación narcisista o voyeurismo –tonalidades presentes en muchas de sus formas-, sino que operará, prioritariamente, como orden narrativo y orientación ética, en esa modelización de hábitos, costumbres, sentimientos y prácticas que es constitutiva del orden social (Arfuch, 2002, p. 29).

Puede observarse que el estudio en comento, se remite al año de 2002, muestra de que, en su mayoría, toda epistemología o perspectiva novedosa puede y debe auxiliarse de investigaciones anteriores a su temporalidad y de diversa disciplinariedad, puesto que para dar cuenta de la realidad es preciso estudiar e indagar en los fenómenos en toda su complejidad y referencialidad, tanto de tiempo como de espacio. Por ello, en este capítulo se da cuenta de la posibilidad y ventajas de un trabajo interdisciplinar, que a la luz de diversas áreas de conocimiento enriquezca la comprensión del mundo, de las subjetividades y corporalidades que interactúan en él.

De este modo es posible vincular de forma pertinente los conocimientos existentes sobre un tema de interés, desde una *interdisciplinariedad*, estudiada y definida por Ortiz como

el establecimiento de nexos recíprocos, interacciones, intercambios múltiples y cooperación entre dos o más ciencias particulares que tienen un común objeto de estudio desde perspectivas diferentes, o que se aproximan a las propiedades y relaciones específicas de ese fenómeno con distintos aparatos teóricos y metodológicos para desentrañar los diversos aspectos de su esencia, con el propósito de lograr un conocimiento cada vez más integral del mismo y de las leyes que rigen su existencia y desarrollo (Ortiz, 2011, p. 3).

A este respecto, es preciso señalar que la tendencia del mundo global e interconectado en que nos encontramos, plantea una serie de

cambios para las formas de abordar el conocimiento de la realidad, la cual se presenta ante nosotras y nosotros de forma cada vez más compleja; ya que a nivel planetario enfrentamos y somos testigos de una serie de problemas y cambios económicos, políticos y comerciales, dinamizados por el uso y desarrollo de la tecnología y la información, aunado al aumento y disgregación de la población, todo ello enmarcado con la bandera de la individualidad y el consumismo.

Por ello, es preciso mirar los fenómenos de forma integral y hasta holista, desde la propuesta de algunas y algunos autores:

ha aumentado la complejidad y conectividad de los problemas, [...] que hacen que estos sean menos disgregables y obliga a enfocarlos como complejos, inseparables y retroalimentados; requiriéndonos, e incluso exigiéndonos reformas en la educación y la investigación con un enfoque interdisciplinario (Nunes, 2002, en Carvajal, 2010, p. 2).

La interdisciplinariedad también puede verse como “una estrategia pedagógica que implica la interacción de varias disciplinas, en donde el diálogo y la comunicación resultan imprescindibles para generar nuevo conocimiento” (Van del Linde, 2007, en Carvajal, 2010, p. 4).

De este modo, cobra sentido incluir en nuestros estudios e investigaciones educativas, la interdisciplinariedad (e incluso la transdisciplinariedad), ya que permite ampliar y flexibilizar nuestros marcos de referencia de la realidad, la cual independientemente de los factores descritos, en sí misma, es compleja.

Esta misma autora, Arfuch (2005), estudia la identidad, poniendo de manifiesto que toda afirmación identitaria entraña una lucha simbólica, al respecto subraya que actualmente existe una diversidad de formas identitarias étnicas, culturales, etarias, políticas, religiosas, sexuales, de género, entre otras, que en realidad representan un tipo de afirmación ontológica de la diferencia, como una forma de exigir reconocimiento, visibilidad y legitimidad.

A este respecto se observa que una mirada interdisciplinar se puede articular con una o varias perspectivas de investigación

novedosas, de modo que permite retomar la idea crítica y reflexiva de lo corporal, puesto que la construcción o configuración de la subjetividad, la identidad y la identificación o no de género van de la mano.

CERRANDO CON APERTURA

Esta apertura epistemológica permite acercarnos a otras formas de mirar y comprender la realidad; las búsquedas y, por lo tanto, los encuentros dentro de la investigación se complejizan y esta se vuelve más abarcativa, sin perder la capacidad de profundidad. En este sentido, me gustaría cerrar compartiendo la reflexión de la escritora feminista Sara Ahmed (2015), quien, entre otras cosas, exploró cómo funcionan las emociones para moldear las “superficies” de los cuerpos, dice ella, tanto los individuales como los colectivos. Este es otro estudio con el que se puede complementar una mirada más compleja y crítica sobre el concepto de individualidad que se ha venido abordando en este trabajo.

Pero en este momento, nos enfocaremos en *las emociones*, las cuales están íntimamente relacionadas con *la configuración del cuerpo y la corporalidad*. Para ella, las emociones quedan representadas en forma de objeto, con ello nos invita a reflexionar que, aunque como seres humanos compartamos un mismo sentimiento, la relación y manifestación que establece la persona con este es diferente, por lo tanto, su forma de relacionarse con él va a ser diversa. De allí la diversidad de pensamiento, de ideología, sexual e incluso corporal, presentes en la humanidad.

Una de las aportaciones valiosas de este enfoque sobre *política de las emociones*, es que señala la diversidad de sentimientos y emociones que son introducidas en nuestro cuerpo y nuestra mente, de forma subliminal por parte del sistema capitalista-patriarcal, configurando cuerpos desvinculados de su realidad y su mundo, por medio de la impartición de una cierta dosis de miedo y odio,

presentes en las imágenes de los medios de comunicación, redes sociales, noticiarios, entre otros:

el odio funciona, en y a través de los cuerpos, involucra la reorganización espacial de los cuerpos a través de los gestos mismos de alejamiento de los otros que sentimos como la causa de nuestro odio. [...] el odio está implicado en la negociación misma de las fronteras entre el yo y los otros, y entre las comunidades, en donde “los otros” entran al ámbito de mi o nuestra existencia como una amenaza (Ahmed, 2015, p. 87).

Esta reflexión sobre el odio y otras emociones como el dolor, que hace la autora, dan cuenta de la tensión en el momento de la interacción entre el “yo”, imposible para Garcés (2015); el “yo” cargado de miedo y dolor, para Ahmed (2015); y la otredad que se vuelca en un “nosotros”, indefectiblemente en cierto momento. Esto da mucho para pensar en el ámbito de las relaciones sociales y educativas:

El odio estructura la vida emocional del narcisismo como un investimento fantástico en la continuación de la imagen del yo en los rostros que juntos conforman el “nosotros”. El vínculo con otros se divide en negativo y positivo (odio y amor) precisamente mediante la imagen de rostros de la comunidad conformada por otros “yos”, por otros que son amados como si fueran yo (Ahmed, 2015, p. 91).

Es así, mediante estas disertaciones y reflexiones, por medio de la conjunción de perspectivas diversas y hasta divergentes³ en investigación, que un proceso formativo que libere nuestras percepciones y conciencia corporal se vuelve uno de los imperativos epistemológicos, así como uno de los retos del sistema educativo tanto formal como informal.

³ Entiéndase, discordante, discrepante, disconforme, contrario. Real Academia Española. <https://dle.rae.es/divergente>

Una vez ejemplificada brevemente una investigación socioeducativa enmarcada en la conciencia de lo corporal, aunado al señalamiento de algunas perspectivas de investigación, novedosas y actuales, es posible observar, por un lado, la impronta de reflexiones pasadas y vigentes, en la comprensión de los fenómenos sociales y educativos actuales, pero siempre con una mirada crítica, contrastante y reflexiva.

Gracias a lo anterior, retomando el pensamiento y reflexiones de Jacobo Grinberg,⁴ podemos comprender *el cuerpo* como esa entidad que se manifiesta en movimiento y fusión con todo lo que posee vida, en este sentido, por medio de las perspectivas de investigación en las que se comparten cuestiones como *el contacto* en las relaciones sociales y su impronta en la conformación y constitución de entidades vivas, sensibles y pensantes, que existen en colectivo.

Comparto plenamente la reflexión de Garcés (2015) sobre el mundo globalizado, un mundo en el que la sobreestimulación e inmediatez de los sentidos caracterizan las relaciones, las cuales se llevan a cabo cada vez más a la distancia; formas actuales de interacción que se encuentran presentes en casi todos los contextos, llámese familiar, social, educativo, deportivo, religioso, entre otros, formas que no permiten conocernos a nosotros mismos, ni reconocer nuestra propia implicación “en y con el mundo”.

Por otro lado, conjuntar la diversidad de miradas permite poner sobre la mesa conocimientos, teorías y enfoques dados por hecho, para volver a repensarlos a la luz del contexto y temporalidad actual. Retomar la riqueza de la teoría y la práctica para fortalecer algunas “verdades” y descubrimientos significativos para el desarrollo de la humanidad, profundizando sobre todo en el conocimiento de nosotros mismos, para dar pauta a la identificación de mi lugar en el mundo, haciendo consciente al “individuo” de sus configuraciones corporales.

⁴ Consultar https://www.youtube.com/watch?v=b0CMvkDE45k&ab_channel=Do+blandoRealidades

Para ello resulta imprescindible una actitud y sensación de apertura para el diálogo y la escucha, tanto al momento de acercarnos a la teoría en nuestros supuestos e indagaciones como en nuestros contextos de intervención y práctica (de ser el caso) como profesoras y profesores, recordando que nosotras y nosotros mismos, al abrir los brazos, metafóricamente, y no, damos pie para el reconocimiento y aceptación de toda forma posible tanto de pensamiento como de corporalidad.

Para la educación escolarizada, esta apertura en la praxis puede acercar a las y los estudiantes al goce y percepción plena de sus sensaciones, sentimientos, pensamientos, permitiéndoles acceder al conocimiento de sí mismos y del mundo común que habitamos todas y todos, y, con ello, propiciar más y mejores formas de relacionarnos.

Como se ha podido observar, las nuevas o actuales perspectivas de investigación socioeducativa representan un campo de estudio en sí mismas; atravesando por algunas de ellas, ha sido posible encaminar un cambio de paradigma en cuanto a las formas de pensar, mirar, sentir y comprender la conformación de cuerpos y corporalidades diversas, así como la antagonía de un “yo” individual e incierto en un mundo y cuerpo compartido.

El reto ahora es enorme y no, pues solo es necesario abrir nuestros propios campos perceptivos al tiempo que reconocer la diversidad de formas, sentires y representaciones que forman parte de nuestra realidad, así como los condicionantes sociopolíticos, y de todo orden, que subyacen en ella, para encontrar alternativas que reencaucen la concepción de nosotros(as) mismas en un complejo mundo que de origen nos constituye.

La esperanza y la bondad con que debemos comprendernos, y comprender nuestras certezas, dudas y descartaciones, son el velo por quitar que en algunos casos ha de resguardar estas perspectivas. Ya que, aunque en la investigación científica estas dimensiones parecieran ser “arena de otro costal”, debemos reconocer que aún nos quedan “categorías” sin nombrar y, por lo tanto, una multiplicidad de “realidades” por conocer.

REFERENCIAS

- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. México: UNAM.
- Ahmed, S. (2019). *Fenomenología queer: orientaciones, objetos, otros*. Barcelona, España: Caja Negra.
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires, Argentina: FCE.
- Arfuch, L. (2005). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros. http://capacitacioncontinua.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/25/2016/09/Arfuch-Identidades_sujetos_y_subjetividades.pdf
- Buenfil Buenfil, R. (2009). Análisis político del discurso e historia de la educación. En M. Pini, *Discurso y educación—Herramientas para el análisis crítico* (pp. 1-26). Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de San Martín.
- Capron, G. (2014). *Cuerpos, espacios y emociones: aproximaciones desde las ciencias sociales*. México: Porrúa.
- Carvajal, Y. (2010). Interdisciplinarietà: desafío para la educación superior y la investigación. *Revista Luna Azul*, 31, 156-169. <chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.scielo.org.co/pdf/luaz/n31/n31a11.pdf>
- Garcés, M. (2013). *Un mundo común*. Barcelona, España: Edicions Bellaterra.
- Garcés, M. (2015). *Maurice Merleau-Ponty leído por Marina Garcés el curso "Biblioteca abierta"*. https://www.youtube.com/watch?v=ZUnM6I4hJ20&t=5997s&ab_channel=HealingMelody.
- Grasso, A. (2005). *Estudios de corporeidad*. <http://betaclan.lacoctelera.net/post/2010/05/18/la-corporeidad>
- Gilles, F. (1991). *El trayecto de la formación, los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona, España: Paidós.
- Guzmán, A. (2016). *Revelación del cuerpo. La elocuencia del gesto*. México: INAH.
- Hernández, F. (2019). La reorientación afectiva de los cuerpos y las sexualidades. Reseña de S. Ahmed (2019), *Fenomenología queer: orientaciones, objetos, otros*. Barcelona, España. *Periódicos*, 14(2) 284-286.
- hooks, b. (2021). *Enseñar a trasgredir. La educación como práctica de la libertad*. Madrid, España: Capitán Swing.
- Ornelas, A. (2010) *Eros, Tánatos y Mammón. Hipótesis antropológica de la naturaleza humana*. México: UPN.
- Ortiz, E. (2011). *La interdisciplinarietà en las investigaciones educativas*. Holguín, Cuba.
- Segato, R. (2018). *Contra-Pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.

- Segato, R. (2019). Pedagogías de la crueldad. El mandato de la masculinidad. *Fragmentos. Revista de la Universidad de México. Feminismo Dossier*. <https://www.revistadelauniversidad.mx/articles/9517d5d3-4f92-4790-ad46-81064bf00a62/pedagogias-de-la-crueldad->
- Vega, J. (2023). Análisis Político del Discurso. Propuesta metodológica para su uso como herramienta. *Revista de Ciencias Sociales y Humanas Universitas*, 21 (38) 191-209.
- Zuluaga, D. (2011). *Metodología feminista en la investigación: el reto epistemológico del cuerpo*. Bogotá: Colombia: Centro de Estudios de la Mujer.

CAPÍTULO 8

EL DISCURSO IDÍLICO EN LA EDUCACIÓN: UN ANÁLISIS CRÍTICO DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA EN TEMAS DE GÉNERO

Una lectura feminista de la brecha entre el discurso oficial y la realidad

Marisol Mendiola Guerrero

INTRODUCCIÓN

Este capítulo se enmarca en una postura crítica, interseccional y pedagógica. Parte del reconocimiento de que enseñar (educar) es, en esencia, un acto fundamentalmente político, donde el aprendizaje puede vivirse como una revolución (hooks, 1994/2021, p. 22). Comprender la educación de este modo implica aceptar que las formas de conocer se construyen históricamente, desde las relaciones de poder, y que la educación jamás ha sido, ni será, políticamente neutral.

Desde esta mirada, el feminismo ofrece una opción para imaginar y construir una “educación como práctica de libertad” (hooks, 1994/2021, p. 56), capaz de desafiar las lógicas dominantes que dan perpetuidad a desigualdades históricas. En particular, el feminismo interseccional abre la posibilidad de cuestionar no solo la opresión

sexista, sino también cómo esta se entrelaza con otras formas de exclusión, como la racial, de clase, discapacidad o nacionalidad. La opresión ejercida sobre las mujeres no puede analizarse únicamente desde la categoría “sexo”, ya que resulta necesario considerar a las mujeres negras, indígenas, obreras, entre otras, quienes de manera continua han alzado la voz, denunciando la subordinación de género que se ve profundamente condicionada por su pertenencia étnico-racial y su clase social (Pineda, 2020, p. 270, en Visotsky *et al.* 2024).

La interseccionalidad permite reflexionar sobre las interacciones y entrecruces de categorías como género, clase, raza/etnicidad, discapacidad, edad, nacionalidad, entre otras. Esta mirada permite problematizar no solo las prácticas sociales, sino también las políticas públicas y los discursos institucionales que, a pesar de enunciar principios de igualdad y equidad, continúan reproduciendo estructuras de dominación (Visotsky *et al.*, 2024). Las acciones de los organismos gubernamentales siguen estando centradas en una sola categoría que minimiza y hegemoniza las desigualdades estructurales.

Este análisis parte de una comprensión del género como una construcción social que no es fija ni “natural”. El género se conforma constantemente a través de la repetición de actos, normas y discursos reguladores, se configura performativamente. Desde esta perspectiva, el lenguaje adquiere un rol fundamental, como una herramienta que puede producir exclusión o transformación. Witting, citada en Butler, señala que “el lenguaje es un instrumento o herramienta que en ningún caso es misógino en sus estructuras, sino sólo en sus utilidades” (Butler, 2007, pp. 86-87). El lenguaje, por lo tanto, debe ser entendido como un “orden de materialidad” que, aunque históricamente ha servido para subordinar a las mujeres, también puede ser resignificado y transformado radicalmente.

Posicionamiento teórico

El enfoque discursivo resulta clave para analizar cómo se construyen y disputan las nociones de género en los discursos oficiales, como el currículo, los documentos institucionales y los discursos políticos. El lenguaje no solo describe una realidad: la produce. Desde el análisis crítico de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), y desde mi experiencia como docente de educación básica, me resulta fundamental reflexionar sobre cómo se abordan –o se omiten– los temas de género en este nuevo modelo educativo. En una época en la que las mujeres ocupamos nuevos espacios y se transforman las subjetividades, se vuelve urgente incorporar un feminismo pedagógico que conciba a la educación como una “práctica de libertad” y no como una herramienta de dominación (hooks, 1994/2021).

En el contexto de implementación de la NEM, el eje de “igualdad de género” representa una apuesta discursiva relevante para construir una escuela más justa e inclusiva. Por ello, este capítulo se inscribe desde el feminismo pedagógico, entendiendo la educación como una práctica social, política y situada (hooks, 1994/2021). Desde mi lugar como docente de educación básica, asumo mi lectura parte de una noción del saber situado (Sáez, 2018) que considera el conocimiento como encarnado: vinculado al sujeto, al cuerpo y a la experiencia concreta. Esto implica no separar el análisis crítico del compromiso ético con la transformación educativa.

La metodología empleada es el análisis documental interpretativo (Aranda, Logo y Camacho Vera, 2024) centrado en el eje “igualdad de género” de la NEM. Se examinan documentos curriculares oficiales –como el plan de estudio 2022, orientaciones pedagógicas de la Subsecretaría de Educación Media Superior, materiales de Mejoredu–, así como discursos políticos relevantes, particularmente los emitidos por la presidenta electa Claudia Sheinbaum.

Este análisis se realiza desde una lectura feminista crítica y pedagógica, con el propósito de identificar las representaciones discursivas de género, y analizar si estas se trasladan –o no– a la práctica

educativa cotidiana. En este sentido, el capítulo no solo se limita a un análisis textual, sino que incorpora la perspectiva de la práctica docente como espacio de interpretación, de resistencia y posibilidad de transformación.

Objetivo

Analizar críticamente el eje de “igualdad de género” en la NEM, desde una perspectiva feminista, discursiva y pedagógica, identificando si el discurso institucional y político se convierte en una práctica real de equidad e igualdad educativa.

LA NEM: FUNDAMENTOS, PRINCIPIOS Y TENSIONES

A lo largo de la historia educativa de México, distintas reformas han respondido a intereses políticos, económicos y productivos más que a las realidades escolares concretas. Frecuentemente diseñadas desde curules, estas reformas han dejado de lado la voz de las y los docentes, estudiantes y comunidades, imponiendo modelos que rara vez dialogan con la cotidianidad en el aula.

La NEM, impulsada por el gobierno federal a partir de 2019, representa el intento más reciente por transformar el sistema educativo, declarando una apuesta por la justicia social, la equidad y la inclusión. Para comprender el sentido y el alcance de la NEM, es necesario situarla en esta trayectoria histórica.

Tabla 8.1. Cronología comparativa de las reformas educativas en México (1921-2024)

Periodo/ presidente	Nombre de la Reforma/acción destacada	Características principales
1921-Vasconcelos	Proyecto vasconcelista	Alfabetización, misiones culturales, formación docente, creación de la SEP (Latapí, en Clemente García, 2021).
1934-Cárdenas	Educación socialista	Educación rural, indígena, técnica, combate al analfabetismo (Turían y Quintanilla, en Clemente García).
1940-46-Ávila Camacho	Reforma Artículo 3º, Unidad Nacional	Planeación educativa, expansión urbana, impulso a la industria (Turían y Quintanilla, en Clemente García).
1946-52-Miguel Alemán	Nacionalismo educativo	Fundación del IPN y CU, priorización técnica (Clemente García, 2021).
1952-58-Ruiz Cortines	Valores tradicionales + sector privado	Mexicanidad y conciencia nacional (Clemente García, 2021).
1958-64-Torres Bodet	“Plan de Once años”	Libro de texto gratuito, reforma curricular, formación docente (Clemente García, 2021).
1964-70-Díaz Ordaz	Reforma administrativa y metodológica	Orientación vocacional, nuevos métodos, materiales humanísticos (Solórzano, 2005).
1970-76-Echeverría	Reforma educativa	Descentralización, UAM, CCH, vínculo escuela-trabajo (Solórzano, 2005).
1976-82-López Portillo	“Educación para todos”	UPN, auto-enseñanza, educación para adultos, Plan Nacional de Educación (ISCEEM, en Solórzano, 2005).
1982-88-De la Madrid	“Revolución educativa” (14 puntos)	Revisión normalista, descentralización, mejora en libros de texto (ISCEEM, en Solórzano, 2005).

1994-2000-Zedillo	Ley General de Educación (1992-1993)	Reducción de gasto, detrimento de educación pública, exclusion en educación superior (Torres Parés <i>et al.</i> , 2000).
2000-06-Vicente Fox	“Revolución educativa” (2a. versión)	Educación en valores, continuidad, universidades tecnológicas, medición de resultados (Moreno Moreno, 2004).
2006-12-Calderón	Alianza por la Calidad de la Educación	Evaluación, modernización escolar, profesionalización docente.
2012-2018-Peña Nieto	Reforma Educativa + INEE + Servicio Profesional Docente.	Evaluación obligatoria, nuevas leyes, modelo educativo, equidad y calidad educativa (Ramírez Argote, Miranda López y Martínez Bordón).
2018-24-López Obrador	Contrarreforma Nueva Escuela Mexicana	Derogación reforma anterior, enfoque humanista y comunitario (Ramírez Argote).

Fuente: elaboración propia con base en Clemente García (2021), Solórzano (2005), ISCEEM (en Solórzano, 2005), Torres Parés *et al.* (2000), Moreno Moreno (2004), Ramírez Argote, Miranda López y Martínez Bordón (2022).

Según Zaccagnini (2002), una reforma educativa implica la reestructuración del sistema: cambios en la organización institucional, en el currículo, en los estilos pedagógicos y en los vínculos entre educación y mercado laboral. Zorrilla y Barba (2001) refuerzan esta visión al conceptualizar la reforma como una transformación deliberada de políticas educativas. Esto implica que toda reforma es, ante todo, un acto político. En palabras de Laclau (2000), “hay política porque hay subversión y dislocación de lo social”, lo cual también se manifiesta en las formas de habitar el aula, estructurar el conocimiento y distribuir el poder en los espacios escolares.

Como señala Solórzano (2005), muchos intentos de reforma educativa en México han enfrentado límites estructurales derivados de una administración pública disfuncional, normatividades contradictorias y una falta de compromiso gubernamental, especialmente en términos de financiamiento. La política educativa no solo enuncia transformaciones: también las encarna o las posterga.

Origen y fundamentos de la NEM

La NEM surge como un proyecto que busca dar respuesta a las necesidades sociales y culturales del México contemporáneo en un marco de justicia social y equidad. Fue presentada formalmente en 2019 como parte de la Cuarta Transformación, con el objetivo de replantear el sistema educativo público desde una visión humanista y nacionalista (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2019; Ruiz, 2024).

Este modelo retoma principios históricos de la educación pública en México, enfatizando el papel de la escuela como espacio de inclusión, igualdad y formación integral. Su fundamento principal es el derecho a una educación gratuita, laica y de calidad para todas y todos, concebida como un bien público esencial para el desarrollo individual y colectivo (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2019).

La NEM se articula en torno a la construcción de una identidad nacional plural, la promoción de la interculturalidad y el respeto a la diversidad, así como el compromiso con la sostenibilidad y el desarrollo social. En este sentido, se propone como un eje de transformación estructural, que responda a los desafíos del siglo XXI sin renunciar a los valores históricos de la educación mexicana (Ruiz Galindo, 2024).

Principios pedagógicos y filosóficos

La NEM se basa en los principios pedagógicos que privilegian una educación centrada en el desarrollo integral de las personas, entendiendo a las y los estudiantes no solo como receptores de contenidos, sino como sujetos activos de su propio aprendizaje (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2019; Ruiz Galindo, 2024).

Entre sus principios destacan:

- Enfoque humanista: reconoce la dignidad de cada persona, su capacidad crítica y creativa, y promueve valores como la solidaridad, la justicia y la igualdad.
- Formación para la vida: el aprendizaje se orienta a desarrollar competencias para enfrentar retos sociales, culturales, económicos y ambientales.
- Educación inclusiva y equitativa: garantiza el acceso y permanencia de todos los estudiantes, con atención especial a grupos históricamente marginados.
- Interculturalidad: promueve el respeto y reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística.
- Participación comunitaria: busca involucrar a familias y comunidades como corresponsables del proceso educativo.

Filosóficamente, la NEM se inspira en corrientes críticas y constructivas que valoran el aprendizaje significativo, la reflexión crítica y la acción transformadora. Este enfoque implica romper con la educación tradicional centrada en la memorización, para dar paso a procesos formativos más participativos y contextuales.

Igualdad de género en la NEM: discurso, tensiones y desafíos en la práctica educativa

El eje de la igualdad de género constituye uno de los aspectos centrales de la narrativa oficial de la NEM, que se presenta como un proyecto educativo orientado a garantizar condiciones equitativas para mujeres, hombres y personas con identidades de género diversas dentro del sistema educativo. Sin embargo, más allá de la formulación normativa y discursiva, resulta necesario examinar críticamente si esta inclusión representa una transformación sustantiva o si se trata de una incorporación simbólica sin efectos estructurales profundos.

Como señala bell hooks (1994/2021, p. 46), las y los profesores que trabajan para transformar el currículo y que no reflejan

prejuicios ni refuerzan sistemas de dominación son quienes están dispuestos a asumir los riesgos que implica una pedagogía comprometida, haciendo de sus prácticas docentes un espacio de resistencia. Para hooks, quienes desafían la autorrealización podrán crear prácticas educativas que aumenten la capacidad del estudiantado para vivir con plenitud y hondura. Esta perspectiva feminista crítica resalta que la igualdad de género en el ámbito escolar no puede limitarse a meras menciones curriculares o a orientaciones generales. En cambio, debe operar como un principio transversal que transforme no solo contenidos, sino las relaciones de poder que configuran la experiencia educativa.

La política educativa no es externa a la vida escolar; la atraviesa y la moldea. La construcción de discursos como el de la NEM responde a intereses, disputas y tensiones que expresan diversas visiones del mundo. Por ello, la política educativa no solo enuncia transformaciones, sino que también las encarna o las posterga (Ruiz Galindo, 2024). En este marco, la NEM articula una narrativa oficial centrada en la equidad, la justicia social y los derechos humanos, donde la igualdad de género es uno de sus ejes principales (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2023). Sin embargo, esta narrativa debe ser examinada críticamente para determinar si realmente implica una transformación o si permanece en una performatividad sin efectos tangibles, cuestión que constituye la parte medular de este análisis.

La historia de las reformas educativas en México evidencia más errores que aciertos en los intentos por transformar el sistema (Moreno, 2004; Ramírez, s/f). En este contexto, la NEM, presentada en el marco del gobierno de Andrés Manuel López Obrador, representa el intento más reciente por articular una propuesta integral que atienda las carencias históricas del sistema (Gobierno de México, 2019; SEP, 2019, 2020). Como advierte Miranda López y Martínez Bordón (2022), todo proceso de cambio atraviesa al menos tres fases: iniciación (adopción de la reforma), implementación (primeros intentos de llevarla a cabo) e institucionalización (cuando el cambio se incorpora

establemente al sistema). Durante 2021-2022, el sistema educativo mexicano transitaba aún por la etapa inicial, reconociendo los nuevos elementos propuestos por la NEM, pero sin haber consolidado aún los compromisos como política pública efectiva.

Este nuevo modelo pone al centro a niñas, niños, adolescentes y jóvenes, con el propósito de garantizar una educación integral, inclusiva, equitativa, colaborativa y pluricultural (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2019). Para construir sus fundamentos filosóficos, se realizaron foros participativos en 28 entidades federativas, con la intervención de especialistas, docentes, académicos, autoridades y sociedad civil, en un esfuerzo por legitimar socialmente la reforma mediante el diálogo (Ruiz Galindo, 2024). A pesar de sus limitaciones, esta participación representa un avance en comparación con procesos anteriores.

Los elementos rectores de esta reforma incluyen el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, el Programa Sectorial de Educación, la reforma al artículo 3° constitucional y el modelo mismo denominado Nueva Escuela Mexicana (Gobierno de México, 2019; SEP, 2019, 2020; *Diario Oficial de la Federación*, 2019). No obstante, tal legitimación discursiva no siempre se traduce en transformaciones estructurales concretas, especialmente en lo relativo a la igualdad de género. Estudios recientes (Mejoredu, 2023; Gassman Zylbermann, 2024) documentan que persisten estereotipos de género en el aula, prácticas pedagógicas excluyentes y una limitada formación docente en enfoques feministas. Por ello, la igualdad de género opera más como un marco discursivo que como una política transformadora con resultados verificables.

Esta distancia entre los principios enunciados y las condiciones reales en las que se enseña, configura una tensión latente que demanda análisis desde la práctica docente y una mirada crítica feminista, tal como proponen

Al respecto de “habitar el aula”, hooks (1994/2021, p. 46) menciona que las y los profesores que trabajen para transformar el currículo y que no reflejen prejuicios o refuercen sistemas de dominación son

las y los dispuestos a correr el riesgo que la pedagogía comprometida requiere, para hacer de sus prácticas docentes un lugar de resistencia, con las y los profesores que desafían la autorrealización serán más capaces de crear prácticas que impliquen que el estudiantado aumente su capacidad de vivir con plenitud y hondura.

La política no es externa a la vida educativa: la atraviesa y la moldea. La construcción de discursos como el de la NEM responde a intereses, disputas y tensiones que expresan visiones del mundo. La política educativa, entonces, no solo enuncia transformaciones, también las encarna o las posterga.

En este marco, la NEM articula una narrativa oficial centrada en la equidad, la justicia social y los derechos humanos. Uno de sus ejes principales es la “igualdad de género”. Sin embargo, este discurso necesita ser examinado críticamente para determinar si representa una transformación real o si se queda en una performatividad sin efectos tangibles. Esta tensión entre el discurso y la práctica constituyen la parte medular del presente análisis.

A pesar de los múltiples intentos por transformar el sistema educativo, la historia de las reformas en México muestra más errores que aciertos. La NEM, presentada en el marco del gobierno de Andrés Manuel López Obrador, representa el intento más reciente por articular una propuesta integral que responda a las carencias históricas del sistema. Como señalan Miranda López y Martínez Bordón (2022), todo proceso de cambio educativo atraviesa tres momentos: la iniciación (adopción de la reforma), la implementación (primeros intentos de llevarla a cabo), y la institucionalización (cuando el cambio se incorpora de forma estable al sistema). Durante los años 2021-2022, el sistema educativo mexicano transitó por la primera etapa de este ciclo, reconociendo los nuevos elementos propuestos por la NEM.

Este nuevo modelo coloca al centro a niñas, niños, adolescentes y jóvenes, con el objetivo de garantizar una educación integral, inclusiva, equitativa, colaborativa y pluricultural. Según la Subsecretaría de Educación Media Superior (2019), la NEM se propone realizar el derecho de una educación con excelencia académica y sentido social.

Para la construcción de sus fundamentos filosóficos se convocó a foros participativos en 28 entidades federativas, con la intervención de especialistas, docentes, académicos, autoridades y sociedad civil (Ruiz Galindo, 2024). Aunque este ejercicio puede haber tenido limitaciones en su ejecución, representó un esfuerzo por legitimar socialmente una reforma educativa mediante el diálogo.

La distancia entre los principios enunciados y las condiciones reales en las que se enseña sigue siendo una tensión latente, lo que hace imprescindible un análisis desde la práctica docente y desde una mirada crítica feminista (hooks, 2021; Arfuch, 2005).

LA NEM EN EL SEXENIO DE CLAUDIA SHEIMBAUM PARDO

La reciente elección de Claudia Sheinbaum Pardo como presidenta de México abre una nueva etapa política que plantea tanto la continuidad como la reconfiguración del proyecto educativo impulsado en el sexenio anterior. Por ello, resulta clave analizar como la NEM será retomada, resignificada o reestructurada bajo su mandato, especialmente en lo que se refiere a las dimensiones discursivas, estructurales y de igualdad de género. Desde una mirada crítica feminista, esta transición no puede verse únicamente como un cambio de administración, sino como una oportunidad histórica para problematizar las tensiones entre representación política, discurso institucional y transformaciones concretas en el campo educativo. Lo que está en juego no es solo la implementación de nuevas políticas, sino la posibilidad de que la educación pública se afirme como un espacio de resistencia y transformación, donde se cuestionen las estructuras de poder patriarcales y se promuevan relaciones más justas, inclusivas y emancipadoras.

Educación y género desde la NEM en el nuevo gobierno

La llegada de la primera presidenta de México, la doctora Claudia Sheinbaum Pardo, marca la instauración de nuevas subjetividades. Se produce un giro lingüístico que se manifiesta en distintos campos del saber, incluyendo el educativo, desde el cual se aporta una revalorización interpretativa de formas específicas de manifestación (Arfuch, 2005).

Se adquirirán nuevas perspectivas desde las microhistorias, los relatos de mujeres, los testimonios y los estudios de género, que permitirán construir una nueva manera de ver a las mujeres.

De este modo, es posible considerar que el enfoque de género en el ámbito educativo no debería limitarse únicamente a aspectos estadísticos o a la ampliación de la matrícula escolar. Más bien, podría implicar una transformación profunda donde los puestos ocupados, las propuestas, las políticas, los libros escolares y las leyes aprobadas con perspectiva de género se conviertan en elementos fundamentales de cambio social. En este escenario, las mujeres no solo formarían parte del alumnado, sino que asumirían roles de liderazgo y participarían activamente en procesos de transformación estructural. Como señala Gasman Zylbermann (2024), “Al avanzar las mujeres, la sociedad entera cambia”, una frase que subraya el impacto social de políticas públicas que prioricen la igualdad de género y su incorporación real a la educación.

Para comprender la importancia del abordaje de los temas de género desde el ámbito educativo, es necesario reconocer que hay una brecha de género, que “es la distancia que existe entre hombres y mujeres, respecto a las oportunidades que tienen para acceder y controlar recursos, que perpetúan la desigualdad y limita el desarrollo de las mujeres en sus diversos ámbitos y acción” (Coordinación para la Igualdad de Género, FES Iztacala, UNAM, 2022, p. 5). En términos de reducción de las brechas de género, México se encuentra en 62° lugar en el mundo en “logros educativos”, entre los cuales se encuentran los siguientes:

- De 2018 a 2022, el analfabetismo en mujeres de 15 años y más se redujo en un punto porcentual.
- Las mujeres de 15 a 24 años presentaron menos alfabetismo (0.8%) que los hombres (1.3%).
- La matrícula escolar refleja una distribución por sexo coherente con la proporción de población.
- La mayoría de la planta directiva y docente de educación básica está compuesta por mujeres.
- Se rompió la brecha de género para acceder a estudios de licenciatura.
- Las mujeres presentan mayores porcentajes de asistencia escolar.
- De 2018 a 2022, el aumento en grados de escolaridad fue igual para hombres y mujeres (+0.4) (Mejoredu, 2023).

Estos avances reflejan una tendencia positiva hacia la equidad, pero también evidencian que los retos persisten. Consolidar una verdadera transformación educativa con perspectiva de género requerirá no solo mantener, sino profundizar las políticas públicas existentes. En este contexto, resulta fundamental analizar las propuestas del nuevo sexenio en materia de educación y género, especialmente desde el enfoque de la NEM.

Propuesta del nuevo sexenio en materia de educación

La continuidad y profundización del proyecto educativo de la NEM en el sexenio de Claudia Sheimbaum Pardo, se reflejan en un conjunto de propuestas que buscan, por un lado, ampliar el acceso y la calidad educativa; y, por otro, fortalecer los fundamentos pedagógicos y estructurales del sistema. Según la propia presidenta:

La educación básica es un derecho humano consagrado en nuestra Constitución, que permite el desarrollo completo e integral de las niñas y niños. Es un bien público que habilita el acceso, el ejercicio y defensa de todos los derechos

inherentes a la persona, y es el centro de la transformación que requerimos para lograr el bienestar social y el desarrollo de la nación. El enfoque humanista, la Nueva Escuela Mexicana, la formación para el trabajo y el desarrollo del Marco Curricular Común son fundamentos para continuar el avance hacia una nueva educación con justicia (Sheinbaum, 2024, p. 345).

Las principales propuestas oficiales que se plantean para este sexenio incluyen:

- Beca Universal para estudiantes: se propone que todos los alumnos de pre-escolar, primaria y secundaria pública reciban una beca universal, lo cual busca garantizar la permanencia escolar y apoyar a las familias con menos recursos.
- Ampliación de la Escuela es Nuestra: se contempla extender el horario escolar para incluir educación física y artística, junto con servicios integrales de alimentación gratuita, salud preventiva infantil (nutrición, psicológica, dental, exámenes de la vista, lentes gratuitos y prevención de adicciones).
- Mejora de infraestructura y equipamiento escolar: la estrategia contempla otorgar recursos directos a padres y madres para fortalecer la infraestructura de las escuelas públicas.
- Fortalecimiento pedagógico: se enfatiza el impulso de los programas educativos de la Nueva Escuela Mexicana, particularmente a través de planes y programas con enfoque crítico, humanista y comunitario.
- Transformación curricular participativa: continuar el proceso de transformación curricular con la participación activa de docentes para fortalecer los libros de texto gratuito.
- Reorientación de la supervisión escolar: impulsar el papel de los Consejos Técnicos Escolares y un nuevo marco operativo del Sistema Educativo Nacional (SEN) con una perspectiva de educación permanente, flexible y responsable.
- Transparencia y unidad en la carrera docente: revisar, junto con el magisterio, la Unidad de Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros, con procesos transparentes de admisión y promoción.

(Sheinbaum, 2024).

Aunque las propuestas del nuevo gobierno apuntan a profundizar la transformación educativa bajo la NEM, es incierto si estas iniciativas realmente modifican las estructuras que reproducen la desigualdad de género. Para evaluar esta tensión entre lo que se enuncia y lo que se transforma realmente, el siguiente apartado abordará el concepto de “discurso idílico”, desde los enfoques feministas; el interseccional, que visibiliza desigualdades estructurales; el discursivo, que cuestiona el poder performativo del lenguaje institucional; y el pedagógico, que reivindica una praxis educativa transformadora. Esta mirada permitirá analizar si la igualdad de género en la NEM es un compromiso real o una promesa aún vacía.

**LO QUE SE NOMBRA, PERO NO SE TRANSFORMA:
EL DISCURSO IDÍLICO Y LA IGUALDAD DE GÉNERO
EN LA POLÍTICA EDUCATIVA MEXICANA**

En el contexto educativo mexicano, el concepto de “discurso idílico” hace referencia a nombrar una forma de enunciación institucional que promete transformación profunda –en este caso, en términos de igualdad, justicia y equidad–, sin alterar de forma sustantiva las estructuras que sostienen las desigualdades. En su sentido etimológico, lo idílico remite a aquello que es ideal, placentero, encantador o incluso poético, según la Real Academia Española (s/f), lo que implica una representación amable, armónica o deseable de la realidad.

El discurso idílico en la política educativa mexicana

Este capítulo retoma el concepto de “idílico” para señalar cómo el discurso oficial en torno a la NEM configura una narrativa idealizada de justicia social y equidad, que busca proyectar una imagen progresista del sistema educativo, pero que corre el riesgo de permanecer únicamente en un plano simbólico si no se realizan

transformaciones estructurales verificables. Por ello, la elección del término “discurso idílico” no es deliberado, sino que responde a esta operación de “poetizar el lenguaje político”, en la que el sistema se presenta como renovado, justo, cambiante y diferente, aunque en condiciones reales de poder, género y exclusión apenas se ven alteradas, como se ha analizado.

Gustave Le Bon, en el siglo XIX, advertía que “la afirmación pura y simple, libre de todo razonamiento y de toda prueba, es uno de los medios más seguros de introducir una idea en la mente de las masas” (Lebon en Laclau, 2005, p. 31). Esta estrategia sigue siendo funcional en el presente, cuando palabras como “igualdad”, “transformación” o “inclusión” se repiten hasta naturalizarse como verdades. Le Bon subraya también que “las masas nunca han tenido sed de verdad”, sino que “prefieren deificar el error si este las seduce” (Lebon en Laclau, 2005, p. 31), señalando cómo los discursos se vuelven eficaces no por su veracidad, sino por su poder emocional y sugestivo. Esta lógica resulta útil para comprender cómo el lenguaje político-educativo puede encubrir la ausencia de transformación con promesas reiteradas, contagiosas y emocionalmente convincentes.

Por otro lado, Sara Ahmed (2019) menciona que ciertos lenguajes institucionales funcionan como signos de compromiso, más orientados a generar una sensación de avance que a producir un cambio efectivo. Esta operación discursiva se apoya en lo que la autora identifica como la dimensión afectiva del discurso institucional, donde emociones como la felicidad o la esperanza son utilizadas como guías orientativas de lo social, encubriendo relaciones desiguales bajo un tono conciliador y deseable. De este modo, el neoliberalismo actúa también como una forma de gobierno emocional que naturaliza su orden a través de un lenguaje aspiracional que conecta lo político con lo íntimo, reforzando la desigualdad mientras se aparenta el progreso.

En la misma línea, Ernesto Laclau (2005) sostiene que los discursos políticos se estructuran en torno a “significantes vacíos” que son aquellas palabras que condensan múltiples demandas sociales

sin comprometerse con su resolución concreta. Estos significantes articulan, precisamente por su indefinición, la ilusión de una comunidad plena y armónica. Tal como plantea el autor, la identidad popular se constituye mediante “la equivalencia de una pluralidad de demandas insatisfechas”, que apuntan a una plenitud negada, “una plenitud vacía, si se quiere”, cuyo poder reside en su carácter inalcanzable. Bajo esta lógica, términos como “igualdad de género” o “justicia social” adquieren un valor simbólico altamente movilizador, pero carecen de anclaje estructural si no se traducen en políticas y en reformas institucionales concretas.

La NEM puede entenderse, entonces, como una formulación discursiva que enuncia valores progresistas y convoca a una comunidad ideal, pero sin mecanismos reales que logren esos cambios, por lo que se corre el riesgo de convertirse en un discurso idílico que nombra sin transformar.

Como advierte Bhikhu Parekh, en contextos de diversidad estructural, una política solo puede sostenerse si existe “un compromiso con la comunidad política... un vínculo profundo, afecto y amor intenso” (en Ahmed 2015, pp. 210-211) que se traduzca en interés por el bienestar común y acciones que no debiliten su integridad. En el caso de la NEM, ese compromiso todavía se manifiesta más en lo retórico que en lo estructural, más en lo que se pronuncia que en lo que efectivamente se garantiza para construir una comunidad educativa diversa y feminista, igualitaria, equitativa y con justicia real.

Nombrar no basta: una crítica feminista al discurso idílico de la igualdad en la NEM

El caso del eje “igualdad de género” en la NEM ilustra con claridad la tensión entre enunciar y transformar. Aunque en los documentos curriculares se destaca la equidad como principio transversal del modelo y se incluyen términos como “inclusión”, “diversidad” y “no discriminación” (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la

Educación, 2023), estas formulaciones aparecen enmarcadas en un lenguaje normativo general, sin estrategias pedagógicas claras, sin capacitación a docentes, sin programas que den continuidad, que aseguren la implementación sostenida. En este sentido, el discurso idílico de la NEM nombra la igualdad, pero sin tocar las estructuras que siguen obstaculizando su realización efectiva en el aula y, en general, en el ámbito educativo.

Desde una mirada feminista crítica, el nombrar no es suficiente: la transformación exige acción estructural. Judith Butler (2007, p. 75) plantea que el lenguaje tiene poder performativo, pero que su eficacia depende de las condiciones sociales e institucionales que lo sostienen. En esta línea, la educación crítica y la interseccionalidad han sostenido una relación entrecruzada, que ha enriquecido tanto la calidad de la investigación como de las prácticas educativas comprometidas con la justicia social. Sin embargo, los cambios introducidos por el neoliberalismo han puesto en riesgo esta articulación, desplazando los enfoques críticos por discursos de inclusión despolitizados. Para Paulo Freire “la educación puede tanto empoderar como desempoderar” (en Collins y Bilge, 2016, p. 154), dependiendo del lugar desde donde se ejerce. Freire rechaza una visión reduccionista de la opresión centrada únicamente en la clase y reivindica un lenguaje pedagógico más robusto, cargado de la experiencia vivida de los oprimidos como vía para su emancipación. En este sentido, la pedagogía adquiere un lugar central en el feminismo crítico: las prácticas pedagógicas concretas pueden favorecer o socavar los procesos de transformación estructural y justicia social, razón por la cual no basta con introducir el lenguaje de la igualdad sin acompañarlo de una revisión profunda del poder en el aula, el currículo, la formación docente y, sobre todo, en las políticas educativas.

Finalmente, bell hooks (2021, p. 67) habla de la “inclusión simbólica”, cuestiona que esta no genera una transformación, pero resulta familiar su nombramiento porque es el tipo de cambio aislado más probable, además de insistir en que el cambio educativo no puede quedarse en lo “simbólico”, sino que deben cuestionarse las estructuras

de las aulas, los contenidos, la formación docente y las relaciones de poder. La igualdad entonces debe ser vivida, ejercida y *estructuralmente garantizada*, no solo enunciada en los documentos oficiales.

CONCLUSIÓN

Desde la experiencia docente, estas tensiones se hacen tangibles. Las y los maestros reciben discursos formales sobre la transformación educativa, pero carecen de herramientas concretas, tiempo, formación y, sobre todo, respaldo institucional para traducir esos principios de la NEM en prácticas cotidianas. En muchos casos, los libros de texto aún reproducen estereotipos de género y las dinámicas escolares mantienen jerarquías y exclusiones. A nivel institucional, el discurso presidencial también refuerza esta lógica performativa. Por ejemplo, en una declaración, la presidenta Claudia Sheinbaum sostuvo que “la educación básica es un derecho humano [...] y es el centro de la transformación que requerimos para lograr el bienestar social y el desarrollo de la nación” (2024, p. 345), señalando a la NEM como pilar de esa transformación. Sin embargo, este enunciado no contiene una crítica estructural a las desigualdades históricas ni plantea cómo se sostendrá materialmente esa transformación, lo que deja un camino nuevo de análisis, del magisterio, de los y las docentes, de los y las alumnas, entre otros elementos clave en la educación. Al respecto, Sara Ahmed (2015) advierte que sobre ciertos discursos institucionales operan “signos de afecto”, orientados a generar afecto, adhesión o legitimidad, más que a producir cambios reales.

Más aún, en su discurso de toma protesta como presidenta electa, Sheinbaum (Presidencia de la República, 2024) afirmó: “las mujeres podemos ser presidentas [...] porque como nos han enseñado, solo lo que se nombra existe”. Esta apelación al lenguaje como herramienta de visibilidad es simbólicamente poderosa, pero limitada si no se traduce en políticas educativas concretas que materialicen esa igualdad en el aula. Como menciona Freire (en

Collins y Bilge, 2016), la conciencia puede generar perspectivas sobre la desigualdad social nuevas y de mucha fuerza; además de reconocer el saber de los y las educadoras como actores de cambios incorporando sus saberes a partir del conocimiento situado, y admitir que el discurso idílico se sostiene, precisamente en esa disociación entre lo que se nombra desde arriba (políticamente) y lo que se vive en la escuela (cada día).

Como feminista, madre y mujer, reconozco que no basta con nombrar la igualdad: si la NEM quiere dejar de ser un discurso idílico debe convertirse en un proyecto estructurado en el que se garantice la justicia y que pueda construirse desde el aula, para los niños, niñas y adolescentes y que sea un plan para la vida cotidiana.

REFERENCIAS

- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. México: UNAM/Programa Universitario de Estudios de Género.
- Ahmed, S. (2019). *La promesa de la felicidad: una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Buenos Aires, Argentina: Caja Negra Editora.
- Aranda, M., Logo, M. y Camacho Vera, A. D. (2024). *Análisis documental, un proceso de apropiación del conocimiento*. *Revista Digital Universitaria*, 25(6) 3-11.
- Arfuch, L. (2005). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Paidós Ibérica.
- Clemente, G. (2021). La educación de la Unidad Nacional 1940-1958. *Correo del Maestro*. 307. https://revista.correodelmaestro.com/publico/html5122021/capitulo7/educacion_de_unidad_nacional.html
- Collins, P. H. y Bilge, S. (2016). *Interseccionalidad*. Madrid, España: Morata.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023). *¡Aprendamos en comunidad! Hacia la integración curricular. Los campos formativos para comprender y transformar nuestra realidad*. México: Mejoredu.
- Coordinación para la Igualdad de Género, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México (octubre, 2022). *Glosario: políticas universitarias para la igualdad de género*. https://sitios.iztacala.unam.mx/cinig/wp-content/uploads/sites/13/2022/10/Glosario_politicas.pdf

- Diario Oficial de la Federación* (2019). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa.*
- Gassman Zylbermann, N. (2024). *Cuando llega una, llegamos todas.* México: Inmujeres.
- Gobierno de México (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024.* Presidencia de la República. <https://www.gob.mx>
- hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir: la educación como práctica de la libertad.* Madrid, España: Capitán Swing.
- Laclau, E. (2000). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo* (2a. ed.). Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión,.
- Laclau, E. (2005). *La razón populista.* México: FCE. [HTTPS://DOCS.ENRIQUEDUSSEL.COM/TXT/TEXTOS_200_OBRAS/AIME_ZAPATISTAS/RAZON_POPULISTA-ERNesto_LACLau.PDF](https://docs.enriqueussel.com/TXT/TEXTOS_200_OBRAS/AIME_ZAPATISTAS/RAZON_POPULISTA-ERNesto_LACLau.PDF)
- Mejoredu (2023). *Informe sobre la implementación del eje de igualdad de género en la Nueva Escuela Mexicana.* México: Mejoredu.
- Miranda López, F. y Martínez Bordón, A. (2022). *Políticas, reformas y evaluación educativas en México y América Latina: balance y perspectivas a futuro.* México: Universidad Iberoamericana.
- Moreno, P. (2004). La política educativa de Vicente Fox (2001-2006). *Tiempo de Educar*, 5(10), 9-35.
- Presidencia de la República (1 de octubre, 2024). *Versión estenográfica. Toma de protesta de Claudia Sheinbaum como Presidenta Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos.* Gobierno de México. <https://www.gob.mx/presidencia/articulos/version-estenografica-toma-de-protesta-de-claudia-sheinbaum-como-presidenta-constitucional-de-los-estados-unidos-mexicanos> _
- Ramírez, S. (s.f.). La contrarreforma educativa del presidente López Obrador: análisis crítico de la iniciativa de reforma al artículo 3º constitucional. *Epíkeia* 38, 1-29. <https://epikeia.leon.uia.mx/numeros/38/la-contrarreforma-educativa-del-presidente-lopez-obrador.pdf>
- Real Academia Española (s. f.). *Idílico.* En *Diccionario de la lengua española.* España: RAE. <https://dle.rae.es/id%C3%ADlico>
- Ruiz Galindo, J. (2024). Fundamentos filosóficos de la política educativa de la Nueva Escuela Mexicana. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(1), 1294-1304.
- Sáez, B. (2018). Saberes situados. *Enrahonar. An International Journal of Theoretical and Practical Reason*, 60, 93-108.
- SEP (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y fundamentos.* México: SEP.
- SEP (2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024.* México: SEP.
- SEP (2022). *Marco curricular común de la educación básica.* México: SEP.

- Sheinbaum, C. (2024). *100 pasos para la transformación*. Autoedición.
- Solórzano, C. (2005). Factores que impactaron en la educación primaria de 1960-1990. *Tiempo de Educar*, 6(12), 213-251.
- Subsecretaría de Educación Media Superior (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. México: SEP.
- Torres, J., Gutiérrez, A. y Miranda, J. (2000). Los bonos educativos y la crisis de la universidad pública. *Nómadas* (13), 233-245.
- Visotsky, J., Da Silva, D., Salamanca, S., López, G., Katz, M. y Cejas, A. (comps.). (2024). *Interseccionalidad crítica y proyectos descoloniales: resistencias desde Nuestramérica*. México: Praxis Editorial.
- Zaccagnini, M. C. (2002). Reformas educativas: espejismos de innovación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1-20. <https://rieoei.org/rie/article/view/3062>
- Zorrilla, M. y Barba, B. (2001). La reforma educativa: la tensión entre su diseño y su instrumentación. *Sinéctica* (19), 11-23.

CAPÍTULO 9

CIEN AÑOS DE POLÍTICAS EDUCATIVAS EN MÉXICO

Saúl Lora Anaya

INTRODUCCIÓN

La noción de educación desde Rousseau en la efervescencia del pensamiento ilustrado tomó un papel determinante para el surgimiento de la educación pública. Rousseau planteó a través de su popular libro *Emilio, o de la educación*, publicado en 1762 (Rousseau, 2024), lo que podría considerarse un modelo educativo fijado para su época. Es una obra controversial en el sentido de que mantiene dos enfoques distintos para cada uno de los protagonistas dentro de esta obra; Emilio (niño-varón) y Sofía (niña-mujer), ya que para Emilio dedica cuatro libros y para Sofía sólo uno: el libro quinto *Sofía o la mujer*. Haciendo notorio el énfasis en la educación que se imparte a Emilio con mayor intensidad que para Sofía, Rousseau presenta a Emilio como el sujeto social, protagonista y ejemplo de patriota y buen hombre, el hombre político que gobierna en su época, el futuro ciudadano, y por ello el interés de esta labor educativa fijada en él. Mientras que para Sofía solo existe un objetivo desde el inicio de su educación:

Emilio, lo cual demuestra el hecho de que en todas las funciones objetivas –incluyendo la educación–, indudablemente existe inmerso un proceso selectivo en la forma en que las ideas son manejadas y colocadas (Thompson, 1998).

Actualmente en el mundo existe una gran diversidad de enfoques y formas de ver la educación, de acuerdo con su historia, trayectoria y el rumbo en la formación que se pretenda dar a esta. Incluso dentro de regiones comunes o países que comparten un antecedente cultural e histórico, donde las diferencias se reflejan también en los años de escolaridad necesarios y la obligatoriedad de los niveles educativos a cursar, lo cual no tiene relación directa con los niveles socioeconómicos de cada uno de estos países o regiones (Ordorika y Rodríguez, 2012). La paradoja, de acuerdo con Buenfil (2010), sobre la esencia de la verdadera educación, así como su origen puro y último, en realidad no existen, se encuentra sujeta a la construcción social (y política) y a su poder enunciativo, el cual varía en cada comunidad y contexto, en donde nadie puede adjudicar el derecho o el sentido concreto de la educación.

Esto último que menciona Buenfil refiere a la falta de atemporalidad y de un significado concreto de la educación; como ella misma lo menciona. En tal caso, es una forma enunciativa, una cadena discursiva que surge a partir de un contexto específico que le brinda validez, de modo que se hace difícil, si no imposible, adjudicarle un sentido concluyente y fijo a la educación (significante), la cual solo mantiene fijaciones parciales como manifestaciones de ausencia ante el vacío. En este caso se vuelve un significante vacío, y, por lo tanto, se convierte en campo de lucha entre prácticas articuladoras que tratan de anclar cierto sentido a través de contenidos asociativos o sustitutos, aunque precarios e inestables, para conformar un tipo de orden suturado (Laclau, 2014).

De acuerdo con Laclau (2000), los objetos en el mundo son una forma específica dentro de una articulación discursiva y, en este caso, el acto de institucionalización para la educación ofrece la posibilidad de un orden unificado, pero también precario, en

el sentido de que el antagonismo presente entre educación e institucionalización refiere a una posición política y contingente entre estos dos elementos, aporía y sobredeterminación, en tanto lo que se entiende como política es transferible al campo de la hegemonía en el intento de totalizar y limitar sus efectos. De este modo, aunque la educación pretende ser generadora de transformación social, en la práctica funciona como una escolarización de control social que a veces termina por oprimir y excluir a aquellos que se resisten a sus métodos, ante lo cual termina por subvertir el orden de sus propios fundamentos, *imperfecta realización* (Zizek, 2003).

De acuerdo con McLaren (2005), es la pedagogía crítica un enfoque educativo que se centra en cuestionar y desafiar las estructuras de poder, así como las desigualdades sociales, culturales y económicas que existen y validan dentro del propio sistema educativo, ayudando a los estudiantes a ser conscientes de su entorno y a convertirse en agentes de cambio capaces de transformar la realidad que los afecta. Es un pensamiento de filosofía educativa que posibilita comprender la escuela con todas las dimensiones que convergen en lo que a simple vista parece ser solo el proceso de enseñanza en la escuelas, públicas o privadas, y revelar los métodos y técnicas implementados que fomentan los modelos de desigualdad social entre el alumnado, reproduciéndolos y perpetuándolos a microescala tal como sucede en el contexto social, y, por ende, se convierten en el lugar idóneo para encaminar una forma de pensamiento de manera colectiva por parte del Estado y el poder político que lo encabeza, bajo el supuesto nombre de propuestas, políticas o reformas educativas.

Así, este capítulo realiza un breve análisis sobre la educación en México, considerando momentos históricos relevantes que permiten vislumbrar con mejor claridad el rumbo que ha tomado esta en los últimos 100 años desde el México posrevolucionario, vista como una institución educativa y humanista, pero también política y de conformación social. De esta forma, los principios y motivaciones de cada época se reflejan en las reformas educativas que los gobiernos emprenden cada vez que se precisa dar un giro en torno

a los objetivos y contenidos que se intentan alcanzar, los cuales quedan envueltos en ciertos discursos que facilitan la integración y aceptación de estos procesos en la vida social del país, y que deben adherirse a los cambios políticos y económicos de México, sin dejar de lado también el contexto global internacional. Cambios que toman como base y reafirmación los principios de la democracia y del capitalismo impuesto por las grandes empresas, esto a partir de la segunda mitad del siglo xx, momento en que Estados Unidos se lanza a la conquista del mercado mundial, planificando la manera de un nuevo orden donde los demás países del continente deberán asumir sus posiciones; o asumir las consecuencias, en tanto que este se propuso desplegar un dominio indiscutido (Chomsky, 1992), centrando mayor interés en la actual reforma educativa que entró en vigor partir del año 2019.

CIEN AÑOS DE EDUCACIÓN EN MÉXICO

Desde el México posrevolucionario de la segunda década del siglo xx a la actual Reforma Educativa surgida a principio de la década actual (2020), contextualizando el escenario social y político que forma el discurso en este sentido, de acuerdo con Villalvazo (2016), es posible distinguir cuatro etapas o periodos que dan sentido a los cambios educativos en México, siendo la primera etapa la posrevolucionaria (1921-1940) y la segunda la que corresponde al proceso urbanista capitalista del México moderno (1940-1976). Después desde finales del siglo xx, con la modernización de la educación durante la administración del entonces presidente Salinas de Gortari (1988-1994), inicia el proceso de globalización, cuya etapa en la educación corresponde a la tercera (1976-2007). Y en esa misma línea la actual etapa es la cuarta, y corresponde al proceso iniciado en la administración de Peña Nieto (2012-2018) en el año 2016, y reformada por el presidente López Obrador (2018-2024), tan sólo tres años después del inicio de su mandato en el año 2019.

No obstante, cabe destacar que desde sus orígenes la educación ha servido como un medio político para abordar las diversas necesidades económicas y sociales de los países. De manera histórica en México, el modelo educativo forma parte de la estrategia política para orientar e implementar el sistema de gobierno a seguir, tratando de simplificar los contenidos y la orientación pedagógica con los que se debe educar (De Zubiría, 2006). De este modo, el quehacer educativo tiene el objetivo de formar sujetos que puedan insertarse en el sistema político, social y económico que mejor beneficie al país.

PRIMERA ETAPA, 1921-1940

Bajo esta perspectiva de etapas por las que ha transcurrido la educación en México, es importante hacer notar que durante este periodo lo que se buscó primordialmente era contrarrestar el alto índice de analfabetismo que existía en ese entonces en el país, y los esfuerzos del gobierno se centraron en llevar educación básica a todos los rincones posibles mediante jornadas de educación, encontrándose grandes dificultades para hacerlo derivado de los estragos de la reciente revolución y la desarticulación social de la población.

Así, desde la creación de la SEP en México en el año de 1921, impulsada por José Vasconcelos y por el entonces presidente Álvaro Obregón, se mezclaron los intereses políticos y educativos, cada uno con sus propios fines y objetivos. Es a partir de este momento que en México la educación se convierte en pilar fundamental de transformación y cambio, desde estas dos perspectivas diferentes, pero que se asocian necesariamente, se tiene que por un lado está la parte política que instituye a la educación como una empresa, una institución al servicio del Estado con vida propia orientada a favorecer el desarrollo político, económico y social del país, y que eventualmente se convertirá en un aparato homogeneizador de la identidad, cultura y saberes de la población. Y, por el otro, la perspectiva humanista educativa (vasconcelista, y de otros personajes

que se sumaron a esta causa), para reconocer en la educación la capacidad de transformar. Sobre todo que en sus orígenes de esta empresa tenemos el México posrevolucionario, un momento histórico en que el país está urgido y carente de necesidades, donde el tema educativo mantiene la prioridad por abatir el alto índice de analfabetismo de la población y restaurar una deuda social, de lo contrario al desamparo de los medios necesarios y sin instrucción de ningún tipo, el pueblo sucumbiría ante un Estado que arrebataría nuevamente lo que tanto costó alcanzar con los ideales de lucha y construcción de una nación democrática (Azamar, 2015).

SEGUNDA ETAPA, 1940-1976

Durante la segunda etapa, y a manera de tener una mejor idea del contexto de la educación básica en México, es relevante retomar parte de la historia en este proceso y situarnos a mediados del siglo xx, en el año 1950 durante el gobierno del presidente Miguel Alemán. En ese entonces se tenía una población total de 25 791 017 personas, de las cuales 15 036 549 eran mayores de 15 años, y de estas últimas 6 410 269 eran analfabetas (Narro y Moctezuma, 2012). Lo que refleja que aproximadamente 25% de la población total era analfabeta, por lo que la educación en México transitó por una época difícil durante varias décadas destinadas a disminuir estas cifras, encontrándose mayor dificultad en las áreas rurales apartadas de las ciudades, donde las condiciones son distintas y hacen este problema aún más grave y, por ende, recae una concentración mayor de población analfabeta en términos relativos.

Durante esta etapa urbanista capitalista del México moderno, el Estado mexicano implementó políticas de desarrollo con el objetivo de transformar al país en una nación moderna y capitalista, y la educación jugó un papel clave en este proceso, en el que los siguientes presidentes implementaron políticas para centralizar la educación en manos del Estado. Esto permitió una mayor uniformidad en los

programas educativos y un control más efectivo de la enseñanza, adaptando los currículos para promover el desarrollo capitalista y la integración del país en una economía mundial, donde se utilizó a la educación como un instrumento de socialización que promoviera valores de progreso, modernidad y desarrollo económico. Esto se reflejó en los contenidos de los programas educativos que enfatizaban la idea de que la educación era clave para alcanzar el bienestar económico y social en el marco de un sistema capitalista. La reciente creación del Instituto Politécnico Nacional en el año 1936 estaba lista para atender las necesidades técnicas e industriales que el país necesitaba para entrar en la modernidad del siglo xx.

A finales de esta etapa, y principios de la tercera, se suscitaron a nivel mundial diversos acontecimientos que estallaron en protestas y manifestaciones como parte de un fenómeno global en el sistema-mundo que se estaba creando, donde el contexto mundial estaba muy agitado y desató un activismo político y un “*habitus revolucionario entre la comunidad europea*” (Misses-Liwerant y Saracho, 2018, p. 19), y también en la juventud estadounidense, provocada principalmente por el repudio a la guerra en Vietnam y en contra de las distintas formas que el imperialismo y el colonialismo adquirían. Muchos factores se conjugaron, las demandas de las minorías oprimidas y los movimientos de lucha contra la desigualdad racial también aparecieron. En México el movimiento estudiantil fue el reflejo de ese momento y de todas las tensiones políticas que existían en el país, y culminó en la trágica escena de 1968 con la matanza de estudiantes en Tlatelolco.

TERCERA ETAPA, 1976-2007

Ya en la tercera etapa, el sistema-mundo y los mercados internacionales se habían extendido dentro del proceso de globalización efectuado por las grandes empresas, y la propia globalización impulsó la adopción de estándares educativos más uniformes, ya que

los sistemas educativos de diferentes países se orientan hacia las expectativas y normativas globales. Un ejemplo de esto es la evaluación de la calidad educativa a través de exámenes internacionales estandarizados como el PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes), que ha tenido un impacto significativo en las políticas educativas, enfocándose en mejorar el desempeño en áreas fundamentales como lectura, matemáticas y ciencias.

En las conferencias realizadas por Chomski (en Massey 1988), plasmadas en el libro *Ilusiones necesarias. Control del pensamiento en las sociedades democráticas* (Chomsky, 1992), elabora una serie de conclusiones sobre la comprensión de los sistemas democráticos modernos, los cuales convergen en ciertos intereses particulares, haciendo necesaria la conformación de una ideología y forma de pensamiento necesarios para permitir a estos sistemas encauzar dichos intereses y privilegios. Así, en un país que se rige por los principios de la democracia basada en el capitalismo (caso de México), el pueblo es quien gobierna, por designación pública de sus representantes, pero existe un lugar donde reside el poder, este es representado por el Estado y legitimado mediante el proceso político que le corresponda. Y otro lugar para quienes ejercen las decisiones importantes y el rumbo a seguir, el privado y sus grandes inversiones “lo que produce efectos a gran escala en todo el orden social” (Chomsky, 1992, pp. 7-8), esto puede explicarse por el vínculo entre las necesidades de “la gran empresa” para competir en los mercados, los imperativos y las demandas políticas.

Aunado a esto, no hay que pasar por alto la regulación y peso que empiezan a ejercer los organismos internacionales, como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), el Banco Mundial (BM) o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), por citar algunos de los que México forma parte, y que son otro de los grandes contrapesos que dirigen y alinean los objetivos de desarrollo en los países miembros, donde la mayoría de estos

organismos han sido creados por los países desarrollados, como es el caso de Estados Unidos, y que los utilizan para mantener el flujo de intereses en el camino correcto. Desde esta perspectiva, la viabilidad para el crecimiento y desarrollo de los países subdesarrollados debe promoverse acorde a las regulaciones internacionales, lo que provoca de acuerdo con lo mencionado por Chomsky líneas arriba, efectos económicos que trascienden a todos los niveles y ámbitos sociales (incluyendo la educación).

A partir de este momento, y de acuerdo con Chomsky, las estructuras de la política democrática están constituidas por discursos con un contenido esencial que favorece el interés privado, y propio del Estado, cuya manifestación más intensa puede notarse en la “propaganda o propagandismo”, el cual promueve las ideas en cuanto a un mundo que se filtra a través del contenido que transmiten (Chomsky y Herman, 1990). De esta forma las estructuras pueden permanecer firmes, mientras que los contenidos varían, ya que son dinámicos y determinados por un tiempo y espacio, susceptibles a las rupturas y cambios que surgen de las disputas por esos espacios de significados en el ámbito social (Southwell, 2023). Este tipo de relación por la cual un elemento asume en cierto momento la función de representación de algo mayor que la excede, formando una serie de equivalencias que les proporciona cohesión y fuerza, es a lo que Laclau (2005) denomina una relación hegemónica, donde no es necesario especificar las reglas y regulaciones, sino que se asumen libremente por los sujetos, inclusive ignorando su propia participación en ello, donde las prácticas, formas y estructuras sociales consensuadas en espacios específicos como escuelas, iglesias, hospitales, la familia o el propio Estado, gobiernan la vida en un orden dado.

Así, la ideología y la hegemonía se conjugan para comprender la realidad, reafirmando el argumento desde la pedagogía crítica sobre la educación, que de acuerdo con Peter McLaren establece “que el conocimiento es socialmente construido, culturalmente mediado e históricamente situado” (McLaren, 2005, p. 221). Al igual que McLaren, Giroux (2009) coincide en que dentro de los

propósitos de la educación se debiera contemplar el revelar sus intenciones políticas en cuanto a conocimiento, visto desde quienes lo construyen y validan, sobre el poder y la autoridad; dentro de las relaciones sociales donde se encuentran inmersos los sujetos, y al derecho y la libertad de los sujetos a participar en la transformación social. Estos dos autores denominan esta otra visión de la educación como “pedagogía crítica”, un conocimiento profundo en el alumnado sobre su situación social y el contexto que les dote de capacidad crítica y de reflexión, y que no solo abarque la adquisición de conocimientos que se transmiten en las escuelas como un medio de producción social.

CUARTA ETAPA, 2019-

La cuarta etapa, enmarcada actualmente por la NEM, reforma que la SEP promulgó el 16 de julio de 2019 (SEP, 2019), pretende retomar el rumbo hacia una calidad en la enseñanza, abatir el rezago histórico en mejorar el conocimiento, mejorar las capacidades y habilidades de los educandos, desde el nivel básico y hasta nivel media superior.

Tiene como centro la formación integral de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, y su objetivo es promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo a lo largo de la trayectoria de su formación (SEP, 2019).

A su vez, la NEM tiene ocho principios fundamentales: identidad con México, honestidad, responsabilidad ciudadana, participación en la transformación de la sociedad, cultura de la paz, respeto a la dignidad humana, interculturalidad y respeto por la naturaleza (SEP, 2023). De estos ocho principios, los primeros cuatro se relacionan directamente con las necesidades e identidad del país y los otros cuatro van acordes con una educación de calidad; uno de los 17 objetivos generales que se plantean en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, y

que se establecieron en el año 2015 por la (ONU) y donde se menciona sobre la educación lo siguiente:

4.7 De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible (ONU, 2015).

Es evidente que estos ocho objetivos de la NEM rearticulan el discurso político de México, haciendo énfasis en la identidad nacional mediante la cohesión y el sentido necesarios para encaminar el proyecto educativo dentro del orden social, los cuales coinciden con lo establecido en el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 (PND 2019-2024, 12 de julio 2019), del cual cabe mencionar los siguientes cuatro: “Por el bien de todos, primero los pobres, No dejar a nadie atrás, no dejar a nadie fuera,... Democracia significa el poder del pueblo, Ética, libertad, confianza”. Es evidente la emotividad y entusiasmo de una moral liberadora y de orgullo por el sentimiento patrio, el cual debe ser un reflejo del Estado a través de sus ciudadanos, provocando la reorientación en la ideología y hegemonía del actual gobierno, en una subsunción del sujeto en el deber ciudadano. Siendo que el ámbito de la educación debe permitir la canalización de los sujetos de manera particular y la conformación de las relaciones en la que estos permanecerán como colectividad, en torno a los marcos de posibilidades que los habilitan, o no, para intervenir o desplazarse sobre el terreno articulado y dar continuidad del “estado de cosas” (Castañeda, 2019, p. 24).

Así mismo, Castañeda (2019), quien explora las dimensiones político-política-afectiva del discurso y sus implicaciones en la educación, menciona que, además, se crean y fortalecen compromisos en los sujetos consigo mismos a través de una relación afectiva libidinal

que se crea de manera individual, pero que también se extiende al mismo tiempo hacia los otros sujetos a nivel colectivo y comunitario, potenciando aún más el entusiasmo y la construcción de significados en los discursos que interpelen en la mayoría, direccionando las nuevas formas propuestas de articulación necesarias en la consolidación de un nuevo proyecto político de nación.

Bajo esta perspectiva de intereses políticos y educativos, que de principio podrían pensarse un poco disociados, el rumbo de la educación en México desde finales del siglo xx se ha venido anclando cada vez más en el debate social y político, atendiendo a una lógica que habilita ciertas secuencias discursivas y que toman importancia porque corresponden a la forma que el orden social tiene para sustentarse. Es a través de una ideología manifiesta dentro de las políticas educativas que este espacio de posibilidades discursivas se convierte en ese universo de significados donde los actores sociales pueden identificarse y comprender el lugar que ocupan como sujetos en el espacio social (Barrera, 2011), en donde la educación y la escuela cumplen una misión importante en su difusión, como el centro donde se depositan todos esos significados de un Estado ideológico (Althusser, 2021).

REFLEXIONES FINALES

Para concluir este breve ensayo remitiré la noción de fantasía o fantasma que Lacan desarrolló en la clase 1 del Seminario 14, efectuada el 16 de noviembre de 1966 (Lacan, 16 de noviembre 1966), sobre el concepto freudiano de deseo o de fantasía inconsciente, y que servirá para una mejor interpretación de la realidad social construida a partir de los planteamientos político-educativos del actual gobierno mexicano, enmarcados en una lógica del discurso para construir un universo donde el sujeto puede ocupar distintas posiciones: devorado o devorador, dependiente o destructor, y asumir la realidad a través del contexto que se estructura, entonces la realidad no es

una, sino muchas, de acuerdo con el universo simbólico que rodea al sujeto y que le permite ver y decir cosas acorde a estas para pensar la realidad (Elgarte, 2007).

Este concepto lacaniano parte de una realidad que se construye a partir de lo simbólico imaginario (psíquico) en los sujetos, en la cual lo real queda fuera y ausente por no ser parte constitutiva de esa realidad imaginaria, convirtiéndose en un faltante. Así, bajo un marco fantasma (deseo y realidad), se busca establecer ese objeto de deseo en el “otro” que sí es posible, pero no real, situando en su lugar un objeto de reemplazo, que Elgarte (2007) señala como objeto señuelo para superar la falla, construyendo así una especie de obturación y ocultamiento de la realidad. Así, el ofrecimiento de esta otra realidad cumple la promesa de llenar la falta de ese otro objeto que no puede ser alcanzado y, por lo tanto, es inagotable: deseo carente de un objeto fijo que lo determine, y siempre ser deseo de lo ausente. Con esto, Lacan nos permite comprender la realidad social como un inacabado y permanente trabajo por construir sentidos y significados.

La realidad del “listo-para-llevar”, que hace el marco del fantasma, y que constituye toda la realidad humana, no es otra cosa que el montaje de lo Simbólico y de lo Imaginario; ella se distingue de lo Real, que nunca es más que entrevisto, cuando la máscara, que es la del Fantasma, vacila (Lacan, 16 de noviembre 1966).

Lo mencionado por Lacan es una forma de abordar la represión en el sujeto que lo niega por medio de una cadena articulada que apunta al significante otro (metáfora del fantasma) de carácter ambiguo, convirtiéndolo en un espectador, un sujeto exterior ante la ausencia absoluta de “dasein” (interior del ser) y que le servirá para suplir la ausencia constitutiva (falla), un proceso de identificación y rivalidad ante el otro que se convierte en ese objeto de realidad y deseo para el sujeto. Es ese ilusorio a través del cual se puede establecer un cierto orden lógico pervertido, precario. Así se convierte

en un orden alienado que el significante no ha designado, sino que le ha sido engendrado. Por lo tanto, hablar del sujeto, a partir de una lógica de significantes y la existencia de un lenguaje que lo permita, requiere de facto que exista cierta articulación que lo haga posible. Es en esta relación imaginaria (realidad y deseo) que el *yo* encuentra el *otro* (suplantación) que le permite la satisfacción (fantasía) de no reconocer lo ausente, lo reprimido (el síntoma).

Así, mientras que para Althusser (2021) la ideología se convierte en una relación imaginaria donde el sujeto existe sin percatarse del verdadero poder que gobierna la vida. Žizek (2003) considera que más allá de que la ideología sea una ilusión capaz de producir una falsa conciencia en los individuos, es la realidad la que produce ciertas apariencias de engaño que generan esa falsa conciencia en la que el sujeto vive produciéndole “gozo”, y por ello la realidad debe ser entendida como ese imaginario ideológico. Así, lo real, la realidad, permanece siempre oculta, ante el ofrecimiento de ese otro objeto, deseo de lo ausente (ilusorio).

Para Laclau (2000), ese imaginario viene a ser una práctica articuladora que permite la unión y organización de varios elementos accediendo al consenso y aceptación colectiva. Esta visión permite la formulación del sujeto dentro de la educación como una condición de posibilidad desde una posición sintagmática a partir de formas discursivas y relaciones diferenciales entre los significados, en donde, por un lado, se sitúan los discursos políticos en torno a la educación, atravesando no solo por la escuela, sino extendiéndose por todas las instituciones; y, por el otro, el discurso humanista de carácter social que pretende el desarrollo pleno y libre de todas las personas, y que entre ambos constituyen una estructura dislocada de imposibilidad y necesidad, totalidad y particularidad.

Ante este ordenamiento emerge un sujeto escindido, que vela a otro bajo los efectos de la represión, cuya falta constitutiva es el vacío estructurante y desestabilizador de un sujeto incompleto e inacabado ante el fantasma que engendra la educación en él operando de manera inconsciente para gozar del síntoma, en tanto su

lógica permanezca y conceda la interpretación a la misma (Zizek, 2001). Porque la educación es, en todo caso, un estadio momentáneo, particular, temporal, resultado de un proceso social y discursivo histórico sobre el que trasciende (momento constitutivo) y ya sintomático. Siempre cambiante y no fijo de significado ante un exterior amenazante al ofrecer sus múltiples alternativas, al cual la crítica a su ideología consiste en hallar esa fisura que la clausura. En el que la institución, como aparato del Estado, es la suplantación, la representación de ese acto fallido de representación hegemónico, que se convierte en un particular que se ha generalizado para el devenir de todos los sujetos como colectividad dentro de esta, y que mediante un orden normativo particular pretende la promesa de alcanzar el bienestar social y desarrollo de los individuos en perfecto equilibrio y “gozo”, en donde transitar por ella es como entrar en un laberinto sin saber si se encontrará la salida.

La NEM planteada por el actual gobierno mexicano es, ante todo, la propuesta de un modelo para conformar una ciudadanía con conciencia social en favor del bienestar común (NEM, 2019) y consolidación a sus bases ante la figura de un Estado hegemónico bajo la denominada Cuarta Transformación. Y que, sin embargo, dentro de sus discursos gesticulados a través de todo el aparato social e institucional, remite al modelo basado en los estados de bienestar enfocado al interior y de corte populista, en el que el Estado cumple la tarea de garantizar los servicios, distribución de recursos y beneficios sociales (Estado-centrismo), como lo son educación, vivienda, salud, gasto social y políticas institucionales, sin trascender al modelo precedente, llamado Modelo de Tercera Generación de finales de siglo xx (Zaremborg, 2007).

El modelo de Estado como benefactor culminó tras el Consenso de Washington en los años ochenta con la entrada del neoliberalismo tras la formulación de los principios económicos que regularían el mercado internacional a partir de entonces. Esta transición en América Latina significó un cambio abrupto a principios de los noventa

para la región, siendo el año 1994 el de mayor impacto para México (Calva en Witker, 2004).

Sin embargo, es en el Modelo de Tercera Generación, de finales del siglo xx y principios del XXI, que se agiliza la idea de un “gobierno abierto”, el cual se basa en el acercamiento con la sociedad y la participación ciudadana a través de un Estado más democrático (replanteamiento del Estado y sus instituciones), transparente y de rendición de cuentas, que deriva en una serie de derechos y reconocimiento para estos; “la vieja idea redescubierta” (Rodríguez y Unkuch, 2018), que ha encaminado esfuerzos hacia la inclusión e igualdad de género.

La idea de una educación con enfoque en el actual Estado y su gobierno posiciona a los actores sociales en una visión interna (comunitaria), dejando a un lado el contexto mundial, según la NEM, para transformar los modos de vida que ha impuesto el modelo económico neoliberal, y, sin embargo, sin una perspectiva de participación mundial es muy difícil resolver varias de las problemáticas actuales como son la falta de empleo, de crecimiento económico y de desarrollo en general. Es un enfoque educativo que rompe de manera abrupta la línea histórica de un siglo en México donde la libertad del sujeto se sustituye por los fines comunitarios que persigue, ya que estos son más importantes discursivamente hablando.

REFERENCIAS

- Althusser, L. (2021). Ideología y aparatos ideológicos de estado (apuntes para una investigación). *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 20(78). <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rmcyps/article/view/80625>
- Azamar, A. (2015). El modelo educativo en México: una revisión de su alcance y una perspectiva para el futuro. *Rastros Rostros*, 17(31). <https://doi.org/10.16925/ra.v17i31.1094>
- Barrera, O. (2011). El cuerpo en Marx, Bourdieu y Foucault. *Iberofórum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, VI(11), 121-137.

- Buenfil, R. (2010). Dimensiones ético-políticas en educación desde el Análisis Político del Discurso. *Sinéctica* (35) 1-17. <https://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n35/n35a10.pdf>
- Castañeda, M. (2019). Contribuciones de la dimensión político-política-afectiva a la analítica de demandas, saberes sociales y formación docente institucionizada. En L. González y D. Saur, (coords.), *Política y afecto. investigaciones educativas* (pp. 15-26). México: Plaza y Valdes.
- Chomsky, N. (1992). *Ilusiones necesarias. Control del pensamiento en las sociedades democráticas*. Madrid, España: Ediciones Libertarias.
- Chomsky, N. y Herman, E. (1990): *Los guardianes de la libertad*. Barcelona, España: Grijalbo Mondadori.
- Elgarte, R. (2007). El fantasma, entre lo irrepresentable y lo representable. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional del Sur. <https://repositoriodigital.uns.edu.ar/bitstream/handle/123456789/3530/Elgarte%2C%20Roberto.%20El%20fantasma.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Giroux, H. (2009). The Challenge and Promise of Critical Pedagogy in the New Information Age: An Interview with Henry Giroux. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3) 243-255. <https://www.redalyc.org/pdf/2010/201014898015.pdf>
- Lacan, J. (1966). *La lógica del fantasma*. Seminario 14-clase 1, Jacques Lacan. <https://edicionesjustine-elp.net/wp-content/uploads/2020/05/Lo%CC%81gica-del-fantasma.pdf>
- Laclau, E. (2000). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Laclau, E. (2005). *La razón populista*. Buenos Aires, Argentina: FCE.
- Laclau, E. (2014). *Los fundamentos retóricos de la sociedad*. Buenos Aires, Argentina: FCE.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores.
- Misses-Liwerant, J. y Saracho, F. (2018). Los 68: movimientos estudiantiles y sociales en un emergente transnacionalismo y sus olas dentro del sistema-mundo. A manera de editorial. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 63 (234), 13-52. <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2018.234.65866>
- Narro, J. y Moctezuma, D. (2012). Analfabetismo en México: una deuda social. *Realidad, datos y espacio. Revista Internacional de Estadística y Geografía*, 3(3). https://rde.inegi.org.mx/RDE_07/Doctos/RDE_07_Art1.pdf
- ONU (2015). *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/#>

- Ordorika, I. y Rodríguez, R. (2012). Cobertura y estructura del Sistema Educativo Mexicano: problemática y propuestas. En J. Narro, J. Martuscelli y E. Bárzana, *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional* (pp. 197-122). <https://www.planeducativonacional.unam.mx/PDF/completo.pdf>
- Ortega, F. (2017). Principios e implicaciones del Nuevo Modelo Educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLVII(1), 43-62. <https://www.redalyc.org/journal/270/27050422003/html/>
- PND 2019-2024 (12 de julio 2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019 - 2024. Diario Oficial de la Federación* [DOF], 12 de julio de 2019, México. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019#gsc.tab=0
- Rodríguez, C. M. y Unkuch, S. M. (2018). El gobierno abierto: ¿una “tercera generación” de reformas del Estado? *Kairós, Revista de Ciencias Económicas, Jurídicas y Administrativas*, 1(1), 68-81. <https://doi.org/10.37135/kai.003.06>
- Rousseau, J. (2024). *Emilio, o de la educación*. Madrid, España: Alianza.
- SEP (2019). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/nem%20principios%20y%20orientacio%c3%adn%20pedago%c3%adgica.pdf>
- SEP (2023). *La Nueva Escuela Mexicana (NEM): orientaciones para padres y comunidades en general*. https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/030623_La%20Nueva%20Escuela%20Mexicana_orientaciones%20para%20padres%20y%20comunidad%20en%20general_COSFAC.pdf
- Southwell, M. (2023). Notas analíticas sobre el concepto de posición docente. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(84). <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/7641/3167>
- Thompson, J. (1998). *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica sobre en la era de la comunicación de masas*. México: UAM.
- Villalvazo, A. (2016). Las reformas educativas en México. *Ethos Educativo*, 49,77-91. https://imced.edu.mx/Ethos/Archivo/49/49_4.pdf
- Witker, J. (2004). *El Área de Libre Comercio de las Américas (ALCA)*. México: UNAM.
- Zaremborg, G. (2007). *Políticas sociales y género. Tomo I*. México: Flacso.
- Zizek (2001). *El espinoso sujeto. El centro ausente de la ontología política*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Zizek (2003). *El sublime objeto de la ideología*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores.
- Zubiría, J. de (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.

CAPÍTULO 10

TRES LÍNEAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Rosana Verónica Turcott

INTRODUCCIÓN

En este trabajo presento lo que considero que son algunas líneas teórico-metodológicas que, si bien ya se han venido atendiendo, es importante reiterar su significatividad para el quehacer de la investigación educativa. La intención de esto no es restringir los intereses y perspectivas metodológicas vigentes, sino, por el contrario, se busca abonar a que la mirada se expanda hacia todos los espacios sociales donde tiene lugar la educación, es decir, aquellos en los que se forma a las personas.

Serán tres las líneas que describo, todas ellas emanadas de las reflexiones que tuvieron lugar durante el seminario *Aspectos epistemológicos y metodológicos del estudio de la diversidad y educación*:

- a) La formación como procesos múltiples de configuración de subjetividades que son sociohistóricos, situados, contingentes y siempre en construcción.
- b) Las miradas epistémicas que se preguntan por la construcción del conocimiento y sus posibilidades en ruptura con las miradas dicotómicas de la modernidad como pueden ser los posicionamientos poscoloniales, decoloniales, *queer* y desde las epistemologías feministas, entre otros, dando centralidad a estas últimas para efectos de este escrito.
- c) La potencia que podemos notar en el llamado *giro afectivo* para el estudio de las subjetividades –y con ello de los procesos de formación– en concordancia con las posturas epistémicas que recién se enuncian.

Para ello, comienzo con una conceptualización inacabada pero fuerte de lo que podemos entender por educación, para después describir cada una de las líneas teórico-metodológicas que he mencionado.

EDUCACIÓN E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Hacer investigación educativa con una mirada de diversidad tiene múltiples connotaciones, que pasan por lo teórico, lo epistemológico, lo metodológico, por el hacer educativo mismo. Implica, además de reconocer la pluralidad de identidades y sus encuentros, atravesados por relaciones de poder, la necesidad de aproximarnos a ellas por caminos también diversos. Y, con ello, mantener una concepción ampliada, flexible y cambiante de la educación.

Sin duda, la investigación educativa dirige sus afanes y aproximaciones a la educación como realidad social, como proceso de formación multidimensional y como concepto, entre otras muchas posibilidades. En tanto realidad social, la educación se muestra como una multiplicidad de procesos que permiten la formación de cada sujeto en el marco de una comunidad –o muchas comunidades–, y

en el cual se articula “lo particular y universal, lo óntico y lo ontológico, que estructura el orden social y en el que se advierten posiciones de sujeto dentro de una estructura, con múltiples intentos por llenar el vacío (García, 2022). Resulta así que es a través de la educación que el sujeto se configura como *sujetado* a su tiempo, a su espacio y a un entorno discursivo hegemónico, los cuales son históricos y, por ello mismo, inconstantes, cambiantes y no necesariamente determinantes de lo que el sujeto es y puede ser.

Efectivamente, en tanto proceso formativo, la educación tiene como campo de acción la formación de los sujetos, es decir, participa de la configuración de subjetividades, mismas que no son completas y para siempre, sino que esto lleva en principio

concebir a un sujeto que no se define a priori (por la Razón, su posición en las relaciones de producción o cualquier otro supuesto fundamento), sino que es producto de su inserción en un mundo simbólico que le antecede y no lo determina, inserción que comprende la internalización diferencial de los valores, sensibilidades, conocimientos, disposiciones, actitudes y creencias de una comunidad. Tal internalización tiene lugar en los diversos espacios sociales (familia, escuela, templos, medios de comunicación, grupos de pares), a través de diversas estrategias (repetición, persuasión, imposición), sobre numerosos contenidos (morales, políticos, cívicos, deportivos, estéticos, gnoseológicos, sexuales, culturales, y demás) y así va formando (educando) a los agentes en la comunidad donde “son arrojados” (por ejemplo, su contexto) (Buenfil, 2010, p. 16).

De este modo, la educación implica la internalización diferencial de contenidos, a través de múltiples estrategias, que tienen lugar en aquellos espacios sociales en donde los agentes “son arrojados”, esto es, de lo que se trata es que en los muchos espacios de interacción las y los individuos tengan a mano aquellos conocimientos, habilidades, valores, formas de ser y de actuar, cosmovisiones, sentimientos y más, pertinentes para su contexto, el que puede ser totalmente inesperado o no, y para lo cual existen estrategias *pedagógicas* que van más allá de lo que ocurre en el aula desde la mera lógica de la

escolarización (que por sí misma es un gran conjunto de estrategias para la configuración de sujetos), pero hay otras muchas, como las que se utilizan al interior de las familias, en las relaciones de pareja, en los medios de comunicación, en la convivencia barrial, en el mundo laboral, en la vida urbana, en los espacios sociodigitales, entre otros.

Ahora bien, en este planteamiento puede haber algunos términos que es conveniente aclarar: cuando menciono *contenidos y estrategias pertinentes*, pienso la pertinencia para el sujeto como constructo social, efectivo en medio del discurso hegemónico, evidentemente, pero que no obstante lo que resulte de ello debiera pasar por la decisión de cada individuo, que es donde se encuentra la dimensión ética de la educación (Buenfil, 2010); cuando hablo de estrategias pedagógicas para la configuración de sujetos, pienso en todos aquellos dispositivos que *nos enseñan* a actuar de acuerdo con las circunstancias que en el caso de la escolarización ha radicado en buena medida en el disciplinamiento, mientras que en los medios –especialmente las redes sociodigitales– se dirige de manera importante por la narrativa imaginaria de sí. En ambos ejemplos, es importante reiterar la posibilidad de resistencia que la educación misma confiere a los sujetos que forma en una tensión irresoluble entre una formación que debe configurar sujetos aptos para la disciplina y a la vez proclives a la resistencia. La educación no determina a las y los individuos, pero a cambio les pone enfrente las posibilidades que se espera que tomen para sí.

A lo que voy con esta reflexión es a incitar a que la investigación educativa expanda cada vez más sus aproximaciones teóricas y empíricas a la formación de los sujetos en todos los espacios sociales posibles, atendiendo a los contenidos de interés que cada uno de esos espacios ofrece y que dan como resultado procesos de subjetivación multidimensionales y plurifactoriales, que repercuten en la experiencia vital de cada persona que ha sido educada. Pensar en esto nos lleva a plantearnos la importancia que tiene para la investigación educativa la construcción de identidades y de subjetividades,

que hace tiempo dejaron de ser categorías inamovibles y destinos fijamente establecidos.

INDAGAR SUBJETIVIDADES

Ahora bien, si la educación tiene como finalidad la conformación de sujetos, sea de forma declarada o tácita, entonces conviene continuar investigando sobre los múltiples derroteros y espacios sociales en los cuales se construyen y deconstruyen los sujetos, sus identidades y subjetividades.

Comencemos por la identidad, que afortunadamente no es una asignación esencialista, y por tanto ahistórica e inamovible. Por el contrario, se trata de un constructo que no termina ni es para siempre, sino que continuamente se está formando de acuerdo con múltiples factores y dimensiones.

Stuart Hall (1996) plantea que la identidad es uno de esos conceptos clave sometidos a *borradura*, es decir, que ya no pueden pensarse como se hizo en su origen ni desde el mismo paradigma, sin embargo, en tanto que no existe otro concepto que logre dilucidar mejor lo que se pretende explicar, siguen siendo conceptos necesarios *para pensar*; se trata pues de “una idea que no puede pensarse a la vieja usanza, pero sin la cual ciertas cuestiones clave no pueden pensarse en absoluto” (Hall, 1996, p. 14).

Sin embargo, Hall (1996) sugiere echar mano del término *identificación*, el cual coloca como una construcción que siempre se encuentra en proceso, lo cual impide que se gane, se pierda, se sostenga o se abandone, sin derivar en una inexistencia, pues cuenta con recursos materiales y simbólicos de donde, a fin de cuentas, resulta condicional y afincada en la contingencia, es decir, los procesos de identificación no son fijos ni predefinidos, sino que están sujetos a condiciones cambiantes y contextuales. “La identificación es, entonces, un proceso de articulación, una sutura, una sobredeterminación y no una subsunción” (Hall, 1996, p. 15). En este proceso siempre inacabado,

las identidades se construyen de muy disímiles formas mediante “discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzados y antagónicos. Están sujetas a una historización radical, y en un constante proceso de cambio y transformación” (Hall, 1996, p. 18).

Por su parte, Bonder (1998) aduce que la subjetividad es un término polisémico, que en mucho depende desde dónde se le enuncie y en qué contexto y tiempo sociohistórico. No obstante, lo expone como “el residuo del proceso de subjetivación, es decir, la singularidad, el particular tejido de las hebras que componen cada biografía, la densidad de la vivencia del sí mismo” (Bonder, 1998, p. 10). De ningún modo, dice la autora, se trata de una *identidad* esencial, definida o completa, sino más bien “el relato que nos hacemos de nosotros mismos” (Montero en Bonder, 1998, p. 11).

Si aceptamos con Hall este proceso de identificación que conlleva el encuentro entre alteridades y la sobredeterminación de lo que se espera que seamos, es tarea de la investigación educativa evidenciar esos procesos que tienen lugar, hoy en día, en múltiples espacios sociales, desde la familia y la escuela hasta las interacciones en las redes sociodigitales, los entornos de violencia, las comunidades de aprendizaje nacidas de la interacción por un fin común, entre otros. Indagar sobre la configuración de subjetividades no parte de una conceptualización meramente psicológica y muchos menos esencialista y ahistórica, sino que involucra la articulación espacio-tiempo que llevan consigo los contextos sociohistóricos en los cuales esas subjetividades se forman y transfiguran continuamente.

Y este es un punto que me resulta sumamente importante para el trabajo de investigación educativa: en tanto la identidad, y con ella la subjetividad, es un relato que nos hacemos de lo que somos, conocer la formación de los sujetos es acercarnos a la narrativa que hacen de sí. Y aquí es de valor aquello que Leonor Arfuch (2007) denomina el *espacio biográfico* que es una categoría mediante la cual refiere un proceso de subjetivación que tiene lugar desde la Ilustración y se ha venido adecuando hasta nuestros días. Se trata así de la subjetividad

del sujeto moderno, que, sin embargo, también se encuentra sometido a *borradura*, apoyándonos en el término de Hall.

Recordemos que la subjetivación

consiste en una construcción del yo, una reflexión... del sujeto sobre sí mismo frente al rol o lugar que ocupa en la sociedad, el sujeto está dividido tanto en su interior como dividido de los otros. Este proceso lo objetiva (Foucault, 1983, en Roldán, 2021, p. 129).

“La subjetivación es la forma en que el individuo se relaciona consigo mismo de tal manera que se constituye y se reconoce como sujeto” (Anzaldúa, 2020, p. 211).

Este proceso de subjetivación da lugar a una modalidad de expresión individual en torno a la propia vida que resulta ser un “espacio de autorreflexión decisivo para el afianzamiento del individualismo como uno de los rasgos típicos de Occidente” (Arfuch, 2007, p. 34). Se hace posible a partir de la reconfiguración de lo privado, en la modernidad, que da lugar a muchas transformaciones de la vida cotidiana, en la forma de interactuar con el mundo y en los espacios privados y públicos establecidos para ello. Conlleva el establecimiento de nuevas formas de relación entre las personas; explora los límites de la afectividad; se hace defensa de lo íntimo ante la intrusión de lo social; mantiene una conexión directa con la cotidianidad; se hace patente la presencia del Yo.

En el relato de la propia vida –o incluso de la vida de otros– se hace pública la esfera de lo privado, lo cual requiere para ser posible la complicidad del espectador, de un escucha que se haga partícipe de esa historia, lo cual Arfuch (2007) llama *pacto autobiográfico*. Al hacer público lo privado, el secreto que guarda este último espacio se hace eficaz porque deja de ser secreto. Más aún, la razón de narrar la vida es, más que la temática misma de esa vida, la posibilidad del pacto autobiográfico. Otra razón más para el relato autobiográfico es la construcción imaginaria de sí por parte de quien narra su vida, que parte de un ejercicio de construir lo que era y lo que ha llegado

a ser, “es la fábula de la [propia] vida, narrada una y otra vez lo que constituye en verdad el objeto de toda biografía” (Arfuch, 2007, p. 38).

El relato autobiográfico permite organizar la propia vida –tantas veces como la vida se narre– con un valor heroico o un valor cotidiano, a partir del deseo o amor de los prójimos. Arfuch reconoce en el espacio biográfico una “incoincidencia entre autor y narrador, que da indicios de que lo que se relata es un más allá de la vida misma” (2007, p. 52), que se construye, donde lo que importa es más que el contenido.

No tanto la verdad de lo ocurrido sino su construcción narrativa, los modelos de nombrar(se) en el relato, el vaivén de la vivencia o el recuerdo, el punto de la mirada, lo dejado en la sombra... en definitiva, qué historia (cuál de ellas) cuenta alguien de sí mismo o de otro yo. Y esa cualidad autorreflexiva, ese camino de la narración, es que será, en definitiva, significante (Arfuch, 2007, p. 45).

En su análisis, Leonor Arfuch (2007) contempla como géneros (tecnologías de la presencia) del espacio biográfico no solo los literarios, los cotidianos y los académicos, sino también los mediáticos, cada vez más presentes en la configuración de subjetividades.

Y es aquí donde nos invita a interesarnos por esos espacios que tácitamente forman a las personas. Los espacios mediáticos como tecnología de la presencia, dice Arfuch (2007), dan cuenta en “tiempo real” de lo que ocurre en la “vida real” (ella piensa para ello en los *reality shows* y géneros periodísticos en vivo, y a lo cual hoy por hoy hay que agregar la presencia masiva en las redes sociodigitales), “lo verdaderamente ocurrido, experimentado, padecido, susceptible de ser atestiguado por protagonistas, testigos, informantes, cámaras o micrófonos, grabaciones entrevistas, paparazzi, desnudamientos, confesiones...” (Arfuch, 2007, p. 48). Se presenta y se hace visible la persona a partir de exponer el relato de su vida privada mientras muestra lo que está siendo en ese espacio.

Las narrativas mediáticas abren paso ya no sólo al relato de las vidas célebres, sino también de las vidas comunes, ya sea desde la ficción o conviviendo con ella. Tendencia que expresaría asimismo un nuevo límite de la política: la imposibilidad de los estados de hacerse cargo de las vidas prometidas según el precepto de igualdad, el desvanecimiento del mito de la movilidad social, la aceptación tácita de la debilidad, la falta, la carencia como figuras tan naturales como irreversibles (Arfuch, 2007, p. 50).

Aquí se evidencia de qué manera la dimensión simbólica del espacio biográfico resulta constituyente del sujeto, en la medida en que “más que un simple devenir de los relatos, una necesidad de subjetivación e identificación, una búsqueda consecuente de aquello-otro que permite articular, aun temporariamente, una imagen de autorreconocimiento” (Arfuch, 2007, p. 51). Se trata, en la imagen mediática de la vida relatada, una construcción contingente del relato, necesaria para sobrellevar el desencanto.

Bajo este tenor, la investigación educativa, como ya lo ha venido haciendo, voltea la mirada hacia las estrategias analíticas que abre el estudio de las subjetividades, como son las prácticas narrativas, fundadas en esa subjetividad del espacio biográfico y las epistemologías feministas.

EPISTEMOLOGÍAS FEMINISTAS

Una de las aproximaciones epistémicas que me interesa subrayar aquí es el de las *epistemologías feministas*, que bien podemos entender como un acercamiento crítico a la configuración de subjetividades que rompe con la mirada dicotómica de la ciencia y la modernidad, comprometiéndose políticamente con el hacer y decir de los sujetos –en su caso las mujeres en toda su diversidad e interseccionalidad– que es en donde se construyen multiplicidad de veces las subjetividades.

De acuerdo con Norma Blazquez (2012), las epistemologías feministas se configuran a partir de dos cuestionamientos centrales:

- ¿cómo influye el género sobre los métodos, conceptos, teorías y estructuras de organización de la ciencia?, y
- ¿cómo es que la ciencia reproduce los esquemas y prejuicios sociales de género?

Esto plantea algunas respuestas en el marco del propósito de la epistemología que se ocupa de indagar sobre lo que se puede conocer y la manera en que se conoce, y mediante qué mecanismos se le otorga carácter de verdad a ese conocimiento. “La epistemología feminista estudia lo anterior, abordando la manera en que el género influye en las concepciones del conocimiento, en la persona que conoce y en las prácticas de investigar, preguntar y justificar” (Blazquez, 2012, p. 22).

Pero no se queda únicamente en hacer evidentes y cuestionar los procesos de desigualdad que prevalecen en la construcción de las ciencias, sino que lleva su cuestionamiento a aspectos que tienen que ver con la lógica misma que ha tenido la ciencia moderna, caracterizada, entre otras cosas, por una clasificación dicotómica de la realidad.

La lógica dicotómica es el proceso por el que se le da sentido a un fenómeno mediante la oposición a otro en una construcción en la que se representan como mutuamente excluyentes y exhaustivos: mente/cuerpo, yo/otro, cultura/naturaleza, razón/emoción, masculino/femenino, dadas en las que el primer elemento de cada una ejerce los privilegios sobre el otro. Generalmente las dicotomías esconden relaciones sociales que permiten a los integrantes de una categoría social beneficiarse a expensas de los de la otra categoría, construir relaciones sociales que facilitan la dominación social, por lo que se debe poner atención crítica al uso que se les da para organizar el entendimiento y el conocimiento (Blazquez, 2012, p. 24).

Y esta dicotomía es la que configura la visión del mundo que ampara la ciencia moderna occidental, y que aparece también en las interacciones cotidianas, las cosmovisiones, imaginarios, deseos de las personas, sean quienes investigan o quienes son investigadas. Partir de una epistemología feminista invita a cuestionar esas dicotomías y las prácticas que las reproducen.

Otro principio de la ciencia moderna que es criticada por la epistemología feminista, es la búsqueda de la objetividad y la neutralidad en la investigación, lo cual exige relaciones distantes o nulas entre investigador y personas que se investigan; “critica la utilización de la objetividad como medio patriarcal de control, el desapego emocional y la suposición de que hay un mundo social que puede ser observado de manera externa a la conciencia de las personas” (Blazquez, 2012, p. 26).

Como alternativa a esto, la epistemología feminista, señala Blazquez, propone la estrategia de una *objetividad fuerte* que, a diferencia de la objetividad de la ciencia moderna que se erige como libre de valores, “requiere que la persona de conocimiento se coloque en el mismo plano crítico causal que los objetos de conocimiento” (2012, p. 26), y que para hacerse posible requiere, a partir de Helena Longino (2012), de cuatro criterios que requieren satisfacerse:

1. Reconocimiento de criticismo.
2. Respuesta comunitaria, es decir, que requiere que en la discusión crítica participe toda la comunidad de conocimiento y se ponga atención en las suposiciones presentes en sus actividades.
3. Compartir estándares, es decir, principios sustantivos y valores sociales y epistémicos.
4. Equidad de autoridad intelectual, en donde no es silenciado ningún tipo de conocimiento o disidencia.

Así pues, el centro de la epistemología feminista se encuentra en el hecho de que la persona que conoce está situada, lo cual hace al conocimiento situado también, evidenciando de ese modo los puntos

de vista específicos de quien genera conocimiento, y sosteniendo con ello que el género sitúa a las personas que conocen.

Las epistemologías feministas han buscado la articulación entre sus principios y las aproximaciones metodológicas en el proceso de investigación, rompiendo con los enfoques hegemónicos que privan en esta (Castañeda, 2019), y en busca de lograr varios objetivos:

- desmontar el androcentrismo en la investigación;
- evidenciar las marcas del sexismo, el racismo, el clasismo, el etnicismo y otras formas de discriminación en los planteamientos básicos de la investigación;
- implementar procesos de generación de conocimientos centrados en la intersubjetividad;
- contribuir a la transformación radical de la ciencia y la academia;
- recuperar la noción de la ciencia como práctica social y del conocimiento científico como producto que debe ser socializado por ser parte de los satisfactores de la vida de los seres humanos;
- romper con el carácter instrumental de la ciencia y la investigación para recuperar la *epistemofilia* de las mujeres;
- demostrar que la transformación social no sólo es una aspiración utópica, sino que se puede impulsar en todos los espacios en los que actúan las feministas (Castañeda, 2019, p. 20).

Las epistemologías feministas se concretan en diversos emplazamientos teórico-metodológicos alternativos a las prácticas estandarizadas de la investigación académica de corte positivista. Las propuestas que menciona Castañeda se presentan en la tabla siguiente:

Tabla 10.1. Emplazamientos teórico-metodológicos desde las epistemologías feministas

Propuesta	Acciones en el quehacer teórico-metodológico de la investigación.
<i>Jugarse el cuerpo</i>	Quien investiga se involucra como estudiosa, como activista, como acompañante y como integrante de los mismos grupos con los que lleva a cabo sus indagaciones.
<i>Senti-pensar</i>	Mueve a ir en contra de la dicotomía mente-cuerpo, pensamiento-emoción. Exige la capacidad de aplicar una perspectiva integradora de las múltiples dimensiones que conforman a los individuos, sus colectividades y a los procesos que les afectan en cada una de ellas.
<i>La estructura sí importa</i>	Muestra la permanente tensión entre las aspiraciones y posibilidades de ser de las mujeres y las fuerzas estructurales que las constriñen.
<i>Enunciarse en primera persona</i>	Invita a transitar de las pretensiones de “dar voz a las sin voz” a perspectivas dialógicas y de autoenunciación.
<i>Posicionarse como sujetas de derecho</i>	Realiza un análisis crítico de las instituciones y sus formas de hacer, y las repercusiones de esto en la vida y bienestar de las mujeres.
<i>Inscribirse en las genealogías feministas</i>	Prestigiar los conocimientos feministas e identificar sus genealogías.
<i>Escribir nuestra propia historia</i>	Develar y denunciar las injusticias cometidas contra las mujeres, documentar la historia reciente, los múltiples procesos y experiencias organizativas que nos marcan, poniendo especial atención en aquellos a través de los cuales se han venido decantando las distintas posturas que hoy día caracterizan a los feminismos.
<i>Vindicarse como sujetos sexuales</i>	Tomar conciencia de que uno de los ejercicios básicos del poder androcéntrico tiene lugar cuando se controlan los cuerpos y las sexualidades de las mujeres.
<i>Quién se es, cómo se es</i>	Estudios sobre las pluralidades de ser mujer, identidades, subjetividades y emociones.
<i>Ser estudiosas de la creatividad</i>	Desmontaje constante de los discursos canónicos y de las formas de interpretación estética convencionales.
<i>Decirnos de otras maneras</i>	Desarrollar perspectivas epistemológicas en las que se ponen en juego el discurso y el metadiscurso, para identificar distintas derivaciones del trabajo literario. Entre estas se encuentran el trabajo literario en sí mismo, el análisis de la subjetividad y las emociones, el aspecto político de la escritura y las expresiones en las que hay una clara configuración de la literatura como conocimiento.

<i>Nuestras formas de investigar</i>	Hace una crítica constante a la pretensión de estandarización de las metodologías al uso y los métodos convencionales.
--------------------------------------	--

Fuente: elaboración propia (2024) con base en Castañeda, 2019.

El estudio de la formación de subjetividades exige de suyo una perspectiva situada e histórica, apoyada en emplazamientos teórico-metodológicos flexibles, abiertos y creativos, que hagan inteligibles las experiencias de cada sujeto ante la contingencia.

Como puede observarse, las epistemologías feministas aterrizan en prácticas investigativas que recuperan encuentros horizontales con los otros, que a fin de cuentas no lo son porque quien investiga forma parte de esa otredad.

Estas miradas no dicotómicas en torno de la diversidad, de la construcción de subjetividad, de la reconfiguración del hacer de las ciencias sociales, nos lleva también a rumbos diferentes como estudiar, por ejemplo, la constitución de la subjetividad a contrapelo de la diferencia sexual, las subjetividades que construye la violencia a través de la violencia directa y criminal o mediante la música y los espacios lúdicos, o bien, el proceso de las emociones y los afectos, como procesos culturales y políticos en la construcción de las subjetividades. Y es aquí la tercera línea que me interesa destacar.

EL VALOR DEL GIRO AFECTIVO

Sara Ahmed (2015) detalla una *política cultural de las emociones* a partir de los trabajos hechos por estudiosas feministas y *queer* quienes, dice, nos han mostrado que las emociones “importan” para la política; tienen el poder de moldear los cuerpos y los mundos en que esos cuerpos coexisten. Es a través de las emociones que los individuos “sentimos nuestro camino” y actuamos en consecuencia.

Mi argumento sobre la política cultural de las emociones se desarrolla no solo como una crítica a la psicologización y privatización de las emociones, sino también como una crítica a un modelo de estructura social que desatiende las intensidades emocionales, lo que posibilita que dichas estructuras se reifiquen como formas de ser (Ahmed, 2015, p. 38).

Entre las tesis planteadas por Sara Ahmed me interesa destacar las siguientes:

- Las emociones moldean los cuerpos, mediante la repetición de acciones a lo largo del tiempo, y también través del acercarse o alejarse de los otros en función de dichas emociones.
- Si las emociones logran cierta forma a través del contacto con determinados objetos, y no son causadas por estos, entonces las emociones no están “en” el sujeto o el objeto, y, sin embargo, los objetos se leen como aquello que causa las emociones.
- Las emociones son performativas e incluyen actos de habla que dependen de historias pasadas, a la vez que generan efectos en quienes las sienten y quienes son objeto de la emoción.
- Existen procesos mediante los cuales “ser emotivo” llega a verse como una característica de ciertos cuerpos y no de otros.

Resulta de esto que las emociones acaban presentándose de manera velada en objetos que no son la causa de la emoción, sino lo que se construye en torno de ese objeto (que puede ser una persona, un grupo social, un símbolo). Y lo que se construye en torno de ese objeto es determinado por un discurso social no siempre claro (como el temor al otro que se transfiere a emociones de odio o repudio), pero que hace que un grupo social pueda *sentir-en-común* lo mismo por un objeto. Ante esto, Ahmed sugiere que

lo que circula son los objetos de la emoción, y no tanto la emoción como tal.
Mi argumento explora cómo es que las emociones se mueven a través del

movimiento o circulación de los objetos, que se vuelven “pegajosos”, o saturados de afectos, como sitios de tensión personal y social (Ahmed, 2015, p. 35).

Y en esta circulación de las emociones, llegan a borrarse los procesos de producción de dichas emociones, es decir, se pierden los orígenes de la emoción, al punto que “los “sentimientos” se vuelven “fetiches”, cualidades que parecen residir en los objetos, solo a través de un borramiento de la historia de su producción y circulación” (Ahmed, 2015, p. 37), de tal suerte que los grupos sociales solo consumen esa emoción que *deben* sentir ante el objeto fetiche: mujer, negro, pobre, transexual, viejo, enfermo, diferente a los ojos de lo establecido por la sociedad moderna.

Esto que Sara Ahmed conceptualiza como economía política de las emociones resulta fundamental en la configuración de subjetividades, pues es en el proceso formativo que el sujeto se ve adherido a discursos hegemónicos, a emociones fetiche, a formas de actuar y de sentir que asume como propias. Y esto pasa indefectiblemente en los espacios educativos de todo género y nivel.

En el campo de la educación universitaria, bell hooks (2021), de manera poco convencional con el mundo académico, discute con las dicotomías propias de la modernidad que están presentes en los espacios educativos y que le llevan a romper con las emociones fetiche de las que habla Ahmed. En esa ruptura, bell hooks pasa de considerar la unidad emoción-cuerpo-razón como partícipe indisoluble del proceso educativo, a ver la teoría como lugar de sanación y el acto de enseñar como un acto político, teniendo presencia en todo ello la afectividad, las emociones, las pasiones que mueven y conmueven el acto educativo.

Lo que nos muestra bell hooks es la posibilidad de, en un mirarse a sí misma, identificar las emociones dictadas por el discurso académico y romper con ello, en un ejercicio sí de investigación y reflexión de la propia práctica, pero también de reconstrucción de la subjetividad en un ejercicio autoformativo, que sin duda también cabe en el quehacer de la investigación educativa.

Lo afectivo está construido a partir de la conjunción de diversos discursos en común, en donde se advierte la presencia de varios factores. De acuerdo con García (2019), recuperando a Stavrakakis y Lauclau, lo afectivo no ha de entenderse como el opuesto a lo intelectual –de hacerlo preservamos las explicaciones dicotómicas que acaban por menoscabar una de las partes– ni quedarnos en lo que convencionalmente entendemos por *emociones*. Para ella “lo afectivo se asocia también al campo de la energía libidinal, en las fronteras de la mediación simbólica” (García, 2019, p. 28). Así mismo, señala que lo que pertenece al orden del afecto participa de manera significativa en la construcción de lo social como discurso, este último vivido por los individuos como interpelación e identificación: esto es, se pueden ver en el discurso, se reconocen y lo asumen como propio, como parte de sí mismos. De este modo, lo afectivo no es algo *que sucede* en el interior de cada individuo como experiencia única y propia, sino que está ahí porque el orden discursivo se lo presenta como parte de su configuración subjetiva.

Ya en el terreno de la educación y en particular de la pedagogía, Zembylas (2019) hace hincapié en tres contribuciones del giro afectivo al ámbito interdisciplinar de la educación y la pedagogía: distanciarse de la dicotomía emoción-razón; subrayar la política de la emoción y el afecto; y robustecer las intersecciones entre lo psíquico y lo social, todo lo cual merece orientar la investigación y el hacer de los académicos de la pedagogía.

Esa creciente categoría de investigación académica en el campo de las humanidades y las ciencias sociales ha recibido el nombre de “estudios críticos de las emociones” (critical emotion studies, Seibel Trainor, 2006), es decir, estudios que exploran “la relación entre las emociones y el objeto de estudio de una determinada disciplina, que puede abarcar desde la neuroquímica y la formación docente hasta resultados electorales... Además, las investigaciones más recientes en las áreas de la antropología, la sociología y los estudios culturales han abordado la emoción como un concepto multidimensional (en otras palabras, que tiene tres dimensiones: cognitiva, sensitiva y activa), cultural

y corpóreo, y como una acción y práctica que surge en relaciones de poder (Zembylas, 2019, p. 18).

Es nota común en variadas propuestas educativas e incluso políticas en el sector, hablar y formar en la educación y la inteligencia emocional, como una manera de afianzar una buena convivencia escolar, desterrar la violencia. Sin embargo, Zembylas critica el argumento de la necesidad de incluir el desarrollo de la inteligencia emocional en la educación, pues contraviene la idea de que razón y emoción coexisten como unidad y no como separación dicotómica.

Cuando se representan las emociones como un complemento aconsejable para los procesos racionales en la educación, esa postura continúa asumiendo que existe una división entre la razón y la emoción. Esa división no reconoce que los sistemas de razonamiento han sido producto de relaciones de poder cultural e históricamente específicas que siempre conllevan una selección de facultades humanas. Las emociones identificadas como aspectos del dominio afectivo, como la confianza, la empatía y la seguridad, también son el producto de las relaciones históricas de poder. La esencialización de esos aspectos afectivos supone que las emociones cultural e históricamente específicas son universales y naturales (Zembylas, 2019, p. 19).

Así pues, la educación y la pedagogía deben distanciarse de la dicotomía para cuestionar la relación entre emoción y poder y cómo incluyen en los procesos educativos de todos los niveles.

Por lo tanto, la tarea principal no es enseñarles a los [y las] jóvenes cómo deben sentirse, sino permitirles entender por qué sienten determinadas emociones en un contexto social y político en particular; por qué, quizás, no se supone que se sientan de otra manera; y cómo imaginar de manera crítica otras condiciones en las que podrían darse alternativas muy diferentes (Zembylas, 2019, p. 20),

En cuanto a resaltar la política de las emociones en el plano educativo, Zembylas deja ver que las emociones son parte de la configuración

de las subjetividades y que están ligadas a la sujeción al poder. Reconoce discursos y prácticas sociales que, en diferentes espacios, sostienen formas de percibir y experimentar la hegemonía, es decir, se trata de “pedagogías predominantes del afecto y la emoción que tienen un claro rol estructural en la constitución de subjetividades y en la justificación del sometimiento” (Zembylas, 2019, p. 22).

De este modo, es posible contemplar la potencia del giro afectivo para el estudio de las subjetividades como procesos de formación –y por tanto como objeto de estudio de la investigación educativa– que tienen lugar en espacios disímbolos de la comunidad, la escuela, las redes sociodigitales, y muchos otros lugares en los que ocurren los procesos educativos.

REFLEXIONES FINALES

La educación necesita comprenderse desde una polifonía de voces, como campo de conocimiento y como praxis política y sociocultural cuyo propósito es la formación de las personas, los espacios en que esto ocurre, las interacciones que se dan para ello, las relaciones de poder, el sentido que los sujetos le dan, los procesos que entran en juego y las subjetividades que de ello derivan; pensar la educación desde la diversidad expande sus posibilidades de acción, y para ello se hace necesario pensar al sujeto en formación desde diferentes perspectivas que convergen, se complementan o incluso entran en tensión. La educación es un acto político porque forma sujetos y propicia la intersubjetividad en la medida en que implica el encuentro entre alteridades.

REFERENCIAS

Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. México: Programa Universitario de Estudios de Género-UNAM.

- Anzaldúa, R. (2020). Subjetivación en el entramado del saber y el poder. *TRAMAS. Subjetividad y Procesos Sociales*, 2(54), 195-221.
- Arfuch, L. (2007). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires, Argentina: FCE.
- Blazquez, N. (2012). Epistemología feminista: temas centrales. En N. Blazquez, F. F. y M. *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales* (pp. 21-38). México: UNAM.
- Bonder, G. (1998). Género y subjetividad: avatares de una relación no evidente. En P. I. Género, *Género y Epistemología: Mujeres y Disciplinas* (pp. 29-55). Santiago: Universidad de Chile.
- Buenfil, R. (2010). Dimensiones ético-políticas en educación desde el Análisis Político del Discurso. *Sinéctica* (35), 1-17. <https://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n35/n35a10.pdf>
- Castañeda, M. (2019). Perspectivas y aportes de la investigación feminista a la emancipación. En AA. VV, *Otras formas de (des)aprender: investigación feminista en tiempos de violencia, resistencias y decolonialidad* (pp. 19-40). Bilbao, España: Universidad del País Vasco.
- García, M. (2019). Claves para el análisis de lo político-adeectivo en demandas sociales: reflexiones sobre los casos de Ciudad Juárez, Estado de México y Ayoztinapa. En R. González y D. Saur (coords.), *Política y afecto. Investigaciones educativas* (pp. 27-42). México: Plaza y Valdés.
- García, M. (2022). Sentidos del reggaetón. Análisis desde el género y el Análisis Político del Discurso. En I. Nájera (coord.), *Lo político, la globalización y la educación. Intersecciones productivas en el debate contemporáneo* (pp. 109-126). México: Balam.
- Hall, S. (1996). I. Introducción: ¿quién necesita identidad? En S. Hall y P. du Gay, *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13-39). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Madrid, España: Capitán Swing.
- Roldán, A. (2021). Procesos de subjetivación (Foucault): el caso de don Quijote de la Mancha. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 26(92) 128-137. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27968017010>
- Zembylas, M. (2019). Intentos por discernir la compleja imbricación entre emoción y pedagogía: contribuciones del giro afectivo. *Propuesta educativa* (51), 15-29. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403061372003>

ACERCA DE LAS AUTORAS Y LOS AUTORES

MÓNICA GARCÍA CONTRERAS

Doctora y maestra en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas por el DIE-CINVESTAV-IPN y licenciada en Derecho por la UNAM.

Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1. Profesora investigadora de tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco con perfil deseable Prodep e integrante del Cuerpo Académico Estudios de Género en Educación, la Red Multidisciplinaria para la Investigación sobre Discriminación en la Ciudad de México, la Red de Formadorxs en Educación e Interculturalidad en América Latina y del Programa de Análisis Político del Discurso (PAPDI).

Actualmente es responsable del Doctorado en Educación y Diversidad. Sus líneas de investigación son Género y educación, Género y memoria, Historia de la educación de las mujeres, Procesos de formación en los espacios sociales, Violencia de género, Derechos humanos de las mujeres.

Ganadora del premio a la mejor tesis de Doctorado 2016 por la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación

MARÍA DE LOS ÁNGELES SÁNCHEZ LÓPEZ

Licenciada en Historia por la ENAH y maestra en Desarrollo Educativo, con Especialización en la línea de investigación La historia y su docencia. Ha sido becaria en proyectos académicos desarrollados en la ENAH y el IIH-UNAM, además de participar como ponente en diversas universidades. También ha colaborado como profesora y en proyectos educativos no escolarizados en instituciones públicas y privadas.

Sus temas de investigación incluyen la historia de las mujeres en México, la historia de la educación y de género, el análisis de los libros escolares y el estudio de las representaciones visuales de las mujeres en materiales educativos. Actualmente cursa el Doctorado en Educación y Diversidad en la Universidad Pedagógica Nacional, donde centra su investigación en la relación entre educación y cuidados desde una perspectiva de género.

DULCE SELENE VERA CALDERÓN

Maestra en Trabajo Social, licenciada en Psicología y especialista en Género y Educación. Realizó una estancia de investigación en la Université Catholique de Louvain, en Bélgica.

Cuenta con experiencia docente de tiempo completo en la Universidad Latinoamericana dirigiendo proyectos de género e impartiendo cátedra en la carrera de Psicología, así como capacitación docente en habilidades socioemocionales en el Colegio de Bachilleres, además de participar como coordinadora en el Centro Comunitario Conquistando un México Mejor A. C., donde desarrolló

proyectos de incidencia en jóvenes de diversas instituciones educativas del Estado de México.

Actualmente estudia el Doctorado en Educación y Diversidad en la Universidad Pedagógica Nacional con el tema de las subjetividades de las mujeres buscadoras de personas desaparecidas en el Estado de México; y es docente de cátedra en la Universidad Latinoamericana y la Universidad Abierta y a Distancia de México en las líneas de psicología educativa, educación y género.

ELDA GABRIELA CALDERÓN FABIÁN

Licenciada en Historia por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Especialidad y Maestría en Estudios de la Mujer por la UAM Xochimilco, actualmente cursa el Doctorado en Educación y Diversidad en la Universidad Pedagógica Nacional en la línea Subjetividad, corporalidad y poder, desarrollando una investigación sobre las creencias que profesoras y profesores tienen del género y su impacto en la práctica docente.

Cuenta con experiencia profesional en educación de la enseñanza de la Historia, historia de las mujeres y de género, Coordinó el Programa de Género y Capacitación Indígena en la CDI Delegación Baja California, docente-tutora-investigadora del área de Historia en el IEMS de la Ciudad de México.

GABRIELA PANTOJA SOTO

Licenciada en Pedagogía por la Universidad Insurgentes, Especialidad en psicopedagogía por el ISES, docente de inglés con certificación TKT, maestra en Desarrollo Educativo de la línea en Diversidad sociocultural y lingüística, Especialidad en Educación Integral de la Sexualidad de la UPN.

Docente de educación básica por 23 años. Actualmente cursa el Doctorado en Educación y Diversidad en la línea de Corporalidad, Subjetividad y Poder y realiza una tesis sobre infancias trans*. Se interesa en temas de diversidad sexual, infancia y relaciones de poder.

JACQUELINE GUADALUPE VILLANUEVA CAMACHO

Licenciada en Psicología por la UNAM, con Maestría en Docencia para la Educación Media Superior en el campo de conocimiento: psicología; actualmente cursa el Doctorado en Educación y Diversidad, en la línea de Generación y Aplicación del Conocimiento: Subjetividad, Corporalidad y Poder, y desarrolla una investigación sobre las experiencias de estudiantes de educación superior sobre los cuerpos y las sexualidades.

Docente con experiencia de seis años a nivel medio y superior con materias relacionadas a los campos de la psicología y la pedagogía, además de impartir cursos afines con diversas poblaciones y ser asistente educativa.

Sus temas de interés en investigación son diversidad, disidencia, sexualidad y corporalidad.

JESÚS EDUARDO GÓMEZ MARTÍNEZ

Licenciado en Lenguas, maestro en Lingüística Aplicada por la UAE-Méx, certificado C2 Cambridge. Doctorante del programa de Educación y Diversidad de la UPN Ajusco.

Cuenta con experiencia docente en México, desde hace siete años, en inglés como LE, Español y estudios culturales. Igualmente tiene experiencia internacional como practicante de Acceso Lingüístico en Washington DC y profesor de Español en Virginia State University, en Virginia, Estados Unidos.

Tiene un sólido interés investigativo en las áreas de interculturalidad, decolonialidad y Análisis Político del Discurso.

LILIANA DE LA ROSA RODRÍGUEZ

Candidata al grado de doctora en Educación y Diversidad por la Universidad Pedagógica Nacional, estudió una maestría en Ciencias Antropológicas en la ENAH, y una licenciatura en Pedagogía en la UPN.

Cuenta con experiencia profesional de 15 años en docencia e investigación educativa; contribuyendo a la formación de estudiantes de nivel medio superior dentro del sector de educación pública en la Ciudad de México.

Ha colaborado en proyectos educativos en torno al diseño de currículos, planes y programas educativos y didácticas; articulando las disciplinas de filosofía, bioética, ética, artes, danza y yoga, de forma inter y transdisciplinar.

Ha contribuido a la implementación de programas gubernamentales destinados a la mejora en educación media superior, y ha sido coordinadora de las áreas de paraescolares y orientación educativa y vocacional.

Cuenta formación en danza contemporánea; práctica y estudia la corporalidad; el yoga y otras disciplinas afines.

MARISOL MENDIOLA GUERRERO

Doctorante en Educación y Diversidad en la Universidad Pedagógica Nacional, donde desarrolla el proyecto de investigación titulado Construcción de las identidades masculinas en alumnos de primaria, enfocado en comprender y analizar las dinámicas de género y su impacto en la formación de identidades desde edades tempranas.

Es licenciada en Psicología Educativa por la Universidad Pedagógica Nacional, maestra en Tecnología Educativa por la Universidad

DaVinci y maestra en Psicopedagogía por la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), lo que le ha permitido integrar conocimientos tecnológicos, psicopedagógicos y educativos en su práctica profesional.

Desde 2017, se desempeña como profesora de nivel primaria de tiempo completo en la SEP, contribuyendo al desarrollo integral de sus estudiantes mediante enfoques educativos innovadores y centrados en la diversidad.

SAÚL LORA ANAYA

Ingeniero en Computación por la UNAM, maestro en Seguridad de Tecnología de la Información por la Unitec, especialista en Educación y Computación por la Universidad Pedagógica Nacional y Especialista en Género en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Actualmente cursa el Doctorado en Educación y Diversidad en la línea de Aplicación y Generación de Conocimiento de Subjetividad, Corporalidad y Poder en la Universidad Pedagógica Nacional.

Cuenta con experiencia como instructor y desarrollador de cursos de Cómputo, Derechos Humanos e Igualdad de Género en la UNAM, en la Subdirección de Capacitación y Desarrollo (2016-2021). Es tallerista Amexcid 2023 en temas de perspectiva de género y consultor en tecnologías de la información.

ROSANA VERÓNICA TURCOTT

Licenciada en Sociología y maestra en Pedagogía, ambas por la UNAM, con estudios de Antropología y Comunicación Educativa. Estudiante del Doctorado en Educación y Diversidad en la Universidad Pedagógica Nacional, en donde también es profesora de tiempo completo. Realiza actividades docentes en licenciatura y posgrado.

Sus líneas de investigación son educación y tecnología, formación e identidad de sujetos educativos en escenarios digitales, violencia en instituciones de educación superior y formación docente.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Mario Martín Delgado Carrillo *Secretaría de Educación Pública*

Ricardo Villanueva Lomeli *Subsecretaría de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Rosa María Torres Hernández *Rectoría*

Diana Patricia Rodríguez Pineda *Secretaría Académica*

Fidel Rodríguez Maldonado *Secretaría Administrativa*

Pilar Moreno Jiménez *Dirección de Biblioteca y Apoyo Académico*

Marlene de Guadalupe Camarena Acosta *Dirección de Difusión y Extensión Universitaria*

Benjamín Díaz Salazar *Dirección de Planeación*

Marthelena Guerrero Rodríguez *Dirección de Unidades UPN*

Vanessa Portal Flores *Dirección de Servicios Jurídicos*

Silvia Adriana Tapia Covarrubias *Dirección de Comunicación Social*

Patricia Adriana Amador Islas *Unidad de Igualdad de Género e Inclusión*

Miguel Ángel Vértiz Galván *Posgrado*

Gabriela Ruiz de la Rosa *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*

COORDINACIONES DE ÁREAS ACADÉMICAS

Tomás Román Brito *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*

Nicanor Rebolledo Recéndiz *Diversidad e Interculturalidad*

Pedro Bollas García *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias,
Humanidades y Artes*

Eurídice Sosa Peinado *Tecnologías de la Información
y Modelos Alternativos*

Samuel Ubaldo Pérez *Teoría Pedagógica y Formación Docente*

COMITÉ EDITORIAL UPN

Rosa María Torres Hernández *Presidencia*

Diana Patricia Rodríguez Pineda *Secretaría Ejecutiva*

Marlene de Guadalupe Camarena Acosta *Coordinación Técnica*

VOCALES ACADÉMICOS

Martha Lucía Rivera Ferreiro

Marcela Tovar Gómez

Jorge Mendoza García

Luz María Garay Cruz

Rita Dromundo Amores

Angélica Jiménez Robles

Mildred Abigail López Palacios *Titular del Área de Fomento Editorial*

Armando Ruiz Contreras *Edición y corrección de estilo*

Pablo Ramírez Reyes *Formación y diseño de portada*

Esta primera edición de *La investigación educativa en diversidad: avances interdisciplinarios y complejidades analíticas* estuvo a cargo del Área de Fomento Editorial de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional y se publicó el 23 de abril de 2026.