

EDUCACIÓN DECIMONÓNICA DE RESISTENCIAS EN PROFESORAS

Luis Enrique Meléndez-Ferrer¹
lemelendezferrer@gmail.com

UNIVERSIDAD DEL ZULIA

Fecha de recepción: 02 de noviembre de 2015
Fecha de aceptación: 09 de noviembre de 2015

Resumen

La Educación Decimonónica es construcción social de control del patriarcado heteronormativo. Se consideran enfoques feministas, resistencias, dominación patriarcal y visiones, como categorías ordenadoras. Es importante analizar visiones que sustentan la Educación Decimonónica como mecanismo reproductor de resistencias de profesoras en sus prácticas sociales. Se asume la problematización, etnografía, resignificación conceptual e interaccionismo simbólico y discute la visión: dominación social y positivismo social. Esta Educación vislumbra la coparticipación del patriarcado positivista con la opresión científicista. La Educación refleja profesoras despersonalizadas por la ciencia al educar, fortaleciendo su productividad rentable y resaltando identidades agencialistas.

Palabras claves: Educación decimonónica, resistencias, profesoras, feminismos.

Abstract

The Nineteenth-Century Education is a social construction of control of the heteronormative patriarchy. It considering feminist approaches, resistances, patriarchal domination and visions, like an organizing category. It is key to analyze visions that support the nineteenth-century education as a mechanism of resistances of the female teachers within their social practices. This debate is grounded on problematization, social ethnography, conceptual redefinition, symbolic interaction and discussion about the vision: social dominance and social positivism. This education drives them to co-participate in the positivist patriarchy by the scientist oppression. It reflects depersonalized female teachers by science to teach, strengthening their economic productivity and highlighting their agency-organizational identities.

Keywords: nineteenth-century education, resistances, female teachers, feminism.

¹ Doctor en Ciencias Humanas. Magister Scientiarum en Educación. Profesor Titular e Investigador. Trabaja en el Centro de Documentación e Investigación Pedagógica (CEDIP). Dedicado a la formación en investigación social desde miradas históricas, políticas y culturales con base postestructural, cualitativa y descolonial.

La discusión sobre la Educación Decimonónica es una interpretación constituida en la tesis doctoral, intitulada: «Resistencias en las prácticas sociales de profesoras universitarias» (Meléndez-Ferrer, 2015a), la cual fortalece estudios sobre mujeres en la universidad venezolana. El análisis sobre Resistencia(S) parte de las resignificaciones conceptuales, la determinación patriarcal del Estado-nación y de aportes políticos, epistémicos e históricos de los feminismos. Tal tesis desmonta discursos educativos positivistas reproducidos en la formación de mujeres así como, en sus prácticas profesionalizantes.

Para este debate se incluyen temáticas que configuran una red hermenéutica en donde se ubican dominios que funcionan como puntos de tensión analítica. La primera refiere a *Enfoques feministas* que abordan a las mujeres intelectuales (Meléndez-Ferrer, 2014) no como sujetos sino como actoras sociales y como categorías construidas culturalmente que corporizan estéticas de poder. Considerar tales enfoques es útil porque instauran aportes clave al entender la dominación así como la forma en cómo se bosqueja el poder dominante en las significaciones e interacciones sociales de mujeres universitarias. En la educación decimonónica se desvela las identidades y prácticas socio-culturales de las subyugaciones performativas, lo cual desestructura la dominación-y-opresión de profesoras en sus prácticas educativas.

La segunda temática plantea analizar las *Resistencias* (Meléndez-Ferrer, 2012), como proceso co-objetal vinculado al objeto: la educación decimonónica. Esto desvela subjetivaciones compartidas y prácticas sociales desarrolladas por las mujeres profesoras, específicamente lo relacionado con su mundo educacional. Se interpretan las resistencias al convertirse en un enfoque revelador de situaciones, relaciones e imaginarios determinantes sobre las actitudes de las mujeres intelectuales. La comprensión de tal educación es fundamental al ser considerada como categoría analítica cristalizada en un discurso ideológico, material, cultural e histórico de resistencias hegemónicas, las cuales delimitan el espacio sígnico-social de las profesoras. Desde la racionalidad machista de la educación enunciada es urgente reconocer las resistencias que empujan en contra de principios, modelos y formas de una educación monolítica tratada en este artículo.

Por último, la tercera temática refiere al discurso ideológico, político, óntico, epistémico y pragmático de la educación pensada desde la *Dominación patriarcal* (Meléndez-Ferrer, 2015; Meléndez-Ferrer y González Sulbarán, 2015c), la cual posee una base histórico-cultural de la Modernidad e Ilustración. Se destaca el profundizar en dicha educación porque ésta se inspira, se reproduce y defiende un complejo discurso blindado por el

positivismo, naturalismo y teocentrismo monoteísta del Occidentalismo. Este pensamiento ideológico es legítimo, hegemónico, homogéneo y universal en pos de subyugar consciencias, producciones e interacciones sociales que controlan a las profesoras. Se reconoce la urgencia de repensar que el discurso decimonónico des-cubre estructuras paradigmáticas sistematizadas al mantener la hegemonía tanto de la ciencia como estructura política e ideológica, del método científico como sistema patriarcal lineal, verdadero y único, así como también, del conocimiento científico como producto consensuado, riguroso y válido para conocer una realidad mediatizada por mecanismos predeterminados.

Tras enunciar las temáticas, el propósito central es *Analizar visiones que sustentan la Educación Decimonónica como mecanismo reproductor de resistencias de las profesoras en sus prácticas sociales*. Así, las visiones son caminos epistémicos y hermenéuticos cruzados en pos de constituir la educación decimonónica y la manera en que ésto actúa como sistema generador de resistencias en las prácticas sociales de las profesoras. Sin crear una interpretación absoluta ni abarcativa, se plantean dos visiones que estructuran este debate, a saber: la dominación social y el positivismo social.

REFERENTES CONCEPTUALES SOBRE LA EDUCACIÓN DECIMONÓNICA

Un elemento importante refiere a *Enfoques Feministas* en cara a ser interpretados desde miradas teórico-prácticas. En principio, son perspectivas críticas, reflexivas y epistémicas ensambladas para agrupar diversas teorías feministas. Así, se valora las estructuras filosóficas e ideológicas que explican la variada tipología de feminismos, independientemente que sean contradictorios o que apunten a fenómenos sociales, políticos, epistémicos, ónticos, históricos, económicos e ideológicos diferentes. Los diferentes enfoques pueden ser: Sufragista, Liberal, Igualdad, Ilustrado, Hegemónico, Institucional, Académico, Internacionalista, Diferencias, Anarquista, Radical, Socialista, Ecofeminismo, Neofeminismo, Cultural, Postmoderno, Contrahegemónico, Negro, Postcolonial-Decolonial, Indígena, Teológico, Autónomos, Amerindianos, hasta ahora.

Los enfoques feministas son discursos epistémicos entretnejidos que sustentan bases políticas, filosóficas e ideológicas materializadas en cuerpos críticos, analíticos y reflexivos para la acción feminista. La segunda postura es que los feminismos son planificaciones, movimientos sociales, acciones coordinadas, interdependientes, disgregadas o anti-institucionalistas generadas en-y-entre los colectivos sociales en pro de luchar, defender, cambiar o eliminar una estructura dominante en la sociedad. Dichos

enfoques son interacciones productivas dirigidas hacia el cambio social antipatriarcal. En fin, son discursos prácticos interesados en operacionalizar estructuras metódicas, procedimentales y autoevaluativas configuradas en cuerpos pragmáticos, intervencionistas, disruptores, desestructuradores e irreverentes frente a mecanismos dominantes del patriarcado, lo cual visibiliza la transformación feminista en el Estado.

Otro elemento es que esta discusión especifica el análisis sobre las *Resistencias* consideradas como el arte de existir, las fuerzas del poder, las contradicciones, los puntos de tensión, las polaridades y como el sustento de estrategias-tácticas en el ejercicio del poder. Asimismo, son categorías sustantivas al entender mundos intersubjetivos e interactivos encarnados en historias socioculturales de los modos de vida en los colectivos humanos. Las Resistencias son construcciones uni-versales, es decir, muestran la universalidad de muchas voces que parten de perspectivas conflictivamente entrecruzadas, las cuales surgen de versos (discursos) epistémicos, ónticos, prácticos, culturales, políticos e ideológicos.

La comprensión sobre Resistencias en su gestación desde la Educación Decimonónica incluye divergentes aportes relacionados con: feminismos, estudios sobre los géneros y las mujeres, prácticas productivas, profesionalización, profesión académica, institucionalidad universitaria, entre otros. Esta construcción mira las Resistencias como un análisis fundamental, contenedor de nociones encarnadas en las dimensiones temáticas: resistencias, mujer, profesoras, modos de vida y formación de profesoras; las cuales circundan alrededor de tal educación. Lo anterior es un camino interpretativo de prácticas sociales de las profesoras en su mundo universitario, desde una mirada identitaria y se profundiza en el debate histórico-epistémico sobre sus Resistencias. Entonces, se valoran las resistencias emplazadas en prácticas sociales interpretadas como un espacio genealógico, objetivado e identitario para comprenderlas como una construcción cultural en la universidad y en los cuerpos de mujer. También, se especifica el contexto relacional en donde se producen las Resistencias. Por eso, las prácticas de las mujeres intelectuales se reconocen en un contexto global e interrelacional en donde se genera las Resistencias.

El tercer elemento es la *Dominación Patriarcal* esbozado por Meléndez-Ferrer y González Sulbarán (2015c) quienes la consideran como práctica identitaria constituida por el discurso patriarcal. Este discurso refiere al silenciamiento de la mujer, la mutilación del cuerpo para ser aceptado por alguien más (específicamente, según la aprobación de una figura masculina), la desigualdad de género y la castración sexual. Dicho discurso establece la necesidad de seguir el canon de belleza impuesto por la sociedad de la

masculinidad, así signifique mutilar el cuerpo o realizar grandes sacrificios para encajar en ese ideal de belleza creado por el patriarcado. Por eso, la dominación como fundamento del discurso patriarcal fomenta que la mujer debe ser educada para resolver o facilitar los problemas de los hombres.

Aunadamente, Meléndez-Ferrer (2015b) propone que la dominación patriarcal se basa en la visión absolutista de la subyugación masculina sobre la mujer, panoptiza la norma, sanción y materializa el castigo de sus acciones universitarias mediante la rigurosidad e inmutabilidad de la Ciencia Moderna. Dicha dominación heterosexual incorpora situaciones simbólicas-materiales de opresión. La primera situación es que ellas mismas, por reproducir estereotipos, están sujetadas a relacionarse con otras personas a quienes le deben exigir esas mismas etiquetas discriminatorias, evitando la oportunidad de incorporar a otras personas (basados en una lógica depredadora-negativista de la otredad), quienes pueden ser pertinentes en sus funciones universitarias. La segunda situación es que las mujeres intelectuales crean la misma lógica sexista y racista del cientificismo patriarcal, estableciendo una competencia disciplinaria, lucha de poder y lucha por la representatividad de gobierno entre subgrupos en las mismas comunidades universitarias. La dominación es un sistema troquelador, predeterminado, jerárquico y procedimental que actúa sobre el quehacer humano. Entonces, intenta reproducirse y circular como un sistema vivo, controlado por grupos dominantes de autoridad-poder sobre las personas afectando la vida de las actoras mencionadas.

El cuarto elemento es entender que la *Visión* es una senda que supera el sesgo individual con el fin de producir conocimientos. Este sesgo es un modo operativo naturalizado que legitima el poder de la individualidad disciplinaria así como también es una forma tubular de crear interpretaciones limitadas sobre las realidades sociales. La visión se enfrenta al enquistamiento mental y práctico invasor de la Modernidad Ilustrada. Esta discusión en cuanto a la Visión se relaciona con los planteamientos de Cray (2008: 179-180), quien expone que «El colapso de la cámara oscura como modelo de la condición del observador formaba parte de un proceso de modernización». Esta línea reflexiva introduce la comprensión de nociones sobre las Visiones en la Educación Decimonónica en su función creadora de resistencias en las profesoras. Por tanto, la Visión es un dispositivo que elimina los límites representacionales y hermenéuticos que ha demarcado la Modernidad al enfrentarse a la comprensión de objetos sociales cotidianos y a las profesoras en su vida universitaria.

Desde el enfoque de Cray (2008), la Visión ha estado «...siempre dentro de un terreno de experimentación altamente delimitado» (p. 179-

180). Por tanto, se quiere romper esos límites planteados. La Visión sobre la Educación decimonónica está llamada a ser un mecanismo para flexibilizar o eliminar los límites representacionales y hermenéuticos que ha demarcado la Modernidad eurocéntrica al enfrentarse a la interpretación de objetos sociales cotidianos y a las personas, con atención especial, a la noción sobre educación y resistencias en la vida universitaria de las profesoras. Dicha visión reconoce la existencia de un discurso hegemónico y alienante sobre una pseudo-libertad de quienes observan con ojos panópticos y castrantes. Así implanta la necesidad de liberar tanto las perspectivas de observación como de liberar los cuerpos observadores, refiriéndose a las miradas-sensibilidades de las actrices mencionadas. Lo anterior insta conocimientos sobre sí mismos en cuanto a su entorno social y lugaridad. Se resalta una noción de visión(es) para construir una actitud observadora e intuitiva más independizada de sentencias, axiomas, principios existentes en teorías-métodos científicas. La Visión es una aproximación para resignificar la percepción naturalista, sensorial y reduccionista de la Modernidad. Se defiende una percepción sígnica sobre dicha Educación que libera los enfoques epistémico-disciplinares. Todo esto desvela nuevas lógicas e interacciones sociales productoras de conocimientos con mayor disposición al transdiálogo de saberes.

Finalmente, la Visión es un mecanismo socio-cultural que supera la linealidad epistémica-óptica-filosófica, la rigidez teórico-metodológica, las perpetuaciones de interpretaciones, el afianzamiento de saberes, la identificación única de lo que existe afuera de la mente, la inmovilidad de perspectivas analíticas, entre otros aspectos. La Visión sobre tal Educación como generadora de resistencias, surge al proponer nuevas prácticas sociales que permiten *llegar a otras orillas* en las realidades sociales, en las que emerge la fuerza impuesta por cambios sociales de la universidad y la sociedad. Este elemento trasgrede modelos estáticos del pensamiento así como tradiciones culturales del contexto local. Por tanto la Visión legitima nuevas formas estéticas sociales, científicas e institucionales que establecen orientaciones legítimas, democráticas y confiables para crear conocimientos/saberes relacionados con las resistencias de las profesoras.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este estudio se concreta con una episteme metódica cimentada en la investigación cualitativa. Por esto la Educación Decimonónica se aborda desde un primer proceso que teje una convivencia con profesoras de la Escuela de Educación-Universidad del Zulia-Venezuela. Observándose sus

función docente y roles laborales desplegados en sus reuniones y gestiones universitarias. Además, se identifican las significaciones educativas en documentos sobre teorías sobre la educación, en general. Con estos contenidos se analiza las cotidianidades universitarias y situaciones educacionales en la sociedad venezolana, lo cual muestra discursos educativos históricos. En este ambiente discursivo se comparte con las profesoras tendencias sobre las intenciones educacionales en tales documentos.

Un segundo proceso madura las características que problematizan la Educación Decimonónica, como categoría discursiva que activa las resistencias en las prácticas sociales de las profesoras; lo cual se discute en la línea de investigación «Representaciones, Actores Sociales y Espacios de Poder» (RASEP) adscrita a la misma Facultad. Esta interacción social se enfoca en ideas centrales sobre educación y prácticas andragógicas que desarrollan resistencias en vinculación con las prácticas socio-productivas, como objeto de análisis más delimitado. Por ende, se entretiene diálogos sobre feminismos, estudios de géneros y estudios sobre las mujeres, como grandes discursos importantes al entender imaginarios, objetos e interacciones liberales de la universidad escolástica venezolana, currículos académicos y profesionalización. En consecuencia se le otorga relevancia a tales temas desde las perspectivas de las profesoras y no con una visión genérica.

El tercer proceso desarrolla estudios de géneros, enfocados en la noción del género femenino y de mujer. Así, se comprende las identidades y roles de géneros expresados en tanto en discursos epistémicos como en prácticas educativas de las profesoras. Se discute sobre la configuración conceptual y delimitación histórico-material de los géneros determinados por la Educación Decimonónica, lo cual se emplaza en diálogos con estudiantes de Educación en tal Escuela. Las actividades permiten conversar sobre feminismos y roles de mujeres intelectuales con quienes ellas interactúan en su formación profesional. También, se reconocen las prácticas andragógicas para analizar la vida cotidiana de profesoras desde una visión colectiva-transdisciplinar. Además, se analiza sobre la dominación epistémica, política e ideológica creada en la universidad venezolana e interpretada de forma crítico-reflexiva, la vida socio-educativa de las profesoras mediante yuxtaposiciones con los elementos conceptuales-argumentativos de los estudios de géneros. Esta interpretación desvela temas clave que sustentan sus prácticas educacionales-culturales. Lo anterior consolida el discurso descriptivo sobre la estética de la Educación Decimonónica en la acción reproductora de resistencias en las prácticas sociales de tales actoras.

La convivencia se sustenta en la etnografía social tomando en cuenta los estudios de casos (Rodríguez, Gil y García, 1996) y la etnografía en contextos escolares (Aguirre, 1995). Se descubren significados sobre la vida profesoral mediante conversaciones espontáneas considerando significaciones acerca de la educación, resistencias, prácticas educativas, universidad y en especial atención en las visiones enfocadas. Esta discusión surge por la reflexión crítica frente a los aportes teóricos de la Educación Decimonónica puestos en un diálogo situacional, a partir de la observancia del protagonismo de las profesoras. Existe una visión interpretativa hacia las intersubjetividades emergentes en las concepciones sobre: educación, resistencias, prácticas socio-productivas, formación profesional, universidad, dominación científica, como base para entender condicionamientos ideológicos que someten a las mujeres intelectuales, así como, en pro de comprender las interacciones socio-laborales de la comunidad profesoral quienes bosquejan una lucha política e ideológica en sus vidas universitarias, bien sea a su favor o en su contra (Rodríguez y otros, 1996; Denzin y Lincoln, 1994 y LeCompte, 1995).

Por otro lado, se incorporan principios influyentes sobre la vida de las profesoras en su mundo universitario. Entonces las resistencias, las mujeres y sus vidas en su condición de profesoras, las prácticas sociales, la universidad, son aspectos conformadores de la Educación Decimonónica como fenómeno articulado cimentado en significados sociales. Dichos aspectos se constituyen por fenómenos situacionales que interactúan en tal Educación con cualidades *polifenoménicas*, siendo éstas entendidas desde miradas plurales (Heidegger, 1927; Contreras, 2005, citado por Iribarne, 2005; Quesada, 2003: 359). Las cualidades polifenoménicas se basan en una abstracción referida a la intra-e-intersubjetividad social de pensamientos, paradigmas y hechos educativos, en donde fluyen procesos-productos que hablan sobre las profesoras. La adecuación de signos contextuales se expone al entender la forma en que ellas, los documentos revisados y el yo-nosotr@s co-investigador@s construimos las realidades sociales (Berger y Luckmann, 1979) en torno a la Educación Decimonónica y su acción productiva de resistencias encarnadas en las protagonistas mencionadas. Dicha Educación en la gestación de resistencias es vista desde el interaccionismo simbólico, expuesto por Mead (1923); Doménech; Iñiguez y Tirado (2003) y la interacción social comunicativa (Calonge y Casado, 2001), consolidando la observación participativa e interpretativa. A su vez, se revisan textual-contextualmente significados sobre el pensamiento educacional Ilustrado y frente a las resistencias creadas por tal episteme en los documentos mencionados. Así, esta discusión se construye desde dos Visiones:

Dominación Social y Positivismo Social, con la finalidad de estructurar el debate sobre la Educación Decimonónica.

VISIONES SOBRE LA EDUCACIÓN DECIMONÓNICA

La visión de la dominación social

Desde esta visión, la educación obliga a las profesoras a formarse con el ideario de satisfacer a los hombres mediante el compartimiento moral y afectivo, el cual debe recrearse en la formación profesional, sobre todo, de las mujeres. La visión les inclina a educarse mediante la subyugación ante las decisiones masculinas impuestas por el gran discurso patriarcal repetido en la cultura normativa de la universidad. Todo esto tiene sentido en Rousseau (1760, citado por Bowen y Hobson, 1979) quien esboza una educación para que los hombres dominen los deseos y las necesidades de las mujeres. Según Amar y Borbón (1790), la educación para la dominación cognitiva suprime los conocimientos. Así, el discurso educativo decimonónico visualiza a las profesoras como cómplices profesionales e intelectuales, quienes refuerzan la racionalidad científicista e institucionalista. Dicho discurso les coacciona a evadir los saberes populares y tradiciones culturales que narran epistemes-otras.

Según Vázquez y Pérez (2012), la educación es un instrumento de disciplinamiento. De esta manera, la instrumentalización formativa orienta a las mujeres intelectuales a asimilar prácticas intersubjetivas de disciplinamiento científico impuestas tanto por las profesiones, las epistemes lógico-metodológicas como por los modelos gerenciales de la universidad. Por tanto, la educación hace que las actoras mencionadas sean agentes reproductoras de la disciplina positivista sobre las consciencias e interacciones sociales del estudiantado. Dicha autora y autor explicitan una educación que controla las identidades de los géneros y las sexualidades, reforzándose al poder de la imagen del varón. Lo manifestado implica una educación heterosexual como un sistema ideológico que las presiona a que repliquen la dominación masculina. Todo esto instaura la discriminación y ocultamiento de identidades plurales-otras de los géneros sexualizados en la universidad.

Pateman (1996) desvela una educación sometida por la subyugación político-filosófica del Estado. Con esto, se garantiza la libertad de todos, se desarrolla la razón y se metodologiza que la escuela es la institución capaz de proporcionar la formación científica. La educación discutida aproxima a las profesoras a dibujar una identidad profesional fundamentada en la racionalidad científica que se explica ante los demás. La fuerza de esta Visión les incita a apropiarse de la tecnologización universitaria en pos de

profesionalizar y generar conocimientos locales. En consecuencia, la educación Moderna es una producción socio-política que les impone la visibilidad restringida de su productividad científica. Lo anterior refuerza una educación con miras a una limitada convivencia para las mujeres (Rousseau, 1973).

Bajo este mismo orden de ideas, se vislumbra una educación más extensa para los hombres que para las mujeres, buscando no alejarlas de su mundo doméstico-familiar (Morales, 1796). En consecuencia, se constituye una Educación Decimonónica que perpetúa a las mujeres intelectuales a que estén obligadas a alejarse del contexto doméstico. Dicho distanciamiento provoca conflictos en la sostenibilidad emocional de la relación entre la pareja matrimonial e hij@s, en la supervisión de la educación filial, en la manutención económica del hogar debido al pago del servicio de limpieza doméstica, entre otras situaciones.

Honoré Gabriel Riquete, Conde de Mirabeau (1749-1791; citado por Baczko, 2000) presenta que la educación debe ser para que el hombre esté destinado al mundo económico en el espacio público, mientras que la mujer esté ubicada en el mundo privado. Se contempla, además, una educación para que el hombre realice más actividades públicas y de asuntos no familiares. Así, pervive una educación Ilustrada que subyuga a las profesoras para obligarlas a apropiarse de espacios públicos, ubicándose en estructuras de gobierno y gerencia universitaria. De esta manera, se traspolan rutinas y subjetividades propias de su vida «privada» a interacciones públicas. Con lo anterior, se logra la doble jornada que implica más trabajo físico, menos ganancia económica, porque ella debe restringir su disponibilidad/aspiración laboral/económica por atender al hogar.

Desde la mirada de Vázquez y Pérez (2012), la educación rousseuniana es un mecanismo dirigido a domesticar a las mujeres, actuando ésto, como base de la formación del hombre. La educación en mención les presiona al aceptar su acción responsable de educar a las personas que viven en su hogar. Esto les compromete a las siguientes acciones: ejecutar el máximo control sobre las actividades domésticas para que sus hij@s tengan protección, dibujar el modelo correcto de madre' y sentir que su proyecto de vida patriarcal tiene aprobación tanto social, ética como moral, a la luz de cánones esperados por las funciones de maternidad y cuidado.

Tomàs i Folch (2011) asume una educación reforzadora de la discriminación de género en contra de las mujeres, pues establece un conjunto de barreras simbólicas que impiden su desarrollo profesional. La Educación Decimonónica considera que las profesoras interactúan con

obstáculos socio-sígnicos que obstruyen su desarrollo profesional, intelectual e institucional. Las dificultades culturales pueden ser: el cuidado demandado por su padre/madre y por aquellas hij@s quienes pueden padecer de cualquier discapacidad física/cognitiva, la insuficiencia financiera por su status en el escalafón profesoral y la dedicación contractual, la recurrencia de una relación sexo-afectiva conflictiva, celópata, agresiva, represiva y no colaborativa con su pareja, la presencia de una limitación de su propio cuerpo, entre otras.

Esta misma autora reconoce que la educación vislumbra al profesorado como un cuerpo político-académico reproductor de estereotipos de géneros, manifestándose la adecuación de acciones con valores morales esperados/aceptados en pro de perpetuar un sistema de calificación/descalificación social. Por tanto, la educación Moderna plantea que las profesoras deben replicar estereotipos más que todo, negativos en cuanto a los géneros de sus acompañantes durante su convivencia universitaria, así como, ante otros colectivos sociales. Ellas están presionadas a generar estereotipos que desvalorizan varios aspectos, a saber: las capacidades físico-intelectuales, las posiciones político-partidistas, las orientaciones-identidades-prácticas sexuales, la realización de actividades político-ideológicas, los modelos profesorales insurgentes e irreverentes que se extralimitan de patrones regulados, de posiciones epistémicas y filosóficas alternas/opuestas a las tradicionales de una disciplina.

La educación fortalece la separación epistémica, óptica e ideológica entre lo privado y público basada en la separación del sistema sexo/género, lo cual divide la sociedad civil determinada por el mundo de varones (Pateman, 1996; Oliva, 2005). Desde la lógica heteronormativa, la educación subyuga a las profesoras a que incorporen la educación como una disciplina científica y práctica formativa, como un sistema pragmático que separa el sentido doxo del conocimiento frente al sentido vivido-emergente de saberes sociales. Así, se excluyen las perspectivas educativas-otras, contextuales y originarias. Todo esto refuerza que, la universidad es un espacio público cargado de signos que no puede ser «contaminado» con la simpleza y banalidad del mundo privado.

Según Becher (2001) la educación perpetúa fronteras de lenguaje y literatura, dificultándose el diálogo entre diferentes áreas de conocimiento. Además, se refuerza una simbología que bloquea la comprensión de otras comunidades. Todo esto rechaza saberes y conocimientos en las prácticas sociales universitarias. La educación es un sometimiento para que las actoras mencionadas desplieguen tradiciones en la producción de conocimiento e interacciones heteronormativas, obligándoles a defender los capitales

intelectuales de la Ciencia Moderna. Dichas mujeres requieren crear significados y signos lingüísticos propios de cada disciplina a la que pertenecen. Lo expuesto pretende varios objetivos, a saber: ser diferenciadas de otros grupos disciplinares, gestar espacios de poder que controlen la calidad de un conocimiento determinado, instaurar barreras que restringen el diálogo fundamentado tanto en la soberbia epistémica como en la falacia de que poseen la absoluta de verdad.

Para Camps y Giner (1998), la educación tiene un comportamiento cívico basado en la voluntad y esfuerzo en pro de la convivencia. Ambos ensamblan una ciudadanía cimentada en un sentido común y universal con miras a enraizar una igualdad para una democracia liberal. Dicha educación se funda en normas conductuales que van más allá de formalismos decretados institucionalmente pues, más bien, configuran una convivencia pacífica y solidaria. La educación se funda en buenos modales y respeto hacia l@s demás, reconociendo que las profesoras deben transmitir valores positivos, humanistas, teológicos y de una democracia romántica-muy feminizada-e-idealista. Esto hace que ellas mantengan una relación social que origina un supuesto ambiente de bienestar, comodidad, seguridad y satisfacción para tod@s en sus prácticas universitarias. Dicha imposición de valores hace que ellas se rijan por normas y concepciones morales que vigilan-castigan su vida tanto sexual-reproductiva, familiar, afectiva-amorosa, profesional como partidista en la universidad. Por eso, se troquela coercitiva y alienadamente un imaginario de perfección humana ante el cual las personas deben visualizarlo, así como, encarnarlo para ser ciudadan@s idóne@s que sirvan para la educación.

Finalmente, Martínez (2006) muestra una educación cimentada en la Declamación de la Educación de los niños (Erasmus de Rotterdam, 1529) con la que se supera la bestialidad de la naturaleza humana con la fusión de la civilidad masculina y la espiritualidad cristiana. Esto moldea a un hombre apto para tener dignidad de ser humano y no animal. Entonces, el discurso educativo se consolida en supuestos pedagógicos y psicológicos que obligan elevar la condición natural, fortaleciendo la condición racional. En suma, el ser humano debe ser más intelecto que animal. La Educación Decimonónica implica que las mujeres intelectuales incorporen el sentido ideológico dominante de que tal discurso es un mecanismo que civiliza a las personas desde un significado masculino. Lo reflejado intenta que *todos*' (con sentido genérico) adopten una racionalidad-espiritualidad que mire una perfección profesional, ética, científica que niega, silencia y castiga la expresión intuitiva de las profesoras. Así se reconoce la imagen de un hombre (persona genérica) que se vanagloria de su intelecto.

LA VISIÓN DEL POSITIVISMO SOCIAL

La presente visión considera que la educación rousseauiana debe concentrarse en el niño, no en el currículo (contenido) ni en el docente (Bowen y Hobson, 1979). Obsérvese que la educación Ilustrada concibe que las profesoras siguen sometidas a la tradición escolástica-romántica que obliga a enfocarse en objetos didácticos, epistémicos, técnicos, materiales, gerenciales-administrativos constitutivos de la planificación académica. Ellas enfatizan más la visión instrumental del currículo que a otros elementos sistemáticos involucrados en la formación profesional. Todo esto hace que se desconcentren de las fenomenologías de las personas involucradas en las interacciones educativas, demostrando una relevancia más por el mundo tecnocrático que por el social.

Gil (1996) concibe al profesorado como la comunidad de personas legitimadas para ser expertas y especializadas por el hecho de tener una titulación. Se asume una educación en la que se resalta la figura del profesor como actor masculino quien sabe y –supuestamente- no requiere de nadie para construir conocimientos (Altarejos, Ibañez-Martín, Jordán y Jover, 2003). En otras palabras, la educación Moderna identifica a las profesoras como herederas de una consciencia, titularidad y posición jerárquica-moral, con lo cual se dignifican y representan. Dicha transmisión cultural le otorga poder patriarcal en la comunidad pedagógico-disciplinar, científica e institucional. En fin, esto incita a comprenderlas como actrices de primer orden en la producción de conocimientos y saberes e igualmente, en la participación activa en la estructura universitaria.

Desde la óptica de Follari (2008), la educación es un sistema de mercado proclive a formar a personas productoras de todo tipo de capital, quienes deben generar competencias sociales en función de perfiles profesionales-educativos, a partir de los cuales se crea una asignación económica. Se trata, entonces, de un sistema que configura la consciencia para que las personas sean productos rentables. Con todo esto, la educación somete a las mujeres intelectuales mediante una ideología educativa que les obliga a entender que l@s participantes de la formación profesional son concebidos como objetos que están madurando sus cualidades, en pro de ser valorados como productos de una formación predeterminada. Lo evidenciado convierte a las profesoras en objeto-sujeto social apetecible ante la demanda de un mercado laboral. Así, deben replicar un discurso ideológico transmisor de una imagen de que l@s participantes son agencialistas especializadas, quienes deben exponer una personalidad de

máquina reproductora de saberes y conocimientos, lo cual se transforma en un capital social útil para la sociedad.

La educación heteronormativa refiere a que las profesoras consideran la opresión de recrear el sometimiento ideológico-panóptico-castrador-lacerante. En efecto se legitima que la experiencia universitaria debe ser un troquelamiento tortuoso para justificar una templanza psico-emocional ante la formación científica. Lo expuesto, se vincula con Martínez (2006) quien desvela una visión histórico-clásica de que la educación se cimienta en la valoración positiva de las experiencias fuertes y dolorosas, ya que debe ser una vivencia obligatoria al esbozar al ser humano en su proceso educativo.

Dicha autora inspirada en John Amos Comenius (1592-1670), refleja una educación hacia la inclusión de las mujeres mediante su formación en la lengua (idioma dominante), trayendo consigo el fortalecimiento de su escolarización. Por consiguiente, la educación presiona a mujeres intelectuales a que subyuguen al estudiantado a interactuar sólo con el idioma castellano-español, estableciéndose una resistencia con el fin de incorporar otros idiomas en la profesionalización. Algunas mujeres mencionadas incluyen otros idiomas dominantes tales como: francés e inglés, pues ambos son sistemas de comunicación requeridos al profesionalizar en esta Escuela de Educación venezolana.

Por último se expone una educación que margina a las mujeres con la intención de que no sean investigadoras de verdades abstractas y especulativas. Con esto, deben apropiarse de prácticas y aplicar principios pensados por los varones reconocidos como científicos. Por tanto, la Educación Decimonónica obliga a las profesoras a autoexcluirse en la edificación de verdades abstractas mediante investigaciones básicas para la educación. Se refuerza que esta educación burguesa sojuzgada por la ideología opresora, les exige crear conocimiento con una visión pragmática y masculinista.

CONCLUSIONES

La discusión sobre la Educación Decimonónica como sistema creador de resistencias, concluye que la VISIÓN DE LA DOMINACIÓN SOCIAL estimula la complicidad con el patriarcado positivista para controlar las funciones de las profesoras y oprime mediante la heterosexualidad educativa e institucional que recae en la configuración del ser-hacer de tales actrices. Esta visión invisibiliza la productividad científica alterna-diferente a la heterosexual y refuerza la subyugación del

patriarcado para que ellas sean visibles en sus diversas fenomenologías identitarias y epistemes femeninas. Esta Visión genera dificultades en el diálogo sobre los compromisos del mundo político y privado de las mujeres, rechaza identidades y prácticas sociales, supuestamente, propias del mundo privado mediante estereotipos descalificantes e, igualmente, provoca un auto-acoplamiento hacia el lenguaje disciplinar para estar en el sistema-mundo de la ciencia Ilustrada.

Basados en la Visión de la Dominación social, las profesoras deben crear resistencias destinadas a combatir las tradiciones institucionales y las prácticas sociales que sustentan su complicidad para reproducir el patriarcado en las estructuras organizativas-funcionales e interacciones socio-productivas universitarias. Las actoras mencionadas están comprometidas a oponerse a las intenciones políticas de fortalecer el pensamiento heterosexual y a las prácticas de dominación heteronormativas emergentes desde el interior de las dinámicas universitarias. Todo esto consolida la red automática que activa la discriminación, descalificación, exclusión, sexismo e invisibilización más que todo a las mujeres y a la comunidad sexodiversa en la universidad venezolana.

Las mujeres intelectuales requieren desplegar resistencias en pos de destruir diversas barreras simbólicas, materiales e históricas que obstaculizan o anulan el diálogo sobre las identidades y prácticas sociales entre la esfera pública-cultural-política vs. la esfera privada-doméstica-íntima, lo cual polariza sus vidas cotidianas. En este sentido, pueden visualizar resistencias dirigidas a eliminar significados e interacciones culturales del patriarcado que naturalizan, normatizan e institucionalizan prácticas de dominación. Tales prácticas circulan del mundo público hacia el privado y, viceversa, con la intención de establecer una red de control y un gran orden social de los cuerpos humanos. Con lo expuesto, se dociliza y homogeniza el conjunto de epistemes educativas, políticas y sociales, así como también, la negación de la pluralidad de posiciones educacionales.

Por otro lado, las profesoras se enfrentan a la demanda de expresar resistencias proclives a oponerse política-epistémicamente frente a la ideología heterosexual que plantea una jerarquía, heterosexualización y un monopolio sobre los idearios e interacciones educativas en la profesionalización. Igualmente, las mujeres mencioandas pueden contraponerse a tal ideología al instaurar la esclerosis, el sesgo y la homogeneidad de las estructuras en la universidad. De este modo, las mujeres intelectuales desmontan y minimizan la fuerza de dominación masculina mediante resistencias que explicitan la erosividad, inflexibilidad, violencia, exclusión e incapacidad de innovación en las teorías, métodos, vivencias e

interpretaciones sobre la educación que impone el pensamiento machista. Este pensamiento sustenta el espíritu heterosexual sobre la vida docente cotidiana de las mujeres mencionadas.

A la luz de esta Visión, las mujeres intelectuales están invitadas a gestar resistencias dispuestas a destruir sistemas políticos, paradigmáticos e institucionales de las disciplinas positivistas. Tales sistemas se ocupan violentamente de ocultar tanto las diversas, diferentes como alternas formas y contenidos educativo-científicos que producen las profesoras en sus funciones universitarias. Por tanto, ellas están motivadas a institucionalizar resistencias en contra de la hegemonía del modelo científico de la Modernidad e Ilustración, considerado como universal y legítimo al producir conocimientos doxos y dominar los saberes sociales de la vida cotidiana. Frente a dicho modelo heterosexual patriarcalista, las mujeres mencionadas deben expresar resistencias luchando por la creación de nuevos modelos oportunos y necesarios. A su vez, las resistencias tienen el propósito de visibilizar sus producciones argumentativas, explicativas, resolutorias e interpretativas frente a los fenómenos sociales. Dichas creaciones deben ser socializadas a través de diversos paradigmas educacionales antimonocéntricos, antiimperiales y antipatriarcales del conocimiento.

En cuanto a la VISIÓN DEL POSITIVISMO SOCIAL se contempla que esta visión acentúa la despersonalización social y robotización del sentido de humanidad en las mujeres intelectuales y fortifica el protagonismo productivo rentable de las profesoras en sus prácticas universitarias. A su vez, ella construye identidades agencialistas y complacientes ante las demandas sociales en la consciencia de las mujeres intelectuales. Entonces, la Visión esboza una educación para replicar el sometimiento humano mediante las funciones académicas y destaca la invisibilización de la participación femenina en disciplinas masculinizadas. Sin embargo, las profesoras entran a recrear un discurso masculino de la ciencia, obviando así, su oportunidad de producir conocimientos desde epistemes y experiencias femeninas dirigidas por feminismos.

Marcados por la Visión del Positivismo social, se reconoce que las profesoras deben manifestar resistencias tendientes a luchar en contra de la despersonalización y robotización de las mujeres. Esta sistematización tecnológica del yo, propicia el patriarcado mediante el discurso positivista de la ciencia emplazado en estructuras y discursos fundamentales-ordenadores de la vida social. Las actrices mencionadas están llamadas a romper los mecanismos tecno-científicos que se han naturalizado, normatizado e institucionalizado a través de la educación positivista-cartesiana-ilustrada. Con esto, se consolida una noción de ser humano

universal, mecanicista e igualmente, se bosqueja una sociedad y consciencia social tubular, jerárquica, agresiva, machista e invisibilizadora.

En fin, las mujeres intelectuales están comprometidas a plantear resistencias que desmitifiquen la idealización, relevancia, protagonismo y sentido de superioridad racista reproducido por el discurso de la educación forjada para la productividad rentable de las personas, en especial, en las identidades y prácticas sociales de las profesoras. En suma, ellas deben desvelar resistencias opuestas a discursos educacionales enfocados en configurar modelos de un ser humano centrado en la identidad de la productividad tecno-económica como elemento constitutivo de la personalidad. Supuestamente, tal identidad rentista-competitiva favorece al cambio social de otros enfoques socioeducativos indispensables, pero es importante aclarar que no es el elemento más esencial de los seres humanos. Por eso, las profesoras requieren desarrollar resistencias tendientes a fundamentar modelos identitarios que corresponden con una mirada feminista más holística, sorora e inclusiva sobre los seres humanos, con la intención de provocar cambios plurales para la trascendencia en la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, A. (1995). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona, España: Marcombo.
- Altarejos, F., Ibáñez-Martin, J.; Jordan, J., y Jover, G. (2003). *Ética docente*. Barcelona, España: Ariel Editorial
- Amar y Borbon, J. (1790). *Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres*. Imprenta de Benito Cano. Madrid, España.
- Baczko, B. (2000). *Une Éducation pour la Démocratie*. [Una Educación para la Democracia] Genève, France: Librairie Droz.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona, España: Editorial Gedisa
- Berger, P., y Luckmann, T. (1979). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Bowen, J., y Hobson, P. (1979): *Teorías de la educación. Innovaciones importantes en el pensamiento educativo occidental*. Ciudad de México, México: Editorial Limusa.
- Camps, V., y Giner, S. (1998). *Manual de Civismo*. Bogotá, Colombia: Editorial Ariel.
- Calonge, S. y Casado, E. (2001). *Interacción Social Comunicativa. Un modelo psicosocial*. Caracas, Venezuela: Colección Monografías. Comisión de Estudios de Postgrado. FHE-Universidad Central de Venezuela.
- Contreras, A. (2005). La dimensión fenomenológica de la hermenéutica de Heidegger y Gadamer; EN:

- Fenomenología y literatura* (Comp.) por: J. Iribarne (2005) Bogotá, Colombia: Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Cray, J. (2008). *Las técnicas del observador. Visión y modernidad en el siglo XIX*. Barcelona, España: Ad-Literan Nº 4. CENDEAC.
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (1994). Introduction: entering the Field of Qualitative Research [Introducción: entrando al Campo de la Investigación Cualitativa]; EN: *Handbook of Qualitative Research*. [Manual de Investigación Cualitativa] (Eds.) por: N. Denzin e Y. Lincoln (1994) Londres, Inglaterra.
- Sage Doménech, M.; Iñiguez, L., y Tirado, F. (2003). «George Herbert Mead y la Psicología Social de los Objetos». *Psicología & Sociedade*; 15 (1): 18-36; jan./jun.2003. Associação Brasileira de Psicologia Social, Universidades Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.
- Follari, R. (2008). *La selva académica. Los silenciados laberintos de los intelectuales*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Homosapiens.
- Gil, F. (1996). *Sociología del profesorado*. Barcelona, España: Editorial Ariel Educación.
- Heidegger, M. (1927). *Ser y Tiempo*. Madrid, España: Trotta
- LeCompte, M. (1995). *Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programa*. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 1 (1) Disponible en: <http://www.uv.es/relieve/v1/RELIEVEv1n1.htm> Universidad de Valencia, España [2013, 25 de octubre].
- Martínez, E. (2006). *La Educación de las mujeres en Venezuela (1840-1912)*. Caracas, Venezuela: Fondo Editorial de Humanidades. Universidad Central de Venezuela.
- Mead, G. (1923). *Mind, Self and Society*. [Mente, Yo y Sociedad]. Chicago, USA: University of Chicago Press.
- Meléndez-Ferrer, L. (2012). *Las resistencias como base epistemológica para la comprensión de las profesoras universitarias en sus prácticas sociales*. Manuscrito inédito. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela.
- Meléndez-Ferrer, L. (2014). *Construcciones epistemológicas, ontológicas y tipológicas sobre las resistencias en las prácticas universitarias de las profesoras desde los feminismos*. Manuscrito inédito. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela.
- Meléndez-Ferrer, L. (2015a). Resistencias en prácticas sociales de las profesoras universitarias. (Tesis de doctorado sin publicar) Facultad de Humanidades y Educación. Universidad del Zulia. Venezuela.
- Meléndez-Ferrer, L. (2015b) La Reproducción del Discurso Patriarcal en la Ciencia, como sistema de Resistencias para la Dominación de las Profesoras; En: Emma Martínez (2015) *La educación en el cambio de época en*

- América Latina y el Caribe desde las perspectivas pedagógicas*. Recuperado de: <http://saber.ucv.ve/jspui/handle/123456789/11610> pág: 733. Caracas, Venezuela.
- Meléndez-Ferrer, L., y González, A. (2015c) Revelación del Patriarcado en «La Sirenita» como base para la educación de las Mujeres; En: E. Martínez (2015) *La educación en el cambio de época en América Latina y el Caribe desde las perspectivas pedagógicas*. Recuperado de: <http://saber.ucv.ve/jspui/handle/123456789/11610> pág: 745Caracas, Venezuela.
- Morales, J. (1796). *Comentario sobre la enseñanza de su hija*. Biblioteca Nacional de Valencia, Valencia, España.
- Oliva, A. (2005). Debates sobre el género; En C. Amorós y A. de Miguel (eds): *Teoría feminista de la Ilustración a la Globalización. De los debates sobre el género al multiculturalismo*. Vol. 3. Madrid, España: Minerva Ediciones. Pp: 13-60.
- Pateman, C. (1996). Críticas Feministas a la Dicotomía Público/Privado; en C. Castells (comp.). *Perspectivas feministas en teoría política*. Madrid, España: Paidós. Pp: 31-52.
- Quesada, J. (2003). *Otra historia de la filosofía*. Barcelona, España: Ariel
- Rodríguez, G.; Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Rotterdam, E. (1529). *Elogio de la locura*. Ediciones de Bolsillo. Madrid, España: Alianza Editorial, 1992.
- Rousseau, J. (1973). *Emilio o de la Educación*. Barcelona, España: Editorial Fontanella
- Tomás i Folch, M. (2011). (coord.) *La universidad vista desde la perspectiva de género*. Estudios sobre el profesorado. Barcelona, España: Editorial Octaedro
- Vázquez, B., y Pérez, C. (2012). *Estado liberal y gubernamentalidad en Venezuela*. Caracas, Venezuela: Centro Nacional de Historia.