



Procesos de subjetivación del género:

una experiencia desde
la Investigación Basada en Artes

Procesos de subjetivación del género:

una experiencia desde
la Investigación Basada en Artes

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
EDUCACIÓN
Procesos de subjetivación del género: una experiencia desde la Investigación Basada en Artes

© Autores

Fidel Mauricio Ramírez Aristizábal, Ruth Amanda Cortés Salcedo, Stephany Parra Ordóñez de Valdés, Jorge Tadeo Arcila Gallego, Anjie Natalia Pinilla Cortés, Ruth Stella Chacón Pinilla, Adriana Correa Toro, Adriana Lucía Álvarez Bautista, Chaterine Benavides Buitrago, Claudia Emilse Riaño Herrera, Darío Fernández Ramírez Segura, Fanny Rueda Pacheco, Fernando Pinto Torres, Mary Julieth Andrade Riaño, Carmen Edilma Sabogal Pulido, Kenia Karolina Latorre Kañizares, María Teresa Forero Duarte, Martha Liliana Madrigal Cogollo.

Alcaldesa Mayor ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
Claudia Nayibe López Hernández

Secretaria de Educación del Distrito Capital © SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO, SED
Edna Cristina Bonilla Sebá

Director general © IDEP
Subdirectora académica Jorge Alfonso Verdugo Rodríguez
Asesores de dirección Eliana María Figueroa Dorado
Daniel Alejandro Taborda Calderón
José Cabrera Paz
Inírida Morales Villegas
Amanda Cortés Salcedo y
Fidel Mauricio Ramírez Aristizábal

Coordinadores del Proyecto Arte, Género y Educación, 2022

Rectora © Universidad El Bosque
Vicerrector de Investigaciones María Clara Rangel Galvis
Director Editorial UEB Gustavo Silva Carrero
Director de Posgrados en Educación Miller Alejandro Gallego Cataño
Fidel Mauricio Ramírez Aristizábal

ISBN (digital) 978-628-7535-70-1

Edición y corrección Ana María Orjuela-Acosta
Diseño y diagramación Editorial Universidad El Bosque
Primera edición Septiembre de 2023

Este libro, resultado de investigación, fue elaborado en el marco del Convenio Ciencia y Tecnología No. 58 de 2022 suscrito entre el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) y la Universidad El Bosque, con el objeto de “Anuar esfuerzos para desarrollar la Investigación Arte, Género y Educación 2022”, en el marco de la Agenda de Investigaciones para la Transformación Pedagógica.

Este libro se podrá reproducir y/o traducir siempre que se indique la fuente y no se utilice con fines lucrativos, previa autorización escrita del IDEP. Los artículos publicados, así como el material gráfico que en estos aparecen, fueron aportados y autorizados por los autores. Las opiniones son su responsabilidad.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP Avenida Calle 26 No. 69-76, Edificio Elemento, Torre 1-Aire, Oficina 1004 Teléfono (57) 314 4889973
www.idep.edu.co – idep@idep.edu.co
Bogotá, D. C. - Colombia

305.33521 A64P
Alcaldía Mayor de Bogotá

Procesos de subjetivación del género: una experiencia desde la investigación / Alcaldía Mayor de Bogotá; edición Miller Alejandro Gallego Cataño. -- Bogotá (Colombia); Universidad El Bosque. Departamento de Humanidades, 2023.
282 páginas.

Incluye tabla de contenido, índice onomástico y referencias bibliográficas

ISBN: 978-628-7535-70-1

1.Artes 2. Identidad de género en el arte 3. Identidad de género 4. Investigación educativa 5. Aprendizaje basado en la investigación
I. Alcaldía Mayor de Bogotá II. Gallego Cataño, Miller Alejandro III. Universidad El Bosque. Departamento de Humanidades.

Fuente. scDD 23ª ed. – Universidad El Bosque. Biblioteca Juan Roa Vásquez (septiembre de 2023) – vt

Procesos de subjetivación del género:

una experiencia desde
la Investigación Basada en Artes

Contenido

PRESENTACIÓN	15
CAPITULO 1. ACERCA DEL PROCESO INVESTIGATIVO	19
Introducción	20
Fundamentos de política pública	20
Fundamentos teóricos	23
Objetivos	33
Acerca de los y las participantes	34
Proceso metodológico	39
La Investigación Basada en Artes (IBA) como campo de acción investigativa	39
Investigación Educativa Basada en las Artes (IEBA)	43
<i>Diseño metodológico</i>	46
<i>Encuentros taller-investigación</i>	52
<i>Teleconferencias</i>	55
<i>Comunidad y acompañamiento de investigación</i>	66
<i>Formación virtual</i>	68
Resultados y hallazgos: puesta en escena investigativa	80
Validación del proyecto de investigación “Arte, género y educación”	
<i>Puesta en escena 1: Cajas, casas, cosas y casos de mujeres</i>	85
<i>Puesta en escena 2: El vuelo de la mariposa: una metáfora alternativa al sentimiento de culpa en la mujer</i>	88

<i>Puesta en escena 3: Sie - obra inacabada</i>	89
<i>Puesta en escena 4: Semillas violetas: el cuerpo como territorio narrativo y artístico</i>	90
<i>Puesta en escena 5: Impresión extrañada</i>	91
<i>Puesta en escena 6: ¡Estás a un paso...!, ¿a un paso de ser mujer?</i>	92
<i>Puesta en escena 7: In-vestir, prácticas performativas alrededor del género</i>	94
<i>Puesta en escena 8: Hilos que nos controlan como niña, adolescente y mujer docente</i>	96
<i>Puesta en escena 9: “La niña de papá”. Propuesta audiovisual</i>	97
<i>Puesta en escena 10: ¿Debo ser? Propuesta sobre las construcciones de género</i>	99
<i>Puesta en escena 11: Gender reflexivities</i>	100
<i>Puesta en escena 12: Máscaras</i>	104
<i>Puesta en escena 13: Deconstrucción de una mujer de ciencia</i>	106
<i>Puesta en escena 14: Gritos y silencio</i>	107
<i>Puesta en escena 15: Narraciones extraordinarias</i>	108
<i>Puesta en escena 16: Rastros y rostros</i>	109
Hallazgos	114
Conclusiones y recomendaciones:	125
la investigación desde la escuela y el aula	
Referencias	128

CAPÍTULO 2. VOCES MAESTRAS 135

Introducción	137
Gritos y silencios	137
<i>Primer grito</i>	138
<i>Segundo grito</i>	140
<i>Tercer grito</i>	141
<i>Cuarto grito</i>	142
<i>Quinto grito</i>	143
<i>Sexto grito</i>	143
<i>Séptimo grito</i>	144
<i>Octavo grito</i>	145
<i>Noveno: silencios</i>	146
Deconstrucción de una mujer de ciencia	148
Lo político o la lucha por nuestra singularidad	164
<i>El arte</i>	165
<i>El género</i>	170
<i>Educación</i>	173
Gender reflexivities: una mirada a los estereotipos de género en la escuela	177
<i>Investigación Basada en Artes (IBA)</i>	181
<i>Tejiendo saberes en comunidad</i>	182
<i>Reflexiones finales</i>	190
La niña de papá	193
¡Estás a un paso!, ¿a un paso de ser mujer...?	199
<i>Antes de empezar...</i>	199
<i>Los objetos artísticos</i>	201
<i>Texto 1. ¡Estuvimos condenadas!</i>	201
<i>Recolección de datos</i>	208

<i>Objetos artísticos en la escuela</i>	209
<i>Objetos artísticos en la puesta en escena en “Ciudad maestra”</i>	213
<i>Algunas reflexiones</i>	217
Cajas, casas, cosas y casos de mujeres	219
<i>Introducción</i>	219
<i>El proyecto y sus derroteros</i>	220
<i>Otros objetos generadores de sentido</i>	226
<i>La puesta en escena</i>	230
<i>Cierre parcial</i>	232
Reflexiones de la investigación “Arte, género y educación”	223
Serendipia: un caminar entre máscaras	236
<i>Empezó el caminar</i>	237
<i>Aparecieron las máscaras</i>	239
<i>Así nació Serendipia</i>	242
<i>Validar mi caminar junto al otro</i>	250
In-vestir: prácticas performativas alrededor del género	258
<i>Caminos metodológicos</i>	265
<i>La imagen fotográfica</i>	267
Referencias	272
AUTORES	277
ÍNDICE ANALÍTICO	279
ÍNDICE ONOMÁSTICO	281

Índice de tablas

Tabla 1. <i>Rango de edades de las personas participantes</i>	36
Tabla 2. <i>Ubicación geográfica de las instituciones de los docentes inscritos</i>	37

Índice de figuras

Figura 1. <i>Esquema metodológico de la formación/investigación - Proyecto "Arte, género y educación"</i>	47
Figura 2. <i>Creación colectiva y simbólica alrededor de la categoría del género</i>	53
Figuras 3 y 4. <i>Interacciones con el montaje del proyecto "Capas especulares: cuerpos entre el espejo y la pantalla"</i>	62
Figuras 5 – 8. <i>Productos de las y los maestros participantes del proyecto "Capas Especulares: cuerpos entre el espejo y la pantalla"</i>	63
Figura 9. <i>La escritura como representación del proceso de subjetivación</i>	69
Figura 10. <i>Tips para tener en cuenta a la hora de relatar la experiencia</i>	70
Figura 11. <i>Collage con imágenes tomadas de internet: "La resistencia feminista"</i>	73
Figura 12. <i>Puesta en escena: cajas, casas, cosas y casos de mujeres</i>	86

Figuras 13 y 14. <i>Puesta en escena: El vuelo de la mariposa: una metáfora alternativa al sentimiento de culpa en la mujer</i>	88
Figuras 15 y 16. <i>Puesta en escena: Sie - obra inacabada</i>	89
Figuras 17, 18 y 19. <i>Puesta en escena: Semillas violetas: el cuerpo como territorio narrativo y artístico</i>	90
Figura 20. <i>Puesta en escena: Impresión extrañada</i>	91
Figuras 21 y 22. <i>Puesta en escena: ¿Estás a un paso...!, ¿a un paso de ser mujer?</i>	92
Figuras 23 y 24. <i>Puesta en escena: In-vestir, prácticas performativas alrededor del género</i>	95
Figuras 25 y 26. <i>Puesta en escena: Hilos que nos controlan como niña, adolescente y mujer docente</i>	96
Figuras 27 y 28. <i>Puesta en escena: La niña de papá (propuesta audiovisual)</i>	98
Figuras 29 y 30. <i>Puesta en escena: ¿Debo ser? Propuesta sobre las construcciones de género</i>	99
Figuras 31 y 32. <i>Puesta en escena: Gender reflexivities</i>	100
Figuras 33 y 34. <i>Puesta en escena: Máscaras</i>	105
Figuras 35 y 36. <i>Puesta en escena: Deconstrucción de una mujer de ciencia</i>	106
Figuras 37 y 38. <i>Puesta en escena: Gritos y silencio</i>	107
Figuras 39 y 40. <i>Puesta en escena: Narraciones extraordinarias</i>	108
Figuras 41, 42 y 43. <i>Puesta en escena: Rastros y rostros</i>	114
Figura 44. <i>"El Grito", de Edvard Munch</i>	139
Figuras 44 a 49. <i>Actividad artística, puesta en escena: Silencios y gritos</i>	147
Figura 50. <i>Ilustración, proceso de construcción de Deconsciencia</i>	162
Figura 51. <i>Muestra artística: Deconsciencia</i>	163
Figura 52. <i>Una fuerza menor en un poder mayor</i>	184
Figura 53. <i>Gender at school</i>	185

Figura 54. <i>No es disciplina</i>	185
Figura 55. <i>Faces never lie</i>	186
Figura 56. <i>Más allá de lo que siento</i>	186
Figura 57. <i>Una triste realidad</i>	187
Figura 58. <i>Frases generalizadas escritas por estudiantes y docentes</i>	189
Figura 59. <i>Ficha técnica de la socialización de la muestra creativa: La niña de papá</i>	196
Figuras 60 y 61. <i>Haciendo parte de un nuevo álbum familiar</i>	197
Figura 62. <i>Una mirada a mi árbol violeta</i>	198
Figura 63. <i>Un viaje a través de los libros</i>	202
Figura 64. <i>Mujer dedicada a las labores domésticas</i>	203
Figura 65. <i>Piernas Poderosas: redefiniendo el rol de la mujer</i>	204
Figura 66. <i>Maternidad</i>	207
Figuras 67 y 68. <i>Desdibujando fronteras: un recorrido fotográfico de roles de género</i>	213
Figura 69. <i>Siluetas femeninas elegidas para las preguntas (I)</i>	224
Figura 70. <i>Siluetas femeninas elegidas para las preguntas (II)</i>	225
Figura 71. <i>Fotografías de lecturas</i>	227
Figura 72. <i>Puesta en escena: Cajas, casas, cosas y casos de mujeres</i>	231
Figura 73. <i>Serendipia: cartel de bienvenida a la puesta en escena</i>	237
Figura 74. <i>Resumen, puesta en escena Serendipia</i>	243
Figuras 75 y 76. <i>Texto evocativo "Marcada", puesta en escena: Serendipia</i>	245
Figuras 77 y 78. <i>Texto evocativo "Otra alcancía más para llenar", puesta en escena: Serendipia</i>	246
Figuras 79 y 80. <i>Texto evocativo "¿Qué diría Dios?, puesta en escena: Serendipia</i>	247

Figuras 81 y 82. Texto evocativo "Mundo de fantasía", puesta en escena: Serendipia	248
Figuras 83 y 84. Texto evocativo "Dualidad", puesta en escena "Serendipia"	249
Figura 85. Validaciones de los diferentes participantes	252
Figuras 86 a 89. Momentos vividos de la puesta en escena: Serendipia	255
Figura 90. Cierre de la puesta en escena de Serendipia: un caminar entre máscaras	257
Figura 91. Actividad: Corpografía, 2017	259
Figura 92. Des(a)nudando los trajes anudados: La vergüenza, pieles en transgresión	261
Figura 93. Des(a)nudando las miradas: El miedo, habitar otras formas	262
Figura 94. Des(a)nudando los gestos: La inseguridad, crear otros paisajes	263
Figura 95. En los zapatos de otros	264

Índice de enlaces

Video 1: ¿Arte, género y educación?	17
Video 2: Puesta en escena Arte, género y educación	114
Espacio web 1: Arte, género y educación	124

Presentación

Si bien el género es una categoría emergente en las investigaciones educativas, no lo es su influencia: históricamente, la escuela es uno de los escenarios de socialización en el cual niños, niñas y adolescentes aprenden y reproducen las lógicas inequitativas que la cultura ha establecido de la relación entre hombres y mujeres (Pérez y Ramírez, 2015). Es por esto que activistas, académicos y académicas, organizaciones no gubernamentales y gubernamentales llaman la atención desde inicios del presente siglo acerca de la importancia de hacer una lectura crítica a los discursos, silencios y prácticas que circulan en las escuelas con relación a la manera de ser hombre o mujer, y sobre las múltiples posibilidades que ofrecen la vivencia y expresión de las sexualidades (Ramírez y Cardona, 2020).

Aunque para algunos y algunas este tema podría no corresponder con los problemas de campo de la investigación educativa, para el equipo de investigadoras e investigadores que desarrollaron el presente trabajo, sí. Más allá de un interés por los procesos cognitivos, la investigación educativa hoy está llamada al estudio y reconocimiento de los fenómenos que inciden y marcan las relaciones entre los sujetos escolares y la manera como estas permiten o imposibilitan el logro de los objetivos educativos (Rivas, 2020). Es allí en donde la investigación “Arte, Género y Educación” encuentra su justificación para estudiar los procesos de subjetivación de los géneros y las sexualidades.

De este modo, como campo de estudio de esta investigación se establecieron los procesos de subjetivación de los y las docentes. Sin embargo, el maestro y la maestra no se constituyeron en objeto de estudio, sino en sujeto de investigación y elaboración de conocimiento, pues ellos y ellas, a partir de los referentes conceptuales, teóricos y metodológicos en el marco del proceso de formación-investigación, fueron quienes desarrollaron la investigación y produjeron conocimiento acerca de sus trayectorias de subjetivación del género. Para esto se asumió la investigación basada en Artes como

posicionamiento epistemológico y apuesta metodológica en cuanto da cuenta de formas de representación de la realidad y devela experiencias y relaciones que la narrativa de la investigación científica no siempre tiene en cuenta.

En esa medida, se establecieron como objetivos específicos de la investigación: (1) reflexionar sobre el alcance y la posibilidad del reconocimiento de la propia trayectoria de subjetivación de género a través de talleres formativos; (2) apropiarse de la metodología de investigación basada en Artes, que permita un posicionamiento igualitario y democrático en la construcción y circulación de conocimientos para la promoción humana; y (3) mostrar nuevas perspectivas de los participantes en la forma de comprender y asumir el género en y para su práctica pedagógica.

La ruta metodológica recorrida en el proceso de investigación "Arte, género y educación" permitió en los y las maestras el reconocimiento de sus propias trayectorias de subjetivación sexogenérica, así como el impacto que estos tienen en la manera en que desarrollan su quehacer docente y limitan o posibilitan la superación de las diferentes formas de violencia de género en ambientes escolares. Los productos tipo Investigación + Creación¹ fueron socializados por los maestros y maestras en un evento llamado "Ciudad Maestra", en el cual los y las participantes recibieron retroalimentación, lo que les permitió abrir nuevas posibilidades para enriquecer su creación, asunto propio de la investigación basada en Artes.

¹ De acuerdo con el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, en la i+c se desarrollan obras, diseños o productos resultantes de los procesos de creación que implican aportes nuevos originales e inéditos al arte, a la arquitectura, al diseño, a la cultura y al conocimiento en general, a través de lenguajes simbólicos que expresan, interpretan y enriquecen de manera sustancial la vida intelectual, emocional, cultural y social de las comunidades humanas.

Aunque los y las docentes participantes realizaron, como parte de su trabajo Investigación + Creación, su propia reflexión acerca de la experiencia (segunda parte), como parte de identificación de resultados y hallazgos, el equipo dinamizador del proceso identificó que en los procesos de subjetivación sexogenérica de maestros y maestras persiste la obligatoriedad de construir una identidad profesional heteronormalizada y la continuidad simbólica con un universo cultural occidental en el que la religión, la ciencia y la disciplina institucional se mantiene presentes en la construcción de las identidades de género (primera parte).



1.

Acerca del proceso investigativo

Introducción

Arte, género y educación se constituyó en una apuesta de formación e investigación de la que hicieron parte maestros y maestras de la Secretaría de Educación del Distrito (SED) durante 2022, con la que el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), en asocio con la Universidad El Bosque, quiso ofrecer referentes teóricos y metodológicos para el reconocimiento y el abordaje de los géneros y las sexualidades en la escuela, así como recursos para la producción de conocimiento útil y pertinente a través de paradigmas emergentes, como la Investigación Basada en Artes (IBA).

A través del camino recorrido, además del componente formativo en el campo investigativo y sobre géneros y sexualidades, se avanzó en la comprensión de la manera que los procesos de subjetivación de los y las docentes participantes impacta los ambientes escolares y marca una dinámica en la construcción identitaria en torno a los géneros y las sexualidades de los y las estudiantes. Desde esta perspectiva, el presente capítulo expone los fundamentos teóricos y metodológicos que marcaron la formulación y el desarrollo del proyecto. Los avances en política sobre la formación de maestros y maestras, así como los relacionados a enfoques diferenciales y de derechos en la escuela, marcan un importante hito para este tipo de trabajos, que apuestan por la superación de lógicas inequitativas que reproducen la desigualdad y generan subordinación de sectores poblacionales minimizados.

Fundamentos de política pública

El Plan Distrital de Desarrollo 2020-2024 (PDD) “Un nuevo contrato social y ambiental para la Bogotá del siglo XXI” plantea, entre

sus metas, reconocer y apoyar la labor de 7.000 maestras y maestros a través de programas de formación docente y la generación de escenarios que permitan su vinculación a redes, grupos de investigación e innovación, y el reconocimiento social a su labor. De allí, el IDEP formuló el proyecto de inversión 7553 “Investigación, innovación e inspiración: conocimiento, saber y práctica pedagógica para el cierre de brechas de la calidad educativa”, orientado a fortalecer la apropiación, uso y divulgación del conocimiento producido por el Instituto y los maestros y maestras, como aporte al cierre de las brechas de la calidad educativa, a la transformación pedagógica y al reconocimiento del saber docente. Entre sus objetivos específicos, se encuentran: (1) producir investigaciones en el IDEP para contribuir al cumplimiento de las metas sectoriales de cierre de brechas y de transformación pedagógica en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS); (2) optimizar la gestión de la información y el conocimiento producido a través de los procesos de seguimiento a la política sectorial para su uso y apropiación por parte de los grupos de interés; (3) aumentar el nivel de transferencia del conocimiento producido por el IDEP al campo educativo y del sector; (4) implementar una estrategia articulada de promoción y apoyo a colectivos, redes y docentes investigadores e innovadores de los colegios públicos de Bogotá; e (5) implementar una estrategia efectiva de socialización, divulgación y gestión del conocimiento derivado de las investigaciones y publicaciones del IDEP y de los docentes del Distrito.

Así, se estableció la estrategia “agenda de investigaciones para la Transformación Pedagógica”, que tiene como objetivo orientar la producción académica del IDEP para contribuir al cumplimiento de las metas sectoriales de cierre de brechas y de transformación pedagógica en el marco del ODS. En esa medida, se consideraron diversos temas por su relevancia social, como el género, que empieza a tener el interés de investigadores e investigadoras de la educación, quienes

identifican en esta categoría de análisis una importante posibilidad para la transformación de los sistemas educativos en pro de la superación de diversas desigualdades. Esto seguramente contribuirá a la respuesta que esperan cuidadores, maestros y maestras; pues en los ejercicios de participación ciudadana llevados a cabo en el marco de la “Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana” (2021), cerca de un millón de ciudadanos reclamaron una ciudad y una educación con igualdad de condiciones y oportunidades para todas las personas. Allí se propone que a 2038,

Bogotá incluyente y diversa, promoverá el respeto y el disfrute a la heterogeneidad, con tolerancia cero a la exclusión y la discriminación social, cerrando las brechas entre niveles socioeconómicos, zonas y grupos tradicionalmente excluidos. Bogotá será una ciudad en la que se asuman comportamientos responsables frente a la sexualidad, sin violencias, en donde el género no sea un pretexto de exclusión e irrespeto hacia las personas. Será una ciudad que respete el tejido social cuidadosamente construido y, en esa medida, que supere las barreras físicas, sociales, laborales, económicas, étnicas, religiosas, políticas y culturales que limitan el encuentro creador entre la ciudadanía. (p. 50)

Tal y como lo plantea el eje 1 “Educación inicial: bases sólidas para la vida” (2021), es necesario

[...] resignificar el enfoque de género, en todos los procesos de la institución educativa, incluyendo lo que tiene que ver con la oralidad y los materiales narrativos utilizados en la escuela y fuera de ella, que promueven enfoques patriarcales y machistas que perpetúan dinámicas de desigualdad y roles

preconcebidos de género, que están también presentes en los entornos. (p. 204)

Precisamente en este asunto se circunscribe el presente trabajo, el cual buscó comprender cómo se producen las subjetividades de género binarias y no binarias presentes en la escuela, al mismo tiempo que generar acciones pedagógicas para desnaturalizar las prácticas y relaciones sociales que definen lo que cada individuo debe y puede hacer, de acuerdo con el lugar asignado social y culturalmente a su sexo; esto, teniendo como sujeto de estudio al maestro y a la maestra, y asumiendo la investigación pedagógica como un ejercicio de reflexión y producción de saber por parte de grupos de investigación de maestros y maestras, así como de redes y semilleros de investigación.

Pero, ¿qué es eso de subjetividades sexogenéricas y cómo investigarlas desde la IBA? A continuación, se ofrecen algunos elementos introductorios para su comprensión. Sin embargo, en el capítulo II se detalla lo relacionado con la IBA y su aporte a la investigación en el campo educativo.

Fundamentos teóricos

Uno de los caminos de entrada hacia la comprensión de la categoría de género en el campo educativo, tiene que ver con la diferenciación entre el sexo como definición biológica de diferenciación entre femenino y masculino, y la noción de género como construcción social. Durante las últimas décadas, dicha diferenciación ha sido un marco conceptual privilegiado en los escenarios escolares como punto de partida para evidenciar las relaciones desiguales de poder entre hombres y mujeres:

[L]o que la sabiduría popular sabe, entonces, es que el género no es el sexo, un estado natural, sino la representación de cada individuo en términos de una relación social particular que preexiste al individuo y es predicada en la oposición conceptual y rígida (estructural) de dos sexos biológicos. Esta estructura conceptual es lo que las científicas sociales feministas han designado el sistema sexo- género. (De Lauretis, 1989, p. 11)

Desde esta perspectiva, el sistema sexo-género se trata de una categoría que hace hincapié en las prácticas de jerarquización de los individuos en razón de su identidad de género (binaria) y sus efectos consecuentes: “[s]i las representaciones de género son posiciones sociales que conllevan diferentes significados, entonces, para alguien ser representado y representarse como varón o mujer implica asumir la totalidad de los efectos de esos significados” (De Lauretis, 1989, p. 13). Esto quiere decir que la pregunta se sitúa sobre qué significa ser mujer y ser hombre y de qué manera estos significados se ubican en una jerarquía de valoración social desigual.

Un ejemplo recurrente para ubicar esta identificación tiene que ver con los juegos infantiles y su tajante división entre juguetes para niñas y juguetes para niños. Mientras los juguetes de los niños suelen ser los carros, los de las niñas son, por lo general, bebés y muñecas que les permiten jugar el rol de la maternidad. Lo que el sistema sexo-género pone en evidencia en esta diferenciación de objetos, es el valor social de cada una de estas representaciones, que se repite de generación en generación y que perpetúa la subordinación de los roles femeninos en relación con los masculinos.

No obstante, hablar de la categoría género y separarla de la materialidad corporal hombre-mujer ha implicado un movimiento en las reflexiones y ha puesto en duda la realidad del género. De acuerdo con Butler (1990),

[l]a frontera que separa lo real de lo irreal se desdibuja. Y es en ese momento cuando nos damos cuenta de que lo que consideramos «real», lo que invocamos como el conocimiento naturalizado del género, es, de hecho, una realidad que puede cambiar y que es posible replantear, llámese subversiva o llámese de otra forma. (p. 28)

Esta perspectiva muestra cómo la distinción del sexo como condición natural versus la noción del género como categoría cultural es, en sí misma, una construcción cultural en tanto no escapa a la historia y a los contextos particulares. Lo que se tiene es que tanto el sexo como el género son discursos que operan sobre los cuerpos, produciendo subjetividades alineadas con un deber ser hombres y mujeres, que, adicionalmente, invisibilizan la existencia de identidades y orientaciones sexuales de personas intersexuales y de culturas en las que no solo existen dos opciones para vivir la sexualidad (Platero, 2014).

Dicho esto, la pregunta por las subjetividades y la manera en que estas se configuran en los escenarios escolares cobra importancia como un camino hacia la comprensión, y especialmente el análisis sobre los dispositivos pedagógicos y culturales que han modulado las formas de subjetivación de hombres, mujeres y sujetos no binarios. Un camino posible para este ejercicio analítico es pensar el género de manera paralela a los postulados de Foucault (2009) respecto a las tecnologías del sexo, y proponer, tal como lo sitúa De Lauretis (1989) que “[...] también el género, en tanto representación autorrepresentación, es el producto de variadas tecnologías sociales y de discursos institucionalizados, de epistemologías y de prácticas críticas, tanto como de la vida cotidiana” (p. 8).

Desde este punto de vista, se acepta que el género, lejos de restringirse a una categoría conceptual, objeto de estudio, sirve como lente analítico, o como lo que ha sido denominado “enfoque de géne-

ro” para designar una manera de aproximarse y leer las realidades desde el reconocimiento de los dispositivos de poder que operan en ella a modo de tecnologías. En palabras de Lamas (2013), “[...] el género como un filtro cultural con el que interpretamos el mundo y también una especie de armadura con la que constreñimos nuestra vida” (p. 18).

Las investigaciones sobre las relaciones de género y las diferencias sexuales en contextos escolares siguen siendo marginales, por ello, cada trabajo que se emprende en estas temáticas resulta necesario y pertinente. No obstante, se sabe que es un tema cuya entrada a la escuela tiene muchos detractores y algunas restricciones que son más inconscientes, justamente por el arraigo de estos estereotipos y prejuicios, que encuentran su anclaje en el desconocimiento o desinformación acerca de temas que han quedado en manos de los medios de comunicación o de la opinión pública. Uno de los retos fundamentales para la educación desde un enfoque de género tiene que ver con la necesaria reconstrucción reflexiva sobre los modos de hacer investigación y acción educativa. Lejos de ser un asunto secundario, la pregunta por el cómo pone en evidencia las maneras en que se concibe y se crea el conocimiento, así como las lógicas privilegiadas, tanto en el proceso como en los resultados de la investigación.

Desde esta perspectiva, la relación entre la IBA y los estudios de género, o aquellos que se buscan pensar las sexualidades, es un camino aún incipiente, pero que hace eco sobre las potencialidades de la experiencia artística como un camino que subvierte el logocentrismo, da lugar al cuerpo y reconoce la creación artística como lugar de enunciación.

Un ejemplo de este tipo de investigaciones es la realizada por Martínez y Domínguez (2019) “La muñeca *Barbie*, una propuesta educativa”. Su objetivo fue fomentar la reflexión crítica entre las estudiantes en torno al modelo de feminidad que representa la muñeca Barbie. Esta indagación recalca la importancia de recurrir a “[...] [la]

investigación basada en las artes desde la perspectiva de la cultura visual para abordar los estereotipos sociales, las conductas y los criterios ideológicos que reproduce y produce *Barbie*” (p. 1.047), y la necesidad de posicionar la IBA “[...] como un soporte de creación abierta y divergente para cuestionar, contestar y desnaturalizar el modelo de feminidad e infancia de la muñeca Barbie” (p. 1.049).

Así mismo, en la línea de violencias de género se encuentra la investigación realizada por Bird (2010) “*Feminist standpoint theory synthesised with arts-based research in the study of domestic violence*”, la cual hace énfasis en el potencial de la IBA para el acceso a un conocimiento multisensorial e incorporado, pues reconoce que las palabras, propias de la mayoría de enfoques cualitativos, por sí solas pueden tener dificultades para articular la experiencia y, en concreto, la experiencia de las violencias domésticas. Por su parte, Parra (2018) reflexiona sobre las violencias simbólicas que viven niñas, jóvenes y mujeres en el escenario escolar como consecuencia de los imaginarios de género nocivos respecto a la menstruación. Para la autora,

[...] las representaciones y los imaginarios se escapan al lenguaje hablado y a las lógicas de la racionalidad. Desde este punto de vista, su ejercicio investigativo busca escaparse a las restricciones de la palabra escrita y hablada, y entrar a reconocer la visualidad como un lenguaje que habla y que narra la experiencia. (p. 85)

La IBA cobra sentido en su metodología de investigación no solo como medio, sino como una manera de reivindicar el lugar del cuerpo en la producción de conocimiento: “[...] un cuerpo que se toma el centro del aula para mostrar su existencia viva, para recordarnos la existencia de cuerpos femeninos que habitan la escuela sin ser reconocidos” (p. 81).

Es de destacar que un rasgo común en estas investigaciones es la intención de desnaturalizar aquello que históricamente se ha reproducido como parte del sistema patriarcal, que ha sostenido e invisibilizado la subordinación y las violencias de género. La potencia del arte en esta realidad compleja, como lo anota Zafra (2013),

[...] nos ayuda a mirar el mundo de otra manera, para no repetirlo ni tampoco cambiarlo por otros dogmas (que aun siendo distintos enmarquen de igual manera lo que podemos ser); formas de tono crítico y propositivo, experimental, que ayudan a disentir, a jugar, a reflexionar, a revelarnos, a resignificar imaginarios que permiten visibilizar lo que hemos interiorizado y habitualmente ya nos vemos. (p. 210)

No obstante, vale la pena anotar que la IBA, y su relación con los enfoques de género, sigue siendo un escenario por explorar. Los antecedentes desde la investigación artística son mucho más prominentes y evidencian el impacto que han tenido en la reflexión de temas como estereotipos y violencias de género. Por su parte, la relación género-arteterapia, también evidencia una trayectoria importante (Moro, 2021; Pascual, 2012), y uno de sus objetivos centrales es generar procesos que aporten a la sanación y al empoderamiento.

En cuanto a la categoría investigativa “subjetivación de género”, está el estudio “Subjetivación femenina: una mirada a la niña que me ronda” (2016), que retoma las prácticas e instituciones que hicieron parte de los referentes culturales y sociales de un grupo de estudiantes a la hora de elaborar la construcción de su feminidad como mujeres integradas y constituidas: “se trata de evidenciar las coordenadas discursivas (horizonte de sentido) que enrutaron (condujeron) su edificación subjetiva del hecho (histórico-sociocultural) de ser mujer” (Puentes *et al.*, p. 84) Este entramado destaca el lugar

de las prácticas y pautas de crianza, porque allí se consolidan las concepciones instituidas sobre el ser niño o niña de forma generacional por círculos como la familia y los cuidadores, que configuran el lugar para la práctica discursiva de la formación inicial, y la contribución de los antecesores culturales a la conformación de subjetividades e identidades que ubican a la infancia en unos roles determinados según su género, y ofrecen los cimientos con los que los sujetos y sujetas dialogan con e interpelan a la construcción de una individualidad:

En estos testimonios, se evidencia que las mujeres «participantes» le temen al conflicto, porque en la subjetivación de su infancia hay proceso de fragilización donde se les despolitiza y pierden autonomía. No actúan por ellas mismas, pues tienen un protector al lado, siendo este quien las defiende y cuida, por tanto, no están preparadas para combatir o luchar ya que otros lo hacen por ellas. (Puentes *et al.*, 2016, p. 89)

La investigación cierra señalando que, roles tradicionales como la protección y fuerza masculina y la fragilidad e indefensión femenina se hacen presentes en la repetición de patrones de crianza y, por lo tanto, hacen parte del reservorio cultural del que se alimenta el proceso de subjetivación de niños y niñas. Consecuentemente, los órdenes sociales a los que se verá abocada la infancia, como es el caso de la escuela, hacen parte del marco institucional de desenvolvimiento y de elaboración de la subjetivación femenina y masculina.

Por otro lado, en su investigación “La subjetivación de género” Chiara Cerri (2010) propone que, en el marco de la dicotomía clásica y determinista del hombre y la mujer, las sujetas y los sujetos, empoderados de su propia subjetivación, han de tener la capacidad de asumir una postura crítica frente a su propia construcción, y eso incluye la emergencia de las diversidades. Así, se comprende el género,

por un lado, como “[...] una norma sociocultural que construye unas categorías específicas de sujetos sociales y sexuados, y por otro, como un ámbito de acción donde poder contestar esta norma, para explorar la más amplia variedad de posicionamiento y formación del sujeto” (Cerri, 2010, p. 1), que se organiza en estructura y simbolismos.

Este determinismo, propio del binario femenino-masculino elaborado a partir del sistema sexo-género, ha marcado una estructura jerárquica, unos lugares específicos para la participación de hombres y mujeres en momentos específicos de la historia y de las culturas, de forma que la dinámica entre la construcción de la subjetividad y el diálogo con los referentes colectivos es permanente e inacabado, es así como el espacio personal-colectivo los articula y se configura como el espacio social para una subjetividad mutable (Cerri, 2010). Considerando este contexto, la presente investigación se plantea como un camino posible que pone en diálogo la experiencia artística con la práctica pedagógica de los y las maestras que optan por cuestionar su propia subjetividad y experiencia de género, privilegiando el proceso, no solo como ruta investigativa, sino como ruta de transformación social y cultural respecto a la igualdad de género en los escenarios escolares.

Desde estas aproximaciones iniciales resulta vital identificar el lugar de la investigación pedagógica sobre las relaciones de género y las diferencias sexuales en contextos escolares, más aún si se acepta que introducir el género como campo de estudio y de acción pedagógica trae consigo tensiones y la mayoría de las veces produce actitudes y comportamientos de resistencia por parte de actores e instituciones de la comunidad educativa (Ramírez, 2017). Investigaciones que han abordado estos asuntos (Cuestas y Ramírez, 2019), coinciden en señalar que parte del problema, son las comprensiones y lecturas que hacen maestros y maestras sobre los roles de género, las subjetividades de género no binarias y las representaciones sociales

que tienen al respecto. Estas comprensiones y lecturas, conscientes o inconscientes, se instauran y se reproducen en el diario vivir de la escuela a través del ejercicio docente y mediante dispositivos pedagógicos que naturalizan visiones y conductas desiguales y discriminatorias en relación con el género (Ramírez, 2017). Este contexto invita a imaginar y proponer acciones pedagógicas y estrategias investigativas novedosas, que no solo ayuden a indagar y problematizar las comprensiones y lecturas de los y las maestras sobre los roles y subjetividades de género en la escuela, sino que también contribuyan a develar y desnaturalizar las prácticas y relaciones sociales que en el contexto educativo definen lo que cada individuo debe y puede hacer, de acuerdo con el lugar asignado social y culturalmente a su sexo.

Desde esta perspectiva, el lugar de esta investigación es justamente el de entroncar la potencia de la subjetividad de género con el poder transformador de la pedagogía y la capacidad de los maestros y maestras para incidir en sus contextos. A pesar de los importantes trabajos realizados por interesados e interesadas en los estudios de género (principalmente docentes), estos siguen siendo insuficientes para comprender y superar las dinámicas con las que se reproducen y perpetúan las desigualdades de género en escenarios educativos. Además, no debería existir una forma única para su abordaje, pues los estudios de género y su comprensión incluyen un enfoque multidisciplinar.

Por otro lado, es importante señalar que, con las movilizaciones sociales a nivel internacional llevadas a cabo en contra de la llamada “ideología de género” a nivel internacional, entre 2015 y 2016, se afectaron incipientes iniciativas gestadas en la escuela para lograr atender, mitigar y prevenir las violencias de género. Por ejemplo, en Colombia, se detuvo el proceso de revisión y ajuste de Manuales de convivencia, ordenado por la Corte Constitucional en la Sentencia 1278 de 2015 para erradicar diferentes formas de estigmatización

y violencias de género en contra de personas LGBTI. Estas y otras resistencias al tema han contribuido a la perpetuación de violencias de género en los escenarios escolares, que no en pocos casos han conducido a la deserción escolar; y las niñas han sido las más afectadas, así como aquellos niños y jóvenes que no se corresponden con los modelos hegemónicos de masculinidad o que no se identifican con el sistema sexo-género binario, como lo evidenció la revisión sistemática realizada por Otoya (2021), en la que se señala que en el nivel secundario se acentúa la desigualdad basada en el género.

De acuerdo con este panorama, se entiende que uno de los factores determinantes a la hora de abordar el género y las sexualidades como línea transversal en los procesos educativos tiene que ver con sensibilidad por parte de los y las docentes respecto al tema y su disposición para agenciar estrategias que permitan una lectura crítica sobre su vivencia en cada institución. A esto se suma la preocupación por encontrar metodologías pertinentes para abordar estos temas, promoviendo la reflexión y, especialmente, la transformación de prácticas vinculadas a la discriminación y, en general, a las violencias de género.

Las siguientes preguntas se constituyen en la ruta que orienta el desarrollo de esta propuesta de investigación:

- ¿De qué manera la Investigación Basada en Artes (IBA) con enfoque de género desarrollada en contextos escolares posibilita la exploración y comprensión de problemáticas y fenómenos que otros modos tradicionales de investigación no dan cuenta de forma suficiente?
- ¿De qué manera la IBA permite el ejercicio reflexivo de las trayectorias de subjetivación de género en maestros y maestras?

- ¿Cómo el reconocimiento de las trayectorias de subjetivación de género en maestros y maestras contribuye a la identificación y desnaturalización de prácticas y relaciones sociales desiguales en sus contextos escolares?

El énfasis puesto en la IBA tiene que ver con la comprensión de este tipo de metodologías, no solo como una manera de hacer investigación, sino como una apuesta epistemológica que, heredera del giro lingüístico, de la investigación educativa y de los feminismos (Hernández, 2008), pone el énfasis en los saberes que han sido tradicionalmente excluidos de los discursos académicos y que requieren de lenguajes, otros que les permitan posicionarse como constructores de realidad, entre ellos, la pregunta por las sexualidades y el género.

Adicionalmente, la IBA permite reivindicar la investigación pedagógica como una experiencia cuyo objetivo fundamental no se restringe a los resultados de la indagación, sino a su proceso y a los intercambios dialógicos que ocurrieron en él, como parte de la experiencia artística y pedagógica. Esto se vio reflejado en la puesta en escena final, en la que tanto maestros y maestras creadoras, como el público en general, tuvieron la oportunidad de seguir ampliando sus perspectivas.

Objetivos

En términos metodológicos, el estudio propone que el tema sea indagado a partir de los intereses y las necesidades de las prácticas pedagógicas de las y los maestros, y desde una perspectiva crítica de sus narrativas e imaginarios en relación con el tema de género. Así mismo, que la investigación educativa que se desarrolle acuda a formatos menos ortodoxos, más holísticos y con resultados que puedan

ser socializados y validados por medios más imaginativos y creativos. Este panorama dio origen al objetivo general de la investigación:

- Develar las trayectorias de subjetivación del género en maestros y maestras, a través de la Investigación Basada en Artes (IBA) como una manera de desnaturalización de las prácticas y relaciones sociales desiguales que definen lo que cada individuo debe y puede hacer, de acuerdo con el lugar asignado social y culturalmente a su sexo.

Y este se concreta en los objetivos específicos:

- Promover en los y las participantes la reflexión sobre el alcance y la posibilidad del reconocimiento de la propia trayectoria de subjetivación de género a través de talleres formativos.
- Contribuir al proceso de apropiación de la metodología de Investigación Basada en Artes (IBA) en pro de un posicionamiento igualitario y democrático en la construcción y circulación de conocimientos para la promoción humana.
- Mostrar nuevas perspectivas de los participantes en la forma de comprender y asumir el género en y para su práctica pedagógica.

Acerca de las y los participantes

Mediante convocatoria pública se invitó a docentes, directivas, orientadores y docentes de apoyo de instituciones educativas distritales de Bogotá, a postularse para participar en el proyecto de investigación y

formación “Arte, Género y Educación”, a cargo del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), en convenio con la Universidad El Bosque, para llevarse a cabo entre los meses de febrero y octubre del periodo académico 2022.

Como ya se ha mencionado, el objetivo central del proyecto de investigación formativa “Arte, género y educación” perseguía develar las trayectorias de subjetivación de género en las y los maestros participantes, a través de metodologías de la IBA. Los objetivos específicos del proyecto pretendían explorar nuevas perspectivas de los participantes en la forma de comprender y asumir el género en y para su práctica pedagógica, así como contribuir al proceso de apropiación de las metodologías de la IBA.

La modalidad de participación en el proyecto se ofreció en forma mixta, combinando presencialidad y virtualidad, con compromisos y responsabilidades diferentes, según la modalidad escogida. En el caso de la presencialidad, el compromiso exigía hacer parte de todas las actividades investigativas, formativas y de seguimiento del proyecto, mientras que, en el caso de la virtualidad, el compromiso abarcaba solo aquellas actividades que se hicieran en línea. A diferencia de los participantes presenciales, a los de participación virtual no se les exigía adelantar un ejercicio específico de investigación, pero si se les invitaba a desarrollar un escrito teórico que diese cuenta de sus propias reflexiones sobre el proceso.

La Universidad del Bosque, en convenio con el IDEP, acordaron certificar la participación de los y las maestras integrantes del proyecto, atendiendo a requisitos propios de la normatividad académica de la institución universitaria cooperante. Dicha certificación habilitó a los docentes a inscribirse y adelantar créditos académicos según modalidades de los programas que actualmente ofrece la Universidad El Bosque. Con una dedicación de 96 horas de trabajo, se homologarían dos créditos en sus programas de posgrados.

A la convocatoria abierta realizada entre el 28 de marzo y el 07 de abril de 2022, y publicada en la página oficial del IDEP, se inscribieron un total de 93 participantes, de los cuales 77 eran docentes; 15, orientadores y 1, coordinador. Con relación al género, 73 inscritos se identificaron con el género femenino; 19, con el masculino, y un docente se identificó como queer. En términos etarios, los inscritos a la convocatoria se clasificaron en el rango de edades entre 23 y 61 años, de la siguiente forma:

Tabla 1

Rango de edades de las y los participantes

Rango de edad	N.º de personas pertenecientes a cada rango
23-28	5
29-35	18
36-42	36
43-49	17
50-57	16
58 o más	1

Con relación al tipo de vinculación de los docentes que inicialmente respondieron a la convocatoria, 65 fueron docentes de planta y 28, provisionales. Respecto a la pertenencia a comunidades poblacionales, 1 docente se autoreconoció como afrodescendiente; 2, a comunidades indígenas, y 90 declararon no pertenecer a ninguna población. En cuanto a la ubicación geográfica de las instituciones

educativas a las cuales pertenecen los docentes inscritos, se encontró lo siguiente:

Tabla 2

Ubicación geográfica de las instituciones de los docentes inscritos

Localidad	Total de participantes
Engativá	7
Suba	10
Teusaquillo	2
Puente Aranda	2
Rafael Uribe Uribe	8
Ciudad Bolívar	11
Chapinero	1
Santa Fe	3
San Cristóbal	10
Usme	2
Tunjuelito	3
Bosa	12
Kennedy	18
Fontibón	4

A la pregunta de si habían tenido experiencia previa con investigaciones cualitativas que utilizaran el arte, 48 docentes contestaron que sí y 45, que no. La experiencia artística de las personas participantes estuvo alrededor la danza, las artes plásticas, la música, el tejido, el bordado, artes audiovisuales, pintura, teatro, manualidades y poesía. En cuanto a experiencias previas en relación con el género, 39 docentes contestaron que sí habían participado en ellas, y 54, que esta era la primera vez que participaban en la temática. La experiencia de género estuvo centrada en temática como el género en la escuela, violencias de género, subjetividad, feminidad y masculinidad, educación sexual, inclusión, multiculturalidad, performance y enfoque de género.

Se seleccionaron 48 docentes en total para participar en el proyecto, de los cuales 33 optaron por modalidad presencial; 15, por modalidad virtual, y 8 provisionales aceptaron hacer parte del proyecto. A la fecha de presentación de estas estadísticas, 11 profesores se habían retirado del proyecto, de los cuales 9 son mujeres y 2, hombres.

De esta estadística inicial, en principio llama la atención el alto número de maestros y maestras que acogieron una iniciativa investigativa de este tipo, lo que evidencia un grado de interés importante que las y los docente muestran, no solo por temas de la complejidad del género en la escuela, y que actualmente impacta su práctica pedagógica, sino también por metodologías de investigación cualitativas que exploran estos sensibles temas a través de diseños, estrategias, procesos y dispositivos relacionados con el arte.

Proceso metodológico

Aunque en el apartado introductorio se expusieron algunos elementos sobre la Investigación Basada en las Artes (IBA), el presente capítulo tiene por objeto desarrollar a profundidad los elementos relacionados con el proceso metodológico adelantado. Se presta especial atención a los aportes que este tipo de abordajes puede hacer a la investigación educativa y la manera como estos se asumieron en el desarrollo de la presente investigación. El capítulo está estructurado en dos partes: (1) fundamentación de la metodología y (2) diseño metodológico.

La Investigación Basada en Artes (IBA) como campo de acción investigativa

En el terreno de la investigación, particularmente en lo concerniente a procesos investigativos que se adelantan por medios artísticos, la Investigación Basada en Artes (IBA), (ABR, Arts-Based Research, en inglés), constituye una de las alternativas a lo que tradicionalmente se ha considerado la ‘investigación con rigor científico’. En esencia, la IBA trata de dar cuenta de formas de representación de la realidad que develan experiencias y relaciones que la narrativa de la investigación científica no tiene en cuenta, y de las cuales el rigor y la exigencia académica no quedan ni excluidas ni disminuidas.

La IBA se inició como parte del giro narrativo en la investigación en Ciencias sociales a principios de los años 80 del pasado siglo, con la vinculación de la investigación y las artes desde una doble perspectiva. Por un lado, desde una posición epistemológica en la que se interrogan las formas hegemónicas de investigación centradas en la aplicación de metodologías que obligan a los fenómenos a

producirse y manifestarse; y, por otra, mediante la utilización creativa de procedimientos y lenguajes artísticos utilizados para indagar y dar cuenta de los fenómenos y experiencias que se quieren investigar (Hernández, 2008).

De acuerdo con Hernández (2008), a esta línea investigativa ha contribuido de manera decisiva la perspectiva teórica constructivista, que ha confrontado críticamente la visión moderna de la investigación científica y el tipo de conocimiento que le es propio. Según Hernández (2008), en la perspectiva constructivista el saber tiene un origen social, y la razón, lo ético y lo emocional, tienen lugar principalmente en la dinámica de las relaciones interpersonales. Al mismo tiempo, el lenguaje, que es cultural e instrumento mediante el cual capturamos el mundo, filtra y condiciona la comprensión de la realidad de innumerables formas. Por último, la relación entre los hechos y los valores en el contexto de lo humano es demasiado estrecha, por lo que la noción de objetividad se vuelve muy compleja y problemática (Hernández, 2008).

Otras influencias positivas para la IBA, provenientes del giro narrativo en la investigación en Ciencias sociales, son, por una parte, la perspectiva feminista de investigación (Srinivasan y Davis, 1991; De-Vault, 1999). Según Hernández (2008), la perspectiva feminista ha sido esencial para cuestionar la posición de los investigadores que ‘hacen hablar’ la realidad, en lugar de permitir –actuando como mediadores– que la realidad hable por sí misma. Otra de tales influencias es el lugar central que ocupa la experiencia, la narrativa y las voces del investigador y sus colaboradores en el nuevo giro narrativo de las Ciencias sociales. Así mismo, el reposicionamiento que se hace de lo biográfico, que se transforma en elemento clave de la reconstrucción de la experiencia vivida.

Eisner (1993) y Barone (2001), por su parte, plantean que hay que cuestionar lo que es o puede ser investigación, y que la ‘investi-

gación científica' no es el único modo de investigación, pues al existir otras formas investigativas posibles, esta es, quizás, solo una tipología más de investigación. Lo anterior, sobre todo si lo que está en juego es explorar fenómenos del acontecer humano, las relaciones interpersonales y sus representaciones y significados simbólicos. Estos autores concluyen que, es por esta razón que hoy día se habla de diversas formas de investigación: etnográfica, biográfica, histórica, narrativa, performativa.

Por otra parte, son varias las definiciones que la IBA presenta, según el tipo de aproximación que asuma el diseño investigativo y los procedimientos artísticos que el investigador desee emplear en su indagación. Por ejemplo, Barone y Eisner (2012) definen la IBA como investigación de corte cualitativo, que utiliza el arte como medio para dar cuenta de las experiencias e interpretaciones en las que investigador y los participantes muestran lo que no se hace visible en otro tipo de investigaciones. Sinner y otros autores (2006) definen la IBA como formas de indagación de extremada utilidad para representar y socializar procesos y resultados de investigación con audiencias académicas y profesionales, y consideran que la IBA contribuye así a abrir los límites de las prácticas investigativas en las Ciencias sociales. Huss y Cwikel (2005), por su parte, entienden que la finalidad de la IBA es hacer uso de las artes como un método y una forma de análisis dentro de procesos investigativos de carácter cualitativo. Se la encuentra, por lo general, en investigación situada en los campos de la educación, las Ciencias sociales y el arte-terapia.

De igual manera, Mullen (2003) afirma que lo que tienen en común las formas de IBA es que, al indagar sobre los contenidos de la investigación y su interpretación, el participante en la investigación se fortalece, la relación entre el investigador académico y el investigador participante se intensifica y se hace más igualitaria, y los contenidos son culturalmente más exactos y explícitos, dado que

utilizan formas de conocimiento tanto emocionales como cognitivas. Silverman (2000), a su vez, considera que la finalidad de cualquier investigación es permitir acceder a lo que las personas hacen y no solo a lo que dicen. En este sentido, las artes llevan la praxis, 'el hacer', al campo de la investigación.

De este modo, La IBA dialoga flexible y productivamente con estas formas de indagación, y lo hace gracias a que, en sus presupuestos acoge criterios que validan la interacción entre prácticas artísticas y procesos investigativos. El primero de estos presupuestos es que en los procesos artísticos hay siempre implícita una intención investigativa, incluso en aquellos en que la exploración es solo disciplinar. El segundo presupuesto es de carácter educativo, en el sentido que lo artístico, al construir representaciones de la realidad, incluye un componente pedagógico que fija nuevas maneras de mirar y de mirarse. Finalmente, los procesos de indagación contienen elementos estéticos y de diseño que impactan todo el proceso de indagación (Hernández, 2008).

Otras influencias significativas para la IBA provenientes del giro narrativo en la investigación social se materializan en la centralidad que ocupan la experiencia, la narrativa y las voces del investigador y sus colaboradores en los procesos de indagación, así como en el reposicionamiento que se hace de lo biográfico, que se transforma en elemento clave de la reconstrucción de la experiencia vivida durante la investigación, y en los aportes de la arteterapia, con la utilización de lenguajes artísticos y sus procedimientos hermenéuticos de interpretación de la subjetividad de los sujetos. Asimismo, en la perspectiva feminista de investigación, cuya comprensión de los fenómenos vía 'mediaciones' cuestiona la perspectiva patriarcal de la investigación tradicional (Hernández, 2008).

Así, la IBA es un campo de acción investigativo dentro del cual se acogen, a modo de paraguas, diversas formas de indagación cuyas

variaciones dependen del tipo de combinaciones que se establezcan entre, al menos, tres de sus componentes esenciales, que son: el campo disciplinar, los métodos y técnicas de investigación, y los lenguajes y prácticas artísticas utilizados para producir y socializar los resultados. En lo disciplinar, la IBA adquiere su especificidad según el campo de saber con el que se dialogue: antropología, educación, salud, etc. Por su parte, los métodos y técnicas de investigación provenientes tanto de las artes como de las Ciencias sociales determinarán los contenidos y las dinámicas exploratorias del proceso de investigación, y los lenguajes artísticos orientarán las trayectorias y las estrategias de diseminación y validación final de la investigación.

Bajo esta antesala, el proyecto de investigación “Arte, género y educación” se pensó y se estructuró a partir de las metodologías cualitativas de la IBA y las tradiciones teóricas de los estudios de género. El proyecto, a partir de una lectura crítica y propositiva de parte de las y los maestros participantes, tuvo como propósito generar narrativas artísticas acerca de la situación de mujeres, hombres y subjetividades de género no binarias presentes en la escuela, conducentes a la desnaturalización de prácticas sexistas y patriarcales de colegios públicos de Bogotá. Esta iniciativa se desarrolló en el campo educativo, específicamente en contexto de escuela, lo que llevó al proyecto a inscribirse bajo la modalidad de la Investigación Educativa Basada en las Artes (IEBA), una de las derivas claves de las metodologías de investigación cualitativa basadas en las artes.

Investigación Educativa Basada en las Artes (IEBA)

Las relaciones entre arte y educación son múltiples, variadas, mutuamente enriquecedoras y dependen en mucho de los propósitos que

se persigan, la institucionalidad que las promueva y el contexto sociocultural en que se materialicen. Arte y Educación, como campo de saber, reflexión conceptual y experiencia práctica, cuenta hoy día con un desarrollo significativo del que dan cuenta documentos de política pública, eventos de reflexión crítica y una importante producción conceptual y bibliográfica (Beltran, 2017).

Esta relación, no exenta de tensiones en cuanto que se instaura entre dos campos y prácticas de saber autónomos, se ha materializado, entre otras razones, por un elemento común que las emparenta y las confronta: lo pedagógico. Desde el arte, la dimensión pedagógica se ha reclamado como propia, fundamentalmente desde la dimensión social y política del proyecto artístico; desde la educación, en relación con los requerimientos de formación disciplinar y formación integral de sujetos para la vida pública.

Así, en el continuo arte-educación hablan elocuentemente las experiencias de proyectos que transitan entre la intervención política, la apuesta estética y la crítica cultural, y aquellas que involucran lo pedagógico para abrir posibilidades en el terreno del activismo social, la experimentación artística y la movilización cultural. Por ejemplo, en dicho continuo, las instituciones educativas han explorado y puesto en acción una práctica pedagógica que vincula al arte como formación disciplinar y formación integral del sujeto en términos del desarrollo cognitivo, expresivo y relacional (Sánchez, 2017).

En este sentido, vale la pena mencionar la importancia que se le atribuye a los conceptos de sensibilidad, experiencia sensible y experiencia estética. En general, el presupuesto es que la participación en las artes propicia experiencias sensibles, y que la experiencia estética ayuda a las personas a relacionarse consigo mismo, la vida, los otros, la naturaleza y la cultura. Dichas experiencias son portadoras de significados y sentidos que contribuyen al desarrollo del pensamiento creativo y de la expresión simbólica de la subjetividad de los

individuos. Desde esta perspectiva, se comprende la enorme importancia que la subjetividad adquiere en la constitución individual, relacional y simbólica de las personas, subjetividad que se materializa básica y esencialmente como realización de la experiencia de ser, estar, relacionarse y articularse con el mundo. Este proceso de objetivación y subjetivación incluye tanto las dimensiones cognitivas, racionales y físicas, como la dimensión sensible y estética de la materialización de la experiencia de historia de vida de los sujetos (Pereti y Silva, 2007).

En relación con la dimensión sensible, se afirma que la experiencia estética es también una vía de aprendizaje ético, en el que la sensibilidad y la sensualidad confrontan la dimensión de la razón, pues solo en la medida en que el individuo tenga posibilidades de expresarse y comunicarse tiene sentido su experiencia de vida. Dicha expresión y comunicación es, en esencia, una manifestación de su más profunda interioridad. En ella se activa su subjetividad, en la que la experiencia humana toma existencia y se moviliza a través de recursos estéticos (Pereti y Silva, 2007).

Por otra parte, respecto a la educación artística en el contexto de escuela, Rodríguez (2009) considera que esta debe ser entendida como una manera de ser y hacer en el mundo, una forma de construir conocimiento a partir de la experiencia. Así, el conocimiento se deriva de la experiencia artística, de maneras de mirar y de mirarse, modos de pensar y ver la realidad, de esquemas para la acción y la intervención en el mundo. La educación artística como experiencia da cabida a la diversidad de lenguajes, visiones y sentidos, lo que supone un reto para la escuela homogeneizadora.

Una clave importante para resituar la educación artística en la escuela es reconocer cómo habla el arte y cómo incide en la constitución de sujeto, lo que deviene en la producción de conocimiento. Como forma de conocimiento, el arte, además de ser un modo de pensar y de proponer nuevas formas de ver el mundo, es también una

construcción humana que incluye relaciones con los contextos cultural, socioeconómico, histórico y político (Rodríguez, 2009).

Para el caso de este proyecto sobre género, arte y escuela, la IBA estaría situada, en principio, dentro del campo social de la educación y en el contexto de las prácticas pedagógicas e investigaciones educativas. Por ende, este es un proceso de IBA en el área de la educación, determinado por referentes conceptuales y epistemológicos, y por métodos y técnicas, lenguajes y prácticas propios del arte y la educación. Es en ese sentido que se habla de un proyecto de Investigación Educativa Basada en las Artes IEBA.

Thomas Barone y Elliot Eisner (2006), afirman que la IEBA es una corriente investigativa cuyo propósito es analizar y comprender, a través de medios y procedimientos artísticos, los fenómenos, las problemáticas y las conductas humanas en el campo de la educación. La IEBA, defienden los autores, se diferencia de otras formas de investigación en cuanto que no indaga por verdades confiables y predecibles, sino que busca “mejorar las perspectivas” en relación con las problemáticas educativas. En este propósito, las artes facilitan una mejor percepción y comprensión de los fenómenos y sus protagonistas, imaginando y posibilitando acciones y estrategias de transformación de las prácticas educativas en cuestión (Barone y Eisner, 2006).

Diseño metodológico

El proyecto de investigación formativa “Arte, género y educación” se estructuró sobre tres pilares fundamentales: un componente temático, un componente metodológico y un componente formativo. El temático se refiere al campo problémico de las subjetividades de género; el metodológico está vinculado a las modalidades de investigación cualitativa basada en las artes, y el formativo incluye una doble con-

dición de formación en metodologías IBA, así como la revisión de las prácticas pedagógicas de los docentes participantes. Esta dinámica se esquematiza en la Figura 1.

Figura 1

Esquema metodológico de la formación/investigación - Proyecto "Arte, género y educación"

Arte, género y educación



En términos metodológicos, el estudio propuso que el tema fuese indagado a partir de los intereses y las necesidades de las prácticas pedagógicas de las y los maestros, y desde una perspectiva crítica de sus trayectorias, narrativas e imaginarios, en relación con el complejo tema del género. También se propuso que la investigación educativa que se emprendiera acudiera a formatos menos ortodoxos, más holísticos y con resultados que pudieran ser socializados y validados por medios más imaginativos y creativos; vale decir, a través de lenguajes artísticos.

El foco de indagación se dirigió a las subjetividades de género de las y los maestros participantes, es decir, a sus propias y personales trayectorias de construcción de identidad de género, y esto orientó la aproximación investigativa hacia un enfoque autoetnográfico y en referencia autobiográfica. Esto quiere decir que los hechos de vida fundantes de las y los maestros en relación con sus identidades –sociales, políticas, culturales, profesionales– y su contexto de práctica pedagógica fueron materia de reflexión y trabajo de observación y registro de campo.

Por lo tanto, autobiografía y autoetnografía, junto con lenguajes y mediaciones artísticas fueron los recursos metodológicos e investigativos con los cuales se llevó a cabo la pesquisa. La perspectiva autobiográfica hace referencia a la búsqueda y reconocimiento de aquellas experiencias personales fundantes que en el pasado marcaron su ser y hacer como maestros hoy. La perspectiva auto-etnográfica se refiere a la mirada crítica de los elementos autobiográficos y la praxis pedagógica, en relación con categorías sociales, culturales y políticas pertinentes.

El momento inicial del desarrollo metodológico del proyecto lo constituyó el diseño de las propuestas investigativas por parte de cada uno de las y los maestros-investigadores. En esta primera fase, los docentes empezaron a pensar en sus contextos educativos en re-

lación con el tema de género. La tarea era pensar qué deseaban indagar, cómo y con qué recursos investigativos, estéticos, pedagógicos y tecnológicos querían adelantar sus propios procesos de investigación; dichas indagaciones siempre en clave de sus trayectorias personales y construcciones de género.

Las preguntas motivadoras para dar inicio a los proyectos investigativos de las y los maestros participantes fueron:

- ¿En relación con el género, qué me interesa explorar en mi práctica pedagógica como maestro/a en el contexto económico, social, pedagógico y cultural de mi escuela?
- ¿Desde qué mediación artística y con qué perspectiva estética me gustaría desarrollar mi proceso de exploración e indagación en mi proyecto de investigación?
- ¿Qué autores y referentes teóricos desearía invitar a dialogar y a hacer parte de mi proceso metodológico e investigativo?
- En términos estéticos, ¿cuál sería, en principio, el resultado de mi investigación?
- ¿Qué herramientas tecnológicas y digitales me gustaría utilizar para la indagación y socialización de mis resultados?

En esencia, las anteriores preguntas apuntaban a que las y los maestros tuvieran en cuenta al menos tres elementos de diseño en sus proyectos investigativos: el diseño estético, el diseño pedagógico y el diseño de indagación. Según Goldstein (2012), el diseño estético de un proyecto se refiere no solo a su forma y complejidad artística, sino a su doble condición de poética y política; vale decir, de lo bello y lo público, lo personal y lo social. El diseño pedagógico se refiere a los aprendizajes que deja el ejercicio investigativo y su impacto en el

desempeño docente. Por último, el diseño de indagación alude a las estrategias y a la aproximación escogida para explorar el tema objeto de investigación.

Por otro lado, como contexto referencial para el diseño de la investigación, se sugirió tener en cuenta cinco temas que constituyen algunas de las claves fundamentales del trabajo investigativo en la modalidad de ‘representación etnográfica’: contribución sustantiva del proyecto, mérito estético, reflexividad, impacto y habilidad para evocar la experiencia vivida (Richardson, 2000).

El segundo momento del proceso, relacionado con el ‘trabajo de campo’, se materializó en las dinámicas de observación, registros de campo, notas de diario, y entrevistas sobre las problemáticas escogidas por las y los maestros-investigadores. Esta fue una fase de acopio de información, sistematización y reflexión sobre el material recogido y producido en relación con el tema de indagación, así como de exploración y experimentación creativa de los medios artísticos que se emplearon para la representación o puesta en escena final de los resultados. Así como en la fase anterior, este momento tuvo un acompañamiento formativo y de seguimiento de avance de las experiencias de las y los maestros.

El tercer momento fue el trabajo de articulación del producto final del proyecto de investigación. A este punto se tenían ya más o menos elaboradas las propuestas de presentación de los resultados investigativos de las diferentes experiencias de los y las maestras, y se inició el proceso de articular y poner en diálogo dichas propuestas. El objetivo central de esta etapa fue lograr construir una narrativa estética colectiva que diera cuenta del proceso y desarrollo global del proyecto investigativo, así como de sus conclusiones. De este modo, este momento demandó el esfuerzo final de todos los participantes de la investigación para gravitar alrededor de la temática central del proyecto.

El cuarto y último momento lo constituyó la validación por parte de las audiencias con las que los resultados de la investigación entraban en diálogo. En un ejercicio de socialización itinerante del proyecto, por públicos e instituciones, las y los maestros investigadores hicieron seguimiento al grado de validez que sus hallazgos tuvieron con aquellos a quienes iban dirigidos sus resultados. Posterior a ello, siguieron los foros de validación con las comunidades educativas correspondientes. Dichos foros constituyeron el cierre del proyecto, cierre que cumplía un doble propósito: la diseminación de los resultados de la investigación y la constatación de la incidencia de la apuesta por la IBA.

Para dar alcance a los objetivos propuestos, y siguiendo tanto los pilares (un componente temático, un componente metodológico y un componente formativo), como las dinámicas propias de los y las docentes, se plantearon dos modelos de participación, que se presentan a continuación:

- *Modalidad formativa e investigativa presencial:* quienes participaron de manera presencial, asistieron a los encuentros-taller programados una vez por mes. Así mismo, participaron en los diálogos de la comunidad investigativa que se realizaron de manera virtual, orientados al ejercicio de lectura crítica y el diálogo pedagógico a la luz de la bibliografía propuesta. Por otra parte, como eje articulador entre el ejercicio práctico y teórico-conceptual, recibieron el acompañamiento personalizado por parte del equipo investigador.
- *Modalidad formativa virtual:* consistió en la participación de manera virtual por parte de los y las docentes en los encuentros-taller y en los espacios de diálogo de la comunidad investigativa.

Según estas modalidades de participación, este ejercicio formativo e investigativo se planteó a partir de tres momentos metodológicos, enunciados a continuación, en su orden:

- Encuentros-taller: investigación formativa
- Acompañamiento investigativo
- Comunidades de investigación

Encuentros taller-investigación

La dinámica formativa avanzó simultáneamente en varias dimensiones: lo investigativo, lo formativo, lo estético y lo pedagógico. Dimensiones que, a su vez, se constituyeron en los ejes formativos del proceso. De este modo, cada encuentro-taller se dividió en dos grandes momentos. Por una parte, una teleconferencia liderada por expertas y expertos internacionales, quienes abordaron núcleos temáticos ligados al género y la IBA.

Previo a la profundización conceptual y metodológica, se dio apertura al proceso formativo en un ejercicio liderado por el equipo investigador en el que se buscó establecer el diálogo de saberes mediado por las imágenes y la experiencia sensitiva, teniendo como objetivos: (1) generar un espacio de socialización y diálogo sobre los pilares de la investigación género, arte y educación; y (2) promover el reconocimiento del valor de la mirada interior como camino hacia la reflexión sobre las subjetividades atravesadas por el género y el rol como docente e investigador/a. Esta contó con la participación presencial de 32 docentes; 16 se conectaron de manera remota a través de la plataforma Zoom.

Este primer encuentro-taller permitió una aproximación a las ideas, sentires, reflexiones, construcciones teóricas y prácticas, de las y

los maestros que hicieron parte del espacio y quienes, desde la experiencia propia, promovieron el diálogo reflexivo con sus colegas, en aras de encontrar lugares comunes y disruptivos de su trasegar pedagógico y subjetivo.

Figura 2

Creación colectiva y simbólica alrededor de la categoría del género



De esta manera, el encuentro de la materialidad con las imágenes, propuesto en la primera actividad, posibilitó un acercamiento a simbolismos que les habitan respecto a las categorías de género, a los prejuicios y experiencias concretas asociadas al tema y a los posibles interrogantes para su práctica investigativa. Así mismo, la actividad dio paso a la creación colectiva a partir de la intervención de las imágenes y dio forma a los puntos de interés identificados en la sociali-

zación y en las conexiones vitales de la experiencia pedagógica entre los integrantes. Esto resultó significativo en cuanto a la aproximación a los procesos de subjetivación, los cuales, como definición inicial, consisten en una construcción del yo, una reflexión del sujeto sobre sí mismo frente al rol o lugar que ocupa en la sociedad.

Desde esta perspectiva, uno de los núcleos de diálogo se centró en comprender la emergencia de subjetividades en contextos marcados por relaciones de poder, como la escuela, y las posibilidades de fuga a dichas relaciones, que se viven como modos de resistencias. En este sentido, el análisis se desarrolló entre los planteamientos de Foucault (2009) y la vida del magistral personaje creado por Cervantes, el Quijote, que es un ejemplo de aquello que se comprende como un modo de ser subjetivo.

De acuerdo con los planteamientos de Foucault (2009), es posible plantear que el concepto de subjetivación sirve para dar cuenta del proceso de construcción de sí mismo de cada sujeto, en relación con y atravesado por las relaciones de poder de su contexto. La subjetivación implica la sensación de extrañeza del sujeto frente a los mecanismos de dominación y su respuesta consciente o inconsciente a ellas. Incluye, como se ha mencionado, el ejercicio de cultivo del sí y, también, las prácticas desplegadas por el sujeto en su aparición en la sociedad.

En esta misma línea, se abordó el concepto de subjetivación como, en palabras de Deleuze (2006), un diálogo consigo mismo, con énfasis al proceso de construcción subjetiva atada a los dispositivos del poder, que, en ocasiones, se resiste férreamente y genera rebeldías. El proceso de subjetivación implica, entonces, la objetivación de la subjetividad en relación con los mecanismos de control. Por esta razón, el ejercicio adelantado durante esta primera sesión de trabajo sirvió como detonante para las narrativas del yo de los docentes y la identificación de la manera en que los dispositivos culturales operan

en la manera de ser hombres y mujeres. Tal acercamiento introdujo el primer tema: el género y sus representaciones en las trayectorias personales.

Teleconferencias

Las teleconferencias con que se iniciaron los encuentros de investigación formativa fueron espacios de diálogo de voces expertas con los saberes y experiencias de los participantes. La premisa aquí no fue simplemente invitar a ‘expertos’ a proporcionar una información y conocimiento (por supuesto, importantes), sino poner también en diálogo y en tensión creativa sus saberes y perspectivas con aquellos de los maestros-investigadores del proyecto. El propósito general de estas teleconferencias fue facilitar a los participantes el contacto con diversas experiencias investigativas que utilizan variadas mediaciones artísticas y aproximaciones al tema del género, y que les serviría como horizonte epistémico y metodológico para sus proyectos de investigación.

Al respecto, la línea de formación desarrolló cinco teleconferencias, que abarcaron un amplio abanico de perspectivas metodológicas de investigación cualitativa vinculadas a disciplinas artísticas en contexto y aproximaciones de género: IBA en clave de género, género y representación etnográfica, y a/r/tografía en perspectiva de género, todas ellas derivadas de la IBA, así como la práctica artística feminista en escenarios educativos. Todas estas líneas metodológicas serían claves para el desarrollo general del proyecto. Los perfiles de quienes participaron, así como los aportes más significativos de sus intervenciones, se describen a continuación.

Teleconferencia 1: representación etnográfica a cargo de Tara Goldstein²

Tara Goldstein es profesora, investigadora y dramaturga en el Departamento de Currículo, Enseñanza y Aprendizaje del Instituto de Estudios en Educación de la Universidad de Toronto, Ontario. Es directora fundadora y artística de Gailey Road Productions, una compañía de teatro independiente, en la que el teatro se encuentra con la investigación y la investigación se encuentra con el teatro.³

En esta oportunidad y dadas las características de la formación en el marco de “Arte, género y educación”, la intervención de Tara Goldstein estuvo centrada, por una parte, en la aproximación a la representación etnográfica como una de las posibilidades metodológicas de la IBA, y por otra, a los hallazgos y reflexiones a propósito de su investigación “*Out at school*”, dedicada a la experiencia de familias LGBTIQ en contextos escolares.

Como punto de partida a la propuesta de investigación situada, Goldstein planteó el estrecho vínculo entre la investigación educativa y el enfoque cualitativo: una relación que posibilita a quienes desarrollan este tipo de investigación (principalmente, docentes) a ir más allá de la pregunta por el cuánto y preguntarse, a cambio, por el porqué, por las experiencias difíciles o las problemáticas de las personas a través de opiniones, experiencias, sentimientos, etc., que, para el caso particular de su investigación, hizo referencia a las familias LGBTIQ.

Desde esta perspectiva, la representación etnográfica es una metodología que permite aproximarse a la comprensión de dichas

² Este y los acápites subsiguientes titulados “Teleconferencias...” son extractos sistemáticos que hicimos de las intervenciones de las autoras invitadas.

³ Ver: www.gaileyroad.com / <https://taragoldstein.com>.

experiencias, que se apoya en el método de la entrevista y la video-entrevista. Este desarrollo metodológico tuvo un componente adicional: introducir un componente crítico a la etnografía, esto es, centrarse en las relaciones de poder que, en este caso, experimentan las familias LGBTQ. Esto marca una relación de desigualdad en relación con las familias LGBTQ.

En cuanto al concepto de la representación etnográfica, Goldstein sostiene que en este trabajo de investigación surge como resultado de las video-entrevistas, que se convierten en una obra de teatro, para posteriormente ser leídas por un grupo de personas o por los participantes de la investigación, lo que significa, en estricto sentido, representar la investigación. Los métodos utilizados por este tipo de metodología son los *diálogos*, que se refieren a las conversaciones entre personajes; y los *monólogos*, que consisten en la narrativa dramática de un solo personaje que habla sobre lo que le sucede.

Con respecto al trabajo realizado con las familias, este requirió de un ejercicio de selección riguroso respecto a los fragmentos de entrevistas utilizados, que, en este caso, se materializaron en la narrativa literales y/o ficcionales. En el caso de “*Out at school*” solo se utilizaron las intervenciones literales de las familias, que, no obstante, se combinaron en el desarrollo narrativo.

La riqueza de esta metodología para el caso de nuestro proyecto se centraría en tres puntos: la investigación que correspondería al texto escrito, la representación hecha por los y las participantes y las conversaciones que devinieron de la lectura de la obra. Este ejercicio fue replicado por la autora en sus clases, lo que le otorgó, a su vez, un carácter pedagógico.

En cuanto a los resultados de la investigación, el criterio de diversidad en las personas fue fundamental a la hora de elegir las historias, los testimonios que serían la base para la elaboración de los textos dramáticos y, también, para compartir estos testimonios en

la página donde reposa el recorrido investigativo.⁴ Una de las estrategias que emergió de la investigación fue la escritura de cartas por parte de la autora a los docentes, basadas en los testimonios de las familias, lo que se tradujo en un libro cuyos textos (cartas) fueron y pueden ser utilizadas como estrategia de sensibilización pedagógica.

Finalmente, y respecto a las intervenciones y principales inquietudes que emergieron de este espacio formativo, por parte de los y las docentes, es importante citar algunos temas comunes:

- La pregunta sobre las posibilidades de la etnografía crítica como práctica orientada a la transformación educativa y en concreto a la política pública.
- La necesidad de desarrollar y apropiar las conceptualizaciones a propósito de la categoría género desde las teorías feministas y *queer*.
- Respecto a la metodología propuesta y los criterios de selección de información y modos de convertirla en texto dramático.
- Las resistencias y estrategias para la sensibilización sobre el tema a las familias.

Teleconferencia 2: A/r/tografía, a cargo de Rita Irwin

Rita Irwin es académica y profesora de Educación artística en la Universidad de British Columbia, Canadá. Es conocida por su liderazgo nacional e internacional en educación artística y en asociaciones de investigación educativa, y ganadora de premios como educadora y

⁴ Ver: <https://www.lgbtqfamiliespeakout.ca>

académica. Es un referente en *a/r/tografía*, como profesora de educación, y por sus estudios curriculares y sobre temas socioculturales.

La intervención de Rita Irwin durante el proceso formativo de Arte género y educación, estuvo centrada en su aporte fundamental a la IBA desde su propuesta investigativa y pedagógica denominada “*A/r/tografía*”, la cual surgió como parte de su experiencia como maestra de escuela, y su compromiso con la práctica pedagógica, entendida como escenario de construcción permanente.

Desde esta perspectiva, su foco se centra en la práctica pedagógica y la investigación “con las personas”, y no necesariamente “sobre las personas”, a lo que se dedican la mayoría de investigaciones de corte cualitativo. Desde esta perspectiva, la investigación no parte de preguntas dispuestas por quien investiga, sino de las preguntas que se construyen de manera colectiva. La *a/r/tografía* es una invitación a la vinculación entre el arte y la pedagogía en la que los artógrafos son, según Allison Pryer (citada en Dias e Irwin, 2013), nómadas intelectuales que se mueven entre la incertidumbre, la creatividad, la investigación y el proceso pedagógico, fuera de los bordes institucionales, y bajo la idea de la elaboración permanente de un currículo vivo.

Desde esta perspectiva, la *a/r/tografía* pone su foco en las intersecciones, en las emergencias que no son predecibles y que son fuente de indagación y, en consecuencia, de conocimiento. Así mismo, permite comprender las tres identidades que se interseccionan en este concepto: la del artista, *Artist(art)*, la del profesor (*Teacher (t)*), y la del investigador etnográfico (*Research (r) - tography*).⁵

En su presentación, confluyeron las experiencias de diferentes artógrafos, que Irwin puso como ejemplos y fuentes de inspiración para las maestras y maestros que posteriormente darían paso a la

⁵ *Art*: Arte, y su finalización en T, que viene de *teacher*.

propuesta del taller. Dicho taller consistió en sugerir a cada docente tomarse un tiempo para caminar en los espacios disponibles y apreciar el entorno con la intención de identificar aspectos de la realidad vinculados con la categoría de género.

Finalmente, producto de la propuesta de acción, los maestros y maestras compartieron sus fotos y, a su vez, sus experiencias a la hora de elegir las escenas que capturaron por medio de fotografías. La mayoría de ellas estuvieron centradas en el reconocimiento a roles y estereotipos de género de mujeres, jóvenes y niñas en el escenario público. Una de las conclusiones principales del encuentro fue la necesidad de permitir que la que realidad, bajo su potencial pedagógico, hablara desde sus diferentes estéticas, como posibilidad de reflexión permanente.

Arte-taller 3: Capas especulares: cuerpos entre el espejo y la pantalla, a cargo de Stephanny Parra Ordóñez de Valdés

Stephanny Parra Ordóñez es profesora e investigadora de la Secretaría de Educación del Distrito y de la Universidad El Bosque. Su trabajo ha estado dedicado a las reflexiones alrededor del género y las sexualidades en escenarios educativos por medio de la IBA como investigación y práctica educativa.

Teniendo en cuenta que uno de los principios fundamentales de la IBA es promover el diálogo de saberes desde una perspectiva horizontal en la que se ponen en juego las experiencias de quienes hacen parte de la investigación. La maestra Stephanny Parra, quien hizo parte del equipo dinamizador del proyecto, expuso su obra artística “Capas especulares: cuerpos entre el espejo y la pantalla”. Esta surgió como resultado de su investigación doctoral “Jóvenes, educación sexual y medios digitales: hilvanando las subjetividades sexuales”,

desarrollada a partir de la metodología de la IBA. Se buscó que este escenario formativo sirviera de fuente de coinspiración para los y las docentes participantes del proyecto.

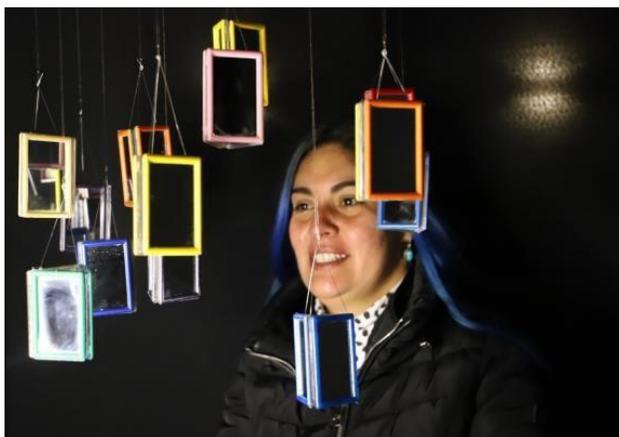
En palabras de la docente, “Capas especulares: cuerpos entre el espejo y la pantalla” es una apuesta creativa y pedagógica que buscó poner en diálogo las prácticas artísticas que acompañaron y fueron fuente de indagación, a propósito de la categoría cuerpo-imagen-interfaz, de jóvenes escolares del Colegio La Toscana Lisboa I.E.D. Con base en el concepto de montaje planteado por Didi-Huberman (2013), “capas especulares” fue, de acuerdo con su creadora, el acto de arriesgarse a poner fragmentos de cosas heterogéneas y anacrónicas, provenientes de lugares y tiempos diversos; a esto ella denomina “imaginación y montaje”.

Bajo este marco teórico, diversos elementos como espejos, escrituras poéticas, luces, pantallas, dibujos, sonidos y otros objetos y lenguajes se convirtieron en los fragmentos de esta obra. Los reflejos especulares, presentes en cada capa, funcionaron como interrogantes que cuestionaron la subjetividad de cada docente. ¿Por qué se observan en el espejo?, ¿por qué sienten la necesidad de retocar su maquillaje e, mejor, por qué se maquillan?, ¿qué ven y qué desean ver?, ¿qué encuentran en la pantalla al capturar una *selfie*? Estas fueron algunas de las preguntas que ocuparon el centro de la instalación y fueron parte del ejercicio reflexivo que se llevó a cabo tras la experiencia.

Durante este encuentro se buscó que los y las docentes tuvieran la oportunidad de vivenciar una experiencia de Investigación Basada en Artes como fuente de conspiración para sus propuestas de indagación. A su vez, la obra misma permitió profundizar en las reflexiones con respecto al género y, en este caso, sobre el lugar de los cuerpos sexuados en los escenarios escolares y el de las pantallas, poniendo de relieve el papel de los discursos y mandatos sobre la belleza femenina.

Figuras 3 y 4

Interacciones con el montaje del proyecto “Capas especulares: cuerpos entre el espejo y la pantalla”

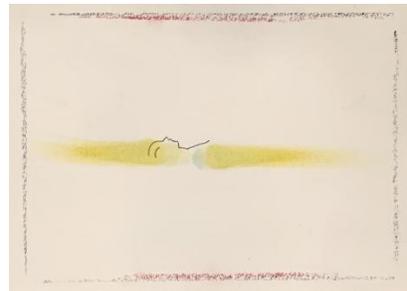


Nota. Todas las fotos de la experiencia fueron obtenidas por los investigadores, durante su realización.

Como parte de las emergencias en el marco de esta instalación artística, los y las docentes tuvieron un espacio para la creación reflexiva, que dio lugar a diversas obras (figuras 5 a 8).

Figuras 5-8

Productos de las y los maestros participantes del proyecto “Capas Especulares: cuerpos entre el espejo y la pantalla”



Finalmente, y durante la conversación que vino después del recorrido a la instalación, las maestras y maestros se permitieron hablar sobre las evocaciones e interpelaciones que les provocó esta experiencia. Hubo una frase que impactó mucho dentro del recorrido: “arreglarse es el destino de las mujeres”. Esta afirmación, que parecía una sentencia, permitió, principalmente a las maestras, reconocer la manera en que desde la infancia habían recibido mandatos sobre su estética, sobre la delgadez como atributo privilegiado y necesario para poder vivir un cuerpo femenino, sobre los modos en que habían subjetivado, mediadas por la relación con sus familias y con la escuela, sus maneras de ser mujeres.

Teleconferencia 4: Investigación Basada en Artes (IBA), a cargo de Fernando Hernández

Fernando Hernández Hernández es director del Doctorado en Arte y Educación de la Universidad de Barcelona. Lleva a cabo proyectos vinculados a la IBA, el giro poscualitativo, los nuevos materialismos y a la aproximación a las cartografías como epistemología y metodología.

Luego de un proceso de formación caracterizado por la construcción de saberes a partir de los marcos teóricos y conceptuales aportados por maestras como Tara Goldstein y Rita Irwin, se hizo necesario avanzar en el intercambio de saberes desde la experiencia adelantada por los y las maestras que para este momento habían avanzado en sus ejercicios de indagación. Es así como el maestro e investigador Fernando Hernández Hernández, pionero en la IBA, acompañó este espacio de taller formativo con la intención de establecer un diálogo horizontal, capaz de aportar de manera directa a los trabajos emergidos del proyecto “Arte, género y educación”.

Teniendo en cuenta este propósito, el encuentro se centró en el diálogo a propósito de la trayectoria investigativa del autor en relación con la educación artística y la IBA. Una de las primeras reflexiones que planteó Hernández tuvo que ver con el giro que autores como Eisner y Barone (2006) proponen a la lectura de la investigación centrada en la lógica, propia de las ciencias, para asumirla, esta vez, como indagación. Así, la investigación se convierte en un ejercicio que no busca hacer que la realidad hable, sino que procura que el acercamiento a esa realidad posibilite pensar esa realidad, reconocerla y transformarla. Dos preguntas emergen como ejes fundamentales del diálogo: por qué quiero conocer y para quién quiero conocer. En este sentido, la investigación que se propone desde la IBA busca entablar la conversación con otros, no para extraer de los otros, sino para construir con el otro, desde un ejercicio de responsabilidad y ética social.

De estas preguntas, surgió un ejercicio práctico para pensar cómo desarrollar este tipo de investigación. Las y los maestros, en un ejercicio sugerido acerca de cómo harían una investigación sobre cómo aprende el profesorado, plantearon algunas ideas sobre las estrategias que utilizarían; entre ellas, se dieron ideas como el uso de narrativas, de experiencias, de imágenes, las autobiografías o ejercicios de lecturas antecedentes. A partir de esta propuesta, se estableció el diálogo sobre las estrategias tradicionales de la investigación y sus recorridos como campo de problematización, especialmente, a propósito de los métodos extractivistas de recolección de la información y de la necesidad de generar procesos de investigación que permitan la colaboración.

Considerando las restricciones y el deseo de replantear la pretensión de controlar la realidad desde la investigación, Hernández propuso como estrategia la elección de escenas significativas como herramienta de indagación, las cuales se caracterizarían por tener un principio y un final, y por no cerrarse en la extracción de relatos, sino

de ampliarse y enriquecerse en el ejercicio de conversación, en un ejercicio de relación, de reciprocidad. Bajo esta perspectiva, el aporte de las escenas estaría en reconocer qué permite pensar al otro con su historia, la cual no está definida ni limitada previamente, sino que se construye con ese otro. A este respecto, también se planteó largo reflexión sobre el lugar del cuerpo en la investigación y la posibilidad de vincular la imagen como posibilidad de dar cuenta de la experiencia de los cuerpos.

Finalmente, y como uno de los aportes fundamentales a la metodología propuesta por Hernández, se reivindicó la necesidad de generar diálogos y relaciones con quienes participaban de la investigación, para pensar no solo en los saberes, sino en los no saberes, en los vacíos que puedan reconocerse en la experiencia de quienes participarían de la indagación, así como la necesidad de evidenciar los recorridos que marcarían el trasegar investigativo, incluidas las incertidumbres y desafíos propios del proceso.

Comunidad y acompañamiento de investigación

La modalidad de participación en el proyecto “Arte, género y educación” se ofreció en forma mixta, combinando presencialidad y virtualidad, con compromisos y responsabilidades diferentes, según modalidad escogida. En el caso de la presencialidad, el compromiso exigía hacer parte de todas las actividades investigativas, formativas y de seguimiento del proyecto, mientras que, en el caso de la virtualidad, dicho compromiso abarcaba solo aquellas actividades que se hicieran en línea. A diferencia de los participantes presenciales, a los de participación virtual no se les exigía adelantar un ejercicio específico de

investigación, pero si se les invitaba a desarrollar un escrito teórico que diese cuenta de sus propias reflexiones sobre el proceso.

Una modalidad de formación propuesta en este proyecto fue el acompañamiento investigativo a los docentes participantes y sus diferentes propuestas de investigación en IEBA y subjetividades de género. Dicho acompañamiento se realizó en forma híbrida, presencial y virtual y estuvo orientado a apoyar estos proyectos en toda su trayectoria, tanto en la línea temática como en sus implicaciones metodológicas. Desde una perspectiva etnográfica este acompañamiento fue de vital importancia para el desarrollo del proyecto, pues significó comprender, desde la vivencia del docente y su contexto de práctica pedagógica, las condiciones personales, sociales, políticas y culturales de los entornos escolares en los que se desarrolló el proceso investigativo individual.

Complementariamente, otro de los espacios formativos del presente proyecto lo constituyeron los encuentros virtuales de reflexión. Dichos espacios tuvieron como propósito facilitar análisis, diálogos y reflexiones en torno a las temáticas y metodologías propuestas en la investigación; y, al mismo tiempo, se erigieron como momentos evaluativos de seguimiento colectivo al proceso de la investigación. Estos encuentros se hicieron de forma virtual, una vez por mes, con todos los participantes.

Esos espacios de reflexión se desarrollaron a través de tres momentos: una presentación inicial del contexto sobre la(s) lectura(s) asignada(s) para el encuentro, a cargo de algún invitado del equipo coordinador o de los docentes participantes; un momento colectivo de análisis, reflexión y discusión de dicha contextualización, y un momento final de evaluación y seguimiento del proceso general de la investigación. En este último se daba lugar también a la socialización de algunas de las experiencias investigativas de los maestros, y daban asesorías a los proyectos en curso.

Una de las apuestas de esta investigación estuvo centrada en identificar caminos teóricos y metodológicos que ayudaran a hacer una lectura compleja de las subjetividades docentes con relación a la categoría de género. Desde esta perspectiva, los encuentros de comunidad investigativa buscaron generar un espacio de diálogo a la luz de lecturas que, desde la IBA y los estudios de género, sirvieran de plataforma para profundizar en conceptos y en reflexiones sobre los contextos propios. Estos espacios de formación colectiva se realizaron de manera virtual una vez al mes y tuvieron como requisito haber hecho lectura previa de los documentos propuestos para cada sesión. La dinámica consistirá en la presentación de cada lectura por parte del equipo organizador, que, a su vez, proponía preguntas para animar el diálogo entre docentes. Cada uno de estos espacios fue sistematizado a través de una relatoría a cargo del equipo organizador.

El acompañamiento de la investigación se trató de un espacio de diálogo pedagógico e investigativo liderado por el equipo de coordinación. Con cada encuentro se brindó asesoría a cada docente de acuerdo con sus avances investigativos, tanto a nivel metodológico como conceptual. El objetivo central de este espacio fue aportar a cada investigación de manera particular, atendiendo a las dinámicas propias de cada contexto.

Formación virtual

Este espacio fue enriquecido por la participación de docentes que decidieron esta modalidad como su mediación para enriquecer su práctica pedagógica y su reflexión sobre género desde su subjetividad. Quienes optaron por la virtualidad accedían a los espacios de formación, pero no presentaban montaje. En cada uno de los encuentros, el diálogo se nutría a partir de las conceptualizaciones logradas desde las

teleconferencias y las comunidades de aprendizaje tenían en cuenta preguntas, que se articulaban con la práctica de los maestros en las experiencias puestas ya en marcha o que iniciaban sus reflexiones.

En un primer momento, la reflexión estuvo centrada en la presentación de cada maestro; luego, se les invitó a responder, en un pad-let, los interrogantes: ¿Qué significa ser maestro desde el género de cada uno?, ¿cómo es ser maestra mujer y maestro hombre? Las piezas de invitación tuvieron el objetivo de darle sentido y organización al proceso de escritura, que también entendimos como una forma de registrar las reflexiones de los maestros y maestras en torno a la experiencia de género, y esta, en la construcción de subjetividad propia de los y las docentes.

Figura 9

La escritura como representación del proceso de subjetivación

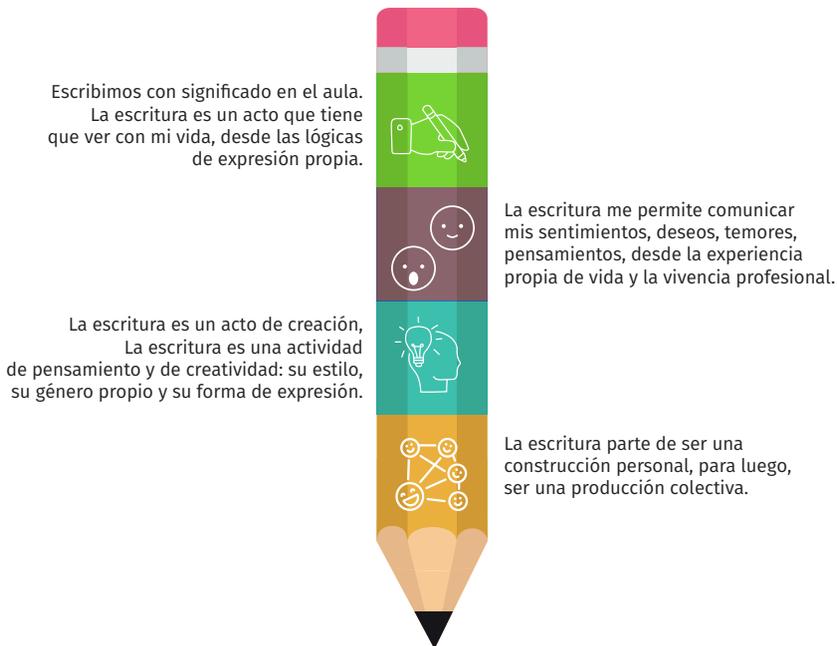


Figura 10

Tips para tener en cuenta a la hora de relatar la experiencia



Nota. Esquema propuesto por los investigadores a cargo, para el desarrollo de las sesiones.

En este primer momento hubo respuestas muy profundas en las que se destacaron los análisis críticos al orden binario del mundo. Esto permitió ver que, desde las reflexiones personales, hay una comprensión que le da orden a los marcos culturales en los que se desarrolla la experiencia de cada sujeto; hay una apropiación del sistema sexo-género. A continuación, algunos ejemplos:⁶

⁶ Para ilustrar, usaremos apartados de los aportes de los y las maestros participantes en los Padlets y protegeremos su identidad y privacidad asignando la letra P y un número.

En mi vivencia cotidiana, siento que en el contexto existen investiduras del género relacionadas con la autoridad, la relación vertical del rol de docente y los protocolos de interacción social los cuales inhiben potencias comunicativas en el papel horizontal que yo, como sujeto real género, en mis diálogos y construcciones de sentido con los demás agentes educativos (estudiantes, padres, colegas, directivos). Estas investiduras determinan fronteras que signan los significados afectivos, psicológicos y cognitivos y, por tanto, hay que indagar esos sentidos y textos que le dan diferentes representaciones a los relacionamientos cotidianos escolares pues, en su mayoría, las escuelas han tendido históricamente a silenciar lo personal, lo emocional y lo no normativo en su proyecto homogeneizador. Sin embargo, las instituciones siguen siendo semilleros de resistencia en la construcción de identidades y la expresión de subjetividades. (P1)

He tenido la experiencia de conocer algunos profes hombres en primaria, y hay un cierto rechazo por parte de los padres al encontrar a hombres en este espacio; algunos muestran su inconformidad y piden cambios, otros dejan recomendaciones a algunas profes' para que estén pendientes de sus hijos. No les dan esa oportunidad de trabajar con los estudiantes. (P2)

Las voces de los maestros y maestras no se hicieron esperar y dejaron claro que el análisis sobre su propia experiencia de género se conjuga con el ejercicio docente, y señalaron que hay unas expectativas sociales y culturales con las que se espera que cumplan como encargados de las infancias:

Es correcto a nivel social y, más, por ser profesora de primaria, la gran mayoría somos mujeres. Se relaciona con el aspecto maternal, más emocional. Se acompaña, se genera un carácter de protección. (P2)

Al tiempo, hubo voces tradicionales de género que equiparan el ejercicio docente con la maternidad y el cuidado:

Ser profesora mujer me permite ser maternal, cercana, confiable y afectuosa con los niños y las niñas, pero también, enseñarles y transmitirles hábitos de vida, de disciplina y de amor. (P3)

Para mí, ha representado ser más empática y ser más expresiva y comprensiva con las emociones. En ocasiones, también he experimentado algunas prácticas de cuidado, sobre todo cuando doy clases a [los de] primaria. Entonces, allí, aparte de acompañar el proceso de enseñanza, también hay acompañamiento en cuanto al cuidado. (P4)

A la invitación a acompañar su testimonio de una imagen, una maestra de diseño respondió con esta propuesta de *collages*, y señaló que la asignatura que acompaña en su institución le ha facilitado el abordaje artístico y simbólico de temáticas como el género.

Figura 11

Collage con imágenes tomadas de internet: "La resistencia feminista"



Nota. Fotografía: Enrique Parra.

Un segundo momento en este acompañamiento estuvo orientado al propósito de entroncar el género en relación con el ejercicio pedagógico a través de la pregunta: ¿Cómo el hecho de asumirse como hombre o mujer ha influido en mi ejercicio pedagógico?

También, con un recurso de *padlet*, se reunieron testimonios importantes que relevan la relación de la docencia con el cuidado y la maternidad. Esta voz permite evidenciar tal asociación:

Creo que el hecho de ser mujer y una madre para los estudiantes me hace ser suave con ellos y ellas, y ser empática con ellos y con los padres. Me preocupo porque me comprendan lo que les estoy explicando y busco ejemplos vivenciales para que entiendan cada tema. (P3)

Por otro lado, una maestra coordinadora señaló que, durante su carrera profesional se le ha cuestionado el ascenso en la docencia porque los lugares de poder siguen siendo pensados exclusivamente para hombres o para los profesionales formados en disciplinas y no en el saber infantil:

El asumirme como mujer ha influido en mi ejercicio pedagógico de una manera particular, no solamente en el rol como docente de la básica en una parte de mi carrera docente, ya que más adelante apliqué para asumir un ejercicio como docente líder enlace de la media, lo que agudiza una situación que es exclusiva para docentes especializados en áreas básicas de la media, algo a lo que yo llamo coloquialmente EGOS PROFESIONALES y a lo que una docente de básica primaria NO DEBERÍA asumir, si a ello le sumamos que no existe un antecedente del cargo y tienes que crearlo sin apoyo y sin documentos en la constitución misma del programa, se convierte en un RETO inquietante, pero poderoso para poder gestar a lo largo de los años un empoderamiento. (P5)

En un tercer momento, con el objetivo de reconocer la subjetividad inmersa en la acción docente y como configuradora de las trayectorias pedagógicas que el maestro pone en escena y cualifica desde su formación e inquietud investigativa, la pregunta fue: ¿Cuáles son mis principales referencias para construirme como hombre o mujer?, valores, instituciones y experiencias.

Las voces de los maestros permitieron establecer tres categorías relevantes puestas en escena: el reconocimiento de la subjetividad, los referentes de construcción de género en el docente, y la familia y las formas de expresión.

- *Reconocimiento de la subjetividad.* Hace referencia a sí los maestros son conscientes de esta pregunta en su ser y hacer.

Debo decir que esta pregunta no había pasado por mi cabeza y al hacerlo debo traer a mi recuerdo la infancia, incluyendo los pensamientos o deseos frente a un nuevo ser al ser concebida, así desde que nació pareciera que no era precisamente lo que esperaban. (P4)
- *Referentes de construcción de género en el docente.* Connota los referentes, bien sean valores, instituciones o experiencias que hacen parte de la configuración de género en la vida de los maestros.
 - » En relación a la pregunta, debo expresar que mi principal referente en la construcción de mi identidad como mujer fue mi familia. (P6)
 - » ¿Quién me enseñó a ser mujer? Creo que la vida misma, esa que te golpea y te culpabiliza cuando no estas acorde a lo que los demás piensan o a lo que está visto como bueno o malo, a lo que debe ser y que no se sale de los parámetros. Me hizo mujer aquello que me hizo resistir, visibilizar las

hegemonías y que me invita cada día a revelarme, a tener voz, a tener cuerpo, a tener ideas contrarias a lo que se espera, pero también a entrar en diálogo. (P2)

- » ¿Quién me enseñó a ser mujer? La forma como, desde mi nacimiento, se esperaba otro resultado. El rol de la mujer en mi casa es impuesto por la sociedad y la costumbre en una cotidianidad caribeña, se denota en mi madre sumisa, servil, proveedora, trabajadora, cuidadora, pero que también hace oficios, sufre callada y lucha por mejorar y hacer lo más conveniente para sus retoños. (P7)
- » Aparece el rol de padre quién dirige el hogar sin mayor esfuerzo, dejando toda la carga parental a la mujer, pero que determina lo bueno y lo malo. Desde la infancia, la meta era la búsqueda de aceptación ante un padre que deseaba tener hijos y no hijas, es así cómo todo ello influye mi madre, que anhelaba la tradicional niña vestida de rosado, bien portada, que juega muñecas y no da lío, mientras mi padre anhelaba que en sus hijas pudiera encontrar un par que le gustara el fútbol, las películas de acción, entre muchas cosas que, en ese entonces, eran consideradas para niños. Lo primero que hizo fue imponer su nombre en mí y de allí surgió Sixthyna, para que no se perdiera su apellido, su legado, como si esto solo se diera por ser hombre o mujer. Estas situaciones hicieron de mí, desde el inicio, una niña rebelde, que le gustaban las películas de acción y no las novelas; que no jugaba muñecas, que no quería hablar de novios,

que se subía a los techos a ver la luna, a imaginar historias mientras lanzaba piedras a los transeúntes, que le gustaba los riesgos en los juegos, que le gustaba leer, que quería demostrarle siempre a su padre que podría parecerse a él sin necesidad de ser niño. Amaba tanto a mi padre, que siempre esperaba su aceptación para que se sintiera orgulloso de mí, me esforzaba por ser la mejor alumna, sobresalir en lo que pudiera, esperando siempre alguna muestra de cariño y afecto, las cuales eran muy escasas. Obviamente, también hizo que no quisiera parecerme a ese rol de mi madre, aunque también la admiraba y amaba, no quería pasar por las vicisitudes que ella pasaba, entregada absolutamente a ese rol y, aún hoy, siempre queriendo ser cuidadora de hijos, nietos, dando todo, culpándose de todo. Mi madre, una mujer cuya mamá murió y la dejó sin respaldo, puesto era madre soltera, luchó desde muy joven por estudiar, por trabajar, por buscar su sitio en este mundo. Durante 40 años fue maestra, y dio lo mejor de sí para sus estudiantes, se esforzó por cumplir con las expectativas del medio en el que se encontraba y por cuidar a su familia extensa y, luego, la propia, esa madre, que aún está, es la mejor, es única, invaluable, indescriptible, la amo. Esa infancia trastocada hizo que mi adolescencia no fuera mucho mejor, solo la danza me sacaba de aquello que no quería ver, ni oír, ni sentir y dejaba que mis emociones se entrecruzaran con mi imaginación en un espacio que era solo mío y en el que nadie podía interve-

nir, bailar para mí y por mí. La adolescencia no es fácil para muchos, pero aquí ya la rebeldía y la molestia por el trato indigno hacia mi mami de parte de mi progenitor, quien su machismo, le impidió ver la familia que Dios le había entregado, me hizo pensar que debía esforzarme porque ella estuviera mejor. Pero mal haría yo al no esbozar que mi Padre no podía dar lo que no conocía, o sencillamente no veía vital, como era el esforzarse por demostrarle a su familia cuánto la quería, y sé que así lo hacía, ¡lo sé! En realidad ninguna de las tres dejamos de amarlo nunca y de extrañar su distancia, aunque se encontraba cerca. Ahora que se encuentra en otro terreno celestial, prefiero recordar cuando estábamos juntos y compartía sus historias, sus chistes, sus cantos, sus alegrías, cuando se iba la luz en nuestra Barranquilla querida y se debía salir a la terraza por el inclemente calor, como nos armaba de maracas y guitarra y cantábamos y bailábamos con canciones de su época, que también nos gustaban, recuerdo cuando se enorgullecía de mí y no puedo negar que lo extraño y lo quiero. [...] (P4)

- *Las formas de expresión, puestas en escena del maestro.* Se refiere a las diversas formas a las que el maestro acude como referente en la experiencia de construcción de género.
 - » Danzar era mi forma de resistencia, resiliencia (aún sin verlo, en ese entonces, como proyecto de vida, sino como una forma de sanar y sacar mis emociones). El cuerpo hablaba y se movía en clave, y si algo heredé de mis padres fue ese amor por

danzar, (aunque después ellos se empeñaran en que no podía dedicarme a la danza, puesto [que] no daba para comer y debía dirigir mis estudios a cosas más serías como el Derecho). Efectivamente, dejé mi idea loca de estudiar danza y terminé estudiando Derecho; como abogada, quería ayudar a aquellos que no tenían voz como yo, y [...] no quería decepcionarlos, sin embargo, cuando tú deseas algo con tanta vehemencia, buscas los caminos para lograr alcanzarlos, para nada fácil..., pero nada te detiene cuando en tu mente tienes una meta que te hace sentir feliz, y eso era para mí la danza, no aceptada por mis padres, pero que me llenaba. Sin que ellos me dieran su aval, decidí que sería parte de mi vida y, aunque me demore años en lograrlo, construí mi camino hacia danzar para mí, danzar para los demás y enseñar mi vocación. (P2)

Resultados y hallazgos: puesta en escena investigativa

La puesta en escena investigativa corresponde al proceso de validación de los resultados de la investigación “Arte, Género y Educación” propuesto por las y los maestros participantes del proyecto. Dicho proceso de validación, como estrategia de seguimiento y legitimación de sus ejercicios investigativos, comenzó a aplicarse inicialmente en el evento de cierre y socialización de los resultados, y se espera que se siga aplicando de forma continua cada vez que las creaciones artísticas vuelvan a ser puestas en escena.

Desde esta perspectiva, el proceso de validación de los ejercicios investigativos de los docentes participantes se asume también como un continuum de trazabilidad de toda la dinámica investigativa, no solo de la cobertura de socialización y diseminación de la investigación, en términos de los contextos y las comunidades a las que se dirigen sus resultados, sino de la funcionalidad y efectividad que generen sus apuestas artísticas y el impacto en aquellos y aquellas con quienes se entre en diálogo. Dicho continuum concluirá cuando cada docente lo determine pertinente.

Validación del proyecto de investigación “Arte, Género y Educación”

El componente de validación de la Investigación Basada en Artes (IBA) es, por su particularidad y especificidad, una de las características más relevantes de esta modalidad de indagación, no solo por su carácter legitimador de los resultados, que confronta la validez, pertinencia y verosimilitud de los mismos, sino por su capacidad de contribuir con nuevos elementos y significados al contenido y forma

de los hallazgos. Esta doble condición de legitimación y resignificación de los resultados de una pesquisa hacen de la validación IBA una modalidad especialmente atractiva para las metodologías cualitativas de investigación que utilizan el arte, particularmente en el campo de las Ciencias sociales y humanas.

En términos generales, la validación en el contexto epistemológico de la IBA supone siempre cuestionar las formas tradicionales de hacer investigación, tanto en sus referentes conceptuales, como en sus métodos y aproximaciones. En consecuencia, la contribución epistemológica de la IBA está estrechamente ligada a la capacidad del arte de dar cuenta de procesos de indagación que se sitúan en campos por fuera de las artes, y de aportar significados que, de otra manera, no podrían emerger, es decir, dar cuenta y develar lo que no se ha dicho del proceso de investigación.

En este sentido, un aspecto importante de las implicaciones de la validación IBA lo constituye la constatación de la pertinencia de esta metodología para dialogar con diferentes audiencias, públicos y contextos, lo que amplía los límites de las prácticas de la investigación a diversas áreas del conocimiento. Esto se traduce en prácticas creativas que ejemplifican la forma en que estas formas de indagación basadas en las artes pueden ser utilizadas, representadas y publicadas para audiencias de todo tipo: académicas, profesionales y de público en general.

Como premisa general, la validación en el terreno de la IBA se entiende más como un proceso que como una sola etapa del desarrollo general de una investigación. Este proceso se inicia generalmente en el primer momento de la diseminación y socialización de los resultados, cuando se invita a la audiencia y los espectadores a los que se dirige la investigación a que entren en relación y diálogo con sus productos y conclusiones. Dicho proceso termina en el momento en que sus investigadores y participantes determinan que el producto y

los resultados se han enriquecido lo suficiente en sus componentes performáticos y de significado.

Así, el momento inicial de validación para el proyecto de investigación “Arte, género y educación” lo constituyó el evento de socialización y diseminación de los resultados, que se llevó a cabo en la sede “Ciudad Maestra”, de la Secretaría de Educación del Distrito (SED). Allí, a manera de ensamblaje artístico se pusieron en escena y en diálogo los diferentes resultados y apuestas investigativas de los y las docentes participantes del proceso. En esa medida, ese evento correspondió al cuarto y último momento general de la investigación. En una suerte de socialización itinerante del proyecto por públicos e instituciones, las y los maestros investigadores hicieron seguimiento al grado de validez que sus hallazgos tuvieron con aquellos a quienes iban dirigidos. Posterior a las presentaciones, siguieron los foros de validación con las comunidades educativas correspondientes. Dichos foros constituyeron el cierre del proyecto, cierre que cumplió un doble propósito; la diseminación de los resultados de la investigación y constatación de la incidencia de la apuesta por la IBA.

En el momento final y de cierre del proyecto de investigación “Arte, género y educación” confluyeron tres propósitos principales: la socialización, al abrir la investigación, en primera instancia, al público objetivo de la indagación; la diseminación, al dar a conocer a la mayor audiencia posible la investigación y sus resultados; y la validación, como forma de constatación de la legitimidad de los resultados. Este último aspecto es considerado un proceso y no un cierre definitivo de la investigación, lo que quiere decir que los maestros y las maestras socializaron posteriormente los resultados de sus pesquisas en diferentes contextos educativos y animaron foros, conversaciones y análisis críticos en relación con la temática de género y la utilización de la metodología IBA como herramienta de exploración y comprensión de la problemática en cuestión. En estos foros, los asistentes reflexio-

naron sobre las conclusiones presentadas, en aras de crear relaciones más éticas entre los investigadores, los participantes de la investigación y las comunidades a las que ellos pertenecen. La validación se convirtió así en un acto colectivo, horizontal y democrático.

Una consecuencia de este proceso es el hecho de que los resultados de la investigación son productos que se transforman según el encuentro con diferentes audiencias, y ello no solo enriquece los resultados, sino que los confronta constantemente. De igual manera, los lenguajes y recursos artísticos son también objeto de rediseño y adecuación, según la validación vaya determinando la pertinencia de los mismos para los propósitos generales de la investigación. Así, los resultados a socializar son de dos tipos: por un lado, una creación artística, y por otro, un texto escrito reflexivo que acompaña los productos artísticos. La creación artística apela al *qué* o tema de la pesquisa y al cómo o método de aproximación de la investigación. Por su parte, el texto escrito es una reflexión de formato libre que habla de la vivencia de los participantes del proceso de investigación y del tipo de hallazgos y conclusiones a los que cada docente llega.

En el caso de esta investigación, en la puesta en escena de las creaciones artísticas y su correspondiente interacción con la audiencia invitada se apeló a las nociones de arte, de investigación y de conocimiento como experiencia. En este sentido, el proceso de validación adquirió un carácter vivencial y dinámico para el espectador, quien, de simple observador pasivo pasó a jugar un rol activo y agenciador. Su participación, vía sensaciones, emociones y reflexiones, integró y procesó de forma holística los resultados investigativos que, a su vez, se confrontaron y enriquecieron con sus aportes y retroalimentación a la investigación.

Analizar los procesos de subjetivación en torno a los géneros y las sexualidades de docentes, maestros y maestras dejó en evidencia una serie de problemáticas invisibilizadas en el abordaje de los esce-

narios educativos. En pleno siglo XXI, en el que se ha avanzado hacia la consolidación de un marco político y normativo para la garantía de la diversidad sexogenérica y la superación de diversas formas de violencia en general, persiste la obligatoriedad de construir una identidad profesional heteronormada, tanto para maestras como para maestros. Lo anterior no en pocos casos genera barreras y articula mecanismos de distanciamiento que terminan limitando la riqueza de las capacidades profesionales y que encuentran sus raíces en los discursos históricamente contruidos sobre la sexualidad como “algo peligroso”, o sobre los y las homosexuales como “predadores”, y de las mujeres enseñantes como ejemplos morales y no-sexuados (Smulyan, 2006).

En tal sentido, los trabajos realizados por las y los maestros en el proyecto “Arte, género y educación” se erigieron como marcos conceptuales relativamente críticos de la hegemonía que instalan las condiciones de posibilidad, a partir de las cuales se construyen y negocian identidades sexogenéricas. Los espacios de formación, las comunidades de indagación y las demás estrategias descritas en la metodología del proyecto fueron los escenarios para develar cómo el discurso educativo construye identidades socio-sexuales inhabitables e inhabilitadas (Youdell, 2005, 2006), lo que da pie a críticas relacionadas con la reproducción social. Sin embargo, estas también fueron una posibilidad para el reconocimiento de acciones de resistencias en el ámbito educativo, encaminadas a un cambio. Esto se puede ver en las puestas en escena de las maestras y los maestros que se exponen a continuación⁷.

⁷ En cada caso, se presentan transcripciones de las ideas desarrolladas por las y los maestros participantes para explicar su propuesta, y las fotos que las acompañan fueron obtenidas por los investigadores.

Puesta en escena 1: Cajas, casas, cosas y casos de mujeres

En palabras de una docente del colegio Simón Rodríguez, su puesta en escena representa una apuesta en torno a cómo

ser mujer, configurada desde los silencios del ser y estar en el mundo, significa reconstruir una identidad a través de los recuerdos de aquellos espacios cotidianos y objetos que nos llevan a considerarnos y reafirmarnos como mujeres, lo que, sin lugar a duda, representa piezas que peligrosamente configuran el ser y sentirse mujer en el lugar que se habita. (P8)

A través de su relato, ella asegura que el propósito consiste en azucarar amorosamente los recuerdos de los espectadores a través de objetos generadores de sentido que puedan interpelar la identidad, los roles, los estereotipos y los lugares que habitan las mujeres. En la puesta en escena, se aprecian varios elementos que intencionalmente guardan relación con el proceso de creación de la investigación misma. “Así, aparece en el fondo una imagen de mi propia silueta; aparece un móvil realizado con siluetas fragmentadas de mujeres, que, proyectadas en la pared, son sombras de mujeres” (P8). Estas imágenes buscan crear una atmósfera de personificación y levedad que evoque metáforas: cada uno tiene su propia silueta y proyecta sus propias sombras. Aparecen unos zapatos de charol y tacón pequeño, que representan, para la autora, una impronta social de la feminidad.

El proyecto, como un portarretrato del tiempo, presenta en las cajas, mi propio, pasado, presente y futuro:

- El pasado: lo que traigo; poemas, esculturas y un equipaje grande de lecturas que tapizan las cajas, como han tapizado y permeado mi vida.

- El presente: la instalación, que evoca, la manera en la que muy a menudo, como compartimentos, hacemos de nuestra vida cajas: cargamos, guardamos, entre cajas, cajitas, recuerdos, gustos, silencios, anhelos y los traemos y ponemos en los escenarios en los que transcurren los días. Una caja, a manera de maqueta 8 representa diferentes lugares, muchos de los cuales pueden o no ser habitados por las mujeres. Otras cajas con objetos: ¿qué objetos me recuerdan que soy?
- El futuro: son los regalos que los participantes, espectadores, con sus palabras, sus miradas, dejan ahí, entre otras cajas. (P8)

Figura 12

Puesta en escena: cajas, casas, cosas y casos de mujeres



Por último, como parte de las reflexiones finales, la maestra señala que:

El proceso de IBA, en mi experiencia particular, deja inquietudes abiertas sobre aspectos metodológicos que tienen que ver con la articulación entre los procesos de creación y los procesos de construcción de los artefactos a partir de los cuales se busca recoger y validar la información. Recoger la obra —o los materiales y artefactos artísticos— construida para y durante la investigación fue una experiencia interesante. Como después de una fiesta, los materiales habían perdido su brillo, algunos habían abandonado su lugar. Esto indica que puede ser que estos artefactos solo cobren su vida y sentido, si el investigador está presente, asunto que marca una diferencia con una obra. La construcción y los materiales empleados continúan siendo, para mí, objeto de reflexión. (P8)

Es importante anotar que bucear en el tema del género, desde una perspectiva académica y que va más allá de las vivencias personales, implica sumergirse en debates importantes que tienen implicaciones de carácter ético, político y cultural, y que requieren manejos importantes en el campo de conocimiento.

En el ámbito escolar, es necesario incorporar los temas relativos al género como entramado con uno mismo; se puede así significar la importancia de darles el lugar para la conversación y discusión en la escuela. La IBA resulta muy potente para este propósito, por lo tanto, la instalación “Cajas, casas, cosas y casos de mujeres” queda como recurso para continuar el trabajo iniciado. Las preguntas y las conversaciones llevadas a cabo, al igual que la puesta en escena, permitieron a las personas reflexionar sobre la identidad. De igual forma, se requiere mayor profundización en el trabajo de estereotipos

de mujer, roles de mujer, escenarios de actuación de las mujeres y la ampliación teórica de estos tópicos.

Puesta en escena 2: El vuelo de la mariposa: una metáfora alternativa al sentimiento de culpa en la mujer

La participación en la experiencia en la que se toma como punto de partida la pregunta: ¿las emociones están ligadas al género, al sexo o a la condición de ser humano racional y emocional?, permitió a la docente del Liceo femenino Mercedes Nariño, construir una respuesta sin los estereotipos sociales que ligan las emociones directamente a la mujer, y, sobre todo, los sentimientos de culpa que limitan su autonomía e independencia y responden a códigos religiosos, culturales, sociales y políticos de control social.

Figuras 13 y 14

Puesta en escena: El vuelo de la mariposa: una metáfora alternativa al sentimiento de culpa en la mujer



Puesta en escena 3: Sie - obra inacabada

De los diálogos y ejercicios que se lograron en el proyecto, se destacó la obra desarrollada por una docente del colegio La Victoria, quien presentó su abstracción bajo la siguiente idea:

el cuerpo de la mujer y sus manifestaciones biológicas propias, mercantilizadas, que responden a la lógica de mercado, víctima constante de la violencia estructural de una cultura patriarcal, machista y de doble moral que se lucra del poder histórico sobre la mujer y otras expresiones e identidades sexuales. (P10)

Esta percepción es el producto de un ejercicio consciente y reflexivo expresado en algunas representaciones, como las que se aprecian en las figuras 15 y 16.

Figuras 15 y 16

Puesta en escena: Sie - obra inacabada



Puesta en escena 4: Semillas violetas: el cuerpo como territorio narrativo y artístico

El baile y el dibujo, configurados como ejercicios de expresión, dan lugar al protagonismo de dos maestras, quienes desarrollan una narrativa bajo esta idea:

El cuerpo de mujer para de-construir y construir nuevos imaginarios y representaciones sociales del ser y estar en el mundo, de modo que la mujer sienta y se exprese como ella, y logre tener espacios legítimos en escenarios que cultural, social e históricamente se le han negado. (P 11)

Figuras 17, 18 y 19

Puesta en escena: Semillas violetas: el cuerpo como territorio narrativo y artístico



Puesta en escena 5: Impresión extrañada

El testimonio de este docente se destacó en el marco de las experiencias y narrativas que se lograron desde el género masculino. Este relato expuso que

los arrullos, más allá de los estereotipos sociales de género, son voces sonoras que transmiten calma y afecto. Tradicionalmente, son cantados por mujeres encargadas del cuidado y crianza de los hijos, pero no es una acción propia de la feminidad, no todas las mujeres que se sienten femeninas arrullan, y muchos hombres son afectuosos y asumen el cuidado y la crianza de sus hijos, arrullándolos en sus regazos. (P12)

Figura 20

Puesta en escena: Impresión extrañada



Puesta en escena 6: ¡Estás a un paso...!, ¿a un paso de ser mujer?

Esta experiencia, en la que se desarrollan algunas reflexiones en torno a las representaciones e imaginarios sociales de los roles de género, la docente expresa que dichas representaciones, al ser

construidas cultural e históricamente en desigualdad y discriminación, permean la subjetividad de las personas en la construcción de su identidad de género, y determinan, de cierta manera, el rol que se debe asumir socialmente, e ignoran que el género no está ligado necesariamente al sexo biológico. (P13)

Figuras 21 y 22

Puesta en escena: ¡Estás a un paso...!, ¿a un paso de ser mujer?



Las dinámicas, expresiones e imaginarios identificados en las vivencias y relatos de los participantes de cada experiencia presentada llevan a comprender las numerosas formas en las que la escuela excluye al otro. Entre estas, encontramos algunas expresiones verbales que dan cuenta de ello: “para esa actividad es mejor escoger a los hombres”; “si en la huerta escolar se da la herramienta a los hombres, seguro se termina más rápido”; “las damas no gritan”; “esa niña se ve muy alborotada con esa forma de vestir”. Estas y otro tipo de afirmaciones se han normalizado. Al respecto, Castro (2015) afirma que el lenguaje es una herramienta de la cultura. En este caso, y en relación con las expresiones verbales ya mencionadas, se puede evidenciar que aún persisten formas discriminatorias que asignan características a cada uno de los roles de género. Adicionalmente, Castro (2015) plantea que el lenguaje es un espejo que termina reflejando las características de cada una de las sociedades. Para nuestro caso, esta es una sociedad que, entre sus dualidades, menciona únicamente al hombre y a la mujer, y deja de lado otras formas de ser; en la escuela, esto se evidencia en las conversaciones entre docentes y estudiantes, en los manuales de convivencia y otros documentos.

Así, el papel del docente en la escuela debe trascender y llegar a una cúspide de creatividad que le permita articular nociones como el género con la educación a través del arte, y así hacer una escuela más vivible para todas las personas que se salen de la “normalidad”. Los objetos artísticos son una herramienta valiosa para establecer conexiones con la vida del otro e inspiran a generar conocimiento a partir del diálogo con autores, además, son una excelente estrategia didáctica para reconocer las tensiones que surgen en la escuela desde una mirada autoetnográfica.

No es casualidad que al hablar de rol de género me haya centrado únicamente en las mujeres; claro que reconozco al otro,

y aquellos que se salen de la normalidad y el binarismo. Ustedes, son sujetos de derecho y han soportado la estigmatización, la discriminación y la violencia impartida por diferentes sectores de la sociedad, al igual que otros. En estos momentos, recuerdo a uno de mis compañeros docentes en una conversación informal cuando dijo que también había sido discriminado por su condición sexual, no solo por sus compañeros, sino por sus docentes y, por tal razón, ahora se encontraba abordando estas temáticas para su tesis doctoral.

Tampoco es casualidad que, en algunas ocasiones, escriba en primera persona, porque lo que he vivido, lo que han vivido, lo que hemos vivido, debe ser reflexionado y cuestionado por todos. (P13)

La labor del docente no se debe centrar en la prohibición; se debe sacar el mayor provecho a los conocimientos pedagógicos, a la actualización constante del docente para afrontar las tensiones relacionadas con los roles de género, que terminan actuando sobre los cuerpos y las subjetividades de los otros, y que llevan a las instituciones educativas a validar e invisibilizar comportamientos discriminatorios.

Puesta en escena 7: In-vestir, prácticas performativas alrededor del género

El género, como concepto inacabado, brinda la posibilidad de ser analizado y transformado según las experiencias que enmarcan al ser y actuar de los sujetos, de allí que surjan narrativas como las de esta maestra, quien comparte que el lugar del sujeto implica reflexionar en torno a

quiénes somos y a qué corresponde nuestro actuar y estar en el mundo; somos copias de vidas pasadas, imitaciones de familiares, amigos, conocidos o famosos de revistas y *shows*. Empezar a cuestionar nuestras vivencias en torno a la construcción y deconstrucción del género nos permite identificar-nos y reconocernos, e identificar y reconocer al otro desde la diferencia, sin copias ni libretos. (P14)

Figuras 23 y 24

Puesta en escena: In-vestir, prácticas performativas alrededor del género



Puesta en escena 8: Hilos que nos controlan como niña, adolescente y mujer docente

La recuperación de la memoria como posibilidad enmarcada en el proceso de participación de los y las docentes en las distintas experiencias instauro en el relato de esta docente un ejercicio de construcción de “imágenes y frases que representan lo que fue mi experiencia como mujer en estas tres etapas, y en el techo cuelga una marioneta de una figura humana que muestra lo representativo de cada etapa” (P15).

Figuras 25 y 26

Puesta en escena: Hilos que nos controlan como niña, adolescente y mujer docente



Puesta en escena 9: “La niña de papá”. Propuesta audiovisual

La historia presentada aquí, titulada “La niña de papá” nace de la autorreflexión de vida de una mujer mayor de dos hermanas, de una familia del departamento de Caldas. El padre es el mayor de 14 hermanos y considera que tener hijas es tener problemas, ya que el tener un hijo varón, además de perpetuar su apellido, también es mucho más fácil de criar, porque no se tiene “que cuidar tanto” como a las niñas: que de la casa salgan derecho al matrimonio, que lleguen “puras” al altar, que sepan cocinar y atender a su marido, entre otras situaciones socioculturales con las que este padre fue criado.

Con el pasar de los años, y ya en la edad adulta, la vida ha tenido un sin número de eventos distintos a los planeados y esperados para sus hijas, sobre todo con la mayor. Algunos acontecimientos han sido duros, pero, al final, el amor a sus hijas hace que esta manera de pensar y este corazón de padre se enterezca con la llegada de sus nietos y los triunfos, tanto académicos como de vida, de una madre soltera que nunca se casó. La distancia se acorta cuando se puede expresar el amor y el orgullo de este padre, aunque nunca se reconozca que, quizás, aquellos conceptos referentes al género femenino en la familia y en la sociedad era un error. Eso me hizo pensar y ponerme en el lugar de mi papá, y es que no debió ser fácil aceptar decisiones, conductas y nuevos conceptos a los que él estaba naturalizado, con el firme propósito de hacerlos cumplir. (P16)

Figuras 27 y 28

Puesta en escena: La niña de papá (propuesta audiovisual)



Puesta en escena 10: ¿Debo ser? Propuesta sobre las construcciones de género

Como parte de aquellos constructos que deberían eliminarse para apostar por una visión y reconocimiento de género a la luz de la equidad, la maestra destaca la importancia del “encapsulamiento de imágenes en forma de siluetas sobre construcciones de género que nos han enseñado en los hogares a lo largo de la historia. Deben eliminarse para afectarnos a nosotros y a las siguientes generaciones” (P17).

Figuras 29 y 30

Puesta en escena: ¿Debo ser? Propuesta sobre las construcciones de género



Puesta en escena 11: *Gender reflexivities*

El papel de las escuelas ha resultado ser de vital importancia en la transformación de diferentes dinámicas sociales. Por ello, se constituye en un entorno de permanente diálogo y reflexión mediado por distintas estrategias como la desarrollada por esta docente, quien propuso cinco frases principales como punto de partida para reflexionar sobre temas de género en la escuela.

Figuras 31 y 32

Puesta en escena: Gender reflexivities



La conciencia, lectura y reflexión de los docentes alrededor de la importancia de la IBA en sus quehacer y discurso pedagógicos permite reconocer la trascendencia de una situación que emerge, según los docentes, de una vivencia personal llevada a cabo en la institución educativa en donde laboro. Sin embargo, fue a partir de esta experiencia que surgieron las obras de arte de mis estudiantes. Esto supone un ejercicio de reflexión, tanto de mis estudiantes como personal, pues a partir de esas expresiones artísticas pude hacer una reflexión personal acerca de la manera como sería necesario hacer un cambio en mis prácticas pedagógicas, en las que se incluyan temas de actualidad y que afectan directamente a los jóvenes en la escuela. (P18)

“Las representaciones artísticas se vuelven el medio para los mensajes que necesitamos escuchar y mostrar a los otros para quebrar las narrativas y visiones hegemónicas” (Hernández, 2008, p. 109). Como lo señala Irwin (2013), es todavía complicado hacer ver que objetos artísticos se convierten en los datos en el proceso de investigación. Sin embargo, es bueno percatarse de que hoy en día hay diferentes maneras de ver la investigación que se convierte en nuevos modos de creación de conocimiento. Siempre, desde las instituciones educativas, nos han inculcado el proceso de investigación como algo riguroso y, en ocasiones, inflexible, pero con las artes es distinto, puesto que se tienen en cuenta aspectos como la percepción y la construcción de significados:

En lo personal, el hecho de utilizar creaciones artísticas (pinturas) en este ejercicio investigativo me generó cierta incertidumbre, pues no veía la manera en que las artes pudieran convertirse en los datos a analizar. Una de las cosas que aprendí con mis estudiantes fue precisamente eso, que sus creaciones artísticas

se convirtieron en una manera de generar conocimiento, pues fue a través de ellas que los jóvenes pudieron expresar situaciones específicas que les generaron malestar, así como expresar sus sentimientos. Fue una ganancia mutua. (P18)

Springgay, Irwin y Wilson Kind (2005) sostienen que la A/r/tografía es “una perspectiva de interpretación de sí mismo (self) a través de una indagación viva entre arte y texto” (como se citó en Hernández, 2008, p. 104). Cuando los estudiantes expresan a través de sus obras de arte lo que sintieron al vivenciar estas situaciones de discriminación por género, también hacen que estas obras se interconecten con las frases señaladas, es decir, de acuerdo con lo que estos autores plantean, emerge un nuevo significado, porque tanto texto como obra de arte se vuelven constitutivos, y no solo descriptivos.

En lo personal, es un poco más fácil representar a través de dibujos o pinturas que por medio de palabras, pero fue muy valioso ver que en este ejercicio investigativo los sentimientos que surgieron de esas situaciones fueron mejor representados con obras de arte.

En cuanto al tema de género, tal como lo explicaba Ojeda (2021) en su auto-etnografía, diferentes enseñanzas recibidas, no solo desde nuestros hogares, sino desde nuestras instituciones educativas, definen la manera como vivimos el género. En mi caso personal, fui educada en un colegio femenino de religiosas, así como esta autora, tuve también la formación como mujer sumisa que debía seguir las reglas de comportamiento descritas en la biblia. No estaba bien visto que usáramos maquillaje o esmaltes de colores fuertes, tampoco que usáramos la falda más arriba de la rodilla, y la limpieza o pulcritud eran características de una buena mujer, de mu-

jer obediente. Cuando hoy en día me veo como docente con once años de experiencia, veo que todas estas enseñanzas que recibí desde niña han tenido un impacto hasta el día de hoy en cuanto a la manera como percibo el género en la escuela, pero son ejercicios investigativos como el descrito en el presente artículo que puedo evidenciar que hay formas “otras” de hacer investigación y de trabajar con temas que muchos definen como tabú.

La performatividad pedagógica “permite repensar los dispositivos de normalización y regulación del saber y los individuos, mediante la exploración de otras estrategias y espacios de constitución del conocimiento, corporalidades y subjetividades” (Vidiella, 2008, como se citó en Fendler y Hernández, 2013, p. 8). Veo que esto se relaciona con el hecho de dejar de lado el rol de docente y el rol del estudiante, puesto que, en este ejercicio investigativo, tanto estudiantes como docente tuvimos participación; los estudiantes se convirtieron en investigadores al aportar con las experiencias colectivas y al dejar ver a través de sus pinturas las situaciones de otros que se relacionaban con estereotipos de género. Finalmente, vimos que la investigación puede ser diferente, no tan inflexible y con oportunidad de construcción de conocimiento de manera colectiva a través de la indagación de aquello que se ha naturalizado, en este caso, los estereotipos de género. Para finalizar, todos los aprendizajes que obtuve después de este ejercicio investigativo realizado con mis estudiantes fueron bastante valiosos. Por un lado, reflexioné sobre mis prácticas pedagógicas y la manera en que puedo incorporar temas de género en el aula de aquí en adelante. Además, vi que la investigación puede ser trabajada de manera colectiva con mis estudiantes, en la que los roles de docente-estudiante pueden ser reempla-

zados puesto que la colaboración de ambas partes no requiere que uno dirija y el otro acepte o cumpla por mandato. También, ver que las vivencias y las expresiones de sentimientos o puntos de vista de los jóvenes muchas veces no son tenidas en cuenta, y que las artes se convierten en esa herramienta que puede ayudar, no solo en el proceso de representar, sino en el de sanar aquello que nos ha dolido o nos ha estancado en nuestro proceso de desarrollo personal. La IBA será de ahora en adelante una metodología que podré utilizar en mis clases y con los temas de género, serán la excusa para no solamente enseñar inglés, sino para dar espacio a los estudiantes de explorar en el aula aquellos temas de los que seguramente en casa o en otras clases no se quiera hablar. (P18)

Puesta en escena 12: Máscaras

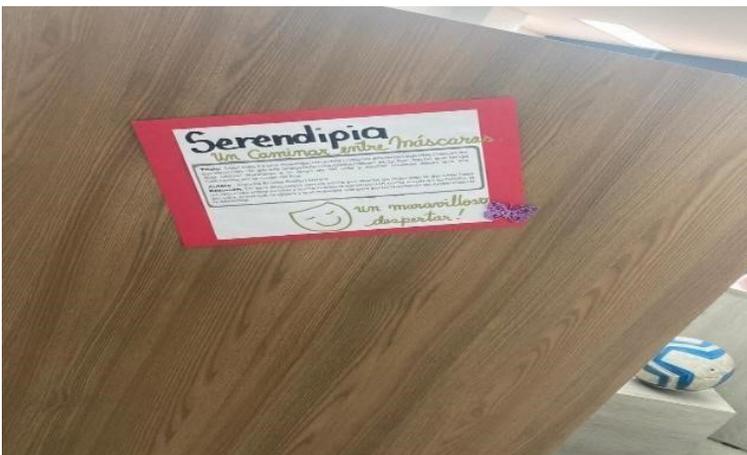
Con el propósito de identificar aquellas experiencias y relaciones que han determinado las construcciones alrededor del género, surgió “máscaras”, como una investigación que, en palabras de su creadora, consiste en describir

cómo las diferentes agentes marcan mi construcción de género (escuela, familia, iglesia, trabajo, etc.), y han hecho que tenga que utilizar máscaras a lo largo de mi vida y ocultar muchas cosas que me han hecho ser la mujer de hoy. La idea es montar las máscaras alrededor de un personaje central, en este caso, soy yo misma, y hacer un recorrido desde mi nacimiento y algunos momentos significativos de mi vida, acompañados de frases importantes que marcaron, para bien o para mal, esta construcción de género, pisando también esas palabras

que me fueron empoderando, acompañadas de canciones que evocan esos recuerdos y que permitieron construir a la mujer que soy hoy en día. Los momentos tienen que ver con mi vida familiar, laboral, sentimental, mi ser docente, con mi corporalidad y la mujer que soy. (P19)

Figuras 33 y 34

Puesta en escena: Máscaras



Puesta en escena 13: Deconstrucción de una mujer de ciencia

Como representación de aquellos imaginarios y construcciones derivados de los estereotipos de género impuestos a los oficios y a las profesiones, surgió esta obra, expresada en un

Cuadro con fondo de espiral como símbolo de cambio constante, sobre el cual se entrelazan frases de reflexión propia y de autoras leídas acerca del tema del rol de la maestra de ciencias y los estereotipos de género. La autoría de las frases y reflexiones se distinguen con los papeles de distinto color. El cuadro va acompañado de un audio del texto construido del trabajo autoetnográfico y del nombre de la obra en lenguaje binario. (P20)

Figuras 35 y 36

Puesta en escena: Deconstrucción de una mujer de ciencia



Puesta en escena 14: Gritos y silencio

En la “Investigación interdisciplinar: arte, género, dulzura, amargura, contra publicidad y stencil”, llevada a cabo por un docente participante, se indaga que lo femenino no se encarna únicamente en la figura de la mujer; es posible determinar que algunas experiencias negativas en la vida relacionadas con el dolor, el miedo, la angustia, etc., podrían clasificarse como tipología de género. Al recordar, conmemorar, simbolizar y ritualizar experiencias negativas arrojadas en problemas de género podrían sanarse dichas experiencias.

Figuras 37 y 38

Puesta en escena: Gritos y silencio



Puesta en escena 15: Narraciones extraordinarias

Teniendo en cuenta las diferentes formas para expresar los sentimientos, percepciones y construcciones alrededor de género, un docente le da significado a la poesía, a partir de la cual, según sus palabras,

busco expresar todo lo que constituye mi subjetividad con respecto a la cuestión del género. Se trata de dar a conocer vieja y nueva poesía de mí ya extensa experiencia poética. Se trata de llamar a escena esa inquietud ontológica de raíz heideggeriana que, indudablemente, ha definido lo que soy y que nos invita a un encuentro vital con las cosas que nos rodean. (P21)

Figuras 39 y 40

Puesta en escena: Narraciones extraordinarias



Puesta en escena 16: Rastros y rostros

En un intercambio de experiencias que buscó dialogar en torno a la construcción de identidad, dos docentes participantes expresaron:

a partir de nuestras experiencias personales y con el testimonio de compañeras docentes de la misma institución, construimos una propuesta artística mediante imágenes que reflejan las diversas maneras en que nuestra identidad se ha ido forjando, acompañada de silencios y de la naturalización de la violencia simbólica que nos rodea en los diferentes escenarios, tanto familiares como laborales, la naturalización que no permite darnos cuenta que estamos siendo violentadas y nos convierte, sin quererlo, en cómplices de un sistema que desconoce los derechos y la dignidad humana.

En suma, las experiencias narradas destacan que las imágenes tienen una intencionalidad, desde un árbol que quiere expresar la familia, la herencia ancestral, pero que no buscan encerrarnos en un destino, pasando por cosas de hombres y cosas de mujeres que pretenden que, desde nuestros cerebros, ya estemos programados para cierto tipo de actividades: la fuerza y la fragilidad, cuestionando la forma de vestir “femenina” junto con el color del cabello, que no da cuenta de la validez de nuestras opiniones y pensamientos.

Otras imágenes quieren mostrar los señalamientos a los que nos vemos expuestas todos los días y esa rabia contenida que quiere poner un parte ante el abuso. Desde el punto de vista religioso, la imagen de la virgen hace presencia como un ideal, tanto de madre como de modelo de mujer, un pen-

samiento que es limitante en una sociedad que cambia su modelo de familia.

El propósito de esta exposición era, a partir de imágenes que representan nuestras vivencias, ofrecer algunas reflexiones en torno a la forma en que los estereotipos y roles de género pueden impactar o afectar a las mujeres en diversas situaciones y condiciones.

Al respecto, conviene decir que el 98 % del público visitante identificó la temática abordada y expresaron que las imágenes fueron relevantes y significativas para su desarrollo. A su vez, reconocieron que la mayoría de ellas están relacionadas con situaciones vividas a lo largo de su propia vida. A continuación, se socializa lo que representó para las investigadoras y el público las imágenes más relevantes: el 20 % del público visitante se identificó con la imagen “Mis raíces...mi destino”, en la que vimos cómo se forma y se naturaliza lo que se entiende por ser hombre y mujer en esta sociedad. Estos estereotipos se configuran a través de los diferentes espacios de socialización desde que nacemos, como la familia, la religión, la educación, la cultura, el contexto y, por supuesto, los medios de comunicación. Otro 20 % del público visitante, se identificó con la imagen “Cosas de mujeres... cosas de hombres”, en la que se expresan las características y roles que la sociedad ha establecido para los hombres y mujeres; se ha determinado que las mujeres adoran las muñecas, la ropa, el maquillaje, las joyas y las novelas románticas, que no son buenas en los deportes, y si escogen uno, debería ser danzas o gimnasia rítmica, que no entienden de ciencias ni de matemáticas, por eso su profesión debe estar relacionada con ser

amas de casa, enfermeras o profesoras, y si no cumple con estos requisitos, es una persona rara.

Así mismo, otro 15 % del público visitante se identificó con la imagen “La lengua nos domina”, en la que se expresa cómo las mujeres debemos soportar un cúmulo de ataques indiscriminados que nos envuelven de manera soterrada y nos aprisiona dentro de un sistema patriarcal, en el que el silencio, la sumisión y la aceptación son la única salida de estos ataques. También, representa la sanción social de las mujeres a otras mujeres castigando los cuerpos como una manera de legitimar los nuestros y validar la mirada masculina, es un llamado a la sororidad. Por último, otro 15 % del público visitante se identificó con la imagen “Mi debilidad es...mi fuerza”, en la que se representa a las mujeres como seres frágiles que necesitan protección, ayuda constante, sueñan con ser princesas y siempre se dejan llevar por las emociones. Por lo general, son dulces, les gusta complacer, son discretas y educadas, y crecen con la idea de que tienen que estar en un segundo plano y su realización siempre estará detrás de un hombre. Se debe agregar que nuestra forma de vestir, hablar o de comportarnos conlleva esa idea de debilidad o fragilidad de la mujer.

Muchas veces pensamos que estos estereotipos y roles están superados, pero todavía tienen un gran impacto en nuestra sociedad. Vamos a ver algunas estadísticas que nos muestran el impacto que siguen teniendo: encontramos que, del total de personas tituladas en universidades colombianas, el 56,4 % son mujeres, pero la distribución por ramas de conocimiento revela el sesgo de género: en Ciencias de la Salud, las mujeres constituyen el 71,5 %, y en Ciencias sociales y jurídicas, el

63,16 %; sin embargo, en Ingenierías y Arquitectura son solo el 33,5 %. (Ministerio de Educación Nacional, Observatorio Laboral para la Educación, 2021). Como se puede ver, hay un estereotipo con esa idea de que las mujeres son buenas en cuidados y en letras, pero no son buenas en ciencias o tecnología.

Así mismo, se afirma que el 96 % de las trabajadoras del hogar son mujeres (Escuela Nacional Sindical, 2018); de nuevo, está esa idea de las mujeres ligadas al cuidado. Al mismo tiempo las mujeres dedican al hogar y la familia, por día, un promedio de 7 horas, 14 minutos, mientras que los hombres, 3 horas, 25 minutos (DANE, 2020). De nuevo, ese reparto de roles tiene un impacto diario en nuestra cotidianidad. Como si fuera poco, la brecha salarial en Colombia es del 12,9 %, es decir, las categorías u ocupaciones con mayor presencia de mujeres tienen una menor retribución que las de los hombres (DANE, 2020). Todo ello está muy ligado con comprender que los trabajos que realizan las mujeres se hacen por un conocimiento innato y no, adquirido, por eso tiene mucho menos valor de cara al mercado laboral.

Puede agregarse que, según los datos de tasa de suicidio en Colombia, por una mujer que toma la decisión de poner fin a su vida, cuatro hombres lo hacen o, visto de otro modo, el 81 % de individuos que comete suicidios son hombres, en comparación con el 19 % de las mujeres (EEVV, 2021). Aunque las causas son difíciles de establecer, se relacionan con factores muy ligados a los roles de género, como la dificultad que encuentran muchos hombres para expresar sus emociones o pedir ayuda. Estos son solo algunos ejemplos de cómo los estereotipos acaban afectando nuestras formas de vida. Podría-

mos seguir con otros datos, como el desarrollo en los deportes, el número de ocupación de las mujeres en altos cargos en empresas públicas o privadas, y un largo etcétera. (P22)

Siguiendo con el análisis, hay una serie de acciones que la sociedad impone y que se espera que realicemos, porque “para eso somos mujeres”. Dentro de estas acciones, no cabe que una mujer sea ingeniera, que ocupe un cargo administrativo, que tenga mejor salario, o cuente con la misma capacidad que los hombres para realizar una labor; desafortunadamente, estos preconceptos se resisten a cambiar.

Nos identificamos con una imagen final: que es necesario reiniciar “Control+Z Supr”. La violencia no se puede deshacer, pero si se puede eliminar, cambiar la forma como nos vemos y nos relacionamos, reconociendo nuestras propias falencias, pero con la disposición de deconstruir desde dentro para construir una sociedad más equitativa.

Después del ejercicio investigativo, surgió la inquietud sobre la necesidad de encontrar posibles soluciones, identificamos que se requiere formar nuevos lazos de hermandad entre nosotras, a través de la “sororidad”, entendida, según Lagarde, como “pacto político de género entre mujeres que se reconocen como interlocutoras. No hay jerarquía, sino un reconocimiento de la autoridad de cada una [...] tiene un principio de reciprocidad que potencia la diversidad. Implica compartir recursos, tareas, acciones, éxitos”. Es importante que como sociedad reconozcamos que cualquier tipo de violencia ejercida en razón al género lástima no solo a quien la padece, sino que también afecta de forma negativa a todos los contextos que intervienen en la dinámica social, política, educativa, familiar y laboral. (P22)

Figuras 41, 42 y 43

Puesta en escena: Rastros y rostros



 https://youtu.be/ZHoKXui20Og?si=xgy_UF5cNKXXYDuE



Hallazgos

Las creaciones artísticas develan lógicas presentes en la cultura escolar y describen, a partir de diversos lenguajes, la manera en que se reproducen o modifican los significados hegemónicos en torno a los géneros y las sexualidades, a la vez que captan procesos de legitimación y construcción de la identidad personal de las y los maestros, así como la auto y hetero crítica a dichos procesos. Con los traba-

jos realizados, se pudo evidenciar una continuidad simbólica con un universo cultural occidental en el que la religión, la ciencia y la disciplina institucional estuvieron presente a través de referencias a la masculinidad como el opuesto complementario de la feminidad, la temporalidad regulada y regular de los ciclos orgánicos, o el control sobre las conductas y guiones sexuales.

Así mismo, desde los lenguajes artísticos, maestros y maestras aportaron a la problematización de la noción de identidad como un estado natural o dado en la que se concibe que la subjetivación es un proceso en el cual la persona no se conduce solamente por sus decisiones, sino que hay un control o gestión de estos procesos de subjetivación, a través de tecnologías de gobierno desarrolladas y ejercidas por instituciones sociales como la familia, la iglesia y la escuela, lo que implica una lucha o resistencia permanente. La subjetivación, desde esta perspectiva, no se queda entonces en el plano estrictamente individual, sino que se reconoce como un proceso de experiencias subjetivas, observables también en grupos sociales específicos, lo que da paso a la noción de subjetividades construidas entre quienes comparten una experiencia. Se trataría, entonces, de individuos atados colectivamente a una práctica común, como es el caso del influjo patriarcal que afecta la manera en que se establecen las relaciones entre hombres y mujeres. Sin embargo, es importante reconocer también que, paralelo a los procesos de subjetivación colectiva, operan procesos de resistencia en los que los sujetos buscan disociar estas relaciones y las lógicas que les imponen.

Lo anterior es posible y se ve reflejado en relatos como el que se cita a continuación:

Docente investigadora: ¡buenas noches!, bueno, como yo escribía antes, me hicieron reflexionar acerca de por qué soy como soy, soy una mujer muy rebelde desde muy pequeña, mi mamá

siempre quería vestidos, siempre quería que yo estuviera de una manera, siempre quería que yo me comportará de cierta manera, pero la influencia de mi papá hizo que eso fuera diferente: él cómo que trataba de decirme “no, tú puedes, tú puedes salir adelante, tú tienes que estudiar, tienes que hacer hartas cosas para lo mismo, para no depender de una sola persona”; en cambio, mi mamá, al contrario, era el choque con ella: yo odio los vestidos, no me gustan, no me gustan los vestidos, no me gustaban hacerme las colitas, quería mi cabello desordenado.

Bueno, hay muchas cosas de mi infancia con las que yo chocabo mucho en esa rebeldía con mi familia, porque también tengo un hermano 15 meses menor que yo, y yo, siempre decía: “pero si yo lo hago, mi ropa, si yo cocino [...] y yo arreglo, pero por qué mi hermano no hace lo mismo, a mí por qué, a mi hermano no lo pones también a lavar la loza, porque no lo colocas a hacer esto [...], por qué solo yo”; “y yo te menciono es que su hermano es hombre y no puede hacer eso, no debe hacer eso; él está para otras cosas”. Entonces siempre lo es, el choque entre lo que me decía mi papá y lo que me decía mi mamá. Entonces, yo digo que a mí me... o sea, en vez de nostalgia todo eso, yo todo eso como que fue como una rebeldía, sigue siguiendo como ese choque de rebeldía, [...], siempre tenía que dar mi punto de vista, “y no me parece, y no me gusta, ahí no, no, no, a muchas cosas”, entonces, en muchos momentos me decían: “Sandrita, usted calladita se ve más bonita”, “Sandrita, no diga eso porque se puede meter en problemas”, “Sandrita no digas esto por x o y motivo”; yo: “pero si es la verdad, si lo veo injusto, si no me parece, por qué no lo puedo decir”.

Cuando era pequeña, pues peleaba mucho por cómo me vestían y todo eso, ya cuando fui más grande, ya a los once o doce años, no sé, siempre estaba ahí como, no sé, creo que yo nací con esa forma de ser, de siempre estar preguntando y siempre estar, o sea, pero, por qué y por qué y por qué. Ya cuando fui más grande, en el colegio tuve muchas, ya cuando tenía como unos 12, 13, ya empecé a hacer lo mismo en el colegio, porque mi mamá me inscribió a un colegio católico, bastante católico, con la falda debajo de la rodilla. Entonces ahí había unas formas de hacer las cosas y todo, y yo daba mi punto de vista frente a diferentes situaciones que no me parecían, entonces [...] hasta ahorita me vengo a dar cuenta que de pronto mis opiniones o lo que yo decía no eran tenidas en cuenta porque soy mujer, hasta ahorita yo, analizándolo y pensándolo con todo lo que leí, digo lo que sé, es que a mí no me prestaban atención sabiendo que de pronto si tenían la razón, era porque yo era mujer y porque “calladita me veía más bonita”. [...]

Esa fue como la idea de cuando yo estaba en bachillerato, como esa idea de que me iba muy bien académicamente, sí, me iba muy bien, muy bien, porque, pues, para las matemáticas, para todo lo que era números y todo eso, y académicamente me fue muy bien, pero no tenía las mejores notas por lo mismo, porque a mí siempre me bajaban la nota porque yo daba mis puntos de vista frente a algunas cosas. Ahorita, analizando en las materias donde me bajaban puntos eran las materias donde..., o yo tenía más encuentro en las materias donde estaba un profesor, a veces con humanidades; otras materias donde tenía una profesora, no, no me iba..., [...] pero cuando era con un hombre, un profesor, de pronto por lo que yo a veces decía muchas cosas que no me parecía frente a

muchos funcionamientos, pues me bajaban las notas, y aquí, pensando, entonces debió ser como por eso.

Y ya en mi vida adulta, cuando yo tenía relaciones y todo, pues si yo no quería hacer algo, no lo hacía y ya, entonces, por eso era que mis relaciones eran como tan cortas y ya. Yo ya tengo una hija de cinco años y una relación estable, yo ahorita no cocino, una de las cosas que no hago es no cocinar, y no cocino, y me empeño en no cocinar, y me empeño no hacer muchas cosas y digo que es por esa misma rebeldía que siempre me ha dado. Yo siento que, de hecho, hasta en la parte laboral, expresiones como “estas viejas si joden”, “estas viejas a cada rato quieren hacer esto o estas viejas...”, yo tengo una amiga, como, de pronto, muy afín, y como que me en una ocasión, un compañero decía: “pero es que estas viejas si joden, dejen de joder, viejas tenían que ser para estar jodiendo tanto”, entonces, es como la rebeldía, es eso, esto salió hoy que leí los artículos y dije: no, yo he sido toda la vida rebelde, no me han gustado las cosas, y también me han pasado muchísimas situaciones donde “calladita me veo más bonita”. Esa es como mi reflexión, y eso me da... toda esta reflexión que yo la he anotado, y todas las frases que me acuerdo que me decían, las he anotado y ya, ya ahora ya sé qué producto quiero hacer, ya tengo como una idea de qué es lo que quiero hacer, cómo hacerlo, el producto que era. Las artes no son mi fuerte, pero yo me voy a atrever a hacer esto, y ya tengo pensada como una manera, y todo porque definitivamente me, no sé, cómo que me abrieron y dijeron “no, pues, entonces, a mí no me escuchan” es, sí, porque soy mujer de pronto si fuera hombre, si me tendrían más en cuenta... es como mi reflexión. (P 15)

Estas palabras permiten evidenciar cómo, durante el proceso de formación fueron emergiendo lo que en el equipo se denominó “epifanías”, para referir esos momentos de revelación, que, lejos de tener un contenido religioso, fueron momentos de conciencia sobre situaciones de violencias de género naturalizadas durante años, y que, gracias a este espacio de reflexión, fueron apareciendo como puntos de partida para la problematización de las apuestas de indagación de cada docente.

Hasta ahorita me vengo a dar cuenta que, de pronto, mis opiniones, o lo que yo decía, no eran tenidas en cuenta porque soy mujer, hasta ahorita yo, analizándolo y pensándolo con todo lo que leí, digo... lo que sé es que a mí no me prestaban atención sabiendo que de pronto si tenían la razón, y era porque yo era mujer y porque “calladita me veía más bonita”. (P15)

Estas expresiones, lejos de pasar desapercibidas para la puesta en escena final fueron el insumo para la creación y para permitir un efecto reflexivo, para interpelar como parte de la apuesta pedagógica las expresiones que siguen siendo parte de los escenarios educativos y que, tanto en el lenguaje como en la práctica, promueven las violencias de género, en este caso referidas a la voz de las mujeres y su posicionamiento como sujetos de saber.

Otra de las intervenciones que resultan significativas para abordar los aprendizajes de esta experiencia es la que plantea otra maestra, a propósito de los estereotipos de género y, principalmente, las demandas sobre la apariencia y la imagen como marcadores de la feminidad que afectan la vida de las niñas y jóvenes, quienes se ven sometidas a encajar con esa imagen para evitar ser discriminadas:

uno dice que el papel de la mujer es dibujado de cierta manera a ser femenino o no, porque me ha pasado a mí, yo soy una persona extremadamente sencilla, muy, muy mujer, pero no necesariamente yo soy la mujer que [...] que se maquilla; [...] porque creo que el ser mujer nace de adentro, se nace de la forma como me expreso, cómo actúo y no como visto o cómo me veo, sí, y lastimosamente desdibujar ese término de feminidad, de ser hombre solo con el hecho de la forma como me veo, más no de la forma que transmito como soy, hace que tengamos ciertos sesgos en la población: si te vistes como un hombre, no puedes ser mujer; si te vistes como mujer, no puedes ser hombre, o sea, esa identidad se parte. También es lo mismo [...] con la crítica que se decía que hacemos también, nos marca el género, y en donde, pues, obviamente en este siglo, pues es desdibujado porque no depende lo que somos, solo somos lo que sentimos, lo que queremos ser. A mí siempre me ha dado mucha curiosidad eso, porque una, más que una imagen, es lo que sentimos, lo que tenemos que expresar: la imagen no lo hace, incluso lo que hacemos no nos hace hombre ni mujer, no nos da un género, no nos da una identidad, y esto siempre lo he tenido claro e, incluso, se lo he dicho a las niñas, porque hay muchas niñas que no les gusta arreglarse, que no les gusta maquillarse, entonces les digo que para eso para mí es perfecto, porque es tan bonito identificarse con uno mismo, sin importar qué llevas puesto, sin importar lo que haces; generalmente hago una charla con las niñas en ese sentido, cuando las niñas se sienten menos porque muchos dicen que son descuidadas y realmente no es el descuido, es porque tienen que formar su personalidad queriéndose a sí mismas. (P23)

Como complemento a esta lectura experiencial sobre la vivencia de género, hay reflexiones como la que planteó el maestro Marlon durante uno de los encuentros de la comunidad investigativa, quien, para definir el concepto de género señaló:

El género no es una elección, no, digamos que en cierta forma, en cierta forma, no es una imposición cultural, bueno, digamos también, biológica, desde cierto punto y creo que empieza a reñir en la sociedad cuando somos conscientes de que, como seres humanos diferentes en posición inicial, el género es una construcción que vamos haciendo y genera todavía más dificultad; es cuando esa construcción de género va en contravía de, en contravía, o, al menos, es diferente a lo normal, a lo que se ha llamado normal dentro de la sociedad. Creo que uno de los grandes retos es no construirse como hombre o construirse como mujer, o construir expresiones de género de manera no ordinaria; eso empieza a chocar contra la sociedad y rompe con esa idea de normalidad; creo que es una de las de las deficiencias que tenemos cuando empezamos a hablar de género, y ese esa idea de “lo normal”, de que toda expresión de género, toda elección, toda construcción de género que no esté dentro de esos parámetros normales históricos, tradicionales, culturales, empieza a regir, y ahí es cuando hay diferencia, y creo que hay algo anotado ahí muy interesante en el chat. De acuerdo a esa imposición que viene desde el nacimiento, ya eres “el raro”, “el diferente”, el que no encaja y el que te produce cierto malestar dentro de la sociedad, entonces, es como algo que me parece interesante, esa idea de género como elección, como construcción, como imposición, pues es interesante.

Finalmente, y en cuanto a las obras de arte puestas en escena, algunos de los hallazgos más importantes de esta indagación, tuvieron que ver con el reconocimiento del género como categoría de análisis, es decir, no solo como un campo de estudio, sino como un asunto que transversaliza las vidas de las personas, incluidos e incluidas docentes, estudiantes y comunidad educativa en general. La lectura de la propia encarnación de género nos permitió, no solo nombrar algunas problemáticas y formas de violencia de género, sino acuerparlas, y a través del arte, hacer una ruptura, una fisura en las naturalizaciones estructurales de la desigualdad de género en la escuela y en la vida misma.

A continuación, planteamos puntos de discusión que no son afirmaciones cerradas, sino campos de análisis abiertos que, esperamos, sirvan para ampliar la discusión sobre el género en la escuela⁸:

- Los estereotipos de género en la restricción binaria femenino-masculino y sus implicaciones en las relaciones desiguales entre hombres y mujeres.
- Las resistencias encarnadas los estereotipos de género por parte de los y las docentes.
- La relación con el cuerpo y los mandatos de belleza con respecto a las mujeres como práctica de objetivación.
- Las resistencias culturales (inclusive, las propias) a las sexualidades no heteronormativas.
- El lugar de la religión, en concreto, del cristianismo, en las maneras de leer el género y las sexualidades.
- El lenguaje sexista como dispositivo de subjetivación.

⁸ Para información adicional sobre esto y sobre todo el proyecto, ver: <https://artegeneroeducacion.blogspot.com/p/proyectos.html>

- La exclusión de los afectos y la perspectiva del cuidado en la experiencia masculina.
- La discriminación de los cuerpos menstruantes.
- La violencia sexual.
- La ciencia y el conocimiento como escenarios vetados para las mujeres: prácticas de resignificación desde la experiencia docente.
- Relaciones y tensiones con la familia respecto a las subjetividades de género.
- La feminidad como una experiencia que se encarna de diferentes formas y en diferentes cuerpos, es siempre una experiencia del afuera, de lo abyecto.

En primer lugar, es importante reconocer el género como una categoría de análisis que atraviesa todas las áreas de la vida educativa. Esto implica entender que el género no es solo un tema de estudio, sino que también influye en las prácticas y relaciones sociales. Además, se ha observado que, al examinar su propia encarnación de género, el profesorado puede ir más allá de identificar simplemente problemas y formas de violencia de género. A través del arte, se logra una ruptura y una apertura en las estructuras de desigualdad de género, tanto en la escuela como en la vida diaria. También se identificaron resistencias por parte de los docentes participantes frente a los estereotipos de género, lo que indica la posibilidad de desafiar y superar las limitaciones impuestas social y culturalmente.

Por otro lado, se evidenció la importancia de abordar la relación con el cuerpo y los estándares de belleza impuestos a las mujeres: cómo estas prácticas pueden cosificar y limitar su experiencia. En este punto, se reconoce el papel que desempeña la religión, especialmente el cristianismo, en la forma en que se entiende el género y la sexualidad. Esto invita a reflexionar sobre cómo estos discursos religiosos pueden influir en las prácticas educativas.

La investigación también puso de relieve la existencia de resistencias culturales hacia las sexualidades no heteronormativas, por lo tanto, es fundamental trabajar en la aceptación y diversidad sexual en el entorno educativo. Asimismo, se identificó el lenguaje sexista como un mecanismo de subjetivación que refuerza las desigualdades de género, por lo se hace necesario promover una comunicación inclusiva y equitativa que desafíe los estereotipos y los prejuicios de género. Además, es evidente la importancia de abordar la exclusión de los afectos y la perspectiva del cuidado en la experiencia masculina, desde una masculinidad más inclusiva y liberadora.

Así mismo, la investigación mostró que la discriminación hacia los cuerpos que menstrúan es un problema que requiere atención y acción para garantizar la equidad y el respeto hacia todas las identidades de género. Además, se reconoció la violencia sexual como una realidad que afecta a muchas personas y que debe abordarse de manera integral en el ámbito educativo y en la sociedad en general. Al mismo tiempo, la experiencia de la feminidad se manifiesta en diferentes formas y en diferentes cuerpos, siempre marcada por la exclusión y lo abyecto. Esta situación demanda un enfoque crítico y transformador que promueva la inclusión y la valoración de todas las vivencias de las mujeres y los cuerpos feminizados.

Finalmente, es fundamental cuestionar y desafiar la histórica exclusión de las mujeres en el ámbito científico y del conocimiento. Es necesario promover prácticas de resignificación que surjan de la experiencia docente, con el objetivo de garantizar una participación equitativa y plena de las mujeres en estos campos. Esto implica cuestionar los estereotipos de género arraigados en la sociedad, y eliminar barreras y prejuicios que limitan las oportunidades de las mujeres.



<https://artegeneroeducacion.blogspot.com/p/proyectos.html>



Conclusiones y recomendaciones: la investigación desde la escuela y el aula

Una primera conclusión que se desprende del desarrollo del proyecto de investigación formativa “Arte, género y educación” es el interés, cada vez más acentuado, que demuestran maestros y maestras por atender este tipo de convocatorias. Al ser la Investigación Basada en Artes (IBA) una metodología investigativa aún poco conocida dentro del gremio docente, la novedad, creatividad y recursividad de este tipo de metodologías atraen a los participantes a considerar seriamente su participación en este tipo de proyectos.

En principio, llama la atención el número de maestros que acogieron la iniciativa investigativa y mostraron un grado de interés importante no solo por temas de la complejidad del género en la escuela, que actualmente impacta su práctica pedagógica, sino también por metodologías de investigación cualitativas que exploran estos sensibles temas a través de diseños, estrategias, procesos y dispositivos relacionadas con el arte.

Hacer investigación no es una tarea fácil y demanda recursos y esfuerzos considerables en términos de tiempo, dedicación, creatividad y disciplina. Es conocida la agenda saturada de los y las maestras, llena de actividades institucionales, pedagógicas y administrativas que consumen prácticamente la totalidad de su tiempo de ejercicio profesional. Por otra parte, la percepción más o menos generalizada de la investigación tradicional como pesada, compleja, poco gratificante y basada casi exclusivamente en el ejercicio teórico y reflexivo no produce entusiasmo en los docentes por hacer investigación.

Con el proyecto “Arte, género y educación”, tanto por la respuesta inicial que recibió, como por el compromiso que mantuvieron las y los maestros que permanecieron durante todo el proceso, se reconfirma las posibilidades y potencialidad que la IBA puede ofrecer a la investigación educativa contemporánea. En palabras de algunas de las y los participantes, se resalta el hecho positivo de hacer indagación con métodos y estrategias menos ortodoxas, apelando a la creatividad y a un ejercicio de indagación que involucra no solo la razón y la reflexión, sino la sensibilidad, los sentidos y la subjetividad.

Complementario a esto, cuenta también el tema de indagación escogido para el presente proyecto: la temática de género hoy día no es un tema común de indagación, y su complejidad y dificultad en contextos educativos lo hacen también un tema que se prefiere ignorar o, en el mejor de los casos, hablar oblicuamente. Ciertamente, el género y sus problemáticas han conquistado espacios políticos, sociales y culturales importantes, pero dista todavía de estar posicionado en el campo de la investigación y la reflexión académicas.

Uno de los hallazgos significativos durante el proceso de investigación fue el interés sobre el género como una categoría que permitió la indagación en la subjetividad de cada participante. La identificación de la experiencia docente con las prácticas de cuidado propias de la concepción cultural de lo femenino fue detonante para hacer una mirada, en retrospectiva, de la práctica docente como un espacio de reproducción de conocimiento, no solo desde lo disciplinar, dependiendo de la impronta de formación, sino también desde el ejercicio escolar cotidiano.

Tanto por la novedad en la temática y la metodología del proyecto, y la recepción entusiasta y positiva por parte del sector educativo, se recomienda a las instituciones convocantes que continúen apoyando este tipo de proyectos de investigación, no solo con recursos económicos y respaldo institucional académico, sino de un

modo más integral, animando a docentes, estudiantes e instituciones educativas a crear y apoyar en el tiempo a semilleros, redes, grupos de estudio, nodos de investigación, en el tema de género, en diálogo con la IBA.

En línea con lo anterior, los convenios interinstitucionales son bienvenidos, y es definitivamente un acierto vincular institutos de investigación tipo IDEP, con instituciones universitarias que tengan alguna relación curricular o investigativa con las temáticas y las metodologías de los proyectos a desarrollar en conjunto. En este aspecto en particular, es ideal si las instituciones universitarias cuentan ya con grupos de investigación ya formados, o semillero de investigadores que sirvan de interlocutores y contribuyan al diálogo conceptual, al análisis investigativo y la producción de conocimiento.

Otro acierto y recomendación de la modalidad de convenios aquí mencionados es la acreditación académica que pueden ofrecer las instituciones universitarias a los participantes de los proyectos investigativos. La Universidad El Bosque, por ejemplo, ofreció alicientes de carácter académico, en término de créditos, para la validación de la participación de los inscritos en el proyecto de investigación; una certificación de participación con una duración de 96 horas de trabajo, homologables a dos créditos en programas de posgrados en educación de la Universidad. Se vinculó así formación, investigación y cualificación; se recomienda que estas iniciativas se sigan explorando e incentivando.

Referencias

- Barone, T. (Oct., 2001). Science, art, and the Predispositions of Educational Researchers. *Educational Researcher*, 30(7), 24-28. <https://www.jstor.org/stable/3594412>
- Barone, T., y Eisner, E. W. (2006). Arts based educational research. En Judith L., Gregory C., G., y Patricia B. (eds.), *Handbook of complementary methods in educational research*, (pp. 95-106). Routledge.
- Barone, T., y Eisner, E. W. (2012). *Arts Based Research*. SAGE Publications.
- Butler, J. (1990). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Castro, W. Z. (2015). La lengua: espejo de la identidad. *Investigación*, 63-65.
- Cerri, C. (2010). La subjetividad de género. El sujeto sexuado entre individualidad y colectividad. *Gazeta de antropología*, 26(2), 1-12. <http://hdl.handle.net/10481/13865>
- Cuestas, M., y Ramírez, F. (2019). *Provocaciones feministas. Reflexiones sobre género, feminismos y educación*. Editorial Aula.
- De Lauretis, T. (1989). *Technologies of Gender. Essays on Theory, Film and Fiction*. Macmillan Press.
- Deleuze, G. (2006). Post-scriptum sobre las sociedades de control. *Polis*, 5(13), 1-7. <https://journals.openedition.org/polis/5509>
- De-Vault, M. L. (1999). *Liberating Method: Feminism and Social Research*. Temple University Press.
- Dias, B., e Irwin, R. (orgs.). (2013). *Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia*, Editora da UFSM.
- Eisner, W. E. (Oct., 1993). Forms of Understanding and the Future of Educational Research. *Educational Researcher*, 22(7), 5-11. <https://doi.org/10.2307/1176749>

- Fendler, R. y Hernández, F. (2013). La cultura visual como indagación viva: viendo cómo los jóvenes reflexionan, comparten y narran sus prácticas de aprendizaje dentro y fuera de la escuela. *Q knsmidrs d imgns: mapeando y evaluando la investigación sobre jóvenes productores de cultura visual*, 133-150. <https://hdl.handle.net/2454/19775>
- Foucault, M. (2009). *Historia de la sexualidad: 1. La voluntad de saber*. Gandhi ediciones.
- Goldstein, G. (2012). La experiencia estética como experiencia de conocimiento. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.), *Educación (sobre) impresiones estéticas*. Editorial Fundación La Hendija.
- Hernández, G. (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. *Perfiles Educativos*, 122(30), 38-77. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982008000400003
- Huss, E. y Cwikel, J. (2005). Researching Creations: Applying Arts-Based Research to Bedouin Women's Drawings Ephrat Huss and Julie Cwikel. *International Journal of Qualitative Methods*. 4. DOI: 10.1177/160940690500400404.
- Lamas, M. (2013). *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. (3ª ed.). UNAM.
- Moro, J. (2021). *Arteterapia: concepto, origen y las inteligencias múltiples de Gardner* [Tesis de maestría, Universidad de Cantabria]. <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/21625/BustamanteAzcuenaIvan.pdf?sequence=1>
- Mullen, G. E. (2003). A model of college instructors' demandingness and responsiveness and effects on students' achievements outcomes. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 64(6-A), 1972. <https://psycnet.apa.org/record/2003-95023-148>

- Ojeda, M. (2021). Tejedora de nostalgia sobre el deber ser niña. *GéneroEros, Revista de investigación y divulgación sobre los estudios de género*, 26(25), 199–222. <https://revistasacademicas.ucol.mx/index.php/generos/article/view/128>
- Otoya, A. (2021). Violencia de género en América Latina: Una revisión sistemática en los últimos 5 años [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/76434>
- Parra, S. (2018). De la discriminación a la contemplación: una experiencia estética de la menstruación en la escuela. En *Uaque: el arte de con-vivir, apuestas investigativas, pedagógicas y estéticas desde las escuelas*. Investigación IDEP.
- Pascual, M. (2012). Arteterapia en femenino [Tesis de Máster, Universidad Autónoma de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/17671>
- Pereti, É. S., y Silva, A. M. (2007). Sensíveis dimensões, en Zandra, P. (ed.), *Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina*. CESO.
- Pérez, P., y Ramírez, F. M. (2015). Homofobia en la escuela, un juego de representaciones en torno al género. *Momento - Diálogos Em Educação*, 23(2), 107–127. <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/4939>
- Platero, R. L. (2014). *Transexualidades. Acompañamiento, factores de salud y recursos educativos*. Bellaterra.
- Puentes, E., Beltrán, M. E., y Marroquín, R. (2017). Subjetivación femenina: una mirada a la niña que me ronda. *Infancias Imágenes*, 16(1), 83–92. <https://doi.org/10.14483/16579089.9936>
- Ramírez, F. M., y Cardona, J. A. (2020). Discursos, prácticas y temáticas de maestros y maestras en primera infancia acerca de la diversidad sexual y de género: límites y posibilidades para la consolidación de una educación inclusiva. *Revista Interameri-*

- cana de Investigación Educación y Pedagogía RIEP*, 13(2), 59–81. <https://doi.org/10.15332/25005421.6143>
- Rivas, I. (2020). La investigación educativa hoy: del rol forense a la transformación social. *Márgenes - Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 3-22. <https://publi.ludomedia.org/index.php/ntqr/article/view/267/279>
- Ramírez A., F. (2017). *Inclusión educativa de estudiantes sexualmente diversos en Colombia periodo 2000-2015* [Tesis doctoral, Universidad Santo Tomás]. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/4074>
- Rodríguez G., H. M. (2011). De lugares y posiciones: la educación artística en la escuela. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(55), 5–12. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/8109>
- Sánchez, B. S. (jul-dic., 2017). Investigación en educación artística. Más allá de los riesgos, la búsqueda por las posibilidades. (*Pensamiento*) (*palabra*)... *Y oBra*, 18, 87-100. <https://doi.org/10.17227/ppo.num18-6286>
- Sinner, A., Leggo, K., Irwin, R., Gouzouasis, P., y Grauer, K. (2006). Arts-based Educational Research Dissertations: Reviewing the practices of new scholars. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne De l'éducation*, 29(4), 1223-1270. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2939>
- Smulyan, L. (2006). Constructing teaching identities. *The sage Handbook of Gender and Education*. Sage publications.
- Springgay, S., Irwin, R., y Wilson Kind, S. (2005), A/r/tography as living pedagogy through art and text. *Qualitative Inquiry*, 6(11), 897-912. <https://doi.org/10.1177/10778004052806>
- Srinivasan, M., y Davis, L. V. (1991). A Shelter: An Organization Like Any Other? *Affilia*, 6(1), 38–57. <https://doi.org/10.1177/0886109991006001>

- Youdell, D. (2005). Sex-gender-sexuality: how sex, gender and sexuality constellations are constituted in secondary schools. *British Journal of Sociology of Education*, 3(17), 249-270. <https://core.ac.uk/download/pdf/111044771.pdf>
- Youdell, D. (2006). Subjectivation and performative politics - Butler thinking Althusser and Foucault: intelligibility, agency and the raced-nationed-religioned subjects of education. *British Journal of Sociology of Education*, 27(4), 511-528. <https://doi.org/10.1080/01425690600803160>
- Zafra, R. (2013). *(H)adas: mujeres que crean, programan, prosumen, teclean*. Páginas de Espuma.

2.

Voces maestras

En el presente capítulo, se exploran los procesos de indagación autoetnográfica e investigación basada en artes realizados por los y las docentes participantes en el proyecto de estudio. Mediante diversas puestas en escena concebidas desde esta perspectiva de investigación, las personas participantes expresan sus reflexiones y experiencias relacionadas con el género y la sexualidad en el contexto educativo. A través del lenguaje artístico, los docentes dieron forma a narrativas únicas y emotivas. Estas representaciones plasman sus vivencias personales y profesionales en un espacio en el que convergen reflexiones, emociones y cuestionamientos sobre su rol educativo y sus identidades de género en una sociedad diversa. Desde la perspectiva sensible del arte, las puestas en escena exploran diversas dimensiones de la construcción de género y la expresión de la sexualidad en la vida docente. Temas como identidad, culpa, estereotipos de género, prácticas performativas, percepción del cuerpo, roles tradicionales y expectativas sociales son abordados con autenticidad, desde el diálogo y la reflexión. Estas representaciones artísticas se convierten en poderosas herramientas para compartir y visibilizar experiencias íntimas y colectivas para construir una narrativa polifónica sobre el género, la sexualidad y la identidad en el contexto educativo.⁹

⁹ Las fotos que las acompañan cada relato fueron obtenidas por los investigadores, en cada caso.

Introducción

Gritos y silencios

Darío Ramírez Segura¹⁰

El sistema de símbolos inconscientes creados por la cultura patriarcal y machista ha creado actitudes, comportamientos, valores, actividades, ideales de belleza y formas de aprendizaje en la escuela, en dirección jerárquica y autoritaria. A partir de estos se valoran modos de acceder al conocimiento a través de la razón, el análisis, lo lógico, lo numérico, lo convergente y lo cuantitativo, entre otros predomios asociados al actuar masculino y al ideal de un sistema limitado y convergente, apolíneo, en el que priman lo acabado, lo convencional, el orden establecido, la belleza aséptica, la claridad conceptual y los aspectos formales del proceso enseñanza-aprendizaje, entre otras cualidades. Este es un sistema de símbolos masculinos que subordina áreas y asignaturas como las artes, que fortalecen las emociones, la pasión, la dulzura, la performatividad del cuerpo, el gozo, los sentimientos, el amor, la ternura y la intuición, entre otros aspectos, y que su naturaleza podría describirse como dionisiaca y femenina.

Casi que se da una relación de oposición con las asignaturas de las ciencias, como las matemáticas, y de las humanidades, como las artes, aunque sus límites y marcos puedan ser borrosos. Las matemáticas, por ejemplo, generan categorías generalizadas, fijas, son objetivas y abstractas, mientras que las artes generan y fortalecen la

¹⁰ Maestro en Bellas Artes, Especialidad en Pintura, Universidad Nacional de Colombia; Máster en Producción Artística, especialidad en práctica artística. Universidad Politécnica de Valencia, España. Especialista en Educación Artística, Universidad de Valladolid, España.

sensibilidad, la subjetividad, las emociones, la transdisciplinariedad, las aperturas y concreciones en la producción de imágenes, expresiones y comunicaciones con sentidos humanizadores.

Al abordar esta investigación con un enfoque de género, siento entonces que mi área de artes y los proyectos artísticos que estoy desarrollando bajo temáticas abiertas, plurales y diversas, generan resistencia, indiferencia, sorpresa y en algunos momentos, según las temáticas y abordajes descentrados, distintos y atrevidos han generado hasta desagrado. Quizá, tal vez porque la educación artística que es un campo creativo, sensible y emotivo, muy cercano y benévolo con los estudiantes, se feminiza, respecto a la subordinación, orden, diferencia y jerarquización, que los modos de acceder al conocimiento discursivo han impuesto en las escuelas y en la vida en general. En este sentido, podría afirmar, según mi experiencia pedagógica y laboral que en el campo educativo se ha configurado una diferencia de orden cultural y jerárquico entre unas áreas de saber, que asumen un rol masculinizante y otras áreas de saber que han sido subordinadas y feminizadas; obviamente y como si fueran réplicas de un gran temblor se repiten hábitos, modelos y estereotipos culturales de la vida en el campo educativo.

Como para mi área, que es la educación artística, es importante el uso de imágenes y metáforas, usaré la obra “El grito”, de Edvard Munch (1893); primero, remplazando la idea de capítulos por gritos, y segundo, describiendo el puente como ese medio en el que se puede transitar en doble vía, hacia un lado o hacia el otro.

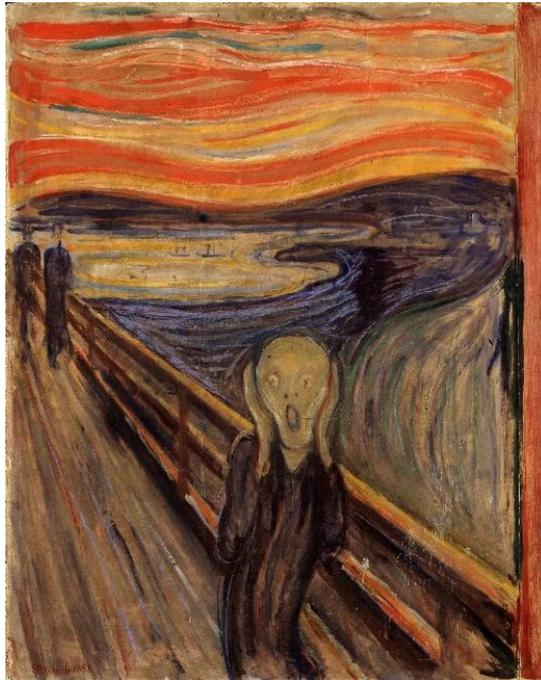
Primer grito

¿Cómo es posible que, al ser la educación artística un área fundamental y obligatoria en el currículo, su intensidad horaria, en secun-

daria sea de una hora semanal? Algunos cursos como noveno y octavo tienen dos horas de intensidad horaria, a diferencia, por ejemplo, de matemáticas o de las asignaturas de ciencias, que tienen entre tres y cinco horas semanales. ¿Por qué esta dominación?, ¿por su masculinización?, ¿no debería haber un balance, equidad y justicia en el acceso al saber artístico?, ¿se garantiza con una hora de clase semanal el derecho a la formación cultural y artística de los estudiantes, que tanto promulga la Ley General de Educación?

Figura 44

“El Grito”, de Edvard Munch



Nota. Título: “El Grito”; Autor: Edvard Munch; Año: 1893; Técnica: Óleo, temple y pastel sobre cartón; Tamaño: 91cm × 74 cm; Ubicación: Museo Galería Nacional de Oslo, Oslo (Noruega).

Segundo grito

Si “la mosca, el gusano y el ser humano poseen una hermandad fundamental basada en 1.523 genes iguales” (Boff y Muraro, 2004, p. 25), ¿por qué la escuela o el sistema escolar no generan esa hermandad, encuentro y yuxtaposiciones de saberes entre las distintas áreas?, ¿acaso al sistema educativo le interesa mantener la masculinización de unas áreas sobre las otras?, ¿subordinando, quizá, las áreas de educación artística, limitada por su feminización y no valoradas por su capacidad integradora y expresiva para comunicar a través de las emociones?, ¿acaso estas capacidades femeninas, emotivas, distintas, abiertas pero limitadas, respecto de las condiciones y prioridades del arte frente a las otras áreas del saber: racionales y discursivas, tendrán mucho que ver con la falta de apertura en el abordaje de temas y conceptualizaciones que la escuela no quiere visibilizar, sostener y limitar?, ¿desde este ideal apolíneo se controla la subjetividad?

La escuela hoy, pareciera ser una cultura ritualizada y sacralizada a favor del ideal masculinizado, una escuela apolínea, mesurada, prudente, no arriesgada, con un sistema discursivo racional, lógico, sistemático, unidireccional, puntual y convergente; no flotante, creativo, holístico, integrador, divergente, dionisiaco y expansivo. Recordemos aquí que, en la mitología clásica griega, lo apolíneo intenta transmitir tranquilidad, belleza apaciguada, la racionalidad del orden matemático que compone el mundo y que libera al ser humano del desasosiego que produce la duda, lo acabado, limitado y finito, mientras que lo dionisiaco representa lo ilimitado, la belleza terrible, o la fealdad, la vitalidad salvaje, la desmesura, la fiesta, la danza, el accionar del cuerpo y la infinitud. De este modo, “tanto lo apolíneo como lo dionisiaco son generadores del arte y consecuentemente de la vida” (p. 24), como lo anuncia Nietzsche (1972/2012), pero la escuela hoy no transita el puente que comunica estas dos dualidades, está quieta y pasiva, del lado apolíneo de la educación.

Tercer grito

Todo mundo saca pecho cuando se habla de la importancia del arte; sin embargo, esta área es subordinada y supeditada a los intereses de la racionalidad discursiva masculinizada. Sandra Harding (1996) afirma que:

las epistemologías, metafísicas, éticas y políticas de las formas dominantes de la ciencia son androcéntricas y se apoyan mutuamente. Así mismo, denuncia que la estructura social de la ciencia, como muchas de sus aplicaciones y tecnologías, así como sus formas de definir los problemas de investigación y de diseñar experimentos, y sus modos de construir y conferir significados, son, no solo sexistas, sino también racistas, clasistas y coercitivas en el plano cultural. (p. 26)

La educación artística en la escuela sigue siendo rezagada, maltratada, marginalizada, una forma de alteridad excluida, ilegítima para la mirada masculinizada de la educación; la juzgan, señalan o intentan anular sus dinámicas abiertas, complejas y diversas de enseñanza y aprendizaje. El arte no se limita a la escritura y la oralidad impuestas como únicas formas de aprendizaje, sino que explora más allá de la finitud impuesta por ese sistema discursivo científico, que limita múltiples posibilidades de exploración con el cuerpo, el alma, el espíritu y la psique; un aprendizaje desbordado a la vida, a las actividades cotidianas de la experiencia humana. El arte salta al vacío y a la marginalidad, no para conquistar el territorio con su fuerza física, para dominarlo y obtener poder, sino para crear simbiosis, intercambios, transformaciones, símbolos y rituales.

Cuarto grito

Las asignaturas más cercanas a la ciencia en las escuelas, como las matemáticas, parecieran tener una sexualidad localizada en el cerebro, en esta metáfora o asociación imaginaria, su sexualidad pareciera ser impulsada cerebralmente a reacciones físicas localizables en la parte genital, su énfasis de dinamización se centra y gira como un trompo en el hemisferio izquierdo del cerebro, el cual activa la razón, la lógica, la deducción, lo inteligible y lo convergente. Las artes, por su parte, son un cuerpo no localizado específicamente en algún lugar del cuerpo, están integralmente saturadas y arropadas de sexualidad, de pies a cabeza, junto con sus extremidades, y ella se expande como la energía, su sexualidad es extensiva, integradora, relacional, transformadora, su sexualidad no solo crea símbolos, sino también ritos, es decir, sacralidad, en sentido introspectivo.

Harding (1996) en su texto “Ciencia y Feminismo” señala que “las artes se asocian con el placer sexual y las ciencias, con la represión sexual” (106), quizás porque la educación artística y las artes exploran temas como la sexualidad, múltiples metas sexuales y zonas erógenas, por tanto, la capacidad exploratoria, de descubrimiento, de diferencias, puede provocar placer, a diferencia del predominio adulto de las ciencias en la primacía genital, que limitaría su percepción estética, sus campos de extensión, descubrimiento, orden y belleza.

Esto quiere decir que la ciencia y las asignaturas con fuerte énfasis en la racionalidad y la discursividad masculinizada se oponen de manera inconsciente a los contenidos y sensaciones que pueden producir las artes, algunas de ellas, desagradables, por su manera de percibir y abordar la realidad desde perspectivas amplias, diversas y marginales, como lo feo, lo horroroso, lo putrefacto, signos de deterioro, desarticulación y desarmonía, y ello puede generar malestar, incomodidad, ansiedad y repugnancia si no hay apertura mental y

campos de extensión para la percepción. Claro está, también algunos sentirán represión hasta cuando se aborden temas sublimes, complejos y bastos, como el amor.

Quinto grito

El arte, como actitud femenina amplia, no puede cristalizarse únicamente en la imagen de la mujer, puede cristalizarse en la tierra, lo ecológico, lo divino, lo humano marginalizado, lo invisibilizado, lo rechazado, lo sutilmente delgado o inframince, lo desechado, la erotización límbica, el misterio descartado, en el andrógino, en la diosa/e/i/o/u, en el oprimido, pobre y excluido y en todo aquello que no sea incluido y normalizado.

Sexto grito

Hemos crecido con ideales masculinos, como la valentía, el carácter dominante, la racionalidad o la fortaleza, entre otras cualidades. Por otra parte, se considera que la figura femenina se relaciona con la dulzura, la fragilidad, el cuidado de los otros, la sumisión, la dependencia o la pasividad. Sin embargo, estas dos posiciones idealizadas, estereotipadas, distintas, binarias pueden coexistir en una sola persona, en un ser vivo. Yo, por ejemplo, y lo voy a decir de una vez, para que no quede duda y se generen perspicacias, soy una persona heterosexual cisgénero, trans-formador o mediador de procesos artísticos, es decir, de procesos creativos que congregan posiciones binarias, productos, ideas, posiciones y materiales distintos; navego en la transdisciplinariedad, atravieso las disciplinas, tránsito por un puente estrecho, pero de intercambios, interacciones y cooperación.

Séptimo grito

Este grito se apoya en el libro *La política cultural de las emociones* de Sara Ahmed¹¹ (2015), quien afirma que “la subordinación de las emociones también funciona para subordinar lo femenino y el cuerpo” (p. 76). De este modo, pareciera que la lógica de la escuela está hecha para controlar nuestras emociones, quizá, porque las emociones son consideradas inferiores a las facultades del pensamiento y la razón; por tanto, según la lógica inconsciente, soterrada, de la escuela hoy, las artes son inferiores y subvaloradas frente a las áreas que potencian el pensamiento lógico racional; no obstante, existen muchas frases clichés para designar el valor del arte en nuestros estudiantes y en la sociedad en general.

Así, las narrativas masculinizadas en las escuelas, sagaces, visibilizan, sin ser evidentes, que las emociones pueden representar un peligro para el sistema escolar: no lo anuncian, no lo escriben, no lo dicen de frente, pero está escrito en las acciones y actuaciones del plan curricular, como en sus enfoques sistemáticos, metodologías y planes estructurales. Un área blanda (Artes) frente a un área dura (Ciencias) será visualizada por las narrativas masculinizadas, androcéntricas, apolíneas y discursivas como un área feminizada, débil, enclenque y frágil y, por lo tanto, susceptible a ser penetrada o invadida por otras áreas. De allí que, en las instituciones educativas, para completar las cargas académicas de aquellos docentes con tiempos extras les asignen artes, ética, educación física o religión, una especie de invasión, apropiación y aceptación de la asignatura, por la percepción débil y feminizada de ella.

¹¹ Sobre todo en el extenso epílogo, que ubica al lector en el campo de los estudios de los afectos.

Octavo grito

De las emociones de nuestros estudiantes no se habla, pues si se habla de ellas, se vuelven cuerpo; y menos se habla de las emociones del maestro, este debe comportarse como serio, disciplinado, pareciéndose a aquellos rígidos, a aquellos con tono amenazador, aquellos de jerarquía masculinizada: gritones, con voz fuerte, agresivos, intimidadores. Quienes no siguen esta ruta, también son enclenques, feminizados, son vulnerados. ¿Qué hacer?, ¿desde qué orilla me posiciono?, ¿cómo atravesamos el puente del grito de Münch?, ¿acaso existe algún modelo para superar la masculinización de la educación? Transformaré y me apropiaré en forma creativa de algunas ideas de Ana García-Mina Freire (2003) para ofrecer algunas pistas para evitar una escuela masculinizada:

1. La masculinización de la escuela se ha normalizado, quizá porque: “el varón era considerado la norma y la feminidad su desviación”.
2. Los modelos de masculinidad y feminidad son como moldes vacíos que cada sociedad configura. Nuestro legado de masculinidad está configurado por telenovelas de charros, publicidad de Marlboro y una colonización española de espada, cáliz y cruz.
3. La masculinización de la escuela está sustentada en rasgos instrumentales, mientras que los rasgos de una asignatura o escuela feminizada vista en positivo son rasgos expresivos y comunales.
4. La escuela y la educación artística ideal tendría características andróginas para erradicar el sexismo y las alternativas binarias.

5. La educación artística y escuela no idealizada ni masculinizada siempre intentará incrementar grados de libertad, descontrol, azar, insignificancia, marginalidad, caos, fealdad bella y la trama invisibilizada del imaginario hegemónico.
6. La educación artística y la escuela no masculinizada darán prioridad a lo insignificante, lo desechado y buscará casos particulares, singularidades, especificidades (binormalidad, homonormalidad, lesbormalidad), y no normas, estereotipos y causas comunes (heteronormalidad).
7. La educación artística y la escuela no masculinizada transitarán por puentes colgantes inestables, por senderos y huellas, no por autopistas y avenidas.
8. La educación artística y la escuela no masculinizada trabajarán sobre el corazón, los valores y la moral ampliada, aquella que revisa permanentemente las ventajas y desventajas del comportamiento humano, a fin de gestionar igualdad y oportunidades para todos.
9. La educación artística y la escuela no masculinizada son paradójicas, aceptan la contradicción y sus no equivalencias, son aleatorias, fluctuantes y caóticas.

Noveno: silencios

Las imágenes, producto del desarrollo de este taller, me producen silencios reflexivos, silencios activos, unas pausas y unas maneras de percibir, sentir, resistir y reflexionar en carne propia las emociones de dolor y agresión que están localizadas como huéspedes en el territorio corporal de mis estudiantes y de mí, su dolor resuena y se transfieren a mí, su dolor es mi dolor, su resistencia, también, pues compartimos no solo conocimientos, sino afectividad. Resisto en silencio

para salvaguardar mi dimensión interior, pero, a veces, las lágrimas me delatan y el papel en blanco también.

Figuras 44 a 49

Actividad artística, puesta en escena: Silencios y gritos



Nota. Actividad desarrollada en la Institución Educativa Distrital “Montebello”, SED, Bogotá. Técnica: estencil sobre el cuerpo. Año: 2022.

Deconstrucción de una mujer de ciencia

Adriana Lucía Álvarez Bautista¹²

Mi construcción de género no es ajena a mi formación académica, me motiva el enseñar y visibilizar los logros e historias personales de las mujeres de ciencia en mis estudiantes; esto como un recurso pedagógico para inspirarlas hacia sus propias metas. A través de esta línea de interés y en relación con el proyecto “Arte, Género y Educación”, he venido deconstruyendo mi propia historia como maestra, de una ciencia llamada “exacta”, las matemáticas.

*Si un libro se puede leer impunemente,
no vale la pena tomarse el trabajo.*

*Cuando los libros están de veras vivos, respiran;
y uno se los pone al oído y les siente la respiración
y sus palabras son contagiosas, peligrosamente,
cariñosamente contagiosas.*

Eduardo Galeano

He leído los libros de algunas feministas como Isabella Allende y Chimamanda Ngozi Adiche, he escuchado a mi amiga Sthephany Parra, quien me invitó a este proyecto, y he leído las historias de vida de varias mujeres de ciencia como Hipatia de Alejandría, Ada Lovelace, Marie Curie, Mileva Maric, Adriana Ocampo, entre muchas más. Me he identificado con parte de sus historias, de sus dificultades como mujeres y como mujeres de ciencia; todas ellas me han per-

¹² Lic. En Matemáticas, Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”; Magíster en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales, Universidad Nacional de Colombia.

mitido reflexionar sobre mi propia historia como mujer, he tomado algunas de sus ideas y otras me han dejado interrogantes, pero, en particular, han dado alivio a esas ideas que creía, eran solo mías y que condicionaban lo que yo considero como libertad.

*Estoy intentando desaprender muchas lecciones de género,
que interioricé al crecer.*

Pero a veces me sigo sintiendo vulnerable ante las expectativas de género.

Chimamanda Ngozi Adiche

Me he cuestionado si soy una mujer de ciencia... ¿Qué es una mujer de ciencia?, yo no realizo investigación, no he inventado nada, no he solucionado una problemática social, pero si soy una maestra de matemáticas..., ¿será que eso me hace una mujer de ciencia?

*Pues no es tan gran proeza de maestría el estudiar y aprender
algún terreno del conocimiento ya descubierto por otro
como el descubrir por uno mismo alguna cosa nueva y desconocida.*

Christine de Pizan

*...hay mujeres que han dominado ciertos campos,
pero estos no son reconocidos como ciencia.*

Londa Schiebinger

Ante este interrogante sobre: ¿será que el ser maestra en ciencia exacta, me hace mujer de ciencia?, la maestra de Ciencias naturales Dora Santana, con quien compartí este escrito, me decía:

Cuando nos reunimos en clase, somos una comunidad científica porque desarrollamos, pensamos y actuamos de manera científica y, por ende, las maestras sí somos mujeres de ciencia.

Somos esa parte de la ciencia que tiene el rol de hacer divulgación científica; sin la divulgación científica, estaríamos en un oscurantismo. Las maestras de ciencia tenemos el papel importante de contar a otros lo que los científicos de laboratorio descubren y hacemos de ese conocimiento algo accesible a todos, para así desarrollar en ellos su capacidad cognitiva.

Con estas ideas, yo concluyo que muchas mujeres de ciencia fueron maestras y que las maestras ayudan a consolidar los deseos de aprender y ayudar a otras mujeres. Además, que las ventajas de las mujeres maestras de ciencia, es que somos más que ciencia. He sentido discriminación como maestra de matemáticas, siento las cadenas de no poder fracasar, de demostrar que manejo mi área de conocimiento. Ante ello, Chimamanda me dice:

*Concédete espacio para fracasar...
no des por hecho que deberías saberlo todo, refrena el perfeccionismo,
controla ese sentido del deber condicionado por la sociedad.*

Chimamanda Ngozi Adiche

En este debate del demostrar, me reconozco como una mujer seria, dura, de voz fuerte y eso me lleva a preguntarme si las maestras de Ciencias exactas tenemos que comportarnos duras y reacias porque es la manera de competir y liderar en un campo que en su mayoría es de hombres. Esta también se pregunta también Chimamanda: ¿por qué una mujer tiene que triunfar en su profesión para que esté justificada su capacidad de conocimiento? Luego, también me cuestiono, ¿qué es el triunfo?, ¿qué es el éxito?, ¿qué es el reconocimiento?

*... a ti te van a juzgar muy duramente,
porque a las mujeres no nos perdonan el éxito.*

Isabel Allende

Cuando compartía mi escrito con otras mujeres maestras en ciencias como yo, ellas me dejaron las siguientes impresiones sobre esta idea del carácter como maestras de ciencia:

Mi punto de partida como docente fue mostrarme, dura, exigente, inflexible y con dificultades de reconocer que no sabía algo, pero la experiencia me ha hecho ver que es más valioso mostrarse más humano; hay que reconocer que no sé, reconocer que me equivoco, reírme del error. Mi tesis de maestría encaminada hacia el estudio del error en matemáticas me encaminó a aprender de este, no para verme frágil ante mis estudiantes, sino para no darme tanto látigo por cometerlos y para ver los errores de mis alumnos con naturalidad, sin juzgarlos y para comprender cómo ayudarlos a construir el conocimiento.

Sandra Moreno, maestra de Matemáticas y amiga

La rudeza no tiene que justificar el conocimiento que tienes o las capacidades intelectuales que has construido. Las mujeres tenemos la carga de tener que justificar y validar lo que hacemos para lograr establecer un nivel de credibilidad básico en la sociedad. Al ser personas de ciencia, no significa que no podemos fracasar... de 100 pruebas, 99 pueden no ser aciertos.

Dora Santana, maestra de Ciencias Naturales

Es importante destacar que parte de mi generación, así lo creo yo, fue educada en el callar, en esa falta de confianza en lo que hacemos, y no porque directamente te lo dijeran, sino que es algo que está en el ambiente, en el hecho de no tener referentes. Para mí, el mayor referente fue mi mamá y mi abuela (madrecita, madre de crianza), no en términos de generar inquietud académica, sino en ver a mi madre como una mujer económicamente independiente, trabajadora incansable, se encargaba de la mayoría de los gastos del hogar (del estudio, del vestuario, de los servicios). Mi madre siempre fue ahorrativa, nunca vi que le pidiera dinero a mi padre, mi padre solo cubría los gastos del mercado; ella siempre ha sido, como diríamos

“una mujer de empuje”; mi madre siempre impulsaba la idea de que estudiara para que no tuviera que pasar por dificultades laborales o trabajos forzosos como los que ella tenía. Lo mismo pasaba con mi madrecita, quien era económicamente independiente (ninguno de sus hijos o hijas se encargaba de su manutención), pues su sustento lo obtenía de las rentas del alquiler de su casa y de la pensión de mi abuelo, quien no le había dado buena vida y con quien había sido obligada a casarse, como le pasaba a muchas mujeres de su época, y más si eran del campo. A pesar de estar tan marcada por los ritos del machismo, por las costumbres patriarcales del campo y su profesión fue ser ama de casa, nunca inculcó en mí las labores de la cocina o del cuidado del hogar como se suele decir; siempre me impulsó a que mi tiempo lo usara en responder a mis deberes académicos, ¡gracias mil!, (no puedo decirlo sin que se me apachurre el alma) a estas mis musas del alma.

Considero que ese condicionamiento social de silenciar de las mujeres, que te marcaban también en la escuela, te enraízan en el miedo a desear, a no permitirte el enfado, a autoexigirte de tal manera que sientes que no puedes demostrar flaqueza. Si eres mujer, no puedes expresar rabia porque resulta amenazador, todo esto es lo que Remedios Zafra (escritora y conferencista del proyecto “Arte, género y educación”) define como “Inseguridad educada” y choca continuamente con esas formas del “cómo debo ser”.

*Rodeada de una falta de confianza por el pensamiento estereotipado
de que las mujeres son muy emocionales.*

Tomado de Mujeres en la ciencia, estereotipos y género (2021).

No puedo estar blandengue en todo lado.

Maestra participante del Proyecto “Arte, género y educación”

Algunas niñas no se sienten en la capacidad de desarrollarse en las materias que consideran “duras”, como las ciencias naturales o las matemáticas.

Dora Santana, maestra de Ciencias Naturales

La rabia no la defino como el enojo contra los demás, sino contra las circunstancias, por ello, me identifiqué con la forma como Chimamanda la formula:

La rabia tiene una larga historia de propiciar cambios positivos. Y además de rabia también tengo esperanza, porque creo firmemente en la capacidad de los seres humanos para reformularse a sí mismos para mejor.

Chimamanda Ngozi Adiche

Nunca, había reflexionado sobre los estereotipos de género en mi carrera, sentía que las matemáticas siempre se me han facilitado, que no he tenido inconvenientes con ellas y, por ello, estudié Licenciatura en Matemáticas. Desde años atrás me he venido identificado cada vez más como feminista, pero inconsciente de las situaciones de estereotipo por género que me afectaban. Así que, ante la pregunta sobre el carácter de la maestra de ciencias, he buscado textos en los que se trate el tema de los estereotipos de la mujer de ciencia, y encontré un texto en particular titulado ¿Tiene sexo la mente? Las mujeres en los orígenes de la ciencia moderna, de Londa Schiebinger (2004), el cual, junto con algunos otros textos, me permitieron comprender los posibles porqués de estos estereotipos y la razón por la cual se arraiga en el inconsciente colectivo la idea de que las mujeres no somos capaces o buenas para las ciencias.

...los historiadores estudiaron la participación en la ciencia desde muchos puntos de vista – filiación religiosa, clase, edad, vocación – pero hicieron caso omiso de las cuestiones de género.

Tomado de ¿Tiene sexo la mente?... (2004).

Concluye Lesclache que a las mujeres no hay que enseñarles filosofía natural, sino filosofía moral, con lecciones de prudencia, templanza y justicia; deben buscar únicamente el conocimiento que «establece el orden en sus hogares, sirve a sus hijos y aumenta en ellas el temor y el amor de Dios.

Tomado de *¿Tiene sexo la mente?... (2004)*

Estas ideas marcan una clara tendencia a menospreciar la capacidad intelectual femenina, buscaban que se fueran justificando a través de las diferencias físicas entre el cuerpo femenino y el masculino, como creer que la cavidad craneana de la mujer era demasiado pequeña para alojar una inteligencia poderosa (fines del siglo XVIII), o que el ejercicio de la inteligencia encogía los ovarios (fines del siglo XIX) y, por tanto, generaba dificultades en la procreación, que era para lo cual estaban destinadas las mujeres. Estas ideas se seguían perpetuando al pasar de los tiempos, como en el siglo XX, cuando se afirmaba que las peculiaridades del hemisferio derecho supuestamente hacían que las mujeres fueran incapaces de visualizar las relaciones espaciales, o aquella de los anatomistas: que las mujeres, por tener útero y ovarios, nos hacíamos histéricas y, por tanto, poco o nada creíbles en el desarrollo de ideas científicas. Siguiendo estos textos, también he encontrado un posible porqué a mi pregunta sobre la voz:

La desigualdad de género se manifiesta a través de la voz: “El estereotipo de género – dice- marca que el varón es el que tiene y al que se le presta atención y se le escucha porque es una voz marcada, autorizada, legitimada...”

Tomado de *Mujeres de Ciencia, estereotipos y género (2021)*.

A través de estas lecturas, he deconstruido interrogantes y anécdotas que tenía perdidas en mis recuerdos y que enmarcan esos estereotipos de género, de los cuales, a veces creemos que hoy, en el siglo XXI, no existen y que las mujeres estamos cada vez menos es-

tigmatizadas o tenemos más campos de desarrollo y hemos logrado la equidad de género. Tristemente estamos aún muy alejadas de este ideal en todos los campos del conocimiento, en lo relacionado con la igualdad de derechos y, más aún, en cuanto a las relaciones interpersonales. Por ello, como feminista, para mí es importante, a través de mi rol como maestra, promover acciones pedagógicas que me permitan reconocer en mí y en otras mujeres las desigualdades ante las que estamos inmersas, para promover cambios desde la reflexión, desde la acción y desde la escuela.

Si hacemos algo una y otra vez, acaba siendo normal.
Chimamanda Ngozi Adiche

Si solo vemos y escuchamos sobre científicos hombres, entonces nos parecerá natural que solo haya científicos hombres. Espero que ser y conocer sobre mujeres de ciencia, se vuelva costumbre, de nosotras depende que el feminismo no sea solo una moda y que no volvamos a ese momento de la historia en que se dejó de visibilizar a las mujeres como protagonistas del desarrollo científico.

Si la naturaleza hubiera querido que el hombre monopolizara todo conocimiento para sí, ¿por qué fueron mujeres las musas, que eran las señoras de todas las ciencias y las presidentas de la música y de la poesía?

La desaparición del ícono femenino (musas) señaló también la desaparición de la valoración clásica de las aportaciones de las mujeres a la ciencia.

Tomado de *¿Tiene sexo la mente?...* (2004)

*Ha habido científicas en el pasado,
pero su trayectoria no ha quedado en el recuerdo.*

Londa Schiebinger

De igual manera, y con el trabajo que he venido desarrollando con mis estudiantes sobre mujeres de ciencia, mis amigas y compañeras maestras me motivan, a través de sus reflexiones e ideas, a continuar este camino:

Agudizar la visión de niños y niñas frente a lo que es una actitud machista, ya es un gran avance. La mujer independientemente de si es o no es mujer de ciencia, necesita ser reconocida y vale la pena desarrollar estas ideas desde el semillero, para que sean los aliados en reproducir estas ideas con sus compañeros.

Cuando tú te impactas, impactas tu trabajo.

Sandra Moreno, maestra de Matemáticas.

Es así como puedo decir que las mujeres de ciencia fueron reales, pero de tanto ocultarlas, se hicieron fantasmas; ahora siento el deber de contarlas para hacerlas resucitar, para hacerlas musas de mis estudiantes.

¿Qué objeto puede haber más apropiado para la emulación de las mujeres que las hazañas de otras mujeres famosas?

Thomas Heywood

No podría dejar pasar este texto sin tener como referentes algunas definiciones de feminismo con las que me identifico, y digo no podría dejarlo pasar porque en medio de la discusión que alguna vez tuve con un amigo, sentí que me dejó bloqueada al pedirme que le definiera que era el feminismo porque para él, esto no era algo más que decimos las mujeres, pero que, según él, no lo entendemos. Así que en medio de esta búsqueda a mis interrogantes encontré dos definiciones que describen mi feminismo y a mi parecer, se complementan:

¿Y en qué consiste mi feminismo?

No es lo que tenemos entre las piernas, sino entre las dos orejas. Es una postura filosófica y una sublevación contra la autoridad del hombre. Es una manera de entender las relaciones humanas y de ver el mundo, una postura por la justicia, una lucha por la emancipación de mujeres, de los LGBTQ+, de todos los oprimidos por el sistema y los demás que deseen sumarse. Bienvenidos, como dirían los jóvenes de hoy; mientras más seamos, mejor.

Isabel Allende

Feminismo es el empeño de cambiar algo muy antiguo, generalizado y de raíces profundas en muchas culturas del mundo, tal vez en la mayoría, en innumerables instituciones, en casi todos los hogares de la tierra y en nuestras mentes, donde todo comienza y termina.

Rebecca Solnit

Continuando con ese develar sobre los estereotipos de género, que a veces creemos no nos tocan o están extintos en este siglo, quiero referenciar dos anécdotas que ejemplifican cómo estas situaciones permean nuestro diario vivir. La primera me sucedió en medio del desarrollo de este proyecto: un día, un compañero de trabajo necesitaba realizar el promedio de notas de sus estudiantes como director de curso y no lograba hacerlo con la base de datos que tenía, escuchando su dilema, recordé que alguna vez me pasó lo mismo y esto sucedía porque debía cambiar el formato de la base de datos a un formato de número; así que me acerqué y le mostré lo que debía hacer y sacamos el resultado que él necesitaba. Sin embargo, luego de un rato, cuando en el lugar donde nos encontrábamos, llegó un compañero hombre de mí misma área de conocimiento, vi que el profe a quien le había ayudado con la base de datos, solicitó a mi compañero que le ayudara con el asunto y el realizó lo mismo que ya había hecho yo antes. Asumo, a juicio de equivocarme, que mi compañero cree

que un hombre sabe más o que necesita que un hombre le confirme que está bien.

Como mi ojo feminista (por así decirlo) es ahora más agudo, sentí con tristeza este episodio, pero, a la vez, con risa, porque algo similar le había sucedido a una de mis escritoras recientes y ella evidenciaba a través de su anécdota cómo los estereotipos de género aún existen, aunque algunos o algunas no los evidencien:

*Cuando un hombre le explica a una mujer, lo hace de manera condescendiente,
porque, con independencia de cuanto sepa sobre el tema,
siempre asume que sabe más que ella.*

Rebecca Solnit

Son nimiedades, pero a veces son las cosas pequeñas las que más nos duelen.

Chimamanda Ngozi Adichie

Mi segunda anécdota no es propia. Recuerdo cuando una compañera de área me contó que, en una ocasión, cuando quiso tomar ciertos grados para su carga académica, estos no le fueron asignados porque esos grados eran casi exclusivos de su compañero de área, quien siempre tomaba los grados superiores, y el argumento de rectoría fue que ella, al ser una persona de cierta edad y mujer, tenía un carácter más “maternal”, el cual consideraba era más propicio para otros estudiantes. Esto le hizo sentir a mi compañera que su compañero, solo por el hecho de ser hombre tenía más privilegios, y que ella, según el criterio de rectoría, no contaba con las capacidades suficientes para la asignación de los cursos superiores.

La gente elige selectivamente la “tradicción” para justificar cualquier cosa.

Chimamanda Ngozi Adiche

El principal escollo que se interpone en el camino de cualquier progreso es, y siempre ha sido, la tradición irreprochable.

Chien-Shiung Wu

Esta anécdota me hace recordar a la científica Marie Curie, quien, a pesar de haber logrado dos premios Nobel, no pudo romper con las barreras de la tradición, esa tradición que aún condiciona nuestra libertad y nuestros derechos:

...el caso de Marie Curie suscitó la cuestión, más general, de si las mujeres debían ser admitidas en cualquiera de las grandes academias de Francia. El asunto se resolvió por un margen más amplio: por 90 votos frente a 52, con su voto, los miembros de la Académie des Sciences Morales et Politiques del Institut consideraron «eminente sabio respetar la tradición inmutable en contra de la elección de mujeres.

Tomado de *¿Tiene sexo la mente?...* (2004)

Además, este tipo de situaciones pone en evidencia el estereotipo de encasillar a las maestras en el rol del cuidado, en perpetuar la frase de que el colegio es nuestra segunda casa; como si ello nos obligara a responder como madres de nuestros estudiantes:

A las maestras por el hecho de ser mujeres, se les suele asignar el rol del cuidado y de lo maternal en sus alumnos (as).

Alexandra Hernández, maestra de Ciencias Naturales

Esto también nos lleva a repensar cómo definimos el rol del cuidado en las maestras; paralelo a ello, debemos poner en discusión el papel del cuidado en los maestros hombres. Desde lo personal, diría que se necesitan figuras masculinas que logren sembrar esas nuevas masculinidades en las que la crianza es compartida por igual y las

oportunidades de desarrollo profesional no dependan de tu género, que las oportunidades de desarrollarse se den por igual.

Para los feministas del período prerrevolucionario, el deseo de compartir los derechos de los hombres suponía que las mujeres debían aprender las destrezas de estos, no que los hombres hubieran de aprender habilidades tradicionalmente cultivadas por las mujeres.

Tomado de *¿Tiene sexo la mente?*

«¿Es la crianza de los hijos solo responsabilidad de la madre –pregunta– o acaso no recae esta responsabilidad también sobre el padre?».

A los críticos que exclamaban «¡mujeres, sois madres!» replicaban otros «¡no olvidéis que los hombres son padres!»

Mary Wollstonecraft

Qué bueno sería encontrar cada vez más padres como el de una de mis mujeres de ciencia:

Mi padre me hizo comprender que debía tomar mis propias decisiones, moldear mi carácter y tener mis propios pensamientos.

Hedy Lamarr

Ahora bien, en esta parte de mi relato quiero compartir otras de las reflexiones o anécdotas que se desencadenaron por parte de mis colegas maestras, al conocer mi escrito, y que evidencian la premisa de que, a pesar de un gran movimiento feminista y de ciertos logros alcanzados por y para las mujeres, aún existen sesgos por género:

Cuando una mujer busca en un hombre, que la escuche o que le permita participar de un proceso,

*el hombre asume que ella le está pidiendo ayuda o consejo,
que necesita algo de él”.*

*Alexandra Hernández, maestra de Ciencias Naturales [comunicación directa]
“Nosotras sabemos menos que ellos, lo que decimos no es válido para los hombres
o nuestras ideas no son correctas para solucionar el problema.*

Dora Santana, maestra de Ciencias Naturales

*¿Por qué para hacer valer mi conocimiento,
tengo que cambiar mi feminidad, para poder encajar
en un ambiente laboral que históricamente ha sido de hombres
como lo es la construcción?*

Alexandra Hernández, maestra de Ciencias Naturales

Hablar de nuestras construcciones de género no es fácil, pero, el tener la posibilidad de analizarnos como sujetos y producto de dinámicas sociales, las cuales nos construyen, pero también nos condicionan, me han permitido develar aquellas preocupaciones que se silencian y que, al compartirlas con otras y otros, me revelan que aquellas ideas no eran solo mías y que es muy válido que te sientas cuestionada y que te cuestionen; que te enriquezcas intelectualmente, pero, aún mejor, que te sientas acompañada por otras mujeres. Por ello, debo agradecer las reflexiones e ideas que compartieron mis amigas y colegas maestras.

Finalmente, como resultado de este proceso surgió la obra artística “DeconsCiencia”, un cuadro cuya figura central es la espiral, una espiral en sentido contrario a las manecillas del reloj proveniente de la cultura celta, símbolo del continuo movimiento natural de la sabiduría y el conocimiento como conceptos que se expanden constantemente. Sabiduría que provenía de la mujer, de lo femenino, por su gran conocimiento sobre la naturaleza. La espiral ha sido un símbolo místico que me ha acompañado de manera inconsciente cada

vez que realizo algún garabato, pero que hoy, la he traído a mi obra de manera consciente, de manera femenina, como símbolo de continuo movimiento y cambio. Una espiral regresando a sí misma, haciendo introspección, pero nunca exactamente hacia el mismo lugar.

Figura 50

Ilustración, proceso de construcción: DeconsCiencia



El cuadro de mi espiral está acompañado de colores vivos, fuertes, que develan mi personalidad y sobre ella, está el entramado de todas aquellas citas que quise referenciar de los libros de las escritoras que me acompañaron en este proceso, así como de reflexiones propias y que, luego de compartirlas con amigas y maestras colegas, me permitieron seguir entretejiendo ideas, que también quedaron allí.

“DeconsCiencia” es una obra que buscó seguir entretejiendo ideas sobre los estereotipos de género, en particular sobre los de las mujeres y las maestras de ciencia, por ello, quienes apreciaron la obra tuvieron la oportunidad de intervenirla, entretejiendo sus propias ideas sobre las ya expuestas o armando nuevos grupos de ideas. Es así como “DeconsCiencia” es, en sí, una espiral de ideas que está en continua construcción, reflexión y cambio, ideas y reflexiones que se enlazan como y entre comunidad.

Figura 51

Muestra artística: DeconsCiencia



Lo político o la lucha por nuestra singularidad

Fernando Pinto Torres¹³

*Nadie puede ser feliz sin participar en la felicidad pública,
nadie puede ser libre sin la experiencia de la libertad pública,
y nadie, finalmente, puede ser feliz o libre sin implicarse
y formar parte del poder político.*

Hannah Arendt

Ha sido un viaje feliz. Más allá de haberse constituido en un trabajo de investigación, el curso “Arte, Género y Educación” ha sido una experiencia. Considerar desde una perspectiva renovada el arte, zambullirme, por así decirlo, en un tema tan profundo y, de cierto modo, oscuro para mí, como el del género; y qué decir de la educación, mirada con los ojos del poeta y desde la urgencia de salirse de los moldes tradicionales, fue darme un nuevo respiro en una época tan difícil para mí como esta. Intelectualmente se me dio la oportunidad de aterrizar un viejo problema ya tocado en mi tesis de maestría y en mis meditaciones posteriores: rescatar un significado genuino de “lo político”, olvidado a través de la institucionalización de una problemática noción de política, responsable del carácter totalitario de la sociedad en la que vivimos, que busca homogenizarlo todo por medio de su violencia. Esta noción olvidada de lo político tiene que ver con la lucha por nuestra diferencia, por nuestra singularidad. Es realmente

¹³ Filósofo, Universidad Nacional de Colombia; Especialista en Filosofía Contemporánea, Universidad San Buenaventura, Bogotá; Magíster en Filosofía Contemporánea, Universidad San Buenaventura, Bogotá.

el reclamo de quien se ha cansado de estar perdido en la masa, de ser uno más.

En este escrito, ideado para dar cuenta del curso, buscó ilustrar, lo más resumido posible, ese encuentro de los ejes principales, “Arte, género y educación”, con esa noción de política rescatada de su olvido, muy griega, muy nietzscheana, que no pierde de vista al gran Heidegger, y que, en el fondo, se desliza sobre los atisbos que Foucault dio en sus pesquisas sobre el poder y el cuidado de sí mismo en sus preocupaciones antes de sucumbir por problemas derivados del SIDA a mediados de los años ochenta del siglo pasado.

El arte

Mi encuentro con la IBA no se llevó a cabo desde el vacío, se efectuó desde una preocupación previa sobre el arte, concretamente a partir de la consideración nietzscheana de lo artístico, la cual ocupó mi reflexión en mi trabajo de tesis para la maestría. En efecto, como conocimiento previo contaba con una determinación especial sobre la obra de arte, el artista y el espectador. Nietzsche (1972/2012), como sabemos, rescató el arte de la exclusión a la que había sido sometido por Platón, quien recomendó con ahínco a los estadistas expulsar a los artistas en el caso de planear y llevar a la práctica efectivamente una sociedad estable, segura, regida por la verdad emanada de la razón y su carácter lógico. Para Platón los artistas estaban alejados de la verdad en cuanto vivían emplazados en el terreno inseguro de la irracionalidad propia de la materialidad sensible y, así, “borrachos”, no superaban los márgenes del error, estaban alejados de lo verdadero, de lo racional.

Nietzsche (1972/2012), en contra de esta visión platónica, emparentó el arte con la verdad, para lo cual se puso en la tarea de rede-

finir esta última, resaltando que aquello que consideramos verdadero no es sino una metáfora, una construcción efectuada a partir de las maniobras cambiantes de nuestros propios deseos, en tanto son estos los que configuran lo que somos, y no tanto lo racional. En este sentido, para Nietzsche (1972/2012) el artista ocupa el puesto privilegiado que Platón le había otorgado a la criatura racional, que en la modernidad está representada por el científico y, de este modo, el arte gana relevancia a la hora de arrojar respuestas a todas aquellas fuerzas que van determinando nuestro modo de pensar y de actuar.

De esta manera, en relación con los planteamientos de Nietzsche (1972/2012), la IBA parte del supuesto de que todos somos artistas, esto es, que más allá del arte profesional dado a los museos, con sus técnicas depuradas, a cada uno de nosotros nos es dado expresarnos de manera artística y, en ese acto, vamos expresando nuestra verdad más íntima, aquello que usualmente se calla y que, desde su silencio, también influye en nuestro actuar. Se trata en la obra de arte de nuestra subjetividad y sus vericuetos, de esa manera como hemos interiorizado la cultura heredada, pero también, se trata de esa fuerza desestructurante que lucha precisamente contra todos aquellos imaginarios impuestos. La IBA ha de ser así el terreno de investigación en el cual es posible descifrar los nudos a través de los cuales nuestra subjetividad maniobra, pero también, como la teoría crítica lo exige, es también el campo de combate en el que esos nudos se sueltan en cuanto no son sino imposiciones que, en su mayor parte, la cultura impone de una manera autoritaria.

Mis presupuestos formados a partir de mi lectura de Martín Heidegger también hicieron sentir su presencia en mi encuentro con la IBA. Para Heidegger (1927/2009) un error, por así decirlo, desde Platón, fue considerar la verdad como algo que podemos concebir acabado, es decir, totalmente claro, determinado. Esto muestra el modo limitado en que experimentamos las cosas: solo podemos tener una

parcela de la verdad y el resto de ella, se oculta, permanece en silencio. Esto golpeaba el interés de la lógica de avizorar la totalidad de la verdad en la proposición. La IBA no presta su atención a lo que se expresa literalmente en la obra de arte, sino a aquello que afecta el obrar del “artista” y se oculta en ella, y que es posible “rastrear” para aproximarse a su significado y a sus implicaciones. En la IBA, como en la ontología de la experiencia heideggeriana, lo interesante es lo no-dicho, lo que se repliega en sus escondites y se expresa en su silencio.

Me llamó la atención cómo la IBA, desabrochada del modo hegemónico de investigar científico, da la posibilidad de tomarse a uno mismo como meta de comprensión de la investigación. Desde un contexto cualitativo, todo consistía en la investigación propuesta de auscultarse a uno mismo, en emprender el difícil camino de explorar nuestra propia subjetividad y deshilvanar los hilos que la manejan. La pregunta principal aquí, podría ser: ¿por qué actúo como actúo? Una cuestión cuya respuesta ha de referirse a todos aquellos imaginarios culturales que me han sido impuestos y frente a los cuales mantengo algún grado de aprobación o desaprobación. Como ya se dijo antes, una cuestión que no es nada clara y que hay que sacar de su silencio, tejiendo todas las redes posibles para atraparla en una explicación provisional que, desde su límite, ayude a comprender aquello que me determina en mi aspecto cognitivo y comportamental.

En mi caso personal, la obra artística que puse como centro de mi autoinvestigación pertenece al terreno de lo literario, la poesía, que, en el ámbito de la IBA, es la puerta de salida de todo aquello significativo que constituye mi subjetividad. Lo que soy, la verdad de lo que me constituye y me incomoda se expresa en los versos que he constituido. Esclarecer esta verdad, más allá de utilizar la rigurosidad racional, científica, propia de algún tipo positivo de psicología, me hizo explorar, tratar mi obra poética de una manera como no lo había hecho. Se trató de leerla, de ensamblar un poema junto a otro,

apoyado de imágenes, de sonidos, de tal modo que pudiera, a través de ella, descubrir aquello que se encuentra activamente callado en mí. Así concebí, de la manera más minimalista posible, una especie de “instalación poética”.

De esta manera, la sentida preocupación fue que la comprensión de mi poesía pudiera coincidir con el juicio que de ella tuviera el público y que yo mismo le diera a mis poemas un sentido en el que traicione lo que ellos dicen. Para esto está el recurso de concebir un modo de validación del público de la muestra artística que la IBA recomienda y que yo, muy filosóficamente, resolví poniendo a la disposición del público un pequeño mural con la pregunta: ¿Quién soy yo?, para que se contestara a partir de la poesía expuesta y leída.

El ejercicio de ensamblar mi poesía en una “instalación poética” me mostró aspectos muy importantes de lo que soy yo y que tienen que ver, quizás desde elementos de origen cristiano, católico, con una preocupación por lo que le sucede a los demás. Y no es una descripción poética que le interese resaltar la “estabilidad paradisíaca” del otro, sino su tragedia. Está aquí la influencia de la elaboración de los poetas malditos franceses, especialmente Rimbaud, de nuestro nadaísmo con Gonzalo Arango a la cabeza, etc. Mi poesía y el ser humano contemporáneo, fragmentado, atrofiado en sus posibilidades, frustrado hasta la médula. Esa preocupación por los ellos, las ellas y por esos muchos diferentes que de veras están ahí en su realidad concreta “sin lugar”, eran un reflejo de lo que soy yo mismo, una criatura adaptada de mala gana en un sistema institucionalizado que la quiere funcional, pero que también es un foco de rebelión que reacciona contra aquello que la determina y busca liberarse.

Estos resultados de la IBA, al estar vuelto hacia mi propia obra poética, concordaba muy bien con cierta idea del arte que, a partir de Walter Benjamin, había filosóficamente venido meditando. Para Benjamin (1935/2003), hoy por hoy, el arte ha sido despojado de su “aura”,

esto significaba que ya no tiene el mismo estatus que, por ejemplo, un Nietzsche (1972/2012) había resaltado y, en consecuencia, neutralizado en su poder, tan solo era una mercancía más dentro de la industria del entretenimiento. ¿Pero esta “muerte del arte”, qué tan definitiva era? La IBA le da al arte de nuevo una posibilidad. Se trata en la IBA, tal y como lo delineó Aristóteles (335 a. C./1974), de comprender la obra de arte a través del concepto de catarsis, o purificación, esto es, como un camino catalizador de elementos reprimidos que encuentran en ella una vía para su expresión. Este carácter destilador de silencios de nuestra subjetividad, característico de la obra de arte, es el lado fuerte de la IBA, carácter que puede ser comprendido como un elemento terapéutico, pero no se queda encerrado allí, en tanto adquiere en su más profunda raíz aquello que la Escuela de Frankfurt denominó “crítica”, cuyo mayor objetivo es la “emancipación”. Se trata entonces, mediante la IBA, de captar la fuerza “desestructurante” que se debate como un monstruo en las altas olas del océano bravo que constituye nuestra subjetividad.

Nos encontramos aquí con el carácter “político” de la IBA y su tarea de movilizar lo establecido, a partir de lo que este mismo reprime, de allanar un “espacio y tiempo políticos” para la renovación social en un horizonte de mayor justicia, solidaridad y felicidad. Nos encontramos aquí, claro está, con otra noción de lo político, disociada de su mala reputación, que la rebaja a ser un sinónimo de corrupción y de su habitual separación de nuestra experiencia individual, en tanto la definimos como una profesión propia de quienes elegimos para manejar el Estado. Lo político aquí, en un sentido muy griego, es lo dado, a cada cual como el “animal político”, como decía Aristóteles (349 a. C./1988), que es y que se da a partir de la preocupación que tenemos todos por ser “únicos e irrepetibles”, esto es, por autoafirmar nuestra “singularidad”. Esto solo lo podemos lograr en nuestra relación con los otros, ahí en el “espacio público”, constituido así por

aquello que Hannah Arendt denominaba “pluralidad” y que no es sino el encuentro de todos y todas, en sus diferencias y similitudes.

Hoy, en una sociedad del control, tal y como Foucault no se cansó de mostrar, en la que los individuos se encuentran homogeneizados, amontonados los unos sobre los otros, determinados por el movimiento del capital que los atenaza a las leyes económicas de la producción y el consumo, re-descubrir dicha noción griega de política y ponerla en movimiento es urgente. La IBA es así, más que ser un recurso solamente metodológico, es acción política por excelencia, ya que no solo está dirigida a comprender la subjetividad de cada persona y desde ella, la de un grupo social determinado, sino a transformarla, primero, “dando salida”, “volviendo a la presencia”, a modo de terapia, aquello que es sometido autoritariamente al control; segundo, esclareciendo las maneras como se ejerce el control sobre aquello que ha sido reprimido; y tercero, desarrollando una especie de “profilaxis” de lo que es objeto de control, y a partir de esta “limpieza”, que no es sino un “esclarecimiento”, descubrir en aquello que es reprimido el fuero fundamental de cada uno y que requiere “cuidarse” y “cultivarse” para desarrollarse. En este sentido la IBA cumple su carácter político, le devuelve a lo subjetivo su fuerza para renovar la existencia de los individuos y, con ella, re-crear el mundo subvirtiendo lo establecido.

El género

Particularmente, entre el sinnúmero de elementos implicados en mi poesía, descubrí mi lucha contra la noción de masculinidad hegemónica. Siempre hubo en la constitución de mis poemas el despliegue de una sensibilidad profundamente fina que se mostraba subrepticamente en mi conducta, y que los demás tildaban de “ternura”, no sin

ironía, y desde el imaginario de masculinidad vigente, anclado en la noción de rudeza, de manera excluyente. Esto acarrió mi aislamiento y mi rabia. Entonces, mi actitud de hacer poesía fue una reafirmación de esa sensibilidad a flor de piel. que reñía contra los moldes impuestos para ser un varón a carta cabal. No se trataba del descubrimiento de una posible “homosexualidad”, o de otra manifestación posible de las que hacen parte la comunidad LGBTIQ +, sino de la construcción de una nueva masculinidad. Y es aquí en donde el tema del género se hace presente, en las pesquisas de la investigación de mí mismo que hice a través del curso.

Aquí, de nuevo, mis supuestos filosóficos. En el siglo XIX, el auge del positivismo, esa exaltación exagerada del método científico, llevó a investigar la historia humana del mismo modo que los fenómenos físicos, como si la existencia de los individuos y lo que le sucedía a las cosas de la naturaleza fuera lo mismo. Pero el ser humano no es solo naturaleza. Si bien, como el ser corporal que somos, nos encontramos sujetos a los condicionamientos biológicos, esta determinación no es absoluta, somos también criaturas culturales. Por cultura se comprende, en posición a las cosas naturales, aquello que es producto del hacer humano. En muchas oportunidades, etimológicas en gran parte, el término cultura se asocia al verbo “cultivar”, a la acción de “darse a la siembra y al cuidado” de lo humano, que consiste en concebir símbolos, “imaginarios”, para poder obrar a partir de las experiencias. Dentro de esta creación de símbolos, de imaginarios, está el género.

En gran parte de la cultura occidental la cuestión del género se resolvió desde una perspectiva biologicista, que lo definió a partir de las evidentes diferencias del cuerpo de la mujer y del varón. En contraposición, los movimientos feministas se encargaron, de manera gradual, de ir rompiendo con este estereotipo. Se denunció la violencia a la que era víctima la mujer por parte del patriarcado institu-

cionalizado y, por ende, la reivindicación histórica de lo femenino y, unido a esto, la necesidad de atacar la vieja masculinidad en búsqueda de posibles nuevas definiciones de lo masculino. De este modo, se desnudó la cuestión del género como una construcción cultural condicionada por factores psicológicos, sociales y culturales, no allende de los juegos de dominación. Esto último quiere decir que el viejo patriarcado estaba arraigado al habitual concepto de la política, que, desde Maquiavelo (1532/2010), implica la dominación, tanto la ejercida del hombre a la naturaleza, como aquella que implica el control del ser humano por el ser humano, el sometimiento de los individuos a partir de imaginarios institucionalizados, elevados ideológicamente a ser la única verdad posible para comprender la realidad. Las actuales reivindicaciones en torno al género se expresan desde otra noción de política enraizada en lo que los antiguos griegos pensaban sobre lo que es político.

Para los griegos, la política, a diferencia de los modernos, no es una profesión particular, la del político que se dedica a los asuntos del Estado y, por tanto, es ajena al resto de individuos, se trata, tal y como queda insinuado en la afirmación de Aristóteles (349 a. C./1988) de que somos unos animales políticos, de una posibilidad, de esa necesidad inherente en cada individuo, que consiste en llegar a ser lo que necesita llegar a ser, esto es, en desarrollar aquello que lo hace único e irrepetible, su “singularidad”. Lo político ha de contar así con un horizonte de libertad, el de la “acción”, que es poder hacer realidad dicha singularidad. Los movimientos feministas, aquellos que tienen que ver con la reivindicación de la comunidad LGBTIQ+, son luchas que se dan en pro de esa libertad requerida para el desarrollo de la singularidad, al hecho de querer encontrar un lugar para el ejercicio público de aquello que hace único e irrepetible a cada individuo, obstaculizado por el peso de los imaginarios impuestos en una sociedad hegemónica.

En mi caso particular, esa lucha se traduce en mi arte poético, en el que he descubierto el combate secreto llevado a cabo contra la noción de masculinidad aceptada, contra la intolerancia a lo diferente. En mi puesta en escena poética han abundado las referencias a García Lorca, Rimbaud, Pier Paolo Pasolini, que evidencian de estos personajes su aporte a mi vida desde su diferencia. Están los poemas con claras connotaciones al género, que, de alguna manera, revelan el oficio en mí de una nueva masculinidad tolerante con aquello que la masculinidad de tipo patriarcal reñía, mi suavidad, mi sensibilidad a flor de piel, mi marginalidad existencial confesa, que me lleva a emparentar mi sentir con aquellos que se salen de los cánones establecidos. Por sus anotaciones frente a lo expuesto, por la reacción del público que tuve el honor de tener en la lectura de mis poemas, en mi puesta en escena, he podido verificar la carga emocional de mi trabajo poético, su encomiado esfuerzo por retratar de la manera más fiel esa lucha dada por mi singularidad, lucha aún vigente de la cual no ha sido ajeno mi desenvolvimiento como profesor.

Educación

Si algo hay algo que reprocharle al sistema educativo colombiano es que no ha podido superar del todo los efectos de la pedagogía tradicional. A pesar de que el discurso de las pedagogías contemporáneas, que alegan por una mayor libertad para el estudiantado, ha hecho gala en nuestro ámbito desde hace un buen tiempo atrás, se sigue insistiendo como objetivo del acto pedagógico la adquisición de conceptos, de puros contenidos rebajados a ser simples herramientas para el dominio tecnológico e industrial de las cosas. Si bien la pura memorización de conceptos ha cedido su lugar al desarrollo de las habilidades desde donde se construyen dichos conceptos, la conno-

tación instrumental del conocimiento complaciente con el sistema productivo se hace sentir en su alta relevancia. Los estudiantes van a la escuela como preparación para su vida productiva y, por ello, son determinados previamente por los valores, la disciplina, que caracteriza el mundo del trabajo: obediencia y uniformidad. En la escuela se homogeneiza lo humano.

Los brotes de rebelión relacionados con la cuestión del género de algunos y algunas estudiantes son cada vez más notorios en los colegios no son sino la oposición real contra lo que la escuela está obligada a desarrollar por la lógica operativa del sistema. Los muchachos o muchachas que se atreven a salir expresamente de los imaginarios establecidos por el patriarcado inherente a nuestra sociedad capitalista son específicamente la puesta en marcha de una lucha por lo singular, aunque aún, valga decirlo, son rebeliones que adolecen de la claridad y estabilidad requeridas. Como docente, a través de mi clase de filosofía, me he unido a ese clamor, no sin las dificultades que acarrea. Se ha tratado sobre todo de la crítica a la manera como hemos sido educados. Para ello, he tenido presente la educación no como instrucción, sino como “formación”, tal y como estaba incluido en la noción de paideia griega.

En la alegoría de la caverna, Platón narra la historia de un individuo que, habiendo estado cautivo toda su vida en el fondo de la caverna, es liberado y, entonces, todo lo que creía que era verdad se le revela como error a medida que va saliendo de la oscuridad hacia la luz. Lo que acontece aquí es una transformación, no solo referida al grado de conocimiento que se gana, conceptos depurados de la pura opinión (doxa), sino a la par de la clarificación de este, de un cambio en la totalidad de lo que constituye como individuo al cautivo liberado. Y esto sucede porque el conocimiento, para los griegos, no es un conjunto instrumental de conceptos, fría información para ejecutar un proceder técnico, como hoy, en la época de la grandilocuencia de la

ciencia y la tecnología, es ese encuentro con el misterio de la naturaleza, gracias al cual, el griego gana algo de claridad (no de manera total y definitiva) de ella y de sí mismo, en cuanto en el acto se le revela su puesto singular como criatura e individuo particular en el universo.

En la Grecia antigua, sobretodo antes de Platón, el conocimiento es el resultado de un pensar no disociado del arte y la poesía, el reino del movimiento, de lo que se niega a estar fijo. La verdad que sustenta el conocimiento es a-letheia (des-cubrimiento), solamente un brillo en medio de la oscuridad, una afirmación provisional dicha hoy y mañana seguramente revaluada. Tal y como lo había indicado Heráclito (2011), todo deviene, así, el conocimiento para el griego siempre se está revaluando y con él, quien conoce, que también está constantemente llegando a ser y nunca puede afirmar que se encuentra totalmente hecho, realizado. La existencia humana, para el griego preplatónico, se proyecta en el tiempo como la tarea siempre abierta en su realización. Eso que libera es el acto educador mismo que, relacionado con la política en su sentido griego –para nada, moderno– es formación, esclarecimiento incesante de la singularidad, desarrollo interminable de esa singularidad, como aquello que nos hace únicos e irrepetibles.

Desde la clase de filosofía desarrollada en mi labor como docente, he buscado formar, no instruir, a mis estudiantes. Desde mi experiencia literaria enfocada en la poesía, he tratado de enseñar a pensar el modo como se ve el mundo a través de un poema, esto es, como una realidad en constante devenir, cuya verdad no es la única. Someter cada imaginario a una crítica feroz, salir de la zona de confort plagada de discursos cuyo poder no tiene otro objetivo que nuestro control, someter a sospecha cada enseñanza dada, reducirle el espacio a esa noción de felicidad fabricada enraizada en ideales consumistas, ha sido el reto principal en mi clase.

Dentro de todo este llamado secreto a la insurrección, la cuestión del género abordada en el curso ha calado de buena manera.

Hablé por primera vez de Kant desde la cuestión del género. Resalté cómo el gran genio de *Crítica de la Razón Pura* (1781/2002), en contra de la noción de autonomía que pregonaba, se comportó y argumentó desde lo que la sociedad de su tiempo tomaba como doctrina, y era la concepción muy limitada acerca de la sexualidad y con ella, del género. Kant (1781/2002), reducía el sexo a su pura condición biológica y, en este sentido, lo excluía como esa condición animal que es preciso superar para afirmar aquello que nos hace estrictamente humanos: la razón.

Cabe inferir que, para Kant (1798/2004), el hecho de ser varones o mujeres residía en una cuestión puramente biológica y que el varón, a diferencia de la mujer, más dispuesta a la variabilidad de las pasiones, se hallaba más cercano a la razón y, por ende, al “progreso” humano. Con esto, no estoy afirmando que Kant era misógino, como si lo fue expresamente Schopenhauer, solo que nuestro filósofo de Königsberg maniobró en un espacio muy restringido de lo que es la sexualidad y de aquello que configura el género. Esto no era una atrofia propia, sino de una sociedad anclada en el patriarcado, en un cristianismo cerrado, dogmático, que Nietzsche se encargaría de comenzar a taladrar para su desmoronamiento, con afirmaciones como “la verdad es mujer”, esto es, el palacio de la ocurrencia, de la sensualidad, de la renovación, del devenir.

La educación como un campo de combate, eso es todo. Habré de resistir a través del arte propio y del que hagan mis estudiantes para manifestar sus angustias y sus sueños. Ya no más la hegemonía de antiguos imaginarios que pesa. Nuevos aires, ánimos frescos, han de oxigenar cada una de nuestras existencias. Ser en comunidad criaturas únicas e irrepetibles; criaturas singulares que, a pesar de estar entrelazadas las unas con las otras, no se pierden entre sí en una masa antagónica de anónimos y caducos seres-máquina, violentados por la operatividad técnica.

Gender reflexivities: una mirada a los estereotipos de género en la escuela

Catherine Benavides-Buitrago¹⁴

El género es una categoría identitaria que ha tomado fuerza en las últimas décadas y que hoy en día podemos ver más reconocida por nuestros jóvenes en la escuela. El género, entendido como “una construcción simbólica, establecida sobre los datos biológicos de la diferencia sexual” (Lamas, 1996, p. 12), despierta una gran curiosidad en algunos de nuestros jóvenes hoy en día; es por esto que la escuela debe convertirse en la oportunidad de dialogar sobre estos temas. Tampoco es un secreto que los estereotipos de género están marcando mucho la vida de nuestros estudiantes, pues, aunque sean temas tabúes en algunas de sus familias, estos jóvenes claman por una orientación o, incluso, por la libertad de expresar sus sentimientos o puntos de vista frente a los mismos.

Diferentes situaciones que vivencí como docente de un colegio público en la ciudad de Bogotá me llevaron a realizar este ejercicio investigativo debido a la necesidad de algunos de mis estudiantes de exteriorizar sentimientos relacionados con situaciones en las que los estereotipos de género salían a relucir o, incluso, dejaron heridas en ellos, además de un sentimiento de “no pertenezco”. Algunas de las situaciones que como maestra viví en los últimos meses me hicieron darme cuenta de la importancia de dialogar sobre estos temas con los estudiantes, debido a que pude ver cómo, desde las familias, hablar de identidad de género es casi prohibido y que, aunque algu-

¹⁴ Docente, Universidad Pedagógica Nacional; Magíster en Applied Linguistics, Universidad Distrital Francisco José de Caldas; estudiante Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

nos de los jóvenes demuestran interés en hablar al respecto, se sienten desorientados o cohibidos para indagar.

Durante los meses de mayo y junio estuve tratando de prestar atención a las diferentes situaciones que, como maestra, me generaban algo de incomodidad debido a la seriedad con que algunos miembros de la comunidad educativa se referían o vivenciaban la identidad y los estereotipos de género. Algunas de estas situaciones fueron registradas en un pequeño diario de campo de la siguiente manera:

- Mayo 10: una compañera ingresa a la sala de profesores comentando que en secretaría las maestras deben acercarse a recibir unas toallitas húmedas. La profe específica, “solamente las mujeres, porque los hombres, como no limpian, a ellos no les entregan, ellos no tienen derecho a recibirlas”.
- Mayo 12: una compañera de trabajo comenta una situación presentada a la hora del descanso, cuando ella realizaba su acompañamiento. Un joven y una joven estaban en el pasto acostados acariciándose mutuamente, la profesora le llamó la atención a la niña debido a su comportamiento diciéndole que “debe hacerse respetar”.
- Junio 15: se realiza jornada pedagógica con representantes de padres de familia, en la que se presentan diferentes comentarios acerca del uniforme y la identidad de género. Una de las madres de familia dice que los padres se reunieron y decidieron que el uniforme no debe ser modificado y que, de acuerdo con la biblia y las enseñanzas religiosas, Dios creó a hombre y mujer, todo lo que se salga de esa posición binaria, sería algo que no correspondería con las leyes divinas y que, por lo tanto, los hombres deben usar el uniforme con pantalón y

las mujeres con falda. Una representante de estudiantes afirma que debería darse la oportunidad de crear un uniforme unisex y que cada quién decidiera si quería usar o no pantalón, pues las mujeres hoy en su diario vivir no usan mucho la falda.

- Junio 17: una estudiante se puso de pie y un compañero le dio una palmada en la cola. Como docente, le llamé la atención a la estudiante por permitir este tipo de comportamiento por parte de su compañero.

A partir de las situaciones presentadas, ciertas reflexiones surgieron en mí como docente. Una de ellas tiene que ver con el hecho de que, aunque muchas veces intentamos trabajar temas de género desde las aulas, todavía vemos que hace falta analizar la manera en que yo identifico al otro y sus diferencias como un ser humano digno de vivir y coexistir en mi propio entorno. También, el hecho de que ciertas entidades todavía generalizan elementos y herramientas dependiendo del sexo de la persona me hace pensar en la necesidad de trabajar, no solo con los jóvenes de nuestro país, sino también con los adultos, quienes, finalmente, brindamos el ejemplo a las generaciones venideras. De Beauvoir declaraba en 1949: “una no nace, sino que se hace mujer” (como se citó en Lamas, 1996, p. 9), por lo que, de acuerdo con lo que socialmente se establece como correcto para hombres y mujeres, se refuerzan las desigualdades en la sociedad. Es por esto que vemos este tipo de acciones, en las que lo relativo a la limpieza se relaciona inmediatamente con las mujeres/femenino.

Además, la segunda y la última situación, demuestran que, como maestros, todavía necesitamos salirnos del marco en el que las mujeres deben ser castigadas y culpadas por las situaciones de pareja. Como lo comenta Ojeda (2019) en su auto-etnografía relacionada a la formación que recibió como estudiante mujer de un colegio ca-

tólico: “el propio reconocimiento de un cuerpo femenino se nos estaba negando. Deberíamos ser más cuidadosas con manifestaciones vulgares que mostraran nuestro cuerpo como objeto para el deseo de los hombres” (p. 212). Tendemos a culparnos como mujeres por las acciones que los hombres puedan cometer en contra de nuestro cuerpo, el cuerpo femenino nos ha sido mostrado como pecaminoso, un cuerpo que debemos esconder y al que hay que mostrar como dócil y sumiso porque es más “adecuado” para una mujer. Fue entonces como me surgió la pregunta: ¿y por qué no educar a los jóvenes para que respeten y hagan respetar su cuerpo sin necesidad de culpar a uno y justificar al otro, luego de encasillarlos dentro de lo femenino y lo masculino?

Por otro lado, es importante considerar que, desde las familias, en muchas ocasiones los padres y acudientes son quienes forman a nuestros estudiantes desde lo binario (hombre/mujer). Las ideas que los representantes de padres de familia de la institución tienen sobre las identidades de género, y su argumentación desde la religión, es preocupante. Como lo menciona Lamas (1996), esta categoría de género resulta ser, en muchas ocasiones, amenazante para la religión, pues cuestiona la idea de “lo natural”, que se vincula a “lo divino”, y prefiere estereotipar lo que es “propio” para cada sexo. Esto me hace reflexionar sobre la manera como muchas veces, desde la religión, se encasilla o se prohíbe todo aquello que pueda ser diferente, porque es una visión desde la cual se maneja el temor y el miedo a lo diverso, en otras palabras, lo difícil de controlar o subordinar.

Todas estas situaciones vivenciadas en la institución, me dieron la oportunidad de cuestionarme sobre la forma en que los estudiantes perciben las identidades de género, pues este ejercicio investigativo también necesitaba de las perspectivas de otros miembros de la comunidad educativa con el fin de co-construir y reflexionar sobre aquellas situaciones generalizadas que nos causan incomodi-

dad en nuestro colegio. Es por esto que surgió la importancia de dar la oportunidad a los jóvenes de expresar sus ideas y de dar a conocer aquellas situaciones en las que han sentido que sus derechos han sido vulnerados, de alguna manera, debido a los estereotipos de género. El primer ejercicio fue personal, con la salvedad de que los estudiantes también podían ser partícipes como investigadores; metodologías horizontales como la IBA podían contribuir a su realización.

Investigación Basada en Artes (IBA)

La investigación basada en artes (IBA) es

un tipo de investigación cualitativa que usa elementos artísticos para dar cuenta de prácticas de experiencia en las que tanto los diferentes sujetos como las interpretaciones sobre sus experiencias desvelan aspectos que no se hacen visibles en otro tipo de investigación. (Barone y Eisner, 2006, como se citó en Hernández, 2008, p. 92).

Este tipo de investigación, a diferencia de las tradicionales, da la oportunidad a los participantes de expresar tanto sus experiencias como sus puntos de vista a través del arte. Teniendo en cuenta las experiencias relatadas anteriormente y la importancia de ver cómo los estudiantes vivencian los estereotipos de género en la escuela, la IBA se convirtió en la mejor opción. Entre otras cosas, porque la idea de expresar tanto experiencias personales como puntos de vista relacionados con este tema no es fácil, y la expresión a través de las artes se convierte en una herramienta adecuada para tal fin.

Como lo señala Hernández (2008) la IBA hace uso de diferentes medios con valor artístico, es por esto que se consideró la im-

portancia de no solo utilizar medios artísticos visuales, sino también escritos. De esta manera, la expresión de sentimientos e ideas por medio de una obra de arte podía estar acompañada de escritos cortos y frases representativas relacionadas con estereotipos de género, las cuales fueron escogidas por los estudiantes, de acuerdo a sus vivencias en la institución.

Por otra parte, la a/r/tografía es una forma de IBA que relaciona las artes con la educación (Irwin, 2013). La a/r/tografía no solo tiene en cuenta las experiencias de los estudiantes como participantes de la investigación, sino también las prácticas de los docentes e investigadores. En este sentido, tanto docentes como estudiantes se convierten en investigadores, y, en este caso, las experiencias vividas dentro de la institución educativa llevaron a pensar de manera diferente la escuela, pues situaciones relacionadas con la identidad y los estereotipos de género sobresalieron como experiencias del diario vivir a las que era necesario prestarles atención.

Tejiendo saberes en comunidad

No solamente IBA es tarea del docente, como se explicaba anteriormente, los estudiantes también tienen la oportunidad de ser investigadores. Por esto, algunos alumnos de grado noveno colaboraron voluntariamente en la realización de la puesta en escena. Sus vivencias dentro de la institución educativa como jóvenes que experimentan los estereotipos de género y, sobre todo, los sentimientos que despertaron en ellos, son aspectos importantes que se incluyeron en este ejercicio. En la primera fase, se les pidió que comentaran algunas frases generalizadas que hubieran escuchado en el colegio. Algunas de ellas fueron:

- “El fútbol no es para mujeres”
- “Esa es toda marimacha”
- “Es más plana que una tabla”
- “Con ese culo, hasta la mantengo”
- “Venga le quito lo lesbiana”
- “Las mujeres de hoy se embarazan para irse de la casa”
- “Las mujeres no son capaces”
- “Los hombres son capaces de hacer trabajo de soldadura, las mujeres se parten las uñas”
- “Los hombres son mejores en Educación física, las mujeres tienen menos fuerza”
- “Las mujeres son mejores cuidando niños que los hombres”
- “Las mujeres son mejores en las artes porque son más delicadas que los hombres”
- “A las mujeres les va mejor en ética y religión porque tienen más valores que los hombres”
- “Eres mujer, tienes que usar falda”
- “Eres una niña, no debes maquillarte así”
- “Solo mírate, no puedes con eso”
- “Mire, llegó la ex de “Juanito”
- “Es mejor que un hombre te ayude con eso”

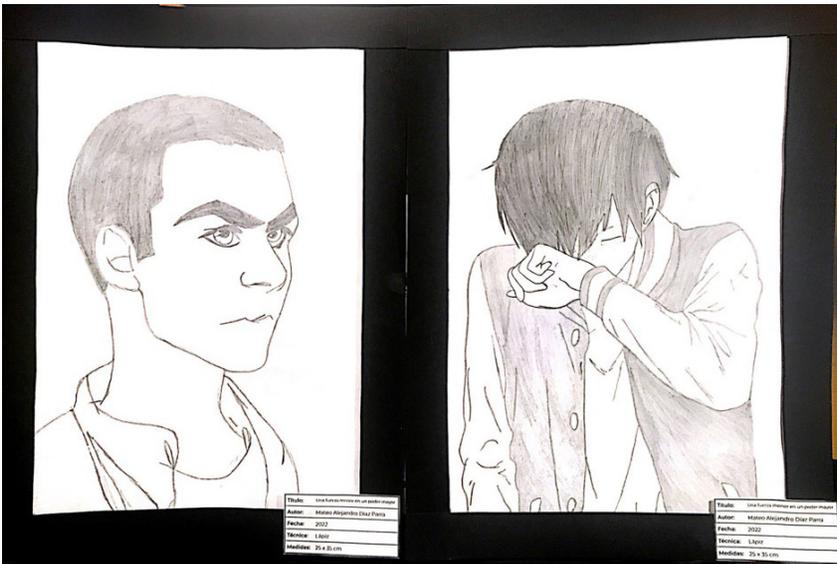
Estas frases son evidencias claras de lo que se vive a diario, no solamente en las escuelas, sino en cualquier contexto social. En muchas ocasiones la discriminación a aquellos que no siguen los estereotipos de género es más que evidente, pues aquellos patrones preestablecidos socialmente, asignados a hombres y mujeres, se convierten en la regla de oro a seguir, y cuando alguien se sale del patrón, se convierte en lo raro. Por eso, más que recibir aceptación, recibe

burlas y segregación; esto dejan ciertas heridas que, en ocasiones, son difíciles de exteriorizar o superar.

Para la segunda etapa, los estudiantes investigadores representaron, a través de pinturas, los sentimientos que despertaron en ellos el haber vivenciado en el colegio una situación relacionada con los estereotipos de género. En esta etapa cinco estudiantes participaron voluntariamente y los resultados fueron los siguientes:

Figura 52

Una fuerza menor en un poder mayor



Nota. Autoría: Mateo Alejandro Díaz Parra, 2022.

Figura 53

Gender at school



Nota. Autoría: Yuly Tatiana Roa Vargas, 2022.

Figura 54

No es disciplina



Nota. Autoría: Hilary Suárez Orjuela, 2022.

Figura 55

Faces never lie



Nota. Autoría: Eileen Nathalia Caldas Pulido, 2022.

Figura 56

Más allá de lo que siento



Nota. Autoría: Santiago Andrés Lara Huertas, 2022.

Figura 57

Una triste realidad

Nota. Autoría: Dayerli Katherin Useche Castañeda, 2022.

Como se evidencia en estas obras de arte, los estudiantes plasmaron a través de pinturas los sentimientos que en ellos evocan las situaciones en las que los estereotipos de género se ven más marcados. Algunos de ellos representaron situaciones específicas, como en la figura 46, en la que una estudiante recibe una nota alta en su actividad de clase, pero sus compañeros le dicen que es solo por ser mujer. También, en la figura 47 se muestra la situación referida a los uniformes del colegio y la escogencia de ellos, de acuerdo con la identidad de género de los estudiantes. Esta estudiante representa cómo, para ella, no es cuestión de disciplina, sino de machismo, el hacer que las mujeres usen falda.

La figura 48 muestra una situación común en la que a las mujeres se les dicen frases machistas, racistas y hasta soeces relacionadas con su manera de vestir y de ser. Las figuras 45, 48 y 50 muestran

sentimientos de frustración, ira, dolor, incomodidad y vulnerabilidad hacia la mujer; estos estudiantes representaron una mujer silenciada, juzgada y maltratada por una sociedad que se rige por los estereotipos establecidos socialmente, en los que la mujer no tiene derechos y debe seguir el modelo ideal para ser aceptada. Algunos de estos estudiantes expresaron verbalmente que sus obras representaban la impotencia, al ver cómo algunas personas son maltratadas y cómo otras normalizan actos de violencia.

Finalmente, para la última etapa del ejercicio investigativo se sugirió una validación. La puesta en escena de las obras de artes realizadas por los estudiantes y presentadas en el presente escrito junto con las frases aportadas por los estudiantes fueron mostradas al público el 29 de octubre de 2022 en “Ciudad Maestra” en la ciudad de Bogotá, y fue allí en donde diferentes personas invitadas, tanto estudiantes como maestros tuvieron la oportunidad de interactuar con las obras. En el caso de este ejercicio investigativo, se les pidió a los invitados contribuir con frases generalizadas que hubieran escuchado en sus colegios o lugares de trabajo. Luego de varios días de puesta en escena, los resultados fueron frases como las ilustradas en la figura 51.

Figura 58

Frases generalizadas escritas por estudiantes y docentes



Estas frases, junto con las de los estudiantes, dan cuenta de la necesidad de continuar trabajando con temas de género en nuestras aulas, así como en nuestros lugares de trabajo. Después de analizar el trabajo aportado por los estudiantes y profesores, junto con el que evidencí personalmente en los meses de mayo y junio, llegué a realizar un ejercicio reflexivo de gran importancia para mi vida como maestra.

Reflexiones finales

En relación a la IBA, es importante mencionar que este ejercicio investigativo surgió a partir de una vivencia personal llevada a cabo en la institución educativa en donde laboro. Sin embargo, fue a partir de esta experiencia que surgieron las obras de arte de mis estudiantes. Esto supone un ejercicio de reflexión, tanto de mis estudiantes como personal, pues, a partir de las expresiones artísticas de mis estudiantes, pude hacer una reflexión personal acerca de la manera como sería necesario hacer un cambio en mis prácticas pedagógicas e incluir temas de actualidad que afectan directamente a los jóvenes en la escuela. “Las representaciones artísticas se vuelven el medio para los mensajes que necesitamos escuchar y mostrar a los otros para quebrar las narrativas y visiones hegemónicas” (Hernández, 2008, p. 109).

Como lo señala Irwin (2013), es todavía complicado hacer ver que los objetos artísticos pueden constituirse en datos en el proceso de investigación. Sin embargo, es bueno ver que hoy en día hay diferentes maneras de ver la investigación, puesto que se convierten en nuevas maneras de creación de conocimiento. Desde las instituciones educativas siempre nos han inculcado el proceso de investigación como algo riguroso y, en ocasiones, inflexible, pero con las artes es distinto, puesto que se tienen en cuenta aspectos como la percepción y la construcción de significados. En lo personal, el hecho de utilizar creaciones artísticas (pinturas) en este ejercicio investigativo, me generó cierta incertidumbre, pues no veía la manera en que las artes pudieran convertirse en los datos a analizar.

Una de las cosas que aprendí con mis estudiantes fue precisamente eso, que sus creaciones artísticas se convirtieron en una manera de generar conocimiento, pues fue a través de ellas que los jóvenes pudieron expresar situaciones específicas que les generaron malestar, así como también pudieron expresar sus sentimientos a través de

ellas. Fue una ganancia mutua. Springgay, Irwin y Kind (2005) sostienen que la a/r/tografía es “una perspectiva de interpretación de sí mismo (*self*) a través de una indagación viva entre arte y texto” (como se citó en Hernández, 2008, p. 104). Cuando los estudiantes expresan, a través de sus obras de arte, lo que sintieron al vivenciar estas situaciones de discriminación por género, también hacen que estas obras se interconecten con las frases señaladas. Es decir, de acuerdo con lo que estos autores plantean, emerge un nuevo significado porque tanto texto como obra de arte se vuelven constitutivos y no solo descriptivos. En lo personal, es un poco más fácil representar a través de dibujos o pinturas que a través de palabras, pero fue muy valioso ver que en este ejercicio investigativo los sentimientos que surgieron de estas situaciones fueron mejor representados con obras de arte.

En cuanto al tema de género, tal como lo explicaba Ojeda (2019) en su autoetnografía, diferentes enseñanzas recibidas no solo desde nuestros hogares, sino desde nuestras instituciones educativas definen la manera como vivimos el género. En mi caso personal, fui educada en un colegio femenino de religiosas, así como esta autora, y tuve también la formación como mujer sumisa que debía seguir las reglas de comportamiento descritas en la biblia. No estaba bien visto que usáramos maquillaje o esmaltes de colores fuertes, tampoco, que usáramos la falda más arriba de la rodilla, y la limpieza o pulcritud eran características de una buena mujer, de mujer obediente. Cuando hoy en día me veo como docente con once años de experiencia, veo que todas estas enseñanzas que recibí desde niña han tenido un impacto hasta el día de hoy en cuanto a la manera como percibo el género en la escuela, pero en los ejercicios investigativos como el descrito en el presente artículo puedo evidenciar que hay “otras” formas de hacer investigación y de trabajar con temas que muchos definen como tabú.

La performatividad pedagógica “permite repensar los dispositivos de normalización y regulación del saber y los individuos, me-

diante la exploración de otras estrategias y espacios de constitución del conocimiento, corporalidades y subjetividades” (Vidiella, 2008, como se citó en Hernández y Fendler, 2013, p. 8). Esto se relaciona con el hecho de dejar de lado el rol de docente y el rol del estudiante, puesto que, en este ejercicio investigativo, tanto estudiantes como docentes tuvimos participación, los estudiantes se convirtieron en investigadores, al aportar con las experiencias colectivas y al dejar ver a través de sus pinturas las situaciones de otros que se relacionaban con estereotipos de género. Finalmente, vimos que la investigación puede ser diferente, no tan inflexible y con oportunidad de construcción de conocimiento de manera colectiva, a través de la indagación de aquello que se ha naturalizado, en este caso, los estereotipos de género.

Para finalizar, todos los aprendizajes que obtuve después de este ejercicio con mis estudiantes fueron muy valiosos. Por un lado, reflexioné sobre mis prácticas pedagógicas y la manera en que puedo incorporar temas de género en el aula de aquí en adelante. Además, pude ver que la investigación puede ser trabajada de manera colectiva, en la que los roles docente-estudiante pueden ser reemplazados, puesto que la colaboración de ambas partes no requiere que uno dirija y el otro acepte o cumpla por mandato. También, identifiqué que las vivencias y las expresiones de sentimientos o puntos de vista de los jóvenes muchas veces no son tenidas en cuenta y que las artes se convierten en esa herramienta que puede ayudar no solo en el proceso de representar, sino de sanar aquello que nos ha dolido o nos ha estancado en nuestro proceso de desarrollo personal. La IBA será de ahora en adelante una metodología que podré utilizar en mis clases y los temas de género serán la excusa para, no solamente enseñar inglés, sino para dar espacio a los estudiantes de explorar en el aula aquellos temas de los que seguramente en casa o en otras clases no se quiera hablar.

La niña de papá

Adriana Correa Toro¹⁵

La docencia hoy en día necesita conformar un carácter investigativo, no solo desde la universidad, sino desde las aulas, en la dinámica del profesorado con sus estudiantes en el diario vivir. Se nos ha dicho que el investigador es un especialista quien ha dedicado toda su formación a desarrollar, indagar o refutar teorías, métodos o estrategias para luego ser presentadas a las instituciones, después de realizar su validación en contextos diferentes al nuestro, como innovaciones pedagógicas que mejorarán el rendimiento escolar, pero que poco interviene en fortalecer los procesos de pensamiento, las emociones, del ser, pues están alejadas de las realidades y necesidades de la escuela en sí. De ahí el llamado a que el docente tenga un nuevo rol mucho más directo de propuesta e intervención en las necesidades y problemáticas educativas, tan particulares en cada escuela. Su papel parte tanto de su formación profesional como de su experiencia: habla desde él mismo para fortalecer los vínculos de la investigación formativa (en la que no hay la necesidad de la validación de una comunidad científica) y la docencia en un mismo sujeto.

¿Pero cómo investigar desde mi experiencia, la memoria y las emociones, si son conceptos tan subjetivos encontrados sobre todo en las artes? Es ahí cuando aparece el proyecto “Arte, género y educación” del IDEP, en convenio con la Universidad El Bosque, a través de una convocatoria abierta. Esta era la oportunidad de participar en un proyecto de investigación que, precisamente, incluía las artes para tratar un tema tan controversial dentro de nuestras instituciones

¹⁵ Licenciada en Educación Preescolar, Universidad Pedagógica Nacional; Magíster en Pedagogía, Universidad de la Sabana; estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Cuauhtémoc.

educativas como el género. Mi temor era no ser aceptada por no tener conocimientos de arte ni de investigación al ser docente de preescolar; mi motivación, poder saber más sobre el género y poderlo aplicar en mi salón de clases, en preescolar, en el que inicia el camino formal de la educación y hay diversos tipos de familia, con sus creencias, crianzas y conceptos tan arraigados a estereotipos de género. Por último, mi desafío, al demostrarme que puedo aprender a investigar, a cualificar mi práctica docente y pensar que puedo generar cambios significativos desde mi trabajo en el aula. Ser aceptada en el proyecto “Arte, género y educación” significó una gran experiencia para cumplir aquello que me motivó a inscribirme en él: conocer y aprender sobre temas de mi interés como el arte y el género, pero que, a su vez, son tan distantes en el campo educativo.

¡Por Dios, yo no soy artista ni manejo bien el tema del género! (además de ser tan controversial); esto me causó pánico en un inicio, pero, a la vez, se convirtió en un desafío personal y profesional. Los maestros también podemos hacer creaciones artísticas sin pretender serlo, pero cuando el tema central soy yo, vaya que es más difícil hablar de uno mismo que de los demás.

El proceso comenzó con un camino de aprendizaje, de socialización de saberes compartidos, con dudas, experiencias, expectativas y conflictos de otros maestros de diferentes áreas de conocimiento que enriquecieron el proyecto bajo un concepto novedoso de investigación: la Investigación Basada en Artes (IBA). Esta es definida por Hernández (2007) como la forma de integrar lo que se dice con cómo se dice. Este propósito se llevó a cabo mediante el ensayo de formas narrativas para favorecer las experiencias de aprendizaje con las artes visuales y la educación desde la investigación científica y la naturaleza del conocimiento: el saber, la razón, la emoción, la moralidad y el lenguaje que parten de las relaciones interpersonales. Para la IBA, el conocimiento no solo se da de manera inductiva o deductiva,

sino también de la experiencia y observación de los hechos. Ahora bien, el tema género desde la construcción social era el perfecto para trabajar con este método de investigación, y más con todas las herramientas adquiridas de las experiencias, las lecturas sugeridas y las conferencias internacionales. Las riquezas que pude encontrar en las narraciones y experiencias de vida de mis compañeros lograron que me identificara en más de una ocasión y en otras, pude obtener nuevos ojos para ver el mundo que me rodea: familia, amigos, escuela.

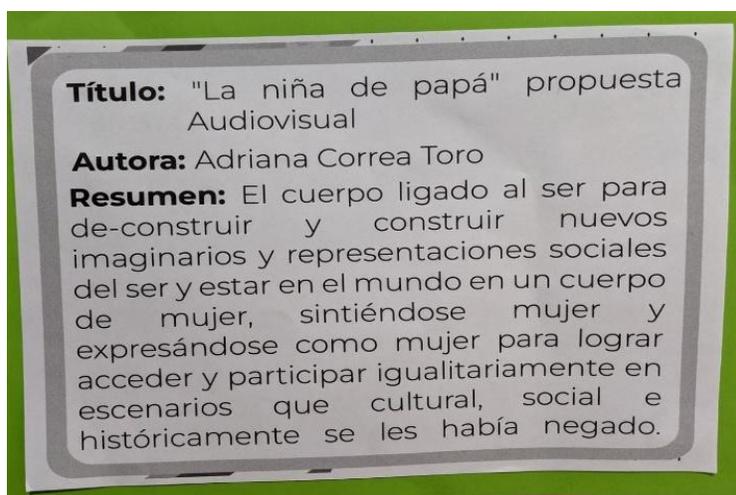
Mi proyecto creativo pasó de un monólogo a un poema, y de un poema a un video sobre mi infancia. Brotaron recuerdos, realidades vividas culturalmente hasta reafirmar que la vida como mujer no ha sido fácil, pero el proceso ha sido satisfactorio. Puse mi atención en lo que debió haber sido para mi padre ver, confrontarse, discutir y aceptar nuevos conceptos de estereotipos sobre el papel del hombre en el hogar; por eso, titulé la muestra “La niña de papá”, una apuesta creativa que trata cómo el deseo del otro influye en el género. En una narración etnográfica de mi infancia en la que se marcaron estereotipos y patrones de crianza determinados a las niñas en una familia caldense (paisa), conservadora y machista.

El recorrido pasa por lo que se esperaba de las hijas a futuro y todo el camino recorrido para poder cumplir con esas expectativas, hasta que llega el momento de emancipación, con el temor de desafiar la única autoridad conocida para tomar aquellas decisiones. El género no limitó mi ser; un acto de rebeldía sí, pero también de amor propio y de amor y respeto por mi padre. Mi papá me ve desde mi ser y no desde mi género en su más profundo amor y respeto, bajo la idea de “la niña de papá”. Esa situación, desde su masculinidad, debió haber sido difícil; tener que reaprender y construir nuevos conceptos de género desde sus propias hijas y la experiencia de vida de cada una. Presenté un vídeo narrativo con fotos familiares con parte de mi infancia y describí particularidades de mi crianza con relación al

género; al final había imágenes actuales de mi vida como adulta y con mis estudiantes. En escena, un taladro obsequiado por mi papá, una cámara de fotos instantánea junto con un álbum (sin fotos) como instrumento de validación para ser llenada con las fotografías de los espectadores y su respuesta al lado de esta pregunta: ¿llegaste a cumplir tus sueños y expectativas familiares?

Figura 59

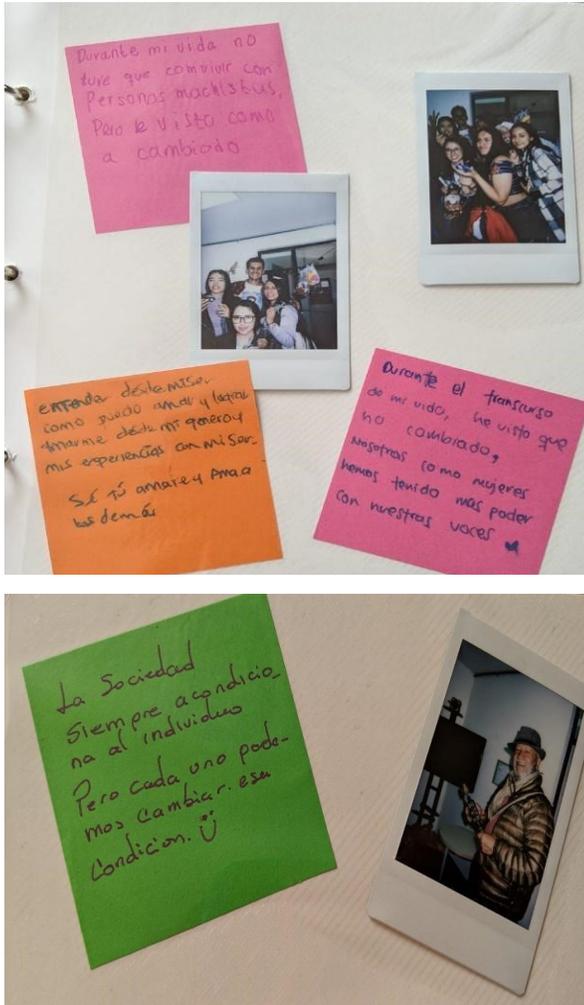
Ficha técnica de la socialización de la muestra creativa: La niña de papá



Mi instrumento de validación fue el álbum, en el que plasmé una experiencia generacional como espacio de confrontación al compartir de manera voluntaria, mis recuerdos y experiencias de infancia, al interactuar con los juguetes o al relacionarlas con el taladro manual. Los comentarios fueron muy personales y gentiles y la toma de la foto se convirtió en la mejor captura posible de lo que los espectadores querían expresar en su escrito, sin filtro y sin retoques.

Figuras 60 y 61

Haciendo parte de un nuevo álbum familiar

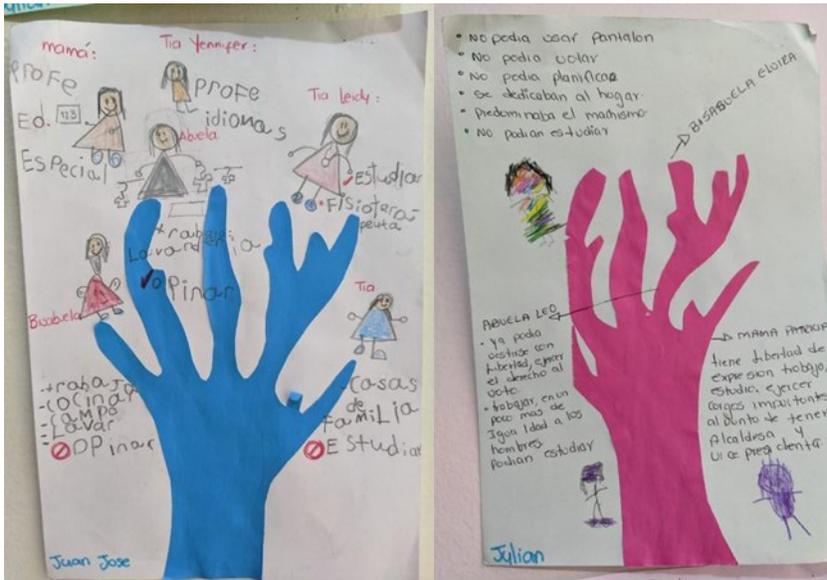


Esta mirada me permitió reflexionar desde mi papel como docente de primera infancia; cómo permitimos expresar aquella ternura, protección, cuidado, exploración del mundo por medio de los juegos y juguetes que están al alcance de nuestros estudiantes, pero

separados por barreras mentales y culturales en las que, sin ninguna explicación, les decimos: “en los árboles se pueden subir los niños, también pueden jugar con carros para las niñas existen las muñecas, peinillas, loza y la comidita”. Gracias al proyecto, tengo otra concepción, más consciente, sobre mi labor como docente de preescolar: las actividades que antes presentaba con nuevas propuestas e intenciones para intervenir de la mejor manera en la enseñanza y práctica de igualdad y respeto en los niños de mi aula, para que sean felices, no desde su género, sino desde su ser.

Figura 62

Una mirada a mi árbol violeta



¡Estás a un paso!, ¿a un paso de ser mujer...?

Martha Liliana Madrigal Cogollo¹⁶

El siguiente estudio surgió en el marco del diplomado “Arte, género y educación”. A partir de este, nació la investigación titulada “¡Estas a un paso...!, ¿a un paso de ser mujer?”, que usó la autoetnografía como método para la recolección de datos a través de objetos artísticos constituidos por fotos y textos que representan la construcción de rol de género de una mujer cuya profesión es la docencia. La temática abordada surgió a partir de la pregunta: ¿cómo se construye el rol de género? La subjetividad y la emocionalidad permitieron realizar un análisis del diálogo establecido entre el investigador, el investigado, los espectadores, los objetos artísticos y la temática propuesta.

Antes de empezar...

Cuando llegué a este proyecto, sentí un fuerte estrujón: “Arte, género y educación”. Mi formación, Licenciada en Química, muy pocos conocimientos en el tema artístico; género, un tema invisible, poco nombrado en algunas instituciones e imperceptible en el diálogo formal e informal entre colegas. Lo hablo desde mi cotidianidad, sin embargo, hay estudios que sustentan esta afirmación. Arcos et al. (2006) plantea que la universidad Austral de Chile no integra la perspectiva de género, de tal manera que se termina validando e incorporando en los procesos educativos de la institución las visiones normalizadas sobre el tema.

¹⁶ Licenciada en Química, Universidad Pedagógica Nacional; Magíster en docencia de la Química, Universidad Pedagógica Nacional.

En el campo de la educación tengo 15 años de “experiencia”, pero nada es excusa; el docente debe transformarse todo el tiempo en su área de estudio. No actualizarse puede tener consecuencias catastróficas, ya que, el sentido común puede llevar a proponer soluciones a las situaciones de tensión desde las creencias religiosas y posturas ideológicas.

Para abordar las tensiones que surgen en torno a los temas de género, era necesario hacer un análisis crítico desde el ámbito académico, pedagógico, didáctico, histórico y artístico, lo que me llevó a cuestionar la normalidad de la escuela, normalidad que puede tornarse discriminatoria. Dicha normalidad se encuentra permeada de prácticas como niños y niñas en filas separadas, las relaciones de poder entre distintos miembros de la comunidad educativa y el riguroso cumplimiento del código de vestimenta, entre otras. Qué ocurre cuando esta normalidad se ve alterada con preguntas como: ¿por qué me debo ubicar en la fila de niños o de niñas?, ¿por qué debo utilizar falda si es un día muy frío?, ¿cuál es el problema de usar la sudadera todos los días? Estos interrogantes pretenden incentivar la necesidad de reflexionar sobre las expectativas de género impuestas en el ámbito escolar y su impacto en el desarrollo de identidades y la inclusión de todos los estudiantes. Abordar estas cuestiones resulta fundamental para promover un ambiente educativo más equitativo e igualitario, en el que la diversidad sea respetada.

En un momento de la historia se definió que la falda era para las niñas y el pantalón para los niños, asimismo, también se definieron otras formas de ser para hombres y mujeres. Butler (2015) afirma que los procesos históricos se consolidan en términos y concepciones; la categoría mujer se limitó a la anatomía del cuerpo, vagina-mujer y, a partir de esta asignación se impusieron roles de género, la mujer limitada a un espacio: el hogar, delicada tranquila.

Esta investigación comenzó con las siguientes preguntas: ¿Cómo se construye el rol de género?, ¿cuáles son los objetos o momentos que encasillan a una persona dentro de la categoría mujer?, ¿cómo el rol de género tiene influencia en el campo educativo? Para tratar de dar respuestas, se utilizaron objetos artísticos como fotos y escritos que describieron un momento, recuerdo o epifanía relacionados con el rol de la mujer; para Irwin y García (2017) “los objetos artísticos son datos” (p.108). Por tanto, elegir las fotos se convirtió en un momento de reflexión, colmado de emocionalidad.

Los objetos artísticos

En la medida que fue avanzando la investigación, las preguntas tomaron mayor relevancia cuando se establecieron relaciones con el objeto artístico. Los objetos artísticos consistieron de una foto que representa la cotidianidad de una mujer y un texto, inspirado en un momento, recuerdo o epifanía, que acompaña cada imagen.

Texto 1. ¡Estuvimos condenadas!

El conocimiento es racional, por esto desconocieron nuestros aportes, ellos los catalogaron de subjetivos, emocionales y poco elaborados, pero qué buenos aportes han hecho las pedagogas, las científicas, las artistas, las escritoras... Fueron algunos progenitores quienes cuestionaron “la normalidad” y vieron que sus hijas tenían el mismo derecho a estudiar, de no ser así, estarían condenadas... También estuvo mi padre, quien vio en la educación una alternativa para que yo escapara de la opresión. Entonces, la ley, el conocimiento, hasta la

creencia más arraigada debe ser cuestionada, con el fin de hacer de erigrir una sociedad menos miserable y más habitable.

Figura 63

Un viaje a través de los libros



Nota. Estos libros han nutrido el conocimiento de una mujer; algunos han impuesto y normalizado los roles de género, otros, los han cuestionado.

Texto 2. Madre

El chocolate caliente, nunca faltó el chocolate caliente,
Siempre conté con tu presencia, bella madre
Tus manos, siempre dispuestas al servicio
Jamás faltó una sonrisa, a pesar del cansancio que implica dedicarse
al hogar
Tu lealtad hacia mi padre,
Todo a costa de tus sueños
Tus sueños relegados,
Tus sueños incumplidos.
Madre, tu sin ninguna prerrogativa
Tu pelo invadido de canas
Y hoy me cuentas tus sueños,
Tus sueños, quebrantados.

Figura 64

Mujer dedicada a las labores domésticas



Nota. Unas manos, un molinillo, una olleta, una estufa. Estos objetos que fueron relacionados con la mujer, refleja el compromiso de las mujeres con el hogar, con el cuidado de los hijos.

Texto 3. Atuendo

Los vestidos son para las mujeres; los pantalones, para los hombres. El hombre que se viste de mujer, ¿está enferma o enfermo?; la mujer que viste de hombre, ¿también lo está? Nos han uniformado desde la escuela: la falda para ciertos días, el pantalón para otros; ha sido más importante nuestra vestimenta, que el pensamiento reflexivo en la escuela. ¿Qué hay más allá de la forma de vestir y su uniformidad? ¡No uses escotes!, ¡no uses faldas!, ¡no uses!, ¡no uses...!

Figura 65

Piernas Poderosas: redefiniendo el rol de la mujer



Nota. En el espacio escolar, diversas formas de vestir, como las medias de malla, las minifaldas, los escotes y los pantalones bota tubo, son objeto de críticas y señalamientos.

Aquí surgen algunas preguntas: ¿Cuáles son los imaginarios sociales que lleva a las personas a definir qué prenda es adecuada o no?¹⁷, ¿qué lleva a las personas a definir qué prenda es adecuada o no? Esta foto está inspirada en aquellos que juzgan la forma de vestir del otro: ¡No uses escotes!, ¡no uses faldas!, ¡no uses esto!, ¡no uses aquello!... Durante la puesta en escena, una mujer se acercó y me dijo que se identificaba con estas palabras porque todo el tiempo se las repite a su hija, pero lo hace porque tiene miedo de lo que pueda suceder en una ciudad poco segura para las mujeres. Rodo De Zarate (2015) afirma que las geografías de género son necesarias para realizar un análisis de los espacios cotidianos. Aunque aquí no se abordará esta categoría, es relevante mencionarla para establecer el contexto en el que se entrelazan el miedo, la violencia y las formas de vestir en determinados lugares, también en las instituciones educativas.

Texto 4. Me imitas

Me observas y me imitas, no me cuestionas, no los cuestionas.
 Nuestro mundo inmerso en dicotomías construidas por quienes nos rodean
 Castas/impuras
 Bellas/feas
 Delgadas/gordas
 Inteligentes/irracionales
 Racionales/emocionales

¹⁷ Castoriadis (como se citó en Arcos et al., 2015) indica que los “imaginarios sociales” (p.19) resultan de la construcción histórica del sujeto y son elaborados en la cotidianidad.

Rosados/azules
Faldas/pantalones
Buenas/malas
Dóciles/rebeldes
Familia/trabajo.

Texto 5. Maternidad

Mira mis manos, acarician mi vientre,
mira mis senos, se preparan para lactar,
mira el color rosa, indica que es una niña.
Me preparo, para enseñarle a romper el ciclo,
sé libre y reflexiva,
lee y cuestiona,
ama sin que decidan sobre tu cuerpo,
ama sin importar el color de la piel,
cocina, pero no te exilies
rompe el “techo de cristal”
viste de rosa, azul, el color no te define.

Figura 66
Maternidad



El color rosa en la figura 58 es un símbolo asociado tradicionalmente con lo femenino y las niñas. A lo largo de la historia, se ha perpetuado la idea de que el rosa es el color "apropiado" para para las niñas, mientras que el azul se asocia con los niños. Esta asignación de colores se ha convertido en una representación visual de los roles de género y las expectativas sociales que se les imponen a las mujeres desde temprana edad.

Por su parte, en el texto "Maternidad", se menciona "viste de rosa, azul, el color no te define", lo que cuestiona los símbolos establecidos para definir a los niños y niñas y nos recuerda que el color que llevamos no define quiénes somos ni dicta nuestras capacidades y potencialidades. Las niñas y las mujeres tienen derecho a elegir cómo quieren expresarse sin que los estereotipos de género y las normas

sociales limiten sus opciones. Además, la mención de "cocina, pero no te exilies" sugiere que, aunque tradicionalmente se ha asignado a las mujeres el papel de cuidadoras y responsables de la cocina, no deberían sentirse relegadas a un solo rol o espacio. Las mujeres tienen el derecho de explorar todas sus habilidades e intereses, sin ser confinadas a estereotipos limitantes.

La frase "rompe el 'techo de cristal'" hace referencia a las barreras invisibles que enfrentan las mujeres en su desarrollo profesional y personal debido a la discriminación y los prejuicios de género. A menudo, la maternidad y las expectativas de género juegan un papel importante en estas barreras, pero el poema inspira a las mujeres a superar esas limitaciones y a alcanzar sus metas, por encima de cualquier limitación impuesta.

Recolección de datos

La recolección de datos se dio de dos maneras: la primera consistió en la socialización de las fotos con algunos docentes del Colegio Técnico Aldemar Rojas Plazas; la segunda, la puesta en escena en "Ciudad Maestra".¹⁸ Con los objetos artísticos se buscó explorar las ideas y las aproximaciones en cuanto a los roles de género de los espectadores durante la puesta en escena, que, finalmente, llevaron a la validación.

¹⁸ El 25 de septiembre del 2022 se socializaron las propuestas artísticas de 18 docentes de la Secretaría de Educación de Bogotá, en el marco de la propuesta investigativa "Arte, género y educación", en "Ciudad Maestra", ubicada en la calle 62 # 26-41.

Objetos artísticos en la escuela

Para el primer caso, se socializaron las fotografías con algunos docentes del Colegio Técnico Aldemar Rojas Plazas. Estos objetos incluyeron fotografías que representan los roles de género asumidos por una mujer docente. En primer lugar, se propuso a los docentes escribir un texto en el que relacionaran las fotografías con la construcción del rol de género y la educación. Después, se les pidió que seleccionaran otras tres fotografías para crear una historia, escena o poema. A continuación, se comparte uno de los textos construidos en torno a la relación entre las fotografías, la construcción del rol de género y la educación, propuesto por el docente Orlando Moreno:

Tradicionalmente, se hablaba de la existencia de dos géneros de manera casi que exclusiva, me refiero a los géneros masculino y femenino, seguramente en la actualidad ya serán visibles otros más. No obstante, me referiré a las dos iniciales, ya que han abarcado a lo largo de la existencia humana una notoriedad bastante predominante contemplaría miles de años. Históricamente, el rol de género ha permitido que hombres y mujeres hayan realizado actividades y tareas que han permanecido y, al mismo tiempo, han cambiado de acuerdo con la cultura. Observando la fotografía, se podría apreciar, por ejemplo, unas manos femeninas batiendo –tal vez, un chocolate– que procede de una olleta; en otra, se puede apreciar el cuidado femenino y algunos artículos que claramente emplean las mujeres. A causa de los estereotipos, esas tres fotografías pertenecen a labores que se han asignado al género femenino.

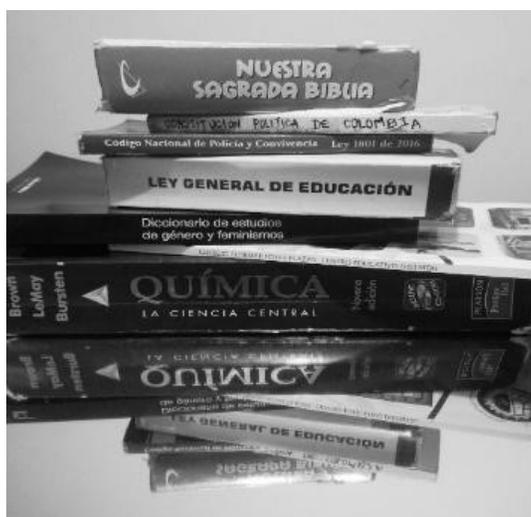
Sin embargo, la educación y la transformación cultural ha cambiado ese estricto rol en algunas sociedades y es lo que

aprecio precisamente en otras fotografías: un grupo de libros y una mujer en su grado, un gran logro insospechado en el medioevo o en el actual régimen talibán. Mujeres libres, en protestas o en el parque, unas piernas que lucen unas medias en mallas y unos zapatos altos, símbolos todos ellos de la emancipación femenina y de libertad. Creo que muchas cosas han cambiado para bien en el rol de género, aunque esto no se pueda generalizar.

A continuación, se presenta la historia creada por el docente Orlando Moreno, a partir de la selección de tres fotografías:

NOMBRE DE LA OBRA: si María Cano, Indira Gandbi y Marie Curie miles más lo hicieron, ¿yo, por qué no?

PRIMERA ESCENA: unas niñas encuentran un montón de libros y deciden leerlos, sorprendiéndose de todo lo que podrían lograr y saber.



SEGUNDA ESCENA: las mismas niñas han abierto su mente, y como señal de empoderamiento, suben un pequeño cerro y se toman una foto en señal de victoria. La toman de espaldas porque no les importa el mundo, sino solo sus logros y triunfos.



TERCERA ESCENA: las mujeres siguen su lucha, buscan sus sueños y se unen a la lucha de masas. La izquierda se levanta, tal y como lo hacen sus manos y sus puños.



La primera escena, donde las niñas encuentran un montón de libros y deciden leerlos, refleja la importancia del conocimiento y la educación como herramientas para empoderar a las mujeres. Al descubrir todo lo que podrían lograr y saber, se abre ante ellas un mundo de posibilidades y oportunidades. En la segunda escena, al subir un pequeño cerro y tomarse una foto en señal de victoria, las niñas expresan su empoderamiento y confianza en sí mismas. El hecho de tomar la foto de espaldas muestra que no les importa el juicio del mundo exterior, sino que se centran en sus propios logros y triunfos, lo cual es un mensaje poderoso de independencia y autoafirmación. La tercera escena destaca la continuidad de la lucha de las mujeres a lo largo del tiempo y cómo se unen a la lucha de masas. La referencia a la izquierda y los puños en alto simbolizan la fuerza y el coraje con el que enfrentan los desafíos y luchan por sus derechos y aspiraciones.

En conjunto, este texto resalta la importancia del empoderamiento de las mujeres a través del conocimiento, la confianza en sí mismas y la solidaridad con otras mujeres en la lucha por la igualdad de género. También desafía los estereotipos y expectativas de género al mostrar que las mujeres son capaces de lograr lo que se propongan, al igual que figuras históricas destacadas. La obra invita a la reflexión sobre los roles de género, cuestionando los límites impuestos por la sociedad y animando a las mujeres a seguir sus sueños, luchar por sus metas y unirse en la búsqueda de la equidad. Además, destaca la importancia de la sororidad y el apoyo mutuo para alcanzar un futuro más igualitario y justo para todas las mujeres. De este modo, este tipo de iniciativas son un ejemplo de cómo la narrativa puede ser una herramienta poderosa para promover la igualdad de género y desafiar las percepciones y expectativas tradicionales en la sociedad.

Objetos artísticos en la puesta en escena en “Ciudad maestra”

Figuras 67 y 68

Desdibujando fronteras: un recorrido fotográfico de roles de género



Nota. Se presenta la puesta en escena de los objetos artísticos que entran en interacción con los docentes, estudiantes y espectadores que visitaron la exposición.

Algunos de los visitantes compartieron a través de un escrito, recuerdos, epifanías, anécdotas que vienen a su memoria después de entrar en diálogo con las fotografías y escritos. Estos son algunos

de los textos elaborados durante el diálogo que se estableció con los objetos artísticos:

Participante 1: “Acerca de la maternidad, alguna vez me dijeron: ‘eres muy egoísta porque no quieres tener hijos’”.

Participante 2: “La amenaza de mis tías de sacarme con vestido en una carroza cuando era niño (5 años), tras descubrir que alguien cercano había abusado sexualmente de mí.

Participante 3: “En primaria, una profesora me quería enviar con el psicólogo porque siempre me la pasaba con los niños y no con las niñas, aún me gusta más la compañía de los hombres”.

Participante 4. “El amor, ni la forma de amar, son determinados por el género. ‘Con la boca cerrada se ve mejor’, ‘así no se sienta una mujer’, ‘fila de niños y niñas’, ‘tremenda niña”.

Participante 5. “Había una vez una niña que se negaba disfrazarse de mujer. Quería saltar, correr, brincar y el patalón le daba libertad; había una vez una adulta que ya había jugado durante toda su vida, sintió que era tiempo de paz; decidió buscar las faldas que antes se negó a usar. Quiso encontrarse con aquello que alguna vez deseó olvidar”.

Participante 6. “De niño, el mundo siempre me exigía que me identificara con unas cosas que no me gustaba y tenía que fingir para encajar; ahora puedo disfrutar con lo que realmente me gusta y no me importa que no le guste a nadie más”.

Participante 7. “Hay que no dejar pasar la adolescencia, siempre es y será lo más importante desde nuestra emoción”.

Participante 8. “A muchos pasos de ser mejor ser humano”.

Participante 9. “Tengo miedo a ser quien realmente soy por simples críticas u opiniones de las demás personas”.

Participante 10. “¿Cómo es no poderse abrir con los demás? No eres tú con tu bella forma de ser, la cual te da inseguridad, ya que no quieres que te lastimen, así que solo queda mostrarte como alguien que no eres”.

Participante 11. “A mis 32 años, decidí operarme para no tener hijos. Mi familia se sorprendió y me dijo: ‘ahora ningún hombre se quedará contigo y vas a estar sola’, los cuerpos de las mujeres, no parecen propios”.

Participante 12. “Sonreír, cumplir, cumplir, hacer, hacer, hacer. Que me vean existir a través del reconocimiento ¿quién soy?”

Participante 13. “Recuerdo lo problemático que era en mi colegio el género, la identidad de género, el sexo y lo difícil que era convivir por fuera de los estereotipos”.

Participante 14. “Usted tiene que hacer las tareas de la casa, tiene que dejar a los niños listos, ¿solo por ser mujer debo cumplir con todo?”

Participante 15. “No poder mostrar mi sexualidad por miedo a las opiniones”.

Participante 16. [...] Tengo...MIEDO y me siento culpable...

Considerando lo mencionado hasta el momento, el arte, la educación y los roles de género se relacionan en este trabajo investigativo desde la a/r/tografía. Irwin y García (2017) afirman que el trabajo de los a/r/tógrafos se ve impregnado por nociones como el ser “reflexivo, recursivo, introspectivo y receptivo” (p. 4), conceptos que permearon también esta investigación. En relación con el primer término, se analizaron los roles de género asumidos por una mujer cuya profesión es la docencia; en cuanto al segundo, se indagó sobre la construcción del rol de género a través del arte. En sintonía con la tercera noción, se construyó conocimiento a partir del análisis de las vivencias, recuerdos, epifanías de una mujer que cuestiona los comportamientos que debe tener en la sociedad en tanto se pregunta por sus propias vivencias, o aquellas ideas que tiene fuertemente arraigadas y lo que considera cierto desde los significados que le atribuye al ser mujer. En relación a la cuarta noción, se estableció un diálogo con otros docentes durante varias sesiones. Con ello, se amplió el repertorio con momentos y situaciones que han vivido otras y otros en relación con los roles de género, lo que permitió ampliar los elementos para analizar la categoría de mujer.

A través de fotografías y textos que capturan la cotidianidad de una mujer dedicada a la docencia, se exploró la categoría "mujer", tanto en otros docentes como en espectadores que interactuaron con las expresiones artísticas presentadas en la puesta en escena. Esta iniciativa fomentó un diálogo sobre la influencia del rol de género en la vida de diferentes personas, invitándolas a reflexionar sobre sus propias experiencias.

Durante el desarrollo del diplomado 'Arte, Género y Educación', se compartieron conocimientos y experiencias tanto del ámbito personal como laboral, lo cual llevó a cuestionar la cotidianidad. Me

sorprendió gratamente ver que la mayoría de participantes en estos espacios son mujeres. Sin embargo, surge una pregunta: ¿Por qué existe una baja participación de hombres? Estoy convencida que todos tenemos mucho que aprender, y sé que los hombres también han sido influenciados por estereotipos de género, como bien lo expone la profesora Adriana Correa en su obra “La niña de papá”.

Antes de continuar, deseo disculparme si utilizo términos binarios en mi discurso, aunque en ocasiones resulten necesarios. Espero que en el futuro la identidad sexual no sea un factor relevante y que podamos centrarnos más en nuestras capacidades y experiencias, sin importar si somos hombres, mujeres o pertenecemos a cualquier otra identidad.

Algunas reflexiones

Son numerosas las formas en la que la escuela excluye al otro, entre estas, encontramos algunas expresiones verbales que dan cuenta de ello: “para esa actividad es mejor escoger a los hombres”; “si en la huerta escolar se da la herramienta a los hombres, seguro se termina más rápido”; “las damas no gritan”; “esa niña se ve muy alborotada con esa forma de vestir”. Estas y otro tipo de afirmaciones se han normalizado. En este caso, y en relación con las expresiones verbales ya mencionadas, se puede evidenciar que aún persisten formas discriminatorias que asignan características a cada uno de los roles de género.

Por otro lado, Sau (2004) plantea que el lenguaje es un espejo que termina reflejando las características de cada una de las sociedades; para nuestro caso una sociedad que, entre sus dualidades, menciona únicamente al hombre y a la mujer, y deja de lado otras formas de ser. En la escuela se evidencia en las conversaciones entre docentes y estudiantes, en los manuales de convivencia y otros documentos.

El papel del docente en la escuela debe trascender y llegar a una cúspide de creatividad que le permita articular nociones como el género con la educación a través del arte y, así, hacer una escuela más vivible para todas las personas que se salen de la normalidad. Los objetos artísticos son una herramienta valiosa para establecer conexiones con la vida del otro e inspiran a generar conocimiento a partir del diálogo con autores; además, son una excelente estrategia didáctica para reconocer las tensiones que surgen en la escuela desde una mirada autoetnográfica.

No es casualidad que al hablar de rol de género me haya centrado únicamente en las mujeres; claro que reconozco al otro, y aquellos que se salen de la normalidad y el binarismo. Ustedes son sujetos de derecho y han soportado la estigmatización, la discriminación y la violencia impartida por diferentes sectores de la sociedad, al igual que otros. En estos momentos, recuerdo a uno de mis compañeros docentes en una conversación informal mencionando que también había sido discriminado por su condición sexual, no solo por sus compañeros, sino por sus docentes y que, por tal razón, ahora se encontraba abordando estas temáticas para su tesis doctoral. Tampoco es casualidad que en algunas ocasiones escriba en primera persona porque lo que he vivido, lo que han vivido, lo que hemos vivido, debe ser reflexionado y cuestionado por todos. La labor del docente no se debe centrar en la prohibición, se debe sacar el mayor provecho a los conocimientos pedagógicos a la actualización constante del docente para afrontar las tensiones relacionadas con los roles de género, que terminan actuando sobre los cuerpos y las subjetividades de los otros y que llevan a las instituciones educativas a validar e invisibilizar comportamientos discriminatorios.

Cajas, casas, cosas y casos de mujeres

María Teresa Forero Duarte¹⁹

Introducción

Abordar la investigación educativa y escolar particularmente desde la Investigación Basada en Artes (IBA) ha sido un reto y la oportunidad de un redescubrimiento de mi labor como docente y artista. Si bien hace varios años abordaba teóricamente esta metodología como uno de los temas del curso en mis clases como docente de arte en la universidad, o para acompañar a algún estudiante en su proyecto de grado, es con el trabajo realizado en el proyecto “Uaque, el arte de convivir”,²⁰ cuando realmente emprendí una obra e investigación desde esta perspectiva.

En esta oportunidad, el tema central del proyecto fue el género, a partir de estas preguntas:

- ¿Qué me interesa explorar en mi práctica pedagógica como maestro/a en el contexto político, social, pedagógico y cultural de mi escuela en relación con el género?
- ¿Desde qué mediación artística y con qué perspectiva estética me gustaría desarrollar mi proceso de exploración e indagación en mi proyecto de investigación?

¹⁹ Licenciada en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional; Escultora, Escuela de Artes de Bogotá; Especialista en Desarrollo Educativo y Cultural, Fundación Universitaria Monserrate; Magíster en Educación Especial, Centro de Referencia Latinoamericano, CELAE.

²⁰ Ver: <http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/UAQUE%20el%20arte%20de%20con-vivir.pdf>

- ¿Qué autores y referentes teóricos desearía invitar a dialogar y a hacer parte de mi proceso metodológico e investigativo?
- ¿Qué, en términos artísticos y estéticos, sería, en principio, el resultado de mi investigación?
- ¿Qué herramientas tecnológicas y digitales me gustaría utilizar para la socialización de mis resultados?

En este escrito propongo algunas reflexiones al respecto de la IBA como proceso metodológico, y el tema del género como experiencia vívida y contenido teórico será el motivo desde el cual se despliega la discusión en tres líneas: identidad, rol y estereotipo, y espacios.

El proyecto y sus derroteros

El nombre del proyecto “Cajas, casas, cosas y casos de mujeres”, tal como aparece enunciado en la instalación final, es el resultado de nombres fallidos, de muchos ensayos y de ideas desechadas; como sucede en la mayoría de los trabajos de investigación, se naufraga al inicio y durante el trabajo, en un mar de ideas, y solo hasta el final es posible atinar con un nombre. También es importante señalar que el trabajo realizado aquí es un ejercicio investigativo inacabado, más que un resultado de investigación. Por lo tanto, el ejercicio de montaje y los objetos de la instalación quedan disponibles para continuar el trabajo con estudiantes, maestras y maestros del colegio.

La IBA, a pesar de haber venido posicionándose sobre todo en Europa y en Estados Unidos desde los años 90, en nuestro contexto es aún una perspectiva investigativa que genera sospecha frente a la investigación convencional. Claro, hay que destacar que hoy la plataforma SCIENTI (Sistema de Ciencia y Tecnología e Innovación)

cuenta con un lugar que reconoce los productos artísticos, la investigación-creación, entre otros. De cualquier manera, esta claridad sobre los alcances de los ejercicios o proyectos que se adelantan permitirá no solo este posicionamiento, sino además contribuir al conocimiento y expansión de la IBA.

El ejercicio investigativo propuesto partió de la idea de “ser una consciencia o, más bien, ser una experiencia es comunicar interiormente con el mundo, el cuerpo y los demás, ser con ellos en vez de ser al lado de ellos” (Merleau-Ponty, 1994, p. 114). Desde allí, se plantearon los interrogantes acerca del género y los alcances del ejercicio investigativo, tendrían que ver, por lo tanto, con las historias de vida de cada uno, la apropiación y el manejo puntual de aspectos alrededor del género, y con las posturas frente al mismo.

Recordar y hacer conciencia de los acontecimientos que han permitido o no que hallamos construido la propia identidad y que hacen que hoy aparezcamos con ciertos rasgos humanos más o menos polarizados entre lo femenino y lo masculino, no resulta sencillo. Las experiencias adelantadas en los talleres y el acercamiento a documentos y otras investigaciones realizadas en esta dirección contribuyeron a la emergencia de preguntas personales. Así, contemplar los propios álbumes familiares, por ejemplo, permitió evocar los recuerdos más íntimos y ponerlos en diálogo con los debates actuales sobre el género. Así, mismo, la fotografía cobró un nuevo significado como documento y archivo capaz de contener la historia, capaz de narrar por sí mismo aspectos de la vida de una persona.

Igualmente, los objetos se volvieron testigos de las elecciones, pero también de las decisiones que otros (padres, hermanos, familia) han tomado y toman sobre nuestros intereses o deseos. Verse en esos recuerdos a través de los objetos que nos regalaron y nos acompañaron en los primeros años, en los años de juventud o ahora, es una manera de comprender y poder nombrar el origen de muchas de las

elecciones que hoy nos definen o no con una identidad, en palabras de Merleau-Ponty (1994):

no solamente tengo un mundo físico, no solamente vivo en medio de la tierra, del aire y del agua, tengo a mi alrededor carreteras, plantaciones, ciudades, calles iglesias, utensilios, un timbre, una cuchara, una pipa. Cada uno de estos objetos lleva la marca de la acción humana a la que sirve. (p. 359)

Paralelo a esta experiencia de concienciación, a la profundización en temas del género y a la comprensión de los derroteros de la IBA, se avanzó en la decisión de iniciar un ejercicio de investigación: elegir un tema, pensar cómo abordarlo y cómo validar el proceso elegido; todas estas no fueron cuestiones menores. Luego de escuchar las experiencias narradas por los compañeros y compañeras del taller, de hacer las lecturas, de contemplar los juegos, los gestos, las dinámicas de los niños y las niñas en el colegio, surgió una inquietud, probablemente la más sencilla: mirando mi propio álbum de fotos familiares, me pregunté cuándo me sentí mujer. Pensé que, tal vez, a partir de esta pregunta lograría construir un lugar de comprensión sobre los recorridos que hacemos para identificarnos.

Un punto de reflexión metodológico sobre la IBA es que, en esta, al igual que en otros tipos de investigación, las decisiones sobre la construcción o elección de artefactos o elementos artísticos dicen del investigador e influyen en el tipo de respuesta o percepción y recepción de la obra. Al igual que las preguntas en una encuesta, una entrevista o cualquier otro instrumento, esbozan una postura e, implícitamente, supuestos del investigador. La pregunta por la identificación sitúa a priori unos cuestionamientos que son precisamente los que se busca visibilizar a través de la instalación propuesta, para que los participantes, a través de respuestas explícitas, o aún sin ellas,

en su propia contemplación y en su silencio, logren interpelarse y/o comprender.

Pensé, entonces, en el artefacto o instrumento mediante el cual podría llegar a las respuestas. Esto me llevó a la idea dar a las personas siluetas impresas, donde pudieran responder a la pregunta que yo misma me había formulado: ¿cuándo se sintieron mujeres? Las siluetas, previstas como una acción sencilla y práctica de encuentro, no resultaron serlo. La búsqueda, observación y selección implicó muchas dudas como: ¿por qué elijo estas imágenes? A pesar de ser siluetas impresas en negro, cada una representaba una manera de ver-sentirse mujer. Mas allá de las certezas, decidí recortar algunas y presentárselas a algunas mujeres, con la imperiosa necesidad de comenzar el ejercicio.

Así, la pregunta por la identidad de mujer tuvo varios ensayos: ¿Cuál debería ser la pregunta?, ¿se la aplicaría solo a mujeres? En ese momento, la estrategia prefigurada consistió en siluetas de mujeres que contenían las preguntas sobre el momento en el que te preguntas cómo eres mujer, qué objetos usas y qué espacios habitas; se convertía en un punto de partida ambiguo. Realicé la impresión de las fichas con siluetas de mujeres para que, de manera aleatoria, las personas eligiesen una y detrás de ella respondieran: ¿Por qué eres mujer?, ¿te identificas como mujer, por qué?, ¿crees que eres mujer?, ¿por qué?, ¿qué crees que tienes de mujer? Con estas fichas como pretexto, comencé a conversar con niñas y mujeres cuando el tiempo y el momento lo permitían, es decir, estaba atenta a la atmósfera que podría hacer potencial la conversación.

Un grupo de personas motivaría la reflexión sobre aspectos que, en principio, no contaban, como el dibujo de la silueta. Las personas manifestaron la intención de elegir una u otra silueta y a cada una le daban atributos: “Yo quiero esta porque me identifico con ella”; “esta se ve feliz y tranquila”; “esta no me gusta, se ve muy coqueta”; “esta está muy domesticada”. En fin, la silueta fue un primer hallazgo inte-

resante y el momento para reconocer que las imágenes seleccionadas podían por sí mismas reforzar estereotipos de mujer o, bien, dejar algunas formas de identificación por fuera.

Figura 69

Siluetas femeninas elegidas para las preguntas (1)



Nota. Las imágenes son tomadas de la web y son de acceso abierto.

Las imágenes que aparecían con elementos como mariposas, carteras, rosas, carros, etc., generaban interpretaciones que fueron emergentes, en tanto no se tenía previsto como parte del ejercicio: “Me gusta esta porque va de compras y eso quiere decir que está empoderada”, “está es muy soñadora”, “esta es muy reprimida”, fueron algunos atributos dados a las imágenes. Por otro lado, la participación de hombres en un grupo de conversación también generó la necesidad de introducir cambios en la pregunta, ante la afirmación “yo también la puedo responder porque todos tenemos algo femenino”. Así, se introdujo la idea de invitar a los hombres y reconocer con sus miradas lo que creen qué es una mujer.

En la pequeña oficina del colegio el tema se volvió centro de interés. Allí, sin censura, con tranquilidad, reímos alrededor de los gustos y rasgos de cada uno, de la infancia y los juegos, y de lo com-

plejo que para muchos resulta abordar estos temas; coincidimos en afirmar que, en la actualidad, se da un lugar para abordarlos y que es un tema que merece reflexión con los estudiantes.

Figura 70

Siluetas femeninas elegidas para las preguntas (II)



Con esta experiencia las siluetas en las fichas, las preguntas y a quién dirigir las, incluí otras modificaciones y para la instalación quedaron así: ¿Por qué elegiste esta imagen?, ¿qué piensas de ella, que te sugiere?, ¿crees que hay características propias de una mujer?, ¿cuáles serían?, ¿qué hace que una mujer sea una mujer? Además, esta vez se incluyó la edad, con el fin de reconocer las diferencias generacionales —las hubiese—, así como la profesión, pues en la conversación con los profesores de ciencias se observó que las respuestas estaban marcadas por una perspectiva de lo biológico y de la determinación natural. Por último, se pidió el nombre para saber si este era una autoidentificación o los atributos venían de otra parte. Hasta ese momento del proyecto, las ideas sobre la puesta en escena y los demás artefactos que irían en ella eran totalmente inciertos.

La idea de la instalación como forma de expresión y de investigación fue surgiendo más por decisiones de índole práctico. Emergió

aquí un importante asunto respecto a la IBA, pues la pregunta: ¿qué quiero conocer?, nos sitúa en un lugar diferente al: ¿qué voy a hacer? Es inherente al proceso creador, y particularmente para quien ha estado en la formación como artista, detenerse en el valor de las configuraciones, en el manejo de aspectos técnicos, de los espacios, o en los silencios necesarios de la obra. Confieso entonces que aquí pude haber extraviado el camino y comencé a requerir que estos artefactos que diseñaba tuviesen calidades en diseño, material, texturas y demás; es decir, comencé a preguntarme: ¿creo artefactos artísticos para, a partir de ellos, generar relaciones integrales (estéticas, sensoriales, reflexivas y críticas) ?, o, ¿genero a partir de experiencias artísticas situaciones que permitan igualmente estas relaciones integrales?

Desde su construcción hasta el montaje, continué pensando en la instalación y que esta debía contener objetos generadores de sentido,²¹ contruidos desde mis recursos vivenciales y siendo fiel a los presupuestos de la IBA, en tanto otros, conmigo, aprendíamos sobre configuración de identidades.

Otros objetos generadores de sentido

Divagar entre las lecturas y palabras parece ser la única liana (imprecisa, también) que se descuelga en el proceso creador. Husmeando entre las lecturas a través de las cuales yo misma me había configura-

²¹ Denomino objetos generadores de sentido a los elementos que introducimos en un determinado escenario y contexto a fin de irrumpir en la cotidianidad de quienes habitan allí, objetos que propician por sí mismos la contemplación, la reflexión y que, eventualmente, pueden detonar cambios en la mirada y en las relaciones. Este concepto lo utilice por primera vez en el proyecto "Ambientes Alternativos de Aprendizaje (AAA)" (2008).

do como lo que soy, decidí tomar fotografías de todas las carátulas de libros y revistas sobre el tema. Con todos los libros y revistas desplegados sobre el piso aparecieron todas las generaciones de mujeres que me han encarnado. Decidí, entonces, que podrían ser una metáfora de la piel de mi propia historia.

Figura 71

Fotografías de lecturas



Desempolvar los libros fue traer el pasado. Vino a mi mente un boceto de una escultura que aún conservaba —un portarretrato del tiempo— en la que las imágenes del pasado, del presente y del futuro se sobreponen y fusionan. Pensaba, mientras hacía el ejercicio casi performativo de volver atrás, en tantos años de lectura de mujeres por puro placer, en busca de su compañía (más allá de la funcionalidad, de la academia); ellas habían estado a mi lado porque las necesitaba para caminar, para ver. Tal vez ya no recordara puntualmente sus palabras, pero cuando abría uno a uno los libros y encontraba subrayados con letras que garrapateaban en las márgenes, me dejaba llevar por las palabras y los recuerdos:

“¡Que desgracia ser mujer!
y cuando se es mujer,
sin embargo, la peor desgracia,
en el fondo,
es no comprender
que es una desgracia”.
Kierkegaard

“La experiencia vivida” es el subtítulo del libro de Simón de Beauvoir, *El segundo sexo* (1981). Una edición gastada, de hojas amarillas y orejas en sus puntas; 22 de julio de 1981, es decir, hace 41 años. Continúe mi viaje: “[...] el destino que la sociedad propone tradicionalmente a la mujer es el matrimonio. La mayor parte de las mujeres aún hoy en día está casada, lo estuvo, se prepara para ello, o sufre por no serlo” (Beauvoir, 1981, p. 173); esta fueron algunas de las líneas subrayadas. Pensé en el escenario de los talleres que llevábamos a cabo como parte del curso y me sorprendió no recordar alguna actualización sobre este discurso en las experiencias narradas por las maestras y maestros (solo tres). Me pregunté: ¿se detuvo en el tiempo esta premisa y quedó grabada como sentencia en nuestras expectativas de vida?, no lo sabía. Lo cierto es que las personas que compartíamos el escenario del taller, podíamos rondar edades entre los 25 y los 60 años, y las historias que contábamos sobre nuestras vidas giraban alrededor de experiencias muy similares: los juegos y juguetes de niñas, las prendas de vestir y los colores de niñas, las razones de la escogencia de las profesiones de las mujeres.

Estas narraciones, y las conversaciones y respuestas que iba encontrando acerca de la identidad, lograban generar inquietud y asombro. Todas las narraciones parecían muy ancladas a la idea de la naturaleza como determinante de la identidad: somos y hacemos lo

que la naturaleza nos da y permite. Me encontré con otras lecturas y subrayados como este:

en el marco del contrato contrasexual, los cuerpos se reconocen a sí mismos no como hombres o mujeres sino como cuerpos hablantes, y reconocen a los otros como cuerpos hablantes. Se reconocen a sí mismos la posibilidad de acceder a todas las prácticas significantes, así como a todas las posiciones de enunciación, en tanto sujetos, que la historia ha determinado como masculinas, femeninas o perversas. Por consiguiente, renuncian no solo a una identidad sexual cerrada y determinada naturalmente, sino también a los beneficios que podrían obtener de una naturalización de los efectos sociales, económicos y jurídicos de sus prácticas significantes. (Preciado, 2011, p. 13)

Estos fragmentos hacían que me preguntara: ¿qué ha pasado con los nuevos discursos?, ¿han logrado realmente permear las vidas de las personas?, ¿en cuáles contextos? Mi respuesta anticipada era que seguramente sí lo han hecho, pero no (tan evidentemente) en los contextos escolares. Si bien las profesoras y profesores (pocos, la mayoría de ellos se mostraban evasivos) en la sala de maestros declaran que estos temas son necesarios, son realmente los estudiantes, los niños, niñas y jóvenes de ahora, quienes son y expresan la diversidad de sus elecciones y las registran en sus cuerpos, son ellos y ellas quienes nos señalan que el mundo cambió. Mientras tanto, la escuela permanece instaurada en otros discursos y da la espalda, guarda silencio o voltea la mirada, o, en el mejor de los casos, mira desde el rabillo del ojo.

Manifiesto Ciborg (1984), de Donna Haraway tenía subrayadas declaraciones sobre la identidad aún más contundentes: de

[...] identidades fracturadas. No existe nada en el hecho de ser 'mujer' que una de manera natural a las mujeres. No existe incluso el estado de 'ser' mujer, que en sí mismo, es una categoría enormemente compleja construida dentro de contestados discursos científico-sexuales y de otras prácticas sociales. (p. 9)

La puesta en escena

El propósito de este proyecto fue traer de vuelta amorosamente los recuerdos de los espectadores a través de objetos generadores de sentido, que estos interpelaran la identidad, los roles los estereotipos y los lugares que habitamos las mujeres. En la puesta en escena se apreciaron varios elementos que intencionalmente guardaban relación con el proceso de creación de la investigación misma; no veo claramente aun como esto se entreteje en la IBA. Así, apareció una imagen de mi propia silueta, apareció un móvil realizado con siluetas fragmentadas de mujeres, que, proyectadas en la pared, son sombras de mujeres. Estas imágenes en la obra buscaban crear una atmósfera de personificación y levedad, metáforas: cada uno tiene su propia silueta y proyecta sus propias sombras. Aparecieron unos zapatos de charol y tacón, que representaban, para mí, una impronta social de la feminidad.

Así, el proyecto, como un portarretrato del tiempo, presentó mi propio, pasado, mi presente y mi futuro:

- El pasado: lo que traigo; poemas, esculturas y un equipaje grande de lecturas que tapizan las cajas, como han tapizado y permeado mi vida.
- El presente: la instalación, que evoca, la manera en la que muy a menudo, como compartimentos, hacemos de

nuestra vida cajas: cargamos, guardamos, entre cajas, cajitas recuerdos, gustos, silencios, anhelos y los traemos y ponemos en los escenarios en los que transcurren los días. Una caja, a manera de maqueta²², representa diferentes lugares, muchos de los cuales pueden o no ser habitados por las mujeres. Otras cajas con objetos: ¿qué objetos me recuerdan que soy?

- El futuro: son los regalos que los participantes, espectadores, con sus palabras, sus miradas dejan ahí, entre otras cajas.

Figura 72

Puesta en escena: Cajas, casas, cosas y casos de mujeres



Nota. Fotografías de Yira Villarraga y Stephanny Parra de la puesta en escena, realizada con su participación y la de Angélica Rodríguez y Amanda Cortés.

²² Esta caja, los espacios que habitamos las mujeres, se realizó con la participación de Yira Villarraga, amiga de infancia y hoy, arquitecta, quien, motivada por el proyecto, se sumó a la elaboración.

Cierre parcial

El proceso de investigación basada en arte, IBA, en mi experiencia particular, deja inquietudes abiertas sobre aspectos metodológicos que tienen que ver con la articulación entre los procesos de creación y los procesos de construcción de los artefactos a partir de los cuales se busca recoger y validar la información. Recoger la obra, o los materiales y artefactos artísticos construidos para y durante la investigación fue una experiencia interesante. Como después de una fiesta, los materiales habían perdido su brillo, algunos habían abandonado su lugar. Esto indica que puede ser que estos artefactos solo cobren su vida y sentido si el investigador está presente, asunto que marca una diferencia con una obra. La construcción y materiales empleados continúan siendo para mí objeto de reflexión.

Es importante anotar que, bucear en el tema del género desde una perspectiva académica que vaya más allá de las vivencias personales, implica sumergirse en debates importantes que tienen implicaciones de carácter ético, político y cultural, y que requieren manejos importantes del campo de conocimiento. Asimismo, en el ámbito escolar es necesario incorporar los temas relativos al género, vinculándolos como entramado con uno mismo; se puede así darles el lugar para la conversación y discusión en la escuela. La IBA resulta muy potente para este propósito; en esta dirección, la instalación “cajas, casas, cosas y casos de mujeres”, queda como recurso para continuar el trabajo iniciado. Finalmente, las preguntas y las conversaciones llevadas a cabo, al igual que la puesta en escena, permitieron a las personas reflexionar sobre su identidad. Se requiere mayor profundización en el trabajo de estereotipos de mujer, roles de mujer, escenarios de actuación de las mujeres y la ampliación teórica de estos temas.

Reflexiones de la investigación “Arte, género y educación”

Fanny Rueda Pacheco²³

Ha finalizado esta investigación de género y educación. Al principio, llegué a ella con mucha expectativa y también con mucha ignorancia académica al respecto, y digo académica, porque conocimiento empírico y vivencias de género sí tenía muchas, algunas, de manera consciente las creía olvidadas, pero con el trasegar de la investigación, los encuentros de la comunidad investigadora, las lecturas de los autores y el escuchar a los conferencistas invitados fueron llegando recuerdos de experiencias vividas en las que llegué a comprender muchas de las cosas que me sucedieron, de cómo llegué a sentirme e, incluso, comprender, por qué no tenía espíritu de niña o mujer sumisa, y ya no me considero una rebelde sin causa, como en algún momento me denominaron.

Haciendo un paralelismo con la autora Maricela Ojeda Gutiérrez (2019), también recibí una educación en casa “para que mi marido no me diera en la jeta” por no saber cocinar, limpiar la casa, coser o lavar ropa, ya que tenía que aprender a elaborar los alimentos que eran vendidos en el negocio familiar. La permanente frase de “motivación” de mi padre era la ya mencionada, porque si eso llegaba a suceder, lo primero que irían a recriminarme era que: “en su casa no le enseñaron nada”. Junto a la necesidad de aprender oficios y quehaceres para mantener contento al futuro esposo, estaba también el mantener la “dignidad” de mujer intacta, como si todo el valor como persona estuviese única y exclusivamente anclado a esa “dignidad” que, si se perdía sin matrimonio, ya no valdría nada como mujer.

²³ Abogada, Universidad del Atlántico; Especialista en Derecho Administrativo, Universidad Simón Bolívar.

Recuerdo que solo escuchaba estas charlas motivacionales y el tiempo se hacía eterno, me desagradaban tanto como los desparasitantes hechos de ajo licuado en leche, que recibía en las madrugadas cada cierto tiempo; pero, no sé si contradictoria o irónicamente, ese mismo padre me enseñaba cosas de electricidad, plomería, albañilería, mecánica y el manejo del negocio al que se dedicaba. En este instante desconozco si lo hizo por la añoranza de que su hijo mayor fuese un varón, porque también tengo un hermano, lo que sí sé con certeza es que todo lo aprendido me ha sido tan útil al día de hoy, al punto de no necesitar ayuda masculina en la mayoría de las situaciones que he tenido que sortear en mi casa; arreglo mis cosas hasta donde llega mi pericia o mis herramientas me lo permiten.

Mi historia de niña rebelde se desarrolló en una ciudad llena de contrastes, y no solo por los colores de su flora y del carnaval, que año tras año se vive y se goza, sino de esos contrastes con la idiosincrasia del ser barranquillero, una persona amable, cordial, alegre, pero que, en su contraste, es también el vivo reflejo del machismo que mata; sí, el machismo que mata porque desde el seno de los hogares, las madres se enorgullecen de sus hijos enamoradizos, celan a las compañeras de sus hijos y reniegan cuando ellas no los “atienden” como las buenas esposas deben ser, al punto de que continúan esa tradición de educación en la culpa sobre la mujer respecto a todo lo que sucede en las familias y las relaciones de pareja: “si el hombre es infiel, es porque busca afuera lo que no tiene en casa”, “si la mujer es infiel, es una descarada, cómo va a hacer eso a su hogar, a sus hijos, a su marido. En el hombre, pasa, pero en la mujer, no” y así, toda la responsabilidad y culpa de todo recae en las mujeres y apoyado por ellas mismas.

Muchas cosas no son de mujeres, porque si las realizas, eres “mal vista”. Por ejemplo, cuando era adolescente y daba una opinión en temas de política o cuando deseaba salir con amigos y no debía,

porque las mujeres son de la casa, no para estar en la calle. A esto yo respondía que el príncipe de Inglaterra no iba a saber de mí si no salía a buscarlo, o que quien tuviera hambre que cocinara, porque no era sirvienta de nadie.

Cuando llegué a conformar pareja con el padre de mi hija, muchas veces, en nuestras discusiones me llegaba a decir que yo me quería igualar a él, o que yo quería mandar en la casa. ¿Y es que acaso no somos iguales?, callada no me quedaba. Pero en aquellas épocas no comprendía por qué cada vez que me señalaban de rebelde por no dejar que me menospreciaran por ser mujer. Ahora, luego de toda esta trayectoria en la investigación “Arte, género y educación”, comprendo que, desde siempre y naturalmente rechazaba toda esa presión construida por la sociedad para las mujeres: qué vestir para ser considerada “decente”, qué hacer para ser considerada “buena”, qué decir para ser considerada “respetuosa”, qué soportar callada para ser considerada “manejable”, así como también sufría por la incomodidad de llevar uniforme de falda, porque ese era el de las “niñas”, y digo, sufría, porque no podía sentarme a gusto como quería y debía usar más prendas debajo de ellas para no quedar expuesta cuando las brisas levantaran mi uniforme durante el camino a casa.

Y es precisamente que una de las formas de validación del trabajo expuesto en la muestra de esta investigación fue si se debía ofrecer una alternativa de uniforme a los estudiantes en los colegios, alternativas para que los estudiantes puedan optar por el de su preferencia, por el uniforme con el cual se sientan más cómodos, en su libre locomoción, en el que se sientan con mayor seguridad sin que sean obligados a usar determinado uniforme. Validación que en su totalidad fue recibida positivamente frente a ese pequeño paso que se debe dar en las instituciones como forma de iniciar esa deconstrucción de la imposición de una forma de vestir por géneros, de esa imposición que desde que antes de nacer ya se nos está asignando por

un color o tipo de vestimenta, por un tipo de juguete o calzado, y que trasciende hasta por el tipo de actividad, profesión u oficio a la que “debemos” dedicarnos por ser hombre o por ser mujer.

Para finalizar, debo decir que participar en esta investigación, además de traer a mí recuerdos de experiencias vividas como niña y mujer que marcaron el camino de lo que soy hoy en día, me llevó a repensar mi papel como mujer educadora, como docente de jóvenes que, si bien piden igualdad para ellos y ellas, también han sido impregnados desde la cuna, de ciertas construcciones sociales establecidas para hombres y mujeres que, de manera inconsciente, se van replicando en nuestros comportamientos diarios. A través de la educación, se puede contribuir a que esas construcciones sociales de género no sigan siendo replicadas en y por nuestros estudiantes.

Serendipia: un caminar entre máscaras

Observar, prestar atención, abrir bien los ojos. Sinónimos de mirar, palabra clave en este caminar que emprendí hace nueve meses, en un ejercicio autoetnográfico, un recorrido en mi vida, indagando mi ser, mis pensamientos, emociones, mi construcción como mujer y cada una de las relaciones familiares, afectivas, profesionales que me permitieron conformar esta identidad de género.

Al realizar esta mirada introspectiva, propuesta por un ejercicio planteado por la IBA (Investigación Basada en Artes), en la que la subjetividad del maestro está en la mira, y como lo expresan Hernández y Fendler (2013), permite hacer una lectura interna, una exploración de toda nuestra experiencia, que, traducida en relatos, revela nuestras relaciones con nosotros mismo, pero, sobre todo, la construcción con los otros.

Este fue el punto de partida para el encuentro conmigo misma, con mi intimidad; es aquí donde descubro mi relación con el otro. Se hace lo personal, social, y lo privado, público (Hernández, 2008). En mí se desencadenaron múltiples epifanías que me permitieron encontrar mi serendipia, hallé lo que no estaba buscando, pero que, para mí fortuna, me permitió entender esta angustia que sentía en mi ser, en mi construcción

Empezó el caminar de género.

Al mirar dentro del alma de otro, a menudo nos encontramos revolviendo dentro de los mundos privados de nuestra identidad y lugar en la misma medida.

Cowell

Figura 73

Serendipia: cartel de bienvenida a la puesta en escena



Un día común y corriente, de esos donde el sol se alza en el cielo, la gente camina en su diario afán, los carros transitan y, a lo lejos, se escucha el bullicio de los vendedores. Caminaba plácidamente y me dirigía a mi colegio, un lugar pequeño, en el barrio Rincón de Suba, que solo cuenta con cuatro salones, donde comparto con niños y niñas de grado transición, tres profesoras, una guarda y una señora de servicios generales, que siempre me recibe con un delicioso café, porque para nadie es un secreto que a nosotros, los profes, nos gusta el café. Soy Licenciada en Educación preescolar hace 26 años, estudié en la Universidad Pedagógica Nacional, con orgullo lo digo, porque así lo siento; es uno de los espacios académicos más importantes, formadora de docentes, soy fruto de ella, soy buena docente, o eso creo, porque soy de esas generaciones antiguas en que todo se hacía con mucha dedicación y esfuerzo, así aprendí a ser amiga, confidente, guía, mamá y compañera de los estudiantes que han pasado por mi vida.

Hoy, en especial, hay una pregunta que ha dado vueltas en mi cabeza, desde que estuve en un encuentro de “Arte, género y educación”, algo tan sencillo como, ¿qué es el género y cuál me representa? Es una pregunta seria que a mis 48 años nunca me había hecho, porque desde muy pequeña en mi crianza solo se hablaba de niña o niño y, como lo afirma Lamas (2018), este es un sistema binario en el que la fuerza masculina siempre se impone a la femenina, en un orden de poder en el que el hombre es el reinante; no había posibilidad de nada más, todo lo demás estaba mal visto y así aprendí a vivir esa realidad.

Aunque al traerlo a mi mente y pensarlo tan seriamente, me doy cuenta que soy una mujer de mente abierta. A pesar de tener tan arraigado este estereotipo de hombre o mujer, nunca me ha incomodado este tema, más bien he sido una buena observadora de todo lo que se refiere a género y lo he aprendido a respetar, pero tristemente, también a callar; lo observo en silencio, no doy ningún tipo de apreciación.

Por otra parte, tengo que confesar que siento temor y miedo de hablar o comentar, igual pasa con mis otros sentidos, es como si ese temor cerrara mis ojos, mi boca y hasta mis oídos, porque tengo claro que primero está mi rol de docente; “el educador es el orientador en los establecimientos educativos, de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad” (Ministerio de Educación Nacional, 2008, p. 47).

Luego está esa fuerza interior llamada religión, que guía y acompaña mi caminar, siempre me pregunto, ¿qué diría Dios si se enterara que yo tengo este tipo de pensamientos?, y, como lo expresa Lamas (2018), la categoría de género se visualiza como el gran enemigo del pensamiento religioso fundamentalista, porque cuestiona algo venido del cielo, algo divino, como la concepción de Adán y Eva, hombre y mujer con la construcción propia de cada sujeto, según sus particularidades y su contexto.

Aparecieron las máscaras

Por todo esto, me di cuenta con sorpresa y dolor, gracias a esas pequeñas epifanías, que apareció mi primera máscara, la máscara que no mira, no escucha, no habla, por el temor al qué dirán. La palabra máscara es definida por la RAE como la “figura que representa un rostro humano, de animal o puramente imaginario, con la que una persona puede cubrirse la cara para no ser reconocida”, y este sencillo artefacto que cubre mi cara para ocultar realmente lo que hay en ella y en mi interior fue la excusa perfecta para adentrarme en esta búsqueda de comprender esta perspectiva de género en mi vida y en mi práctica pedagógica.

¿Por qué una máscara? Es una pregunta que rondó con inmediatez en mi cabeza, y en un diálogo interno, yo misma me contesté: es algo inevitable, soy mujer, soy prudencia, soy debilidad y no tengo la fuerza para liderar esta batalla, es más fácil mirar el mundo con la cara que todos esperan de una mujer. Desde este punto, empezó mi caminar entre máscaras. Siempre fui tachada y rotulada por ser mujer por parte de mi padre, él es el líder de nuestras vidas y, por consiguiente, también, por mis hermanos, puesto que lo que él diga es respetado y compartido por todos. En su pensamiento siempre hubo un no rotundo para las hijas, no mujeres y todo lo que se encasilla con esta categoría de género, pues visto desde sus ojos, mujer es igual a ser débil, sumisa, obediente.

En mi interior sentí que esa fuerza, esa energía, quería revelarse, como lo menciona Parra Ordóñez de Valdés (2020). Quiero cambiar en mi vida aquello que me rotula como mujer y empezar a construir el género liberándome de las categorías sociales que se asignaron a aquella palabra, ‘mujer’, que encierra tantos adjetivos dulces como aquellos que nos condenan a ser cuidadoras, sumisas y menos valiosas que los hombres. Y fue aquí donde apareció mi nueva máscara, aquella revestida de fuerza, disciplina, exigencia y cero debilidades, siempre fui rebelde, la típica muchachita ‘machorra’, aquella de jugar y compartir con hombres el yermis, cinco huecos, tapitas, fútbol.

Un día decidí empoderarme y tomar las riendas de mi vida sin ser débil, más bien, fuerte, parada en mis decisiones y responsable de mi vida. Tal como el concepto de género de Parra Ordóñez de Valdés (2020), poco a poco introduje en mis categorías que el sexo no es igual al género, sino que es una categoría social que me permite crear mis imaginarios significativos, los roles propios, y retiré de una vez estas concepciones que crean en hombres y mujeres las relaciones de opresión. Así fue como debí abrirme paso en un mundo de hombres, en el que la mujer era vista desde lo alto, como una imagen diminuta,

insignificante; mi máscara de ahora en adelante me protegería y me permitiría sentirme igual de fuerte a ellos, aquí empecé, sin saberlo, a construir esa rebelión que me permitiría ser la mujer que soy hoy.

Caminando hacia la casa después de trabajar, llegó una epifanía a mi cabeza, una frase que mi padre dijo cuando nació mi hermano menor, que marcó mi vida y mi ser mujer. Mi tía le hizo la broma a mi papá, “nació mujer”, dijo, y viene a mi memoria como si fuera ayer, su imagen robusta parada al lado mío, yo tenía 10 años, y dijo, muy furioso, mirándome, “otra niña otra alcancía más para llenar”. “Yo por allá no voy a ir”, y tiró el teléfono, y también tiró mi felicidad por una nueva hermanita, lo vi tan furioso que pensé que algo malo había hecho cuando nació.

Retomando a López (2015) con los estereotipos de género, en el imaginario de las personas se han instalado, según su historia personal, sus creencias y, porque no decirlo, por su contexto, los modos en que definen a los hombres y a las mujeres. Si no sigues esos preceptos, son duramente puestos en escarmiento público y social. Nunca entendí que pasó, sentí que había algo malo en mí por ser mujer, siempre sentí que había nacido averiada, porque para mi padre nunca fui importante, era algo así como si fuera invisible, mi voz nunca se escuchó. Poco a poco, fui entendiendo y comprendiendo que esta pequeña alcancía debía ser muy fuerte para poder ser feliz y poder hacerse visible; fue ahí donde la fortaleza, la constancia, la disciplina y, sobre todo, la resiliencia, dibujaron el rostro de una mujer, empoderada de su vida fuerte y activa, que terminó sus estudios.

De la mano a esta experiencia, llegó una nueva máscara, aquella que en mi caminar descubrí en la cara de mi madre, una adolescente de 17 años que se entregó a un matrimonio obligado, porque así se hacía antes. Fue así como se convirtió en ama de casa y dejó su estudio, sus sueños, sus ilusiones, para arrullar a una nueva vida. Su nuevo estado ahora sería la señora “de”, que ante los ojos de todos, le daría

respeto y aceptación en la sociedad, pero la condenaría a no terminar sus estudios, a no tener independencia económica. Aunque esta historia tuvo un final feliz, sus alas fueron cortadas desde niña.

Ser mujer no iba a ser tan fácil, fui marcada por el patriarcado, y a una corta edad decidí que no necesitaba ser más herida por un hombre en mi vida, quise romper este estereotipo que se había construido en mi familia, decidí fuertemente ser todo para mis hijos y viajé al otro extremo, ser hombre y mujer, una dualidad, pero ¿cómo fusionar estas dos fuerzas?

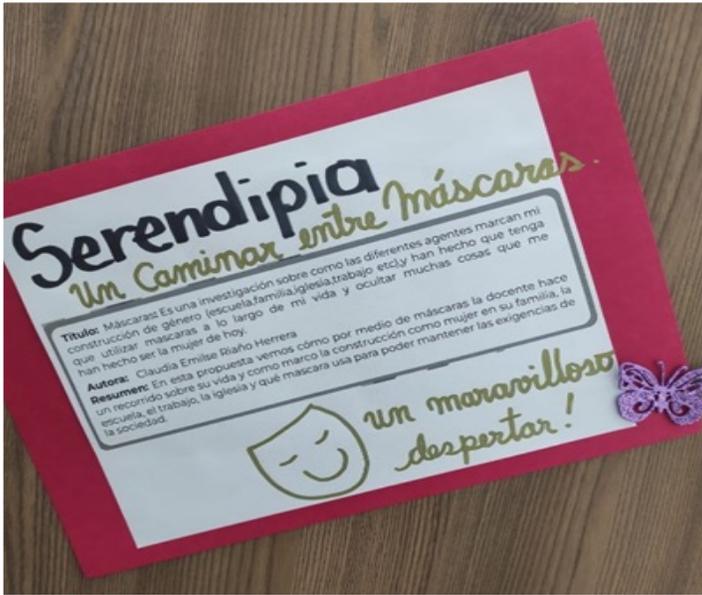
Después de pensarlo tanto, creo que para mí el género no define hombre o mujer, más bien define la fuerza femenina o masculina que existe en mi interior o en el interior de cualquier persona y le permite realizar cualquier objetivo que se proponga, es ese brío que se reviste de fuerza si se necesita, es el poder y la fuerza de un hombre, o la tenacidad femenina, si se trata de tener esa delicadeza, astucia, tacto, que tiene una mujer para hacer las cosas, es esa energía que utilizo, según el caso, y que no me encasilla en ser hombre o ser mujer.

Así nació Serendipia

Serendipia, un caminar entre máscaras, es un ejercicio de creación artística y performativa, que se refiere a la práctica (artística) como parte del proceso de investigación propuesto desde la IBA. Según Barone y Eisner (2006), allí se utilizan y fusionan varias rutinas artísticas, ya sean literarias, visuales o performativas, para ponerlas al servicio del investigador y develar, en sus experiencias, realidades que con otras investigaciones tal vez no se posibiliten. Fue en esta puesta en escena donde descubrí que la IBA me permitía recorrer mi vida, indagando, descubriendo, transformando, y lo más importante, sanando, además de permitirme construirme con el otro desde mi realidad.

Figura 74

Resumen, puesta en escena: Serendipia



Para este ejercicio autoetnográfico, recurrí a las epifanías, aquellas revelaciones que hicieron ruido en mi interior durante estos nueve meses, en los diferentes encuentros, y las plasmé en textos evocativos que, para Denzin (1977), poseen los ingredientes necesarios para que los lectores se adentren en el mundo de quien los escribe, rememorando en su sentir aquellas experiencias que marcaron su ser. Fue importante, además, encontrar las imágenes precisas para recrear las máscaras que serían el complemento perfecto para estos textos. De acuerdo con Hernández y Fendler (2013), el desafío del investigador está en la amalgama de lo textual y lo visual, en la que emergen y se entretajan nuevas e importantes construcciones significativas, en la que la imagen expresada a través de la fotografía nos brinda un contexto, evoca un sentir, y el texto nos puntualiza y deleita con aquella historia.

Serendipia es un recorrido de autoconocimiento por la construcción de mi identidad de género, a través de cinco caminos, donde no es simplemente hacer un relato anecdótico de mí, sino desde mi historia. No hablar ‘de mí’, sino ‘desde mí’ (Piccini, 2014), desde un lugar donde confluyen mis emociones, mis temores, mis principios, mis creencias y, por qué no, mi felicidad de ser mujer. Llevar a cabo este caminar entre máscaras dio paso a un ejercicio de reflexividad que se adentró en mi historia, mirándola desde mi infancia y encontrando a mi niña interior, escuchando sus voces, sus pensamientos, su construcción del yo, descubriendo los secretos que mi cuerpo y mente sabían, pero no se habían revelado conscientemente, para la construcción con el otro; una a una, las máscaras que desde pequeña utilicé para protegerme y cumplir con lo que la sociedad me pedía.

En este transitar, un componente importante fue la contextualización fotográfica, porque, como señalan Hernández y Fendler (2013) cuando la experiencia tiene ese toque minucioso del detalle, de cada puntada que entreteje nuestra historia, permitimos que nuestros observadores, vivan y disfruten, verifiquen por sí mismos y decidan o no tomarlo y aplicarlo en su vida, darle un nuevo significado. Estos cinco caminos fueron recreados en una presentación en la que el observador era invitado a recorrer, observar, deleitar, repensar, escuchar mi caminar entre máscaras, y a través de mi historia, evocara su propia construcción de género y se confrontara, o sencillamente cuestionara su manera de vivir el género.

En estas imágenes (figuras 32 a 41), podemos observar el texto evocativo utilizado y el espacio recreado para acompañar la máscara; además, las fotografías y objetos que fueron usados como metáforas que permitían transferir al observador la pasión, el dolor o la alegría con las que viví dicha experiencia, sin dejar de lado los distintivos usados socialmente en los estereotipos de género.

Figuras 75 y 76

Texto evocativo "Marcada", puesta en escena: Serendipia



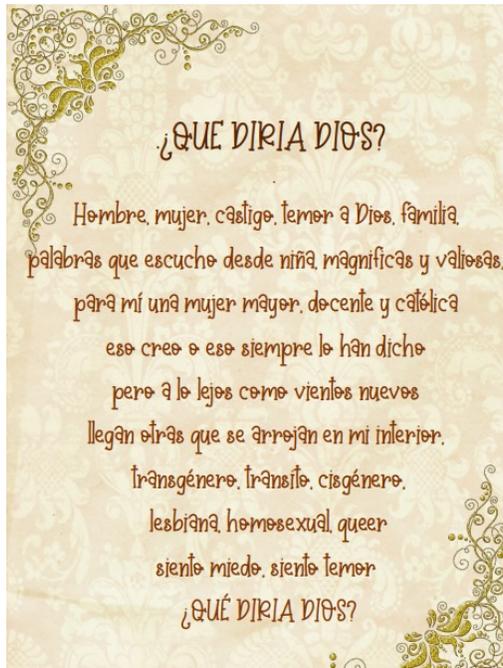
Figuras 77 y 78

Texto evocativo "Otra alcancía más para llenar", puesta en escena "Serendipia"



Figuras 79 y 80

Texto evocativo “¿Qué diría Dios?, puesta en escena: Serendipia



Figuras 81 y 82

Texto evocativo "Mundo de fantasía", puesta en escena: Serendipia



Figuras 83 y 84

Texto evocativo “¿Qué diría Dios?, puesta en escena: Serendipia



Validar mi caminar junto al otro

Y tú, ¿cómo vives el género? Esta fue la pregunta que permitió recoger cada uno de los sentires y pensamientos de los participantes de “Serendipia: un caminar entre máscaras”. A continuación, presento las validaciones recogidas:

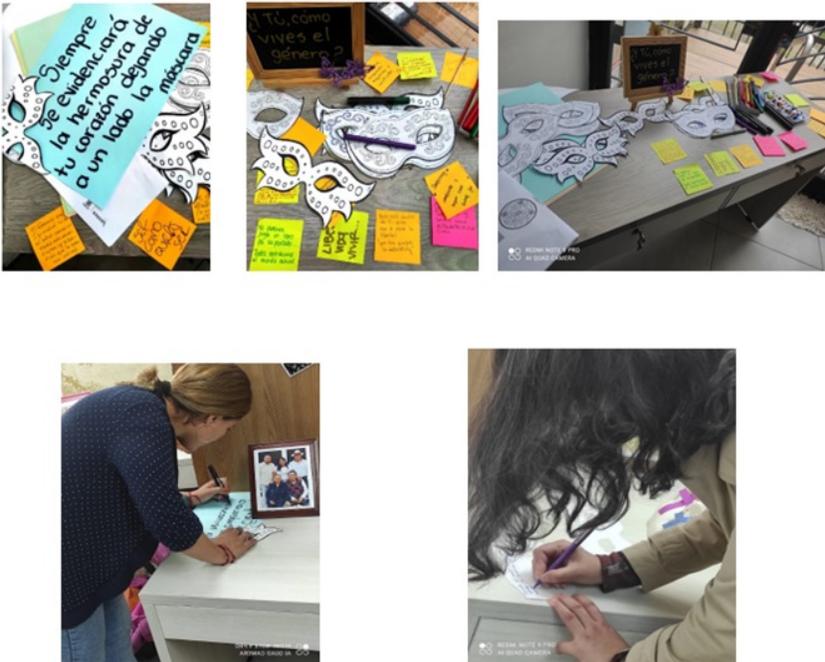
- “¡No veo lo que me impone la sociedad!”
- No hablo, porque las palabras muchas veces se vuelven vacías y se las lleva el tiempo.
- No escucho, las decisiones afectan mi vida de una manera no productiva e inclusiva.
- “Todos somos iguales. No tengas miedo”
- “Somos, seremos... nos construyeron, pero necesitamos reconstruirnos.”
- “¡Somos una máscara ante la sociedad!, ¡pero yo soy yo!”
- “Somos sentimientos, más que cumplir los sentimientos de los demás.”
- “Rompiendo los estereotipos.”
- “Como un universo de posibilidades, para comprender la condición humana, su diversidad y procesos.”
- “Ser mujer, hombre es una decisión, al igual que ser valiente, atrevido, atrevida.”
- “Tengo aún muchas dudas sobre lo de Dios y la parte de lo que ves con género. Pero solo sé que él nos pide amar al prójimo, tratarnos como hermanos todos, seamos lo que seamos. “Ámense todos como yo los he amado.”
- “Todo está dentro de ti. Actúa, eso te dará la libertad.”
- “Trato de no seguir estereotipos, pero no me detengo con mirada crítica para develar los estereotipos.”

- “Sentí nostalgia, ya que viví algunas cosas aquí plasmadas y callé por temor.”
- “Identificarnos, identificarte y buscar cómo quieres ser.”
- “Me considero como hombre creado por Dios como tal, y busco desarrollarme como hombre, no maltratante, sensible y maduro.”
- “El género es igualdad, mirar al otro como un todo, con emociones y situaciones que le generan más experiencias.”
- “¡Ser como quiero ser!”
- “La ignorancia heredada de nuestra madre es tan inmensa que no tiene límites.”
- “No podemos juzgar un libro por su portada... todos contribuimos al mundo actual.”
- “Con pasión, rompiendo esquemas y constructos.”
- “¡Libertad, vida, vivir!”
- “Ejercicio de deconstrucción y resiliencia... aprender a des-hacerse.”
- “Como una búsqueda y como una autodeterminación.”
- “Con los años, he ido construyendo una imagen de impresión, de respeto a la diferencia. La cultura ha demorado su transformación.”
- “Confrontación, dolor, aceptación, sanación, ser, valentía.”
- “Cada persona es un ser especial y tiene la libertad de ser como quiera ser... Vivir, actuar, amar.”
- “Qué hermoso y valiente construir a partir de tu propia historia.”
- “Vivo el género, ¡libre!”
- “Género es el encuentro con uno mismo.”

- “En una sociedad colombiana, el género es difícil, ya que es machista, impositor, patriarcal, por lo que es muy difícil ser mujer y no asumir esos papeles que se dan.”
- “Desde el amor, siento que la construcción sobre la vivencia del género ha estado marcada por mujeres “fuertes”, por mis ancestras, que siento, vivo, que admiro, pero que también atropellan con su fuerza, y por negar nuestros errores cometidos y pretender tener la razón, nos falta más sensibilidad con el otro.”
- “Siempre se evidenciará la hermosura del corazón dejando a un lado la máscara.”

Figura 85

Validaciones de los diferentes participantes



Durante la presentación de “Serendipia” se activaron todos mis sentidos, pero también, todos mis miedos y, por qué no decirlo, todas mis inseguridades. Las preguntas que rondaron mi mente durante este nuevo caminar en comunidad fue: ¿Alguien más se habrá preguntado lo mismo que yo, sobre género?, ¿todos tendrán claro cuál es su género?, ¿se identificarán con mis máscaras en este caminar?, ¿cómo viven el género? En mi mente se agolparon muchas preguntas, pero era claro que solo había una forma de resolverlas, y era empezar a caminar juntos.

- “Confrontación, dolor, aceptación, sanación, ser, valentía.” (Participante de la experiencia de Serendipia).

Así fue como empecé a observar, acercándome a cada una de las personas que llegaron a este espacio concebido para ellos, a este espacio íntimo que quería compartir para que, de alguna manera, pudieran sentir y vivir un poquito de lo que yo descubrí en estos nueve meses de investigación. Con alegría y sorpresa fui descubriendo rostros, algunos de empatía, de curiosidad, otros de timidez, una que otra lágrima rodando por las mejillas, tal vez, reviviendo su propia historia, pero todos viviendo la experiencia de género.

- “Ejercicio de deconstrucción y resiliencia... aprender a deshacerse.” (Participante de la experiencia de Serendipia).

La perspectiva performativa trata de generar un nuevo sujeto de conocimiento, el sujeto performativo, que se construye de forma fragmentada y descentrada (Hernández, 2008). Al mirarme nuevamente inmersa en esa comunidad de maestros y estudiantes universitarios, en esa presencia del otro, que me complementa y me edifica, veo también cómo cada ser, a pesar de pertene-

cer a una colectividad, tiene particularidades que lo hace único, única es su concepción e identidad de género, y solo a través de su mirada y percepción, puedo rehacer la mía. Es por eso que cada una de sus voces se unen, de alguna manera, a la mía para empezar la revolución de los pequeños cambios en la construcción de cada una de las categorías de género.

- “El género es igualdad, mirar al otro como un todo, con emociones y situaciones que le generan más experiencias.” (Participante de la experiencia de Serendipia).

Palabras clave empezaron a revelarse: imposición, igualdad, construcción, reconstruirnos, libertad, estereotipo, valiente, atrevido, confrontación, dolor, sanación, respeto, diferencia, transformación, actuar, amar, valiente, encuentro, machista, impositora, patriarcal, marcada, fuerte, ancestras, siento, vivo, atropellan, errores, sensibilidad hermosura... Cada una de ellas identifican un sentir, un pensamiento, un caminar, que me invita a unirme a esa pequeña red, a dinamizar aquellas palabras con las que se me invita a ser valiente, a dejar de lado este sistema binario de hombre-mujer, a alzar mi voz de mujer, sanando, respetando la diversidad, rompiendo estereotipos desde mi propia vida, a vivir mi experiencia de género libre, deshaciendo, reconstruyendo y siendo resiliente en una sociedad machista y patriarcal, como en la que he vivido.

- “Somos, seremos... nos construyeron, pero necesitamos reconstruirnos.” (Participante de la experiencia de Serendipia).

Aprendizajes del camino recorrido

Figuras 86 a 89

Momentos vividos de la puesta en escena: Serendipia



Esta mirada introspectiva en mi vida me permitió, como lo dicen Irwin y García (2013) develar en mi caminar, momentos inolvidables, preocupaciones, credos que me convirtieron en la mujer que hoy soy. Siempre me pregunté por la naturaleza de mi carácter fuerte,

o el porqué de ser tan enfática en querer una familia, pero no una relación de pareja, el porqué de mis silencios, frente a situaciones duras y difíciles de mis estudiantes, y el temor a exponer mis pensamientos y opiniones frente a muchas situaciones donde los sesgos de género hacían presencia, por miedo a ser tildada de pecadora o liberada.

Este trabajo autoenográfico me permitió volver a mi pasado, mirarlo y tocar fibras profundas de mi formación como mujer, sentir cómo los estereotipos brindados por la sociedad, estaban bien enmarcados en mente y segaban mi mirada. Dejaron huellas profundas y dolorosas en mí, y fue un duro despertar encontrándome con máscaras que poco a poco fui construyendo para protegerme, o eso creía, pero siento que ellas también replicaban eso que tanto daño me hacía. Al mirarlas de frente, siento que hay un gran camino por recorrer, tal vez mi pasado no lo puedo cambiar, solo puedo abrazarlo con el amor que me permitió salir adelante, respirar profundo y empezar a sanar, pero al mirar hacia delante puedo construir mi futuro, porque todavía hay un camino largo por construir la identidad de género en mis niñas y niños.

Descubrí que en el arte la palabra sanar es protagonista, resuena fuerte y duro en mi corazón. De acuerdo con Irwin y García (2013), las diferentes formas de expresión, como el dibujo, la escultura, la danza, nos vinculan con ese yo interior, y crean canales de comunicación que nos permiten vivir procesos curativos o terapéuticos, y esto es “Serendipia”, un hallazgo invaluable que me permite rehacerme cada vez que camino entre aquellas máscaras que me han brindado un lugar seguro, pero, a la vez, de indiferencia. Cuando hablo de un proceso terapéutico, me refiero a una sanación integral; cuando me miro por dentro, no solo está mi vida, sino todas las interacciones sociales que en ella habitan, como mi relación familia, escuela, trabajo, sociedad, y todo lo que en ella se permea.

Al empezar a sanar y mirar cada herida, cada grieta en mi interior, empiezo a crear un efecto de bola de nieve que empieza a arrasar todas las cosas que me hicieron sentir que no valía como mujer, que no soy ese tiesto vacío para llenar, ni la maestra ciega, sorda y muda, sino que soy un espacio seguro para todo aquel que necesite hacer su tránsito, que quiera compartir su diferencia o, más bien, su diversidad, conmigo y en mi aula; que a los niños y niñas de mi salón de clase no los define un color, sino el arco iris de posibilidades que hay en su interior, que es igual de valioso un hombre como una mujer, y todas las categorías de identidad de géneros que la vida me presente.

Figura 90

Cierre de la puesta en escena de Serendipia: un caminar entre máscaras



In-vestir: prácticas performativas alrededor del género

Mary Andrade²⁴

Vestimos y nos investimos; nos visten y nos invisten.

Vestir es habitar, contener y ser contenido.

*Tras los ramos de ropas que habitamos,
revelamos a través del ocultamiento.*

*Dejamos entrever nuestro primer otorgamiento, el primer traje de carne
y piel que luego llamamos cuerpo.*

Nos vestimos el nombre, nuestro segundo traje, ese que nos es impuesto.

*Finalmente habitamos nuestro nombre hasta encarnarlo,
hasta que el nombre nos contiene.*

*Al despertar todos los días, nos ponemos de nuevo nuestros nombres,
a veces con amor desde los labios de otro, a veces con dolor,
con extrañeza, con miedo.*

El nombre, el nombre, es el hombre. Tras el nombre el género.

Creación colectiva, Grupo Pasarela

“In-vestir” nace de tres momentos vitales que, a manera de pieles o ropajes, se van develando narrativamente así: en primera instancia, el *des(a)nudamiento* obedece al compendio de imágenes fotográficas que emergieron de mi proceso de destilación interna en cuanto al género, a partir de la Maestría que realicé en Estudios Artísticos en la Facultad de Artes ASAB de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, y con el grupo de creación en performance Pasarela, dirigido por la Doctora Sonia Castillo Ballén. A partir del encuentro con ellos y ellas, develé las prácticas que instauré y naturalicé sobre mi cuerpo, con la intención de destejer y tejer colectivamente otras experiencias de mí misma mediante la reinención performativa de lo vivido.

Figura 91

Actividad: Corpografía, 2017



Nota. Fotografía: Mary Andrade.

El proceso de des(a)nudamiento, emergió de los hallazgos del ejercicio con la herramienta metodológica de corpografía, creada por la Doctora Sonia Castillo Ballén. Dichos momentos no tienen, como procesos de Investigación Basada en las Artes (IBA), un desarrollo lineal, cronológico o segmentado, ya que cada momento ocurrió de forma simultánea y discontinua, por cuanto fueron procesos que se

detuvieron, se volvieron a retomar y mutaron, según mis necesidades de re-invencción. Utilicé dicha herramienta en un momento de crisis y de dolor de mi experiencia vital, por lo que casi toda su elaboración estuvo atravesada por el hecho de no sentirme amada por mis padres, una pareja, y, por ende, de no sentir amor hacia mí misma.

Así, identifiqué dónde y bajo qué circunstancias operaron esos anudamientos, que posteriormente me permitieron enfocarme en unas zonas corporales en las que centraría el proceso de des(a)nudamiento. Las emociones fueron: vergüenza, porque uno de los primeros lugares que me avergonzó de mi cuerpo fue el cabello, ya que durante todo mi bachillerato lo mantuve escondido debajo del delantal del uniforme; sentía un enorme malestar hacia él por el hecho de ser diferente al resto. Sin embargo, ahora es mi aliado, mi conexión con la tierra y la extensión más íntima de mis sentires. El miedo, ubicado en el pecho, porque era allí donde sentía concentrada la mayoría de mis sentimientos de angustia y tristeza; para ello, usé objetos que para mí simbolizaran sofocamiento y desagrado. La inseguridad, localizada en mis piernas, porque en algunas ocasiones me sentía inmóvil y forzada ante las imposiciones y expectativas que tenían los otros sobre mí, en cuanto a lo que “debería” ser una “buena” mujer: saber cocinar, mantener un hogar y una pareja, permanecer en casa, ser recatada, sacrificada y complaciente, vestirme acorde a los designios sociales, entre otras imposiciones que fui desanudando así:

Figura 92

Des(a)nudando los trajes anudados: La vergüenza, pieles en transgresión



Nota. Fotografía: Hernando Toro Botero; Modelos: Eduardo Guimarães Alves y Mary Andrade.

Detonantes: habitar otras presencias desde la unión con otras formas de vida y de enunciación política, cuestionar qué es ser masculino y femenino para diluir los estereotipos frente al espejo, darnos otros nombres, encarnar otras miradas y celebrar el cuerpo, los cabellos y la existencia como un baile; un acontecimiento memorable.

Figura 93

Des(a)nudando las miradas: El miedo, habitar otras formas



Nota. Fotografía: Mary Andrade. Performers: Marcelo Carvajal, Carlos Castillo, Camila Esguerra Muelle y Mary Andrade.

Detonantes: verme a mí misma, espiar mis soledades desde la ventana. Encontrarme en la clase, con mi maestra y mis compañeros y compañeras, jugando con los ropajes, maquillando y desmaquillando estigmas.

Figura 94

Des(a)nudando los gestos: La inseguridad, crear otros paisajes



Nota. Fotografía: Meira del Busto y Hernando Toro. Performers: Alaya, Diana González, Dana Espitia y Mary Andrade. Concepto: Meira del Busto.

Detonantes: invocar la alevosía y la locura, salir de territorios comunes y las labores domésticas para dejarse caer en la risa y el encuentro sensible y poético con otros cuerpos que han vivido y ocupado los mismos lugares de representación social, ser otra, desde y con otras.

En segunda instancia, el entrelazamiento. A través de mi rol como maestra inspiradora y creadora de otras realidades, mediante los diálogos con mis estudiantes, especialmente con Nicolás Guerrero, de grado décimo, en torno al género, surgió una apuesta de sus tránsitos y lecturas políticas frente a su elección de no pertenecer ni ajustarse a ningún binarismo (hombre-mujer). Surgió un acto performático de vestir e in-vestir: un giro narrativo e intersensible a lo vivido.

Figura 95

En los zapatos de otros



Nota. Fotografía: Mary Andrade. Modelo: Mary Andrade.

Finalmente, el momento de cierre enunciado: “En los zapatos de otros”. Los pies; los más olvidados del cuerpo, fueron los protagonistas; poner atención a las texturas, olores, sensaciones, formas, gustos, cercanías, repulsiones y demás apreciaciones que les genere habitar otros zapatos que pueden o no ser de su talla, pero que hablan y dan cuenta de los cuerpos que los llevan cotidianamente.

Dicho momento dimana de una experiencia pedagógica, posteriormente enunciada como epifanía, que realicé con mis estudiantes de grado noveno en el Colegio la Joya IED de Ciudad Bolívar, en la cual ellos y ellas se colocaban en los zapatos de todos y todas, organizados en una gran hilera en los pasillos del colegio. Esto suscitó diversos comentarios, sobre todo cuando se colocaban mis botas de tacón alto, ya que en el caso de los hombres, lo sentían muy incómodo y retador; además, entre ellos surgieron muchos comentarios de burla

frente al hecho de perder o amenazar su masculinidad en el caso de que sus compañeros y compañeras de otros cursos los observaran con tacones. La experiencia hizo mella en mí, pues ellos leen su realidad a partir de sus construcciones de género, es decir, que sus representaciones emergen mediante unas condiciones materiales en las que se legitima lo masculino y lo femenino, en las que el cuerpo es atravesado por aparatos ideológicos de orden social. Dicha experiencia fue reveladora: en las prácticas cotidianas proporcionan tanto la agencia como los recursos necesarios para legitimar o desnaturalizar dichas investiduras, en el sentido de vestirse con diversas prendas, pero, sobre todo, de vestir el género, lo que quiere decir que vestir es una práctica que hace parte de un gran mapa de significados instaurados socialmente, que deviene y toma una forma, una textura, unos colores y unos olores, lo que es nombrado como femenino y masculino.

Caminos metodológicos

El cuerpo es el espacio de interacción y exposición donde se trenza la existencia, ser cuerpo implica una apertura sensorial y energética ante todo lo que rodea al individuo, el cuerpo es tanto construcción biológica, como simbólica y social. Cuando digo “tengo un cuerpo”, establezco una distancia entre el yo mental y espiritual, y el físico o material. Cuando digo “soy cuerpo”, acepto que las ideas, emociones y sensaciones comparten la misma naturaleza de mis huesos, órganos y músculos. Tan espiritual es mi sangre, como física mi tristeza (Restrepo, 2005).

Habitar un cuerpo significa habitar una construcción social en la que deviene o toma sentido el sí mismo y, por tanto, ese cuerpo. El sí mismo conforma, entonces, un retículo de *habitus*, narraciones, convenciones sociales, prejuicios e imaginarios. Prueba de ello reside

en la piel, que como lo expresa Diane Ackerman (1990), es un traje espacial que vive, respira, excreta, se prolonga por todo el cuerpo y tiene varias capas que pueden cultivarse y regenerarse como un tejido. En el mismo sentido, Pedraza (2004) señala que no se aprende nada si se ignora la comunión entre lo corporal y lo emocional; el cuerpo es, entonces, emocionalidad, y no hay nada dentro de él que no opere en esa lógica. Por consiguiente, ese cuerpo habitado por construcciones sociales va incorporando maneras de ser, estar, hacer, pensar, habitar y sentir que tejen su *estesis*²⁵, y que inciden en todos sus relacionamientos.

En ese sentido, la investigación aparece como un ejercicio creativo en el que se pone de manifiesto una perspectiva más relacional y vital sobre las problemáticas sociales y las políticas de la existencia. Así que, el ejercicio de investigar-crear, me permite, como investigadora, “un tipo de actividad centrada en la condición corporal y existencial [...] a partir de mi propio sentir, de mi propia estesis, de las búsquedas de sentido y de las necesidades que me llevan a un proceso de indagación” (Ayala, 2017). En concordancia, para esta investigación la experiencia y las relaciones sensibles cobran gran relevancia al posibilitar la revisión y re-invencción de la propia vida, para introducir colores nuevos y descubrir nuevas tramas de sí mismo, en donde el conocimiento no solo se produce científica o conceptualmente, sino sensible, poética, intuitiva y encarnadamente. Esto quiere decir, que, investigar al interior de este proyecto es una alternativa a los métodos de verificación y racionalismo universalizados como únicos productores de conocimiento, y me aproximo a otros lentes de observación metodológica como: la performance y la fotografía performática.

²⁵ Para Katya Mandoki, *estesis* es “la sensibilidad o condición de abertura, permeabilidad o porosidad del sujeto al medio donde está inmerso” (2006, p. 63).

En consecuencia y como señala Adolfo Albán (2009), p. 17 crear,

[se] convierte en un hecho que in-surge, es decir, que devela e interpela el orden establecido permitiendo al sujeto creador en cualquier instancia de la vida social asumir el compromiso crítico de precisar su lugar de enunciación, reafirmando su condición socio-cultural, étnica y política.

Dicho de otro modo, el investigador parte de su lugar de enunciación no como aderezo para su creación, sino como punto nodal dentro del proceso investigativo, ya que su condición sensible materializa unos modos de sentir, conocer, relacionarse y mirar-se.

La imagen fotográfica

La fotografía, posibilita ubicarse en otros lugares de la experiencia de lo vivido, dicho desplazamiento encarna el terreno de lo desconocido al expandir y develar otras presencias de sí mismo:

En la mayoría de las investigaciones etnográficas las imágenes fotográficas se presentan como ilustraciones de la narrativa textual. Pero este carácter ilustrativo se presenta como insuficiente desde la perspectiva de la IBA, que se plantea también, la posibilidad de generar conocimiento, al poner en relación –al develar– mediante diferentes estrategias, lo que la cámara recoge con lo que sería el problema de la investigación. (Hernández, 2008, p. 21)

En coherencia con la IBA, la fotografía no acompaña o complementa el proceso de investigación, sino que se posiciona como fuente de conocimiento, en la medida que el lente de la cámara representa la posibilidad de verse a sí mismo y crear, desde su propia imagen, otras maneras re-inventar lo vivido. Dicho de otro modo, la fotografía como herramienta metodológica, se piensa dentro de un marco de análisis y registro que es inseparable de la acción que produce el significado. Así, la fotografía no es el producto, sino el detonante de la práctica, en la que emerge lo invisible a través de lo visible.

En este orden de ideas, la fotografía, en tanto receptora de lo vivido, no se adiciona al proceso investigativo, sino que se entrelaza a la acción transportando una y otra vez al espectador a saborear la situación vital que la indujo. En su ensayo *La cámara lúcida* (1980), Roland Barthes precisa que “la fotografía tiene algo de resurrección”. Ciertamente, al ver una fotografía, el cuerpo experimenta diferentes elevaciones, profundidades y proyecciones corporales.

La actual indagación no habla de mí, sino desde mi propia piel. Estas aproximaciones, a su vez, nudos, enredos y desanudamientos, procedentes de definirme y ser nombrada como mujer, son, como lo anota Butler (2009), versiones de un relato posible. A su vez, de ninguna de ellas puedo decir con certeza que sean la única, verdadera y definitiva. Para Judith Butler (2009), hacerse responsable de uno mismo es confesar los límites de toda autocomprensión y considerarlos no solo una condición del sujeto, sino la condición de la comunidad humana. No obstante, es en esa perenne búsqueda de sí mismo en la que también se van develando los caminos para la propia re-inención, por lo que se hace necesario y, por tanto, imprescindible, experienciarse a sí mismo, un sí mismo consciente de los propios límites descriptivos, inmerso en un engranaje hegemónico, pero capaz de autoficcionalarse, dar una dimensión política a lo vivido para

dejar de verlo y sentirlo simplemente como un anudamiento propio y entenderlo como parte de un marco social de control de los cuerpos.

Rico Bovio (1998) enfatiza que la estimación del sí mismo es conducida mediante prohibiciones e imperativos sociales y convierte la consciencia corporal en la mercantilización de un molde, objeto de dominación y de conquista. Verse a sí mismo es, entonces, medirse a través de ciertos parámetros sociales que no identifican al cuerpo como una totalidad, sino como una posesión de carácter lucrativo. ¿Tengo o soy un cuerpo? Entender al cuerpo como una posesión es ajustarse a un marco de domesticación de los sentidos que tiene un arraigado fundamento económico. El “yo”, como lo expone Rico Bovio (1998), es una entidad imperceptible y velada por un “ropaje” corporal, este ropaje corporal se va ensanchando o comprimiendo desde la infancia y a partir del lenguaje.

Ser mí misma implica haber sido y ser nombrada y reconocida socialmente como mujer. Sin embargo, Simone de Beauvoir (1949/1981) enuncia que no se nace mujer, sino que llega una a serlo. Esta frase inspiro y sirvió como detonante investigativo para un sin número de cuerpos, cuerpos que importan pero que hemos relegado hacia las periferias de la vida. Esa premisa de los cuerpos que importan y de los que no es analizada por Judith Butler (2002), quien, entre sus múltiples investigaciones, hace referencia al devenir del género en tanto este se hace y se deshace constantemente.

Así mismo, Simone de Beauvoir (1949/1981) sostiene rotundamente que una “llega a ser” mujer, pero siempre bajo la obligación cultural de hacerlo. Y es evidente que esa obligación no la crea el sexo. En su estudio, no hay nada que asegure que la persona que se convierte en mujer sea obligatoriamente del sexo femenino. Si el cuerpo es una situación, como afirma, no se puede aludir a un cuerpo que no haya sido desde siempre interpretado mediante significados

culturales (Butler, 2002). Así, los cuerpos son organizados y declarados, incluso, antes de su nacimiento. La biología, por ejemplo, reduce el género a un asunto de genitalidad: las mujeres tienen vagina y los hombres, pene; las mujeres tienen útero y los hombres, testículos; las mujeres tienen el cabello largo y los hombres, corto; dichos binarismos se condensan en lo que Butler (2002) llama “la matriz heterosexual”. La matriz heterosexual como campo de poder, alude a la función reproductiva del género y a la fabricación de cuerpos que mantienen la fuerza productiva del capitalismo en cuestiones como la división del trabajo y la asignación de roles (Butler, 2002).

En consecuencia, la invención instaurada del género cristaliza las individualidades e impone lo que cada cuerpo es y puede ser. Ser niña/mujer es ser dueña socialmente de ciertas condiciones: la debilidad, los colores rosados y afines, las formas de comportamiento, el vestuario, la maternidad los ideales de belleza y la sensibilidad. En otras palabras, “las personas actuamos en gran medida de acuerdo a un libreto que hemos aprendido en nuestras relaciones vinculares” (Villareal, 2017, p. 11). Así, me constituyo y re-constituyo como mujer en cada actuación social.

Por otro lado, Alejandro Jodorowsky (2011) señala que las imágenes que solemos conservar en la memoria van acompañadas de una percepción de nosotros en el momento en que tuvimos esas experiencias; dichas percepciones están referidas a los sentidos o, como lo manifiesta Katya Mandoki (2006), a la condición de *estesis*, que significa, según ella, la sensibilidad o condición de abertura o permeabilidad del sujeto al contexto en que está inmerso, en tanto expuesto a la vida. Para la doctora Sonia Castillo, el intercambio *sensible-sintiente* a partir del cual ejercemos nuestra existencia corporal se re-crea y se dinamiza también en la compleja red de manifestaciones que conforman nuestra vida corporal interior: imágenes, ideas, pensamientos, recuerdos, sueños, ensoñaciones, fantasías, etc., pero esta vida corpo-

ral interior está imbricada en el intercambio vital de los modos como se interactúa con los órdenes del sentir, como se valoran y como se comprenden en la vida social.

En concordancia, para la actual investigación-creación, la experiencia y las relaciones sensibles, cobran gran relevancia, al posibilitar la revisión y re-inención de la propia vida, para introducir colores nuevos y descubrir nuevas tramas de sí mismo. Allí el conocimiento no solo se produce científica o conceptualmente, sino sensible, poética, intuitiva y encarnadamente. Esto quiere decir, que, investigar-crear al interior de este proyecto es una alternativa a los métodos de verificación y racionalismo universalizados como únicos productores de conocimiento.

Finalmente, mis desanudamientos representan el abrigo con nuevas pieles que me permiten, como mujer, maestra e investigadora artística, adentrarme en el conocimiento de mí misma, soltando todo el ropaje que me pesaba y que usé durante años para concederme el permiso de cometer todos los actos de locura que necesité y necesito para descolocar a mi cuerpo de lugares que lo han tenido aprisionado o enmudecido. Reconozco ahora que no solo tengo, sino que habito un cuerpo que suda, respira y se transforma, desde un estado permanente de receptividad, para poder descubrir esas otras presencias que florecen a diario en mí.

REFERENCIAS

- Ackerman, D. (1990). *Una historia natural de los sentidos*. Anagrama.
- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. Editorial Universidad Nacional Autónoma de México.
- Arcos, E., Molina, I., Trumper, R., Larrañaga, L., Del Rio, M., Tomic, P., Guerra, D., Uarac, M., y Szmulewicz, P. (2006). Estudio de perspectiva de género en estudiantes y docentes de la Universidad Austral de Chile. *Estudios Pedagógicos xxxii* (2), 27-45. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052006000200002&script=sci_arttext&tlng=pt
- Arcos, M., Flórez, H., Montoya, M., y Palacios, D. (2015). Los imaginarios de género configurados en la cultura escolar del colegio OEA: una mirada desde el cuerpo, la subjetividad y el poder [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. <http://hdl.handle.net/20.500.11907/1359>
- Aristóteles. (1974). *Poética*. (V. García Y., trad.). Editorial Gredos. (Obra originalmente publicada en 335 a. C.).
- Aristóteles. (1988). *Política*. (M. García V., trad.). Editorial Gredos. (Obra originalmente publicada en 349 a. C.).
- Ayala, D. (2017). La erótica como transgresión de mi experiencia de ser mujer: un estudio de mi actividad Pictórica del 2012 al 2016. [Tesis de maestría]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia. <http://hdl.handle.net/11349/7268>
- Benjamin, W. (2003). *La Obra de arte en la época de su reproducción técnica*. (A. E. Weiker, trad.). Editorial Ítaca. (Obra originalmente publicada en 1935).
- Boff, L., Muraro, R. M. (2004). *Femenino y masculino: una nueva conciencia para el encuentro de las diferencias*. Editorial Trotta.
- Butler, J. (2002). *El Género en Disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.

- Butler, J. (2009). *Dar cuenta de sí mismo, violencia ética y mutaciones*. Ediciones Amorrortu.
- Butler, J. (2015, 21 de septiembre). Conferencia completa de Judith Butler “Cuerpos que todavía importan”. [Video]. You Tube. <https://www.youtube.com/watch?v=-UP5xHhz17s>
- Carrillo Q., P. (2015). La investigación basada en la práctica de las artes y los medios audiovisuales. *Revista mexicana de investigación educativa*, RMIE, 20(64), 219-240. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v20n64/v20n64a11.pdf>
- de Beauvoir, S. (1949/1981). *El segundo sexo. La experiencia vivida*. Ediciones Argentina S. A.
- García-Mina, F. A., y Carrasco G., M. J. (Eds). (2003). *Violencia y género*. Editorial Universidad Pontificia Comillas.
- Haraway, D. (1984). *Manifiesto Ciborg. El sueño irónico de un lenguaje común para las mujeres en el circuito integrado*. (M. Talens y D. de Ugarte, trads.). Routledge. https://xenero.webs.uvigo.es/profesorado/beatriz_suarez/ciborg.pdf
- Harding, S. (1996). *Ciencia y Feminismo*. Morata.
- Heráclito de Éfeso, C. S. Kirk, J. E. Raven y M. Schofield. (2011). *Los filósofos presocráticos: historia crítica con selección de textos*. (J. García F., trad.). (3º ed.). Editorial Gredos.
- Heidegger, M. (2009). *Ser y Tiempo*. (J. E. Rivera, trad.). Editorial Trotta S. A. (Obra originalmente publicada en 1927).
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118. <https://doi.org/10.1093/nq/190.4.81-e>
- Hernández, F., y Fendler, R. (2013). Explorar los límites: IBA puede ser muchas cosas, pero no cualquier cosa. *Memorias del primer cuatrimestre del curso*. http://art2investigacion.weebly.com/uploads/2/1/1/7/21177240/herndez_fernando_rachel_fendler.pdf

- Irwin, R. L., y García S., D. (2013). La práctica de la a/r/tografía. *Revista Educación y Pedagogía*, 25(65-66), 103-113. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/328771/20785469>
- Kant. E. (2004). *Antropología en sentido pragmático*. (J. Gaos y P. González, trads.). Alianza Editorial. (Obra originalmente publicada en 1798).
- Kant. E. (2002). *Crítica de la Razón Pura*. (M. García M, trad.). Editorial Tecnos. (Obra originalmente publicada en 1781).
- Kierkegaard, S. (1979). *Escritos*. (B. Saez Tajafuerce y Darío González, trads.). Trotta.
- Lamas, M. (comp.). (1996). Introducción. En *El Género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 9–20). Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa. <https://repositorio.ciem.ucr.ac.cr/bitstream/123456789/154/1/RCIEM135.pdf>
- Mandoki, K. (2006) *Prosaica II. Prácticas estéticas e identidades sociales*. Conaculta – Fonca.
- Maquiavelo, N. (2010). *El Príncipe*. (M. A., Granada M., trad.). Alianza editorial. (Obra originalmente publicada en 1532).
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Fenomenología de la percepción*. (J. Cabanes, trad.). Península.
- Münc. E. (1893). El Grito [Óleo, temple y pastel sobre cartón]. Museo Galería Nacional de Oslo, Noruega.
- Nietzsche, F. (2012). *El nacimiento de la tragedia*. (A. Sánchez P., trad.). Alianza Editorial. (Obra originalmente publicada en 1872).
- Ojeda, M. (2019). Tejedora de nostalgia sobre el deber ser niña. *Géneros*, 25, 199–221. <https://relatostejidos.cl/wp-content/uploads/2023/03/Proyecto-Imaginario-de-Mujeres-v06-OK.pdf>
- Parra O. V., S. (2020). Del género a las subjetividades sexuales, Movimiento Jóvenes Unidos y Unidas por la Igualdad (JUJI).

- <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/3116/JUPI%20-%20libro%20%28web%29.pdf?sequence=8&isAllowed=y>
- Patiño, Z., Naranjo, L., y Serna, M. (2018). Perspectiva de género en las carreras de Licenciatura en Ciencias sociales y Geografía en cuatro universidades públicas de Colombia. *Perspectiva Geográfica*, 23(2), 149-169. <https://doi.org/10.19053/01233769.8390>
- Pedraza, Z. (2004). El Régimen Biopolítico en América Latina. Cuerpo y pensamiento social. *Revista Iberoamericana*, Iv (15), 7-19. <http://www.iai.spk-berlin.de/fileadmin/dokumentenbibliothek/Iberoamericana/15-pedraza.pdf>
- Ponty-Merleau, M. (1994). Fenomenología de la Percepción. Ediciones Península historia Ciencia Sociedad. Barcelona
- Preciado, B. (2011). Manifiesto contrasexual. (J. Díaz y C. Meloni, trads.). Editorial Anagrama.
- Restrepo, Á. (2005). Fragmentos de un discurso sobre el cuidado del cuerpo. En *La educación desde las éticas del cuidado y la compasión*. Editorial Universidad Javeriana.
- Rico B., A. (1998). *Las fronteras del cuerpo, una crítica a la corporeidad*. Ediciones Abya Ayala.
- Sau, V. (2004). *El vacío de la maternidad. Madre no hay más que ninguna*. Editorial Icaria.
- Veleda, S. y Lan, D. (2007). Estudios de geografía del género en América Latina: un estado de la cuestión a partir de los casos de Brasil y Argentina. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 49, 99-118. <https://ddd.uab.cat/pub/dag/02121573n49/02121573n49p99.pdf>
- Villareal, A. (2017). *Manual de costura para mujeres rotas*. H&A Impresores.
- Zalaquett, C. (abril, 2012). Ciencia y género: lo legítimo y lo bastardo en epistemología científico social. *Revista Izquierdas*, 12, 26-51. <https://www.redalyc.org/pdf/3601/360133453002.pdf>

Autores

Fidel Mauricio Ramírez Aristizábal

Doctor en Educación; Magister en Educación y Licenciado en Filosofía, pensamiento político y económico. Es experto en géneros y sexualidades y docente investigador de Universidad El Bosque, Bogotá.

Amanda Cortés Salcedo

Doctora en Educación; Magíster en Desarrollo Educativo y Social y Licenciada en Ciencias Sociales. Es investigadora del IDEP y docente en la Pontificia Universidad Javeriana, la Universidad Francisco José de Caldas y la Universidad de Manizales. Sus intereses investigativos se centran en la convivencia, los derechos humanos, y las subjetividades en contextos escolares, así como en la historia de la educación.

Stephany Parra Ordóñez de Valdés

Candidata a doctora en Educación; Magíster en Estudios Culturales y Licenciada en Psicología y pedagogía. Es docente investigadora de la Universidad el Bosque y la Secretaría de Educación del Distrito; es consultora e investigadora en temas de género, sexualidades y ciber-cultura en el campo educativo y de organizaciones sociales.

Jorge Arcila

Doctor en Sociología de la Educación; Magister en Estudios Políticos y Psicólogo. es docente e investigador en Educación. Sus temas de interés son la dimensión social y pedagógica del arte y la memoria.

Natalia Pinilla Cortés

Doctora en Educación; Magíster en Investigación social interdisciplinaria; Especialista en Feminismos y Estudios de Género y Licenciada en educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales. Es docente investigadora de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Secretaría de Educación de Bogotá. Es experta en géneros e infancias.

Ruth Stella Chacón Pinilla

Doctora en educación; Magíster en Bioética; Magíster en Educación; Especialista en Docencia Universitaria; Especialista en Pedagogía y Licenciada en Administración y supervisión educativa. Sus intereses investigativos son escuela-familia, procesos de lectura y escritura en la educación infantil, infancia y educación y currículo y pedagogía.

Índice analítico

A/r/tografía; 55, 58, 59, 102, 182, 191, 216.

Autoetnografía; 47, 48, 191, 199.

Capas especulares; 60, 61, 62, 63.

Discriminación; 22, 32, 92, 94, 102, 123, 124, 150, 183, 191, 208, 218.

Género

estereotipos de; 60, 103, 106, 119, 122, 123, 124, 136, 153, 154, 157, 158, 163, 177, 178, 181, 182, 183, 184, 187, 192, 194, 207, 217, 224, 232, 241, 244, 254,

enfoque de; 22, 25, 26, 32, 38, 138.

igualdad de; 30, 122, 123, 154, 155, 212.

perspectiva de; 22, 55, 199, 239.

roles de; 30, 92, 93, 94, 110, 112, 200, 202, 207, 208, 209, 212, 213, 216, 217, 218.

Investigación

Basada en Artes (IBA); 15, 16, 20, 23, 26, 27, 28, 32, 33, 34, 35, 39, 40, 41, 42, 43, 46, 47, 51, 52, 55, 56, 59, 60, 61, 62, 64, 64, 65, 68, 78, 80, 81, 82, 87, 94, 101, 102, 104, 117, 125, 126, 127, 136, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 181, 182, 190, 191, 192, 194, 210, 218, 219, 220, 221, 222, 226, 228, 230, 232, 235, 236, 242, 259, 267, 268.

cualitativa; 38, 43, 46, 55, 125, 181.

Política

pública; 20, 44, 58.

Prácticas

pedagógicas; 33, 46, 47, 48, 101, 103, 190, 192.

Sensibilización

pedagógica; 58.

Transformación

educativa; 58.

Índice onomástico

- Ackerman, D.; 266.
Barone, T.; 40, 41, 46, 65, 181, 242.
Beauvoir, S.; 179, 228, 266, 269.
Beltrán, S.; 44.
Butler, J.; 24, 200, 268, 269, 270.
Cerri, C.-, 29, 30.
Davis, L. V.-, 40.
De Lauretis, T.; 24, 25.
Dias, B.; 54, 59, 86, 109, 188, 200, 204, 210, 231, 258.
Eisner, E. W.; 40, 41, 46, 65, 181, 242.
Fendler, R.; 103, 192, 236, 243, 244.
Goldstein, G.; 47, 49, 56, 57, 64.
Haraway, D.; 229.
Hernández, F.; 103, 192, 236, 243, 244.
Hernández, G.; 33, 40, 42, 47, 101, 102, 103.
Irwin, R.; 58, 59, 64, 101, 102, 182, 190, 191, 201, 216, 255, 256.
Lamas, M.; 26, 177, 179, 180, 238, 239.
Mandoki, K.; 266, 270.
Moro, J.; 28, 85.
Ojeda, M.; 102, 179, 191, 233.
Parra, S.; 27, 47, 60.
Ramírez, F.; 30, 31.
Restrepo, Á.; 265.
Rivas, I.; 15, 43.
Spri°nggay, S.; 102, 191.
Srinivasan, M.; 40.
Youdell, D.; 84.
Zafra, R.; 28, 152.

Procesos de subjetivación del género:

una experiencia desde
la investigación basada en artes

Fue editado y publicado por la Editorial Universidad El Bosque
Septiembre de 2023
Bogotá, D. C., Colombia

Para esta edición se usaron las familias tipográficas
Adobe Caslon Pro de 11.5 puntos y Fira Sans de 14 a 40 puntos.
El formato de este ejemplar es 16 x 24 centímetros.

Procesos de subjetivación del género: una experiencia desde la Investigación Basada en Artes es el producto de una apuesta de formación e investigación en la que participaron docentes de la Secretaría de Educación del Distrito durante 2022, con la coordinación del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) y la Universidad El Bosque. El libro ofrece referentes teóricos y metodológicos para el reconocimiento y abordaje de los géneros y las sexualidades en la escuela, así como recursos para la producción de conocimiento útil y pertinente a través de paradigmas emergentes, como la Investigación Basada en Artes. Además del elemento formativo, se adentra en la comprensión de los procesos de subjetivación de los y las docentes participantes y la manera como estos procesos influyen los ambientes escolares y marcan una dinámica en la construcción identitaria en torno a los géneros y las sexualidades de los y las estudiantes.

Processes of Gender Subjectivation: An Experience from Arts-Based Research is the product of a training and research commitment in which teachers from the District Secretary of Education participated during 2022, with the coordination of the Institute for Educational Research and Pedagogical Development (IDEP, for its acronym in Spanish) and Universidad El Bosque. The book offers theoretical and methodological references for the recognition and addressing of genders and sexualities in school, as well as resources for the production of useful and relevant knowledge through emerging paradigms, such as arts-based research. In addition to the training element, it delves into the understanding of the subjectivation processes of the participating teachers and the way in which these processes influence school environments and mark a dynamic in the construction of identity around the genders and sexualities of the students.