



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

**MATERIALIZACIÓN DE AUTONOMÍAS
ENTRE LA DETERMINACIÓN Y EL DISCERNIMIENTO**

INGRID JOHANNA BENÍTEZ VELÁSQUEZ

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Artes, área curricular Imagen y creación artística
BOGOTÁ, Colombia
2015

Ingrid Johanna Benítez Velásquez

Trabajo de investigación presentado como requisito parcial para optar al título de:
Magister en Educación Artística

Directora:

Mg. Clara Patricia Triana Morales

Codirectora:

Dra. (C) Mónica Marcell Romero Sánchez

Línea de Investigación:

Otra hoja de Ruta para la escuela y las artes:

Institucionalización de discursos oficiales sobre educación artística y Microhistorias de la educación artística en la escuela.

Grupo de Investigación:

Unidad de Arte y Educación

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Artes, Área curricular imagen y creación artística

Bogotá, Colombia

2015

Ni l'un ni l'autre, je suis,
j'étais et resterai moi

Stromae (Batard)

Agradecimientos

Entonces uno desplaza su mirada hacia atrás, a los lados, a las diagonales, al frente, 360° alrededor de sí mismo... Mientras tanto, a lo lejos y a lo cerca, siempre aparece alguien que te acompaña a mirar hacia el horizonte y animarte para atravesarlo.

Esta historia aquí revelada, ha tenido una larga trayectoria, aparecen en imágenes tácitas o explícitas todas esas personas que volcaron mi manera de pensar y actuar para paradójicamente en una espiral volver a pensar y actuar, tal vez mejor.

A mi familia por creer en lo que hago.

A las personas que habitaron y recorrieron junto a mí la apuesta en esta travesía, a los maestros y maestras, a quienes les llamé los y las compas, entre ellas a Patricia Cervantes por convertirse en el impulso emocional y ser una amiga y una profesora más.

A mis profesoras Patricia Triana quien aprovechaba mi terquedad para insistirme en seguirlo siendo y a Mónica Romero quien a pesar de su presencia a lo lejos, desde la distancia intercontinental e interoceánica, como ella lo llama, siempre insistió en acompañarme “hasta el final”.

Aquellas personas que escucharon, cuestionaron, contaron, contradijeron, apoyaron y que con su presencia me permitieron la construcción de un sentido.

A las personas que ya no están pero que permanecerán en la memoria.

A todos y todas gracias por permitirme dar un nuevo giro.



Resumen

La presente ruta se elabora a partir de un mapa de reflexiones alrededor de cuestionar la propia experiencia como maestra en artes escénicas.

Se ha instaurado la mirada al ámbito de la sexualidad, asumido como un mapa transversal que recorre hoy la constitución del ser y del hacer del cuerpo; lugar en el que estereotipos de masculinización y de feminización se acentúan y protagonizan la existencia de cuerpos “normales estandarizados” que limitan la creación de otras posibilidades del conocimiento; De este modo, se hace necesario pensar en la constitución corporal de la persona como un dispositivo vivo, que materializa la autonomía, y por ende posibilita la creación en el espacio personal y por supuesto en el espacio del arte.

En estos ambientes en tensión la educación puede imprimir y legitimar la manifestación de imaginarios o en su contrario los puede cuestionar y desmitificar. En efecto, educar desde el “género” o con perspectiva de “género” no es la apuesta en esta reflexión, es un asunto aún con estado en puntos suspensivos...

Palabras clave: Cuerpo, feminización, masculinización, determinación y autonomía.

Abstract

This route is made from a map of reflections about questioning one's own experience as a teacher in performing arts.

It has been established the gaze to the field of sexuality, taken as a transversal map that today goes thru the constitution of being and doing of the body; place where stereotypes of masculinization and feminization accentuate themselves and star the existence of "standardized normal" bodies limiting the creation of other possibilities of knowledge; Thus, it is necessary to think about the body constitution of the person as a live device,

embodying the autonomy, and therefore enables the creation in personal space and of course in the space of art.

In these environments in tension education can print and legitimate the manifestation of imaginary or on the contrary can question and demystify them. Indeed, educate from the "gender" or perspective of "gender" is not the bet on this reflection, it is still a matter to ellipsis...

Keywords: Body, feminization, masculinization, determination and autonomy.

Contenido

	Pág.
Resumen	¡Error! Marcador no definido.
Lista de Imágenes	¡Error! Marcador no definido.
Lista de tablas	¡Error! Marcador no definido.
Introducción	¡Error! Marcador no definido.
1. Preludio. Lo que constituye el presente	3
1.1 El vértigo de aprender	3
1.2 El vértigo de enseñar	6
1.3 Entre el vértigo de aprender y el vértigo de enseñar	10
2. Interludio: Entre la determinación y el deseo.	21
2.1 Lo legal, lo que circula.....	22
3. Cadencia (en comprensión) materialización de autonomías.	31
Puntos suspensivos	35
A. Anexo: CD- Materialización de autonomías: entre la determinación y el discernimiento. Registro fotográfico y de vídeo micro-escena. 29 de Enero 2015	45
Bibliografía	¡Error! Marcador no definido.

Lista de figuras

	Pág.
Imagen 1:1 Formato hoja de vida, datos personales (imagen construida para la presente reflexión) [imagen/archivo particular] 2014.....	1
Imagen 1:1 Muestra de danza (5to de primaria-colegio Nuestra Sra. del Carmen) [Fotografía/archivo particular] 1998.....	3
Imagen 1:2 Invitación proclamación bachilleres (Colegio Inem Santiago Pérez Tunal IED) [Fotografía archivo particular] 2004.....	4
Imagen 1:3 Montaje teatral las mujeres de Lorca (UPN Universidad pedagógica Nacional V, VI y VII Semestre) [Fotografía/Archivo Particular] 2008-2009.....	6
Imagen 1:4 Clase de pole dance (Academia Pole Fitness Cali) [fotografía/archivo personal] 2012.	8
Imagen 1:5 Entrenando pole dance (Academia Pole Fitness) [Fotografía/archivo particular] 2012.	9
Imagen 1:6 CLAN Rafael Uribe Uribe [fotografía/archivo particular] 2014.	10
Imagen 1:7 Ilustración de Pawel Kuczynski.....	11
Imagen 1:8 Dibujos y textos estudiantes de primaria [fotografía/archivo particular] 2014.....	12
Imagen 1:9 Dibujos y textos estudiantes de primaria [fotografía/archivo particular] 2014.....	12
Imagen 1:10 Dibujos y textos estudiantes de primaria [fotografía/archivo particular] 2014.....	13
Imagen 1:11 Dibujos y textos estudiantes de primaria [fotografía/archivo particular] 2014.....	14
Imagen 1:12 Dibujos y textos estudiantes de primaria [fotografía/archivo particular] 2014.....	14
Imagen 1:13 Dibujos y textos estudiantes de primaria [fotografía/archivo particular] 2014.....	15
Imagen 1:14 Salida pedagógica con estudiantes de grado primero (colegio La Merced IED) [Fotografía/Archivo Particular] 2013.....	16
Imagen 1:15 CLAN Rafael Uribe Uribe, estudiantes de grado quinto (Colegio Colombia Viva IED) [Fotografía/archivo particular] 2014.....	16
Imagen 1:16 Estudiante de grado segundo (colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño) [Fotografía/Archivo Particular] 2014.....	17
Imagen 1:17 Estudiante de grado segundo (colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño) [Fotografía/Archivo Particular] 2014.....	18
Imagen 3:0:1 Materialización de autonomías: entre la determinación y el discernimiento (muestra final del trabajo de la maestría) Deisy Wilchez- 29 de Enero 2015.....	36
Imagen 3:0:2 Materialización de autonomías: entre la determinación y el discernimiento (muestra final del trabajo de la maestría) Deisy Wilchez- 29 de Enero 2015.....	37
Imagen 3:0:3 Materialización de autonomías: entre la determinación y el discernimiento (muestra final del trabajo de la maestría) Deisy Wilchez- 29 de Enero 2015.....	38
Imagen 3:0:4 Materialización de autonomías: entre la determinación y el discernimiento (muestra final del trabajo de la maestría) Deisy Wilchez- 29 de Enero 2015.....	38

Imagen 3:0:5 Materialización de autonomías: entre la determinación y el discernimiento (muestra final del trabajo de la maestría) Deisy Wilchez- 29 de Enero 2015.....	39
Imagen 3:0:6 Materialización de autonomías: entre la determinación y el discernimiento (muestra final del trabajo de la maestría) Deisy Wilchez- 29 de Enero 2015.....	39
Imagen 3:0:7 Materialización de autonomías: entre la determinación y el discernimiento (muestra final del trabajo de la maestría) Deisy Wilchez- 29 de Enero 2015.....	40
Imagen 3:0:8 Materialización de autonomías: entre la determinación y el discernimiento (muestra final de trabajo de la maestría) [Fotografía/Deisy Wilchez] 29 de Enero 2015.....	41
Imagen 3:9 Materialización de autonomías: Entre la determinación y el discernimiento (muestra final de trabajo de la maestría) [Fotografía/ Nelson Gómez] 29 de Enero 2015.....	42

Lista de tablas

	Pág.
Tabla 1 Énfasis de especialización en educación Media (colegio Inem Santiago Pérez tunal) 2004	5

Introducción

Imagen 1:1 Formato hoja de vida, datos personales (imagen construida para la presente reflexión) [imagen/archivo particular] 2014



FORMATO ÚNICO
HOJA DE VIDA
Persona Natural
(Leyes 190 de 1995, 489 y 443 de 1998)

ENTIDAD RECEPTORA

A QUIEN INTERESE

Libertad y Orden

1 **DATOS PERSONALES** SUMATORIA DE DIFERENCIAS RESPECTO A OTRA PERSONA; DEFINICIÓN A TRAVÉS DE COMPARACIÓN, CLASIFICAR = MODO DE EXISTENCIA = SER Y HACER.

<small>PRIMER APELLIDO</small> BENÍTEZ	<small>SEGUNDO APELLIDO</small> O DE CASADA VELÁSQUEZ	<small>NOMBRES</small> INGRID JOHANNA
<small>DOCUMENTO DE IDENTIFICACION</small> C.C. <input checked="" type="checkbox"/> C.E. <input type="checkbox"/> PAS <input type="checkbox"/> No. <u>XXXXXXXXXXXXXXXXXX</u>	<small>SEXO</small> F <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	<small>NACIONALIDAD</small> PAIS COL. <input checked="" type="checkbox"/> EXTRANJERO <input type="checkbox"/>
<small>LIBRETA MILITAR</small> PRIMERA CLASE <input type="checkbox"/> SEGUNDA CLASE <input type="checkbox"/> NUMERO <u>SIN EXPERIENCIA MILITAR</u> D.M. <u>NO APLICA</u>		
<small>FECHA Y LUGAR DE NACIMIENTO</small> FECHA PAÍS DIA <input type="text" value="XX"/> MES <input type="text" value="XX"/> AÑO <input type="text" value="XXXX"/>	<small>DIRECCION DE CORRESPONDENCIA</small> <u>XXXXXXXXXXXXXXXXXX</u>	
DEPTO <u>CUNDIMNAMARCA</u>	PAIS <u>COLOMBIA</u>	DEPTO <u>CUNDINAMARCA</u>
MUNICIPIO <u>BOGOTÁ</u>	MUNICIPIO <u>BOGOTÁ</u>	
TELEFONO <u>XXXXXXXXXXXXXXXXXX</u>		EMAIL <u>XXXXXXXXXXXXXXXXXX</u>

Rol uno: niña; Rol dos: mujer; Rol tres: estudiante; Rol cuatro: estudiante-profesora; Rol cinco: profesora de jóvenes; Rol seis: profesora de mujeres; Rol siete: profesora de mujeres y de hombres; Rol ocho: profesora de niñas; Rol nueve: profesora de niños y niñas.

El presente panorama manifiesta reflexiones que surgieron a partir de habitar espacios como la escuela, la universidad y otros lugares que paralelamente se preguntan y asumen la tarea de enseñar algo a alguien.

Egresada de una universidad que tiene como objetivo principal pensar y actuar bajo la lógica de la formación de formadores¹, respondiendo de éste modo al perfil de Licenciada en Artes Escénicas,² título correspondiente al campo de acción que promueve la práctica de la enseñanza del arte teatral y danzario, además de la participación desde la enseñanza del componente curricular de educación formal -en niveles de escolaridad básica y media-³. Desde este lugar, se pretende poner en conversación cuestionamientos que han puesto a prueba la constitución de ser docente, estudiante y esencialmente persona. Se establece como pretexto la mirada al ámbito sexual que he asumido como un mapa transversal que cuestiona desde múltiples ámbitos hoy la constitución del ser y del hacer del cuerpo. Esta constitución de la persona desde el cuerpo, se afirma como un dispositivo vivo que materializa de manera acentuada la autonomía, asunto que se encuentra, entre lo que se determina y lo que se decide.

La ruta de éste mapa ha desplegado dos leguajes distintos pero conectados entre sí: la escritura y la acción escénica quienes se intentan mostrar a continuación en tres segmentos: *Preludio: Lo que constituye el presente*, *Interludio: Entre la determinación y el deseo* y, *Cadencia (en comprensión) Materialización de autonomías*. El primero de ellos desglosa instantes en los que me constituí como estudiante y como docente; el segundo apunta a cuestionar los discursos institucionalizados acerca del cuerpo y la sexualidad; el tercero finaliza no con una conclusión sino con una invitación a repensar lo que hemos denominado como autonomía y su relación con las enseñanzas a partir del cuerpo, de lo sexual y por supuesto del arte, el cuerpo mismo en acción.

¹ UPN. Universidad Pedagógica Nacional – Bogotá; aunque su lema protagónico original sea “Educatora de educadores”.

² El egresado de la Licenciatura en Artes Escénicas se reconocerá como un educador en artes, con un amplio sentido de su responsabilidad social en términos de lo pedagógico, lo escénico y lo investigativo. Con altos niveles de competencia para definir problemas, proponer acciones de transformación educativas, trabajar en equipos de formación, liderar proyectos de investigación y desarrollar procesos de intervención socio-culturales que incidan en las comunidades.

<http://artes.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=347&idh=349>

³ En la SED-Secretaría de Educación de Bogotá, para la inscripción al concurso de méritos para proveer los cargos de docentes y directivos docentes al servicio educativo, las posibilidades de movilización como docente de un Lic. En artes escénicas se establece entre el ámbito de las áreas de teatro y danza y la educación básica primaria. Concurso para carrera de docentes y directivos docentes 2013.

1. Preludio. Lo que constituye el presente.

Múltiples vértigos atestiguan la experiencia que como docente he intentado construir. Aprender y enseñar son asuntos que han ido inseparablemente uno al lado del otro, o detrás o delante; día a día y persona a persona contribuyen en la generación de viejas y nuevas preguntas que pueden tener respuesta, pero que casi siempre no se encuentra. Son respuestas que no se presentan desde la inmediatez, sino desde vivir justamente la vida cotidiana mientras se enseña y se aprende.

Así los vértigos⁴ que menciono a continuación me colocan en los bordes para responder lo que mi experiencia me pregunta todo el tiempo:

1.1 El vértigo de aprender

Desde la primaria hasta la secundaria, alegrarme por pertenecer: a la banda de guerra, la flauta y los tambores, el grupo de danza, de porras, el baloncesto, el atletismo y el microfútbol; es decir, hacer parte de la formación artística y deportiva, iban poco a poco seduciendo hacia las actividades que direccionaban el entrenamiento del cuerpo y su escenificación. Los juegos intersecciones, las medallas y menciones de honor daban cuenta del interés por hacer parte de éste territorio, *el territorio del cuerpo*.

Imagen 1:1 Muestra de danza (5to de primaria-colegio Nuestra Sra. del Carmen)
[Fotografía/archivo particular] 1998

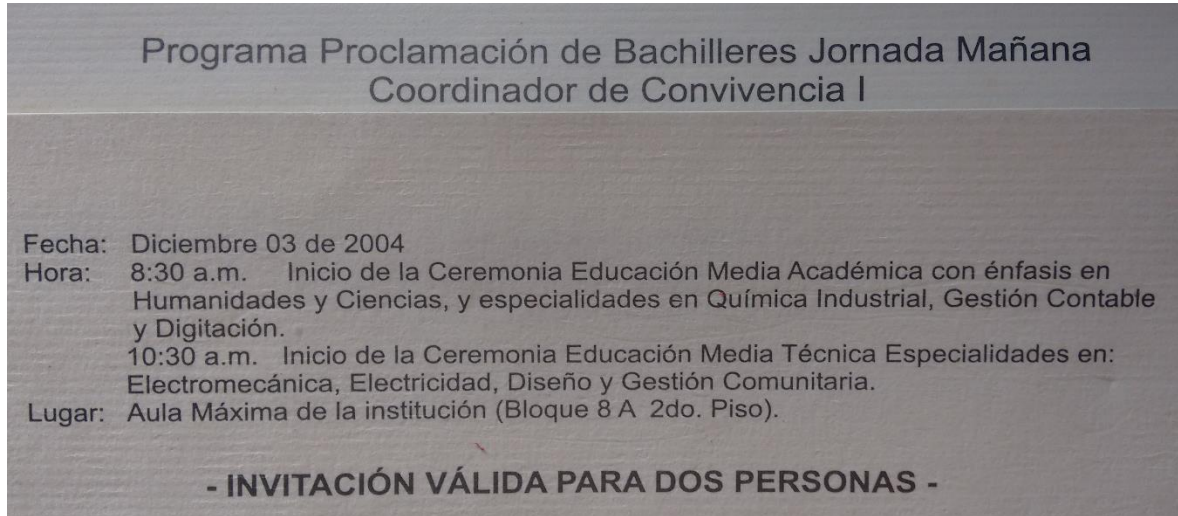
⁴ Inspirada en el panorama sobre lo que nombra Marina (2002) como una *educación para el vértigo*: “debemos ayudar a nuestros alumnos ([...]) a desarrollar con rapidez íntimas y profundas relaciones humanas y a “escaparse” de ellas con la misma rapidez” (p.25). Animada así por la acción de ubicarme en los bordes del querer y del miedo a que el querer se convierta en una realidad, por la indecisión, por el mareo a cometer algún error, pero al mismo tiempo por el deseo a encontrarse en desequilibrio, como se está mientras se enseña y se aprende, casi como una especie de desprendimiento de sí mismo para llegar a la conciencia y poder volver a ser sí mismo.



Paradójicamente la ansiedad al salir de la etapa escolar no estaba mediada ni por el arte, ni por el deporte; en su contrario la medicina era la alternativa predilecta y manifestaba la existencia de una fascinación por el saber sobre el cuerpo y su bienestar. Al mismo tiempo, los test de orientación vocacional⁵ que respondía, predestinaban el estudio de las bellas artes como un camino exitoso.

Imagen 1:2 Invitación proclamación bachilleres (Colegio Inem Santiago Pérez Tunal IED)
[Fotografía archivo particular] 2004.

⁵ Luz Ángela Barrera egresada de la escuela de estudios de género de la Universidad Nacional de Colombia-sede Bogotá, realiza un estudio de caso en ésta misma institución (Inem Santiago Pérez) justamente titulada “Género y orientación vocacional en la educación media” (Barrera, 2011).



Mientras se llevaba a cabo una decisión definitiva en el grado noveno, la institución escolar ofertaba nueve énfasis de especialización: Humanidades, ciencias, química industrial, gestión contable, digitación, electromecánica, electricidad, diseño y gestión comunitaria, énfasis; que serían escogidos para determinar la formación en educación media. Cada énfasis estaba mediatizado, a mi parecer, por la actuación de población femenina o masculina en sus respectivas cualidades así:

Tabla 1 Énfasis de especialización en educación Media (colegio Inem Santiago Pérez tunal) 2004

Mayor % de hombres	Mayor % de mujeres
Electromecánica	Digitación
Electricidad	Gestión comunitaria
Diseño	Gestión contable
Química industrial	
Ciencias	

Humanidades (¿?)

En este plano podía presentarse cotidianamente la distinción entre lo que se consideraba como el saber y desempeño masculino, o el saber y desempeño femenino; sumado a ello, los gustos e intereses personales se empezaron a oponer, conscientemente durante aquel periodo de tiempo, a lo que una “niña normal” preferiría. Tenía un interés nulo dentro de la gama homogénea de posibilidades ofrecidas y por ende legitimadas hacia la población femenina. Así, las humanidades fortalecieron la decisión propia que respondía en ese momento al querer hacer parte de un lugar que fuera habitado tanto por mujeres como por hombres.

1.2 El vértigo de enseñar

Los estudios en el área artística iniciaron en la universidad: Licenciatura en artes escénicas... cinco años pensando en las posibilidades del qué, del cómo, del para qué y del porqué de la educación artística. Aceptar el reto de enseñar y así habitar el salón de clase me devolvió al lugar que me hizo bachiller, donde la pregunta del ¿cómo enseñar? se convertiría en la pregunta que movilizaba al profesor principiante.

Por segunda vez el acento sobre la formación corporal emergía⁶. El cuerpo establecía la conexión, el cuerpo se comprendía como la herramienta del actor, de la actriz, del artista; en paralelo, el gesto corporal hacía parte fundamental en la interacción del profesor en el aula. El énfasis denominado “gestual” constituía la formación y el entrenamiento del profesor/actor y de la profesora/actriz.

Imagen 1:3 Montaje teatral las mujeres de Lorca (UPN Universidad pedagógica Nacional V, VI y VII Semestre) [Fotografía/Archivo Particular] 2008-2009.

⁶ La culminación del trabajo de grado se tituló: “Los saberes corporales en la práctica pedagógica” (Benítez, 2011)



El cuerpo asomaba ya no sólo como herramienta del deporte o como instrumento del arte, sino como fundamento de las relaciones de enseñanza y aprendizaje.

El teatro y la danza orientaban la separación de movimientos y acciones que tácitamente multiplicaban la marca de la dualidad sexual en la representación artística y en la labor docente. ¿Para ser artista-creador era necesario formar la acción del cuerpo y crear a partir de distinciones femeninas y masculinas para que fuese eficaz y legítimo? ¿Los estudiantes, los docentes y los personajes a los que se interpretaba, debían constituirse a partir de una lógica feminizada y masculinizada?

Fuera de la academia en la ciudad de Cali surgió como otra de mis prácticas corporales el “pole dance”, declarándose a su vez como otra posible apuesta por seguir pensando en múltiples formas de aprender y enseñar a partir de los retos otorgados a la propia fisicalidad.⁷ La población que compartía esta experiencia era por supuesto de mujeres: adolescentes, jóvenes adultas y adultas; una gama de personalidades y de intereses particulares para lograr un cuerpo -como producto, no como experiencia-.

⁷ Ésta práctica, se ha definido en gimnasios o academias colombianas, como por ejemplo BPDS- Bogotá Pole Dance Studio, quienes la definen como: “una disciplina en la que se realizan acrobacias y danzas usando un tubo como elemento principal de la coreografía. Durante la rutina, la persona realiza giros, ascensos y descensos en el tubo, al igual que inversiones y transiciones de danza”. Desde mi experiencia de aprendizaje y enseñanza, ésta disciplina ha obtenido un recorrido histórico muy similar al que se ha construido a la danza del tango frente a las prácticas y los imaginarios colectivos, el tango inicio escuchándose en las casas de citas o clubes nocturnos hasta convertirse en un baile de gama profesional. El pole dance no tiene diferencia en ello, se consideraba igualmente como un baile de prostitutas en clubes nocturnos, un baile que se encargaba de la seducción visual del espectador a través de la sensualidad del cuerpo, era un baile de connotación “femenina”- la sensualidad considerada como “femenina”- baile hecho por mujeres con movimientos “femeninos” y exclusivo para hombres, hoy está en pro de salir de ese estigma y se ha convertido en un deporte, en la dedicación tanto de hombres como de mujeres, dando paso a campeonatos nacionales y mundiales, sin dejar de llenar sus inicios.

Imagen 1:4 Clase de pole dance (Academia Pole Fitness Cali) [fotografía/archivo personal] 2012



En las sesiones, las conversaciones sobre los cuerpos, sobre su “forma” especialmente, conformaban una trivialidad fundamentada en la estética más no en el sentir, en el reto propio, en el traspaso de los propios límites o en el bien-estar. La pregunta por cuál era la imagen de un cuerpo perfecto de mujer, cruzaba transversalmente las relaciones que allí se establecían. La competencia respecto a ello no se podía negar; quienes tenían mayor poder económico para entrar en la lógica de la medicina que convoca el artificio de la plasticidad del cuerpo lo hacían⁸- Cirugías para aumento de busto, de glúteos, liposucciones, adecuación de nariz... hasta la sonrisa pasaba por procesos quirúrgicos-. El estereotipo trasegaba las definiciones de cuerpos femeninos vs cuerpos masculinos.

Aquí resultó una espiral para dar otro giro...

⁸ Fui espectadora en el Coloquio Internacional de Artes, Emociones y Género del 2013, donde mujeres ponentes (Alexandra Castañeda Obando, Francia Elena Mamian Ruiz y Tatiana Alexandra Castañeda Bonilla) realizaron un performance en la ciudad de Cali al que llamaron “transformación mediática” tema que responde a la relación del cuerpo en pro de una identidad hegemónica del ser mujer. Operaciones para aumento de busto, de glúteos, adecuación de nariz hasta la sonrisa era mediatizada.

Imagen 1:5 Entrenando pole dance (Academia Pole Fitness) [Fotografía/archivo particular] 2012



1.3 Entre el vértigo de aprender y el vértigo de enseñar

Imagen 1:6 CLAN⁹ Rafael Uribe Uribe [fotografía/archivo particular] 2014.



Situarse en este borde implicó repasar la complejidad de dimensiones respecto a lo corporal que hacen posible la composición de lo que somos y de lo que hacemos -como si fueran dos mundos aparte-. En mí caso, lo que hace mi cuerpo en la cotidianidad no siempre ha estado inscrito en la lógica de lo que ha sido definido e impuesto como femenino. No he sido una copia exacta de “mujer”, -me he negado a hacer uso de tacones, de escotes, de minifaldas, de maquillaje, de no pagar las cuentas, de prohibirme fumar y beber cerveza, de salir a altas horas de la noche-. Me cuesta trabajo sin embargo aceptar que así he sido cifrada, más cuando no me identifico con la dimensión en la que se hace actuar a la mujer o en la manera en que otras mujeres se definen como mujeres. Es un poco paradójico porque tampoco quiere decir que me haya identificado arbitrariamente con la razón de ser de la masculinidad, sobre todo con el estado actual de la sociedad de los géneros que insinúan procesos de supra-masculinidad y de supra-feminidad¹⁰- procesos tan arraigados a la cotidianidad que producen y oscilan entre la burla, la crítica y la exageración-, donde el nombre más la acción, más el imaginario colectivo, coartan y cercan la gama de posibilidades corporales que una persona pueda tener.

⁹ Centro Local de Artes para la Niñez y la Juventud- IDARTES. Bogotá.

¹⁰ Lo menciono en éste lugar como los procesos e imaginarios sociales y por ende culturales que sobrepasan y exageran así mismo lo que se ha denominado como masculino y femenino, se definen y se adecuan prácticas que se contraponen a la construcción misma de lo femenino y de lo masculino; como un proceso de estandarización, homogenización y producción, como una burla a sí mismos.

La tesitura de mi voz es grave por ende, es categorizada dentro de la esfera de las voces contralto segunda. Por el teléfono (las personas que no la han escuchado antes) la confunden con la voz de un hombre (sonríó) y aunque no es frustrante para mí, el interlocutor actúa diferente, más condescendiente por así decirlo.

En este ir y venir surgió la mirada acentuada al terreno de lo sexual. Orientarse en entender la sexualidad invitó a reflexionar sobre las premisas sociales que determinan “ha-ser-ce hombre” y “ha-ser-ce mujer”. ¿Cómo desde allí se desglosan las diferentes representaciones de lo masculino y de lo femenino en las acciones corporales para que se lleve a cabo una legitimación?

Imagen 1:7 Ilustración de Pawel Kuczynski.



En el aula la comparación y la competencia entre lo que se entendía por femenino y masculino, permitía que el cuerpo de los y las estudiantes se limitara a realizar lo que sistemáticamente su sexo legitimara. Se negaba la oportunidad de conocer otras dimensiones de su cuerpo: acariciar y golpear ya estaba ubicado en un lugar estipulado. La memoria ha perdido potencia para saber cuántas cosas dejé de hacer en la infancia por estar inmersa en esta lógica; algunos de mis estudiantes lo representan así en sus dibujos y textos:

Imagen 1:7 Dibujos y textos estudiantes de primaria [fotografía/archivo particular] 2014

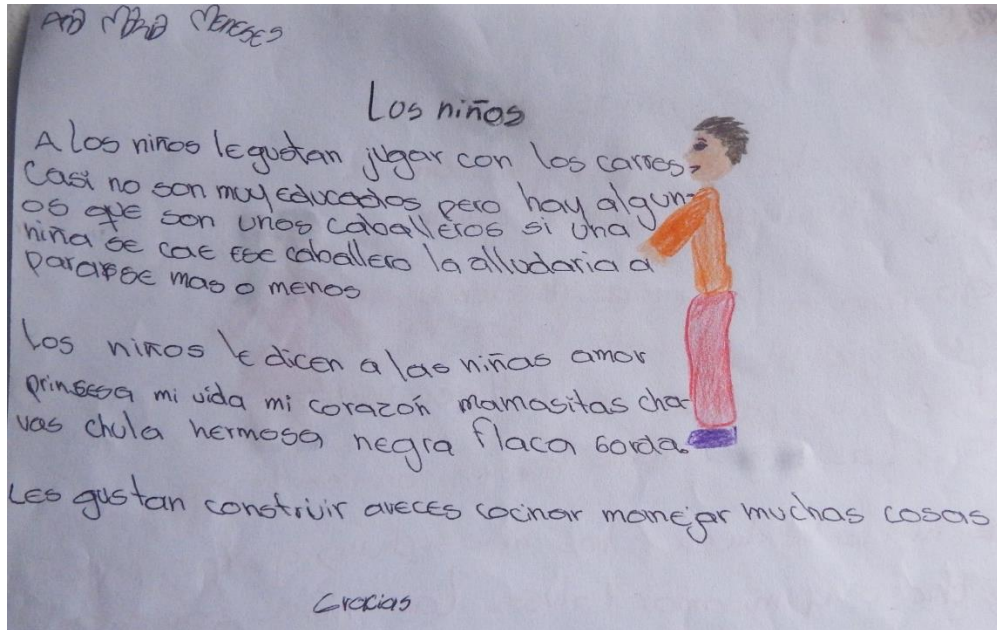


Imagen 1:8 Dibujos y textos estudiantes de primaria [fotografía/archivo particular] 2014

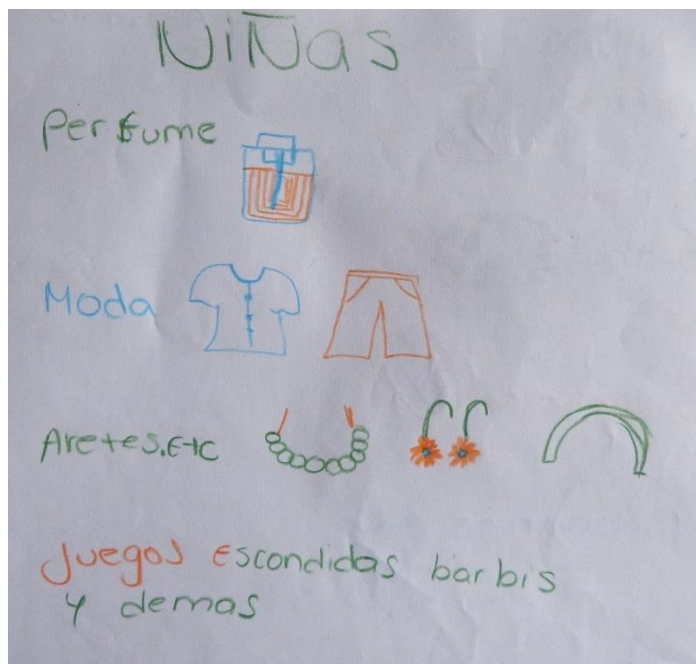


Imagen 1:9 Dibujos y textos estudiantes de primaria [fotografía/archivo particular] 2014

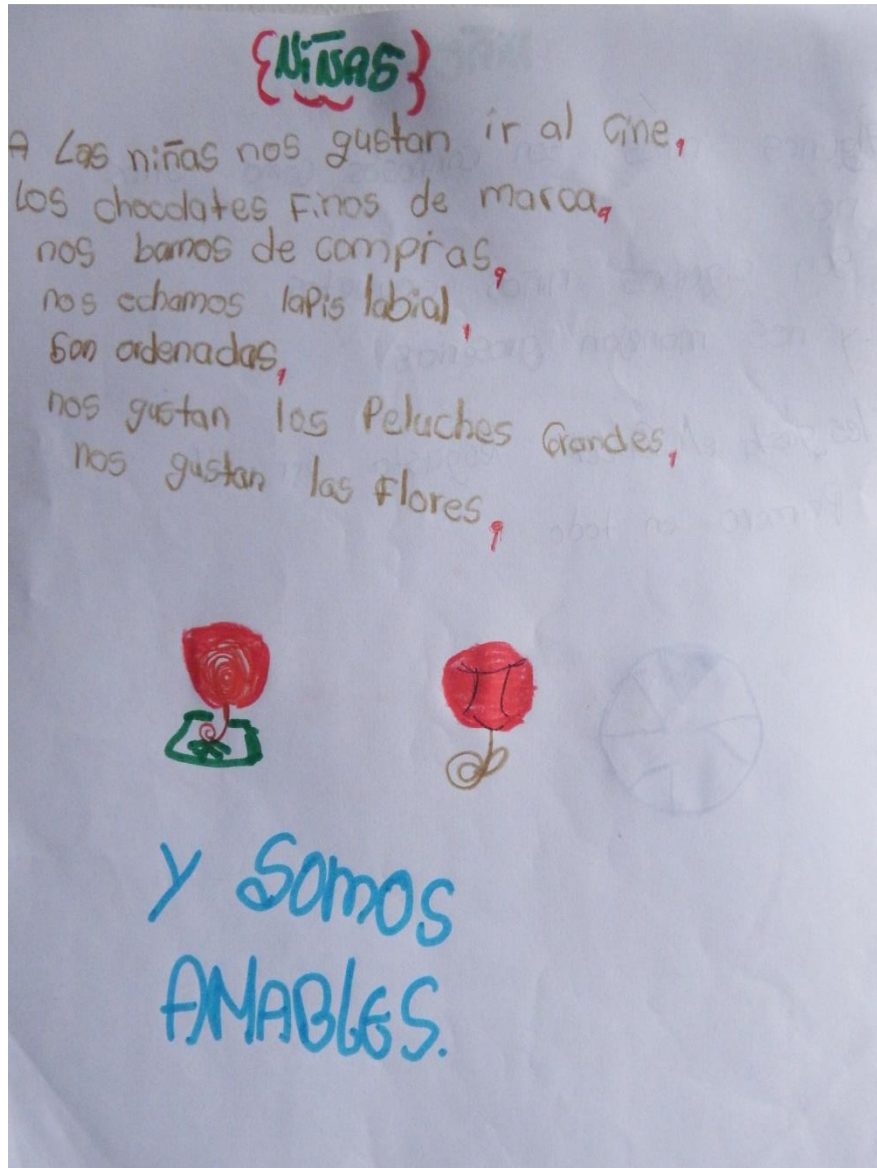


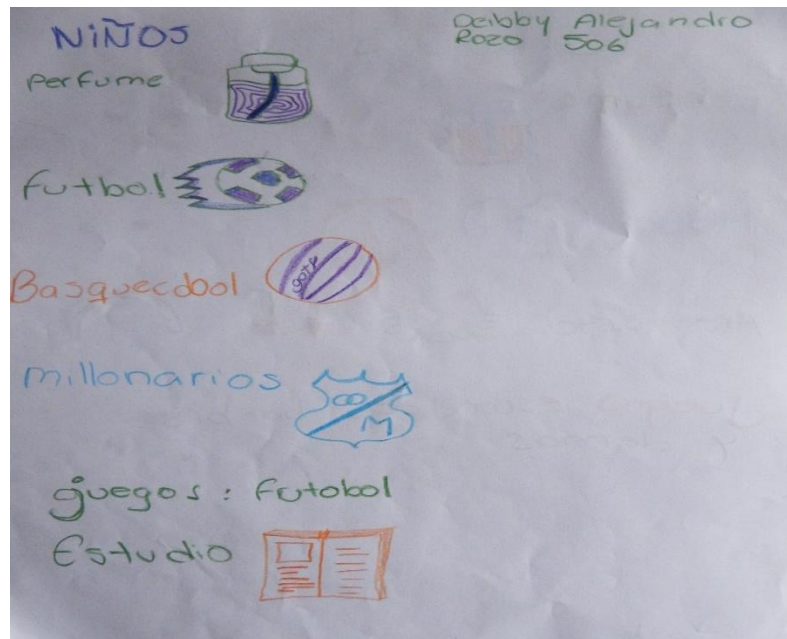
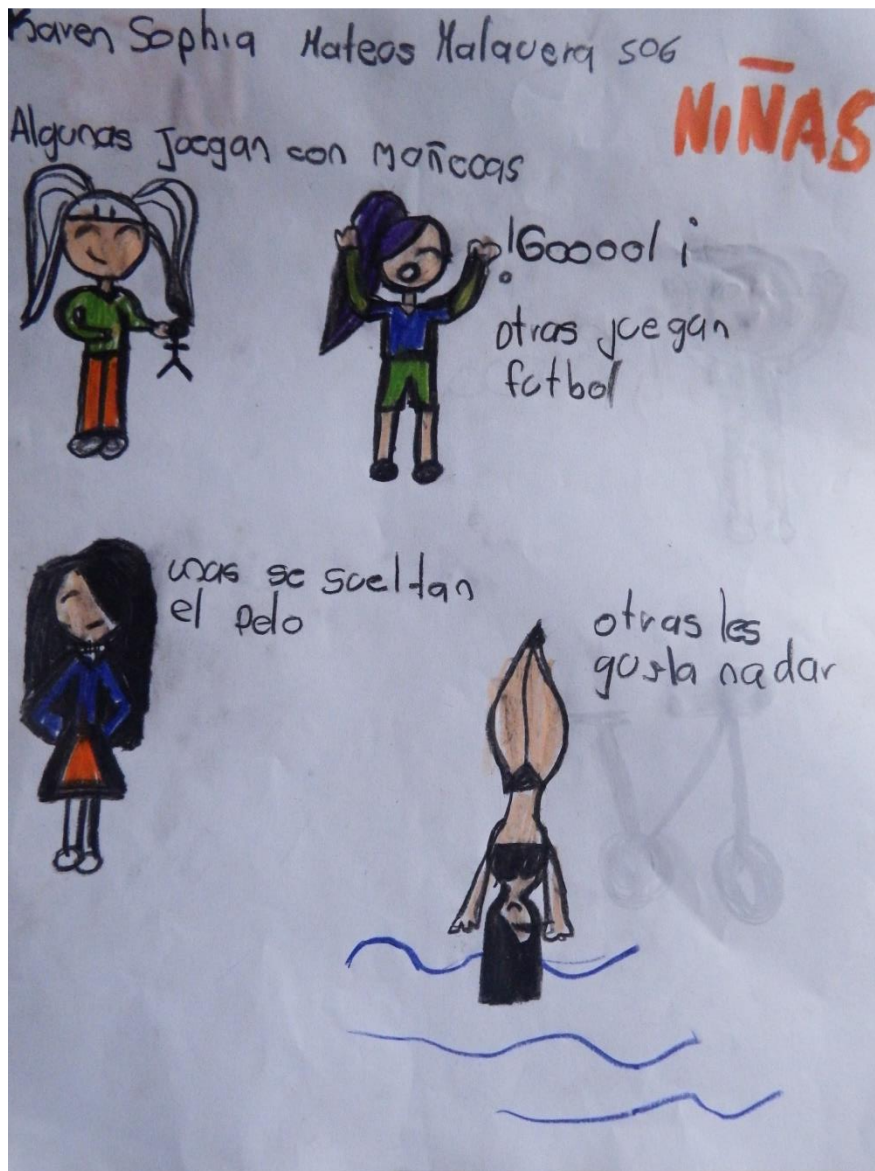
Imagen 1:10 Dibujos y textos estudiantes de primaria [fotografía/archivo particular] 2014**Imagen 1:11** Dibujos y textos estudiantes de primaria [fotografía/archivo particular] 2014

Imagen 1:12 Dibujos y textos estudiantes de primaria [fotografía/archivo particular] 2014

Estas representaciones dicotómicas permitían que aparecieran reacciones convencionales en diferentes espacios en los que impartía clases: En una sesión de pole dance que requería de acondicionamiento físico, de repetición, de controlar el propio equilibrio una estudiante interpellaba: “profe eso es muy duro, yo no puedo hacer eso, eso lo puede hacer un hombre, ¿¡pero yo!?” En otra aula de carácter femenino, la institución fundamentaba las acciones de las niñas parametrizando su cuerpo de tal manera que una acción básica como el sentarse se mediera y obtuviera una calificación positiva de parte de la coordinadora si era el “sentado de una dama” o

injiriendo represarias verbales si no lo era. ¿Acaso sentarse como una dama era ya un dictamen concreto para el cuerpo?

Imagen 1:13 Salida pedagógica con estudiantes de grado primero (colegio La Merced IED) [Fotografía/Archivo Particular] 2013.



Por otro lado, en el aula de carácter mixto la fragmentación entre niños y niñas era evidente. Me pregunto si el correctivo tiene sentido cuando el sistema de tolerancia personal como docente se fractura, es insoportable ver el ataque, la rivalidad, la violencia -literalmente corporal-, la burla, el juicio, la timidez, la respuesta desorbitante, la falta de lugares de enunciación propios de cada uno de los estudiantes, aunque quieran de este modo legitimarlo ¿Qué es lo que debe hacer, cómo debe actuar un docente que se encuentra entre el margen de las determinaciones sociales en contraposición a formar seres integrales y críticos, que logren constituir sus propios lugares de encuentro con el mundo?

Imagen 1:14 CLAN Rafael Uribe Uribe, estudiantes de grado quinto (Colegio Colombia Viva IED) [Fotografía/archivo particular] 2014



Al parecer en nuestra época el cuerpo le queda grande al cuerpo. Lo reivindicamos como detonador del deporte, de la salud, hasta del arte. En la acción cotidiana no hace lo que puede hacer, tiene pereza de sí mismo, controla sus esfínteres pero no su capacidad de interactuar. De allí que aparezca la violencia y se niegue al otro. El poder del cuerpo es poder sobre otros cuerpos no sobre sí mismo. El cuerpo condicionado por la determinación de la sexualidad social es límite y distancia de la acción concreta del hacer, del ser y del interactuar como componentes de la persona. La violencia, la rivalidad, la competencia, la burla y la negación son también consecuencias del relacionarse a través de la lógica sexualizada en la educación.

Imagen 1:15 Estudiante de grado segundo (colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño)
[Fotografía/Archivo Particular] 2014



Imagen 1:16 Estudiante de grado segundo (colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño) [Fotografía/Archivo Particular] 2014



Las preguntas sobre el uso del lenguaje de los discursos e imaginarios colectivos que circulan en nombrar y fragmentar lo femenino y lo masculino fundamentaban este recorrido: cómo desde esa fragmentación se desprenden las prácticas corporales, qué clase de divisiones y limitaciones

corporales surgen gracias a éste *arquetipo* de la división sexual, cómo *lo institucional* acentúa y controla lo corporal, cómo afecta o no a la persona en sus maneras de *ser* y *de hacer* y finalmente, cómo el aula de artes o más bien cómo *el docente de artes interviene* o no en ésta lógica dicotómica del ser y del hacer en pro de una constitución sexual identitaria, en un *sujeto integral*.

2. Interludio: Entre la determinación y el deseo.

El aula se crea a partir de la colectividad, es creación conjunta. En este caso la acción (que siempre es corporal) entendida como movimiento, como llevar algo a cabo, es trascendental en la interacción; trae tras de sí un efecto, una consecuencia, una reacción. “La relatividad de la ciencia moderna apunta al ser, el hombre y el mundo son seres relativos y el principio de su ser es la relación”. (Sartre, 1954, pág. 194) Las imágenes instauradas a través de las relaciones entre personas de diferentes edades y contextos, expuestas a partir del intercambio de lenguajes verbales y físicos primordialmente, aparecen ubicadas en el factor común de la repetición de acciones del día a día. Aquello que acontece más de una vez, que la mirada no puede obviar, es tan cotidiano que puede ser camuflado a través de la aceptación cómplice entre sí. A través de la afirmación de lo que se repite se logra cobrar lugar, importancia y sentido en las relaciones sociales, pero al mismo tiempo obviar otras.

El cuerpo como lenguaje tiene el poder de evidenciar, referenciar, reproducir, transformar u ocultar. Desde este punto las acciones corporales interpuestas en la relación entre seres, son susceptible de ser interpretadas. Los y las estudiantes constantemente nos adherimos a esas interpretaciones para autenticar una parte de nosotros mismos, como sucede con la moda por ejemplo. Esta colectividad en el enseñar y el aprender, circula entre *la imitación y la reproducción de acciones corporales que permiten legitimar su contribución en el grupo*.

La imitación por su parte se proyecta como una manera de re-conocer el cuerpo del otro en comparación con el propio, en palabras de Sartre (1954): “el cuerpo -nuestro cuerpo- tiene como característica particular ser esencialmente lo conocido por el prójimo: lo que conozco es el cuerpo de los otros, y lo esencial de lo que sé de mi cuerpo proviene de la manera en que los otros lo ven. Así, la naturaleza de mi cuerpo me remite a la existencia del prójimo y a un Ser-para-otro.” (pág. 142). La imitación permite un reconocimiento propio a través del calcar acciones que ejecuta otro para lograr una identificación y definición de lo que se es como cuerpo, como persona.

La repetición contribuye en la duplicación constante de acciones que en su fluidez las legitima y las condiciona. Ambos casos pueden ser interesantes y al mismo tiempo insoportable en la medida que cimientan asuntos performativos¹¹ en el aula, que al mismo tiempo van haciendo hincapié en trasfondos de orden histórico, político, simbólico entre otros, que predisponen la vida de los cuerpos.

Lo que acontece, lo performativo, no tiene que ver con la rutina, su diferencia radica en que el primero está contenido de material simbólico que puede ser presentado en una misma acción o en múltiples acciones que fortalecen o fracturan lo simbólicamente aceptado, manifestándose de manera reveladora en la formación histórica de la persona y manteniéndose vivo durante generaciones; la rutina en su contrario radica en la dimensión de responder a las necesidades básicas del sujeto donde su esencia no radica en buscar el sentido de lo que se hace. Por ende, *lo*

¹¹ “Desde mi punto de vista, 'la performatividad no trata sólo de los actos del habla. También trata sobre los actos corporales'”. (Butler, 2006, pág. 281)

performativo se convierte en síntoma educativo y como ambiente performativo relaciona al sujeto con la colectividad y viceversa. Es así como la relación del sujeto con la colectividad fundamenta innegablemente su proceso.

Pensar la acción cotidiana en efecto es distinto de pensar lo cotidiano de la acción. Se puede ser cómplice o no en los dos asuntos: el docente es quien se encuentra en el borde del deber ser y hacer demandado por lo institucional y el querer ser y hacer demandado por el sujeto. Paradójicamente entra en juego también su propio querer ser y hacer en relación con los anteriores, pues hace parte del entramado institucional y su rol funcional debe dar cuenta de ello, tanto como velar por el bienestar de los sujetos aprendices. Entonces, cuando de las acciones cotidianas que se crean en los terrenos del aprendizaje se trata, debería ser previamente estrategia.

El docente por tanto, puede ser creador, mediador y controlador de juicios y prejuicios que se instalan por la comparación entre cuerpos, por el poder entre cuerpos, por la negación y la discriminación de los cuerpos y al mismo tiempo por la aceptación de cuerpos ajenos, como se presenta gracias a entramados de la connotación sexual.

La construcción corporal desde el referente sexual afronta un abanico de relaciones no sólo con otros cuerpos (interacción intersubjetiva) sino a su vez con el espacio y con los objetos. Lo sexual se inscribe "...en un sistema de relaciones, afectos, instituciones, expectativas y fracasos (Marina, 2002, pág. 24) estructuras fisiológicas, conductas, experiencias, sentimentalizaciones, interpretaciones, formas sociales, juegos de poder... Así se convierte en un asunto transversal en la vida del ser humano, pero *¿es más transversal el cuerpo que lo sexual o viceversa? ¿Es factible que la imagen sexual del sujeto se esté empezando a construir como un elemento externo al cuerpo mismo? ¿Y que independientemente de ello lo cuestione y lo controle?*

2.1 Lo legal, lo que circula

“La humanidad ha necesitado elaborar una normativa sexual, y lo ha hecho dejándose llevar por tres dinanismos dispares: el interés mancomunado de resolver problemas, el afán de dominio y el deseo de alcanzar un modo noble de vida. Esto ha dado lugar a normas abigarradas, contradictorias, liberadoras y esclavizadoras. En una palabra necesaria e insoportable.”

(Marina, 2002, pág. 74)

“La norma confiere realidad activamente; de hecho, la norma se constituye como tal sólo en virtud de la repetición de su poder para conferir realidad.”

(Butler, 2006, pág. 83)

En este juego de asuntos determinantes aparece la regla, -como referente común en una relación dialógica, en la interacción, como un término neutro, intersubjetivo entre puntos de vista de libertad (Ricoeur, 1989)- la norma y la ley. La formación sexual desde la educación da paso a la aprobación o desaprobación; se instauran maneras de controlar y garantizar el bien-ser y el bien-hacer de cada sujeto, como juicio moldeador de las conductas del cuerpo.

La *Asamblea General de las Naciones Unidas* En 1981 con la ley 51¹² indica en el artículo 5:

...La cultura y la tradición se manifiestan en **estereotipos, hábitos y normas que originan las múltiples limitaciones** jurídicas, políticas y económicas al adelanto de la mujer. Reconociendo esa relación, en el preámbulo de la Convención se destaca "que para lograr la plena igualdad entre el hombre y la mujer es necesario modificar el papel tradicional tanto del hombre como de la mujer en la sociedad y en la familia". En consecuencia, los Estados Partes están obligados a coadyuvar a la modificación de los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres para **eliminar "los prejuicios y las prácticas consuetudinarias y de cualquier otra índole que estén basados en la idea de la inferioridad o superioridad de cualquiera de los sexos o en funciones estereotipadas de hombres y mujeres.**

En este caso los argumentos tienen que ver con la pregunta por la superioridad, con el cambio de patrones socioculturales. No es un asunto femenino o masculino es un asunto de quien nombra ello como posible y de quienes siguen el patrón como legitimación de la existencia de sí mismos.

En el artículo 10:

La eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza, mediante el estímulo de la educación mixta y de otros tipos de educación que contribuyan a lograr este objetivo y en particular, mediante la modificación de los libros y programas escolares y la adaptación de los métodos de enseñanza.¹³

Queda claro que ocupar los mismos espacios y subir las estadísticas de participación igualitaria, como ocurre con la educación de carácter mixto, no es suficiente para esclarecer asuntos de responsabilizarse de sí mismos como personas más que como seres con sexualidades repartidas; además de considerar que el lenguaje es un punto fundante y reproduce o disminuye contrariedades en las relaciones entre personas, el qué y el cómo enseñar para modificar conductas es tarea aún por resolver.

Por otro lado la página oficial de *UNICEF* publica:

La violencia se da en colegios e instituciones -como orfanatos y otros centros de acogida-, en las calles, el lugar de trabajo y las prisiones. Los niños y niñas padecen violencia en sus casas, en el seno de sus familias o por parte de otros niños y niñas. Un reducido número de los casos de violencia ejercida contra los niños y niñas termina en muerte; pero lo más frecuente es que ni siquiera deje huellas visibles. Aun así, constituye uno de los problemas más graves que actualmente afectan a la infancia. (Pinheiro, 2006)¹⁴

¹² "Por medio de la cual se aprueba la "Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer", adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 18 de diciembre de 1979 y firmada en Copenhague el 17 de julio de 1980".

¹³ "Por medio de la cual se aprueba la "Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer", adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 18 de diciembre de 1979 y firmada en Copenhague el 17 de julio de 1980".

¹⁴ Página web de UNICEF; publicaciones sobre la Protección infantil contra el abuso y la violencia.

A partir de éste u otro tipo de enunciados, surgen proyectos en pro de la calidad educativa proponiendo la excelencia académica y la formación integral¹⁵; por ejemplo en la Secretaría de Educación de Bogotá, respondiendo a temas como la educación incluyente, impartiendo trece aspectos dentro de los cuales dos (enfoque diferencial y enfoque de género) están relacionados con pensar la sexualidad como fundamento en la formación de estudiantes en los contextos educativos en pro de una buena y sana convivencia:

La sexualidad es un aspecto vital de los seres humanos e involucra aspectos físicos, sentimentales y emocionales. Desde un punto de vista existencial alude a la identidad, se relaciona con nuestra forma de ser, de pensar, de sentir, de actuar, de relacionarnos y proyectar nuestra vida. Por tanto, forma parte integral de la personalidad de cada ser humano y su desarrollo se da por medio de las interacciones entre las personas y su desarrollo es esencial para el bienestar individual, interpersonal y social.

La educación para la sexualidad es el proceso por el cual se adquieren y transforman, formal e informalmente, los conocimientos, las actitudes, habilidades, motivaciones y prácticas respecto a la sexualidad en todas sus manifestaciones.

Es importante mencionar que el abordaje de la sexualidad desde un enfoque diferencial y de género permite contribuir a la disminución de las desigualdades, inequidades o mitos que circulan, la ciudadanía como ejercicio de derecho de mujeres y hombres con cuerpos, corporeidades, identidades e historias particulares, adquiere gran relevancia al convertirse en un tema central en la construcción de la ciudadanía, en el ejercicio de derechos de las personas o poblaciones; así como en la transformación de imaginarios en las comunidades. (SED, 2012-2016)¹⁶

Noticias periódicas¹⁷ instalan tensiones entre las dimensiones sociales de la participación, la igualdad, la diferencia, la integralidad, el devenir ser y estar en el mundo sin una condición discriminatoria. Los propósitos educativos manifiestan querer alcanzar libertad, igualdad, integración, calidad, inclusión, entre otros contrastes que no hagan dudar sobre la condición de seres humanos, independientemente de lo que constituye a cada persona. La norma, la regla y la ley intentan ser el puente que media para no cruzar arbitrariamente el espacio, la identidad, el ser y hacer ajeno.

¹⁵ Plan sectorial de educación 2012-2016. Calidad para todos y todas. http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/SECTOR_EDUCATIVO/PLAN_SECTORIAL/2013/Bases%20Plan%20Sectorial%20Educacion%20DEF%2024072013.pdf

¹⁶ Secretaría de Educación, proyecto de educación incluyente de acuerdo al plan sectorial de educación 2012-2016.

¹⁷ Espacios publicitarios como EL TIEMPO Y EL ESPECTADOR, actualmente periódicos oficiales publican con frecuencia asuntos que referencian cuestiones acerca de las relaciones entre mujeres y hombres, entre la institución y las normas que manifiestan desacuerdos que desembocan en varias ocasiones en actos violentos, dos ejemplos de ello: El Espectador 9 de Mayo 2014 9:50 a.m. Redacción Bogotá *¿Razones machistas detrás de la renuncia de una decana de la Universidad Nacional?* <http://www.elespectador.com/noticias/bogota/razones-machistas-detras-de-renuncia-de-una-decana-de-u-articulo-491224>; El Espectador 7 de Septiembre 2014 11:28 AM *Las pruebas de Sergio.* <http://www.elespectador.com/noticias/bogota/pruebas-de-sergio-articulo-515085>. Diariamente he podido leer entre una y otra noticia la distinción sexual de la vida cotidiana, resumida en acciones que afectan a unas y otras personas, independientemente del medio por el cual este fijando mi atención, invitaría a que se realice éste ejercicio por un día a ver con qué tipo de anuncios e informaciones se encuentran que no midan esta relación divisoria de lo sexual.

Integrar qué a que, igualar qué con qué o quién con quién, discriminar qué de qué... ¿es necesario el paralelismo? se feminiza y masculiniza hasta el espacio:

...son las mujeres las que hacen habitable la ciudad construida por los hombres. Es bien dicente que al menos en nuestro idioma, las palabras referidas a la casa son en su mayoría femeninas; la ventana, la puerta, la cocina, la alcoba, la sala, la decoración... al habitar se opera una mutación, se amueblan los espacios, se repletan de gestos y recuerdos; se hacen vivibles, se marcan territorios, también se hacen circulables, transitables, se insinúan trayectos, se generan recorridos siempre abiertos, siempre nuevos en donde se construyen relaciones posibles. (Restrepo, 1994, pág. 94)

La norma educativa propone no dejar ver la división de los sujetos explícitamente. No es lo mismo imaginar la violencia física y verla que imaginar la violencia simbólica y seguir ciegos a ello. El círculo de la diferencia es el círculo vicioso de la discriminación, sino se hace hincapié en las capacidades humanas más no en las capacidades sexuales.

Al establecer una predeterminación sexual al cuerpo se manifiesta de antemano unas limitadas posibilidades de existir, de ser y de hacer. Es claro que existen conocimientos y experiencias previas a cualquier nacimiento. "...desde pequeños somos socialmente moldeados: obedecemos a reglas culturales que determinan y fijan ciertos comportamientos para los hombres y para las mujeres; las representaciones en torno a lo femenino y a lo masculino son modelos reguladores de la acción humana que limitan las propias potencialidades humanas" (Millán Cruz & Alarcón , 2009, pág. 71). La historia de los otros ya está presente; allí, en el nacimiento, se empieza a crear la propia. El asunto deviene en que la historia propia se construye y se constituye gracias al referente de las otras, de esas otras que no son sólo la de nuestros progenitores, que hace parte de una reconstrucción de experiencias, del ensayo y del error, del gusto y del desinterés de otros, sin embargo ¿es necesario como docentes remarcar en otros lo que cada uno de nosotros ha construido en su historia personal y social?

Así, mientras que el socializador socializa, también reproduce y transmite su propia historia y la de las generaciones anteriores. De este modo los docentes legitiman y sancionan a través del lenguaje y de su quehacer pedagógico roles y pautas de comportamientos apropiados en los niños, receptores de toda esa información. (Millán Cruz & Alarcón , 2009, pág. 60)

El querer y el deseo se encuentran inmersos en la observación de un panóptico que orienta los perfiles no solo profesionales sino a su vez el perfil del ciudadano correcto, el deber ser. Definirse como masculino o como femenino no es clasificar la subjetividad ni la identidad, es caer en la red de homogenización de los cuerpos. *Así se da paso a la existencia de un control más naturalizado.*

La educación contribuye en ese proceso cuando igual que la familia continúa asimilando lo femenino y lo masculino como las correctas formas en las que los y las estudiantes deben actuar, donde el cumplimiento de normas, reglas y leyes contribuyen en la convivencia entre sí. En últimas, todas ellas son más fuertes que la misma acción, porque en ellas se mimetizan.

El saber disciplinar, entendido como el puente entre el enseñar y el aprender, se dedica a hacer uso de sus principios y actúa en pro de ellos con el propósito primordial de entender la disciplina misma, es decir, que las y los estudiantes "aprendan". El arte como disciplina del saber -hoy con un mayor nivel de atención por las escuelas- fundamenta distintos principios: el "reconocimiento corporal" "la autoconciencia del ser y hacer cuerpo(s)", la capacidad que se tiene como ser humano de hacerse responsable de sí mismo, de su rol, de tal manera que lo que constituya el cuerpo este pensado para el **yo**: "solo una pequeña parte de las relaciones humanas puede ser

personalizada; el resto (ellos) queda anónimo y se reduce a un juego de roles regulado” (Ricoeur, 1989, pág. 74)

De ésta manera el arte y en especial la educación artística no puede huir del cuerpo. Puede contener un papel potencializador de la creación material de deseos o reproducir las estructuras fundantes correspondientes a la dualidad sexual de los cuerpos, que evidentemente están por fuera de él. El cuerpo es entendido como una complejidad del lenguaje, es el vestigio de lo aprendido, de nosotros mismos. es astuto, puede evidenciar, referenciar, reproducir, transformar u ocultar maneras de ser y hacer, así como posibilitar el crear; dimensión en la que se podría decir que tiene poder sobre sí mismo.

Paradójicamente surge entonces *la tensión entre lo que le corresponde predeterminadamente al cuerpo y el poder de crear que tiene sobre sí mismo*. Los límites de lo corpóreo, no en su estructura anatómica protegida y limitada por el órgano de la piel sino en tanto decisiones personales sobre la manera en la que el propio cuerpo es y actúa, en las definiciones que hacen que el cuerpo de una persona sea distinta a otra y como un cuerpo a través del propio lenguaje de la acción, del gesto y de la palabra -siendo universos del arte- contribuyen en la formación corporal de otros utilizando los arquetipos sexuales como componentes de ésta. Allí donde la re-producción y pro-creación del ser y del estar en el mundo a través del lenguaje instaurado en la lógica de la dialéctica sexual y donde las generaciones anteriores la legitiman o las niegan y las nuevas obedecen o se escapan. Es un estado de memoria que vive en el día a día.

El cuerpo recuerda, los huesos recuerdan, las articulaciones recuerdan y hasta el dedo meñique recuerda. El recuerdo se aloja en las imágenes y en las sensaciones de las células. Como ocurre con una esponja empapada en agua, dondequiera que la carne se comprima, se estruje e incluso se roce ligeramente, el recuerdo puede surgir como un manantial. (Estés, 2001, pág. 164)

En esta historia, en medio de algo que constituye al sujeto como ser sexual, se conduce a la espiral de la autonomía y la heteronomía: acciones simples por ejemplo como decidir vestirse de color rosado o no, hacer el ejercicio de preguntar a diferentes estudiantes cuál es su color predilecto dando respuestas que entreveían predisposiciones sexualizadas (profe: es que yo no me quito hoy los zapatos porque las medias que traje son fucsia y qué boleta, parecen de niña). ¿Dejar de vestirse de un modo para no entrar en un juicio sexual modelador o aceptar las condiciones que el contexto social proponía? Las acciones por más simples o complejas pueden llegar a ajustar de manera determinante la vida de una persona; en ese caso, si se piensa en el resto de ámbitos de la vida ¿cómo entra la determinación sexual a hacer parte de ellos?

En el contexto de las artes y según las premisas condicionantes de lo sexual ¿Podría pensarse que los y las artistas tienen comportamientos femeninos, donde se afirma que el arte apunta hacia la sensibilidad del ser humano, porque genera catarsis, teniendo en cuenta que la sensibilidad es un asunto femenino? ¿La educación artística determina y reproduce acciones corporales desde una perspectiva de la dualidad sexual legitimada en el mundo actual? ¿Es posible que a través de ella se pueda contribuir en transformar imaginarios colectivos sexuales?

Existe hoy la necesidad de implementar el enfoque de género como un asunto transversal en la vida educativa de los y las estudiantes¹⁸ En este sentido se fundamenta la sexualidad a partir de la

¹⁸ Como se manifiesta a partir de las instituciones mencionadas anteriormente.

estructura de la lógica determinante del actuar masculina o femeninamente, con ánimo de entablar relaciones de identidad, respeto, tolerancia, participación: ¿Qué sucede con las personas que deciden actuar bajo las lógicas feminizadas y masculinizadas al mismo tiempo? ¿Qué nombre le damos o más bien, es necesario otorgarle un nombre?

Un compañero docente, el año pasado en conversaciones de clase sobre la distinción de niños y niñas en la enseñanza, opino: “es más fácil enseñarle para mí a un niño que a una niña, con las niñas es más complicado”. Ante mi exhalación de enojo recuerdo preguntarle: ¿realmente eso es lo que sucede, o es la creencia en conductas culturales que nos dirigen a actuar bajo esas lógicas? ¿Acaso las mujeres son más sensibles? ¿Este tipo de pensamientos no contribuyen acaso en seguir legitimando que lo razonablemente correcto es que exista la educación paralelizada de niños lejos de niñas? O ¿Es más fácil controlar a quién se dirige, según quién dirige?

“Hay un gran sombrero... ¿Has oído tú hablar de un sombrero que hace invisible a la persona? Se lo pone uno en la cabeza, y nadie lo ve.”

Casa de Muñecas

“¿No cree usted que tenemos para enseñar una enormidad de cosas en las que nosotros mismos no creemos?”

Henry Ibsen

3. Cadencia (en comprensión) materialización de autonomías.

“En efecto, si yo no comprendiera lo que significa decir yo, no sabría que el otro es yo por sí mismo”

(Ricoeur, 1989, pág. 71)

Me interesa recrear el cuerpo como potencia y materia de la autonomía. Me interesa el cuerpo ilegal, extraño, inédito, raro, deformado, viciado; aquel cuerpo irreverente. En últimas, ese cuerpo desobediente que se mide en romper las barreras de la determinación por lo sexual y se anima a descubrir su pasión e ir más allá de lo estipulado así sea simbólicamente. Sin embargo, ello no indica que estos cuerpos alterados desquicien o se entrometan y violenten la construcción de otros. Es una manera de pensar en la **“anormalidad”** como una posibilidad de conocimiento, que lo indeterminado tenga una razón de existir. Donde todos los cuerpos tienen el poder sobre sí mismos de llevar a cabo procesos de anormalización.

Los marcos legales en la educación artística (MEN, 2000) proponen pensar seriamente lo que significa la subjetividad como cimiento en la formación de personas, además de contemplar procesos incluyentes (SED, 2012-2016) que den cuenta de las diferentes subjetividades en pro de una igualdad; no obstante, lograrla no requiere de moldes y menos de una discriminación positiva hacia los cuerpos que el prejuicio nombra como diferentes, puesto que éste se encuentra más en el ojo del que observa que en la realidad misma (Marina, 2002) es la paradoja de las discusiones actuales de la educación: **la igualdad vs la diferencia.**

No consiste en educar desde la negación del otro para poder enriquecer la propia condición determinada, como a consideración mía sucede con los colegios que se generalizan en la educación de sólo niños o niñas, los mal llamados colegios femeninos o masculinos. Estos colegios tienen una función específica, formar damas y formar caballeros, todo ello a partir de unas lógicas de acciones establecidas para hacer-se hombre y hacer-se mujer. Actuar en la sociedad laboral y productiva desde la lógica feminizada y masculinizada, ¡desesperante! El cuerpo cotidiano e instrumento del arte inserta en sí mismo la dialéctica del ser y del hacer: fuerza/debilidad, superior/inferior, adelante/atrás, derecha/izquierda, rapidez/lentitud, individual/colectivo, flexibilidad/rigidez, entre otras. Dualidades que indiscutiblemente se materializan en la vida cotidiana de otras maneras. Dualidades a las cuales se les agrega un sujeto masculino o femenino. *La neutralidad conduce a estar gran parte del tiempo en conflicto; es como si se renunciara a la identidad, a la definición para poder nombrar lo que está en el mundo, en cómo es nuestro mundo.*

He conocido varias mujeres que han sido parte de la construcción de este tipo de instituciones fragmentales y en su mayoría han pasado a actuar bajo lógicas masculinizadas o en su contrario su apuesta no está de ninguna de las dos ¿anormal? ¿Qué logra la escuela al controlar el cuerpo y su lenguaje para categorizarlo en un entramado sexual legitimado? Las respuestas se acercan a creer en la escuela como medio socializador, como espacio agente de desarrollo humano en pro de la convivencia y de la interacción que responda a las exigencias sociales.

Lo dual manifiesta relación continua. Ser y definirse gracias a la esencia de lo otro y viceversa, la relación conjunta, es lo que permite la existencia pero a su vez la muerte de lo que no se encuentra ni en un lado ni en el otro. La relación de las partes funcionan a partir de la acción y de la reacción, y constituyen la interacción como componente interlocutor entre una u otra parte. El vértigo de aprender justamente se refleja en el paso hacia lo que no se conoce y por tanto pueden acontecer dos cosas: arriesgarse a atravesar la barrera para aprender o quedarse en el borde y negarse la oportunidad, pero solo una premisa lo mide y es la propia decisión ante todas las posibilidades.

Es fundamental entender que “los cuerpos se reconocen a sí mismos no como hombres o mujeres, sino como cuerpos parlantes, y reconocen a los otros como cuerpos parlantes. 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” (Preciado, 2002, pág. 18) Parlar es un asunto de conversar, es así como se conversa con el lenguaje y el cuerpo también es lenguaje.

Un acento

La sexualidad aquí no es entendida como una barrera. Cualquier persona manifiesta su propia manera de proceder hacia ella desde la condición que quiera, en últimas es un asunto de orden “privado”. Precisamente todo éste recorrido ha sido pensado desde la lógica corporal en la que cualquier persona puede actuar en clave de masculinidad, de feminidad o de las dos o de ninguna, sin entrar en la lógica sexual del convertir-ser mujer o convertir-ser hombre. Nombrar desde estos dos espacios sin preceder una decisión pensada, determina a la persona como lo afirma Beatriz (2010): “La sexualidad es como las lenguas. Todos podemos aprender varias” (Sanchez, 2010)

No es hora de pensar que la diferencia corporal es la que indica desigualdad entre hombres y mujeres, **es la aceptación personal del control social sobre los cuerpos que hace que la diferencia exista**, va más allá de nuestros vestidos, contribuye también a una acción discursiva¹⁹. Baudrillard (citado por Marina, 2002) afirma que: “la fase de la liberación del sexo es también la de su indeterminación. Ya no hay carencia, ya no hay prohibición, ya no hay límite: es la pérdida de cualquier principio referencial”. (pág. 26)

En efecto, educar desde el “género” o con perspectiva de “género” no entra a remediar esta reflexión. Esa palabra²⁰ en sí misma condiciona y segrega, predispone a un sistema de clasificación

¹⁹ “...Afirmar que las diferencias sexuales son indisociables de las demarcaciones discursivas no es lo mismo que decir que el discurso causa la diferencia sexual.” (Butler, 2002, pág. 17)

²⁰ Autoras como Judith Butler por ejemplo, proponen más acciones como *des-hacer* el género.

y por ende de mitificación y determinación del ser y del hacer en el mundo²¹. Aunque en su momento ayudó a pensar las dinámicas sexuales, hoy considero que no debe inscribirse como énfasis moldeador de la reflexión sexual en la acción educativa. Encasillar o mostrar posibilidades de cómo actuar en género y cómo actuar sexualizadamente correcto a cada uno de nuestros estudiantes, es como confirmar la existencia del artista innato y coartarle la práctica artística o tratar de seguir definiendo de manera hegemónica qué es belleza en el arte o al mismo tiempo definir qué es arte. Requiere por lo menos entonces, una redefinición epistemológica. *Qué complejo es dialogar del sexo, de la sexualidad y del género sin intentar hacer una definición de ello.*

Como profesoras y profesores estamos en ese encuentro por identificar y definir al otro u otra dentro de lo ya conocido, dentro de la norma, de la ley, dentro de nuestras propias maneras de actuar en el mundo y de acuerdo a ello podemos castigar, premiar o influir, acciones que manifiestan las relaciones de poder (Marina, 2002).

Tampoco consiste entonces en crear una arenga que determine la emancipación de la mujer o que lidere voces de Gais, lesbianas, bisexuales, intersexuales, intergénero... En la educación, todos estos, lo masculino y lo femenino abarcan el mismo espacio de determinación y control, en pro de una búsqueda de libertad que en últimas vuelve a convertirse en un panóptico de subjetividades corporales o de ficciones políticas (Preciado, 2002). *¿Podemos por ejemplo, accionalmente ser seres andróginos²²? Cuando actuemos en estas lógicas posiblemente no necesitemos nombrar la diferencia.*

La existencia propia es re-activa frente a los fenómenos de la vida cotidiana, la pregunta por lo dual y la neutralidad tiene que ver entonces con el estado en el que el sujeto permanece antes de decidir ser y hacer; sólo aquel quien puede situarse como autor de sus actos, como agente moral, puede jerarquizar sus preferencias (Ricoeur, 1989). El aula al construir y crear con otros como posibilidades de ser y hacer, cuestiona la heteroestructura a partir de la conversación por *la decisión* como *acción pensada* y elaborada a través del cuerpo, el cuerpo como agente que posee el poder de materializar la autonomía.

Un acento más

El sentido y la substancia en la que se basa el sujeto para existir en el mundo y en lo que la educación concatena como las premisas de la formación crítica e integral acentúan la autonomía;

²¹ Preciado afirma que la palabra género es una invención de la medicina para lograr performatividad en sus verdades.

²² Platón en el banquete manifiesta la creación existente de un cuerpo andrógino que fue separado por cuestionar la magnificencia y el poder de los dioses, su misión es seguir buscar la otra mitad de ese ser para poder alcanzar la felicidad ¿es acaso nuestro afán de estar por encima de los otros, lo que determina socialmente nuestras maneras de actuar?

autonomía que sólo es posible comprender a través de los lugares de acción y de enunciación en los que cada persona sustenta sus maneras de ser y hacer en el mundo a través de su constitución corporal.

La autonomía no es un proceso del “yo”, por el “yo” y para el “yo”; es decir no deviene su construcción de manera egocéntrica que contradice los procesos de sociabilidad o de socialización, la autonomía comprende pensar el “yo” gracias al “yo” de los otros, no es pensar un “yo” y los “otros” es pensar el “yo en multiplicidad”, en relación, en disparidad, en congruencia.

La autonomía requiere de pensamiento abstracto, de imaginarse el futuro de las acciones, de predecir lo que se quiere que suceda; *quizá la primera etapa del camino a la autonomía es desprenderse de sí mismo, mirarse y comprenderse desde afuera.*

Concatenado a ello, la dialéctica en distintos aspectos de la modernidad ha mediado la decisión de cada una de las personas por **ha-ser-ce** parte e identificarse con una cara de ellas, clasifica incentivando un posible orden. De este modo *la estructura fundante de cada fragmento de lo dialéctico promete al ser la autenticidad y el bienestar de pertenecer a lo que le corresponde y así entenderse como una parte de la suma, como la totalidad, ser parte de la sociedad.* Es así como los espacios del aprender y del enseñar, hacen uso de dinámicas dialécticas formativas. ¿Quién se encarga de cuestionar y legitimar todo aquello que se encuentra por fuera de las estructuras dialógicas? el sujeto mismo es quien realiza la fisura con el escalpelo que es su crítica y autocrítica para construir el propio rompecabezas por el que le dé sentido y materialidad a su deseo.

En éste proceso se podría entender que el cuerpo es la propia regla, lo que puede hacer y ser lo evalúa él mismo, la intimidad no es lo contrario de lo que se exhibe, lo íntimo propone propias maneras de materializar la autonomía, ella no necesariamente tiene que ver con crear asuntos innovadores respecto al cuerpo, implica tomar distancia de lo correspondido, de lo demandado, de lo dictado y tomar decisión sobre lo que se debe ser y hacer en contraste con lo que se quiere ser y hacer.

El discernimiento como acción concreta en la formación del ser y el hacer de manera conciente, la decisión entendida etimológicamente como *“la opción escogida ante todas las posibilidades”* es donde podría quizá estar la riqueza. ¿Mostramos todas las posibilidades, Mostramos las posibilidades que nos agradan o las que juzgamos como coherentes a la realidad? allí es viable que esté lo artístico, construir y crear con otro como posibilidad de ser y hacer, no desde la heteroestructura sino cuestionándola a partir de la conversación por la decisión como acción pensada y elaborada a través del cuerpo.

Si categorizo el cuerpo, categorizo mi ser y mi hacer, es decir mi existencia en el mundo. Pensar el cuerpo en educación artística, no necesariamente tiene que ver con trabajar a partir de él, sino pensar a su vez en la materialización del sentir, del deseo como posibilidad de ser, estar y por tanto existir; como un vínculo en las relaciones de enseñanza-aprendizaje, como un paso para dejar de ser objeto del arte y por ende de exhibición como históricamente ha construido su propio imaginario en dicho terreno.

Pero además ¿qué hacer con lo que ya está? Cómo escaparse de ello que da el nombre a nuestra existencia; nadie puede inventar la vida desde cero, el modelo es importante, en el aula no sólo nos encontramos con un modelo, sino con múltiples. La pregunta se encuentra en la obligatoriedad de seguir sólo uno, para entendernos y convivir mejor, ¿basta hoy con inventar vanguardias del

sexo²³, para instaurarse en alguna creación?; Los primeros aprendizajes que tenemos durante nuestra escolaridad, tiene que ver con aprender el uno y el cero, es decir lo existente y lo inexistente, lo que se olvida es cuestionar estos dos aspectos para abrir campo a la creación como el componente capaz de cuestionar y construir posibles maneras de existir en el mundo, anormalidades si se quiere llamar... Redefinir el ego como terreno de la creación, nada lo hacemos por defecto, realmente sucede porque nos impacta en nuestras vidas.

La creación personal, como materialidad de la autonomía ¿nos invita como docentes a construir espacios donde sea posible sincera y cotidianamente el crear?, ¿pensar el producto del arte en coherencia con lo que se quiere ser y hacer? ¿Qué es lo que le sobra o le falta al cuerpo para ser creador de su autonomía?

Puntos suspensivos

“si soy alguien que no puede ser sin hacer, entonces las condiciones de mi hacer son, en parte, las condiciones de mi existencia. Si mi hacer depende de qué se me hace o, más bien, de los modos en que yo soy hecho por esas normas, entonces la posibilidad de mi persistencia como «yo» depende de la capacidad de mi ser de hacer algo con lo que se hace conmigo”

(Butler, 2006, pág. 16)

Pensar la historia de mi cuerpo y paralelamente la historia de otros cuerpos, las apuestas del arte, de la enseñanza del arte, de la normatividad de la educación, de mis acciones como docente, de las acciones de mis estudiantes; contribuyo a seguir dejando ésta apuesta por resignificar el cuerpo más allá de asuntos determinantes, más allá de la necesidad de una definición, resignificar sus potencialidades, sus capacidades, sus deseos, sus intereses para así posiblemente abrir el camino a pensar una educación artística en pro de la libertad, de la misma felicidad de la persona. *Es un asunto de autonomía, no para auto-controlarse sino para comprenderse y crearse así mismo.*

²³ Con vanguardias del sexo me refiero aquí a todas aquellas manifestaciones y nombres que se le han otorgado día a día a las conductas, gustos e intereses particulares acerca del sexo y de la sexualidad, para legitimar lo que los propios imaginarios sociales coartan, cómo se inscribe cada persona en camino a la idea de identificarse, de mostrarse, en últimas para aceptarse y ser aceptado por otros.

Imagen 3:1 Materialización de autonomías: entre la determinación y el discernimiento (muestra final del trabajo de la maestría) Deisy Wilchez- 29 de Enero 2015



Imagen 3:2 Materialización de autonomías: entre la determinación y el discernimiento (muestra final del trabajo de la maestría) Deisy Wilchez- 29 de Enero 2015



Imagen 3:3 Materialización de autonomías: entre la determinación y el discernimiento (muestra final del trabajo de la maestría) Deisy Wilchez- 29 de Enero 2015.



Imagen 3:4 Materialización de autonomías: entre la determinación y el discernimiento (muestra final del trabajo de la maestría) Deisy Wilchez- 29 de Enero 2015



Imagen 3:5 Materialización de autonomías: entre la determinación y el discernimiento (muestra final del trabajo de la maestría) Deisy Wilchez- 29 de Enero 2015



Imagen 3:6 Materialización de autonomías: entre la determinación y el discernimiento (muestra final del trabajo de la maestría) Deisy Wilchez- 29 de Enero 2015



Imagen 3:7 Materialización de autonomías: entre la determinación y el discernimiento (muestra final del trabajo de la maestría) Deisy Wilchez- 29 de Enero 2015



Imagen 3:8 Materialización de autonomías: entre la determinación y el discernimiento (muestra final de trabajo de la maestría) [Fotografía/Deisy Wilchez] 29 de Enero 2015.



Imagen 3:9 Materialización de autonomías: Entre la determinación y el discernimiento (muestra final de trabajo de la maestría) [Fotografía/ Nelson Gómez] 29 de Enero 2015.



“Ingrid Benítez, Se pregunta por los roles que cada quien asume en la escuela frente a la necesidad de encontrar un **lugar de legitimación de su propia presencia**, pero además pone en el centro de este cuestionamientos un asunto que constituye **una tensión que precede y condiciona las relaciones entre los sujetos que ocupan cotidianamente el espacio del aula, la sexualidad**. Su cuestionamiento nos sitúa frente a la **dificultad de cada sujeto en la impronta de reconstruir su propio cuerpo, dificultad que resuelve cómodamente asumiendo esquemas y calcando acciones**, dejando que **las relaciones entre hombres y mujeres estén determinadas por una moral externa que ha sido previamente fijada en discursos oficiales**. ésta reflexión lleva a Ingrid a pensar **la necesidad de mantener la tensión para pensarla siempre en presente, a no ocultarla y no resolverla fácilmente en nuevos discursos**, su lugar de resistencia ésta en la necesidad de **plantear cada vez las relaciones, en encontrar en cada quien la singularidad de su presencia y de su cuerpo**, no se resuelve en las dificultades como ella bien lo dice, haciendo **discriminaciones positivas**, sino construyendo permanentemente estos espacios del aula en el que es posible hablar de lo que nos hace permanecer en tensión, **para que cada quien se presente así mismo en su singularidad dentro de la pluralidad, la moral no puede estar fija y petrificada**”²⁴

²⁴ Relatoría del presente trabajo en el I foro académico por la docente Patricia Triana, quien a su vez acompañó el recorrido en este proceso.

Un posible punto final

Seguir en tensión:

“En verdad, sólo quien piensa acertadamente puede enseñar a pensar acertadamente aun cuando, a veces, piense de manera errada. Y una de las condiciones para pensar acertadamente es que no estemos demasiado seguros de nuestras certezas”.

(Freire, 2006, pág. 24)

“Vivir no es otra cosa que arder en preguntas. No concibo la obra al margen de la vida.”

taud

A. Anexo: CD- Materialización de autonomías: entre la determinación y el discernimiento. Registro fotográfico y de vídeo de presentación final micro-escena. 29 de Enero 2015

Bibliografía

- Barrera, L. Á. (2011). *Género y orientación vocacional en la educación media*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Obtenido de <http://www.bdigital.unal.edu.co/3807/>
- Benítez, I. (2011). *Los saberes corporales en la práctica pedagógica*. Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires : Paidós.
- Butler, J. (2006). *Des-hacer el género*. (P. S. Beltran, Trad.) Barcelona: Paidós.
- Estés, C. P. (2001). *Mujeres que corren con los lobos*. Barcelona: LIBERDOPLEX.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI Editores.
- López, M. (2002). La educación Artística y la equidad de géneros: un asunto pendiente. *Arte, Individuo y sociedad*, 145-147.
- Marina, J. A. (2002). *El rompecabezas de la sexualidad*. Barcelona, España: Anagrama S.A.
- MEN, M. d. (2000). *Lineamientos Curriculares en Educación Artística*. Bogotá: Magisterio.
- Meñaca, A. (2006). Género, cuerpo y sexualidad. cultura ¿naturaleza? *AIBR. Revista de Antropología*, 1(1), 1-5. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62310101>
- Millán Cruz, N., & Alarcón , L. J. (2009). *Las niñas asean el salón, los niños salen al recreo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Pinheiro, P. (2006). *Violencia contra niños y niñas*. Obtenido de http://www.unicef.org/spanish/protection/index_violence.html
- Preciado, B. (2002). *Manifiesto contra-sexual*. Madrid: Pensamiento Opera Prima.

- Preciado, B. (2014). Subjetividades como ficción política. *Beatriz preciado- las subjetividades como ficciones políticas*. Cartagena: Hay Festival. Obtenido de https://www.youtube.com/watch?v=R4GnRZ7_-w4
- Restrepo, M. (1994). Palabra de mujer. (D. d. comunicación, Ed.) *Signo y Pensamiento*(25), 91-96.
- Ricoeur, P. (1989). El yo, el tú y la institución. los fundamentos de la moral: La intención ética. En P. Ricoeur, *Educación y Política* (págs. 69-80). Buenos aires: Docencia.
- Sanchez, L. (2010). *La sexualidad es como las lenguas, todos podemos aprender varias*. América: El PAIS
- el periódico global. Obtenido de http://elpais.com/diario/2010/06/13/eps/1276410414_850215.html
- Sartré, J. P. (1954). *El ser y la nada* (2 ed.). Buenos Aires: Iberoamericana.
- SED, S. d. (2012-2016). *Documento orientador educación incluyente dirección de inclusión e integración de poblaciones*. Bogotá.
- SED, S. d. (2012-2016). *Educación incluyente*. Bogotá. Obtenido de http://www.educacionbogota.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=2762:educacion-incluyente&catid=16:temas-estrategicos
- Unidas, A. G. (1979). Ley 51 de 1981. Obtenido de http://antioquia.gov.co/observatorio_mujeres/pdf/ley%2051_1981_aprueba_elimina_discriminacion.pdf