

*Ilustración 1. autorretrato*

**APRENDIZAJE SOBRE GÉNERO: REFLEXIONES DE MI  
EXPERIENCIA FORMATIVA EN LAV  
JAVIER FERNANDO MARTINEZ ZULUAGA**

**APRENDIZAJE SOBRE GÉNERO: REFLEXIONES ACERCA DE MI  
EXPERIENCIA FORMATIVA EN LA LAV**

JAVIER FERNANDO MARTÍNEZ ZULUAGA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE BELLAS ARTES

BOGOTÁ

2020

**APRENDIZAJE SOBRE GÉNERO: REFLEXIONES ACERCA DE MI  
EXPERIENCIA FORMATIVA EN LA LAV**

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE:  
LICENCIADO EN ARTES VISUALES

JAVIER FERNANDO MARTÍNEZ ZULUAGA

COD:2015172024

ASESOR: JOHN ALEXANDER ALONSO JUNCA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE BELLAS ARTES

BOGOTÁ

2020

## Tabla de contenido

Tabla de contenido.....	4
PRE-SENTIR.....	7
1 MI INCONFORMIDAD ANTE LAS ETIQUETAS ESTEREOTIPADAS DE GÉNERO... 9	9
1.1 PROBLEMÁTICA.....	9
1.2 JUSTIFICACIÓN.....	18
2 MI APRENDIZAJE SOBRE GÉNERO EN LA LAV .....	20
2.1 Objetivo general.....	20
2.2 Objetivos específicos .....	21
3 YO TE CREO, NO FUI EL UNICO .....	21
4 ¿QUE DEBO TENER EN CUENTA? .....	29
4.1 ¿Qué entendí por género y por qué? .....	30
La importancia de entender género más allá de un concepto. ....	36
4.1.1 ¿De dónde surgen las perspectivas e ideologías de género? .....	40
4.2 Formación en género a propósito de las artes visuales .....	43
4.3 ¿Qué comprendí por currículo? .....	50
4.3.1 Currículo oculto y currículo oculto visual. ....	58
4.4 ¿Por qué abordar contenidos sobre género en el currículo de las artes visuales?	60
4.4.1 La posmodernidad.....	61
4.4.2 Currículo y perspectiva de género.....	64
5 PASO A PASO: EL PROCESO METODOLÓGICO. ....	69
5.1 El transitar por terrenos poco frecuentados .....	69
5.2 Momentos a recorrer.....	72
5.2.1 Opción y enunciación del caso:.....	72
5.2.2 Representantes:.....	73
5.2.3 Preparación e interrogaciones: .....	74
5.2.4 Localización de las fuentes y recolección de los datos:.....	75
5.2.5 Análisis e interpretación de los datos:.....	83
6 RECONOCIMIENTO, AUTOENCUENTRO Y APRENDIZAJES EN MI TRANSITO POR LA LAV: .....	84
6.1 Semestre uno: no es necesario ser mujer para ser víctima del machismo.....	90

6.2	Semestre dos: la mirada tradicional de la masculinidad culturalmente aceptada	99
6.3	Semestre tres: roles de género transmitidos por medio de elementos religiosos	107
6.4	Semestre cuatro: una revolución en la concepción del cuerpo.....	113
6.5	Semestre cinco: la virgen es una representación sexual de la mujer... espera, ¿qué?	121
6.6	Semestre seis: Hombres trenzando saberes .....	125
6.7	Reconocerme .....	130
7	DESENLACES .....	135
8	REFERENTES .....	138

## Tabla ilustraciones

Ilustración 1. autorretrato .....	1
Ilustración 2. Video proyección, entrega final de Pensamiento visual. 2015 .....	94
Ilustración 3. Hércules and Omphale- 1688 François Lemoyne .....	96
Ilustración 4. Fotografía, entrega final pensamiento visual, 2015.....	97
Ilustración 5. Muestra final, manifiesto Garlin min 5:05 representación de una mujer .....	101
Ilustración 6. Muestra final, manifiesto Garlin min 11:00 auto proyecciones .....	102
Ilustración 7. autorretrato siguiendo el canon europeo.....	104
Ilustración 8. autorretrato a mano alzada. ....	105
Ilustración 9. autorretrato, dibujo rápido. ....	106
Ilustración 10. Boceto de mural, entrega final conjunta, procesos de lo pictórico 2016-1 .....	112
Ilustración 11. Fotografías del libro arte EXPEDIENTES CORPORALES, Procesos de lo fotográfico 2016-2.....	118
Ilustración 12. Ejercicio sobre la fotografía.....	119
Ilustración 13. Fotografía del laboratorio “hombres trenzando nuevas masculinidades” Universidad Autónoma de Querétaro, México, 2017-2.....	127
Ilustración 14. Fotografía del laboratorio “hombres trenzando nuevas masculinidades” Universidad Autónoma de Querétaro, México, 2017-2.....	129

## Tabla de cuadros

Tabla 1. Cuadro 1, relaciones entre la pregunta de investigación, los objetivos y las preguntas orientadoras del estudio de caso.....	75
Tabla 2. Matriz de producciones textuales. ....	78
Tabla 3. Matriz de imágenes .....	79
Tabla 4. Matriz de video .....	81

## PRE-SENTIR

Me problematizo constantemente mi entorno, mi realidad y mi formación como docente y como sujeto. Mi tránsito por la LAV tuvo ciertas complicaciones; en más de una ocasión me atribuyeron la etiqueta de “machista”, lo cual me problematizaba, me causaba malestar y me hacía preguntarme si realmente era cierta esa etiqueta. De ser así, era necesario replantearme mis conductas y discurso hacia los demás, si no, entonces ese fue un modo de reproducción de violencia basada en las asignaciones de roles y/o división sexual.

Como repercusión, sentí apatía hacia algunos grupos que radicalizaron los movimientos de género, ya que, una insistente etiqueta o acusación sin fundamento solo queda en lo ambiguo. Supongo desde mi desconocimiento que, el quehacer de los movimientos que abogan por género es concientizar a los sujetos que están reproduciendo un discurso que vulnera a los otros, que violentan por medio de la asignación de roles y que, es necesario reflexionar sobre la realidad de los otros, pensarse desde la diversidad, ser equitativos y, sobre todo cuestionar los modelos de dominación del androcentrismo. Sin embargo, gracias a ese suceso, me problematicé las formas en que podía transmitir diferentes tipos de violencia basada en la asignación de roles y de la naturalización del discurso y conductas de corte androcéntrica provenientes de mi contexto y, sobre todo, responder ante la acusación y/o etiqueta de machista.

El siguiente es un documento de investigación de corte cualitativa, que abogó por la metodología de estudio de caso autobiográfico, indagando sobre los aportes en mi ejercicio aprendizaje exploratorio sobre género en interrelación con las orientaciones curriculares de la LAV.

Para tener claridades sobre el objeto de estudio y de igual manera tomar una postura ante esta investigación fue necesario conceptualizar sobre dos grandes categorías: género y formación.

Para género tuve presente:

- Género, género como una categoría de análisis, los estudios de género, perspectivas e ideología de género. La necesidad de abordar estos conceptos es; en primer lugar, saber realmente que es “ser machista”; en segundo, para legitimar mis discursos y posturas con respecto a mi producción textual y artística; y tercero, para comprender la importancia de una perspectiva de género y los estudios de género en entornos de aprendizaje.

Para formación tuve presente:

- La formación como sujeto mayor, la importancia de tener una formación sobre género y formación en arte y género. Como parte de la formación tuve presente las orientaciones curriculares de la LAV, lo cual me permite hacer un rastreo histórico del interés del currículo sobre el qué enseñar, seguido de los distintos tipos de currículo y finalizando con una visión posmodernista del currículo, siendo este de interés puesto que, es donde se manifiestan los primeros movimientos sociales que se preguntan sobre el género. finalizando en el planteamiento y reflexión sobre un currículo transversal a la perspectiva de género.

Para la recolección, análisis e interpretación de los datos, opté por la metodología de estudio de caso, para esta investigación, autobiográfica. La recolección de los datos parte de la revisión de mi trayecto formativo en la LAV durante los tres primeros años de la carrera, correspondientes a los primeros seis semestres de mi formación académica y comprendidos como el ciclo de fundamentación en la LAV. Mi pretensión fue rastrear una postura inicial sobre las perspectivas de género y cómo esa postura fue transformándose durante mi tránsito por la universidad aportando a mi ejercicio de aprendizaje exploratorio sobre género, para conseguirlo busqué por medio de mis producciones textuales, audiovisuales y artísticas. Seleccioné una entrega final por semestre, teniendo un total de seis entregas para analizar posturas, discursos, conceptos e intereses formativos con respecto a los contenidos sobre género. Como reflexión final para esta investigación, indago por



mi proceso y los posibles aportes de haber abordado contenidos sobre género con relación a mis prácticas artísticas y mi ciclo de formación como sujeto y en la LAV.

## 1 MI INCONFORMIDAD ANTE LAS ETIQUETAS ESTEREOTIPADAS DE GÉNERO.

### 1.1 PROBLEMÁTICA

Repaso mi tránsito por la Licenciatura en Artes Visuales (LAV) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), experiencia que sin duda cambió la percepción de mi contexto; el habitar los pasillos de la universidad, las canchas del bloque C, el costado del bloque B denominado como la calle del pecado, la plaza Camilo, el taller de tornos y la piscina en el bloque E, el edificio antiguo del bloque P, que termina en los parqueaderos de la Universidad y las pequeñas zonas verdes que se encuentran al lado del bloque A.

Es notoria la afluencia femenina en todos estos espacios, podría decir que al menos había 4 mujeres por cada hombre, si nos referimos al sexo biológico. Sin embargo ¿realmente afecta en algo una mayor afluencia femenina en un contexto universitario? Pregunta que puse en un segundo plano durante mis primeros semestres en la UPN, no obstante, debo asentir que me era extraña esta situación. Antes de iniciar mis estudios para ser licenciado en artes visuales, ya había realizado una carrera de ingeniería electrónica en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UD), sitio donde había al menos cuarenta hombres por cada mujer, diría que menos, siendo una estimación de lo que alcancé a percibir. Aquí, observamos un imaginario y estereotipo cultural de corte androcéntrico; las carreras profesionales a fines de la producción y la ingeniería son de corte masculina, ya que, es una estigmatización social sobre los roles que se desempeñan en estas profesiones. En la corte 2011-2 ingresamos 134 estudiantes al programa de ingeniería en electrónica, de las cuales 4 eran mujeres.

Esto me hizo preguntarme ¿Cómo la proporción de sexo masculino y sexo femenino, entendidos biológicamente, influye en comunidades universitarias

enfocadas en las ciencias humanas para la educación como lo es la UPN? O ¿Por qué en las carreras de ingeniería hay mayor demanda de hombres que de mujeres? Estos interrogantes en su momento no tenían la suficiente importancia y si los hubiera intentado responder, hubiera sido con respuestas ambiguas, o en el peor de los casos, sexistas.

Mi tránsito por la UD inconscientemente afectó mis prácticas, que se podían ver reflejadas en mis actitudes y discurso en función del “sexo masculino”, orientado implícitamente por modelos de educación androcéntrica, estaba reproduciendo conductas y comportamientos de corte machista. Mi experiencia en la UD no se puede comprender totalmente como una experiencia positiva, las trasgresiones se manifestaban en varias ocasiones, o al menos eso sentí; comentarios despectivos replicando imaginarios androcéntricos y homofóbicos, recalando que era una persona afeminada por mis comportamientos “atípicos” hacia mis semejantes. Pero ¿qué era lo que me hacía afeminado? aún más trascendental ¿con qué pauta se evaluaron mis conductas para ser clasificadas como afeminadas? En lo personal, no me inquietaron ese tipo de etiquetas, el ser afeminado no lo concibo como ofensa. Comprender la masculinidad como la feminidad hacen parte de la reflexión e interiorización de la identidad, es parte de cada sujeto. Lo único que era claro, es que mi conducta era ambigua a los preceptos y modos de ser en el contexto de la facultad tecnológica de la UD.

No obstante, el contexto de la UPN trae consigo el cambio de cómo me percibieron por medio de imaginarios, en varias ocasiones me etiquetaron de machista. Varias veces mis compañeras me acusaban que mis conductas eran de disposición patriarcal, que debía deconstruirme. No entendía el porqué de esas demandas. Al inicio, mi pretensión fue rechazar esa etiqueta, pero ¿cómo? No sabía realmente si era o no machista, simplemente no me sentía representado con esa etiqueta.

Debo confesar que no tenía el conocimiento, ni la más mínima idea de que era una perspectiva de género; solo entendía que machista era la etiqueta de los hombres que violentan a las mujeres. Por más que lo consideré, no tuve los métodos, ni las herramientas para legitimar mi postura, nunca me cuestioné mi identidad, tampoco

proyecté mis intereses de aprendizaje y no tuve en cuenta los estereotipos en este entorno social, había sucumbido ante los modelos de dominación androcentristas y naturalicé mis discursos, expresiones, producciones textuales, corporalidad y posturas de manera inconsciente.

Así, planteo mi problema con respecto a mi formación como sujeto; en un contexto era afeminado y en otro machista. Estos sucesos me llevaron a repensarme y problematizar mi postura ante la sociedad, además, mi formación como sujeto entendido culturalmente como “hombre”<sup>1</sup>. Debo admitir que por un largo periodo no tenía modo de discutir o salvaguardarme ante dichas etiquetas, el desconocimiento iba de la mano con la ignorancia, lo único que podía hacer era aprender sobre género a medida que avanzaron mis intereses formativos por medio del currículo de la LAV.

Considero que el contexto es influenciado por los sujetos, los intereses de la comunidad y la distribución jerárquica según las necesidades, es decir; los modos de construcción de aprendizaje en un contexto como la UD, tuvieron sesgos de educación androcéntrica debido a la mayor afluencia del sexo masculino. No obstante, también planteo que, en mi tránsito por la UPN me impulsó a tratar de no producir y reproducir conductas violentas o de corte machista. Sin embargo, al encontrarme en otro contexto, con tan amplia diversidad de posturas e ideologías que en ocasiones pueden llegar a ser radicales, no se salvan de estar propensos a reproducir diferentes tipos de conductas violentas de corte sexistas, androcéntricas o simbólicas que pasan desapercibidos.

Por otra parte, mi tránsito y experiencia formativa en la LAV exhibe interrogantes en mi construcción integral y mi aprendizaje sobre género, por ejemplo, el desarrollo en mi discurso como sujeto al abordar temas referentes al género por medio de las artes visuales, mi rol y discurso docente en calidad de la equidad e igualdad entre

---

<sup>1</sup> La masculinidad, originariamente representada como el género ‘no problemático’, entra en crisis, validándose por sus consecuencias la concepción relacional del género (los procesos sociales de reconstrucción de una identidad emancipada en los que han avanzado las mujeres a lo largo del siglo contribuyen, aunque no sean la causa, a la pérdida de legitimidad de la masculinidad). Aparecen los ‘Men Studies’ y los grupos de autoayuda masculina comienzan a proliferar: los hombres se declaran necesitados de repensar su identidad. Estrada.A.1997, pp 7

sujetos, desde qué posturas abordé las artes, sus prácticas artísticas y sus representaciones, entre otros interrogantes. Las contestaciones no se hallaron únicamente problematizando “la Licenciatura” como una experiencia formativa y deconstructiva<sup>2</sup> de saberes y/o conocimientos ligados a los contenidos curriculares.

En pedagogía se menciona la “*formación*” representada de un modo amplio, en este caso, haré uso de la “*formación*” a favor de los modos de enseñanza y aprendizaje, no únicamente en espacios académicos, también quisiera relacionarla con las formas de producir conocimiento y como éste se manifiesta en nuestras vidas.

la formación implica mucho más que la adquisición del conocimiento científico y técnico necesario para desempeñar un rol profesional, que es el cometido actual de la formación, implica también el desarrollo de la persona, del ser social, individual en todas sus potencialidades (Dubois, 2011, p. 85)

Fue preciso indagar desde diferentes posturas, como la experiencia propia, sin dejar de lado las prácticas académicas adquiridas por factores externos y todo aquello que contuvo mi “*formación*” de modo implícito, en algo tan explícito como lo fue una configuración curricular. Pensaría que la problemática de esta investigación dialoga con mi proyección pedagógica, la cual tuvo y tendrá transformaciones en las posturas que asumo dentro de mi formación, construyendo conocimientos aplicados a mi quehacer docente, siendo la finalidad de profesionalización en mi ciclo de formación, la cual debería ser implementada y puesta a prueba en contexto.

Es necesario plantear que, al concebir la formación desde un enfoque pedagógico, en este caso, de quienes se están formando en la LAV, no es prudente abogar únicamente desde la técnica, el discurso, la experiencia sobre contenidos artísticos y en algunos casos la instrumentalización del saber, sino que, la formación docente no termina al finalizar este programa académico. En otras palabras, las investigaciones, el conocimiento sobre una disciplina y la misma sociedad se encuentran transformándose permanentemente, debido a las experiencias y

---

<sup>2</sup> Entendida como un análisis intelectual, donde se revisa a fondo las terminologías establecidas, se desarman, dando un sentido de reinterpretación y conceptualización.

vivencias en el ejercicio de aprender-enseñar, así podemos reflexionar sobre nuestro quehacer pedagógico antes, durante y después de las clases.

Mi proceso, estuvo sujeto constantemente a la autorreflexión sobre cómo aprendí conceptos, teorías, significaciones o ideologías de género, que permitieron repensar mis experiencias, posturas y sentir, los cuales debían adaptarse a las necesidades e intereses de mi realidad. Los modos de aprender, enseñar y aprender a enseñar se pueden localizar en las experiencias y en las variaciones de los distintos espacios formativos basados en relaciones sociales, construcciones culturales y el contexto que se desea intervenir con nuestra disciplina. Mi ejercicio de aprendizaje en perspectivas de género por medio de mi formación LAV, debería estar en la capacidad de producir conocimiento, de deconstruir conceptos, de reflexionar la experiencia propia, entre otras finalidades de la educación y no se quedaría solo en la instrumentalización y reproducción de contenidos.

La problemática quedaría corta si afirmara que el protagonismo se encuentra en la formación docente, también está presente la legitimación del discurso y el conocimiento. El problema de cómo se concibe el conocimiento también está atado a la contemplación e intereses específicos de la institución, todo conocimiento puede ser válido, siempre y cuando se pueda legitimar, sin embargo, esta legitimación debe ser consensuada por la comunidad académica: el gesto artístico, la influencia de los docentes que acompañaron mi proceso y la acción pedagógica en los docentes durante mi tránsito por la LAV, se articulan desde mi necesidad de abordar la perspectiva de género y mi interés de poder formarme a partir de estas posturas que emergieron a medida que formaba mi discurso.

La necesidad de formarme en género ayudó en más de una ocasión a legitimar mi discurso, a reflexionar sobre mi producción artística, a repensarme mis escritos académicos creando vínculos de significación respecto a mis intereses investigativos. ¿Para qué? se preguntarán, para poder verme desde otra postura, entre otras ganancias, sin desistir en la construcción de mi identidad, la cual influyó en mi producción artística y sus finalidades investigativas en relación a género, concepto que estaba saturado de vacíos teóricos derivados de mi formación

académica secundaria y un poco de las posturas asumidas sin ser percibidas de la UD, sin quitarle protagonismo a mi formación como sujeto en el contexto en el que habito, debido a concepciones ambiguas sobre lo que se puede pensar respecto al género (a tal punto que solo asociaba género con “feminismo”, dando por hecho que no era un campo de conocimiento que pudiera abordar o que me interesara).

La dificultad, más allá de que se brinde o no una formación que disponga contenidos que implementen o transversalicen la perspectiva de género, consiste en los modos en que estas posturas son abordadas en las clases, como éstas pueden ser socializadas y cómo pueden aportar en la formación de un contexto institucional tan diverso como el de la LAV.

De este modo, creo oportuno abordar los contenidos curriculares que cursé durante mi formación, entendiéndolos como instrumentos mediadores del conocimiento, y no es para menos, el currículo contiene elementos que pasan desapercibidos como los beneficios particulares de la institución y la incertidumbre en la libertad de cátedra de cualquier docente. Las perspectivas de género también cumplen su rol de forma implícita al tratar de comprender cómo se articularon estos contenidos en los espacios formativos de la LAV, cómo estos influyeron en la construcción del discurso y cuáles contenidos fueron puntos coyunturales en mi experiencia, lo cual hace necesario analizar e interpretar el desarrollo respecto a mi aprendizaje al intentar articular las perspectivas de género en los contenidos curriculares los cuales hicieron parte de este proceso de formación entre los periodos académicos 2015-1 a 2017-2.

Al mencionar los “contenidos curriculares” el imaginario se direcciona a la construcción de currículo, apoyándome en la definición de currículo planteada por el MEN como

*el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a*

*cabo el proyecto educativo institucional (Ministerio de Educación Nacional, 2019)<sup>3</sup>*

Quisiera enfatizar desde mi postura lo que esto plantea, currículo es una estructura que delimita contenidos por ciclos, individualizándolos en un área específica, otorgándoles una temporalidad, en la cual deberíamos adquirir conocimientos a fines de la profesión a ejercer. En varios casos no se brindan diferentes tipos de perspectivas ante la construcción de conocimiento, que podría nombrar como lo interdisciplinar, sino que, enumera el total de “asignaturas” que debemos cursar, segmenta cuales son los contenidos más pertinentes dejando a un lado los que no hacen parte de nuestro núcleo formativo y finalmente divide el conocimiento en contenidos que se debe abordar en semestres estipulados, que a su vez delimitan la duración de una carrera, curso o tiempo de permanencia en cada institución para su titulación propia teniendo como finalidad, en mi caso, el título de licenciado en artes visuales.

No obstante, esto no determina una verdad absoluta referente a lo que debe reflejar una estructura curricular, es necesario transversalizar posturas políticas e intereses sociales en función de la educación, como se señala en el Proyecto educativo de programa (PEP, 2016) de la LAV:

*El PEI planteó entre algunos de los lineamientos curriculares el avance y la contextualización de los saberes, la interdisciplinariedad, la integración y el diálogo de saberes, la flexibilización y apertura curricular, el sistema de créditos, procesos y contenidos que potencien el pensamiento crítico, el desarrollo y formación de hábitos de lectura y escritura, como aspectos a tener en cuenta para configurar los proyectos educativos, así como los componentes que orientan la estructura del sistema curricular: Ambientes educativos, Campos de formación, Núcleos Integradores de Problemas y*

---

<sup>3</sup> Para más información visitar: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-79413.html>

*Ejes curriculares* <sup>4</sup> los cuales han sido retomados por la LAV (PEP, 2016, p. 27)

Haciendo de su derecho de autonomía con respecto a sus orientaciones curriculares, y como ya he mencionado, la autonomía en el desarrollo curricular, añadiendo la libertad de cátedra en las universidades, son una ganancia “parcial” ante la construcción de conocimientos. Las orientaciones curriculares obedecen al interés, la proyección, la misión y la visión de la institución, sin dejar de lado que, los docentes también juegan un rol protagónico debido que, como seres humanos que también tienen orientaciones, ideologías e intereses que pueden reproducir o deconstruir prejuicios sociales por medio de la “libertad” que tienen para direccionar sus clases, siempre y cuando exista un diálogo con los contenidos establecidos por la institución educativa.

Hablando de la UPN y en específico de la LAV, se menciona que:

*El Licenciado en Artes Visuales debe estar en capacidad de generar propuestas nuevas que incidan en el concepto de lo artístico-visual por parte de la comunidad; debe ser un pedagogo que promueva las expresiones artísticas y recupere la tradición popular. Un profesional artista-docente que aprende investigando y asume su quehacer como un programa de vida. Tal egresado, que se ha formado en un programa pedagógico con principios de equidad, autonomía, respeto, compromiso, participación y con sólida formación ética, estará en condiciones de proyectar la identidad de la Universidad Pedagógica Nacional, conforme su misión político-social (PEP,2016, p.16)*

Este fragmento refiere al perfil de egresado de la LAV, que prepara su quehacer hacia la investigación, la creación y la proyección pedagógica en un contexto social que promueve la calidad de vida a favor de la sociedad colombiana por medio de sus construcciones de saberes.

---

<sup>4</sup> Algunas de estas orientaciones y otras más fueron formalizadas en el Acuerdo 035 de 18 de agosto de 2006, el cual constituyó una referencia obligada para la enunciación del presente proyecto.



*La formación de profesionales de la educación artística visual de la Universidad Pedagógica Nacional se lleva a cabo a la luz de un modelo integrado que retoma algunos aspectos del modelo situacional y otros del Histórico social o Reconstruccionista social. (PEP, 2016, p. 28)*

Siendo de interés la constante reestructuración y en varios casos, el cambio total de metodologías para el desarrollo de las clases por factores externos, tales como el cambio de docentes, trayendo consigo el planteamiento nuevo en perspectivas de los espacios académicos, la articulación de nuevas estrategias de trabajo en espacios académicos que se debían pensar la transversalización en perspectiva de género y de la misma reestructuración curricular que está atravesando la LAV para mejorar la calidad de educación, respondiendo entre otros requerimientos del MEN.

La inquietud de cómo pude formarme a propósito del género en cualquier espacio académico disciplinar experimentado en la LAV, sin que esté en los lineamientos curriculares o los programas analíticos propios de cualquier espacio académico, produce en mí más de una problemática encaminada a mi proyección como docente e investigador. Tengo libertad de explorar e indagar sobre cómo comprender algo que estuvo presente en mi formación como lo es el género, cómo se implementó en mi experiencia, en qué afecto mi experiencia curricular, qué faltó por reforzar para comprenderlo mejor.

Siendo estudiante de pregrado, me interesé en formar una postura que aboga por la perspectiva de género según mi concepto, el cual está en deconstrucción constante, debido a las condiciones sociales y los conocimientos que me brindó la LAV en algunos de los espacios curriculares. Concibo que mi caso en particular es una problemática de investigación, dado que, en algún momento ejerceré la profesión docente y quisiera profundizar sobre mis intereses y cómo estos intereses podrían potencializar mi ejercicio pedagógico.

En ese orden de ideas, debemos tener en cuenta: en primer lugar, que, la problemática de cómo se estructuran contenidos tanto académicos, como disciplinares y pedagógicos, los cuales abarcan posturas e ideologías sobre género, en un contexto como lo es el colombiano, en diálogo con la LAV. En segundo lugar,

están aquellas personas que acompañaron mi formación, ¿cómo su presencia influye en mi formación y de qué formas transmiten sus saberes sobre perspectivas de género? pregunta válida si son de prioridad las perspectivas de género en espacios académicos. En tercer lugar, igualmente y de mayor interés ¿Cómo problematizarme si no se llegan a transmitir estos temas en la LAV y bajo qué criterios no son transmitidos? Y, en cuarto lugar *¿Cómo mi tránsito y experiencia formativa en la LAV influyó en el aprendizaje de la perspectiva de género, a propósito de los contenidos curriculares específicos?*, siendo esta última, la pregunta que orientará mi investigación.

## 1.2 JUSTIFICACIÓN

En el rol de investigador, quise ocuparme de algunas problemáticas de la formación que vivencié, enfatizando en mi ejercicio exploratorio de aprendizaje e intento de transversalización de contenidos sobre género, que aportarían en mi formación como docente. Aprovechando el tránsito por la LAV, su plan curricular, sus aulas, su contexto formativo enfocado a la pedagogía, los sujetos que componen la comunidad de la LAV y la mayor afluencia de mujeres, entre otros factores que me permitieron encarnar afectaciones al enunciarme desde diferentes posturas e ideologías que modificaron la experiencia y disposición de mi aprendizaje, hago este estudio, el cual busca comprender mi tránsito y formación en la LAV a propósito del género.

Entendí que los asuntos o problemáticas sobre género son una herramienta que podían o no generar una transformación trascendental en el ejercicio de formación, teniendo repercusiones en lo físico como lo es entender que es un aula, los pupitres, la distribución del espacio, los elementos que conforman nuestro espacio de trabajo, entre otras variables, como el desarrollo del futuro docente, en este caso; mi sensibilidad e identidad en función de quienes me rodean, la deconstrucción del discurso por medio de una o varias posturas en las cuales pude sentirme representado, las orientaciones y las reflexiones que detonaron el debate,

problematizando el rumbo de una clase cualquiera, permitiendo así la socialización y construcción de conocimiento por medio de la reflexión.

Los métodos utilizados por la LAV están orientados hacia la formación investigativa y el rol docente, sin embargo, mi interés, fueron las herramientas e instrumentos que traté de implementar en la búsqueda de transversalizar contenidos acordes a género, tratando de no reproducir un modelo de educación sexista.

Cada proyecto o proceso por efímero que fuera debía tener una estructura y perspectiva propia. De este modo, considero preciso analizar los contenidos curriculares que transité, valiéndome del PEP (2016) en correlación a mis intereses por tratar de abordar género, indagando en aquellos espacios académicos que abordaron contenidos sobre género en mi experiencia. Este análisis permitió interpretar una postura o perspectiva de cómo entendí mi identidad y mis discursos a medida que entraba en diálogo la perspectiva de género. Al iniciar mi formación no tuve conocimiento alguno sobre el concepto de género, solo la asignación binaria de hombre-mujer.

Fue de provecho hallar posturas sobre cómo transmití una actitud de querer dejar atrás el desconocimiento sobre perspectivas de género, comprendiendo factores de cómo mis posturas y perspectivas se transformaron hasta ser trascendentales en mi producción artística, textual, práctica y formativa como sujeto y docente.

No podría asegurar que mi discurso e ideologías no estaban permeadas por un modelo de educación androcéntrica en su totalidad (menos afirmar que mi perspectiva se ha formado por completo y que ya no existe algún rastro de educación androcéntrica), teniendo presente mis intereses hacia las representaciones visuales del cuerpo masculino y/o femenino, la emotividad de los sujetos, la sexualidad, su simbología, la intención, la interacción con los diversos contextos y de mayor protagonismo, la crítica a las formas de representación simbólica sin llegar a una jerarquización de roles asignados por la división sexual. Este análisis y búsqueda de conocimiento indaga las causales que detonaron el interés de abordar las perspectivas de género para validar mi discurso y legitimar mi construcción de conocimientos en la LAV.

Mi aporte para la LAV es la mezcla de reflexiones y teorías que surgen por medio de mi experiencia formativa, la autocrítica como docente e investigador que se preocupa por un modelo de educación que transversaliza la perspectiva de género y afecta directamente al sujeto por medio de los contenidos curriculares. Parte de la construcción de conocimiento es volver a los inicios, tener la capacidad de interiorizar la experiencia, analizar los modelos pedagógicos vivenciados, clasificar las experiencias que alimentan esta investigación, y de más importancia, comprender como se integró la perspectiva de género en mi discurso, para potenciar o no, mi rol docente. Espero que esta investigación sea una herramienta para futuros estudiantes, sin mencionar que también podría generar un espacio para la reflexión colectiva, en las formas de cómo se desarrolló el currículo en la LAV.

En este documento me interesó problematizar currículo y género en el contexto de la LAV, para ser específico; en como la formación se puede ver influenciada consiente e inconscientemente por las directrices de una institución y/o en algo tan simple como la distribución de un aula también es tratar de comprender si pensarse en una propuesta curricular con transversalización de género es pertinente. Cabe aclarar que es un documento en aras de la educación artística visual, donde se tiene presente los contenidos curriculares específicos de la LAV, por su naturaleza se remite a un estudio de caso e indagación de contenidos académicos que reconocen a la necesidad de abarcar problemáticas de género comprendidos del semestre electivo 2015-1 hasta el 2017-2.

## 2 MI APRENDIZAJE SOBRE GÉNERO EN LA LAV

¿Cómo mi ejercicio de aprendizaje sobre género aportó en mi experiencia formativa en la LAV, a propósito de los contenidos curriculares del programa?

### 2.1 Objetivo general

- Identificar los aportes de mi ejercicio de aprendizaje sobre género con respecto a mi experiencia formativa en la LAV.

## 2.2 Objetivos específicos

- Analizar los contenidos sobre género en mis entregas finales de producción textual, artística y audiovisual de los espacios académicos cursados entre 2015-1 a 2017-2.
- Identificar cambios de posturas y/o perspectivas en mi ejercicio de aprendizaje con relación a género.
- Comprender las relaciones entre las comprensiones sobre género en mi experiencia de aprendizaje y la estructura curricular en la LAV.

## 3 YO TE CREO, NO FUI EL UNICO

Parte de mi ejercicio de aprendizaje dentro de la UPN, fue comprender que no era el único que se preocupó o interesó por abordar contenidos sobre género a propósito de los contenidos curriculares. En mi caso, se orientó a deslegitimar la etiqueta de “machista”, por medio de mi tránsito y experiencia formativa como docente en la LAV, que, a su vez, compone una pequeña parte de mi realidad formativa como sujeto en la UPN. Mi interés por formarme en género no es ajeno a ninguna licenciatura y espacio académico, por el contrario, es un aporte trascendental en los procesos de enseñanza-aprendizaje, los procesos de socialización, en las mismas prácticas docente y para mí, fue un aporte para replantearme mi identidad y la realidad en la que habito. En este apartado mencionaré algunos documentos, investigaciones, artículos de revista entre otros tipos de producción textual, que se aproximaron a mis intereses de investigación.

Los estudios sobre género son un objeto de estudio para esta investigación, teniendo interés por la inclusión o transversalización del género no entendido como la diferenciación sexual binaria dentro del ámbito académico. Han despertado interés entre los investigadores, siendo una problemática contemporánea, los estudios sobre género han tenido avances dentro de las instituciones educativas con el objetivo de lograr la igualdad, la equidad y la no discriminación atribuida por

un modelo de educación androcéntrico. Los estudios sobre género también se han asociado a la construcción de conceptos y categorías de análisis como: la diversidad sexual, la alteridad, respeto a la diferencia y a la identidad.

Los entornos socioculturales educativos se transforman constantemente, orientados por las reformas educativas e institucionales, veo pertinente el enfoque de género en la formación académica, donde toma relevancia por medio de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que, a su vez, influye en la formación profesional, cumpliendo con las políticas nacionales, las cuales, deberían seguir los intereses de la comunidad.

A continuación, algunas de las consultas realizadas donde expongo la pertinencia de esta investigación, siendo parte de mi ejercicio de aprendizaje y experiencia formativa sobre género, que se tiene como objeto de estudio su incidencia en contenidos curriculares de la LAV. La presentación de los antecedentes se realizó en orden cronológico desde el año 2014 al 2018.

El primero, fue el trabajo realizado por Buquet, A.; Montiel, S. y Aguilar, G. (2014) donde enunciaron algunos de los conceptos básicos de la teoría del género, seguido a esto se explicó los fundamentos normativos internacionales referidos a los derechos humanos y los derechos de la mujer, por último, se revisó la implementación de la temática de género y la inclusión social con un enfoque interseccional, que permitió llevar a cabo una propuesta de acciones concretas que los asistentes al taller pueden realizar en un entorno como el universitario. Se llevó a cabo este estudio con tres comunidades universitarias; personal administrativo, académico y estudiantil. Dentro de las conclusiones encontré mecanismos del género que funcionan en tres niveles; cultural (simbólico), social (imaginario) e individual (subjetivo), las cuales garantizan el funcionamiento naturalizado que mantiene a las mujeres en posición de subordinación ante los hombres en todos los espacios y aspectos de la vida social. Este documento contribuyó en mi investigación sobre el campo de investigación sobre la perspectiva de género, particularmente en sectores que conforman la población universitaria, siendo una guía de sensibilización que posibilita reconocer las interrelaciones entre género y

otras categorías de diferenciación sobre las que se cimentan los distintos tipos de discriminación. Debo mencionar los aportes para el desarrollo metodológico puesto que, me permitió abordar y avanzar sobre la problematización de acciones, actitudes, relaciones, prejuicios o reproducciones de violencia que forman parte de los mecanismos de exclusión y discriminación. En este sentido, sirvió para plantearme y cuestionarme los procesos de aprendizaje sobre género, el sentido que tienen estos, retomándolos como procesos conscientes como parte del ciclo de formación y reflexivo sobre la realidad y las relaciones existentes en el ámbito de la LAV.

Segundo, en Costa Rica, Cháves (2014) tuvo como objetivo promover una cultura de igualdad de género y la capacidad crítica, desde la cotidianidad de los espacios universitarios. La autora consideró los contenidos temáticos de los cursos, los medios didácticos, el uso del lenguaje inclusivo y no sexista, los distintos procesos de aprendizaje y la política y gestión institucional. Este estudio permitió llegar a las conclusiones de que existe un gran desafío de la educación superior para incorporar la perspectiva de género en los currículos; es importante construir colectivamente propuestas curriculares, con el objetivo de establecer acciones que promuevan contextos sin discriminación en los diferentes espacios del ámbito educativo y la transversalización de género se considera una estrategia política y metodológica.

Este artículo de investigación fue de mi interés ya que, realizó una estrategia crítica de trabajo cotidiano para acercarse a la transformación por medio de las influencias en mecanismos estructurales de ordenamiento socio-cultural androcéntricos, los cuales reproducen modelos de asimetría de poder basado en la diferenciación sexual. Los cuales están inmersos en la interacción educativa incluyendo los procesos de aprendizaje formales y no formales; considerando aspectos como el currículo oculto que puede reforzar los estereotipos de género más allá de los espacios de formación. Así mismo, primero; ayudó a entender que género puede ser entendido como una categoría de análisis social, segundo; contribuyó a la consolidación del marco teórico conceptual puesto que nos da aportes sobre cómo se podría implementar una perspectiva de género desde las IES y por último

demuestra los problemas que existen dentro de las instituciones en cuanto a la subordinación por el género biológico.

Tercero, en Quito (Ecuador) Castro, C. y Paredes, C. (2015) tuvieron como objetivo “*descubrir cómo se establecen las relaciones de género en las vivencias y acontecimientos que ocurren cotidianamente en la vida universitaria y cómo se manifiestan formas de violencia simbólica del entorno sociocultural en el que se desenvuelven*” (p. 113), para esto se realizó un estudio de caso en la Universidad de Cuenca, Ecuador. Se hicieron apartados acerca del *habitus* cultural e imaginario colectivo y su construcción, asimilación de la violencia simbólica como un *habitus* y violencia simbólica en la academia; analizando ocho aspectos. Las autoras concluyen que, a pesar de los diferentes enfoques de género, la universidad ha mantenido las influencias de una estructura patriarcal, puesto que predominan conceptos ideológicos y culturales que imponen tradiciones, normas, valores, patrones de conducta desde una perspectiva masculina. Se han naturalizado las prácticas sexistas, puesto que se rigen bajo un referente ideológico patriarcal y, por último, el arraigo del patriarcado no ha permitido visibilizar fácilmente las violencias simbólicas.

Es un documento que tiene la singularidad de ser un estudio de caso sistemático desarrollado en una IES, que permitió entender cómo funcionan esos hábitos culturales en los diversos entornos dentro de la universidad. Estos espacios fueron considerados protagónicos al generar y transmitir conocimientos; son lugares de múltiples interacciones que, por un lado, pueden posibilitar cambios, y por otro, mantienen y consolidan desigualdades o inequidades de género. Interesó para comprender como la formación sociocultural influye sobre la construcción, imaginarios y estereotipos sobre género, puesto que el *habitus* cultural está conformado por esquemas mentales que dan una perspectiva sobre la realidad desde las diversas formas de ver el mundo y pueden determinar brechas de género, desde ejercicios de poder, violencias simbólicas y estructuras tradicionalmente androcéntricas que se mantienen en las relaciones sociales académicas.



Cuarto, Bogotá-Colombia, se consultó un trabajo de grado de González, C. (2015) quien abordó la transversalización de la perspectiva de género en el currículo, con metodología de enfoque cualitativo, descriptivo e interpretativo. Hizo uso de la observación participante y no participante, de talleres y testimonios como técnicas de recolección de información. El desarrollo de la investigación se realizó en tres momentos pedagógicos; primero, compartiendo vivencias y experiencias; segundo, en reflexiones profundizaciones; y tercero, la elaboración de una propuesta de transversalización de la perspectiva de género. Su estudio le permitió comprender que cada realidad educativa es única, donde se encuentran distintas formas de pensamiento producto de aspectos sociales, culturales, políticos e históricos propios de cada sociedad. Por otro lado, la transversalización de la perspectiva de género en los contenidos curriculares es un reto conceptual, pedagógico y didáctico, sin embargo, posibilitó una visión analítica, flexible e intercultural y finalmente es importante que en los programas de educación superior se pueda establecer una cátedra de género y sexualidad.

Este trabajo presentó una sistematización que pretendió transversalizar la perspectiva de género por medio de malla curricular de un colegio, en el área de biología. Me permitió reflexionar acerca de la pertinencia de la perspectiva de género como parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde se tiene presente el análisis de las relaciones sociales al interior de una comunidad educativa y que de igual forma estuvo en búsqueda de aportes que posibilitan mejorar las condiciones de desigualdad y discriminación. Por otro lado, esto también permitió verme como un sujeto que está inmerso en una realidad, pero, que tiene la capacidad de repensarse, y reflexionar los contenidos sobre género como parte de su formación profesional docente.

Quinto, en Sao Pablo-Brasil, Trujillo, G. (2016) su trabajo investigativo tiene como objetivos “*realizar una reflexión crítica sobre los límites y los retos que la diversidad de género y sexual representa en el ámbito educativo y para la política actual; analizar las aportaciones que desde las teorías feministas y queer se vienen realizando en los últimos años y su valiosa contribución para la educación*” (p. 1527),

siguió una metodología de revisión bibliográfica desarrollada en tres apartados: primero, cuerpos y deseos abyectos en el ámbito educativo; segundo, los discursos de la diversidad: límites e implicaciones y potencialidades; y tercero, retos de una pedagogía QUEER y feminista. Algunas de sus conclusiones se enmarcaron en que es urgente seguir incidiendo en la formación del profesorado, fomentando el trabajo en redes como una forma de apoyo y colaboración, compartiendo experiencias e ideas para poner en marcha proyectos en los centros educativos. La escuela debía repensarse desde una postura crítica las problemáticas y retos de la realidad social, debía ser uno de los espacios que liderará el cambio social y político, y, por último, la pedagogía QUEER es un horizonte que permite des-racializar, des-heterosexualizar, des-patriarcalizar y pensarse desde otro lugar la educación.

El aporte de este trabajo lo encontré al ver necesario comprender el cuerpo desde la diferencia o la diversidad puesto que los discursos pueden legitimar o estereotipar por el género, por otro lado, permite reflexionar y repensarse desde una postura crítica reconociendo el importante papel de la diversidad en los contextos educativos que cuentan con contextos multiculturales, la pedagogía queer puede brindar herramientas para analizar, desde otras perspectivas, lo que se entiende por género, identidad, sexualidad entre otras categorías ya que ofrecen un aporte sobre la construcción de la subjetividad teniendo un impacto en las formas de pensar, actuar, investigar y enseñar replanteando esas bases sobre las que se ha construido el conocimiento y la educación.

Sexto, el trabajo de grado *sentidos y tránsitos de la práctica pedagógica de la LAV* escrito por Arango, M; Dueñas, D. y Rodríguez, P. (2016) se basó en una metodología cualitativa desde el enfoque hermenéutico, utilizando el estudio de caso a partir de diferentes técnicas de recolección y análisis de información. Las conclusiones a las que se llegaron son: la práctica como un espacio de auto confrontación y su importancia como proceso investigativo que posibilitan realizar comprensiones del hacer y la construcción del saber pedagógico, puesto que los saberes que influyen son diversos y se van construyendo a partir de la experiencia. Por otro lado, las comprensiones sobre Educación Artística Visual dentro de las

prácticas son difusas, ya que, las preocupaciones principales de la práctica se centraron en las experiencias y en la formación que tuvo el practicante en los distintos espacios, más que en la configuración de un saber y un hacer dentro de este campo. Sin embargo, la práctica se convierte en un espacio donde el docente en formación adquiere claridades con respecto a si mismo, para relacionarse con los otros y poder ubicarse en escenarios con necesidades particulares.

Finalmente, la escritura es un elemento fundamental para la producción, que me permitió hacer reflexiones y cuestionamientos frente a la práctica propia, así mismo, se logró sistematizar las experiencias pedagógicas. Como parte de mi ejercicio formativo en la LAV, este trabajo contribuyó en este documento de investigación al ser un espacio de reflexión que posibilito el proceso de aprendizaje, al ser un ejercicio de sistematización aborda la importancia de la escritura como parte de la producción académica propia y de como por medio de los diferentes espacios académicos, las prácticas, trabajos pedagógicos y experiencias se pudo repensar y replantear cuestiones, en este caso, relacionadas con género. De igual forma, aporta a visualizar las comprensiones del hacer y la construcción de ese saber pedagógico.

Séptimo, el trabajo de grado *Diversidad sexual, un reto urgente de la educación* de Morales P. (2017) quien lo abordó desde el enfoque cualitativo de investigación y el método de análisis de contenido. Se desarrolló de la siguiente manera: recolección y organización de la información, construcción categorial, tomando las categorías de género y alteridad, finalizando con el análisis interpretativo de las propuestas contrastando con la construcción conceptual en relación a diversidad sexual. Las conclusiones fueron; el género no debe estar ligado al sexo biológico, debe ser entendido como una construcción social y cultural, se evidenció que existe un desconocimiento frente a la diversidad sexual que propende a la discriminación, por ello, dentro de los objetivos de las propuestas educativas se referenció conceptualmente los términos que engloban la diversidad sexual entendiendo que hay otras formas de asumir la sexualidad a parte de la heterosexualidad, sin

embargo, estas propuestas desconocen el ámbito psíquico de la mirada de género como parte fundamental para la construcción de alteridad.

Al reconocer la diversidad sexual como una postura legítima en el escenario educativo en relación con la construcción conceptual de género y alteridad, este trabajo contribuyó al entendimiento de que género no se puede encasillar únicamente en el sexo biológico. El aporte de este, radica en que es necesario expandir la mirada, debe conceptualizarse desde la parte cultural y el ámbito psíquico; comprendiendo que hay otras formas de asumir la sexualidad y ésta hace parte de una dimensión esencial de la construcción del sujeto, viendo la importancia de respetar esa diversidad o diferencia, como una forma de enfrentar y problematizar la discriminación. En este sentido, los espacios formativos, en este caso la escuela es un escenario que posibilita la transformación de imaginarios y prejuicios.

Octavo y último, el artículo de investigación de Barrera, D. (2018) realizado en El Salvador cuyo objetivo principal fue “*identificar la transversalidad del género en la formación profesional de la Universidad Tecnológica de El Salvador (Utec)*” (p. 257), siendo una investigación cuantitativa de tipo descriptivo, donde se analizaron 33 planes de estudios de las carreras técnicas, licenciaturas e ingenierías en modalidad de entrega presencial y no presencial, pertenecientes sus cuatro facultades; ciencias Empresariales, Informática y Ciencias Aplicadas, Ciencias Sociales, y Derecho; revisando en el texto los contenidos, conceptos y palabras que evidencian la incorporación del enfoque de género. En la selección de la muestra, se realizó un muestreo no probabilístico de tipo intencionado, se aplicó un instrumento a 310 docentes (108 mujeres y 202 hombres). Las técnicas aplicadas para la recolección de los datos son de tipo cuantitativa; encuesta, mediante cuestionario, y la observación de los planes de estudio. En definitiva, se llegó a las conclusiones de que las diferencias entre los sexos no es la causa de la desigualdad entre hombres y mujeres, si lo es la construcción sociocultural, el enfoque de género debe ser un eje transversal en todas las áreas y la formación académica superior, finalmente, es necesario que los profesores cuenten con una formación con enfoque de género y

capacitaciones acerca de cómo incorporar en sus áreas temas relacionados con equidad e igualdad, sistema sexo-género, lenguaje no sexista, etc.

El aporte de este artículo radicó en; la perspectiva de género como objeto de conocimiento que sirvió como categoría de análisis y que fue pertinente como tema de estudio, donde se podría plantear una estrategia que debería incluir criterios de igualdad de género en la transversalización del currículo desde las IES. Además, que permite identificar los posibles aportes de la formación en los docentes desde un enfoque de género, precisamente para lograr transformar dichas prácticas arraigadas de discriminación.

Este recuento de investigaciones realizadas que parten de los conceptos que estructuran este trabajo posibilitan hacer aproximaciones a las diversas experiencias para construir conocimiento en una sociedad de carácter principalmente androcéntrico, cuestionando y repensando los lugares destinados a hombres y mujeres dentro y fuera de los espacios formativos, en este sentido es importante reconocer que la diversidad es un parámetro constituyente de las sociedades y que el enfoque de género debe ser un componente propio de todas las áreas de conocimiento incluidas las artes visuales, así mismo, se evidencia la necesidad de tener en cuenta las características y particularidades sociales y culturales y la relevancia de asumir los ejercicios de la práctica pedagógica como un ejercicio formativo que requiere de rigurosidad y compromiso que posibilita la reflexión.

#### 4 ¿QUE DEBO TENER EN CUENTA?

Ahora, con la finalidad de ubicar teórica y conceptualmente los términos utilizados en este documento de investigación, presento al género como “el qué” voy a encontrar en esta investigación, en otras palabras, es el aporte de mi ejercicio al transversalizar género en mis contenidos curriculares, siendo “género” el medio para llegar al ejercicio de formación curricular. Los contenidos curriculares son influidos por el contexto, los intereses de la institución, las orientaciones en la cátedra de cualquier docente, el espacio, la formación de mi identidad y postura se reflejaron en mi producción textual, audio visual y artística, sin dejar de lado la

experiencia y el ejercicio de formarse en la LAV y sus aportes en mi discurso, siendo el “en dónde” sucedió esta transformación. Por lo mencionado anteriormente, veo pertinente que este capítulo se divida en cuatro partes: primera, ¿Qué entendí por género y por qué?; segunda, Formación en género a propósito de las artes visuales; tercera, ¿qué comprendí por currículo?; y cuarta, ¿Por qué abordar contenidos sobre género en el currículo de las artes visuales?

#### 4.1 ¿Qué entendí por género y por qué?

En este apartado delimito y conceptualizo “género” de manera amplia; iniciando con definiciones de dominio público; caracterizadas por ser ambiguas y tener poco peso teórico, en la medida en que se asocian con distintos campos de conocimiento, y el uso común. Comprendiendo esta situación, continúo realizando un rastreo de diferentes instituciones que definen “género”, tales como el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE), la Organización de Naciones Unidas (ONU), la Organización Mundial de la Salud (OMS), La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), y Profamilia, a nivel nacional. Por último, nombrare las interpretaciones de Judith Butler, Joan Scott, Aurelia Martín, entre otros expositores, que entienden el “género” más allá de un término que categoriza.

A la fecha de elaboración de este documento, encuentro la articulación de la palabra “género” de forma explícita e implícita, naturalizada en nuestra cotidianidad y, no es para menos, en nuestra organización social “género” se utiliza para diferenciarnos entre “mujer y hombre”, aunque en los últimos años hemos evidenciado que se ha añadido “transgénero” (más adelante lo mencionaré). Un ejemplo de la presencia de estas diferencias asignadas, son los formularios que diligenciamos para dar legitimidad a nuestra identidad, es decir, aquellos formatos que solicitan datos personales, para dar cuenta de nuestras diferencias, entre estos formatos podemos encontrar las hojas de vida, los formularios de inscripción, las listas de asistencia, los censos, hasta los mismos correos electrónicos piden esta legitimación de género, para poder ser usados, sin embargo ¿hemos pensado qué función cumple el “género” a la hora de ser relacionado en nuestras vidas cotidianas?

Diría que es de forma explícita cuando se alude a la orientación sexual siendo una solución para delimitar el sexo si tenemos presente la denominación masculino, femenino y hermafrodita. Sin embargo, “género” no es únicamente utilizado en la Biología, también es recurrente su uso en diferentes campos de las ciencias, básicamente en la tarea de clasificar un grupo de cualquier orden, donde son asociados por similitudes entre ellos mismos, por ejemplo; género musical, género literario, género taxonómico, género lírico, género cinematográfico, entre otros. Apoyo lo mencionado anteriormente con el concepto de Andrea Imaginario<sup>5</sup> que define género como:

Género es una palabra que se refiere al tipo, clase, estirpe o linaje al que pertenecen un conjunto de cosas o seres que tienen la misma naturaleza, es decir, que comparten elementos como génesis, forma y/o características.

La palabra proviene del latín *genus* y *-eris*, con idéntico sentido. Su uso es bastante amplio. Lo dicho implica que se puede hablar de género en relación a diferentes materias, como la biología, las artes, la literatura, las ciencias sociales, etc. (Imaginario, 2020)

Esta primera aproximación de “género” nos permite pensar en una definición que específica las formas de clasificación en diferentes campos, no obstante, sigue siendo insuficiente para esta investigación, las definiciones de “género” pueden diferenciarse por medio de las diversas fuentes de información de primera mano, accesibles y/o de dominio público, por ejemplo: la OMS y la DRAE.

En la página oficial de la OMS podemos encontrar:

El género se refiere a los conceptos sociales de las funciones, comportamientos, actividades y atributos que cada sociedad considera apropiados para los hombres y las mujeres. Las diferentes funciones

---

<sup>5</sup>Especialista en Artes, Literatura Comparada e Historia, Se graduó con honores en la Universidad Central de Venezuela, donde obtuvo el título de licenciada en Artes, mención Promoción Cultural (2000) y el de magíster en Literatura Comparada.

y comportamientos pueden generar desigualdades de género, es decir, diferencias entre los hombres y las mujeres que favorecen sistemáticamente a uno de los dos grupos.

A su vez, esas desigualdades pueden crear inequidades entre los hombres y las mujeres con respecto tanto a su estado de salud como a su acceso a la atención sanitaria. (OMS, 2020)

Podría decir que esta definición se acerca a la rama de las ciencias sociales, ya que toma presente los comportamientos tanto de mujer y hombre, donde se plantea y considera, una serie de comportamientos adecuados para cada uno en un contexto social, sin embargo, no hay suficiente interiorización, ya que solo menciona muy brevemente la desigualdad y las inequidades en el sistema de salud. Desafortunadamente *“comportamientos, actividades y atributos que cada sociedad considera apropiados para los hombres y las mujeres”* no es una frase que nos revele que es “género”, por el contrario, pensaría que es una definición que reproduce un modelo subordinación por medio de sexos, es decir, solo busca la diferenciación de mujer-hombre y como se “deberían” comportar, lo cual tiene sentido si lo planteamos desde la atención sanitaria, pensaría que la OMS tiene interés de definir género a partir de la diferencia sexual biológica.

En varios casos no se profundiza al situar “género”, ya sea por desconocimiento o falta de interés, la fuente primaria para definir una palabra que no comprendemos en la mayoría de los casos es un diccionario, donde se “asume” como documento legitimador de definiciones, sin embargo, no olvidemos que género es un término polisémico. Ahora para darle continuidad a la idea de la definición del diccionario, en el DRAE se considera “género” de ocho formas:

1. *m. Conjunto de seres que tienen uno o varios caracteres comunes.*
2. *m. Clase o tipo a que pertenecen personas o cosas. Ese género de bromas no me gusta.*



3. *m. Grupo al que pertenecen los seres humanos de cada sexo, entendido este desde un punto de vista sociocultural en lugar de exclusivamente biológico.*
4. *m. En el comercio, mercancía (ll cosa mueble).*
5. *m. Tela o tejido. Géneros de algodón, de hilo, de seda.*
6. *m. En las artes, sobre todo en la literatura, cada una de las distintas categorías o clases en que se pueden ordenar las obras según rasgos comunes de forma y de contenido.*
7. *m. Biol. Taxón que agrupa a especies que comparten ciertos caracteres.*
8. *m. Gram. Categoría gramatical inherente en sustantivos y pronombres, codificada a través de la concordancia en otras clases de palabras y que en pronombres y sustantivos animados puede expresar sexo. El género de los nombres. (DRAE, 2020)*

El entendimiento de “género” sigue siendo confuso, La definición 1 y 2 recalca un modo de clasificación, siendo definiciones instituidas. En la significación 3 podemos hallar “género” como clasificación otorgada desde una perspectiva sociocultural, delimitando que es el grupo de seres humanos de cada sexo, apartando la connotación biológica de este concepto, no obstante, si nos detenemos en la definición 7, encontramos el taxón, haciendo referencia a la configuración genética que se otorga a las similitudes encontradas en organismos emparentados, donde se propicia la pertenencia al organismo y/o al grupo (taxonomía), es decir, no es una simple clasificación en busca de similitudes, también se preocupa por su configuración hablando desde lo biológico y, la definición 8 nos remite a términos gramaticales. No se suple la necesidad de encontrar una definición que abogue por las ciencias humanas, por el contrario, encontramos el distanciamiento entre significaciones y es precisamente lo que quería visibilizar, si uno toma como referente a la DRAE, a pesar de que sea una institución, se queda en definiciones técnicas que no dan una conceptualización.

La razón por la que contrasto las definiciones de la DRAE (2020) en entender que “género” tenía un uso específicamente gramatical, sin embargo, ha manifestado cambios de concepción debido a movimientos sociales que tienen su protagonismo a partir de la segunda mitad del siglo XX, donde se problematizaba el aspecto biológico, que determinaba los roles sociales, los cuales tenían carácter de intransferibles de un sexo a otro.

Con lo mencionado anteriormente, la asignación de roles a hombres y mujeres en un contexto social, “género” se podría entender como el sustituto del sexo, donde escapa del aspecto “natural” o biológico del ser humano, y se empieza a relacionar con lo cultural. Lo que quiero decir es que, se tienen presentes aspectos personales, jurídicos, sociales, de identidad, entre otros, que corresponden las diferencias entre sujetos, lo cual resulta un replanteamiento interesante, por lo cual traigo a colación la definición de “género”: *“Por “género” se entienden las construcciones socioculturales que diferencian y configuran los roles, las percepciones y los estatus de las mujeres y de los hombres en una sociedad”* (UNESCO, 2014, p. 104)

Para aterrizar la definición de “género” a nivel institucional y nacional menciono a Profamilia<sup>6</sup>, Organización que define “género” como las formas en cómo somos socializados, como nos comportamos tanto hombres y mujeres, enfatizando que “género” cumple roles sociales, los cuales son a veces estereotipados, asumidos y, en el peor de los casos, reforzados a lo largo de nuestra vida. También referencia las simbolizaciones atribuidas culturalmente a propósito de las diferencias anatómicas entre hombre y mujer, anexando las relaciones entre ambos.

Algo que me llama la atención es *“El género le da a la persona un lugar en la familia, en la sociedad, en el mundo de la economía y de la política.” Profamilia (2017)*. Es una aseveración de roles de dominio o poder, ya sea positiva o negativa, no siento

---

<sup>6</sup> Organización privada sin ánimo de lucro que promueve el respeto y el ejercicio de los derechos sexuales y derechos reproductivos de toda la población colombiana.)

pertinente que el enunciarse dentro de un “género” me asegure un puesto o nivel económico, ni mucho menos en el núcleo familiar.

Ahora lo pondré en diálogo con redefiniciones de Profamilia a la fecha de elaboración de este documento:

**Sexo biológico:** *características biológicas y físicas usadas típicamente para asignar el género al nacer, como son los cromosomas, los niveles hormonales, los genitales externos e internos y los órganos reproductores.*

**Género:** *construcción social, cultural y psicológica que determina el concepto de mujer, hombre y de otras categorías no binarias o normativas. Es la conceptualización de nuestra identidad y comportamientos.*

**Identidad de género o identidad sexual:** *es la percepción y manifestación personal del propio género. Es decir, cómo se identifica alguien independientemente de su sexo biológico. La identidad de género puede fluir entre lo masculino y femenino, no existe una norma absoluta que lo defina. **Algunas identidades de género son:** Trans, Transexual, Transgénero, Transformistas, Travestís (Profamilia , 2019)*

Se puede notar un cambio de perspectiva entre definiciones de “género”, sin divisiones jerárquicas, haciendo la diferenciación entre sexo biológico y “género”. *El sexo biológico*, habla de la configuración taxonómica, añadiendo las características genitales, donde se le otorga un “género” al nacer, pero el sexo biológico contiene características de “género”. Es decir, que éste es entendido desde dos formas: masculino, femenino y en algunos casos particulares hermafrodita o intersexual<sup>7</sup>. Y “*género*” es definido como una construcción social y cultural, añadiendo el ámbito psicológico, que determina el concepto de mujer, hombre y de otras categorías no binarias o normativas, en otras palabras, “género” es el resultado de las construcciones culturales, no se define, si no por el contrario, se conceptualizan a

---

<sup>7</sup> es un término general que describe a los cuerpos que quedan por fuera del binario estricto masculino / femenino.

los sujetos y como son representados en la sociedad, sean hombres, mujeres o no binarios, escapando de las clasificaciones sexuales biológicas.

Aparece el término “identidad” con relación a “género”, donde aboga por el conjunto de características o rasgos propias del sujeto que permiten distinguirlas en un conjunto. Podría decir que “identidad” está contenida en la significación de “género” del mismo modo, no se podría hablar de género si no se tiene presente la identidad, mencionando la manifestación personal de intereses que es avalada por la diferenciación y que en varios casos no sigue ningún tipo de normatividad preestablecida y/o diversidad sexual.

Comprendo que “género” es una construcción social, la cual se encarga de caracterizar ideas como: comportamientos, similitudes, significaciones, las identidades, las ideologías y la identidad sexual de los sujetos, que varían según el contexto social y las prácticas culturales para cada sexo, entendido desde lo biológico, lo psicológico y la identidad desde el contexto cultural. Sin embargo, género no lo puedo referenciar como solo un concepto que nace de estas definiciones, ya que género contiene más significaciones en relación a la construcción de identidad y de sujetos, se expande al campo de postular teorías, basadas en las condiciones sociales y estructuras culturales, siendo género un concepto de corte polisémico. Entonces, a género se le otorgan más características y/o atributos como la identidad, las ideologías y las perspectivas. Lo que quiero exponer es la necesidad de entender género más allá de una definición o concepto, el cual problematizó mi tránsito por la LAV, aportándome diversas posturas, las cuales me ayudaron en mi ejercicio exploratorio para entender género y cómo dialogaba con mi contexto formativo.

### La importancia de entender género más allá de un concepto.

“Género: s. términos estrictamente gramaticales hablar de personas

o criaturas del género masculino y femenino, en el sentido del sexo masculino o femenino, es una jocosidad (permisible o no según el contexto) una equivocación.” (Fowler, 1940)

Quisiera expresar la postura de Scott (1986); para esclarecer un poco este asunto del “género”, donde la autora afirma que, la significación de las palabras como una batalla perdida, ya que las ideas y las palabras que están destinadas a significar tienen historia, es decir, que no hay significaciones suficientes para contenerlas. “Género” es conveniente para el desarrollo de este documento de investigación, ya que hace posible el diálogo con mi ejercicio de aprendizaje y experiencia formativa en la LAV, que en su mayor parte se cuestionó ¿qué es género? ¿cómo género se articula a mis intereses de formación? y ¿por qué género y no otro concepto?

Como mencione anteriormente, las definiciones y las reinterpretaciones de género empezaron a tener protagonismo en la segunda mitad del siglo XX Miranda (2012), donde eran entendidos como los roles y funciones asignados a hombres y mujeres en la sociedad, siendo únicamente de uso gramatical, sin embargo, esta definición evoluciona y se convierte en una categoría de las ciencias sociales, donde se estudia las diferencias entre sujetos. A continuación, hare mención de algunas teorías y postulados sobre género como una categoría de análisis.

Acorde con Butler (2017), a cada uno de nosotros, nos es asignado un género en el nacimiento, lo que significa que somos catalogados de forma entendida en las estructuras sociales dominantes. Con el género hay una asignación de imaginarios ante la sociedad, por ejemplo, la mujer es de la casa, como el hombre es al trabajo. Sin embargo ¿en qué medida jóvenes y adultos son libres para construir el significado de su atribución de género? Butler nos da a entender que género está asociado a la estructura dominante y a nosotros como sujetos de una sociedad en decolonización, donde rompemos estos esquemas o simplemente no nos sentimos a gusto con la catalogación avalada por las definiciones biológicas de hombre y mujer, era inimaginable salir de este esquema, aunque en el desarrollo de la civilización y actualmente se conocen casos de sujetos hermafroditas, donde se les

mezclan los taxones es decir, que nacen con los órganos sexuales masculinos y femeninos a causa de una anomalía somática o física. En estos casos eran intervenidos quirúrgicamente para ser hombre o mujer, pasando por alto su desarrollo y su orientación sexual.

Por otra parte, Suzzi (2016), afirma que, pasada la mitad del siglo XX, la introducción de la categoría de género en el campo del feminismo y los estudios sobre género significó un avance importante en el abordaje de la diferencia entre varones y mujeres como consecuencia de modelos culturales. Articulando este campo, el fundacionalismo biológico aportó los parámetros en los que se modeló conceptualmente la idea de género, apoyándose en el binomio en el que se le opone el concepto de sexo.

Las significaciones de “género” tienen como eje la construcción social y cultural, Scott (1986) expone que “género” funciona más como categoría de análisis que expresa la subordinación femenina en la contemporaneidad, señalando la importancia de la inclusión de las mujeres como sujetos de estudio en las disciplinas científicas, donde se trazan unas perspectivas de género. Finalmente, afirma que “Podría mejor decirse que el género es el campo primario dentro del cual o por medio del cual se articula el poder” (Scott, 1986, p. 271-272, 288-292), posturas que fueron debatidas por Judith Butler, quien parte de una postura esencialmente filosófica y psicoanalítica, cuestionando radicalmente la categoría de género y su lugar en la construcción de identidades subjetivas (Butler, 1990).

Género aparece en los primeros movimientos feministas y tiene una doble significación; como las relaciones y similitudes entre los sexos, se entiende como los aspectos relacionales de las definiciones normativas de la feminidad, aunque se debe aludir a las necesidades de los hombres y las mujeres. Se entiende que no se debe trabajar solo y hacia el sexo oprimido, es importante crear una nueva historia, por ejemplo, el rol protagónico de la mujer en la historia, así se busca romper estos esquemas de dominio patriarcal. El mayor problema que tiene “género” es la limitación en sus significaciones que son deductivas o simplificadas, éste es entendido como sinónimo de mujer en los inicios de la década de los ochenta.

Género incluye a las mujeres, pero no las nombra, de esta manera, no plantea amenazas críticas.

el empleo de 'género' trata de subrayar la seriedad académica de una obra, porque 'género' suena más neutral y objetivo que 'mujeres'. 'Género' parece ajustarse a la terminología científica de las ciencias sociales y se desmarca así de la (supuestamente estridente) política del feminismo. En esta acepción, 'género' no comporta una declaración necesaria de desigualdad o de poder, ni nombra al bando (hasta entonces invisible) oprimido. [...] Este uso de 'género' es una faceta de lo que podría llamarse la búsqueda de la legitimidad académica por parte de las estudiosas feministas en la década de 1980 (Scott, 1986, p. 27-28).

Estos movimientos buscaban la legitimidad académica. La información de las mujeres es necesariamente información de los hombres, las mujeres como parte del mundo del hombre, una creación social sobre los roles que tienen hombres y mujeres, categoría social sobre un cuerpo sexuado. Ahora evidenciamos una problemática, cuando nos referimos a género estamos hablando más allá de la mujer, el hombre y las implicaciones culturales. Ahora lo contenemos dentro de un marco político, de una construcción del sujeto y la articulación en sociedad. No muy lejano a las catalogaciones y diferenciaciones de género, existe un artículo del diario español HISPANIDAD, sitio donde se afirma que el género masculino y femenino se ha desbordado a tal forma, de ser catalogados 112 géneros y sigue creciendo la suma, afirmación dada por **Vitit Muntarbhorn**, abogado tailandés de 64 años, ha sido nombrado por la ONU, Defensor Global LGBT. (Ferrer, 2016)

Como expresa Aurelia Martín (2006) “al igual que otras nociones y paradigmas cardinales en la investigación sociocultural, no existe una definición unívoca del género, ya que su significado está sujeto a constantes precisiones” (Martín, 2006, p. 36) podría estar orientado por diferentes factores, como categoría de análisis el género goza de variedad de interpretaciones o conceptualizaciones, sin embargo, también son emergentes los conceptos de “perspectiva de género” e “ideología de género”. Conceptos que estuvieron presentes en mi experiencia de aprendizaje, en

los contenidos curriculares de la LAV, en el discurso y posturas de los sujetos que acompañaron mi proceso, de forma implícita o explícita, que de una u otra forma tuvieron repercusión en mi construcción de identidad.

#### 4.1.1 ¿De dónde surgen las perspectivas e ideologías de género?

Las *perspectivas de género* pueden ser entendidas como la consecución de la igualdad de derechos y oportunidades entre hombre y mujer sin ser homogenizados, siendo esta una herramienta fundamental para comprender aspectos de la identidad personal, para poder entender cómo se producen determinadas jerarquías en función de la transformación social, añadiendo la distinción entre la diferencia sexual y los roles sociales que se construyen a partir de la diferencia. *La perspectiva de género* es empleada como instrumento para detectar la discriminación, también se puede comprender como una herramienta de transversalización de leyes. Se entiende aquí por perspectiva de género a lo que Marcela Lagarde denomina

una visión crítica, explicativa y alternativa a lo que acontece en el orden de géneros..., visión científica, analítica y política creada desde el feminismo” (p. 15). Como una concepción académica, ilustrada y científica que sintetiza la teoría y la filosofía liberadora creada por las mujeres y que forma parte de la cultura feminista. Esta perspectiva considera la teoría de género (desde un paradigma histórico-crítico) y el paradigma cultural del feminismo (Lagarde, 1996).

El *feminismo* siendo el primer movimiento social en busca de la equidad entre hombre y mujer, ha tenido influencias positivas en los cambios sociales como el derecho de voto, la educación, derecho al trabajo, subyugar la dominación de los varones sobre las mujeres entre otros temas. Influenciando fuertemente la teoría feminista, se origina la crítica dando lugar a las subdisciplinas de estudios de las ciencias sociales. Dentro de estas subdisciplinas y detonante de las perspectivas



de género podemos encontrar los estudios sobre género<sup>8</sup>, los cuales se hacen visibles en la segunda ola del feminismo: “feminismo contemporáneo” en las décadas de 1960-1980. Mientras la primera ola del feminismo se enfocaba en la superación de obstáculos legales, la segunda ola se centraba en la desigualdad, familia, trabajo y derecho al aborto. No muy distante los estudios sobre género se problematizan el cómo entender el cuerpo, salir del esquema hombre-mujer, la sexualidad, clase social y etnia entre otros. (Estrada 1997)<sup>9</sup>.

La noción de género fue acuñada en la literatura anglosajona, particularmente en el campo de la antropología feminista, para hacer referencia a la construcción social de las diferencias sexuales a lo largo de la historia y en las diferentes culturas, construcciones de las cuales se derivan los imaginarios culturales y las instituciones sociales, los modelos de socialización y de atribución de la feminidad y la masculinidad y los procesos subjetivos de mediación en los cuales se dirime y construye la identidad personal. (Estrada, 1997, p.4)

Podría concluir que las perspectivas de género están orientadas a legitimar posturas y pensamientos de los diferentes sujetos, los cuales tienen voz en cualquier aspecto histórico, quienes merecen los mismos derechos y protagonismo. También se preocupan por estudiar los cambios de postura y problemáticas en la sociedad, velando por la equidad e igualdad. Aunque parezcan símiles la perspectiva de género y la ideología de género, son diferentes, la ideología está más encaminada a la orientación sexual.

---

<sup>8</sup> El feminismo entra a la academia por la vía de la creación del campo de los Estudios de la Mujer, en muchos casos con poca o ninguna relación con el resto de las disciplinas científicas. Tal campo se transforma rápidamente en el de los Estudios de Género, desde el cual comienzan a tenderse puentes hacia las distintas disciplinas sociales y también, menos, con la Filosofía. (Estrada.A.1997, P4)

<sup>9</sup> Globalmente, se acepta que el feminismo ha pasado por dos olas diferenciadas: una con énfasis exclusivamente político, orientada a la conquista de la equidad en el plano sociopolítico y una segunda, cada vez más teórica, abierta a las diferencias y a la crítica de la cultura. Ola que hace parte del conjunto de voces de crítica al positivismo y a las metáforas biologicistas de las teorías de las ciencias sociales, así como de los sesgos falocéntricos.. Estrada.A,1997, p4

*La ideología de género* genera una ruptura y separación de sexo y género, siendo esta a su vez, una de las características principales de la ideología de género, haciendo crítica las sociedades heteronormadas: el ser humano nace sexualmente neutro y luego este es socializado como hombre o mujer como ejercicio de dominación. La ideología de género es de corte política, se proponen diversas formas de género, que dependen de la orientación sexual, siguiendo esta corriente, la ideología de género hace referencia a las preferencias personales, las cuales se construyen a lo largo de la experiencia, con independencia de su sexo biológico y el contexto sociocultural en el que se vive.

Algunos de los intereses de la ideología de género mencionados por Miranda<sup>10</sup> (2012) son: 1) la exigencia de una igualdad absoluta entre hombre y mujer, hasta tal punto de eliminar cualquier aspecto que lo identifique en esta asignación binaria, la ideología de género niega al fundamento mismo de la diferencia sexual encargada de asignar los roles de hombre-mujer, es decir, con respecto a la naturaleza humana y el sexo biológico “no se nace hombre o mujer, por el contrario, es un proceso social”. 2) produce una ruptura en las definiciones sexo/género; el género se entiende como una construcción social, y se rechaza su entendimiento vinculado al sexo biológico, de esta forma, la ideología de género ofrece una serie de géneros que vienen de la orientación sexual, el ser humano nace neutro y en el transcurso de su vida decide su género. 3) hace un llamado al igualitarismo entre mujer y hombre, sumando la equiparación de la heterosexualidad con lo LGBTIQI, considerándolas como orientaciones sexuales que pueden ser asumidas como una elección.

Este rasgo trae consecuencias a las instituciones consideradas como pilares en la sociedad, cuya característica principal es la heterosexualidad. Sucede lo mismo con la adopción, dado que, por estas mismas estructuras, el menor debe tener madre Lacroix (2006)<sup>11</sup> 4) se produce la “liberación” de la mujer y su capacidad biológica

---

<sup>10</sup> Doctora en Derecho. Profesora de la Facultad de Derecho, Strathmore University. Nairobi, Kenya. mmiranda@strathmore.edu

<sup>11</sup> Xavier Lacroix, La confusión de géneros: respuesta a algunas demandas homosexuales sobre el matrimonio y la adopción, Bilbao, Mensajero, 2006.

para ser madre y de esta manera se busca eliminar una de las características más representativas y específicas del sexo femenino, buscando reconocimiento en los nuevos derechos humanos, en donde se encuentran los derechos sexuales y reproductivos. Dichos derechos permitirán a las mujeres evadir la maternidad considerada como una carga y raíz de la discriminación histórica de las mismas; 5) Las diferencias entre hombres y mujeres que fundamentan las relaciones heterosexuales son consideradas como agresiones y los culpables de patologías psicológicas en el desarrollo del sujeto, como ejercicio de opresión.

En este orden de ideas, podría decir que género no se limita únicamente a un concepto de diferenciación sexual, si no por el contrario, es el conjunto de acciones, sentires y percepciones del sujeto que tiene respecto a su construcción social en un espacio cultural situado, sin dejar de lado los intereses sexuales. Género también está inmerso en la búsqueda de identidad propia, entendido en muchas ocasiones como una categoría de análisis social, también tiene que velar por las representaciones interculturales, sin que haya subordinación por parte de los sexos, donde la perspectiva de género está en la lucha constante de legitimar el pensamiento y discurso del sujeto.

#### 4.2 Formación en género a propósito de las artes visuales

Tras las relecturas en este documento de investigación noté que, al hablar sobre mi experiencia en la LAV, la unidad de análisis fueron mis producciones textuales audiovisuales y artísticas, me preocupé por analizar e interpretar mis procesos en cada semestre. Estas interpretaciones se relacionan a una de las problemáticas de mi ejercicio de aprendizaje; la articulación de los contenidos sobre género en el currículo que estaba transitando.

A pesar de que exponga mis intereses de aprendizaje de género apoyándome en la visión postmodernista del currículo; éste sigue siendo de carácter procesual, se divide en materias, “enseñando” en unidades de tiempo preestablecido, ordenando secuencialmente los niveles de progreso por alcanzar y controlado por diversos métodos de evaluación propios de la institución. Los procesos curriculares, son

expuestos a transformaciones según las necesidades de la institución, centrándose en la naturaleza cambiante del contexto y las estructuras sociales.

Analicé los primeros seis semestres que ayudaron a construir parte de mi discurso y/o pensamiento crítico, la LAV lo nombra como *el ciclo de fundamentación en él PEP (2016)*<sup>12</sup>. Pretendí que uno de mis conceptos fundantes dentro de la línea de investigación ***pedagogías de lo artístico visual***, fuera *el currículo con perspectiva de género*, ya que, los contenidos curriculares eran el centro de la formación o eso era lo que pensaba. La intención de analizar estas producciones tanto textuales como audiovisuales y artísticas comprendidas dentro de los espacios curriculares, consistió en indagar sobre cómo apareció en mi discurso posturas, perspectivas e ideologías sobre género. Las experiencias de aprendizaje son influenciadas por el contexto, la realidad en que se habita y se interrelacionan con los intereses curriculares de la institución.

*El PEI planteó entre algunos de los lineamientos curriculares el avance y la contextualización de los saberes, la interdisciplinariedad, la integración y el diálogo de saberes, la flexibilización y apertura curricular, el sistema de créditos, procesos y contenidos que potencien el pensamiento crítico, el desarrollo y formación de hábitos de lectura y escritura, como aspectos a tener en cuenta para configurar los proyectos educativos, así como los componentes que orientan la estructura del sistema curricular: Ambientes educativos, Campos de formación, Núcleos Integradores de Problemas y Ejes curriculares los cuales han sido retomados por la LAV. (PEP, 2016, p. 27)*

Uno de los objetivos de esta investigación fue hallar los aportes de mi ejercicio exploratorio al querer transversalizar un concepto como género, en el desarrollo de mi formación en la LAV.

---

<sup>12</sup> Comprende de I a VI semestres, “es el conjunto de actividades académicas orientadas a la apropiación crítica de los fundamentos conceptuales y metodológicos - *en nuestro caso de la educación artística visual*- y al desarrollo de actitudes positivas hacia la profesión docente (PEP,2016, P39).

Con lo anterior, expongo, que no es suficiente mencionar el currículo como único concepto para construir mi interpretación y autorreflexión. Entiendo que, al hablar de currículo con perspectiva de género, daría una respuesta parcial y de base teórica para aquellos conceptos emergentes en mi trabajo de investigación, como: las ideologías de género, el sexismo, el androcentrismo, la hegemonía cultural, los modelos de reproducción de la violencia simbólica, las perspectivas de género; que a su vez hablaron de interculturalidad, entre otros conceptos emergentes, justificados por la pertinencia de indagar mis producciones en el proceso curricular que experimenté de 2015-1 a 2017-2. Sin embargo, este proceso me enfrentó a un concepto de mayor trascendencia; la formación del sujeto.

Al tratar de legitimar mi discurso y construir mi concepto sobre género, pretendí realizar un ejercicio de carácter exploratorio que dio respuestas parciales a problemáticas, inquietudes, desconocimientos e ignorancia al referir un tema de mi realidad, mi proceso de formación se resume en la necesidad de querer articular género al currículo que iba transitando. Sin embargo, no fue suficiente pensarme la incorporación de género únicamente en los contenidos curriculares en función de los lineamientos institucionales.

Al mencionar la formación en pedagogía, artes visuales y mis intereses sobre género, pensaría en el proceso por el cual transité constantemente para afrontar la vida laboral o tener las herramientas necesarias para desarrollar mi rol docente. También lo comprendo como la construcción de conocimientos y a mi construcción como sujeto, y no hablo de mi formación inicial, hablo de mi formación como adulto, continua y permanente. La singularidad de mi experiencia dentro de la universidad y la LAV aporta a mi formación como sujeto con relación a género, lo cual hace preguntarme ¿qué es esto de formarse en género a propósito del arte? No podría hablar de enseñanza y aprendizaje de género, sin tener de intermediaria mi experiencia formativa en la LAV.

En el libro **Las tareas del Formador** Vaillant & Marcelo (2001) se alude a la formación aplicada para los mismos formadores; exponiendo divisiones conceptuales entre la postura positivista y la humanista, diferenciando la educación

entre niños y adultos, de carácter voluntario. Siguiendo la corriente humanista; entiendo la formación como un proceso social, ya que se da por medio de la interacción entre sujetos, donde estos se forman a medida que comprenden y transforman su realidad. También podría plantear que es un proceso que necesita de la experiencia, ya que se construye en función del contexto.

La formación nos permite recurrir a todas las fuentes posibles de conocimiento y nosotros somos los sujetos que hacemos parte de esta interrelación en la experiencia, guiando los intereses de aprendizaje según nuestra necesidad y está presente en todas las prácticas sociales. Al mencionar que la formación está unida a la experiencia, lo relacioné con el acto educativo de enseñanza-aprendizaje, de carácter personal, donde se hacen descubrimientos, reflexiones, reinterpretaciones, entre otras. Al interactuar con diferentes sujetos se desarrollan capacidades de razonamiento de la realidad. Planteo que la formación se orienta a la autonomía del sujeto, es decir que, uno en calidad de adulto, requiere de la implicación en la selección de lo que quiere aprender para formarse.

Al mencionar la formación en artes visuales, la situé desde un pensamiento postmodernista, lo que se puede concebir como formación en artes visuales también tiene una conceptualización histórica, la cual me permitió abordar los contenidos de género, debido al giro narrativo, y con este, el tránsito de la modernidad al posmodernismo. Me apoyé en el documento *Didáctica de las Artes Visuales, una aproximación desde sus enfoques de enseñanza* (Raquimán & Zamora, 2017).

El posmodernismo, propuso situarse desde la postura crítica tomando en cuenta las identidades, las situaciones de vida de las minorías raciales, su sexualidad y el género. Por este motivo, es necesario incluir perspectivas que tomen en cuenta la diferencia y la alteridad, como estrategias de desarrollo expresivo.

Por un lado, se debe tener presente que el concepto de género surge en el seno de la educación superior desde el feminismo académico, ampliando el potencial teórico y metodológico para analizar los mecanismos sociales, culturales, subjetivos y discursivos que sostienen y reproducen desigualdades entre hombres y mujeres.

Raquimán & Zamora (2017) tomaron como referentes a Eisner (2004), Belver (2011) Y Agirre (2005), autores que señalan la importancia de la posición crítica hacia las manifestaciones de la cultura visual contemporánea, comprendiendo la producción de imágenes de diferentes formatos, medios y contextos, donde sus significaciones no son únicas, sus sentidos son polisémicos, como menciona Hargreaves (1996) en un mundo que ha llegado a ser caótico y desordenado, solo queda el refugio propio, en ese contexto se abrió campo y protagonismo la narratividad en la configuración de las posibles identidades.

Cabe mencionar que en los años setenta, la noción de posmodernidad se genera como una forma de revisión crítica en los lineamientos de la visión ilustrada, particularmente de la noción de progreso (Efland, Freedman, & Stuhr, 2003). Debido a estos replanteamientos se piensa que la relación del arte y la visualidad se dificulta al articular el análisis de los procesos de creación en la producción artística visual, permite delimitar con mayor precisión el sentido que la experiencia estética puede tener en el escenario educativo. La estrategia de este modelo tiene una complejidad, debido a que justamente se enfocan en cuestionar los modelos tradicionales, sus enfoques, temáticas, finalidades, en otras palabras, se han centrado en deconstruir.

El tema de la educación artística dio lugar a escenarios que consideran la interculturalidad, alejándose de los métodos de la modernidad en la enseñanza de las artes. También se debe tener presente como fuente de aprendizaje no únicamente el discurso de expertos y docentes, sino también de los mismos estudiantes. Las artes visuales deben ser pensadas en función de la producción cultural; los relatos de varias personas o grupos, que en muchas ocasiones son marginados, apoyan la idea de que el arte tiene múltiples codificaciones y que su valor para profundizar en nuestro entendimiento en el panorama social y cultural es una misión de las artes.

Las interpretaciones de quienes se forman son influenciadas por su realidad y contexto, sin dejar de lado el ámbito personal con relación al impacto social, puede ejercerse sobre diferentes temáticas coherentes con el mundo que les rodea, es fundamental para el desarrollo de posiciones en cuanto análisis personal y reflexión

sobre temas relevantes en sus vidas. Sin embargo, el valor de la formación tiene protagonismo en encontrar un sentido social y cultural.

Volviendo a la formación en género, debemos tener presente que el feminismo dio un gran aporte a la teoría posmodernista, defendiendo la metodología distintiva, legitimando el modo de pensar narrativo como una de sus bases, rechazando las relaciones jerárquicas en la investigación y experiencia personal, teniendo una apuesta por la política de la diferencia, la cual se cuestiona los métodos tradicionales de enseñanza, de discurso y de política regido bajo el androcentrismo.

La posmodernidad puede considerarse problemática, siendo un término no aceptado en su totalidad. Son notorias las dificultades en la articulación de los estudios de género en la academia, siendo abordados de manera informal, es decir, de interés personal y en algunos casos colectivo (como en mi caso). Estos mismos estudios sobre género, se problematizan generalidades en la educación, podría afirmar que aún en la academia hay reproducciones de conductas violentas por la división sexual, siendo fundamentados por medio de agentes dominantes, pero no quisiera denominarlo únicamente hacia la función de sexos biológicos, también se debe tener presente la dominación cultural, étnica e ideológica entre otros modelos y formas de la educación androcéntrica. Quisiera apoyarme en la siguiente

En otra vertiente, pero no ajena al estado marginal en el que se mantiene a los Estudios de Género como campo de estudio, se despliega su capacidad analítica y política para investigar las relaciones de género dentro de las comunidades universitarias y poner en evidencia que los mecanismos que sostienen la desigualdad se reproducen en el ámbito de la educación superior como en cualquier otro terreno social. Esto quiebra la falsa ilusión de que las universidades, al ser recintos de producción y transmisión de conocimiento, reflexión y crítica, son ambientes de igualdad y justicia social. Al contrario, pone de manifiesto el origen excluyente de las universidades y las dificultades, a lo largo de los siglos, para



transformar la estructura masculina sobre la que se cimentaron.  
(Buquet, 2014, p. 68)

Buquet (2014) sintetiza la necesidad de formarse sobre género y que existan estudios de género en las IES a nivel de Latinoamérica; las problemáticas de no hablar sobre género, entre ellas, la admisión, la continuidad académica, la elección de cargos representativos en las instituciones, hasta la misma relación laboral y esta subordinación de trabajo en función de la diferenciación hombre-mujer necesita ser deconstruida. Buquet (2014) se orientó hacia la desigualdad de las IES hacia las mujeres, debemos tener presente que género no es únicamente ser mujer, también debemos tener en cuenta; la etnia, la raza, la cultura, orientación sexual, entre otras, sin embargo, ella expone unas conclusiones interesantes: “Es necesario reflexionar sobre cómo operan las instituciones de educación superior y cómo se vinculan con otras instituciones tales como la familia, de manera que oponen resistencia a la transformación cultural y estructural del ordenamiento tradicional de género”. (Buquet, 2014, p. 77)

Los vínculos entre estudiantes e institución juegan un rol protagónico para la construcción de sociedad. Al relacionarlo en nuestro quehacer como lo son las artes visuales, veo pertinente el querer articular una perspectiva de género, al fin de cuentas, nosotros como arte-educadores, estamos en el deber de deconstruir, problematizarnos, reflexionar y replantear distintas perspectivas en cómo se concibe el arte y las prácticas artísticas en el contexto y esto sería posible si abordaran estos contenidos por medio de los contenidos curriculares. “Un primer paso debe ser el reconocimiento institucional de la inequidad de género que las propias universidades reproducen, así como el conocimiento preciso de sus múltiples formas de cristalización en la vida comunitaria.” (Buquet, 2014, p. 77)

También es preciso comprender que la inequidad de género y sus múltiples manifestaciones de violencia hacen parte de un modelo de formación sociocultural, que en múltiples ocasiones es transmitido y reproducido dentro de las instituciones. La división sexual sigue siendo la manifestación de violencia más recurrente. No dejemos de lado que, en el transcurso y desarrollo de prácticas artísticas, también

existe una subordinación derivada de la división sexual, es decir, el hombre a lo largo de la historia ha sido “el protagonista” o “expositor” del arte y la mujer ha sido entendida como el objeto del arte y la representación.

El tener una formación en género dentro de los espacios académicos LAV nos ayudaría en la comprensión de realidades en el contexto, a relacionarnos con la sociedad, a entender las diferencias entre sujetos, poder proyectar nuestro quehacer artístico a favor de los estudios de género. Tener otra perspectiva a la hora de construir nuestro discurso, diría que se comprende más como un trabajo etnográfico, como lo menciona Roxana Guber (2001)<sup>13</sup>, el investigador debe desentrañar los sentidos y relaciones que construyen la objetivación social, donde lo relacionaría con las artes de forma que; lo real se compone de las prácticas y nociones, conductas y representaciones, valores y normas formales.

#### 4.3 ¿Qué comprendí por currículo?

Consideré al currículo uno de los conceptos fundantes para el desarrollo en este documento de investigación, debido a que mi proceso de aprendizaje y formación trabajaron en colación con la estructura curricular en la LAV. Aclaro que mis orientaciones investigativas y artísticas se encaminaron a hablar sobre género, el no abordarlo entorpecería mi ejercicio de enseñanza de las artes visuales, existe gran diversidad de contextos en mi realidad como docente. Vi posible profundizar sobre género en mi ejercicio de aprendizaje, a pesar de que la LAV no hizo mención de la transversalización de la perspectiva de género, ni sobre los estudios de género.

A nivel nacional, según la *Ley General de educación 115 de 1994*, DEL CONGRESO DE LA REPUBLICA DE COLOMBIA, el cual *define currículo como:*

*Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a*

---

<sup>13</sup> para profundizar sobre este tema, consultar LA ETNOGRAFÍA MÉTODO, CAMPO Y REFLEXIVIDAD, 2001.

*la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. (1994)*

El currículo se puede comprender como las estructuras esenciales que delimitan los contenidos “convenientes” para ser socializados en las instituciones, teniendo como problemática “el qué” enseñar en general. También se puede relacionar al recorrido que debe realizar cada sujeto en formación, para ejercer su labor profesional y/o construcción de identidad, centrando su aprendizaje en contenidos brindados por la institución, organizados de manera intencionada para algún grado o nivel académico y su finalidad es la inserción laboral y la interacción en la sociedad.

Sin embargo, mi intención de abordar currículo es de corte humanista, entendiéndolo desde la influencia social, el impacto cultural y su pertinencia pedagógica. Apoyándome Levin (2007) en Bolívar (2008, p. 132) señalo que; el currículo es un acto político, es decir, que es una construcción política con intereses propios de enseñanza y si, es una respuesta constituida a nivel general por no decir que idealizada. Las decisiones curriculares y las opciones deben ser guiadas, más extensamente por otras consideraciones (ideologías, valores personales, dimensiones en el espacio público e intereses). Las decisiones curriculares a menudo forman parte de un debate público más amplio, que se prolonga a cuestiones de más largo alcance.

Currículo al igual que género, es un concepto que está en debate, experimentando cambios ideológicos según el contexto histórico y cultural, por lo tanto, no sería de provecho tener una única conceptualización. Me atrevería a decir que currículo puede ser abordado según los intereses particulares (las perspectivas de género para mi caso específico), cualquier significación de currículo se entiende como una teoría de lo que podría ser, volviéndose polisémico. El currículo se piensa por medio

de la relación entre los sujetos; el enseñar y cómo este interactúa con sus participantes, es decir, de un modo ontológico<sup>14</sup>.

Para orientar algunas de las posturas sobre currículo y sus intereses según el contexto histórico, me permito nombrar teorías que aportaron a entender el protagonismo de currículo en este documento de investigación, basándome en los documentos de Ortiz (1994), Bolívar (2008) y Osorio (2017)

*Walker (1982)* en Bolívar (2008, p. 137) afirma que el currículo es una mezcla de varios contenidos o “cosas” para mucha gente, donde se da el protagonismo al proceso educativo con el todo. Se suele identificar como los contenidos o programas para un curso o etapa de la educación en cualquier institución. Los contenidos se deben transversalizar con las experiencias educativas vividas por los estudiantes en los centros y aulas. Sin embargo, muchas interpretaciones ambiguas sobre los contenidos y experiencias en el aula son legítimas, ya que, nadie experimenta la misma experiencia que suelen ser positivas para generar nuevas teorías.

Siendo una de las posturas que logran llamar mi atención, puesto que, el problema del currículo no es el que se enseña, sino cómo se enseña, cómo se debe socializar y cómo esta socialización por medio de la experiencia genera un aprendizaje significativo. nos da la necesidad de pensarnos en cómo se puede analizar la experiencia vs los contenidos *“o al menos es lo que pensaría que se debe tener presente”*.

Eisner (1979) en (Osorio, 2017, p. 144) hace una división de los campos de acción del currículo, no comprende únicamente lo que sucede en el aula. El protagonismo del currículo va más allá de los contenidos específicos, donde propone 3 tipos de currículo: currículo explícito<sup>15</sup>, el currículo implícito<sup>16</sup> y currículo nulo<sup>17</sup>. Pensaría que el pensamiento de Eisner nos da luz a los primeros esbozos de un currículo que se

---

<sup>14</sup> La ontología o metafísica general es la rama de la filosofía que estudia lo que hay, así como las relaciones entre los entes o la relación entre un acto y sus participantes

<sup>15</sup> Está constituido por todo aquello que la escuela ofrece a través de ciertos propósitos, explícitos y públicos. (Eisner, 1979, p74)

<sup>16</sup> Siendo el conjunto de expectativas que son (profundamente más poderosas” de larga duración que aquello intencionalmente enseñado o de aquello que el currículo explícito de la escuela expresa (Eisner, 1975, p75)

<sup>17</sup> Todo aquello que la escuela no enseña (...) y que puede ser más importante que lo que no se enseña. (Eisner, 83)

piensa en función de la pedagogía y da protagonismo a la experiencia del sujeto en el proceso de formación.

Dependiendo de la especialidad, podríamos comprender currículo de dos maneras hasta el momento. Primero, como un mecanismo para la formulación de un plan de estudio; segundo, como todo aquello que es posible realizar en la institución. La segunda comprensión se orienta al núcleo familiar y el interés particular por la formación ciudadana. El concepto de currículum en pedagogía es utilizado durante el desarrollo de la sociedad industrial, cuando varios especialistas en el campo de la educación reconocen el poder que éste tiene como medio de control y dominio de los sujetos. Como acontecimiento histórico que se replantea la finalidad del currículo, se hace reconocimiento del surgimiento de la problemática curricular, con relación al periodo de la industrialización de la sociedad.

Alvares Méndez (1987) en Osorio (2017) postula 2 modelos para abordar el currículo desde la didáctica, donde currículo es un proceso de enseñanza-aprendizaje<sup>18</sup> y el segundo centrado en los objetivos<sup>19</sup>. Se evidencia un tránsito en el cual currículo se entiende como proyecto y proceso, influenciado por modelos de investigación-acción, tratando de resolver problemáticas de la enseñanza-aprendizaje, este tránsito trató de mejorar la práctica de enseñar.

El currículo se expande hacia la mediación cultural, convirtiéndose en instrumento de acción e intervención social de escenarios formativos para la sociedad en general. No obstante, existe la necesidad de estructurar el currículo en función de la practicidad, dando protagonismo a lo social. Quisiera añadir el aporte de Osorio (2017)<sup>20</sup>mencionando:

---

<sup>18</sup> El currículo entendido como proyecto y como proceso, en contraposición al currículo entendido como la planificación de fines instructivos a conseguir (Osorio,2017, p144)

<sup>19</sup> interesa destacar la importancia de la prescripción y anticipo de los resultados esperados de la enseñanza, los cuales son contemplados en los objetivos que se dan de antemano, inclusive mucho antes de que el proceso didáctico comience a funcionar. Así, los contenidos, métodos, técnicas, recursos técnicos y la evaluación deben ser medios para conseguir los objetivos prefijados.

<sup>20</sup> Magister en Educación, Universidad de Antioquia, Investigadora de la línea de investigación en Pedagogía Infantil de la Universidad del Norte, mosorio@uninorte.edu.co)

los currículos emiten un equilibrio de intereses y fuerzas que gravitan sobre cómo se presenta el sistema educativo en un momento histórico, y es a través de esos intereses y fuerzas sociales que se realizan los fines de la educación formalmente escolarizada. (Osorio, 2017, p. 147)

Por otra parte, Helbert Kliebard (1989) en Bolívar (2008) afirma que el currículo se encaminó a justificar la importancia del porqué debemos enseñar unos contenidos específicos, en vez de otros contenidos de menor importancia, al planificar el centro de las actividades y proyecto, la cuestión central del currículo es la toma de decisiones, elegir entre opciones opuestas. Aquellos que desarrollan el currículo no deberían estar interesados en modos “efectivos” de enseñar historia, sino lo que adquiere valor es la historia que merece ser estudiada.

Por su parte, Lundgren (1992) en Bolívar (2008), entiende que el currículo no puede ser definido, se encuentra orientado de forma invisible por agentes políticos y éste se debe comprender como una problemática educativa. El autor se aleja de la idea del conocimiento llevado por el hombre, planteando que se encuentra en los sentidos, reforzando que la experiencia es la que lleva al conocimiento.

Esta teoría tuvo problemas para ser legitimada por las ciencias exactas. En este punto, quiero mencionar que existe un quiebre sobre lo que entendemos por currículo, dando una visión de corte experiencial con relación al sentir, desarrollare esta idea más adelante.

Young (1999) en Bolívar (2008) dio una significación restringida sobre el currículo: preocupándose en el modo cómo el conocimiento es seleccionado, organizado en materias y campos con propósitos y fines educativos. Currículo es pensado como aquellos factores que inciden en las relaciones sociales y de interacción entre sujetos. Orientado a qué tipo de ciudadanos y padres deseamos que la gente joven sea a futuro, la educación es orientada hacia la familia y la calidad cultural.

Carlos Cullen (1997) en Bolívar (2008) mencionó las complejas relaciones del conocimiento con la sociedad y define currículo de tres formas: A) un modo de relacionarse con el conocimiento (enseñanza – aprendizaje) presuponiendo un

modelo deseable de construcción del sujeto social del conocimiento; B) una forma de entender ese conocimiento (contenidos educativos) y por ello, un inevitable control sobre que conocimientos socialmente circulares en la escuela; C) una forma de configurar las relaciones del conocimiento con la vida cotidiana y las prácticas sociales, es decir sobre los fines sociales del conocimiento. La legitimación de conocimientos es pública teniendo una serie de preguntas orientadoras: ¿Qué conocimientos (o cultura) es más valiosa seleccionar para la escolaridad? ¿de qué modo organizarlos? ¿qué prácticas de enseñanza aprendizaje pueden ser los más apropiados? ¿qué métodos de evaluación pueden captar mejor los efectos de la práctica curricular?

Finalmente, Michael Schiro (2007) en Osorio (2017) considera que el currículo tiene al menos cuatro visiones conflictivas: la académica, la eficiencia social, la centrada en la experiencia del aprendiz y la reconstrucción social.

Teniendo presente esas rupturas de corte histórica y política respecto a la formación y que se debe enseñar, se habla sobre lo que podría ser el currículo. Ahora, profundizaré en algunos aspectos puntuales, los cuales veo pertinentes para la ejecución de este proyecto de investigación. Entiendo el currículo como un proyecto que está unido a la educación y formación de sujetos en relación permanente con el contexto, siendo el conjunto de acuerdos, planes de estudio y procesos que contribuyen a la formación integral y la construcción de la identidad cultural, el cual debe articular una gran cantidad de contenidos, su finalidad es propiciar la participación activa en la sociedad.

También se puede mencionar currículo como la estructura esencial de una asignatura o un conjunto de asignaturas (malla curricular) de un programa educativo y/o formativo que se debe cursar. Siendo parte de las normativas institucionales y considerado uno de los pilares de la educación, con lo mencionado, el poder que tiene el currículo sobre el dominio de los sujetos está regido por la postura política del gobierno nacional. Funcionando bajo los lineamientos de la Ley 115 de 1994 por la cual se expide *la ley general de educación*, emitida por el Congreso de Colombia, en la mayoría de los casos se cuenta con objetivos generales y objetivos específicos

formativos para el trabajo, que son los encargados de debelar estos intereses del sector laboral o perfil profesional colombiano, con el requisito de que deben estar en contraste a las necesidades de la comunidad y los intereses sociales y políticos. De este modo se orienta el currículo como un proceso con fines educativos y/o de formación para el trabajo.

Los contenidos del currículo varían; si hablamos de la educación primaria, la básica y en algunos casos la formación técnica profesional, está en la obligación de formar a los sujetos estrictamente con los contenidos legitimados por el gobierno nacional, es decir, educación para el trabajo. No obstante, el decreto 1860 del 3 de agosto del 94 menciona que:

*De acuerdo con lo dispuesto en el artículo 77 de la ley 115 de 1994, las instituciones de educación formal gozan de autonomía para estructurar el currículo en cuanto a contenidos, métodos de enseñanza, organización de actividades formativas, culturales y deportivas, creación de opciones para elección de los alumnos e introducción de adecuaciones según condiciones regionales o locales. Sin embargo, el diseño del currículo hecho por cada establecimiento educativo debe tener en cuenta: a. Los fines de la educación y los objetivos de cada nivel y ciclo definidos por la misma ley; b. Los indicadores de logro que defina el Ministerio de Educación Nacional; (Resolución 2343 de 1996) c. Los lineamientos que expida el Ministerio de Educación Nacional para el diseño de las estructuras curriculares y los procedimientos para su conformación, y d. La organización de las diferentes áreas que se ofrezcan. (Ministerio de Educación Nacional , 2020)*

Brindando cierto grado de autonomía a las instituciones a la hora de plantearse el currículo, como todo proyecto debería tener contenidos, en este caso las orientaciones, engloban lo que la institución hará de forma explícita, se debe tener un plan de trabajo y contenidos a desarrollar, ya sean de corte teórico o práctico. En este orden de ideas los contenidos deben ser analizados y seleccionados según



el currículo; se elaboran para orientar el quehacer académico y deben ser concebidos de manera flexible para permitir su innovación y adaptación a las características propias del medio cultural donde tienen lugar. Podría decir en este punto, que también tiene influencia del docente, por ser quien selecciona los contenidos, temáticas o problemáticas que son más apropiados que otros, y por qué es más importante profundizar en un tema que en otro, desde la libre cátedra y discurso (perspectiva, postura e ideología). Los modos en cómo se desarrolla, define qué contenidos tienen más significación que otros y tratan de responder la pregunta ¿para qué sirven?

Parte del protagonismo del currículo es por acción del docente, quien tiene la preocupación de transferir el conocimiento o información, hacia los estudiantes. El docente debe buscar herramientas, métodos, instrumentos, formas de diálogo y referentes, en colación a su discurso para orientar el proceso de comprensión por parte de sus estudiantes, a esto comúnmente se le conoce como metodología. Según mi comprensión, el currículo podría tener dos orientaciones metodológicas; la primera, de carácter instrumental: un currículo que se preocupe por la formación y reproducción de contenidos para el trabajo; y segunda, con finalidades de producción de conocimiento: se problematiza la realidad del sujeto y como este se desenvuelve en un entorno social, donde posiblemente podría generar un cambio.

Lo explícito hace parte del ejercicio de formación y aprendizaje, aunque la experiencia no se limita únicamente a lo mencionado por los lineamientos curriculares. El aprendizaje y la formación también se desarrollan de forma implícita y no solo en las aulas de clase, aquellos elementos que pasan desapercibidos influyen, me refiero todo el ámbito de la vivencia propia, de fenómenos educativos y problemas prácticos, donde el docente ejerce su práctica profesional, y un discurso que puede repercutir a los estudiantes, los cuales viven una experiencia escolar, de este modo se habla de la formación integral: sobre él se constituye y define un campo de estudio disciplinar que ha dado lugar a un cuerpo teórico de reflexión. En ocasiones hay contenidos que no son propios del currículo, pero generan un aprendizaje mayor por medio de la interacción con los demás.

### 4.3.1 Currículo oculto y currículo oculto visual.

El currículo formal no puede contenerlo todo, si lo direcciono a la experiencia y los aprendizajes según el contexto o realidad en la que viví. También planteo que hay aprendizajes fuera de los espacios curriculares; son más significativos que los mismos aprendizajes en los espacios formales. La información se puede transmitir de dos maneras; la primera, en el discurso explícito o evidente; y la segunda, a través del discurso implícito, es decir, oculto. El currículo oculto se puede definir como el conjunto de contenidos que se transmiten de forma implícita en un contexto educativo. El término ha sido acuñado por el pedagogo norteamericano Jackson (1968).

El principal objetivo del currículo oculto es; perpetuar de forma implícita un conjunto de conocimientos que no resultaría correcto tratar de forma explícita a través del discurso educativo Torres Santome (1995). Algunos escenarios son, como lo mencioné en el apartado anterior, la ley 115 de educación: es el posicionamiento en cuanto a los sistemas de poder, los cuales debelarían en las subjetividades políticas; el alineamiento con una clase social determinada, así como la defensa de una raza, de un género, de una cultura y de una religión sobre las demás.

En todos los niveles de la educación formal se transmite a través del currículo oculto conocimientos que asientan las bases del sistema androcéntrico, capitalista y que perpetúan el actual reparto asimétrico del poder. Son estos espacios de formación que nos hacen naturalizar ciertas conductas o reproducción de discurso de los agentes dominantes, Jackson (1968) los nombró como:

- Un sistema de reparto del poder totalitarista frente a un sistema de reparto del poder democrático.
- El predominio del género masculino sobre el femenino.
- El predominio de las clases sociales con alto poder adquisitivo sobre otras.
- El predominio de la raza blanca sobre las demás.
- La hegemonía cultural norteamericana sobre el resto de las culturas.
- La hegemonía religiosa católica sobre el resto de las religiones.

Lo mencionado, hace alusión a modos de reproducción de la violencia entre sujetos presentes en los modelos curriculares de forma implícita, ya que, las mismas instituciones están regidas por modelos androcéntricos de poder. Sin darnos cuenta, adquirimos estos aprendizajes en la experiencia, a pesar de no ser aprendizajes positivos para nuestra formación como sujetos, estos pasan desapercibidos, introduciendo un discurso y conocimiento de corte hegemónico.

Acaso & Nuere (2005) Afirman que se transmiten de 3 formas estos conocimientos y modos de discurso por medio del lenguaje: oral, escrito y visual. Sin embargo, hacen énfasis en el medio visual como reproductor de estas conductas violentas, exponiendo que no se ha hecho el respectivo análisis de cómo son transmitidos en el currículo oculto. *El currículo oculto visual* es derivado del currículo oculto, teoría expuesta por María Acaso y Silvia Nuere como aporte en investigación de la Universidad Complutense de Madrid. Quienes especifican que el currículo oculto visual es un conjunto de contenidos que se transmiten de forma implícita en un contexto educativo a través del lenguaje visual. Si el lenguaje visual es entendido como un código de comunicación, su discurso se puede manipular según el uso de las siguientes herramientas:

-Tamaño, forma, color, iluminación, textura, composición, retórica visual.

Las representaciones visuales creadas a través del lenguaje visual transmiten dos tipos de mensaje: el manifiesto y el latente. El mensaje latente es el que llega a los contenidos del currículo interno. Se plantean los siguientes métodos para llegar a los estudiantes; **espacios generales:** arquitectura del espacio académico, distribución jerárquica del espacio, decoración de zonas comunes; **espacios específicos:** tipo y distribución del mobiliario en el aula, conjunto de imágenes que decoran las aulas; **documentación visual de carácter didáctico:** conjunto de imágenes que los profesores utilizan en clase, y el uso o no del uniforme.

El currículum oculto visual es una herramienta eficaz para la transmisión del conocimiento y de legitimación de valores de manera implícita. Si se plantea de manera más extensa, el currículo oculto visual tiene orientaciones directas sobre la formación sociocultural en los sujetos a través del lenguaje visual.

Desafortunadamente los imaginarios y estereotipos culturales basados en la división sexual y género son los que propician la proliferación conductas violentas hacia los que “son diferentes”. Estos imaginarios son transmitidos en las instituciones que nos van preparando para la vida adulta y de forma inconsciente vamos aceptando una serie de valores que no aceptaríamos si fuesen transmitidos de forma explícita.

#### 4.4 ¿Por qué abordar contenidos sobre género en el currículo de las artes visuales?

Como mencioné en el título de este apartado; desarrollé diálogos e interrelaciones de los contenidos sobre género en el currículo, seguido de sus posibles aplicaciones en las artes visuales, acorde a la intención de justificar mi ejercicio exploratorio de aprendizaje sobre género en la LAV.

Para justificar mi postura realicé una última conceptualización sobre currículo; no lo menciono en el apartado *¿Qué podemos comprender por currículo?* Porque el currículo oculto y el currículo oculto visual dan pequeñas vistas sobre los modelos de dominación culturales, referidos de formas implícitas dentro de las estructuras curriculares.

Al tratar de articular género dentro de mis orientaciones curriculares, este es clave en para mi experiencia formativa y la manera en que entiendo currículo, es necesario mencionar corrientes educativas y artísticas por parte de movimientos feministas en la década de los 50; aunque ya lo he mencionado en apartados como *La importancia de entender género más allá de un concepto* y *¿De dónde surgen las perspectivas de género?* es oportuno dedicarle un apartado, donde mencionaré bajo qué fenómenos socioculturales, surge el interés de pensarse el género como problemática de educación en el currículo y por supuesto, en el arte, me refiero a la posmodernidad.

#### 4.4.1 La posmodernidad

La posmodernidad tiene origen a finales del siglo XX, siendo una nueva búsqueda por nuevas maneras de expresión, centrándose en la experiencia individual y la crítica a lo racional. La posmodernidad se puede entender como movimientos de carácter artístico<sup>21</sup>, filosófico<sup>22</sup> e histórico<sup>23</sup>.

El postmodernismo según Bolívar (2008); es un fenómeno cultural, intelectual y estético formado por un modo particular de analizar y elaborar el discurso y las prácticas culturales. Es decir, una condición social. No debe ser confundido con *La postmodernidad*; ya que esta hace alusión a la condición social derivada de un conjunto de pautas de las relaciones sociales, es decir, teórico-intelectual. La siguiente caracterización de currículo de la modernidad a la posmodernidad, es basada en Bolívar (2008)

Las problemáticas del currículo como mencionó Méndez (1987) en Bolívar (2008), se basa en la aparición de las didácticas, que se ajustan a los modelos de enseñanza y aprendizaje, siendo resultado de la modernidad, donde se busca la racionalización de la transformación del conocimiento y del gobierno de los individuos, que se cuestionan las jerarquías del conocimiento y de poder establecidos en la modernidad. Un ejemplo acorde para esta investigación es el género, en Estados Unidos por la década de los años cincuenta se pensó en una reestructuración del currículo, tratando de exponer las problemáticas sociales acordes a esa fecha, tales como el feminismo, identidades y los estudios culturales entre otros.

Lyotard (1987) en Bolívar (2008) se plantea desde 3 perspectivas que resultan ser interesantes, *el progreso, la emancipación y la ilustración*, las cuales están perdiendo legitimidad y necesitan ser deconstruidas. Exponiendo que la

---

<sup>21</sup> incorporando las corrientes vanguardistas anteriores en una estética actual que refleja el caos generado por la revolución de la información y la tecnología en que vivimos hoy.

<sup>22</sup> busca nuevas formas de enunciación por medio del crecimiento en el individuo, criticando o deslegitimando las corrientes de pensamiento antiguos que podrían ser entendidos desde una perspectiva androcéntrica.

<sup>23</sup> teniendo sus inicios a finales del siglo XX hasta la fecha de elaboración de este documento.

problemática del currículo es: “el conocimiento, se subordina a su valor de mercado en su uso paradigmático. La cuestión ya no es si el conocimiento enseñado es relevante explicativamente o verdadero, si no, que la problemática es ¿esto para que sirve?” (Lyotard, 1987, p.94)

El currículo se trata de concentrar en las relaciones de poder micropolíticas, más que en las estructuras sociales abstractas, abandonando el punto objetivista de la “visión del ojo de dios”, es decir, lo legitimado por las instituciones. Las narrativas locales deberían situar los hechos en el contexto sin pretender una verdad universal.

El postmodernismo es escéptico de toda teorización sistemática sobre la educación, lo que nos aboca la crisis de un proyecto educativo, Antony Giddens (1995) en Bolívar (2008) menciona la política de la vida; se exige la auto relación de los individuos, donde el “yo” se convierte en un proyecto reflexivo, en función de su propia biografía, las vivencias individuales desplazan la preocupación pública. El peligro de las proyecciones individuales es el olvidar a la comunidad, dejando de lado los marcos colectivos y políticos. Sin embargo, el interés es por articular los proyectos personales al interés social. Algunos asuntos importantes del currículo postmoderno son:

*La deconstrucción;* consiste en identificar retóricas en el discurso, para evidenciar contradicciones e inestabilidades, problema de lo binario, buscando modificar el campo desde el interior, producir nuevas configuraciones discursivas curriculares.

*Centralidad del discurso:* es entender la realidad como una construcción social reducible a texto. En este contexto, la investigación biográfica y las narrativas emergen como una potente herramienta pertinente para entrar en el mundo de la identidad, de los sujetos “sin voz” de la cotidianidad, por medio de los procesos de interrelación, identificación y reconstrucción, personal y cultural. Podríamos decir que en este mundo globalizado los sujetos sienten la urgente necesidad de referentes identitarios. A esta necesidad la podemos nombrar *giro narrativo*.

Harveagues (1996) en Bolívar (2008) señala que, en el mundo que ha llegado a ser caótico y desordenado solo queda el refugio del propio, como último refugio de la

verdad y autenticidad. En este contexto se situó el auge de la narratividad en la configuración de la posible identidad de los docentes, así como todos los planteamientos actuales sobre la narratividad, relatos autobiográficos de los profesores.

*El movimiento postestructuralista:* el currículo se interpreta como una tecnología de gobernación de los individuos, forma de organizar experiencias de conocimientos dirigidas a producir formas particulares de subjetividad.

*El discurso postmodernista:* pueden tener consecuencias políticas radicales, la propia operación discursiva contra los discursos hegemónicos pueden transformar la realidad, no es definible. Se tiene presente el postmodernismo lúdico; la deconstrucción literaria o textual de las grandes narrativas occidentales, abandonando cualquier tipo de propuesta de transformación social y practicando cierto relativismo epistemológico.

*postmodernismo crítico o de resistencia:* por el contrario, no abandona la crítica transformadora de la cultura, inscribiendo la crítica textual en las prácticas.

El surgimiento de un pensamiento feminista en la teoría curricular aportó nuevas formas de comprender el currículo y la educación, por medio de una voz propia y un modo específico de ver la educación. La epistemología feminista defiende una metodología distintiva, siendo el modo de pensar narrativo una de sus bases. Rechazando las relaciones jerárquicas en la investigación y la experiencia personal frente al modo científico, potenciando la experiencia personal directa, modo intuitivo de conocer cualidades frente a cantidad: que motivan los modos propios de expresión, pensamiento como la narratividad y la biografía.

Bolívar (2006) Se hace diferenciación entre la pedagogía crítica y la feminista, ya que ésta constituye su propio cuerpo con sus metas y supuestos, en la medida que se cuestiona el pensamiento de la modernidad, siendo dominado por el patriarcalismo. El feminismo hace parte del postmodernismo, pero dado que en la modernidad el pensamiento emancipatorio mantiene una “política de la igualdad”, el

feminismo conecta en los nuevos movimientos sociales con una “política de la diferencia”.

#### 4.4.2 Currículo y perspectiva de género

El enfoque feminista, ve al género (término utilizado como símil de mujer, para no hacer una reproducción de sexismo) como principio de organización básica que condiciona la vida y la educación, el cual se encarga de distribuir el poder y conocimientos, cuestionando los modos heredados de hacer e investigar en la educación. Los estudios feministas crearon un corpus teórico de lo que significa ser mujer en la educación, más allá de las imágenes tradicionales, al tiempo que se reivindica una construcción feminista del mundo. Surge también una perspectiva del desarrollo moral. La ética del cuidado, la relaciones con los otros, oponiéndose al razonamiento lógico, la racionalidad técnica y el conocimiento como información.

Para hablar de currículo con perspectiva de género mencionaré a Carolina Bolaños Cubero de costa Rica; Roció Chávez Jiménez, quien reside a la fecha en Costa Rica y es coordinadora del Instituto de Estudios de Género (IEG) en la Universidad Estatal a Distancia (UED) de Costa Rica; Rebeca Caballero Álvarez, quien reside en México, es maestra en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM (con créditos cursados en la Maestría en Estudios de la Mujer de la UAM-Xochimilco).

Antes de hablar sobre un currículo con perspectiva de género, se debe tener presente la construcción del concepto propio, por este motivo hablo sobre las diferentes posturas asumidas por las autoras. Caballero (2011) menciona que los diseños curriculares deben satisfacer la demanda de conocimientos particulares de cada profesión y/o disciplina, planteando que se debe erradicar la inequidad entre los sexos y en la cotidianidad de la vida escolar, es decir, una educación no sexista.

Las IES deben considerar las perspectivas de género pertinentes y no simplemente una acción política correcta, se debe buscar que sea de interés y provecho con y para la sociedad. Las perspectivas de género deben ser consideradas como principios pedagógicos que se deben manifestar dentro y fuera de las aulas, el



enfoque de género debe estar implicado en la planificación, en la toma de decisiones, en las acciones y en toda actividad que tenga lugar en estas instituciones educativas.

Se toma como referente algunas las declaraciones de la UNESCO (1998), proponiendo la supresión de la discriminación hacia la mujer, la desaparición de estereotipos de género y de discrepancias entre mujeres y varones en las IES. Sin embargo, Caballero (2011) postula que el sexismo en la educación ha cambiado, se ha hecho más fino y difícil de detectar, por lo tanto, las persistencias de aspectos de carácter sexista en los contenidos y las prácticas educativas que se desarrollan en los sistemas de educación superior son cada vez más tenues y no se manifiestan con tanta facilidad.

Siguiendo lo planteado por Bolaños (2003) en Caballero (2011) conviene preguntarnos cómo impulsar, desde el currículo, procesos de reflexión, sensibilización y toma de conciencia respecto a la igualdad de oportunidades y la equidad entre ambos sexos, de modo que sea posible generar transformaciones en las prácticas universitarias orientadas a eliminar la violencia de género en las IES y en la sociedad.

Volvemos a la categoría “género” como objeto de estudio multidisciplinario e interdisciplinario, la cual puede ser analizada desde diversas disciplinas de conocimiento. Forzosamente, género no puede ser abordado como una categoría desvinculada de la cotidianidad, es decir, debe ser planteado como los estudios de género. Entonces, al formar a las IES en perspectiva de género; no se tendría la intención de abrirse un espacio en los planes metodológicos, ni programas de estudio de las IES, por el contrario, se busca su implementación total.

Por tal motivo, y con la intención de visualizar una alternativa viable para que los planes y programas de estudio de las IES impulsen la toma de conciencia, respecto a la importancia de fomentar relaciones de equidad, entre los seres sexuados al interior de sus instituciones, se propone que el estudio de la categoría género se convierta en un eje transversal. Concluyendo la idea de Caballero (2011); la invitación de este tipo de currículo consiste en romper con el carácter disciplinar

predominante en la formación académica. Se debería preferir el trabajo colectivo y unificado, cuyo resultado es la adquisición de una perspectiva global e integrada de los diversos tópicos estudiados.

Chaves (2014) planteó un currículo con perspectiva de género se podría quedar corto, proponiendo la transversalización de la perspectiva de género en el proceso de desarrollo curricular universitario. Bosquejando que la incorporación de la perspectiva de género como eje transversal en las IES requiere, en primer lugar, el dominio del tema y el apoyo político, es decir, tener la astucia de identificar los espacios, las oportunidades que se abren y la creatividad en diseñar estrategias de gestión más adecuadas para la comunidad. En segundo lugar, implica, además de manera previa o paralela, la formulación de propuestas específicas para lograr la igualdad entre hombres y mujeres, teniendo en cuenta la necesidad de identificar los posibles impactos diferenciados que nos pueden conducir a cambiar los roles tradicionales, también nos podrían ayudar a eliminar las desigualdades de género.

Chaves (2014) plantea que género debe ser entendido como *categoría de análisis*<sup>24</sup> donde se traza un proceso teórico - práctico que permite realizar un examen diferencial, de relaciones sociales entre mujeres y hombres, y sus roles asignados por la división sexual del trabajo.

Se cita el siguiente apartado, con la finalidad de sentar la idea de Roció:

transversar género implica la movilización de todas las políticas generales y medidas particulares hacia el propósito específico de lograr la igualdad, teniendo en cuenta activa y constantemente, la identificación y la planificación de sus posibles impactos diferenciados sobre mujeres y hombres. Estos impactos pueden afectar directa o indirectamente a mujeres y hombres y puede ser tanto de manera positiva como negativa; es decir, pueden conducir hacia la

---

<sup>24</sup> “Examina cómo el género interactúa con otros tipos de opresión como la clase social, la casta, la religión, la etnia, la edad, la orientación sexual, la ubicación geográfica y la condición de discapacidad. Este tipo de análisis no estaría completo sin examinar la manera en que el género interactúa con otras dimensiones del poder, así como un análisis de poder no estaría completo sin considerar el género (Cabral y García, s.f.).”

modificación de los roles tradicionales y la eliminación de las desigualdades o bien, reforzar y/o perpetuar las estructuras patriarcales que generan las desigualdades existentes entre los géneros. Chaves (2011) en (Chaves, 2014, p. 35)

Las IES tienen la responsabilidad de contrarrestar los efectos negativos de la cultura patriarcal, aquello que no debe considerarse norma y/o legítimo, evitando cualquier forma de exclusión a partir de las conclusiones basadas en los estereotipos de género. Uno de los deberes es la transmisión de modelos sociales y reproducción de valores, normas, creencias, actitudes y estereotipos tanto masculinos como femeninos que se expresan de forma explícita e implícita, en las nociones culturales que se transmiten por medio del currículo formal y el currículo oculto.

Chaves (2014) plantea que el currículo que nos preside es androcéntrico y debe ser replanteado. La transversalización explícitamente significa reconocer que las relaciones de poder entre los géneros son desiguales, esa desigualdad impide que se disfrute plenamente de sus derechos como humanos. Esto implica reconocer los roles de género en los contextos en que nos desarrollamos, estos permiten o no la inclusión en cuanto el acceso, uso y control de los recursos existentes. Otro aspecto para analizar; es el proceso por el cual se toma decisiones, ya que se presenta desigualdad atendiendo las necesidades e intereses propios de cada género, teniendo interés por el sexo “dominante”.

De lo mencionado anteriormente, Chaves (2014) esboza que, al estudiar las diferentes propuestas curriculares de las IES, la tarea de transversalizar la perspectiva de género se debería entender como la aplicación sistemática y coherente del análisis de género. Este análisis se debería preocupar principalmente en los contenidos temáticos de los cursos, en los diversos medios didácticos que se utilizarán, en el lenguaje, en los diferentes procesos de aprendizaje que se generan, en la formulación de políticas internas y en la gestión institucional en general, orientando el quehacer cotidiano y universitario hacia una cultura a favor de la igualdad de género y hacia la construcción de una sociedad más justa.

Chaves (2014) y Caballero (2011) piensan la perspectiva de género como eje de transversalización, sin embargo, aplicados de diferente forma, Caballero (2011) propone un cambio total del currículo y que género no se puede desvincular de la cotidianidad, ya que es una categoría que se puede abordar de manera disciplinar e interdisciplinar, focalizando que una transversalización de la perspectiva de género no es suficiente, debido a que los modos de reproducciones patriarcales han mutado y se pueden representar de diversas formas dentro del currículo siendo difícil reconocerlas. Su interés por el currículo es eliminar todo tipo de discriminación del género, lo cual es contraproducente, el pensar solo en una parte de la población o bueno encaminar el currículo a eliminar las “conductas patriarcales” genera segregación y en varios casos son direcciones transgresoras del género, no se debe pensar en eliminar ni erradicar, se debe pensar en transformar y deconstruir lo ya establecido.

Por su parte, no tan alejado a un ideal, pero con quizás más trabajo, Roció piensa en la transversalización de contenidos allegados a la perspectiva de género, donde toma “género” como su categoría de estudio y análisis para poder construir un currículo centrado a las necesidades actuales del contexto, es decir, la única forma de construir un currículo pensado desde la perspectiva de género es por medio del análisis del contexto y las necesidades de los “sexos” en la sociedad.

Pienso que es de interés el planteamiento de variables enunciadas por Roció a la hora de pensarse un análisis de género.

- *División sexual del trabajo (¿quién hace qué y cómo se valora lo que hace?)*
- *Acceso y control de los recursos y beneficios (¿quién posee recursos y de qué tipo son? ¿Quién recibe recursos y de qué tipo son?)*
- *Participación en la toma de decisiones (¿quién toma decisiones y cuáles decisiones?)*
- *Necesidades e intereses específicos (¿que necesitan los hombres y que necesitan las mujeres de acuerdo a su diversidad?)*
- *Limitaciones y oportunidades (derivados de sus roles de género)*

- *Capacidad de organización (para transformar las relaciones de poder)* (Chaves, 2014, p. 35)

El aporte que nos da tanto Caballero (2011) y Chaves (2014) nos brinda un escenario en el cual nos debemos pensar una postura ante las perspectivas de género en las IES, mi caso particular es la UPN en el contexto de la LAV, mi postura se inclinó hacia un ejercicio exploratorio de transversalización de las perspectivas de género, donde mi apuesta a género como herramienta que pudo detonar mi creación de conocimiento, de discurso, de sensibilidades, que aportaron a mi producción artística, audiovisual y textual.

## 5 PASO A PASO: EL PROCESO METODOLÓGICO.

Propongo una metodología acorde a la singularidad de la problemática y la delimitación en la pregunta de investigación planteada. Por ello, opto por una orientación de tipo cualitativo, enfocándome en el estudio de caso, debido a que me problematizo mi tránsito por la LAV en interrelación al ejercicio exploratorio de querer abordar contenidos sobre género en mi formación. Mi intención es indagar cómo fui apropiando posturas, discursos y conceptos sobre género en mi formación cómo sujeto y docente, además, rastrear la existencia o no, de aportes a mi experiencia formativa y posteriormente, si éstas generaron reflexiones en mi ejercicio de aprendizaje.

### 5.1 El transitar por terrenos poco frecuentados

La recolección de información para mi estudio fueron mis propias producciones audiovisuales y/o artísticas realizadas por semestre, es decir, las entregas finales de los espacios académicos específicos que corresponden a la malla curricular que cursé entre 2015-1 a 2017-2. En total, revisé y analicé los seis semestres iniciales de formación, los cuales corresponden al ciclo de fundamentación, acorde con lo expuesto en el PEP de 2016.

Ahora bien, al ser un estudio de corte cualitativo, tomo el estudio de caso como metodología central, ya que mi propósito es analizar mi experiencia formativa y comprender los aportes del aprendizaje de contenidos sobre género, en ese orden, planteo un caso particular y único de investigación.

El estudio de caso en específico estudia las propiedades particulares de algo determinado, el objeto de estudio y los fenómenos que ocurren, pero no solo comprende dicho fenómeno, sino también su contexto:

El propósito del estudio de caso no es representar el mundo, sino representar el caso [...] un caso no puede representar al mundo, pero si [...] un mundo en el cual muchos casos se sienten reflejados. Un caso, y la narración que lo sostiene, no constituye una voz individual encapsulada en sí misma, sino que, antes, al contrario, una voz puede, nos atrevemos a afirmar, en un instante determinado, condensar las tensiones y los anhelos de otras muchas voces silenciadas. (Stake.R, 2004, p. 245)

El estudio de caso es un método de investigación utilizado particularmente en ciencias de la salud y las ciencias sociales, sin embargo, puede ser utilizado de forma interdisciplinaria, ya que su finalidad es precisar un proceso de búsqueda e indagación, así como el análisis sistemático de uno o varios casos (circunstancias, situaciones o fenómenos particulares que requieren más información o merecen algún tipo de interés en la investigación).

Pérez Serrano (1994) indica que, a diferencia de otros tipos de investigación empírica, el estudio de caso se considera como una herramienta de investigación cualitativa y una técnica de aprendizaje que puede ser aplicada en cualquier campo de conocimiento, el objetivo fundamental de este método de investigación es conocer y comprender la particularidad de una situación, para distinguir cómo funcionan las partes y las relaciones con el todo. Se puede desarrollar con una o varias personas, los procedimientos pueden variar según la disciplina a la que pertenezca la investigación.

Los objetivos del estudio de caso se pueden categorizar como explorativos, descriptivos y/o explicativos<sup>25</sup>. Tienen cuatro características particulares de la metodología de investigación cualitativa según Pérez Serrano (1994); son de carácter particularista<sup>26</sup>, descriptivos<sup>27</sup>, heurístico<sup>28</sup> e *inductivo*<sup>29</sup>. Existen tres tipos de estudios de caso: intrínsecos<sup>30</sup>, instrumentales<sup>31</sup>, y colectivos<sup>32</sup>.

“La indagación cualitativa está enmarcada por la manera en la cual se ve y se retrata el mundo, y por la orientación conceptual utilizada para ver y darle sentido a lo que se ha visto” (Eisner, 1998, p. 266).

Con lo mencionado, puedo categorizar este estudio de caso como intrínseco, los objetivos metodológicos de estudio de caso son de corte descriptivo; donde me planteé el comprender estos tránsitos que experimenté por medio de mi ejercicio de aprendizaje exploratorio sobre género. La recolección de los datos para esta investigación fue de carácter mixto, debido que; primero, se estudió un caso en particular, exponiendo una realidad de aprendizaje, sin embargo, no es una realidad generalizada pero que si puede servir como reflejo de otras realidades en distintos sujetos; y segundo, al indagar sobre problemáticas de la formación con relación a las artes visuales y género, se está abogando por comprender los fenómenos que ocurrieron durante este proceso, se analizaron programas analíticos y orientaciones en los programas académicos para su interpretación.

---

<sup>25</sup>Objetivos explorativos: cuyos resultados son utilizados para formular la pregunta de investigación. Objetivos descriptivos: siendo su función principal comprender un caso en particular. Objetivos explicativos: son los que se encargan de facilitar la interpretación del caso.

<sup>26</sup>Estudian un fenómeno en particular, que por lo general es una realidad o un tema específico.

<sup>27</sup>Diferencian las partes de lo que compone todo, al finalizar un estudio de caso se obtiene una descripción exhaustiva y cualitativa de la situación.

<sup>28</sup>Crea nuevos significados para ampliar la experiencia, logramos descubrir aspectos de un tema específico o confirmar lo que ya sabemos.

<sup>29</sup>Descubre relaciones y genera hipótesis, aunque no se descarta la idea de construirlas durante el proceso

<sup>30</sup>Se elige con la finalidad de entender un caso en particularidad, porque es el caso de interés en sí mismo, donde el investigador subordina temporalmente a otros de sus intereses, de tal manera que el caso de interés pueda develar su propia historia. Su propósito no es construir una teoría, aunque puede llegar a hacerlo, se analiza por su valor intrínseco).

<sup>31</sup>Examinan un caso particular con el fin de proporcionar mayor conocimiento sobre un tema o una teoría, su finalidad es perseguir un interés externo (en varias ocasiones es difícil de diferenciar del intrínseco, ya que varios aspectos metodológicos los une y a su vez los distancia).

<sup>32</sup>Se estudian varios casos con interés poco o nulo en un caso particular, por lo general son para develar teorías, no se trata del análisis de una colectividad, pero el estudio instrumental se puede extender a varios casos.

## 5.2 Momentos a recorrer

El procedimiento metodológico que diseñé está estructurado en cinco momentos: (1) Selección y definición del caso; (2) Actores; (3) Elaboración de preguntas; (4) Localización de las fuentes y recolección de los datos; (5) Análisis e interpretación de los datos. A continuación, describo cada momento y sus particularidades.

### 5.2.1 Opción y enunciación del caso:

Como he mencionado en otros momentos, en repetidas ocasiones durante mi formación en la LAV y el contexto de la UPN algunas compañeras se referían a mí cómo “machista”. Independientemente de que esta etiqueta fuera cierta o no, no tenía la menor idea del por qué me llamaban así, sin embargo, este suceso es el que me impulsó a formarme sobre género, conceptualizar, reflexionar sobre mi realidad y repensar mis actitudes por medio del ejercicio de aprendizaje sobre contenidos de género durante mi ciclo formativo. De esta manera pude comprender y reflexionar sobre varias de mis conductas que efectivamente eran de corte androcéntrica, el problema no es producto de la denominación de “machista”, sino buscar formarme para no reproducir este tipo de conductas en ningún ámbito personal ni profesional de mi realidad.

El aprendizaje sobre género, el cual fue un ejercicio exploratorio y autónomo de mi parte se dificultó, dado que era totalmente desconocido para mí. Por una parte, los imaginarios impuestos por mi contexto que influyeron en mis orientaciones y reproducciones de un discurso de corte androcéntrico, que posiblemente, a la fecha de elaboración de este documento, reproduzca de manera inconsciente. Y por otra, no sabía cómo abordar un tema cualquiera que tuviera que ver con género.

Al estar inmerso en un contexto educativo como el de la UPN, comprendí que pasaría la mayor parte de mi tiempo en sus instalaciones, pasillos, canchas y aulas. Vi oportuno que mis intereses sobre querer aprender y formarme en género trataran de ser transversales a las orientaciones curriculares de la LAV. Al mencionar un concepto que hablara sobre género, dentro de los planteamientos curriculares de la LAV no cambiaría mi percepción, si estaba en un proceso de aprendizaje y



formación sobre género y lo quería comprender, era necesario reflexionar sobre qué cambió en mí, antes, durante y después de cada producción, texto, producción audiovisual y/o en mis producciones artísticas.

Con lo mencionado, planteo un estudio de caso autobiográfico, debido que: uno de los propósitos del estudio de caso es describir el objeto y fenómeno de estudio, ya que pretendo identificar y describir los distintos factores, experiencias, vivencias e imaginarios que ejercen influencias, orientaciones y variaciones de lo formativo en la LAV, teniendo presente mis intereses de aprendizaje sobre género por medio de sus contenidos curriculares. Quisiera indagar sobre mis comprensiones y cambios a la hora de adquirir aprendizajes durante mi tránsito por la LAV. Al ser un caso único de estudio, permite captar adecuadamente la diferencia y la variación existente en sujetos de una población determinada, siendo esta selección intencional para seguir y exponer su desarrollo.

El desconocimiento que tuve en mi primer semestre fue el inicio para esta investigación, planteo que al analizar los semestres que hicieron parte del ciclo de fundamentación (semestre I al VI) que en mi caso comprendieron del 2015-1 a 2017-2, exponen mi necesidad de adquirir conocimientos sobre género y escapar de la reproducción de conductas de corte machista y/o androcéntrica. Me describo como un sujeto que siente inconformidad por la etiqueta de “machista” que fue atribuida en el contexto de la UPN, en el momento de iniciar el pregrado en la LAV. Al ser un estudiante de pregrado tengo aspiraciones de conocimiento y formación para ser un docente de artes visuales que se orientaron a trabajar la sexualidad y la construcción del cuerpo.

### 5.2.2 Representantes:

Cómo investigador y único sujeto de estudio para esta investigación afronto un reto particular, en primer lugar, debo tener una postura neutra y no dejarme llevar por mi propio sentir; segundo, al ser un estudio de caso autobiográfico, estoy de cara a un ejercicio de reflexión no de la malla curricular de la LAV, sino de mi proceso formativo; y tercero, debo describir los hallazgos de este proceso de aprendizaje y

formación, con la particularidad y/o fenómeno de estudio de encontrar los aportes de mi ejercicio de aprendizaje sobre género.

Durante mi tránsito por la UPN, evidencí un cambio de discurso y la necesidad de formarme en perspectiva de género en espacios extracurriculares y buscar su articulación en espacios curriculares. Es necesario mencionar que mi participación no estaba pensada desde las perspectivas de género, éstas se fueron constituyendo por medio de la necesidad de defender mis posturas, legitimar mi discurso y conocimiento al trabajar referentes de cuerpo, erotismo, sexualidad e identidad.

Este desconocimiento sobre algún concepto o contenido apropiado de género, no suplía las necesidades de legitimar mi producción textual, artística, audiovisual y mi construcción de conocimientos. Como actor, juego un rol importante para esta investigación, dado que, veo apropiado exponer los fenómenos encontrados sobre mi formación en artes visuales y mi ejercicio de aprendizaje sobre género, tratando de responder el cómo y por qué ocurrieron específicamente en mi ciclo de formación. Como esbozo, tengo el rechazo hacia la etiqueta de “machista”, pero ¿Cómo tachar de inadecuada o por el contrario legitimar esta etiqueta de “machista”? Lo haré por medio del estudio de mis entregas de forma cronológica. Así, explorando de una manera más profunda, que me permita el apropiamiento de los conceptos planteados en el marco teórico de esta investigación, así como con contrastación entre la aparición de nuevas señales, sobre cada fenómeno o tema que emergen en mi formación en la LAV y reinterpretar mis vivencias.

### 5.2.3 Preparación e interrogaciones:

Este momento consiste en la elaboración de una serie de preguntas que se orientan a responder la pregunta de investigación ¿Cómo mi ejercicio de aprendizaje sobre género aportó en mi experiencia formativa en la LAV, a propósito de los contenidos curriculares del programa? Diría que las preguntas son un paso para develar la realidad respecto a qué se quiere saber, qué se quiere demostrar, en este caso las respuestas nutren la reflexión de cómo mi tránsito en la UPN y la LAV logró generar un cambio en mi experiencia formativa.

Las preguntas elaboradas son:

- ¿Dónde y cómo encontrar los contenidos abordados sobre género durante mi formación?
- ¿Dónde encuentro mis posturas y reflexiones acerca de mi aprendizaje sobre género?
- ¿Cuáles son los cambios durante este ciclo de formación?
- ¿Qué aportes existen en mi formación cómo sujeto y docente a propósito de género?

<b>Pregunta de Investigación</b>	
¿Cómo mi ejercicio de aprendizaje sobre género aportó en mi experiencia formativa en la LAV, a propósito de los contenidos curriculares del programa?	
<b>Objetivo General</b>	
Identificar los aportes de mi ejercicio de aprendizaje sobre género con respecto a mi experiencia formativa en la LAV.	
<b>Objetivos específicos</b>	<b>Preguntas</b>
Análisis de los contenidos sobre género en mis entregas finales de producción textual, artística y audiovisual de los espacios académicos cursados entre 2015-1 a 2017-2.	¿Dónde y cómo encontrar los contenidos abordados sobre género durante mi formación? ¿Dónde encuentro mis posturas y reflexiones acerca de mi aprendizaje sobre género?
Identificar cambios de posturas y/o perspectivas en mi ejercicio de aprendizaje con relación a género.	¿Cuáles son los cambios durante este ciclo de formación?
Comprender las relaciones entre las comprensiones sobre género en mi experiencia de aprendizaje y la estructura curricular en la LAV.	¿Qué aportes existen en mi formación cómo sujeto y docente a propósito de género?

Tabla 1. Cuadro 1, relaciones entre la pregunta de investigación, los objetivos y las preguntas orientadoras del estudio de caso.

#### 5.2.4 Localización de las fuentes y recolección de los datos:

Para este estudio de caso se tiene presente que, al tratar de encontrar los aportes del aprendizaje sobre género en relación al ejercicio de formación en la LAV, los hallazgos deberían estar presentes en los discursos, actitudes y posturas que asumí durante los periodos académicos de 2015-1 a 2017-2. En ese orden de ideas, los datos analizados deben dar cuenta de: primero, un proceso de aprendizaje con

relación a las prácticas artísticas visuales; segundo, estos hallazgos sobre género se plantean dentro de un escenario de enseñanza de las artes visuales; tercero; deben dar cuenta de los intereses formativos del actor a estudiar; cuarto; los datos analizados deben ser correspondientes y datar del año 2015 a 2017, y quinto; las fuentes de información corresponden a producciones de mi autoría.

De esta forma, planteo que, para la recolección, análisis e interpretación de los datos, se optan por la búsqueda y selección de mis producciones académicas realizadas para la LAV.

### **¿Dónde y cómo encontrar los contenidos abordados sobre género durante mi formación?**

Al referirme a mi proceso de formación y aprendizaje dentro de la LAV, quise tomar una unidad de análisis que me expusiera una postura inicial, los conocimientos, mi discurso y sus cambios durante el ciclo de fundamentación, sin que estos fueran alterados por la presión de estar observado. Vi la oportunidad de analizar mi propia producción textual, audiovisual y artística, es decir, recopilar aquellas entregas que realicé en la LAV durante estos primeros 6 semestres. Mi interés era rastrear posturas, ideologías y posibles discursos que abordé con relación al género durante mi ciclo formativo en la LAV. La finalidad es escoger una entrega final por semestre y así obtener 6 elementos de análisis, los cuales estarán divididos cronológicamente.

### **¿Cómo recopile la información?**

- Para realizar la recopilación de la información fue necesario conceptualizar en: género, perspectivas de género, ideologías de género y estudios sobre género. La finalidad de esta conceptualización era tener bases para poder realizar un análisis que estuviera acorde a la tarea de localizar posturas o discursos en mis producciones y poder realizar una reflexión crítica sobre éstas.
- Entonces, selecciono el trabajo que tenga mayor apropiación de contenidos sobre género, ya que escoger todas las entregas sería una saturación. Esta

selección me sirve para depurar información, localizar y exponer las producciones más significativas en las que abordo asuntos sobre género.

**Nota aclaratoria:** Las siguientes matrices correspondieron a mis modos de recolección, análisis y herramientas para la interpretación de los datos, para optimizar la clasificación de los anexos me permití realizar la siguiente agrupación:

- Al hacerse la selección de entregas finales ya sean textuales, audiovisuales y/o artísticas por semestre, sus anexos fueron numerados del 1 al 6 según el semestre, ejemplo:

Anexo5= entrega correspondiente a quinto semestre.

- Al estar enumeradas las entregas como anexos del 1 al 6, su análisis está encasilladas en una subcategoría donde: la matriz de producciones textuales corresponde a (1); la matriz de imágenes corresponde a (2); la matriz de video corresponde a (3) y sus codificaciones corresponde al (4).

Ejemplo: si se desea revisar la matriz de imágenes en quinto semestre se debe ir al anexo5-2

Ejemplo 2:

Anexo3-3 = corresponde a la matriz de video del tercer semestre

- Si se desea ver la codificación de alguna de las entregas se deben dirigir a la subcategoría 4, ejemplo:

Anexo1-4= corresponde a la codificación de los datos en primer semestre.

En este orden de ideas, todos los anexos están acompañados de una numeración, donde el primero número correspondió al semestre y el segundo número es la subcategoría.

## Matriz de producciones textuales

Espacio académico	Descripción del espacio académico (programa analítico)	Entrega final: Descripción y como esta se articula a las orientaciones curriculares de la LAV	Que se encuentra sobre Género de forma explícita o implícita	Fragmentos	¿Cuál es el aporte en el aprendizaje sobre género en relación a las artes visuales al abordar estos temas?	¿Como este ejercicio de aprendizaje sobre género podría aportar a la comunidad estudiantil LAV, desde mi experiencia formativa?	¿Qué perspectiva y/o ideología de género se podría evidenciar por medio de estos registros?

Tabla 2. Matriz de producciones textuales.

- **Descripción del espacio académico:** aquí nos referimos con “espacio” el lugar o ciclo donde se evidencia el proceso de formación, para este estudio de caso se opta por espacios generales, los espacios académicos curriculares, que son abordados por semestre, para sintetizar la información; dar guía de cuáles fueron las problemáticas en cada semestre y en cuales se hizo mayor énfasis, se toma de referente las orientaciones curriculares del PEP 2016.
- **Entrega final: Descripción y cómo ésta se articula a las orientaciones curriculares de la LAV:** Es el nombre o título de la entrega final y una breve descripción de su tema a trabajar. Se busca justificar la pertinencia de la entrega con interrelación a las orientaciones curriculares y mis intereses sobre género.

- **¿Qué se encuentra sobre género de forma explícita o implícita?:** con la finalidad de ir construyendo por medio de la tabla un esbozo de cuáles son los temas más recurrentes de cada semestre y como estos se pueden ver en uno o varios espacios académicos, para no generar una sobresaturación de conceptos, se encasillan en los siguientes grupos:
- **Fragments:** Hace referencia a los fragmentos de texto en donde podemos encontrar contenidos sobre género.
- **¿Cuál es el aporte del aprendizaje sobre género en relación a las artes visuales al abordar estos temas?:** en este punto se menciona las posibilidades que los contenidos sobre género brindan a la hora de abordar una temática con relación a las artes visuales.
- **¿Cómo este ejercicio de aprendizaje sobre género podría aportar a la comunidad estudiantil LAV, desde mi experiencia formativa?:** A modo de reflexión, me planteo cómo un contenido sobre género dentro de un espacio curricular pudo aportar en el ejercicio de aprendizaje y formación.
- **¿Qué perspectiva y/o ideología de género se podría evidenciar por medio de estos registros?:** Con el interés de exponer qué postura o perspectiva tenía a la hora de la realización de esta entrega.

### Matriz de imágenes

Información de la imagen:	Imagen /fecha:
Descripción de la imagen:	
Lectura de la imagen:	
Intención del autor:	
Como se articula en lo solicitado por la estructura curricular del espacio académico:	
Qué de la imagen habla de género:	
¿Qué concepto sobre género estaba manejando?	
Como aportó(a) este ejercicio en mi aprendizaje sobre género:	

Tabla 3. Matriz de imágenes

- **Información de la imagen:** corresponde al nombre de la imagen, en que técnica fue realizada, qué finalidad tenía y para qué espacio académico fue diseñada.
- **Descripción de la imagen:** dirigida hacia la composición de la imagen; número de elementos que la conforman, orientación y elementos visuales.
- **Lectura de la imagen:** una interpretación de la imagen, según mis conocimientos adquiridos durante mi ciclo de formación.
- **Intención del autor:** hace referencia al por qué de la elaboración de la imagen y que era lo que quería representar.
- **¿Cómo se articula en lo solicitado por la estructura curricular del espacio académico?** al ser una muestra visual, con un interés formativo sobre género, trato de responder el cómo pude interrelacionar mis producciones con lo solicitado en el espacio académico.
- **¿Qué de la imagen habla sobre género?** es la reflexión e interpretación que doy sobre la imagen a la fecha de la elaboración de este documento de investigación con relación a mi postura sobre género.
- **¿Qué concepto sobre género estaba manejando?** al ir construyendo mi concepto y postura sobre género, quise realizar un balance sobre qué era lo que comprendía y/o podía interpretar dentro de mi discurso con relación a los contenidos a propósito de género.
- **Cómo aportó(a) este ejercicio en mi aprendizaje sobre género:** es la reflexión sobre mi experiencia a la hora de realizar el análisis de los datos, en este caso, de carácter visual.



## Matriz de videos

Nombre del video:	Imágenes de apoyo:
Personajes:	
Tiempo histórico: lugar:	
Como se articula en lo solicitado por la estructura curricular del espacio académico:	
De qué trata el video:	
Intención del autor:	
Descripción de lo que sucede en el video:	
Que del video habla de género:	
¿Qué concepto sobre género estaba trabajando?:	
Apreciación:	
Como aportó(a) este ejercicio en mi aprendizaje sobre género:	

Tabla 4. Matriz de video

- **Nombre del video:**
- **Personajes:**
- **Tiempo histórico/ lugar:**
- **¿Cómo se articula en lo solicitado por la estructura curricular del espacio académico?** al ser una muestra audiovisual, con un interés formativo sobre género, trato de responder el cómo pude interrelacionar mis producciones con lo solicitado por la LAV
- **De qué trata el video:** generar una sinopsis del video.
- **Intención del autor:** hace referencia al por qué de la elaboración de la producción audiovisual y que era lo que quería representar.
- **Descripción de lo que sucede en el video:** una interpretación de lo que se aprecia en la muestra audiovisual, de forma cronológica según mis conocimientos adquiridos durante mi ciclo de formación.
- **¿qué del video habla sobre género?:** es la reflexión e interpretación que doy sobre la producción audiovisual, nombrado los temas o problemáticas de género que se abordaron a la fecha de la elaboración.

- **¿Qué concepto sobre género estaba trabajando?:** al ir construyendo mi concepto y postura sobre género, quise realizar un balance de qué era lo que entendía en ese entonces por contenidos a propósito de género.
- **Cómo aportó(a) este ejercicio en mi aprendizaje sobre género:** es la reflexión sobre mi experiencia a la hora de realizar el análisis de los datos en este caso, de carácter audiovisual.

Estas tablas o matrices se orientan a responder de forma cronológica el “dónde” y “cómo” hice la recolección de datos sobre género, a su vez, también me sirvió para escoger las entregas para analizar y decodificar la información. La finalidad de recolectar información y separarla por semestre se resume en la necesidad de exponer durante qué procesos o periodo académico empecé a deconstruir mis imaginarios, así como los momentos que conllevaron a una afectación, permitiéndome sintetizar conceptos, contenidos y tendencias sobre género presentes en mi producción académica.

### **¿Dónde encuentro mis posturas y reflexiones acerca de mi aprendizaje sobre género?**

En seis informes, uno por semestre(I-VI), los cuales se consolidaron durante el análisis de mis producciones y/o entregas finales, siendo un proceso de análisis independiente a la selección de la entrega final por semestre. El protagonismo de los informes es poder reflexionar mi ejercicio de aprendizaje sobre género y su relación con mi proceso de formación.

Estos informes se encuentran en la subcategoría cinco, ejemplo: Anexo2-5= correspondiendo al informe de segundo semestre.

### **¿Cómo realicé los informes?**

- Tuve que conceptualizar sobre género, formación, formación adulta, formación en género y su relación con las artes visuales, currículo y currículo

postmodernista, de esta manera tendría los referentes o el conocimiento pertinente para realizar los informes a modo de reflexión.

- Como apoyo para la elaboración de los informes en relación a mis intereses de formación, me permito hacer una revisión al PEP-2016, con la intención de poner en diálogo lo que pretendí hacer en mi ejercicio exploratorio de aprendizaje sobre género, en colación a las orientaciones de la LAV.
- Trato de realizar una interpretación de corte no académica, es decir, se hace una reflexión subjetiva de la experiencia durante este ciclo exploratorio de aprendizaje sobre género y su pretensión de articularlo en mi formación como sujeto y como docente.
- Se buscan aportes en el aprendizaje por medio de las relaciones de los contenidos sobre género con los planteamientos curriculares y mis producciones.

### 5.2.5 Análisis e interpretación de los datos:

Para el análisis e interpretación de los datos se tiene presente las tablas e información recolectada durante los seis semestres, acompañados de las matrices, las cuales propiciaron el entendimiento y decodificación de los datos, la creación de las categorías emergentes y la redacción de las interpretaciones que se presentan a modo de informes, los cuales se configuran de la siguiente manera:

- Título: aclarando a que semestre corresponde, seguido de un título que nos indique cual fue el hallazgo en este semestre trabajado.
- Mención de la muestra final seleccionada (escrita, audio visual y/o artística) que fuera acorde a los intereses de investigación, contenidos sobre género.
- Espacio académico al que perteneció la entrega
- Una breve descripción de su orientación curricular según el PEP (2016)
- La orientación del desarrollo curricular, brindada por el docente desde su derecho de libertad de cátedra.
- Se esboza el interés y/o objetivo de la entrega final para este espacio académico.

- Un resumen de lo que consistió la entrega final para este espacio académica.
- Se expone su relación con las artes visuales y su pertinencia para el análisis e interpretación de esta investigación.
- Se hace mención de los hallazgos, palabras claves y categorías de análisis encontradas.
- Se pone en colación con el informe, el cual data del proceso de aprendizaje y las reflexiones de la experiencia.
- Se cierra concluyendo cada apartado a modo de diagnóstico por semestre.

Lo anterior, explica cómo analicé las producciones que correspondieron a las entregas que realicé por semestre, la selección de la producción, su decodificación e interpretación<sup>33</sup>. Debo mencionar que, según la metodología planteada, realicé un informe por periodo académico, el cual puede ser entendido como un balance sobre mi proceso de formación, esto con el interés de responder a las preguntas orientadoras *¿Cuáles son los cambios durante este ciclo de formación? y ¿qué aportes existen en mi formación cómo sujeto y docente a propósito de género?* Las cuales tienen la finalidad de ayudar a responder la pregunta de investigación ***¿Cómo mi ejercicio de aprendizaje sobre género aportó en mi experiencia formativa en la LAV, a propósito de los contenidos curriculares del programa?***

## 6 RECONOCIMIENTO, AUTOENCUENTRO Y APRENDIZAJES EN MI TRANSITO POR LA LAV:

Para alcanzar el primer objetivo específico<sup>34</sup> de esta investigación, vi pertinente abordar la experiencia vivida en cada uno de los espacios académicos que transité e hicieron parte de mi ejercicio de aprendizaje y formación como docente y sujeto durante 2015-1 y 2017-2, donde expuse los contenidos sobre género como interés particular a profundizar en relación a la estructura curricular LAV. Sin embargo, mi pretensión no fue articular género a cada espacio académico cursado, ni forzar su

---

<sup>33</sup> Revisar anexos de interpretación en Anexo7

<sup>34</sup> Analizar los contenidos sobre género en mis entregas finales de producción textual, artística y audiovisual de los espacios académicos cursados entre 2015-1 a 2017-2.

relación con cada uno de los contenidos curriculares, por el contrario, mi interés es analizar qué entregas evidencian contenidos sobre género y por qué se abordaron, lo cual podría ser un aporte en el desarrollo del tercer objetivo específico<sup>35</sup>. Finalmente, al ser un análisis cronológico, también pretendo identificar mis cambios reflejados en estas producciones de corte académica, las cuales aportan al segundo objetivo específico<sup>36</sup> de esta investigación.

Para este estudio hice una selección de entregas finales, que se constituyen como mis fuentes de información documental. En ese orden de ideas, realicé una revisión de mis producciones textuales, artísticas y audiovisuales que correspondieron a las entregas finales de primer a sexto semestre de mi formación en la LAV. En total se revisaron 48 espacios académicos<sup>37</sup> de los cuales en 19 localicé contenidos que abordaron o mencionaron problemáticas sobre género.

Estos 19 espacios académicos fueron analizados por medio de las tres matrices textuales, visuales y audio visuales descritas en el apartado metodológico<sup>38</sup>, con la finalidad de rastrear en ellos:

- Ideologías e imaginarios sobre mis construcciones de género durante el ciclo de formación.
- Aprendizaje y reflexión de posturas ante la asignación de roles por medio del género.
- Imaginarios respecto a la asignación de roles en las representaciones textuales, artísticas y audiovisuales por medio del género.
- Contenidos explícitos sobre género en relación a las artes visuales.
- Contenidos implícitos sobre género en relación con las producciones y las orientaciones curriculares LAV.

---

<sup>35</sup>Comprender las relaciones entre las comprensiones sobre género en mi experiencia de aprendizaje y la estructura curricular en la LAV.

<sup>36</sup> Identificar cambios de posturas y/o perspectivas en mi ejercicio de aprendizaje con relación a género.

<sup>37</sup> (primer semestre 6, segundo semestre 9, tercer semestre 8, cuarto semestre 8, quinto semestre 8 y sexto semestre 9)

<sup>38</sup> Anexos del uno al seis, con subcategoría uno, dos y tres ejemplos; para observar las producciones textuales de los espacios académicos analizados en el semestre tres se debe dirigir al Anexo3-1

- Representaciones de género por medio de las producciones

Para optimizar la búsqueda de contenidos sobre género en relación a mi ejercicio de aprendizaje y formación, además de utilizar los filtros en los ítems anteriormente mencionados, vi la necesidad de hacer una primera agrupación de la información por medio de las siguientes categorías:

- **Machismo:** siendo una ideología, el machismo engloba actitudes, conductas, prácticas sociales, creencias y discurso que promueven la subordinación de roles por medio del género, es decir, el hombre entendido desde el sexo biológico hace un ejercicio de dominación, hacia la mujer y otros géneros. De igual manera, al machismo se le adhieren los estereotipos culturales sobre cómo debería ser un hombre, en los que no se aceptan las relaciones diferentes a la binaria.
- **Sexismo:** entendido como aquellas prácticas y actitudes que promueven el trato diferenciado de personas a razón de su sexo biológico, teniendo repercusiones al asumir comportamientos, es decir “lo que se debería esperar” de un hombre y una mujer. Se hace mención del lenguaje sexista cuando se comunican valores e ideas que sobrevaloran un sexo del otro. Sin embargo, en su mayoría de casos, el sexismo es proveniente de una educación androcéntrica, es decir, el hombre como el centro de todo y sus actividades como parámetro de lo humano. Por lo tanto, el androcentrismo como ideología sexista estigmatiza a las mujeres y los hombres que no correspondan con los estereotipos que rigen el "deber ser" de las personas, según su sexo.
- **Violencia simbólica:** término instituido por Bourdieu (1994), el cual define las formas de violencia suavizada, que es imperceptible para sus propias víctimas, teniendo su protagonismo a través de los símbolos de la comunicación y el conocimiento. Este término evidencia los sistemas de dominación entre los diferentes géneros, que radican en la naturalización del orden impuesto, a su vez, éste ejerce un impacto sobre la identidad y los modos sobre cómo nos socializamos. Para esta investigación, la violencia

simbólica se refiere a las maneras en que se naturaliza el discurso y/o sus formas de representación de corte androcéntrica. Se rastrean por medio de las producciones textuales, audiovisuales y artísticas, en función de la dominación inconsciente.

- **Perspectiva de Género:** Se refiere a los métodos, herramientas y mecanismos, que nos permiten identificar, problematizarnos y comprender las formas de discriminación, desigualdad y exclusión por la diferenciación sexual y los roles sociales que se construyen en relación con las diferencias culturales asignadas por los sujetos del contexto. Se busca la igualdad y la equidad. Para este documento de investigación, la perspectiva de género permite cuestionar los estereotipos con que somos educados.
- **Ideología de género:** Recoge todas las posturas referentes hacia una diferenciación sexual y no se acogen a las ciencias naturales, escapando de la asignación hombre y mujer, no existen sexos, sino, orientaciones sexuales que se pueden cambiar en la vida todas las veces que se quiera.
- **Feminismo:** Podría ir en las perspectivas de género, sin embargo, el movimiento social del feminismo fue primero que los estudios de género, donde su interés en primera medida era exponer los roles de dominación hacia la mujer. En la segunda ola feminista<sup>39</sup> trata de abordar más problemáticas sociales como los movimientos LGTBIQ, étnicos, raciales, interculturales entre otros, dando origen a los estudios sobre género.
- **Interculturalidad:** es el proceso de comunicación e interacción entre diferentes sujetos y grupos con identidades específicas donde se propicia el diálogo, la integración y la convivencia en paz entre culturas.

Sin embargo, esta agrupación la utilicé de tal manera, que los hallazgos estuvieran orientados a contenidos sobre género. Es decir, en este momento específico de análisis, me centré en plantear la reflexión de esta investigación por medio del género. Tras la relectura de las producciones, tanto visuales como audiovisuales,

---

<sup>39</sup> Tiene lugar durante los años 60 hasta finales de los 80. Centra su lucha en: la sexualidad, la familia, la desigualdad, el trabajo fuera del hogar y la reproducción.

fragmentos, representaciones, palabras claves entre otros, noté la incidencia de un proceso de formación, el cual no es autónomo, a pesar de enfocarme en el interés por encontrar los aportes de mi ejercicio de aprendizaje exploratorio sobre género; debo tener presente que el querer abordar género no fue mi iniciativa, por el contrario, planteo que fue una necesidad para poder desenvolverme en mi contexto de una manera un poco más apropiada, de este modo, propongo una recategorización de los datos, teniendo como resultado la categoría de análisis *formación sociocultural sobre género*<sup>40</sup>.

### ***Formación sociocultural sobre género.***

Las 6 entregas seleccionadas permiten problematizar mi aprendizaje sobre género y mi experiencia formativa en la LAV. Por medio de la codificación, descubrí que estaba abordando directamente un proceso de construcción de conocimientos; al tener una experiencia de enseñanza-aprendizaje en un entorno social propiciado por la LAV, realicé una búsqueda de conceptos, de herramientas y de habilidades para adaptarme a las necesidades de mi contexto.

Al entender la formación como una búsqueda de conocimiento y forma construcción de sujeto, sin olvidar que la LAV se orienta a la formación de docentes en artes visuales, mi conocimiento profesional al servicio de la sociedad también se refiere a la preparación para la vida laboral. No obstante, la formación es un proceso que no ocurre únicamente de forma aislada, es básicamente una experiencia que ocurre en interacción con un contexto o ambiente, donde nos vinculamos activamente.

Que surja “la formación sociocultural” durante esta etapa de decodificación de la información, me encamina a profundizar en el conocimiento de las culturas, ya que un tema en común o una metodología recurrente en mis entregas, era la contextualización de alguna problemática, seguido de las definiciones o conceptualizaciones por algunas instituciones y finalmente mi perspectiva. Esto demuestra que mi ejercicio de aprendizaje no se quedaba únicamente en mi

---

<sup>40</sup> Revisar anexos de decodificación, su numeración fue por semestre, el primer semestre correspondería al anexo1-4 y el sexto semestre corresponderá a anexo6-4.



postura, pensaba de una forma expandida la articulación de género en diversos contextos, con posibilidades positivas para la actuación profesional, el conocimiento no es solamente una problemática del pensamiento y del sujeto, si no de las relaciones, de las interacciones sociales. Aprender implica, por una parte, la comprensión de conceptos, habilidades, referentes, teorías y discursos de la disciplina en que se está formando, para facilitar la interacción y el entendimiento del propio ambiente, los sujetos, el entorno laboral y la diversidad cultural. Por otra parte, hablando desde la experiencia, la formación sociocultural posibilita escenarios para aprender y actuar con relación al contexto particular de cada uno de nosotros.

Ahora, centrándolo a la especificidad de mi caso y problemática de investigación, la formación no es en su totalidad autónoma, se logra por medio de la socialización. Esta formación estaba sujeta y en interrelación con las construcciones socioculturales y la intención de articular género por medio de los contenidos de la malla curricular de las artes visuales. Ya planteada esta categoría, tenemos tres subcategorías emergentes:

- **Relaciones entre ética y género:** En esta subcategoría problematizo las construcciones sociales y culturales de mi contexto por medio de discursos adoptados en mis producciones textuales, audiovisuales y artísticas. El abordar contenidos sobre género no fue una tarea sencilla; de una u otra forma hay orientaciones y/o posturas religiosas e ideológicas, conceptos de moral impuestos por la escuela, la familia, la academia entre otros tipos de instituciones, que en la mayoría de las ocasiones son de corte androcéntrica, creando imaginarios y estereotipos culturales sobre el género, que inconscientemente naturalizamos. La ética para este documento; es el carácter y/o el modo de ser, adquirido por los sujetos y se resume en la asignación de conductas “correctas” según el contexto, que podría ser de carácter religioso, político, ideológico y/o subjetivo, es decir, elaborado por el propio sujeto a partir de su experiencia de mundo. Todo sujeto construye una imagen de lo que es y desea ser en la sociedad, a pesar de las creencias,

las costumbres, la misma condición económica y las orientaciones en cuanto la identidad individual de las personas.

- **Posturas contextuales ante el género:** Al hablar de posturas, quisiera mencionar que estas son producto de las ideologías, ya que, la ideología es un sistema de creencias, ideas y sentimientos que guían nuestro pensamiento a la hora de comprender nuestra realidad y fenómenos sociales. Las posturas contextuales ante el género, se podrían entender como la serie de pensamientos y criterios derivados de una ideología que, consciente o inconscientemente hemos heredado de nuestra cultura o simplemente de nuestro núcleo familiar y se manifiestan de diferentes maneras, como el desarrollo del discurso y sus representaciones, la corporalidad, los hábitos, las costumbres, las practicas sociales, las mismas orientaciones a la hora de socializar, los intereses de conocimiento entre otros y con los otros. Esta categoría emergente se puede relacionar con el termino de Habitus de Bourdieu<sup>41</sup>
- **Representaciones de género:** Al tener datos audiovisuales y artísticos para el análisis e interpretación de esta investigación, esta subcategoría se refiere a todos aquellos modos de representación visual y/o artística de género.

### 6.1 Semestre uno: no es necesario ser mujer para ser víctima del machismo.

Para este primer semestre, la entrega que mejor dio cuenta de contenidos y/o aspectos sobre género, fue el documento escrito titulado “*El erotismo, en construcción del cuerpo en un entorno carnal*”<sup>42</sup>, elaborado para el espacio académico *Historia del arte moderno occidental*, cuyo propósito, acorde con el PEP-2016, es “indagar las premisas sobre las cuales se ha construido el relato de la historia del arte moderno occidental, identificando los orígenes, procedencias y

---

<sup>41</sup> (1930-2002) que alude a que cada sujeto de acuerdo con su rol y posición social desarrolla determinadas formas de interactuar en espacios como: los científicos, educativos, discursivos, artísticos, políticos, ideológicos, tradicionales o laborales.

<sup>42</sup> Para acceder al documento revisar el anexo1

fundamentos de la disciplina, así como los procesos de enseñanza-aprendizaje de la misma” (PEP, 2016, pág. 43). En articulación con la orientación que, el docente encargado del espacio académico le dio “Dado que las Artes Visuales represan y conforman sus significados, sentidos y usos en los diversos modos de escritura y generación de la Historia, es pertinente conocer los orígenes, procedencias y fundamentos de la disciplina y de manera simultánea, empezar a conocer las maneras de enseñanza y aprendizaje de esta.”<sup>43</sup>

El objetivo de la entrega final para el espacio académico era que, como estudiantes, deberíamos elaborar un material didáctico sobre alguno de los temas abordados en la clase, con el propósito de realizar un ensamblaje en colaboración con el espacio académico *Pensamiento visual*. La finalidad de una socialización conjunta se remite a la necesidad del diálogo entre lo teórico y lo práctico, la enseñanza de la historia del arte y las apropiaciones de los estudiantes.

La entrega final fue un documento escrito donde traté de definir y conceptualizar qué era el erotismo, exponiendo algunos de movimientos artísticos y sus contextualizaciones en diferentes periodos históricos, mostrando a la mujer como sujeto de representación central y/o único, para el erotismo. Ese documento escrito, se basó en referentes del siglo XIII hasta el siglo XIX.

No hablar de *la formación sociocultural sobre género* en este primer semestre, sería una falencia, debido que, mi formación como sujeto estuvo expuesta a los preceptos, los imaginarios y las asignaciones de roles por medio de la diferenciación sexual. Mi educación inicial al seguir una corriente religiosa presentó vacíos y desconocimientos sobre las posturas, ideologías y referentes de “género”. Esto fue acompañado de una serie de discursos y conductas androcéntricas de mi parte, mi único referente fueron los estereotipos impuestos por el contexto católico en el que habito.

Debido que mi formación no presentaba ninguna relación hacia las perspectivas de género, exceptuando los imaginarios culturales que tenía; los contenidos y el

---

<sup>43</sup> Extraído del programa analítico *Historia del arte moderno occidental, 2015-1*.

discurso que abordé fueron de manera inconsciente. Sin embargo, esto nos permite tener un punto de partida con respecto a mis intereses de aprendizaje de género por medio de las artes visuales. Al ser el primer documento, me encuentro con una postura y discurso de corte patriarcal, debido que, mis orientaciones de un tema tan amplio como el erotismo, los desarrolle únicamente desde la mujer y la objetualización de su cuerpo.

Otro hallazgo, son las influencias y el uso de referentes de corte religiosa, que sirvieron para “legitimar” su validez teórica, evidenciando las *relaciones entre ética y género*; Naturalice conductas y el discurso de ciertas instituciones como la academia, la familia y las mismas creencias religiosas, que permearon mi realidad, mi identidad y conocimiento en interrelación con los roles “asignados”. Sin olvidar que, al trabajar en una especificidad de las prácticas artísticas visuales como las representaciones pictóricas, estas también se veían influenciadas por el discurso androcéntrico, trabajé con referentes de corte machista.

Encuentro en mi discurso de manera explícita actitudes de dominación hacia la mujer, lo cual es un ejercicio de violencia simbólica, por ejemplo, en este fragmento “*Se busca un gozo en el cuerpo a partir de la mujer que se reconoce como un ser con alma divino y muy cercano a Dios.*”<sup>44</sup> A pesar de que estuviera hablando de las representaciones pictóricas, un practica artística común del renacimiento, no tuve cuidado con la selección de referentes, desarrolle sus ideas como si fueran la verdad absoluta y trate de reflexionar a partir de ellas. Esto supone la marginación de la mujer por mi parte, es decir, al igual que los movimientos artísticos que encarnaban el machismo, utilice a la mujer como objeto de representación artística, debido que, está en función de satisfacer visualmente al hombre. Implícitamente naturalice el hecho de que la mujer es la única con la “virtud” de representar el erotismo y/o sexualidad “porque dios lo permite”, nos remite a una reproducción sexista en la elaboración de obras pictóricas.

---

<sup>44</sup> Extraído del documento *El erotismo, en construcción del cuerpo en un entorno carnal*.2015-1

Al haber entendido a la mujer como el único referente para la representación de lo que quería exponer en este documento, estoy asumiendo de manera inconsciente conductas de corte machista, que, a pesar del cambio de pensamiento, la mujer fue el objeto de representación del arte. Sin duda, este es un discurso de corte religioso y androcéntrico, es decir, la mujer en función del hombre ciertamente es un error, el asumir que la mujer es el “objeto” de estudio para esa primera entrega fue una trasgresión que naturalicé y lo convertí en un modo de reproducción de violencia simbólica, que no favoreció mi ejercicio de aprendizaje sobre género.

*el concepto de mujer ha ido cambiando según las creencias, falencias y constituciones religiosas, como ha sido objeto, sujeto, igual al hombre, superior, algo diferente, no de este mundo, algo impuro entre otras descripciones, como es posible una clasificación del género, llegamos al punto el cual la mujer, siendo similar a los dioses, no tiene comparación y el deseirla está más allá de la simple comprensión que escapa de la imaginación (2015)<sup>45</sup>*

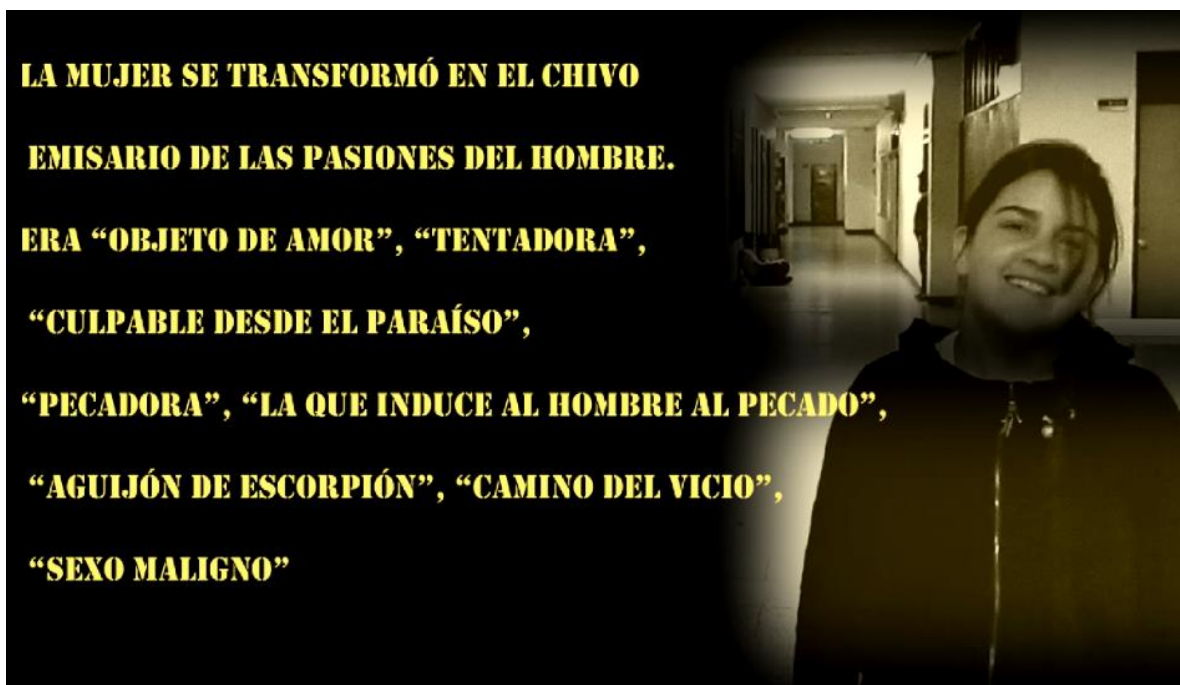
En este pequeño apartado, es notoria mi conceptualización a partir de referentes religiosos “...*el concepto de mujer ha ido cambiando según las creencias, falencias y constituciones religiosas, como ha sido objeto, sujeto, igual al hombre, superior, algo diferente*” planteando el distanciamiento con el hombre, siendo un modo de violencia hacia la mujer y un ejercicio que no favoreció mi producción de conocimientos en relación con el arte y género. Mi pretensión fue reflexionar sobre cómo comprendía la sexualidad desde una postura “neutra” y las asociaciones entre hombre-mujer, además, que la representación del erotismo y la sexualidad, nos permiten pensar más allá de las configuraciones binarias, sin embargo, se tiene a la mujer como único referente, mis orientaciones fueron únicamente al tratar de “representar a la mujer” y “exponerla” en función de mis necesidades.

---

<sup>45</sup> Extraído del documento *El erotismo, en construcción del cuerpo en un entorno carnal*.2015-1, revisar anexo1

Al estar relacionado el documento con la entrega final de *Pensamiento visual*, lo único que podría rescatar de este ejercicio fue mi interés por problematizar las relaciones de género. Hice del erotismo un contenido transversal en este semestre, generó un aprendizaje en la construcción de una *perspectiva de género* hacia los modos en como entendía la representación del cuerpo femenino y el desconcierto de que el hombre no pueda “representar” el erotismo. Surge el interés de querer formarme en sexualidad, tratando de comprender la diversidad de los cuerpos y reflexionando sobre el malestar causado por el ejercicio de objetualización que reproduce hacia la mujer y su comprensión del cuerpo, siendo mi único sujeto y referente de representación del erotismo y sexualidad.

Acompañado del documento hay una serie de representaciones audiovisuales, donde haré mención de la subcategoría *representaciones de género*:



*Ilustración 2. Video proyección, entrega final de Pensamiento visual. 2015<sup>46</sup>*

La *ilustración dos* corresponde a la entrega final de pensamiento visual, la cual esta compuesta por una frase con discurso de corte machista, al asumir que la mujer es

<sup>46</sup> Para más información sobre el análisis de video revisar anexo1-3

un “chivo emisario de las pasiones del hombre” es un acto de dominación del hombre, se reafirma al ocuparla como el “objeto de amor”, remitiéndome a modos de reproducción de violencia. Fue seleccionada para esa entrega ya que, era una serie de imaginarios y formas que tenían para referirse con respecto a la mujer. Hablé implícitamente de orientaciones heterosexuales al referirme a la mujer como “el sexo maligno” y “la que induce al hombre al pecado”. También es notorio el implantamiento de nociones religiosas tales como “culpable desde el paraíso”, “pecadora”, “la que induce al hombre al pecado”, siendo construcciones sociales del cielo y el infierno “lo bueno y lo malo”.

Este trabajo supuso en mí, un ejercicio de autorreflexión, expongo una preocupación en mi realidad, en este caso, la sexualización de la mujer por medio de mis producciones artísticas, siendo la afectación durante este primer semestre. Nuevamente, priman las conductas androcéntricas de forma inconsciente, reproducía modelos y discursos de dominación del sexo femenino. Irresponsablemente en la elaboración del documento y la muestra final para pensamiento visual, estaba buscando mi protagonismo, es decir, tenía la pretensión de asumir el rol de quien posee el conocimiento, ser el narrador, exponer mi protagonismo como interventor y ser el protagonista de las representaciones visuales, sin orgullo, enunció que quería ser el centro de todo.





*Ilustración 3. Hércules and Omphale- 1688 François Lemoyne*





*Ilustración 4. Fotografía, entrega final pensamiento visual, 2015*

Podemos encontrar en *la ilustración 3* una obra pictórica del rococo y en *la ilustración 4*<sup>47</sup> una representación fotográfica realizada por mí. Durante el desarrollo de esta fotografía tuve como interés, únicamente la representación del cuerpo femenino, sin embargo, decidí en último momento el querer participar como

---

<sup>47</sup> Para más información sobre el análisis de las imágenes revisar anexo1-2

“modelo”. Esta decisión fue orientada justamente para no generar críticas hacia mi trabajo, de que solo estaba utilizando a la mujer, era consciente que para la elaboración de esta imagen quería estar en el centro, hice que mi compañera diera un paso atrás para que ella estuviera en segundo plano, y yo pudiera ocupar un mayor campo visual. Nuevamente estaba realizando un ejercicio de dominación, naturalice el hecho de que ella debía estar en un segundo lugar, a pesar de que en la pintura origen, los dos individuos eran totalmente visibles y no estaba uno por delante del otro. Trate de realizar procesos de reflexión, sin embargo, ahora me doy cuenta de que no realicé indagaciones rigurosas, solo reproduje conductas “naturalizadas” y de corte sexista tanto en mi discurso como en mi producción artística.

Este primer semestre se resume en el desacierto por medio de las representaciones producto de imaginarios culturales, haciendo alusión a referentes y conceptos generalizados del contexto. La levedad en mi argumentación es notoria y toda gira en torno a lo mismo: religión, sexualidad y mujer. Sin embargo, el hilo conductor que se percibe en mi trabajo con relación a las artes visuales es *el erotismo*, que también podría ser entendido como mi interés por abordar la sexualidad desde una postura que iba construyendo.

Para este primer semestre, me percibo como un sujeto que tiene un discurso de corte androcéntrica, que se interesó por realizar sus prácticas artísticas, audiovisuales y textuales orientadas por la representación del cuerpo femenino y lo trabajé en la mayoría de los espacios académicos, haciendo un ejercicio de reflexión basado en referentes occidentales patriarcales, logrando una representación del cuerpo femenino sexualizando, utilizando representaciones y referentes religiosos del cristianismo. Respecto a mi formación como sujeto con relación al género no tenía algún referente diferente a los señalados, que me permitieran repensarme las perspectivas de género, por el contrario, tenía una postura instituida de corte machista, la causante de cuestionarme el ser “hombre”.

## 6.2 Semestre dos: la mirada tradicional de la masculinidad culturalmente aceptada

Para este segundo semestre, la entrega que mejor daba cuenta de contenidos y/o aspectos sobre género, fue el registro audiovisual del performance titulado “*Manifiesto Garlin*”<sup>48</sup>, elaborado para el espacio académico *Problemáticas del arte moderno*, cuyo propósito acorde con el PEP-2016, es “que los estudiantes reconozcan la concepción del concepto de sujeto y lo que significa en términos visuales, la contextualización y comprensión de los sentimientos de la época moderna y la incapacidad de la lectura de la alteridad” (PEP, 2016, pág. 44). En articulación con la orientación que el docente encargado del espacio académico le dio

la importancia del sujeto y su representación visual, el sujeto y la ciudad, los sentimientos de la época moderna y la incapacidad de la lectura de la alteridad. La importancia de la conformación de ciudad y su repercusión en la forma de estar con otros, acercamiento a algunas corrientes del arte de las primeras vanguardias, en especial, el surrealismo para apostarle al fracaso de los paradigmas contemporáneos desde su nacimiento en la época moderna (2015)<sup>49</sup>

El objetivo de esta entrega final para el espacio académico era una intervención artística, siguiendo los movimientos artísticos de fin de siglo y los conceptos abordados en la clase. Los estudiantes realizamos un manifiesto artístico acorde a los referentes trabajados en clase, este manifiesto debía tener una representación performativa, debía ser expuesta de manera audiovisual, documental y/o presencial.

Debo hacer mención que, el espacio académico *Problemáticas del arte moderno* fue el primer y único espacio académico donde se conceptualizó sobre *género*; se explica su origen por medio de los movimientos feministas, movimientos que desbordó su interés de lucha más allá de la mujer, contemplando temas de

---

<sup>48</sup> Para acceder a este registro audiovisual revisar anexo2

<sup>49</sup> Extraído del programa analítico *Problemáticas del arte moderno*, 2015-2.

diversidad sexual, raza, etnia y cultura, dando origen así a los estudios sobre género.

Mi entrega final para este espacio académico consistió en el registro audiovisual del performance “*manifiesto Garlin*” realizado en el teatro del Colegio Claretiano de Bosa<sup>50</sup>. Busqué, por medio de una representación artística que se justificó por el interés de reflexionar sobre el conflicto armado y las instituciones impuestas que nos dicen como deberíamos comportarnos. expuesto de una forma explícita, por medio de las proyecciones, y un trasfondo, el problema de la identidad en los sujetos que habitamos el contexto colombiano, por medio de la recreación de estereotipos culturales, al utilizar elementos que se encontraban distribuidos en la tarima del teatro, exponiendo mi vulnerabilidad (por medio de los zancos, que no me dejan poner de pie y me encontraba en el suelo) reflejando un acto de dominación y finalizando con mi despertar (ponerme de pie en medio del teatro) y el rechazar todas estas problemáticas de mi contexto.

Para esa entrega, tenía un planteamiento de *postura contextual ante el género*, debido al rechazo y deslegitimación de mi rol de “hombre” asignado por imaginarios hegemónicos y las creencias impuestas por las distintas instituciones de mi contexto. La manifesté mi búsqueda de una “identidad” que apropiar, muestra y expone mi inconformidad, ya que no me sentía representado por la asignación social de “hombre”.

---

<sup>50</sup> Performance realizado en el 2015, aprovechando mi vinculación como docente de artes circenses en el colectivo artístico Ruzzante del colegio Claretiano de Bosa, en el contexto de la socialización del manifiesto Garlin, laboratorios de creación.



*Ilustración 5. Muestra final, manifiesto Garlin min 5:05 representación de una mujer<sup>51</sup>*

Durante el desarrollo del performance asumí distintos roles, es decir me estaba abriendo hacia una *perspectiva de género*; entendía que para poder sentirme identificado o al menos comprender la postura del otro, debía entenderme desde la diferencia, es decir, encarnar las sensaciones del otro por medio de la performatividad del cuerpo. Esta representación artística me permitió, encarnar, sentir, reflexionar, cuestionarme y sobre todo me permitió aprender que muchas de las acciones que realizaba eran producto de una construcción social.

Al analizar el performance, me di cuenta que estaba haciendo nuevamente una reflexión sobre una problemática social, cuestionándome mi identidad en el contexto que habito, es decir, estaba en desacuerdo con las conductas de masculinidad que debía tener, ya que mi modo de hablar, mi discurso, mis conductas y mi corporalidad no eran “adecuadas” para esa denominación, lo cual era confuso para mí; fuera de la UPN me decían afeminado, pero dentro de ella, me etiquetaban de machista,

---

<sup>51</sup> Para acceder al análisis de este video revisar anexo2-3

estaba realizando una crítica de mi contexto, hacia mí mismo por medio de una práctica artística.

Al estar inconforme con la etiqueta de “machista” que se manifiesta insistentemente este semestre, decidí abordarme como “objeto de estudio” para este semestre de estudio en la LAV y para realizar mi producción artística, para no caer nuevamente en el error de la representación androcéntrica de la mujer como objeto de estudio. Aspiraba tener aprendizajes para ir construyendo una *ideología de género* según los conocimientos que lograba, tenía la meta de formarme, al menos, poseer las herramientas para objetar ante la etiqueta de “machista”. A modo personal me planteé el objetivo de *“tratar de tener una comunicación acertada con quienes me rodean”* viabilizando mi tránsito en la LAV y sus beneficios para mi construcción como sujeto.



Ilustración 6. Muestra final, manifiesto Garlin min 11:00 auto proyecciones<sup>52</sup>

Puedo afirmar que en esta entrega estaba deslegitimando mis imaginarios respecto a la asignación de roles por medio del género, bueno, realmente era un paso pequeño, comenzando por mí, donde busque la deconstrucción de conceptos y

---

<sup>52</sup> Para acceder al análisis de este video revisar anexo2-3

replanteando mis posturas. Expongo el protagonismo de *la formación sociocultural sobre género* al tratar de justificar a mis pares académicos, compañeros y docente la validez de mis expresiones corporales, de mis gestos y de mi voz que en ocasiones eran asociadas con conductas “amaneradas”, no pretendía reprimir mis conductas, ni dejar de lado mi formación escénica, la que causaba este tipo de comportamientos “tan libres” en mi expresión corporal.

El contexto de la UPN me permitió reafirmar aquello que me gustaba hacer, como el teatro y las artes plásticas, pero que traté de reprimir, por temor a ser tachado como “afeminado”, sin embargo, este mismo temor, me hace asumir roles de corte machista, que naturalicé y no dejaban que me planteara diferentes modos de aprendizaje y/o desarrollo de nuevas prácticas.

Un detalle tan mínimo como la contextualización de género brindada por la docente del espacio académico *Problemáticas del arte moderno*, produjo mi empatía e interés de una forma inconsciente a las perspectivas de género y a la ideología de género, los cuales entendía como las relaciones culturales y sus relaciones con el contexto y así poder aprender de los otros.

Otro hallazgo encontrado en las entregas de segundo semestre, fueron los autorretratos del espacio académico *Procesos del dibujo*, donde percibo mis preocupaciones a la hora de auto representarme, es decir, mi personificación según algunos estereotipos culturales en función de cómo debería ser un hombre. Al querer tener un aprendizaje autónomo sobre género, me centré únicamente en mi identidad y auto representación como sujeto, hice ejercicios de retrato según estereotipos culturales y los aprendizajes prácticos que iba adquiriendo en la LAV.





*Ilustración 7. autorretrato siguiendo el canon europeo*

Este ejercicio tuvo cierto grado de complejidad, como se observa en la *ilustración* <sup>753</sup> encuentro mi interés de auto representación, hacia lo que se puede entender como un “hombre” culturalmente aceptado. Es un autorretrato siguiendo los cánones de dibujo para el rostro de un hombre europeo, siguiendo el hilo de representación de lo “perfecto” ya que ese es el estereotipo de belleza europeo, el cual no acepta la diversidad del cuerpo como canon de belleza. Decidí quitar todo bello facial siguiendo un imaginario de estética proveniente de mi familia en donde un hombre rasurado, es sinónimo de disciplina. Esta representación, no me presentaba en lo más mínimo, me desconocía como un sujeto real.

---

<sup>53</sup> Para acceder al análisis de esta imagen revisar anexo2-2





*Ilustración 8. autorretrato a mano alzada.*

En la *ilustración 8*<sup>54</sup> encontramos un autorretrato a mano alzada, nuevamente acudí a un estereotipo de representación, para este caso, era una contraposición al anterior, tenía cabello largo y barba en candado. Este ejercicio es resultado de orientación por parte de una compañera, que consistió en; le dije como físicamente tu “hombre” ideal, ella rápidamente me dice debe tener el cabello largo, enmarañado y debe tener una barba en candado perfectamente perfilada y cejas depiladas. Esto me causa curiosidad y no dude en preguntarle ¿Por qué así? Donde su contestación se basó bajo un estereotipo norteamericano de una banda de rock, que en este momento no recuerdo el nombre, como parte del ejercicio artístico y mi interés de querer ponerme en el sitio del otro, nuevamente sale esta representación de un sujeto que desconozco, que no soy yo y que sigue nuevamente un canon de

---

<sup>54</sup> Para acceder al análisis de esta imagen revisar anexo2-2

representación de belleza, donde mi compañera me dice “que me vería muy guapo si estuviera así”. Ciertamente, este podría ser la reproducción de un acto de estereotipación, al tratar de parecerme a lo que solicitan los demás, sin embargo, no representa realmente como me percibo.



*Ilustración 9. autorretrato, dibujo rápido.*

Por último, en la *ilustración 9*<sup>55</sup> tenemos un autorretrato con una menor elaboración, quise sobresaltar las facciones más “resaltantes” en los hombres, como el mentón cuadrado y ancho, cejas pobladas, ojos sin expresión, rostro sin gesto cabello corto y abundante barba, que, a diferencia de la anterior, tiene un bigote alargado

---

<sup>55</sup> Para acceder al análisis de esta imagen revisar anexo2-2

haciendo referencia a una tendencia “hípster”<sup>56</sup>. Repetidamente no me siento representado por estos estereotipos culturales, lo cual no supone un error, por una parte, trabaje mi gesto al ilustrar y mejore mi técnica, por otra, reflexione sobre mi experiencia al repensarme mi representación según los imaginarios culturales, en este momento soy feliz de entenderme como un sujeto diverso y que no está mal ser diferente.

En conclusión, para este semestre, mis intereses se orientaron a la interacción con aquellos sujetos que no hacían parte de mi cotidianidad, con la finalidad de comprender o tratar de reflexionar desde la postura del otro. Era consciente de que mis conductas afectaban a quienes me rodean y tenían repercusiones sobre mi construcción como sujeto, al fin de cuentas, me estaba problematizando esto de la masculinidad y el cómo debería comportarme hacia los demás, así esto no fuera planteado dentro de los espacios académicos como un contenido específico. En este semestre ya había intereses de formación sobre género, en primer lugar, para poder comprenderme en mi contexto a pesar de ser “diferente”; segundo, aprender a socializar con sujetos que tienen diversas posturas o ideologías; tercero, tratar de comprender que la asignación de roles por medio del sexo no es la verdad absoluta; y cuarto, que el género no debe ser asociado únicamente al feminismo.

### 6.3 Semestre tres: roles de género transmitidos por medio de elementos religiosos

Para este tercer semestre, la entrega que mejor daba cuenta de contenidos y/o aspectos sobre género, fue el documento escrito titulado “**VIRGINIDAD, CASTIDAD E INICIACION SEXUAL: Construcción social sobre la sexualidad**”<sup>57</sup>, elaborado para el espacio académico *Problematización en la investigación educativa*, cuyo propósito, acorde con el PEP-2016, es “que los estudiantes se asuman como sujetos en formación capaces de comprender y problematizar el objeto de estudio propio de la Licenciatura: La Educación Artística

---

<sup>56</sup> Asociados a una moda alejada de las corrientes predominantes, basados más en lo independiente, al consumo de alimentos veganos y ropa de segunda mano.

<sup>57</sup> Para acceder a este documento revisar anexo3

Visual entendida en su interrelación teoría – práctica.” (PEP, 2016, pág. 44). En articulación con la orientación que, el docente encargado del espacio académico le dio “La Educación Artística Visual entendida en su interrelación teoría –práctica. Esta interrelación se pone a prueba de manera puntual en el estudio de los trayectos de formación de sí mismos y de los otros”<sup>58</sup>

El objetivo de la entrega final para el espacio académico era que, durante el desarrollo del semestre los estudiantes debíamos ir construyendo textos escritos orientados a nuestros intereses de aprendizaje, pedagogía y las artes visuales. Fueron cuatro entregas, una por corte y como entrega final a evaluar se tendría presente la articulación de estos tres textos con relación al documento final que hizo parte del cuarto corte, el cual debía tener el planteamiento del problema de investigación, los referentes teóricos y un bosquejo de recolección de datos.

Mi entrega final para este espacio consistió en un documento de investigación que indagaba las prácticas de iniciación sexual. Tomé los términos virginidad y castidad con la intención de problematizar las construcciones culturales en torno a la sexualidad, ya que, también son utilizados por instituciones religiosas del cristianismo. Esto se evidencia en discursos que utilizan y contribuyen a la propagación del sistema androcéntrico, por medio de su tradición y asignaciones de roles de género. Las instituciones religiosas que aún son predominantes en diversos contextos culturales del país colombiano, pensé en realizar un trabajo etnográfico con diversos sujetos del contexto bogotano, por lo cual se construyó un concepto inicial que serviría para la reinterpretación colectiva sobre lo que es virginidad y castidad en la actualidad.

Como nivel inicial de investigación, busqué abordar una problemática en las prácticas de iniciación sexual basada en las artes visuales, sin embargo, lo hice desde mi experiencia. Al releer este documento, es notoria la inexistente relación con las orientaciones curriculares de la LAV, al revisar este documento podría

---

<sup>58</sup> Extraído del programa analítico *Problematización en la investigación educativa, 2016-1*.

asegurar que sería más acorde a un documento de investigación de sociología<sup>59</sup>, debido a que no tome en cuenta ninguna práctica o metodología de la enseñanza de las artes visuales.

Ciertamente se pensaría que un tema como la virginidad es pertinente para los intereses y objetivos de la presente investigación, aunque se desfasó de los lineamientos curriculares y no se articularon con algún tipo de practica artística visual, no obstante, fue el único espacio académico del semestre académico donde abordé género de manera explícita, quise defender mi postura respecto a mi perspectiva de género. También percibo una afectación producto de las relaciones y socializaciones erradas con mis compañeras de cohorte, lo cual supone un desacierto en mi proceso de aprendizaje, que a pesar de que fueron problemáticas no curriculares, se manifestó mi inconformidad en la redacción de ese documento “*Quiero aclarar que se hablara de la castidad y la virginidad como una práctica sexual. No es una práctica exclusiva de la mujer, se busca igualdad de género y no quisiera llegar a malinterpretaciones.*” (pag.3)<sup>60</sup> Al entender la sexualidad como una práctica cultural y no únicamente a fines de la reproducción, se está problematizando en primer lugar, una construcción cultural; en segundo, el desarrollo esta misma practica; en tercero, las repercusiones éticas entre los distintos sujetos; y en cuarto, las relaciones y las diferenciaciones sexuales, esta pasa a la interpretación de las *ideologías de género*.

La virginidad para este documento es (y actualmente para mi es) el término utilizado para aquellos sujetos que no han iniciados su vida sexual y/o no han tenido relaciones sexuales (sin importar su género). Sin embargo, se le confiere mayor protagonismo al imaginario en que se asocia la virginidad con la mujer, siendo una conducta *sexista*. Encontré un aporte respecto hacia mis orientaciones y *la formación sociocultural de género*, por el simple hecho de indagar que entendían por virginidad a diferentes sujetos. Encontré posturas políticas, religiosas,

---

<sup>59</sup> Tiene como objeto de estudio las relaciones sociales que se producen dentro de una población humana específica.

<sup>60</sup> Extraído de *VIRGINIDAD, CASTIDAD E INICIACION SEXUAL: Construcción social sobre la sexualidad,2016-1, revisar anexo3*

ideológicas y morales, según la formación y contexto de los sujetos. Para mi asombro, el término virginidad es naturalizado y acuñado entre mis compañeras, al asumir que la virginidad no significaba nada para el hombre y que para la mujer es un proceso, un ciclo y/o una nueva etapa, esto era una representación de conductas *machistas* por parte de compañeras, que abogaban tener pensamientos o ideologías feministas, generándome una contradicción, ya que en ese momento pensé, que ellas tenían conductas de micromachismo<sup>61</sup> que habían naturalizado, por entender que un acto como el de la iniciación sexual corresponde a un rol y atributo único de la mujer.

Tenía presente que ya no quería reproducir conductas de corte machista, mi contradicción era que sentía apatía por movimientos de corte feminista, no estaba dispuesto a legitimar las “etiquetas” de mis compañeras, ya que me sentía agredido. La selección de una polémica como la sexualidad y la religión hace parte de la reflexión y mi ejercicio de aprendizaje personal sobre la asignación de roles, entre hombre-mujer. Específicamente quería exponer la naturalización del discurso en sujetos de mi contexto, por influencia de referentes religiosos y sus comparaciones con la construcción de “moral” actual en relación de la postura impuesta por la iglesia en el siglo XVII.

A continuación, un fragmento del documento realizado:

*Aquí se puede evidenciar la fuerte oposición que otorga la iglesia al acto reproductivo (que es algo sumamente natural de todo ser humano) y lo convierte en un acto impuro que atenta contra los principios y la moral. Convirtiendo el deseo por el sexo opuesto en algo mundano, se busca un estado de castidad con la finalidad de ser direccionada la absolución divina, es decir; si el cuerpo se mantiene en un estado puro, le será más fácil ascender al reino del señor (2016, pag.6)<sup>62</sup>*

---

<sup>61</sup> Siendo todas las actitudes que pasan de ser percibidas de las conductas de dominio masculino en lo cotidiano, que tienen repercusiones en la autonomía femenina.

<sup>62</sup> Extraído de VIRGINIDAD, CASTIDAD E INICIACION SEXUAL: Construcción social sobre la sexualidad,2016-1, para más información revisar anexo3, anexo3-1

Al plantear que “evidenciar la fuerte oposición que otorga la iglesia al acto reproductivo y lo convierte en un acto impuro que atenta contra los principios y la moral” se estigmatizan las prácticas sexuales, al tal grado que son catalogadas como pecado. Al hablar desde una postura cristiana explícitamente se asume que la orientación es heterosexual como lo manifiesta en “Convirtiendo el deseo por el sexo opuesto en algo mundano, se busca un estado de castidad con la finalidad de ser direccionada la absolución divina” tenemos claro que la finalidad de esta doctrina religiosa es concebir el acto sexual únicamente para actos reproductivos.

Otra muestra de conductas machistas y sexistas en los referentes religiosos abordados en este documento fue:

*Es como se justifica el hecho de que existan prostíbulos en esta época, donde los hombres con deseos carnales podían acudir, para expiar sus pecados en nombre del Dios, claramente estos sitios son clandestinos, la iglesia conocía su existencia, pero no avala la idea de la copula fornicatoria pero si le hace excepción. Las personas podían acudir a estos sitios, pero aquellos que ejercieran labores eclesiásticas iban a ser acusados de herejía. Dejando a la mujer como un ser impuro y totalmente maleable ante la mano del hombre, dispuesta a cumplir cualquier clase de aberración que a este se le ocurra (2016, pag.8)<sup>63</sup>*

Se le otorgan “libertades” al hombre, incluyendo la necesidad de satisfacer sus deseos sexuales (que considerada es la iglesia, ¿no?), justificando la existencia de prostíbulos en función del hombre y en esclavitud de la mujer “Dejando a la mujer como un ser impuro y totalmente maleable ante la mano del hombre, dispuesta a cumplir cualquier clase de aberración que a este se le ocurra” aquí podría fundamentar el imaginario de que al referirnos a la virginidad, esta es una “virtud” única de la mujer que se debe cuidar y que al no poseerla se convierte en un ser impuro, convirtiendo la virginidad de la mujer, como ofrenda para el matrimonio.

---

<sup>63</sup> Extraído de VIRGINIDAD, CASTIDAD E INICIACION SEXUAL: Construcción social sobre la sexualidad,2016-1 anexo3, anexo3-1



Antes de concluir este apartado, quisiera mencionar una de las afectaciones que percibí en el transcurso del semestre; Al no sentirme a gusto por las posturas de compañeras que abogaban por un discurso de corte feminista, nuevamente expongo mi desacierto en mi ejercicio de aprendizaje para mi formación como sujeto, debido que, estigmaticé y generalicé los ideales del feminismo, lo cual, ahora admito como un error; producto de un choque entre discursos con mis compañeras en segundo semestre.

A continuación, presento un boceto para la entrega final de *Procesos de lo pictórico*, que consistió en la elaboración de un mural, para uno de los muros de la fachada de la UPN sede principal, calle 72.



*Ilustración 10. Boceto de mural, entrega final conjunta, procesos de lo pictórico 2016-1<sup>64</sup>*

En un inicio la entrega final fue planteada como la elaboración de un mural, su temática iba a ser consensuada por los estudiantes. La selección de la temática feminista fue por estar próximos al 8 de marzo<sup>65</sup>. Se llega a este acuerdo por una charla en clase, ante esta decisión no se muestra empatía ni apatía por parte de los estudiantes que conformaron ese espacio académico. Debo ser honesto, en su

<sup>64</sup> Para ver el análisis de esta imagen revisar anexo3-1 y anexo 3-2

<sup>65</sup> Celebración del día internacional de la mujer, declarado por las Naciones Unidas en 1975. Dos años más tarde se convirtió en el Día Internacional de la Mujer y la Paz Internacional.



momento no me agradó la idea planteada, aunque tampoco discutí. Durante su elaboración fue donde empecé a sentir “malestar” a tal punto de sentirme trasgredido, por el simple hecho de que estábamos realizando un mural de mujeres para mujeres, en el cual se exponía el desagrado hacia la sociedad y el patriarcado por conmemorar la fecha de una masacre. Para mi infortunio, asocie patriarcado hacia el ser hombre, entendiéndolo como un ataque a mi integridad, vaya, los radicalismos son una tranca para cualquier clase de escenario. En mi caso particular, fue una venda que no permitió mi relación e interacción en paz con mis compañeras, que también tuvo repercusiones sobre el espacio académico *Procesos de lo pictórico* y como no, esta molestia fue a raíz de una falta de conceptualización sobre perspectiva de género de mi parte.

Ahora que vuelvo a esta entrega, en correlación de mi proceso exploratorio de aprendizaje sobre género, entendí que mi malestar era producto de que tanto la temática y la selección de los elementos que compusieron este mural, se remitiera únicamente a la mujer, era una forma de expresión. Sin embargo, mi postura pese a que se preocupaba por aprender de los otros, rechazaba al feminismo por una experiencia pasada, siendo un acto sexista y una inflexión en mi proceso de aprendizaje sobre género.

#### 6.4 Semestre cuatro: una revolución en la concepción del cuerpo

Para este cuarto semestre, la entrega que mejor daba cuenta de contenidos y/o aspectos sobre género, fue el libro arte “**Expedientes corporales**”<sup>66</sup>, elaborado para el espacio académico *Procesos de lo Fotográfico*, cuyo propósito, acorde con el PEP-2016, es “es un espacio de reflexión en torno a la producción de imágenes a través de la fotografía que permite comprender el impacto de la imagen en lo cotidiano y en la construcción de conocimiento sensible.” (PEP, 2016, pág. 46). En articulación con la orientación que, el docente encargado del espacio académico le dio “en la apropiación tanto reflexiva como técnica de la fotografía les suministrará

---

<sup>66</sup> Para acceder a este libro arte revisar anexo4.

estrategias para su propia producción artística y para la realización de propuestas pedagógicas que comprenden conocimiento sensible desde el aquí y el ahora del arte, que permitan ampliar su manera de ver el mundo más allá de una observación técnica de la realidad, coherente a sus contextos sociales”<sup>67</sup>

El objetivo de la entrega final para el espacio académico era que, como estudiantes, deberíamos incorporar conceptos propios de la reflexión sobre un proceso fotográfico. Así se construiría una postura crítica frente a la producción de la imagen relacionada con la integración de la comunidad, es decir, las muestras finales requirieron de la interacción con los otros, para expandir conceptualmente los conocimientos adquiridos del arte contemporáneo a los discursos de la educación artística, que se planteó en tres momentos: primero, socialización de los temas a analizar, segundo, ejercicios que promuevan la reflexión artística y plástica; y tercero, la socialización de los trabajos presentados por medio de muestras colectivas y colegiadas. Al finalizar ese proceso, se realizó un montaje con las muestras finales de los estudiantes.

La entrega final para *Procesos de lo fotográfico* consistió en un libro arte, compuesto de fotografías acompañadas de las reflexiones del laboratorio de creación. Teniendo como temática central, la resignificación del cuerpo, pero no es el cuerpo propio, fueron los cuerpos de la pareja sentimental que participaron en este laboratorio. Consistió en realizar diferentes ejercicios de exploración y re encuentro de significaciones entre parejas, utilizando el cuerpo como herramienta que expone de forma subjetiva los sentimientos, el apego, el recuerdo y las sensaciones transmitidas en un entorno que escapa de lo objetual.

Para introducir ese laboratorio me exprese de la manera más abierta posible, comencé por explicar por qué no me entendía cómo “hombre” dentro de mi contexto, añadiendo mi oposición a la etiqueta de machista que se me había asignado por compañeras de mi semestre; seguido, del porqué mi interés de aprendizaje sobre género y su representación por medio de las artes visuales, comprendiendo así el

---

<sup>67</sup> Extraído del programa analítico *Procesos de lo fotográfico*, 2016-2.

cuerpo de forma simbólica, sus asignaciones culturales como parte de mi ejercicio de reflexión personal, y concluyendo en mis desaciertos a la hora de socializar con compañeras de discurso y/o ideología feminista, práctica que había nublado mi visión hacia una formación de mi perspectiva de género.

Ahora bien, cito un fragmento de la introducción del libro arte:

*Ya no se hablan de relaciones binarias, ya no más, el convivir en pareja distancia al cuerpo como un recipiente priorizándolo al pensamiento, al sentimiento, al ser, la significación la da cada persona en su diario vivir. El ser polígamo o monógamo no afecta este trabajo, pese que tenga una pareja o más de una, no genera ningún tipo de segregación, por el contrario, es una variable que nos permite pensar si es posible querer actitudes y conductas en diferentes personas creando y destruyendo significaciones ya construidas anteriormente. (2016)<sup>68</sup>*

El inicio “*Ya no se hablan de relaciones binarias, ya no más*” hizo parte de la construcción de significaciones colectivas, donde no nos acogíamos a una única ideología ni orientación sexual de corte binaria, la cual no reconoce ni respetaba la diferencia en los sujetos. Se manifestó, que estábamos deconstruyendo el concepto de pareja, sexualidad e identidad, donde no hay lugar para la exclusión.

Se planteó una reestructuración de las perspectivas de género, las cuales deben pensarse desde lo equitativo “*nos permite pensar si es posible querer actitudes y conductas en diferentes personas creando y destruyendo significaciones ya construidas anteriormente*” deslegitimando cualquier tipo de denominación y dominación partidaria del patriarcado y sus construcciones culturales de corte androcéntrica. Y finalmente la relación entre la practica artística y las construcciones de nuestros cuerpos, no debían seguir ningún tipo de ideal, canon o modelo de representación, la belleza se encuentra en lo diverso.

---

<sup>68</sup> Extraído del libro arte *EXPEDIENTES CORPORALES, 2016-2*, para ampliar información revisar anexo4-1

A la hora de analizar este libro arte; encuentro un aporte respecto a mi ejercicio de formación que me permitió la socialización e interacción con respecto a los movimientos de corte feminista, debido a que este proceso estuvo acompañado por compañeras de ideología feminista. Los registros consignados en *Expedientes Corporales* son el resultado de las experiencias de Tres parejas que decidieron seguir con este proceso de creación artística por medio de la fotografía. Una pareja de orientación heterosexual (hombre mujer) y las otras dos parejas de orientación lésbica (mujer-mujer), donde cabe destacar, una pareja se encontraba realizando estudios formativos en la UPN, y eran pertenecientes al grupo feminista “*La Banda Sin Miedo*” y la otra pareja era perteneciente a la UD.

Me permito traer a la interpretación, un fragmento de lo que una de las parejas consideró que debía ser anexado al libro arte y seguido mencionaré algunos hallazgos sobre mi ejercicio de aprendizaje y formación en género:

Inicialmente haría parte del ejercicio junto con mi pareja, pero ella se negó (mantendremos su nombre oculto para proteger su identidad) me pareció mucho más interesante abordar el cuerpo desde el amor propio, le dije: “Javier tengo una orgía de mujeres para ti, mis múltiples yo”; en efecto no soy la misma siempre, doy un cóctel de mí que embriaga mi cotidianeidad, a diario puedo odiar mi aspecto, amar algunas cosas, aborrecer otras, así que juego a moldear esta materia prima que se llama cuerpo, para ver en el reflejo lo que creo que soy(2016)<sup>69</sup>.

Un hallazgo, es el interés de los participantes de querer continuar con el laboratorio a pesar de que la pareja no estuviera de acuerdo, se valió de los modos de representación y la performatividad de su personalidad para continuar con el proceso. En vez de desistir, quiso hacer un autorreconocimiento, preguntarse por su propio cuerpo, jugar a como se podría manifestar y así evaluar cómo es que se está entendiendo. Lo que me logra llamar la atención es “Javier tengo una orgía de

---

<sup>69</sup> Extraído del libro arte *EXPEDIENTES CORPORALES, 2016-2*, también revisar anexo4-1

mujeres para ti, mis múltiples yo” asociando su corporalidad y sus múltiples facetas emotivas hacia lo sexual, como se expresa en la segunda parte de su reflexión:

El gran problema es que no sé quién rayos soy. Soy la de cabello largo y liso, soy la de cabello largo y crespo, soy la calva despeinada, soy la brusca y la femenina, soy todas esas y ninguna a la vez; pero hay algo en lo que todas coincidimos: amamos nuestros senos, aunque pequeños logran ser adorables, las nalgas redondas que dan algo de volumen a este cuerpo delgado y la clavícula huesuda que se chupa la carne del cuello. Tan distintas, tan complejas, tan inaguantables nos hacemos el amor y nos devoramos. Es una suerte de orgía antropofágica del subconsciente. (2016)<sup>70</sup>

No miento al decir que cuando leí este pequeño apartado me sentí reflejado, cuando se pregunta por su identidad, mi ejercicio de aprendizaje sobre género se remite en eso “no sé quién rayos soy”. Estoy buscando respuestas a medida que quiero relacionar mi quehacer artístico, como docente, como sujeto, contrapuesta a mi problemática formación sobre género, que poco a poco voy aprendiendo con las experiencias adquiridas y los conocimientos suministrados por aquellos que acompañan mi proceso de reflexión.

Nuevamente el ejercicio de representación me remite a mi ejercicio de primer semestre, la representación del erotismo por medio del cuerpo femenino. Sin embargo, en ese laboratorio de exploración fotográfica *estábamos* construyendo colectivamente significaciones simbólicas, sentimentales y experienciales del cuerpo, en función de nuestra propia experiencia, sin sexualizar, sin objetualizar, sin dominar.

A continuación, se expone el resultado del laboratorio, la representación del cuerpo:

---

<sup>70</sup> Extraído del libro arte EXPEDIENTES CORPORALES, 2016-2



*Ilustración 11. Fotografías del libro arte EXPEDIENTES CORPORALES, Procesos de lo fotográfico 2016-2<sup>71</sup>*

---

<sup>71</sup> Para ver el libro arte completo, revisar anexo4



Cabe resaltar, que, al ser un laboratorio de exploración, la muestra final no fue el resultado de un asunto mío, sino por el contrario, fue el resultado de un proceso que tuve la oportunidad de acompañar, en el cual yo no asumí ningún rol de dominación sobre las fotografías, ni en las correcciones de estilo, ni mucho menos la de edición. Mi acompañamiento fue en pro de aclarar las dudas e inquietudes de los participantes de este proceso. Todas las decisiones como: la socialización de resultados, la distribución de las fotografías, la selección de los textos y hasta la misma selección de la caratula fueron consensuadas por los participantes.

Para concluir este apartado, encuentro un avance en mi construcción como sujeto y docente en formación; al propiciar y generar espacios de trabajo colectivo donde articulé las prácticas de enseñanza de las artes visuales como lo es la fotografía, en contextos diversos, con sujetos de diferentes ideologías y orientaciones sexuales, logrando el dialogo y la socialización de saberes compartida y sin conductas que reproducen actos violentos. Esta experiencia me permite identificar que tuve un aprendizaje y reflexión significativa hacia las comprensiones sobre el feminismo, esa experiencia me permitió replantearme sobre mis conductas y los escenarios de aprendizaje que desaproveché por mi sentir. Al trabajar temas que ya había abordado anteriormente, pero con una nueva postura me permite comprender que la representación y significación del cuerpo por medio del otro, sin tener ninguna clase modelo de dominación, mal interpretación y/o reproducciones de un discurso transgresor, son hallazgos y ganancias personales sobre el entendimiento con los demás. Al exponer mi postura, encuentro un aporte transcendental en mi ejercicio de aprendizaje sobre género y mi formación en la LAV, que me permitió una reflexión en *mi formación sociocultural sobre género*, ya que recibí un concepto del feminismo desde otra postura por medio de la voz a voz, una charla pasiva, explicativa y abierta a mi entendimiento, donde los ideales del feminismo se basaban en las políticas de la igualdad y equidad, que permitió el desarrollo del libro arte.



### 6.5 Semestre cinco: la virgen es una representación sexual de la mujer... espera, ¿qué?

Para este quinto semestre, la entrega que mejor daba cuenta de contenidos y/o aspectos sobre género, es el documento escrito “**Iconografía de la virgen María y la significación de Virginidad**”<sup>72</sup>, elaborado para el espacio académico *La Interpretación De Los Datos De La Investigación Cualitativa*, cuyo propósito, acorde con el PEP-2016, es “La interpretación de los datos constituye el último momento del proceso, iniciado dos semestres atrás, como un primer esfuerzo sistemático de acercamiento a la producción de conocimiento en el campo de la Pedagogía de las artes visuales” (PEP, 2016, pág. 47). En articulación con la orientación que, el docente encargado del espacio académico le dio “Para iniciar este tercer nivel del proceso de investigación educativa es indispensable que cada proyecto (conformado individual o grupalmente) cuente con un documento escrito que evidencie: claridad en la definición del problema, un marco teórico avanzado en su fundamentación, el planteamiento metodológico afinado (tipo, enfoque, muestra, instrumentos de observación y etapas de la investigación). Además, contar con un trabajo de campo avanzado en la recolección de la información.”<sup>73</sup>

El objetivo de la entrega final para este espacio académico era que, los estudiantes debíamos escribir el Capítulo de Resultados en la Investigación, conforme al objetivo general y los objetivos específicos, con sus correspondientes categorías de análisis e interpretación. Este documento debía dar cuenta de: primero, una problemática que fuera de interés para el estudiante, segundo, aspectos sobre la enseñanza de las artes visuales, y tercero, presentar la recolección de datos acorde a lo solicitado por el docente.

Siguiendo lo planteado en los lineamientos curriculares; este documento escrito correspondió a la última versión del documento elaborado en tercer semestre. La propuesta sobre “virginidad y castidad” en nuestro entorno cultural, se convirtió en la resignificación de la “iconografía de la Virgen María y sus asociaciones con la

---

<sup>72</sup> Para acceder a este documento revisar anexo5

<sup>73</sup> Extraído del programa analítico *La interpretación de los datos de la investigación cualitativa*, 2017-1.

conceptualización de virginidad”. Realicé el análisis semiótico de la Virgen María tratando contenidos a propósito de género, sin embargo, en su momento no fueron claros los modos cómo expuse los hallazgos en el documento. Con la intención de querer ampliar lo investigado de manera inmediata, construí un documento ilegible, siendo un desgaste para el lector, debido que, por un lado, seguí trabajando sobre el planteamiento inicial de esa investigación “prácticas de iniciación sexual”, y por otra, asocié a la Virgen María, sus orígenes, su iconografía y sus formas de representación con la sexualidad. Concluyo que este documento se resume en un intento desesperado por articular esta problemática de investigación con la educación y enseñanza de las artes visuales. Cabe aclarar, que no logré aprobar el espacio académico.

Aclarado lo anterior, quisiera mencionar los hallazgos presentes en este documento con respecto a *mi formación sociocultural sobre género*. El aprendizaje y deconstrucción de los roles de género son transmitidos por la tradición y los elementos religiosos, por un lado, el acto machista de asociar al hombre con “Dios”; por otro, la mujer vinculada al pecado y al mal, con excepción de la Virgen María, convirtiéndose en el icono de adoración católica. Este escenario hace parte de la construcción de una ideología machista, que fue impuesta con la creación de la figura de la Virgen, dado que, una mujer “sin virtud” o no “inmaculada” debería ser marginada, contribuyendo así, a la difusión del discurso androcéntrico, que como he mencionado, es partidario de la desigualdad y violencia por medio de las asignaciones y roles de género.

El objetivo de indagar sobre la iconografía de la Virgen María me permitió comprender los mecanismos e imaginarios sobre el papel de las mujeres en las religiones, generando un modelo de análisis capaz de percibir por qué aun en la actualidad hay una serie de prácticas y discursos violentos sobre las prácticas de

iniciación sexual de la mujer.

El rastreo de imágenes sobre la virgen nos lleva a Roma, la cual era acompañada y protegida simbólicamente por un grupo de mujeres las cuales eran escogidas a muy temprana edad, los parámetros para su selección eran sencillos, debían ser las niñas más perfectas de la ciudad, ahí es donde se les concierne el título de *vírgenes vestales*, el término vestal entendido como una de las primeras significaciones que se le dio al no inicio de las prácticas sexuales, creando así la representación de pureza en la mujer inmaculada y perfecta ante las demás, siendo una costumbre de culto, la mujer asume el rol impuesto por la cultura romana.(2017)<sup>74</sup>

No me detendré en la denominación, ya sea “Vestal” o “Virgen”, simplemente hablan de lo mismo, justificar el acto de dominación sobre el cuerpo femenino al cohibir el inicio de su vida sexual. Pensaría, que un imaginario del androcentrismo es la idea de que todo debe ser “perfecto”, incluyendo nuestros cuerpos siendo expuestos a un canon de evaluación. El tener ciertos parámetros para entender un cuerpo como “perfecto” es una equivocación y un ideal hegemónico, ya que se trata de homogeneizar a los sujetos y no se da lugar a la diversidad y libertad de cuerpos.

Este tipo de pensamiento no es único de la religión, las mismas representaciones artísticas donde la estética de belleza está basada según los estereotipos dominantes. Tomaré de ejemplo algunos autores que trabajé en primer semestre, para el espacio académico Pensamiento visual; lo común en la *Odalisca* de François Boucher de (1745) y la *Odalisca* de Mariano Fortuny (1861), es el intento de representación de perfección femenina por medio de la sexualización de sus cuerpos y lo que se debería considerar “bello” para la época.

Menciono la representación pictórica, ya que el documento aborda la iconografía de la Virgen María, refiriéndome a los cuadros, pinturas, esculturas y sus posibles manifestaciones visuales. La violencia hacia las mujeres también es en función de la

---

<sup>74</sup> Para más información revisar anexo5 y anexo5-1

dominación del sexo y sus prácticas, es decir, la perfección aparte de representar belleza, también es sinónimo de virginidad.

Antes de llegar a la “*virgen*” como figura de representación religiosa, es prudente destacar que se buscaba una imagen de una mujer con un componente de belleza sensual, lo cual permitía que fuera más accesible la devoción de ella y aceptación en la iglesia y con esto quiero decir que no siempre se le ha llamado virgen (2017)<sup>75</sup>.

Es una ironía que me causa gracia; la representación de la Virgen María debía cumplir con un fuerte atributo sexual, implícitamente debe ser de agrado para el sexo opuesto y explícitamente debe ser reconocido mundialmente como el icono de abstinencia y pureza. Me perdonaran los lectores por hacer esta comparación, pero ¿qué diferencia tendría la Virgen María en comparación de una modelo de la revista Playboy con uniforme de colegiala? en mi opinión, su única diferencia es el contexto, las dos representaciones buscan la satisfacción visual del hombre, que se valen de los modos de representación de la belleza estereotipada de la mujer, siendo un acto de dominación del hombre hacia la mujer.

Desafortunadamente este tipo de representaciones “artísticas” de carácter visual se encuentran en función del hombre, las dos imágenes quieren representar la “un estado de inocencia o pureza implícita” por medio de la sexualización del cuerpo, lo único que cambiaría es la cultura visual. Este rastreo me ayudó a entender que la representación de la virgen fue una práctica de dominación por parte del cristianismo y una “hazaña” de las representaciones visuales, que tuvieron su auge en la colonización de América. Según lo que planteo en ese documento, las imágenes y representaciones de la Virgen María pueden ser una construcción de elementos clave para orientar las creencias indígenas y usando referentes de su contexto y/o

---

<sup>75</sup> Extraído del documento *iconografía de la Virgen María y sus asociaciones con la conceptualización de virginidad, 2017-1 en anexo5*

realidad como la representación de la naturaleza por medio de la montaña, las estrellas, la luna y la mujer.

A pesar de no haber aprobado este espacio académico, y mencionar que no genera ningún aporte, hablándolo desde lo curricular; ya que lo que hice fue atrasarme un nivel, alterando la normatividad académica y mi ciclo de fundamentación, debo admitir que esta reflexión me sirve para replantearme mi necesidad en centralizar mi discurso solo en un tema, que por más intereses que tenga en abordar “todo” estos van a terminar desbocándose, entorpeciendo mi producción, discurso y peor aún, mis conocimientos.

#### 6.6 Semestre seis: Hombres trenzando saberes

Este es el último semestre de análisis e interpretación de mi ejercicio exploratorio de aprendizaje de contenidos sobre género. Sin embargo, debo hacer una excepción; ya que en este último semestre no hice selección de una entrega planteada dentro de los espacios curriculares académicos que cursé. Decidí apostar por un laboratorio de creación planteado desde el semillero de investigación de escultura *Dermis*<sup>76</sup>. Esto no supone una equivocación o desacierto en esta investigación, por el contrario, un espacio extracurricular como lo son los semilleros de investigación, fueron parte de mi ejercicio de aprendizaje. No podía pretender que todos los espacios académicos fueran transversales a mis intereses formativos en género, afortunadamente, la LAV oferta espacios de investigación y socialización extra-clase, enfocados en profundizar una disciplina de las artes visuales.

Ya en la práctica como estudiante, docente, investigador y ponente, es difícil ignorar los saberes adquiridos durante la experiencia, debido que, estos saberes forman

---

<sup>76</sup> un colectivo de arte-educadores creativos, visionarios y comprometidos con la investigación-creación formativa, vinculados con la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional. Creemos que la posibilidad de agruparnos genera diálogo, descubrimiento, profundización y pasión por la Educación y las Artes Plásticas y Visuales. Nos entendemos como artistas-docentes inmersos en un contexto educativo que tiene impacto no solo en la comunidad académica, sino también en la ciudad, de modo que nos interesa la noción y el sentido de lo público desde las posibilidades de establecer vínculos entre nosotros, nuestros intereses artísticos y pedagógicos, y los otros, nuestro entorno.

una postura y discurso acorde a los intereses propios, en mi caso, *mi postura contextual ante género*. Uno de los objetivos de la formación es dotar al sujeto de conocimientos, aprendizajes y comprensiones que aportaran para su inmersión en el mundo laboral y social. En ese orden de ideas, si me enfoque en aprender en arte y género, mis intereses de trabajo fueron hacia las artes visuales y el género.

El intento por articular contenidos sobre género en cada espacio académico que curse a medida que iban avanzando mis estudios en la LAV, los manifestaba como un acto de resistencia; me conflictuaban los roles que debía seguir por ser hombre, ya que, debía cumplir con los estereotipos impuestos por mi familia y contexto. Los hombres “deberíamos” trabajar en sitios que demanden el uso de la fuerza, en producción, en industrias, como obreros, “deberíamos” ensuciarnos las manos entre otras cosas, y es “inimaginable” para un hombre no ensuciarse las manos, hacer las labores de la casa o tener una profesión enfocada a las artes, ya que es de afeminados. Actualmente, deconstruí este tipo de imaginarios y estereotipos, aunque, aun debo replantearme posturas y conductas las cuales reflexiono por medio de mis aprendizajes, me esbozo desde la diversidad, que ninguna “asignación” debería cohibirme de lo que quiero aprender, ejercer o hacer con mi vida.

Ahora, antes de realizar cualquier propuesta de creación, educativa y/o artística tengo en cuenta lo aprendido durante este ciclo de fundamentación y experiencias vividas en la UPN, no debo olvidar mi lucha por la legitimidad de mi discurso, mis conceptos y mi apuesta formativa; el ejercicio de aprendizaje sobre la diversidad e intercambio de conocimientos y las prácticas artísticas visuales desde el género. Por esta razón, considere necesaria la interacción con quienes trabaje en colaboración, en esta oportunidad con mis compañeros del semillero Dermis; el primer conocimiento común ganado es a través de la socialización, para el planteamiento del laboratorio “**hombres trenzando nuevas masculinidades**”<sup>77</sup> con mis compañeros, nuestro primer conocimiento común fue la violencia del

---

<sup>77</sup> Para más información revisar el anexo 6



machismo; por ser hombres, soportábamos actos de violencia en nuestra contra, por la asignación de roles impuestos en nuestro contexto. Este malestar, fue un punto de encuentro, de pena, de reconciliación y de inquietud hacia que prácticas artísticas se realizaban en el contexto mexicano, enfocándonos en las nuevas masculinidades para el desarrollo de este laboratorio realizado en la Universidad Autónoma de Querétaro, México (UAQ).



*Ilustración 13. Fotografía del laboratorio “hombres trenzando nuevas masculinidades” Universidad Autónoma de Querétaro, México, 2017-2*

Aunque fuéramos víctimas del discurso androcéntrico y prácticas de dominación machistas en nuestro núcleo familiar, estos actos nos permitieron tener una formación sociocultural sobre género, nos unió y nos hizo plantearnos prácticas artísticas visuales que cuestionaran los modos de participación por parte del público masculino en interrelación con acto de trenzar el cabello. Recuerdo que, en mi

infancia nunca me permitieron vestir como deseaba, me cohibieron de mi libre expresión hasta el punto de influenciarme a estudiar en la UD, ya que una ingeniería es una carrera de hombres. De hecho, nunca me dejaron crecer el cabello, si tenía el cabello largo era afeminado o “marihuanero”, aun no entiendo que tiene que ver una cosa con la otra. Sin embargo, siempre debía estar ordenado y esto no cambio hasta que cumplí los 18 años, no podía decidir sobre mi identidad, ni en mi cuerpo.

Cuando era pequeño mi padre me corto el cabello dejándolo muy corto, y desde ahí nunca he tenido el cabello largo. Siempre soñé tener trenzas, poder agitar mi cabello y tenerlo lleno de piojos, los mismos piojos que tenían mis compañeras del colegio. Luego de robar una Barbie de la tienda del barrio, no sabía cómo peinarla y mucho menos trenzarla, en aquel momento decidí cortarle el cabello, quedo igual a mí, calva, era una pequeña yo de plástico, con tetas y de cabello amarillo, diseñe diversos vestidos y peinados que lograron cautivar (2017)<sup>78</sup>

El fragmento anterior fue parte del texto introductorio para ese laboratorio, su intención era mostrar un tipo de *violencia simbólica* impuesta por los discursos y tradiciones familiares, disintiendo de cómo deberíamos vernos para los demás. Nuestro propósito fue indagar por las *construcciones e ideologías de género* presentes en otro contexto cultural, como lo fue México, la lectura de esta introducción era seguida por orientaciones de cómo realizar trenzas, primero con trapillo, después con ayuda de una de nuestras compañeras, para luego tener su consentimiento para trenzar su cabello.

Durante ese periodo se orientó la conversación hacia el rol del hombre frente a diversas situaciones que podrían deslegitimar nuestras acciones y así poder trazar por medio de reflexiones, nuevos roles en la masculinidad y en hombres pertenecientes a la UAQ, utilizando como instrumento el cabello de nuestras compañeras, que, a su vez, socializaban sus experiencias de violencia generadas por los estereotipos y la división sexual. Esto nos permitiría tener un acercamiento

---

<sup>78</sup> Extraído de *hombres trenzando nuevas masculinidades, laboratorio de creación, semillero de investigación y escultura Dermis, 2017 en anexo6*



tanto físico como íntimo, ya que una conversación informal nos puede transmitir más del otro. El acto de trenzar cabello es entendido como una práctica artística performativa, que se inquieta por la interacción entre los integrantes y su socialización de sentires por medio de esta práctica de carácter artístico.

Un grupo de hombres aprendió a trenzar el cabello, como retribución nos hablaron de cómo se puede concebir la masculinidad en relatos, experiencias, saberes vividos como hombres y sus reflexiones ante el imaginario y rol del hombre en el contexto de Querétaro.



*Ilustración 14. Fotografía del laboratorio “hombres trenzando nuevas masculinidades”  
Universidad Autónoma de Querétaro, México, 2017-2*

Para concluir este apartado, fue un espacio donde utilice mis aprendizajes sobre género y los articule a las artes visuales, tuve la libertad de crear al lado de mis compañeros, realizando prácticas de carácter artístico en otro contexto, con la finalidad de tratar de aprender sobre las nuevas formas de concebir la masculinidad.

## 6.7 Reconocerme

A la etiqueta de “afeminado” no le di importancia, por alguna extraña razón había naturalizado que me llamaran afeminado, de hecho, esta etiqueta me hacía sentir una pequeña paz. A pesar de que me reconocían y entendían culturalmente como un hombre, no encajaba dentro de los imaginarios impuestos en el contexto que habité y eso generaba el estereotipo de no ser un verdadero hombre.

Sin embargo, en la UPN en su micro contexto, fui etiquetado de machista, Machista, MACHISTA. Es curioso que esta etiqueta logrará poner en tela de juicio mi identidad como sujeto, generando afectaciones durante mi experiencia en la LAV. En primer lugar; me hizo replantear el cómo me expresaba con los demás, los modos de reproducción de violencia no son únicamente hacia la mujer, sino a todos aquellos sujetos con los que alguna vez compartí, socialicé, estudié o simplemente conviví; segundo, ¿realmente era y soy machista? ¿enserio debía aceptar esta etiqueta que tanto me molesta? Era de mi interés entender con qué criterio estaban realizando acusaciones y/o evaluaciones sobre mis conductas, sin siquiera conocerme; tercero, permitió preocuparme por mi ciclo de formación como sujeto y docente, en donde no debería reproducir o insinuar alguna clase de discurso machista; y cuarto, me hizo problematizarme si realmente cambié al tratar entender diferentes discursos, posturas e ideologías de quienes me acompañaron.

Esta investigación recogió aquellos aspectos sobresalientes durante mi ciclo de formación en la LAV, exponiendo los hallazgos de mi experiencia formativa como sujeto y docente. Por medio de la recolección, análisis e interpretación de 6 producciones que datan mi ejercicio de enseñanza-aprendizaje de las artes visuales, que, a su vez, tenían como objeto de estudio la reflexión, los aportes y el aprendizaje sobre contenidos de género, correspondiendo al ciclo de fundamentación y un total de tres años.

Mi primer re-conocimiento, se orienta a los errores durante mi tránsito como estudiante, en un contexto formativo como el de la LAV. Mis errores o desaciertos resultaron habituales, si me refiero a algo tan básico como redactar un texto, expresar una idea, o socializar con alguien. Sinceramente; nunca desarrollé mi

habilidad o virtud del escribir fluidamente o expresarme correctamente, mi selección de palabras a la hora de hablar es muy limitada, acompañada de un tono de voz que fácilmente se asocia a un regaño. Cuando quería decir una cosa, realmente daba a entender otra, y si así era hablando, mi acto de escritura era y quizás aún es muy complejo.

Escribo como hablo, hago uso de pocas palabras, utilizando referentes de mi contexto, de manera autoritaria, sin tener delicadeza, de forma enredada, mis producciones textuales no tendrían mucho que rescatar, quizás fue producto de los imaginarios culturales; donde un hombre no debe hablar mucho o decir que siente, esos fueron los parámetros de mi educación.

Lo anterior, no lo expongo como un suceso caótico, pero sí problemático, que es conveniente para abordar mis producciones textuales; en una primera revisión percibí un discurso ramplón, simple y tosco, que se le añade una orientación de corte machista. Era algo muy contradictorio, no me entendía con los roles asignados culturalmente a los hombres, sin embargo, mi forma de escribir, mis actitudes, mi discurso oral y mi poca fluidez al hablar, eran una reproducción fidedigna de un estereotipo de hombre de corte machista.

Entiéndanme bien, no me enuncio como un hombre machista, ya que, soy el único que da cuenta de lo que pasó y bajo qué circunstancias fue que naturalicé ese tipo de conductas, aun así, en mi contexto me tildaron de afeminado al interesarme por prácticas afines de las artes visuales y escénicas. Entiendo las asociaciones de mis compañeras al etiquetarme o acusarme de “machista” ¿Cómo iba a saber que reproducía conductas machistas en un contexto que me violentaba? Sin duda, también fui víctima del machismo, generando secuelas sobre mi cuerpo, mi ser, mi sentir. Si, reproduje conductas de corte machista, pero a su vez, estaba rechazando todo imaginario y estereotipo que me habían impuesto, al interesarme por tener una vida orientada y a fines de la enseñanza de las artes. Ahora entiendo, que no es un proceso de un día ni mucho menos que será fácil.

Mi segundo re-conocimiento, quisiera mencionarlo por medio de mis cambios de posturas durante estos tres años de enseñanza-aprendizaje, de igual forma quisiera mencionar algunos de los aportes con respecto al ejercicio de aprendizaje de género por medio de los contenidos curriculares transitados durante mi experiencia formativa. Por lo cual lo dividí en tres etapas:

***Desconocerme:*** esta etapa la comprendo en mi primer año de formación en la LAV (primer y segundo semestre) me describo como un sujeto que tuvo una formación sobre género basada en la diferenciación sexual, es decir, los roles asignados de hombre-mujer. Dicho esto, asocie conductas, discursos y entendimientos sobre mis producciones artísticas a las formas de representación binaria. Ciertamente, me desconocí, no me entendí como hombre y ni me sentí a gusto con que me asociaran a un hombre machista.

Durante el primer semestre, trate de relacionar mi practica artística para entender los modos de representación de la sexualidad. Caí en la ambigüedad; tomé de referente para mis representaciones a la mujer, problematizándome mi realidad, pero esto no tuvo relación alguna, ya que, estaba trabajando en torno a la construcción de un cuerpo femenino. Planteaba que mi reflexión se basara en las construcciones culturales de hombres hacia las mujeres, trataba de exponer las diferencias entre lo sexual y lo erótico únicamente desde la mujer, esta equivocación me hace reflexionar, si quería comprender algo, debería empezar por mí.

Durante mi segundo semestre pude desconocerme de una manera expandida, nuevamente llegaron las etiquetas de machista, etiquetas que marcaron todo mi ciclo de formación en la LAV. Mis intereses formativos, artísticos y en sí, mi propia práctica artística se orientó a tratar de responder ¿quién soy?, por medio de ejercicios básicos; las diferentes formas de autorretratarme, diferentes técnicas para llegar al retrato y si, diferentes formas en cómo pensé que se debería ver un hombre, concluyendo que no me sentía identificado con ningún tipo de auto retrato.

Respecto al ejercicio de socialización e interacción con mis pares académicos, fue un semestre que me permitió experimentar la diversidad de contextos, posturas e ideologías. Desafortunadamente, dentro de esa socialización tuve una experiencia no positiva; el desentendimiento por parte de compañeras que tenían discurso e ideologías feministas. Como consecuencia en mi se implantaron tres posturas; la primera, apatía total a los movimientos de corte feminista radical, debido que, los modos y formas de violencia no son únicamente hacia las mujeres; segunda, la resistencia ante las acusaciones de machista y las prohibiciones al decirme y/o insinuarme que no podía abogar por temas que tuvieran que ver con género por ser hombre, ya que no entendería; y tercera, que nadie debía decidir sobre que es bueno o malo para mí, me formaría en aquello que desconocía para legitimar mi discurso.

Gracias a estas tres posturas, quise ponerle fin a mi etapa de desconocimiento por medio del performance "*manifiesto Garlin*". Este performance, me permitió reevaluar mi lugar en mi contexto por medio de una práctica artística reflexiva dentro de un espacio académico. Me enfrenté a diferentes escenarios de aprendizaje de las artes visuales, prácticas y socializaciones con quienes acompañaron este proceso y que me condujeron a plantearme un ejercicio de aprendizaje exploratorio sobre género para no reproducir ningún tipo de violencia.

**Conociéndome:** Lo planteo de tercer a quinto semestre, correspondiendo a la etapa con mayor prolongación respecto a mi ejercicio de aprendizaje sobre género. Antes de cualquier reflexión, quiero hacer una anotación que notoriamente influyó en mi experiencia; resalto mi apatía hacia los movimientos de corte feminista en ese entonces, esta afectación me distanció de espacios comunes de aprendizaje de las artes visuales como lo fue el espacio académico práctico *Procesos de lo pictórico*. Los choques entre diferentes discursos y el malestar causado por la falta de comunicación asertiva con mis compañeras, tuvo como repercusión mi falta de interés con el espacio académico y la socialización con otros sujetos, lo personal había pasado por encima de mis intereses formativos.

Fue un desacierto en mi tránsito por la LAV que, a su vez, entorpeció mi quehacer artístico. Sin embargo, esta experiencia detona diversos intereses de aprendizaje, primero, la resistencia *“llevar la contraria de lo que podía y no podía hacer”* y segundo, compartir, debatir y construir nuevos conceptos por medio de otros tipos de ideologías de género, entre ellas posturas que difirieron de mis primeras percepciones del feminismo. Así, pude reconciliarme con esta apatía que me hizo tropezar en mi ciclo de formación para empezar a construir significaciones de nuevo.

Ahora, tratando de conocerme, mis orientaciones de aprendizaje y prácticas artísticas se orientaron a las reflexiones sobre la diferenciación sexual, la ética, la diversidad, los imaginarios culturales y la formación de y entre diferentes sujetos. Esto me permitió construir conceptos, que apoyaron y legitimaran mis producciones tanto textuales, como audiovisuales y artísticas. Hice un cambio de rol, debido a que todo lo planteaba dentro de mi ejercicio de enseñanza de las artes visuales, tratando de compartir mis saberes por medio de prácticas artísticas, con la finalidad de que esos sujetos con quienes los socialicé y la oportunidad de compartir saberes y reflexionar juntos. Sin embargo, aún me faltaba mucho y aun me falta mucho por aprender y comprender de mi realidad.

*Reconociéndome:* comprendo esta como la etapa final, bueno, dentro del análisis e interpretación para esta investigación, la cual la encasillo en el semestre número seis. ¿Por qué? Por una simple razón, al estar dentro de un espacio extracurricular de la LAV, seguí con mis intereses sobre mi formación y aprendizajes de género. Quería incorporarlos y transversalizarlos a mis prácticas artísticas, estaba poniendo a prueba todos estos contenidos, conceptos, definiciones y discursos con respecto a género, en función de mi rol como arte educador. En este proceso pude socializar con personas que me ayudaron a reflexionar mi rol en la sociedad, me permitieron problematizarme junto a ellos que es esto de ser hombre y, sobre todo, posibilitaron experiencias de enseñanza-aprendizaje por medio de nuestros intereses formativos con relación a las artes visuales. Me refiero a la oportunidad brindada por el semillero de investigación Dermis, de la realización, producción y socialización en



colaboración del laboratorio de creación *“hombres trenzando nuevas masculinidades”*

Como último reconocimiento, tengo presente que aún me falta mucho por aprender y construir con respecto a mi rol de arte educador, mi experiencia solo data de aquellos aspectos que fueron de importancia y trascendencia en mi tránsito por la LAV, al ser un estudio de caso autobiográfico, solo doy cuenta de una perspectiva de las múltiples que existieron en mi realidad formativa, sin embargo, es posible que mi perspectiva y realidad, sea el reflejo de realidad para otros lectores.

## 7 DESENLACES

En la formación universitaria existen procesos que deben transformarse, entre ellos la manera en la cual se realiza la incorporación o transversalización de diferentes discursos, posturas o ideologías basadas en las perspectivas de género. Este asunto de formarse a propósito de género me permitió la apropiación de conceptos y conocimientos que estimularon la producción académica, la investigación, la proyección social y la docencia. Ya sea en la LAV o en cualquier otra licenciatura, se deben buscar formas alternativas de relación entre quienes aprenden y enseñan, es decir, la formación sociocultural es parte fundamental de la experiencia e influyen sobre las construcciones de posturas basadas en género, que tienen afectaciones en cómo nos entendemos y en como comprendemos a los demás, teniendo en cuenta dos ámbitos: la cotidianidad del contexto y la formación de las instituciones (en este caso la LAV).

Con respecto al desarrollo metodológico para esta investigación, la pertinencia de optar por el estudio de caso fue positiva en hallazgos, en otras palabras, tras analizar mi experiencia en la LAV, esta revisión me permite el fortalecimiento, crecimiento y desarrollo de teorías existentes basadas en los estudios de género, que a su vez, dieron lugar a replanteamientos sobre los contenidos, problemáticas, discursos, ideologías y orientaciones sobre género a propósito de las artes visuales, contribuyendo a mi ejercicio de reflexión y construcción de conocimientos.

Tras mi tránsito por la LAV y mi ejercicio de aprendizaje sobre género, seguido del análisis e interpretación de los resultados obtenidos en mis producciones textuales, audiovisuales y artísticas, los informes de la etapa de análisis dataron sobre los resultados en mi ejercicio de aprendizaje exploratorio sobre género tanto personales como académicos. Allí se evidencia mi interés por querer relacionar la mayoría de los espacios académicos que curse en la LAV con un enfoque de género, que, al ser aplicable como un eje transversal en mis intereses formativos, estos a su vez, podrían ser considerados dentro de las orientaciones curriculares de la licenciatura.

Ya que esta investigación fue planteada desde la singularidad de mi experiencia, las herramientas y/o instrumentos utilizados permitieron rastrear un discurso, una postura y una orientación de género en relación con los espacios académicos e intereses de aprendizaje propio. Por lo tanto, esta problematización sobre mi ejercicio de formación no debería porque entrar en discusión con los modos de enseñanza de los docentes y por supuesto, las orientaciones curriculares LAV. La metodología utilizada me permitió encontrar una postura inicial, que fue la problemática central de esta investigación ante la perspectiva de género, los modos y conductas de corte androcéntrica que reproduce. La cual se complementó y tuvo seguimiento por medio de los análisis e interpretaciones de forma cronológica para hallar las variaciones durante estos tres años de mi formación.

También quisiera dejar claro que, los estudios de género y el género como tal, son contemporáneos al feminismo, el género globaliza las posturas de enunciación y buscan la equidad. A la fecha de elaboración de este documento, siguen existiendo significaciones ambiguas para género, y en mi experiencia en particular, asociaba al género como sinónimo de mujer, el cual no estaba errado del todo. Sin embargo, esta conceptualización ambigua o atemporal si la puedo llamar así, generaba en mi apatía sobre lo que se puede abordar por género, ya que pensaba que solo era del dominio femenino. Claramente este imaginario, es una representación de la falta de formación al respecto, el interés de querer trabajar género, en sí, era la resistencia a aquellos que me decían que no podía abordar estas problemáticas por ser



hombre, el problema no era en si ser hombre, el problema radicaba en que no me había pensado desde otro lugar de enunciamiento, no me había problematizado mis modelos de educación de corte androcéntrica, estaba reproduciendo un discurso machista y patriarcal, negándome la oportunidad de formarme y cerré mi percepciones a reseñas negativas, tenía una postura instaurada de forma implícita y no lo entendí, si no hasta después de profundizar en género.

Las formas en que se manifestaron las conductas violentas, en diversas situaciones y que desafortunadamente naturalizamos, fue el resultado de una formación sociocultural de género, y no necesariamente de la diferenciación sexual hombre-mujer. Conductas como las de corte machista, no son únicas de los hombres y sus reproducciones no son únicamente hacia la mujer. En múltiples ocasiones los hombres somos víctimas de actos violentos, por no seguir un estereotipo cultural o representar fidedignamente las prácticas “adecuadas” del rol asignado durante nuestra formación sociocultural.

A pesar de que la estructura curricular del programa no se oriente, aborde o siquiera muestre un interés por transversalizar perspectivas de género, su flexibilidad curricular si permite el cuestionamiento de estas mismas a partir de los intereses personales y formativos de los estudiantes de la LAV, e incluso, en articulación con las apuestas formativas de algunos docentes. Dicho lo anterior, veo pertinente que el plan de estudios pueda pensarse desde una postura que permita la transversalización de asuntos, teorías y problemáticas de género, asumidas desde las posibilidades de la diferencia y amplias comprensiones sobre lo que implica la igualdad y la equidad. De esta forma, tal vez, se podría prevenir radicalizaciones ideológicas de género, que no permiten la comunicación y socialización asertiva entre sujetos que conforman la LAV.

## 8 REFERENTES

- Acaso, M., & Nuere, S. (2005). El curriculum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen. *Arte, individuo y sociedad*. 205-218.
- Acaso, M., Belver, M.H., Nuere, S., Moreno, M.C., Antúnez, N., Ávila, N. (2011). *Didáctica de las Artes y la Cultura Visual*. Madrid, España: Akal
- Agirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística*. Barcelona: octaedro.
- Arango, M.; Dueñas, D. & Rodríguez, P. (2016). *Sentidos y tránsitos de la práctica pedagógica de la LAV*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Barrera, D., Calles, C., Orantes, B., Pinto, Magaña, M., Majano, S., & Velásquez, M. (2018). Igualdad de género en los planes de estudio de la formación profesional de la Universidad Tecnológica de El Salvador. *Entorno*, 66, 256-268.  
<https://doi.org/10.5377/entorno.v0i66.6875>
- Bolaños Cubero, C. (2003). Curriculum universitario género sensitivo e inclusivo. *Ciencias sociales*, V4, 71-78.
- Bolívar, A. (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Málaga, España: aljibe.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1996). *La reproducción elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Laia s.a.
- Bourdieu, P., & Wacquant, I. (1995). *Respuestas Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Buquet, A. (2014). *Género y educación superior: una mirada desde América Latina*. [Ponencia] Calidad de la educación superior y género en América Latina. Quito, Ecuador.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad* (Tra ed.). Barcelona, España: Paidós Iberica Ediciones S a.
- Cabellero, R. (2011). El diseño curricular como estrategia para la incorporación de la perspectiva de género en la educación superior. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 41(3-4), 45-64.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6009379>

- Carvajal, Z., Chinchilla, H., Penabad, M., & Ulate, C. (2014). Guía para acompañar procesos de sensibilización sobre inclusión social y equidad desde la perspectiva interseccional (2.<sup>a</sup> ed.). Universidad Nacional Costa Rica.
- Castro, C. & Paredes, C. (18-20 junio de 2014). *'Habitus' cultural y violencia simbólica en las relaciones de género en la academia. Caso de estudio: Universidad de Cuenca–Ecuador*. [Ponencia] Calidad de la educación superior y género en América Latina. Quito, Ecuador.
- Castro, C. (s.f.). *Calidad de la educación superior y género en américa latina*. [Ponencia] Calidad de la educación superior y género en América Latina. Quito, Ecuador.
- Chaves, R. (2015). Aspectos relevantes para la transversalización de la perspectiva de género en el proceso de desarrollo curricular universitario. *Revista Espiga*, 14(29), 33-43. <https://doi.org/10.22458/re.v14i29.959>
- Dubois, M. (2011). Actividad educativa y formación del docente. *Revista Legenda - Nueva etapa*, 15(12), 81-91.  
<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/731/1485>
- Efland, A., Freedman, K., & Stuhr. (2003). La educación en el arte posmoderno. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (2004). El arte y la creación de la mente. Barcelona: Paidós
- Ferrer, P. (2016, 12, 16). *La ONU dice que hay 112 sexos, no dos, y no es una broma*. [https://www.hispanidad.com/confidencial/el-nom-se-quita-la-careta-se-llama-vitit-muntarhorn-y-asegura-que-hay-112-sexos-distintos\\_265642\\_102.html](https://www.hispanidad.com/confidencial/el-nom-se-quita-la-careta-se-llama-vitit-muntarhorn-y-asegura-que-hay-112-sexos-distintos_265642_102.html)
- Fowler, A. (1940). Dictionary of modern English usage. Oxford.
- Galeano, M., (2018) Estrategias De Investigación Social Cualitativa: El Giro En La Mirada. 2nd ed., Universidad De Antioquia. 10.2307/j.ctvdf06h7
- González, C. (2015). Una aproximación a la transversalización de la perspectiva de género en el currículo de biología y ecología de los grados 6 a 9 en la IED El porvenir. Bogotá, Colombia: Universidad pedagógica nacional.
- Hargreaves, A. (1996). Profesorado, cultura y postmodernidad. Londres: ediciones moratas, S. L.
- Imaginario, A. (2020, 05, 06). *Significado de género*. <https://www.significados.com/genero/>

- Jackson, P. W. (1968). *La vida en las aulas*. Madrid, España: MORATA
- Lacroix, J. (2006). *La confusión de géneros: respuesta a algunas demandas homosexuales sobre el matrimonio y la adopción*. Bilbao, España: mensajero.
- Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Madrid, España: horas y horas.
- Licenciatura en Artes Visuales, Universidad Pedagógica Nacional. (2016). Proyecto educativo de Programa.
- Martín, A. (2006). *Antropología del género: culturas, mitos y estereotipos sexuales*. Madrid.
- Ministerio de Educación Nacional. (2020). Acerca de decreto 1860 de agosto 3 de 1994 mineducacion. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-86240.html?\\_noredirect=1](https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-86240.html?_noredirect=1)
- Miranda, M. (2012). Diferencia entre la perspectiva de género y la ideología de género. *Díkaion*, 21(2), 337-356. <http://www.scielo.org.co/pdf/dika/v21n2/v21n2a02.pdf>
- Morales, p. (2017). *Diversidad sexual, un reto urgente de la educación*. Bogotá, Colombia: Universidad pedagógica nacional.
- OMS. (abril de 2020). *Acerca de género: organización mundial de la salud*. <https://www.who.int/topics/gender/es/>
- Ortiz, F. (1994). *Currículo oculto y género*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Osorio, M. (2017). El currículo: perspectivas para acercarnos a su comprensión. *Zona Próxima*, 26, 140-151. <https://doi.org/10.14482/zp.26.10205>
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. España: la muralla.
- Profamilia. (2019, 12, 11). *Acerca de identidades de género*. <https://profamilia.org.co/aprende/diversidad-sexual/identidades-de-genero/>
- Raquimán, P., & Zamorano, M. (2017). Didáctica de las Artes Visuales, una aproximación desde sus enfoques de enseñanza. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 439-456. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052017000100025>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española*, 23.<sup>a</sup> ed., [versión 23.3 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [Abril 2020].

- Rubin, G., & Butler, J. (2016, junio). *Interlocuciones psicoanalíticas para el desmontaje del sistema sexo/género*. [VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR]. Interlocuciones psicoanalíticas para el desmontaje del sistema sexo/género., Buenos Aires, Argentina.
- Torres Santome, J. (1995). *El curriculum oculto*. Madrid, España: MORATA.
- Trujillo, G. (2015). Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable: hacia una pedagogía queer. *Educação e Pesquisa*, 41(spe), 1527-1540. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201508142550>
- Unesco. (2014). *Indicadores UNESCO de cultura para el desarrollo*. Paris, Francia.
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador*. España