

INDAGANDO LOS PROCESOS DE SUBJETIVIZACIÓN IDENTITARIA EN DIDÁCTICA DE LAS ARTES: UNA AUTOETNOGRAFÍA SOBRE MASCULINIDADES E IGUALDAD DE GÉNERO EN LA UNIVERSIDAD

José Eugenio Rubilar Medina

Universidad de Barcelona

joserubilarm@gmail.com

PALABRAS CLAVE

Identidad, masculinidades, Universidad, desigualdades de género

RESUMEN

En respuesta a las demandas que exigen anular las violencias de género, la Universidad ha promovido políticas de igualdad para atender un nudo crítico que sigue latente e involucra a todos sus actores en todos sus niveles. Sin pretender evaluar la eficacia de estas políticas, parece necesario atender el alcance de estas a nivel micropolítico desde experiencias situadas, en concreto, cómo los docentes varones nos vemos afectados por estas iniciativas igualitarias. La presente comunicación ofrece una indagación autoetnográfica crítica en torno al proceso de subjetivización identitaria de un docente-investigador-varón en el seguimiento pedagógico de propuestas didácticas, orientadas a problematizar la noción de identidad de género, en el grado de pedagogía en artes visuales. Un movimiento de pensamiento para repensar la masculinidad encarnada, el lugar de los privilegios, las incomodidades y las incertezas, ofreciendo un conocimiento situado respecto a las prácticas pedagógicas y las posibilidades de la didáctica de las artes para hacer frente a las desigualdades, exclusiones y marginaciones de género, pero, a la vez, una revisión crítica de los privilegios, las fuerzas normalizadoras masculinas y la doctrina humanista falologocéntrica que sigue operando en la Universidad.

1. INTRODUCCIÓN

Las constantes transformaciones que acontecen en todas las dimensiones sociomateriales de la contemporaneidad, no son ajenas al dinamismo de los contextos universitarios. En este escenario de cambios, las discusiones respecto al papel de la Universidad en la sociedad actual no dejan de estar presentes. El debate instalado por las políticas de igualdad de género no son algo que se deba subestimar, si bien su implementación a nivel institucional se ha llevado a cabo a través de marcos reguladores y lineamiento normativos, tampoco se deben desatender

las resistencias en su aplicación. Desafortunadamente, las desigualdades de género siguen estando presente en diversos escenarios educativos y, aunque se propicien políticas de igualdad, es indispensable reconocer aquellos movimientos imperceptibles, ocultos y desatendidos que siguen operando como prácticas de exclusión, discriminación y violencias de género invisibilizadas.

Más allá de cuestionar el alcance de las políticas de igualdad de género en la Universidad, como implementación estratégica y pública, pareciera necesario aportar desde conocimientos situados y encarnados (Haraway, 1995), concretamente, en lo que sobreviene, sucede y acontece, en y más allá del aula, atendiendo las tensiones e incomodidades que supone la afectación a nivel micropolítico (Moraña, 2012), respecto a la aplicación de estas políticas de igualdad. Un panorama que demanda a los docentes un ejercicio ético-onto-epistemológico de repensarse, reevaluarse y reubicarse en el lugar de la auto-crítica, no sólo como autoevaluación, sino como posibilidad para interrogar (Martínez, 2014) nuestros privilegios y el lugar del saber-poder. Un cuestionamiento a los determinismos que tensionan y cuestionan el status de individuo conocedor/consciente, pero, también, para tomar distancia del relato cientificista adscrito a la doctrina objetivista en el que se proyecta una imagen amarrada a un designio identitario (Foucault, 1988, p.7) fijo, homogéneo y hegemónico que subyuga nuestras subjetividades y cuerpos.

1.1. Cuestionando la noción de Identidad

La teorización en torno a identidad y subjetividad sigue siendo un terreno de exploración que, en sí mismo, no es ni más claro ni más difuso, pero que suscita debates contingentes interesantes y complejos de profundizar. La amplitud teórica adscrita a las identidades, ofrece un precedente colmado de aproximaciones y reflexiones epistemológicas que las conceptualizan como: múltiples, inestables, negociadas, fragmentadas, fluidas, relacionales, situacionales, contingentes, construidas, etc. (Briones, 2007). Una complejidad que se agudiza aún más si se hace alusión a nociones que denotan especificidad, entre éstas: el género, la sexualidad, la raza, la religión, la capacidad, etc. (Brubaker y Cooper, 2001).

Los aportes de la Teoría Crítica Feminista y los Queer Studies, desde sus posicionamientos situados y encarnados, han abierto nuevas discusiones en torno a la noción de identidad para interrogar la formación y producción de sujetos en base al género, politizando la identidad, la subjetividad y los procesos de subjetivización identitaria (Restrepo, 2014). Aquí, emerge todo un campo teórico que recoge el cuestionamiento a las identidades, abriendo espacios indagatorios en torno a la construcción de subjetividades, identidades y otredades (Arfuch,

2005). De este modo, el análisis de las identidades no se restringe, únicamente, a la identificación de cuáles son las posiciones del sujeto o, cómo éstas se han llegado a producir en momentos determinados, sino que, además, propician el análisis de cómo las subjetividades se articulan, o no, a estas interpelaciones desde ciertas posiciones de sujeto (Restrepo, 2014). Una crítica ampliada a los determinismos que supone la lógica binaria y la dualidad diferenciada en base al sexo biológico para tensionar la dicotomía sexo-género y las restricciones, exclusiones y desigualdades establecidas por la biología, la heteronormatividad, los regímenes de verdad y los discursos de saber-poder en torno a la sexualidad (Foucault, 1988).

Resistir a estos amarres implica una “relación crítica y reflexiva con nuestras prácticas de dominación y con las de otros y con las partes desiguales de privilegio y opresión que configuran todas las posiciones” (Haraway, 1995, p. 321) ideológicas que determinan los modos de subjetivación. Foucault (1988) señala que uno de las cuestiones relevantes en la contemporaneidad “no es descubrir lo que somos, sino rechazar lo que somos” (p.11). En esta sentencia, la subjetivación se entiende como un proceso individualizante de sometimiento, un efecto del saber-poder y el resultado de un conjunto de técnicas, ciencias y otros dispositivos disciplinarios que modelan a los sujetos.

Más allá de estos mecanismos de normalización, reconocer cómo operan estos dispositivos disciplinarios en los procesos de subjetivación identitaria, es una invitación a imaginar-se y construir-se liberando-se de las ataduras de una individualización que se aferra los determinismos representacionales que sostienen las lógicas de desigualdad y violencias de género. El reconocimiento de los procesos de subjetivación identitarios, individuales y colectivos, posibilita desenvolver y remecer los entramados ontológicos para ampliar los sentidos en la comprensión de la subjetividad en su pluralidad y polifonía (Guattari, 1992).

1.1.1. El estudio crítico de las masculinidades

El estudio de las masculinidades ha permitido ahondar en la comprensión de las subjetividades masculinas, proponiendo replanteamientos a las representaciones y caracterizaciones culturalmente establecidas, ahondando en las relaciones y co-construcciones que se pueden establecer. Si bien las subjetividades masculinidades pueden considerarse dinámicas y sostenidas en ambivalencias construidas en base a contradicciones, éstas se replantean en una continua tensión entre diferentes sentidos, devenires y formas de relacionalidad, no sólo con la hombría, sino, también, sacudiendo un complejo juego de comparaciones alrededor de una serie de sentidos asociados al modelo hegemónico de masculinidad (Connell, 2003). Un modelo predominantemente normativo que se ha instaurado como una caracterización que impone un

modo particular de configuración de la subjetividad, la corporalidad, la posición existencial de los varones desde que nacemos (Bonino, 2003).

La crítica a esta caracterización normada de masculinidad, ha permitido incorporar otras narrativas propias de las subjetividades marginadas. Más allá de las diferencias sexuales heteronormativas, poniendo sobre la mesa cuestionamientos sobre las implicaciones culturales y políticas de las subjetividades masculinas (Halberstam, 2003). Un desplazamiento encarnado sobre las masculinidades vividas, para repensarla desde los términos de la performatividad de Judith Butler (2006), pese a la férrea resistencia de la cultura masculinista que se resiste a aceptar la masculinidad en términos de performance, considerándola como no performativa, incluso, antiperformativa (Halberstam, 2003). Por lo mismo, resulta difícil conferir una definición de masculinidad sin aludir a la existencia de relaciones, categorizaciones y jerarquías que han sido legitimadas en torno a las identidades de género. Tradicionalmente, la masculinidad se ha pensado como una posición dentro de relaciones binominales de género, prácticas por las cuales mujeres y hombres se alinean a una posición, desarrollando los efectos en la experiencia corporal, la personalidad, la representación y las relaciones de saber-poder. En esta línea, la masculinidad hegemónica (Connell, 2003) vuelve sobre el mandato patriarcal por el cual, los hombres se perfilan como sujetos determinantes, en función del género, sobre otros cuerpos y subjetividades al considerarse mejor capacitados para la realización de determinadas actividades académicas, científicas, al ámbito público, al liderazgo político y la razón donde lo femenino queda relegado a las actividades de cuidado, al desarrollo de la privacidad, la expresividad y las emociones, todo un panorama elaborado sobre actitudes, rasgos y acciones que inciden en una performatividad que, sostenida en base a estereotipos, inscribe un modelo de una masculinidad ideal (Cortés, 2004).

Caracterizaciones estereotípicas consideradas definatorias en función de la confrontación a un 'otro' femenino, aunque, también, se extiende hacia el origen, la clase social, la edad, la ocupación laboral, los grupos de pertenencia, la ideología política, los gustos, el sexo, etc. Un modelo que expulsa lo femenino y anula otras experiencias masculinas que cuestionan las prácticas sociomateriales machistas, hegemónicas y heteronormativas. Lo anterior, ha conducido un proceso de exclusión histórica (Gallardo, 2013) que ha perpetuado la asignación arbitraria de hábitos, destrezas y expectativas, marginando y excluyendo otros cuerpos y subjetividades, normalizando procesos de división según sexo, género, edad, origen, clase, entre otros, siendo, el saber-poder, el elemento definatorio y el mecanismo ideológico que reproduce

y, al mismo tiempo, refuerza y perpetúa las desigualdades anulando otras masculinidades (Bonino, 2003).

En la Universidad, estas dinámicas excluyentes, muchas veces pasan desapercibidas, incluso, se dan por sentadas como conductas muy arraigadas y poco cuestionadas por parte de los individuos y colectivos masculinos. Hábitos y prácticas sociomateriales que aluden a una imposición innata y una caracterización naturalizada sobre otros cuerpos y subjetividades (Álvarez, 2016). Por ende, es importante, atender no tanto los discursos, sino las prácticas; no tanto en comportamientos aislados, sino la posición existencial y el ser-con; la resistencia a los cambios, no tanto en los momentos estables, sino, en las situaciones críticas (Bonino, 2003) como la interpelación micropolítica sobre los hábitos y costumbres de una masculinidad hegemónica que perpetúa las lógicas de las desigualdades de género.

Tensionar nuestra masculinidad y las masculinidades en el ámbito formativo de la educación artística, implica asumir que el arte tiene un papel significativo en los procesos de subjetivización identitaria más allá de los géneros/sexos y que, de alguna manera, las representaciones reproducen, al mismo tiempo que producen, determinadas narrativas sobre masculinidades, favoreciendo otras miradas y comprensiones a las asumidas como naturales e inevitables (Herraiz, 2010). Una mirada crítica sobre la experiencia corporal, la personalidad, la representación y las relaciones de saber-poder, a la vez, una especie de lucha continua para con las fuerzas configuradoras y estructuradoras que operan sobre las masculinidades, desplegándose sigilosamente como prácticas, hábitos y costumbres normalizadas por distintos varones en la Universidad.

2. OBJETIVOS / HIPÓTESIS

La discusión que instala lo postcualitativo (St. Pierre, 2014) respecto a su inconformidad con los métodos pre-constituidos y el privilegio concedido a ciertas dimensiones y horizontes de visibilidad adscritos a la representación, los datos, el otro, la voz, la verdad, los binarios, el tratamiento de los sujetos y la subjetividad, el lugar de los objetos y la ética. Da cuenta de los movimientos que ponen en duda las formas dominantes y disciplinarias que sólo han obstaculizado posibilidades y restringido las potencialidades de la indagación. Este emplazamiento comienza a ser detonante de cuestionamientos sobre la posibilidad intrínseca de la certeza, la objetividad y la singularidad de la verdad, con ello, una abertura crítica que asume la complejidad, el caos, la especulación, la incertidumbre, el azar, lo situado, lo

encarnado, lo heterogéneo, etc. elementos fértiles que dan un giro a los modos de hacer y pensar la investigación para vivir las realidades en lugar de describirlas (Rosiek, 2018).

El objetivo general de esta autoetnografía crítica supuso: Indagar el proceso de subjetivización identitaria (docente-investigador-varón), en el seguimiento pedagógico de propuestas didácticas, orientadas a problematizar la noción de identidad de género, en el grado de pedagogía en artes visuales en la Universidad.

(1) Analizar las prácticas sociomateriales que orientan el proceso de subjetivización identitaria docente-investigador-varón, (2) Repensar desde la masculinidad, encarnada y situada, las desigualdades de género en una trayectoria pedagógica y formativa en la Universidad (3) Valorar el alcance de propuestas didácticas orientadas a abordar los problemas de identidad de género, como posibilidad para interrogar los privilegios masculinos, las desigualdades y las injusticias en la Universidad.

3. METODOLOGÍA

La metodología llevada a cabo es una autoetnografía crítica, un acercamiento a la indagación y a la escritura narrativa, que busca describir y analizar sistemáticamente la experiencia personal para comprender experiencias sociales (Ellis, Adam y Bochner, 2019). Como forma de escritura de la vida y método analítico, se articula desde mi experiencia personal como docente-investigador-varón para interrogar la masculinidad y ampliar su sentido más allá de la representación. Esta perspectiva reta las formas canónicas, homogéneas y hegemónicas de hacer investigación en la medida que la autoetnografía crítica es una narrativa que indaga situaciones y trayectorias relacionales, de uno mismo con los demás, en contextos sociales situados (Spry, 2001). El despliegue performativo de la autoetnografía vuelve sobre las tensiones, lo emergente, las incertidumbres y las complejidades que supone una indagación, encarnada y situada, que trata de desenmarañar las prácticas sociomateriales para repensar los dilemas adscritos a la desigualdad de género en la Universidad.

La escritura como indagación autoetnográfica no tiene que ver con el 'yo' sino con la encarnación intencionada del 'nosotros' (Spry, 2016) que están co-presentes, permitiendo reflexionar, críticamente, sobre los privilegios del saber-poder y las fuerzas normalizadoras de la masculinidad (Connell, 2003). Esta autoetnografía articula herramientas metodológicas, narrativas, artísticas y teóricas para analizar el despliegue de la propia masculinidad en el contexto de una trayectoria formativa de proyectos de trabajo (Hernández, 2002) en un curso del grado de Pedagogía en Artes Visuales donde se llevaron a cabo propuestas didácticas que

indagaron diferentes inquietudes adscritas al cuestionamiento a la noción de identidad de género.

Esta autoetnografía ofrece una reflexividad crítica (Richardson y St. Pierre, 2019) que desafía las suposiciones epistemológicas globales, poniendo de relieve el deslizamiento de la autoridad académica localizada, permitiendo analizar las relaciones entre actores, docente y estudiantes, haciendo posible establecer conexiones entre los fenómenos indagados y cuestionar la idea de que existe una versión única de la realidad (Hernández, 2000). Su validez está en prestar atención a las estructuras ontológicas, éticas, políticas y afectivas que se han pasado por alto, posibilitando espacios de diálogo para respetar las singularidades y celebrar las diferencias, claves performativas necesarias para la transformación social (Ortega, 2008).

Un territorio fecundo y potente para producir conocimiento y al mismo tiempo interrogar el lugar de las masculinidades y las derivas alrededor del género en la investigación. Cuestiones que pueden resonar, incluso perturbar, cuando la autoetnográfica no aspira a la generalización, abstracción simbólica o condensación de la complejidad en categorías o temas, sino que, al contrario, “pretende romper, desestabilizar, animar y reverberar en lugar de informar y representar” (Vannini, 2015, p.5), asumiendo las dificultades de una escritura que toma distancia de la tradición académica que impone ideas y domestica el pensamiento. Un gesto a otras formas de hacer, ser, llegar a ser, devenir, percibir, sentir, relacionarse y conocer dentro de la amplitud de posibilidades que ofrece la Universidad.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Esta historia comienza con una inquietud colectiva entre mis estudiantes, mayoritariamente chicas, respecto a la posibilidad de indagar cuestiones alusivas a la noción de identidad de género en la elaboración de sus propuestas didácticas. Consideré que era una oportunidad acertada dado el debate instalado en la Universidad por las políticas de igualdad de género hace poco implementadas. Atendiendo su inquietud, sugerí que las propuestas didácticas se reorientaran desde la realización de proyectos de trabajo como posibilidad para movernos en el intermedio entre lo que sabemos y no sabemos (Hernández, 2011) y, de este modo, abordar la identidad de género no como una conceptualización fija y rígida, sino, como una línea de fuga para problematizarla y llevar a cabo distintas indagaciones donde se hilvanaran las experiencias vividas y aquello que nos afecta. Una mirada crítica, situada y encarnada respecto a las formas de desigualdad, dominación y marginalidad (Moraña, 2012). Ciertamente, éste giro en la actividad propició una forma de mirar y mirar-nos, tomando en cuenta las experiencias encarnadas que nos remueven como un detonante pedagógico. Problematizando la identidad de

género, decidí indagar mi propio proceso de subjetivización identitaria, como docente-investigador-varón, pensando desde y con las teorías de las masculinidades.

En el contexto de propiciar un encuentro que permitiera remecer nuestras indagaciones, consensuamos realizar una visita colectiva a una exposición pictórica que abordaba la violencia de género a partir de un relato construido desde la objetivización femenina en la pintura. El día de la visita acudió todo el curso, dadas las características de la exposición y la información que facilitaba la comisaria de la misma muestra, no realicé ninguna introducción ni sugerencia más allá de señalar que la exposición, como cualquier otra, podía ofrecernos posibilidades de indagación pedagógica, lo importante era reconocer lo que nos afectaba (Matapo & Roder, 2018) y como esto podía permitirnos expandir nuestro trabajo como educadoras artísticas.

Mientras cada una deambulaba por la sala de exposiciones, fui estableciendo una conversación con lo humano y lo no-humano, las obras pictóricas, los cuerpos y el espacio. Una recolocación de mi cuerpo masculino sobre la materialidad, una reorientación de la atención crítica, pero, sobre todo, una recolocación de mis sentidos para apartarme de las limitaciones del modelo de análisis semiótico. Es que cada obra contiene una potencialidad que le es propia, independientemente de la época de creación y su modelo de pensamiento. Las diferentes pinturas, los cuerpos pictóricos parecen hablarme. Esta vitalidad de las obras y el valor del conocimiento sensorial son aspectos evocadores que se enredan con los hilos experienciales para con-formar un otro diferente, “ya no lo indefinido ni lo demostrativo, sino lo personal” (Deleuze, 1989, p. 103).

No puedo desconocer que esa exposición fue un detonante incómodo. La sala de exposiciones, pintada de rojo, generaba una atmosfera teatral con un efecto desestabilizador. La luz cálida que, exaltaba el carmesí de la sala, envolvía cada obra, mientras los cuerpos de quienes deambulábamos (las estudiantes y yo) quedábamos en el lugar de la penumbra. Si bien, en el claro oscuro de la sala, mi cuerpo yacía en las sombras, el efecto de la atmosfera es certero; son las mujeres las que por siglos han estado en el lugar de la penumbra, en las sombras de la objetivización. Una metáfora que evoca las distinciones excluyentes; mente/cuerpo, razón/afectos, ideal/material, hombre/mujer. Dicotomías que siguen estando presentes en la investigación, en las artes, en la educación y, por supuesto, en la Universidad. Un dominio extendido a las disciplinas y campos de estudio de la educación de las artes, la didáctica y el patrimonio, una visión romántica, colonial y humanista de la relación jerárquica que ubica al hombre blanco en la cúspide piramidal.

Una doctrina humanista falologocéntrica que despliega mecanismos de conocimiento, poder y exclusión que siguen operando. El término falologocéntrico conjuga tres nociones: lo fálico como representación de lo masculino; el logos en su sentido filosófico, es decir, como aquello que otorga e imprime racionalidad o inteligibilidad a algo; y centralidad, en cuanto criterio de significación que establece referencia unívoca de sentido (Lo, 2018). De este modo, las categorizaciones y el legado del humanismo masculino, con su exigencia antropocéntrica, ubica la imagen del Hombre Vitruvio como un ser perfecto que proyecta un ideal trascendente, universalista y naturalizado (Hernández, 2017) donde él y sus preocupaciones son lo único que importan.

No es sorprendente que la educación universitaria, alineada al modelo neoliberal, propague ideas humanistas sobre el excepcionalismo humano que domesticar la imaginación y mercantilizan la creatividad, marginando los afectos y el cuerpo hacia formas de pensamiento racional e instrumental proyectando una visión del entorno como recursos para la producción y explotación, incluso, insistiendo en relaciones dicotómicas sobre el valor social respecto a las capacidades de unos cuerpos sobre otros. Una perpetuación de jerarquías, distinciones, exclusiones y marginaciones que no sólo reafirman las desigualdades de género, sino, también de clase, origen, credo, sexo, capacidad, edad, etc.

Estamos en deuda con la teoría feminista que ha criticado la presunta neutralidad del hombre cuya figura ideal vertebró todo el pensamiento humanista, también con la teoría postcolonial y su crítica hacia el proyecto colonial que propició el humanismo, poniendo en jaque al sujeto blanco-noroccidental que lo promovió y, ciertamente, la trayectoria de la teoría decolonial que ha movilizó una serie de acciones y procesos críticos para revelar, dismantelar y resistir a las fuerzas hegemónicas de la colonialidad que orbitan nuestras subjetividades, los encuentros y las relaciones. Sin embargo, tampoco puedo desconocer las reivindicaciones de los activismos y artivismos feministas, de los grupos subalternos y racializados que han extendido una crítica encarnada que denuncia los vínculos, muchas veces inadvertidos, del humanismo y la colonialidad que se articulan como ejes de dominación, exclusión y marginación.

Me pregunto si esta será una preocupación de mis colegas varones. Sin duda una situación incómoda y, aunque las propuestas en cuanto a igualdad de género estén presentes en el debate institucional universitario, no dejo de pensar en mis colegas, mujeres que siguen luchando por posicionarse dentro de una universidad, mayoritariamente masculina. Una institucionalidad que a veces parece obviar el alcance de los objetivos de la racionalidad, el progreso y las competencias en las lógicas de exclusión, desigualdad e injusticia social.

Creo que las “propias experiencias, pueden ser posibles experiencias de otros y también que las experiencias de los demás pueden ser posibles experiencias propias” (Van Manen, 2003, p. 23) para redescubrir el lugar de las exclusiones, las desigualdades y otras violencias. Una relocalización que permite reflexionar sobre los dominios de la masculinidad hegemónica y el modelo normativo de masculinidad que ha permitido la persistencia de relaciones de desigualdad. Sin embargo, como señala Avelar (2012), “los estudios de la masculinidad avanzan hacia la comprensión de que la crisis de la masculinidad es una formulación pleonástica y en la medida en que nunca hubo una masculinidad que no estuviera en crisis, vale la pena recordar que muchas rupturas tomadas como ciertas y cristalinas pueden haber sido ilusiones ópticas” (p.150). En este sentido, repensar mi proceso de subjetivización identitaria como docente-investigador-varón, en cuanto masculinidad encarnada y situada, enredado a la trama universitaria, no puedo ocultar el lugar de los privilegios, las incomodidades y las afecciones, no para que queden en el plano de lo enunciativo, sino, para no dejar de denunciar las brechas, desigualdades e injusticias aún vigentes entre hombres y mujeres, entre profesores y estudiantes, entre diferentes personas en y más allá de la Universidad.

Las desigualdades de género son, definitivamente, parte de las violencias sistémicas, invisibles, muchas veces ocultadas, y silenciadas a la que se enfrentan mujeres, grupos minoritarios y la colectividad LGTBI+ (profesoras, estudiantes, administrativas, asistentes y diferentes funcionarias) en la Universidad. Si bien se reconoce la importancia de las políticas institucionales en subvertir las brechas de desigualdad, es igualmente relevante atender cómo vivimos y encarnamos estas directrices. En la medida que los varones no denunciemos las desigualdades, exclusiones, subordinaciones, discriminaciones y marginaciones, seguiremos siendo cómplices en la reafirmación de prácticas excluyentes y subyacentes a la misoginia, reificando los valores de una masculinidad hegemónica en educación (Díez, 2015). Sin embargo, no basta con denunciar, hay mucho trabajo por hacer, por lo mismo, las posibilidades pedagógicas no deben ser pensadas desde el establecimiento de jerarquías, normalizaciones y relaciones de saber-poder, es muy importante atender nuestro rol docente en el ámbito universitario a la hora de abordar y contribuir a la consecución de la equidad de género y la transformación social.

Tampoco basta con atender las propias percepciones sobre masculinidad y feminidad, sino propiciar aperturas pedagógicas comprometidas con la horizontalidad y la igualdad. De este modo, los cuerpos toman forma dirigiéndose hacia objetivos que son alcanzables, que son accesibles dentro del horizonte corporal (Ahmed, 2019) permitiendo volver a las relaciones

entre las posiciones de significación/identidad y el sentido corporeizado/afectivo (Ringrose & Renold, 2016). Esto implica ir más allá de las construcciones sociales y de las dimensiones simbólicas del cuerpo, para atender las “experiencias atravesadas por los afectos, la corporeidad, la biografía, los saberes previos, que emergen de procesos que están en constante devenir” (Hernández, Aberasturi, Sancho y Correa, 2020, p.21). De este modo, configurar una pedagogía que no permita la persistencia de relaciones de desigualdad y exclusión.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

¿Qué tiene que ver la desigualdad de género con la formación pedagógica, en concreto, con la didáctica? No se puede desatender la práctica docente como una oportunidad para hacer frente a escenarios complejos, inciertos y no menos difíciles. Las desigualdades, las exclusiones y las violencias sexuales y de género son cuestiones apremiantes, al igual que el cuestionamiento al lugar que ocupan los hombres en este nefasto panorama. Por ende, es muy importante dialogar desde la incomodidad, desde las incertezas, las tensiones, los quiebres, los silencios. Cuestiones tan significativas como las experiencias exitosas.

El desafío es mayúsculo, ya que implica salir de la zona de confort dejando a un lado las prácticas reproductivas, homogéneas, normadas, incluso disciplinadas, que privilegian los conocimientos instrumentales por encima de otros saberes y los afectos. Concebir la didáctica de las artes como una potencialidad pedagógica reclama situar las artes y la cultura visual/material en educación como “condensadores de experiencia, igualmente complejas, es decir como incitadores de nuevas miradas, como detonantes de nuevas experiencias y como liberadores de la imaginación” (Aguirre, 2012, p.166). Asimismo, reconocer las afecciones que surgen de los encuentros y relaciones sociomateriales, expandiendo las posibilidades de lo que significa ser, saber y hacer.

Esto me lleva a entender la didáctica como algo que sucede y es emergente, como una potencia que desafía el privilegio del significado y “revela lo que habitualmente no se ve, no se oye, no se espera” (Greene, 2005, p.51). En mi caso, repensar mi proceso de subjetivización identitaria como docente-investigador-varón, para reconocer el lugar de los privilegios, de los que he sido parte, y atender desde una incomodidad productiva (Sánchez y Viale, 2021) los ecos de las políticas de igualdad de género que promueve la Universidad.

Una cuestión esencial para descentrar mi práctica, resistiendo a preceptos fijos, homogeneizantes y hegemónicos, por ende, una respuesta crítica, creativa y formativa a las lógicas del conocimiento estandarizado. La educación ofrece un marco para contemplar el

mundo con conceptos mucho más amplios y diversos, aceptando la aventura del problema (Stengers, 2020). Por lo mismo, no se puede desconocer, cómo las prácticas pedagógicas están sujetas a incertezas, desorientaciones, desviaciones y recalcitrancias, trayectorias complejas en la que se va haciendo frente a un laberinto de pliegues conceptuales, éticos, relacionales, etc. En este sentido, no hay un punto final ideal, siempre habrá trabajo por hacer. De eso se trata insistir en los problemas que Haraway (2019) identifica como quedarse con el problema. Sin embargo, el efecto de problematización es siempre transitorio y la forma en que las cosas llegan a importar no es por definición resistente, sino, siempre abierto de ser recuperado por las fuerzas dominantes, hegemónicas y homogeneizantes.

Esta indagación pretendió ir más allá de la representación, exponiendo un relato situado y encarnado, el de un docente-investigador-varón en la Universidad, ofreciendo líneas de fuga para pensar de forma diferente la pedagogía y la didáctica de las artes visuales; movilizando cuestionamientos políticos y éticos para hacer frente a las lógicas excluyentes que acentúan las desigualdades de género, clase, etc., pero, también, para subvertir las estructuras taxonómicas que operan sobre el ser/saber/hacer, esos sistemas de control, estandarización, clasificación, generalización, mercantilización y burocratización que proliferan en la trama universitaria contemporánea (Martínez, 2014).

Salir de las zonas de confort académico, incluido el reconocimiento de los privilegios masculinos, son movimientos que propician una nueva práctica analítica. Esto implica experimentar con un rigor continuo, reflexivo y obsesivo para dar cuenta de lo que hacemos y por qué lo hacemos. Una afirmación que se hace eco en las prácticas de indagación alrededor de los proyectos de trabajo (Hernández, 2000) que se abren a las posibilidades de lo diferente, no para celebrar la diferencia como tal, sino, para establecer condiciones más inclusivas que resistan a los modelos de asimilación prescritos y preestablecidos (Jackson & Mazzei, 2018). Esas competencias de instrumentalización y cálculo que insisten en generalizaciones esencialistas, temas y patrones atados a la lógica representacionista de los límites binarios; las correlaciones simplistas y los resultados esperados. Afectarse por el giro postcualitativo de la investigación es atender las tensiones y relocalaciones de un movimiento de pensamiento transdisciplinar en la indagación (Motzkau, 2009), y no recoger una moda a seguir (Hernández, 2019). Una oportunidad para explorar nuestro enredo con las desigualdades, exclusiones y marginaciones de género, pero, a la vez, una apertura a la resistencia en torno a privilegios y fuerzas normalizadoras masculinistas y excluyentes que siguen operando en la Universidad

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, I. (2012). Hacia una nueva narrativa sobre los usos del arte en la escuela infantil. Instrumento. *Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, 14(2), 161 – 173.
- Ahmed, S. (2019). *Fenomenología Queer. Orientaciones, objetos, otros*. Bellaterra.
- Álvarez, N. (2016). La moral, los roles, los estereotipos femeninos y la violencia simbólica. *Revista Humanidades*, 6(1), 1-32. <http://dx.doi.org/10.15517/H.V6I1.24964>
- Arfuch, L. (2005) (Comp.). *Identidades. sujetos y subjetividades*. Prometeo.
- Avelar, I. (2012). Fernando Gabeira y la crítica de la masculinidad: la fabricación de un mito. En M. Moraña y I. Sánchez (Eds.), *El lenguaje de las emociones. Afecto y cultura en América Latina* (pp. 137-150). Iberoamericana.
- Bonino, L. (2003). Masculinidad hegemónica e identidad masculina. *Dossiers feministes*, 6, 7-36.
- Briones, C. (2007). Teorías performativas de la identidad y performatividad de las teorías. *Tabula rasa*, 6, 55-83.
- Brubaker, R. y Cooper, F. (2001). Más allá de “identidad”. *Apuntes de Investigación del CECYP*, 7, 30-67.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Paidós Ibérica.
- Connell, R. (2003). La organización social de la masculinidad. En C. Lomas (Comp.), *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales*. Paidós.
- Cortés, J. (2004). *Hombres de mármol: códigos de representación y estrategias de poder de la masculinidad*. Egales.
- Deleuze, G. (1989). *El pliegue. Leibniz y el Barroco*. Paidós Básica.
- Díez, E. (2015). Códigos de masculinidad hegemónica en educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68, 79-98.
- Ellis, C., Adam, T. y Bochner, A. (2019). Autoetnografía: un panorama. En S. Bénard (Ed.) *Autoetnografía. Una metodología cualitativa* (pp.17-42) Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3-20.
- Gallardo, F. (2013). Construcción de la identidad Furry. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 7(1), 141-154.
- Greene, M. (2005). *Liberar la Imaginación. Ensayos sobre educación arte y cambio social*. Graó.
- Guattari, F. (1992). *Acerca de la producción de la subjetividad*. En Caosmosis (pp. 11-46). Manantial.

- Halberstam, J. (2003). Nuevas subculturas performativas: dykes, transgéneros, drag kings, etc. En *Seminario Retóricas de género /Políticas de identidad*. Universidad Internacional de Andalucía.
- Haraway, D. (2019). *Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno*. Consonni.
- Haraway, D. (1995). Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. En: *Ciencia, ciborg y mujeres. La reinención de la naturaleza* (pp. 313 -346). Cátedra.
- Hernández, F., Aberasturi, E., Sancho, J. y Correa, J. (Eds.) (2020). *¿Cómo aprenden los docentes? Tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos*. Octaedro.
- Hernández, F. (2019). Investigar en educación desde una posición de no saber: dar cuenta de los tránsitos de una investigación en torno a cómo aprende el profesorado de secundaria. Investigación en la Escuela. *Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa*, 99, 1-13. <https://doi.org/10.12795/IE.2019.i99.01>
- Hernández, F. (2017). *Las artes y la redefinición de lo humano desde el Posthumanismo*. Grupo de investigación Esbrina. <http://esbrina.eu/es/inicio/>
- Hernández, F. (2011). Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes. *I Jornadas sobre Relación pedagógica en la Universidad Saberes, estudiantes, evaluación e investigación*.
- Hernández, F. (2000). Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. *Educación*, 26, 39-51.
- Herraiz, F. (2010) Educación artística y estudios de la masculinidad. Desde ‘la investigación sobre chicos y hombres’ hacia ‘el estudio con chicos y chicas en torno a las masculinidades’. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(5), 2-12.
- Jackson, A. & Mazzei, L. (2012). *Thinking with Theory in Qualitative Research. Viewing data across multiple perspectives*. Routledge.
- Lo, S. (2018). Racionalidad patriarcal y prácticas educativas filosóficas. Del silencio epistemológico a la violencia epistémica. En: M. Lobosco, D. Román y H. Murano (Cooomp.) *La Condición humana en la era de la posverdad* (pp- 253- 265). Boblos.
- Martínez, J. (2014). *La universidad productora de productos: entre biopolítica y subjetividad*. Universidad de la Salle.
- Matapo, J. & Roder, J. (2018). Affective Pedagogy, Affective Research, Affect and Becoming Arts-Based-Education-Research(er). In: L. Knight & A. Lasczik (Eds.), *Arts-Research-Education* (pp. 185-202). Springer.

- Moraña, M. (2012). Postscriptum. El afecto en la caja de herramientas (313-337). En M. Moraña, y I. Sánchez (Eds.), *El lenguaje de las emociones. Afecto y cultura en América Latina*. Iberoamericana.
- Motzkau, J. (2009). Exploring the transdisciplinary trajectory of suggestibility. *Subjectivity*, 27(1), 172-194. <https://doi.org/10.1057/sub.2009.3>
- Ortega, C. (2008). Aportaciones del pensamiento queer a una teoría de la transformación social. *Cuadernos del Ateneo*, 26, 42-56.
- Restrepo, E. (2014). Sujeto e identidad. En E. Restrepo (Coord.), *Stuart Hall desde el sur. Legados y apropiaciones* (pp. 97-118). CLACSO.
- Richardson, L. y St. Pierre, E. (2019). La escritura. Un método de indagación. En S. Bénard (Ed.), *Autoetnografía. Una metodología cualitativa* (pp.45-82) Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Ringrose, J. & Renold, E. (2016). Cows, Cabins and Tweets: Posthuman Intra-active Affect and Feminist Fire in Secondary School. In C. Taylor & C. Hughes (Eds.), *Posthuman Research Practices in Education* (pp.220-241). Palgrave Macmillan.
- Rosiek, J. (2018). Art, Agency, and Ethics in Research. How the new materialism's will require and transform arts-based research. In P. Leavy (Ed.), *Handbook of Arts-Based Research* (pp. 632-648) The Guilford Press.
- Sánchez, A. y Viale, L. (2021). Varones y feminismos. Entre la incomodidad, el miedo y el cinismo. En L. Fabbri, (Comp.), *La masculinidad incomodada* (pp.89-106). Universidad Nacional de Rosario.
- Spry, T. (2016). *Autoethnography and the Other*. Routledge.
- Spry, T. (2001). Performing autoethnography: An embodied methodological praxis. *Qualitative Inquiry*, 7(6), 706- 732. <https://doi.org/10.1177/107780040100700605>
- St. Pierre, E. (2014). A Brief and Personal History of Post Qualitative Research Toward "Post Inquiry". *Journal of Curriculum Theorizing*, 30(2), 2-19.
- Stengers, I. (2020). Introducción. Whitehead, ¿hoy en día? En *Pensar con Whitehead. Una creación de conceptos libre y salvaje* (pp.11-43). Cactus
- Vannini, P. (2015). Non-Representational Research Methodologies. An Introduction. In *Non-Representational Methodologies. Re-Envisioning Research* (pp. 1-18) Routledge.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books.