

Cruces y encuentros entre investigadoras. Preguntarse sobre diversidad desde la posición social como mujer
Crossings and meetings between researchers. Wondering about diversity from the social position as a woman

Estibaliz ABERASTURI APRAIZ. *Universidad del País Vasco, EHU/UPV (España).*
estitxu.aberasturi@ehu.es

Regina GUERRA GUEZURAGA. *Universidad del País Vasco, EHU/UPV (España).*
regina_ramone@hotmail.com

Resumen: El siguiente artículo indaga en las construcciones de identidad que se conforman en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito educativo y en concreto en la educación artística. El artículo pretende mostrar en un cruce de experiencias, la necesidad de trabajar el tema de la identidad de género en el contexto educativo, ya sea utilizando la asignatura de educación artística a modo de conocimiento crítico ante las prácticas sociales del alumnado o ahondando en la propia construcción de la identidad docente ante sus experiencias como docentes mismos.

En este artículo, trataremos de visibilizar la influencia que todo ello ha tenido y está teniendo en nuestra configuración del mundo, de las personas y del modelo educativo actual. No se trata de un discurso únicamente para aquellas personas que en algún momento hayamos podido vivir una confrontación entre lo biológico, lo psicológico y lo social, sino de todas las personas que nos hemos parado a reflexionar sobre la norma y la diversidad.

Dos experiencias de aula, una en educación secundaria y la otra en la universidad, nos llevan a un encuentro donde compartimos cuestiones que nos preocupan y que son abordadas a partir de propuestas en educación artística. Un proyecto de investigación forma parte del comienzo de la historia y un proyecto de tesis la continuación de la indagación educativa.

Palabras clave: Identidad, Educación Artística, Género, Investigación Narrativa.

Abstract: The following article explores the construction of identity that are formed in relation to the process of teaching and learning in education and specifically in arts education. The article shows a crossing experiences, the need to work on the issue of gender identity in the educational context, either using the subject of art education as a critical knowledge to the social practices of students or delving into the construction of teacher identity to his experiences as teachers themselves.

In this article, we try to visualize the influence that this has had and is having on our world settings, people and current educational model. This is not a speech only for people who at some point have been able to live a confrontation between the biological, psychological and social, but of all the people we've stopped to think about the norm and diversity.

Two classroom experiences, one in high school and one in college, lead us to a meeting where we share issues that concern us and that are addressed through proposals in art education. A research project is part of the beginning of the story and a thesis project continued educational inquiry.

Keywords: Identity, Art Education, Gender, Narrative Research.

Introducción

La heteronormatividad en la que hemos crecido ha hecho que simplemente no abordásemos la cuestión de la disidencia sexual (Lizarraga, 2003). Lo más cerca que hemos podido estar en nuestra vida de un discurso complejo ha sido a partir de las propuestas feministas, que hemos asociado con la defensa de los derechos de la mujer, principalmente laborales. Pensar fuera de la norma nos resulta difícil y no hemos llegado a colocarnos fuera de los márgenes desde los discursos feministas, sino desde los planteamientos de pedagogía crítica que se han podido formular gracias a las pedagogías feministas que han hecho un esfuerzo por revisar sus propios límites.

Entendemos que la heteronormatividad no sólo nos ha ceñido a unos modelos de relación entre las diferentes dimensiones del sexo, también ha hecho que nos desenvolvamos socialmente como hombres y mujeres, y ha determinado desde nuestra propia sociedad y cultura, el comportamiento femenino o masculino. “Según el argumento de Foucault, la sexualidad no es una característica natural o un hecho de la vida humana, sino una categoría construida a partir de la experiencia, cuyos orígenes son históricos, sociales y culturales más que biológicos” (Spargo, p. 20).

En este artículo, trataremos de visibilizar la influencia que todo ello ha tenido y está teniendo en nuestra configuración del mundo, de las personas y del modelo educativo actual. No se trata de un texto únicamente para aquellas personas que en algún momento hayamos podido vivir una confrontación entre lo biológico, lo psicológico y lo social, sino para todas las personas que nos hemos parado a reflexionar sobre la norma y la diversidad (lo que se sale de la norma).

Más aún si cabe en educación, donde las personas que formamos parte de ella, permitimos que perpetúe el relato o podemos abrir la posibilidad de imaginar y revisar lo que hacemos desde la ilusión de pensar que aportamos algo. Asumiendo, como nos dice Marla Morris (2005) en relación al pensamiento Queer,

Comprender que el ser es un producto cultural es el primer paso hacia el cambio y la reinención. Ahora bien, la reinención no es un movimiento transgresor. La transgresión parte de la base de que el ser puede abandonar su cultura y su historia y cambiar totalmente, y dado que el ser está atrapado en el lenguaje, la cultura y la historia, sólo son posibles ligeras transformaciones y pequeños movimientos. Aún así, el profesorado debería estimular el trabajo personal que conlleve la reinención y recreación de cada cual. Después de todo, las vidas creativas son las que merece la pena vivir. (p. 39)

El pensamiento Queer nos está permitiendo problematizar cuestiones y temas en relación a la educación y en concreto a la educación artística. En este sentido, compartimos y nos arroja luz la aportación que Montse Rifá hizo para las Jornadas “Sexualidades Transgresoras” donde propuso algunas aportaciones de la teoría queer para repensar la educación y que consideramos relevantes para la formación:

- Plantear la complejidad, la reflexión y situar los afectos y sexualidades diversas en el centro del currículum y la práctica educativa.
- Romper con los límites fuertes, de tipo organizativo e institucional en la escuela, y también con los límites fuertes que imponemos al conocimiento que se aprende y se enseña en el aula.
- Tomar conciencia de las micropolíticas de la identidad y la diversidad sexual y de las formas de relación.
- Promover la creación de límites débiles que borren las fronteras entre los cuerpos, las identidades, las sexualidades y los conocimientos.
- Reivindicar el aprendizaje de conocimientos más ligados a la vida cotidiana de las personas y sus vidas, biografías y deseos.
- Cambiar la gestión del tiempo y de los espacios para que ocurran más fluidos.

- Trabajar con otras formas de representación, cuestionando las tecnologías y medios de representación hegemónicos y sustituirlas por opciones que permitan visualizar la diversidad.
- Comprender el currículum como un espacio donde dialogan los deseos, las sexualidades, los cuerpos y las identidades diversas.
- Desplazarnos de los márgenes hacia el centro, para colocar las identidades subalternas: las historias de vida de mujeres, niños, gente mayor, lesbianas, inmigrantes... (pp. 44-45).

Comprender estas aportaciones teóricas nos permite revisar nuestro trabajo desde un pensamiento más diverso. Consideramos que acercarnos a la disidencia sexual desde la educación artística, significa acercarnos a la diversidad social y cultural, ampliando nuestra manera de entender el mundo, ampliando las posibilidades de enseñanza como docentes y mejorando aquello que hacemos. Se trata de tener en consideración los cuerpos presentes en el proceso de formación y aprendizaje, reivindicar el aprendizaje de conocimientos en relación con las personas y sus vidas, no al margen de ellas. Entendemos que cualquier sistema social divida el mundo en dos sexos, pero comprender el género como fenómeno cultural será el primer paso para preguntarnos de qué forma esto nos influye social e individualmente.

Preguntarse sobre diversidad desde la posición social como mujer

Regina, preguntas desde la identidad como alumna y como docente en construcción:

Me gustaría introducirme como docente en construcción que soy antes de empezar a desarrollar las preguntas y situaciones de la enseñanza que me han llevado a cuestionarme como mujer que soy y docente que seré. Me licencié en Bellas Artes y después cursé dos másteres en educación, el primero en la Universidad de Barcelona llamado “Artes Visuales y Educación: un enfoque constructorista” y la segunda la de “Formación de profesorado de secundaria” por la Universidad del País Vasco.

El máster de Barcelona me hizo pensar en relación con las imágenes dadas por los medios de comunicación y sobre todo aquellas que tienen que ver con las representaciones de género. Mi trabajo final del máster trataba sobre la construcción de mi identidad de género mediante la relación que mantenía con las representaciones visuales de músicos masculinos que albergaban en mi imaginario y que se repartían por mi habitación. Fue una cita de Gillian Rose, (2001) la que realmente me hizo pensar sobre la influencia que tienen las imágenes en los espectadores y la construcción de identidad que estas generan en los mismos, y en consecuencia, el poder que la propia audiencia de las imágenes tienen sobre estas al darle un significado o un valor a los mismos “It is important to consider how

you are looking at a particular image and to write that into your interpretation. ... call to reflexivity” (Rose, 2001, p. 28). Y es esta reflexibilidad la que me empujó a analizar las imágenes de músicos que a los que había escuchado durante mi vida. Y digo músicos porque precisamente, la falta de músicas o compositoras femeninas era lo que más me llamaba la atención, ya que hasta ese momento no me había dado cuenta de su falta, y así comprendí la razón que me llevó a decir con diez u once años que las chicas no saben tocar música.

En el siguiente máster (el de formación de profesorado) y en sus obligatorias prácticas se nos dio la opción de crear una unidad didáctica en un centro escolar en el que anteriormente ya habíamos practicado una observación no participante. Ya en este periodo de las prácticas, me había percatado del lenguaje que uno de los estudiantes de cuarto de la ESO empleaba a la hora de insultar a la gente y sobre todo a los chicos de su clase. La forma que tenía este estudiante de menospreciar a sus compañeros era llamándolos “chica”. Este hecho me hizo pensar acerca del tema de la unidad didáctica que quería tratar: la representación de género en la cultura visual. Pensé en principio utilizar las representaciones musicales ya que es una manera de acercarse al gusto del alumnado y por tanto de atraer el tema de la unidad didáctica a sus intereses y poder analizarlo creando nuevas narrativas en torno a sus significados. Apoyándome en lo que Maria Acaso (2009) dice, en una época en que todo está mediatizado y todo es construido en pos de ser consumido y no cuestionado, la educación artística ha de abarcar todo aquello que esté relacionado con la producción de significado a través del lenguaje visual. El arte deja de ser el único contenido para dar paso a grupos de imágenes nunca antes tratados en los contextos educativos que, como hemos visto en otros textos, se engloban bajo el nombre genérico de *cultura visual*.

La observación en el centro escolar me llevó a pensar en cómo tratar la discriminación de género (llamar chica a alguien para insultarle), y el poder trabajar con la cultura visual de los jóvenes y para los jóvenes ya que “la enseñanza a través de las imágenes se produce cuando estamos viendo una película en casa o en el cine; visitamos un parque temático u hojamos el periódico o una revista” (Acaso, 2009, p. 119).

Utilizar las imágenes que abundan en los medios de comunicación era lo más acertado a la hora de plantear el tema de los roles de género ya que como apunta Fernando Hernández, “La relevancia de las representaciones visuales adquiere un papel fundamental: se asocia a prácticas culturales, se vinculan a experiencias de placer y se relacionan con formas de socialización” (Hernández, 2007, p. 30).

Al empezar a explicar al alumnado el tema sobre el que trabajaríamos en mi unidad didáctica, vi que realmente los adolescentes no estaban interesados en ella. Es decir, mi tutora del centro ya me había avisado de lo contento que estaba el alumnado en ese momento pintando cuadros y que pensaba que quizás el tema de mi unidad no les iba a interesar mucho. No me importó el comentario, es más, me pareció normal,

así que de igual manera seguí con el mismo tema. Al explicarles que trabajaríamos los roles de género en la cultura visual, ellos ya me avisaron de que ya había tenido charlas escolares al respecto. Pensando en trabajar con los roles de género desde la cultura visual de los jóvenes, mi intención era la de estudiar las imágenes dentro de las prácticas culturales en las que el alumnado está sumergido, esto es, analizando las imágenes de sus revistas favoritas, de las películas de moda, las imágenes de las portadas de sus discos, de los anuncios de televisión... “Las prácticas culturales han sido definidas (...) como sistemas significantes y como *prácticas de representación*. Las prácticas culturales producen significados, y posiciones desde las cuales estos significados son consumidos” (Pollock, 1988, p. 4). Me interesaba conocer hasta que punto el consumismo en el que vive nuestra sociedad nos condiciona a la hora de aceptar una imagen como “real” y como representación de esa realidad.

Al pasarles imágenes comerciales me encontré con diferentes reacciones ante estas. Parte del alumnado no se identificaba con lo que tenía delante, sobre todo las chicas que se indignaron ante un anuncio de pastillas contra el dolor de la menstruación donde se representaban a las mujeres como monstruos en permanente estado de enfado con su pareja. Otras opiniones iban más en contra de mi propia visión de las imágenes como sexistas. Este caso era aislado y la alumna que me cuestionaba en todo momento parecía hacer lo mismo a los profesores de las otras asignaturas. Aún así, me gustó que hubiese un punto de vista contrario a lo que yo intentaba que vieran los alumnos, ya que así generaba el debate en clase. El hecho de que esta alumna en concreto no se dejara llevar en las actividades y que cuestionara mi labor como profesora no hizo más que revelar la incomodidad en la que se puede llegar a encontrar el alumnado en el momento en el que los docentes empezamos a deconstruir las imágenes que son parte de sus prácticas culturales. Al hilo de lo dicho, María Acaso (2009) cita a McLaren afirmando que “los estudiantes ven a menudo a los educadores críticos que se preocupan por la comunidad y por la justicia social como una amenaza para sus contenidos ideológicos generales. (...) Son reticentes o contrarios a cuestionarse los significados ya que prefieren vivirlos” (McLaren, 2007, p. 38). Esta cita me ayudó a entender el por qué de que el alumnado no viera ciertas imágenes o prácticas sociales como sexistas y que participaran en los ejercicios propuestos llevados solamente por la obligación de hacerlo más que por su propio interés en analizar las imágenes.

También se dio el caso contrario, en el que quién creía que menos atención pondría en la unidad didáctica fue quien más interés puso en el aula y quien fue dándose cuenta de las imágenes sexistas que albergan en la cultura visual. Así pues, un día el repetidor de la clase nada más entrar en el aula me dijo que había ido al cine el fin de semana y que había visto una película muy machista: *Los Mercenarios II*. Según él, la película era machista porque en una secuencia aparecía un grupo de mujeres con armas que al parecer no tenían puntería y los protagonistas varones hacían un comentario mofándose de ellas. El que este estudiante se diera cuenta sobre los roles de género que se representan en esta película, cumplió la finalidad de mi

unidad didáctica, ya que el alumno que menos creía que iba a involucrarse en mis clases fue capaz de relacionar lo aprendido con los artefactos de su cultura visual.

La educación artística crítica propone el utilizar estos artefactos visuales que todo individuo tiene al alcance de la mano (y la mirada) con el fin de poder romper con las relaciones de poder que se justifican en ellas y sobre todo tener en cuenta el modo de direccionalidad de dichos artefactos. Explicado por Elizabeth Ellsworth (2005a), el modo de direccionalidad “fue inventado en los estudios fílmicos como una forma de pensar y hablar de los procesos sociales y políticos y las posiciones implicadas en la representación, en la creación de significado” (Ellsworth, 2005a, p. 19). Esto no solo es aplicable a los artefactos visuales sino que también a la misma pedagogía. Es decir, en su libro *Posiciones en la enseñanza*, Ellsworth (2005a), subraya la manera que la institución escolar tiene de posicionar tanto al profesorado como al alumnado y plantea preguntas del tipo *¿qué piensa la direccionalidad pedagógica que eres?* con el fin de hacernos ver nuestra posición en la enseñanza, bien como alumnos o como profesores.

Algo que me llamó mucho la atención en este período de prácticas fue una observación que hice respecto al atuendo de las profesoras de educación secundaria. Al contrario que sus compañeros masculinos, todas las mujeres que se encontraban en la sala de profesores del edificio de educación secundaria llevaban una bata de trabajo. Que mi tutora (que es la profesora de plástica y tecnología) llevara bata me parecía lo más común, pero que las demás profesoras (incluyendo la de religión) las llevaran era sospechoso. Esta observación la comenté con mi compañera de prácticas en nuestros momentos de descanso, y nos preguntábamos sobre el porqué de estos atuendos solamente en las profesoras del centro. Pienso que lo que vimos tiene mucho que ver con posicionarse en la institución escolar y sobre todo con el curriculum oculto y me hace pensar en por qué se marca así la distinción de géneros del equipo docente mediante su indumentaria, cuando profesionalmente son iguales. ¿Es una manera de que el equipo docente femenino generara respeto entre el alumnado, como una manera inconsciente de escudarse en él, en su papel de conecedoras del saber? No lo sé. Simplemente me indica que la identidad docente se desarrolla y se representa de diferente manera según el género del profesorado.

Estitxu, desde un proyecto de investigación a una revisión en torno a cómo se aprende a ser maestra:

Este fragmento centrado en mi recorrido reconstruye un camino iniciado en el año 2010 y deriva del proyecto de investigación titulado: *La construcción de la identidad docente del profesorado de educación infantil en la formación inicial y los primeros años de trabajo*. (EDU2010-20852-C02-02). Uno de los objetivos de esta investigación ha sido escuchar y narrar la experiencia de cómo se aprende a ser maestro en la educación infantil. En este proyecto desarrollado con una metodología de investigación narrativa, han participado inicialmente 6 docentes noveles y

9 estudiantes de educación infantil de ambos sexos de la comunidad autónoma vasca; y posteriormente, a través de diferentes grupos de discusión, 12 docentes de educación infantil de otras comunidades autónomas. En este proyecto exploramos la construcción de la identidad de estos docentes noveles de educación infantil y de los futuros docentes actualmente estudiantes universitarios. Este trabajo ha sido especialmente significativo por varias razones, pero si tuviera que rescatar una sería la relación que la investigación y mi trabajo como docente universitaria ha tenido. He formado parte de una investigación costosa y lenta, pero relevante; por un lado porque me ha permitido abordar nuevas temáticas y problematizar cuestiones que hasta este momento permanecían invisibles. Una de ellas ha sido la cuestión de la no diversidad entre los y las maestros/as de la educación infantil; llevo dieciséis años como docente en la formación del profesorado y siempre ha sido evidente la presencia femenina en la educación infantil, pero nunca me había preguntado si esta condición influía en lo que significaba formar parte de una profesión feminizada, ni tampoco si ello influía en la configuración de la propia profesión; de la misma forma que no me había parado a pensar que las cuestiones de género influyen en la constitución de la identidad docente. A partir de los textos narrativos sobre los que basamos la investigación emergieron temáticas que nos llevaron a preguntarnos: ¿qué conocimiento generamos a partir de esta investigación? ¿qué rescatamos de nuestro trabajo que ofrece luz, sobre lo ya dicho?. En ese momento decidimos que los estudios feministas o sobre masculinidades, podían arrojar luz sobre los temas y nos permitían problematizar aquello que de los relatos había emergido.

En la investigación partíamos de una noción de identidad abierta, donde entendemos que la identidad se construye en relación con la cultura y el contexto social donde se ubican las personas, y no se trata de una posición fija sino que por el contrario evoluciona y sufre pequeños cambios a partir de tensiones y dilemas. Compartimos la posición socioconstruccionista de K. Gergen (2010) con un enfoque sobre el conocimiento donde el individuo se configura de manera social, no como mentes individuales sino a partir de las relaciones comunitarias. En este sentido y desde esta posición, entendemos que el/la maestro/a que comienza a trabajar se configura profesionalmente a partir de estas relaciones y las cuestiones de género forman parte de esta constitución. Podría decir que no descubrimos nada nuevo, pero sí que nos ha permitido entender que el estudio de la identidad desde este lugar nos está permitiendo revisar las concepciones actuales sobre la educación infantil preguntándonos ¿qué ocurriría si en la educación infantil nos preguntásemos por qué el cuidado está asociado todavía en el siglo XXI en su mayoría a las mujeres? ¿por qué una profesión feminizada se asocia al cuidado si muchas mujeres no nos identificamos con este rol? Desde la formulación de estos dilemas y problemas confío en que la educación puede sufrir pequeñas modificaciones y podemos pensar un contexto más justo y razonable donde se nos considere a todas/os.

La participación en esta investigación me ha llevado a conectar estas reflexiones teóricas con la docencia universitaria, donde tomé la decisión de compartir mis tensiones con los estudiantes. Por un lado porque consideraba que como futuras/os maestras/os era importante abordar temas de este tipo, y por otro lado, porque desde la relación pedagógica de la que somos parte en la sesiones de clase, aprender con las estudiantes y que sus reflexiones me permitiesen construir conocimiento me resultaba una idea atractiva y estimulante. De manera que propuse un trabajo de taller artístico donde pedía a las alumnas/os que revisarían su noción de cuerpo en relación con el lugar que ocupaban como mujeres u hombres; el cuerpo con el que entrarían en un año en el aula y a partir del que establecerían relaciones con sus estudiantes de educación infantil. ¿Qué valores sobre feminidad o masculinidad tenían esos cuerpos? A partir de esta idea comenzamos a trabajar y cada persona diseñó un “traje” que tuviera relación con su identidad como maestra/o.



Figura 1.- Al fondo vemos un traje de mujer de dos piezas en rojo y falda azul, cosido a partir de los manteles del comedor del aula de educación infantil. La estudiante quiso rescatar la capacidad de la mujer de transformar lo sencillo en belleza. En primer plano tenemos el traje a modo de burca de un alumno que desde una revisión de cómo aprende a ser maestro denunciaba el rol masculino en el que se encuentra atado.

No es mi intención hacer una descripción detallada del trabajo que hice en el aula; sin embargo me gustaría resaltar dos ideas del proceso:

- La investigación puesta en relación con el trabajo docente permite una revisión de la formación del profesorado y una mejora en la calidad de la enseñanza.
- Las aportaciones de los estudios feministas o sobre masculinidades nos permiten abordar temáticas invisibilizadas que hacen que nos miremos desde otros lugares; pero además, permite una revisión de las concepciones educativas más rica y compleja.

Desde mi condición de mujer la problemática feminista me resultaba incómoda de abordar porque la vivía en oposición al mundo masculino. Además de estas resistencias, muchas de las cuestiones comentadas me resultaban tan invisibles como el aire que respiramos, que esta ahí y forma parte vital de nuestra existencia pero que no podemos ver pero sin embargo sentimos.

Los estudios de cultura visual precisamente se acercan a los significados culturales desde lo visual, lo estético, lo artístico. Desde mi trabajo con estudiantes en la formación del profesorado he tratado de a partir de proyectos artísticos investigar temas relevantes para las personas; desde las drogas, la identidad cultural, la identidad docente, o cuestiones de género. He puesto todo mi empeño en acompañar a las estudiantes a pensar y revisar las concepciones que tienen a partir del arte, desmontando así la narrativa de la plástica muy próxima a las manualidades y permitiendo desde la experiencia aportar significado a problemáticas importantes para su constitución como futuras/os maestras/os.

Cruce de caminos: desarrollo del encuentro

El Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (EHU-UPV) fue donde nos encontramos. Regina, después de hacer otro Máster de Doctorado en Barcelona se inclinó por la enseñanza y decidió hacer el máster que le preparaba para la docencia en educación secundaria. Estitxu, era docente en este máster. En una de las asignaturas troncales coincidimos y establecimos una relación pedagógica que nos llevó a compartir camino en algún Congreso. A partir de los intereses compartidos en investigación y docencia en educación artística, comenzamos a plantearnos continuar con la investigación iniciada sobre la construcción de la identidad docente del profesorado de educación infantil en la formación inicial, abordando el marco educativo de secundaria y el área de conocimiento de la educación plástica y visual. En este trabajo de investigación sobre la constitución del profesorado las aportaciones de los estudios de género a la pedagogía será uno de los temas a observar.

¿Qué nos puede ofrecer la educación artística?

Primero ante todo, lo correcto sería definir el concepto de arte al que los docentes nos referimos cuando nos enfrentamos a una clase de educación plástica o artística.

El arte, según Zolberg (1990) en Hernández (2010): “se presenta como una construcción social cambiante en el espacio, el tiempo y la cultura, que hoy se refleja en las instituciones, los medios de comunicación, los objetos artísticos, los artistas y los diferentes tipos de público” (Hernández, 2010, p. 64).

Siendo el arte una construcción social cambiante, debemos “considerar seriamente qué es básico en educación artística” (Freedman, 2006, p. 12) que según María Acaso, es todo “aquello que esté relacionado con la producción de significado a través del lenguaje visual”.

Utilizar la asignatura de educación artística para conocer, interpretar y reflexionar sobre esta “construcción social cambiante” nos lleva a ser mas conscientes del poder de esta asignatura. Esto es, dejarlo en un plano meramente estético, o experimental no ayuda en la comprensión de la sociedad cambiante, necesitamos (e incluyo al propio cuerpo docente) acercarnos a ella mediante artefactos que sobrepasen las manualidades y que permitan utilizar otro tipo de sensaciones, intuiciones o sospechas. Porque cuando un estudiante realiza una actividad relacionada con el conocimiento artístico, “perfila y fortalece su identidad, en relación con las capacidades de discernir, valorar, interpretar, comprender, representar, imaginar... lo que le rodea y a sí mismo” (Hernández, 2010, p. 49).

Ayuda en la construcción de nuestra identidad que se forma en relación con los objetos o artefactos que nos rodean y también en la forma en la que nos relacionamos con ellas, el valor, el significado y el uso que le damos:

reflexionar sobre nuestros significados y usos de las artes es una manera de reflexionar sobre nosotros mismos y esto supone, desde una perspectiva pragmatista, la “creación de sí mismo”, la toma de conciencia sobre la definición identitaria. Esto debe ser uno de los objetivos fundamentales de cualquier propósito educativo y, por supuesto, del de la educación artística. (Aguirre, 2005, p. 39)

Pero ante la idea de utilizar los artefactos culturales para abordar la construcción de identidad del alumnado, proponemos ahondar a su vez en la construcción de identidad de los docentes de la misma asignatura. Es decir, teniendo en cuenta que las imágenes o las representaciones que nos rodean conforman nuestras identidades como sujetos individuales, la relación que hemos mantenido a lo largo de nuestra vida con la institución escolar también va a influir en nuestra manera de acercarnos a la asignatura que impartamos, en este caso la educación artística. Es decir, partir de nuestras propias vivencias como estudiantes (y también como profesores no sólo

en el ámbito escolar ni académico) para hacer memoria sobre lo que nos ha aportado las experiencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo consideramos vital.

Todo el mundo sabe lo que es ser un estudiante porque todos lo hemos vivido a lo largo de nuestra vida. Desde nuestra infancia hasta terminar la carrera o incluso cuando seguimos cursando másteres y doctorados en educación, no dejamos de ser estudiante. Sabemos lo que implica estar ante una clase magistral y no entender nada, no sentirse identificado con lo que nos está mostrando o incluso con el mismo docente que imparte la materia. Y por mucho que no nos identifiquemos con la situación que tenemos delante, ¿Por qué seguimos su ejemplo? ¿Por qué seguimos los patrones dados por la sociedad en cuanto a lo que debe ser un docente y su práctica profesional? Interrogar a nuestra historia nos coloca frente a lo que somos, a lo que nos configuró y se establece como norma en nosotras/os. La investigación que Regina propone continúa profundizando en la constitución de la identidad docente.

Conclusiones

En este artículo hemos querido mostrar un ejemplo de experiencias de aula donde consideramos los estudios de género necesarios para una pedagogía crítica en educación artística, definiendo a su vez el concepto del arte y el modo de abordarlo desde la asignatura de plástica en el ámbito escolar y universitario. A partir del cruce de caminos hemos pretendido que el lector entendiera cómo dos personas sin intención previa se acercan discretamente a los estudios de género desde un trabajo en educación artística. En este acercamiento se dan situaciones de extrañamiento y resistencia, que finalmente nos permite comprender la riqueza de un discurso crítico con la norma. Un discurso que nos aporta valor y que permite otra mirada sobre lo que hacemos. Situaciones que años atrás hubiéramos pasado sin apenas reparar en ellas, pero que en una sociedad postmoderna recobra sentido y significado.

Una investigación centrada en la construcción de la identidad es tan compleja como las personas y su cultura. En este sentido, somos conscientes de que no tomar conciencia de las micropolíticas de la identidad y la diversidad sexual y de las formas de relación (Rifá, 2003) invisibiliza una parte importante de lo que somos. Socialmente el tema de la sexualidad ha formado parte del individuo, de su vida personal. Pero cuando pasamos a entender que la posición individual forma parte de la posición política y social de ese individuo, las cosas cambian; esto hace que consideremos indisoluble la investigación en torno al individuo, de la comprensión de sí mismo y de su posición como mujer u hombre.

Además, consideramos que la asignatura de educación artística permite abordar estas temáticas desde proyectos artísticos, entendiendo que este proceso forma parte de una reflexión profunda y significativa para las personas que participan en ella, permitiendo conectar su mundo interior con lo exterior o social. Hablamos por lo tanto de ofrecer una educación en el que pongamos a las personas en relación

con preguntas significativas: por qué, para qué, cómo, etc. sin respuestas cerradas, con resultados que nos lleven a compartir con la comunidad educativa nuestras inquietudes desde la búsqueda y la indagación.

Las temáticas no se agotan cuando las preguntas generan nuevas preguntas. Esto es lo que nos ha ocurrido en este cruce de caminos. La investigación que inició en el 2010 se centraba en la identidad y la investigación que en la tesis de Regina se abordará es más específica: ¿y los docentes de secundaria especialistas en educación artística con formación en Bellas Artes se constituyen de la misma forma? ¿y, en este proceso, qué ocurre con diversidad sexual y las formas de relación? ¿la asignatura de educación plástica y visual nos permite abordar este tema o debemos asumir lo que nos dice el currículum? ¿lo que dice el currículum, quién lo interpretó y de qué manera?...

Referencias bibliográficas

Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes visuales*. Madrid: Libros de la catarata.

Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística*. Ediciones Octaedro/EUB, Barcelona.

Braidotti, Rosi (2004). *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*. Barcelona: editorial Gedisa.

Butler, Judith (2012). *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Correa, J.M., Aberasturi-Apraiz, E., Gutierrez, L.P. (coords.) (2015). *Maestras de educación infantil. Identidad y cambio educativo*. Bilbao: Universidad del País Vasco.

Efland, A., Freedman, K. Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.

Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid: Akal.

Freedman, K. (2006). *Enseñar cultura visual*, Barcelona: Octaedro.

Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, S.L. y A Coruña: Fundación Paideia Galiza.

Gergen, K. (2010). *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.

Giroux, H.A. (2003). *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid: Morata

Hernández, F (2007). *Espigadores de la Cultura Visual. Otra narrativa para las artes visuales*. Barcelona: Octaedro S.L.

Hernández, F. (2010). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.

Lizárraga, X. (2003). Una historia sociocultural de la homosexualidad. Notas sobre un devenir silenciado, en Mogrovejo, Norma. *Diversidad sexual, un concepto problemático*. Publicado en Perspectivas, revista de trabajo social. Número dieciocho. México y Barcelona: Paidós

Padró, C. (2011). *El aprendizaje de lo inesperado. Conversaciones María Acaso y Elizabeth Ellsworth*. Madrid: Catarata

Pollock, G. (1988). *Vision and Difference. Feminity, Feminism and the Histories of Arts*. London, New York: Routledge.

Puche Cabezas, L. y Alamillo-Martínez, L. (eds.) (2014). *Educación y género. La incorporación de la desigualdad en múltiples contextos de socialización*. Madrid: Traficantes de sueños.

Rifá Valls, M. (2003). *Michel Foucault y el giro postestructuralista crítico feminista en la investigación educativa*. Revista Educación y Pedagogía, ISSN 0121-7593, Vol. 15, Nº. 37, (Ejemplar dedicado a: Foucault, la educación y la pedagogía : a los veinte años de la muerte de Michael Foucault, en homenaje a Alberto Restrepo) , págs. 69-83.

Rose, G. (2001). *Visual Methodologies. An introduction to the interpretations of visual materials*. London: SAGE.

Saez Tajafuerce, B. (ed) (2014). *Cuerpo, memoria y representación. Adriana Cavarero y Judith Butler en diálogo*. Barcelona: Icaria. Mujeres y Cultura.

Spargo, T. (2007). *Foucault y la teoría queer*. Barcelona: editorial Gedisa.

Solá, M. y Urko, E. (2013). *Transfeminismos. Epistemes, fricciones y flujos*. Navarra: editorial Txalaparta.

Talburt, S. Steinberg S.R. (eds.) (2005). *Pensando Queer. Sexualidad, cultura y educación*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

Zolberg, V. (1990). *Constructing a Sociology of the Arts*. Cambridge: Cambridge University Press.