

Identidad docente Un rizoma

Teaching identity: a rhizome

Paola Andrea Acevedo Carmona¹



Ituango, Antioquia (2020)

Resumen

El presente trabajo es una documentación autobiográfica que busca reconocer y relatar experiencias que dan cuenta del potencial que tiene, en palabras de Orlando Fals Borda, "educar en situaciones reales" (Cendales et al., 2009). Situaciones materializadas, tanto en experiencias a lo largo de nuestra historia de vida, como en la relación activa entre universidad-territorio (universidad participante)

¹ Estudiante de último semestre de Licenciatura en Educación Física. Universidad de Antioquia, Instituto Universitario de Educación Física y Deporte. paola.acevedoc@udea.edu.co

que hemos vivenciado a lo largo de nuestra formación como futuros licenciados en educación física de la Universidad de Antioquia. Documentamos estas vivencias dentro y fuera de la academia, como posibilidad de reconocer de qué va la construcción de identidad de un profesional de la educación con **enfoque social y comunitario**, comprometida con procesos sociales en territorio.

Palabras clave: identidad docente, formación, educación corporal, educación rural, profesional participante.

Abstract

The present work is an autobiographical documentation that seeks to recognize and relate experiences that account for the potential that it has, in the words of Orlando Fals Borda, "educate in real situations" (Cendales et al., 2009). Situations materialized, both in experiences throughout our life history, and in the active relationship between university-territory (participating university) that we have experienced throughout our training as future graduates in physical education from the University of Antioquia. We document these experiences inside and outside the academy, as a possibility of recognizing what the identity construction of an education professional with a social and community approach is about, committed to social processes in the territory. **Keywords:** teacher identity, training, physical education, rural education, participating professional.

Introducción

Este trabajo autobiográfico se realiza con la intención de aspirar al título de Licenciada en Educación Física y Deportes de la Universidad de Antioquia. Es una narrativa autobiográfica donde se indagan y problematizan diferentes elementos que, a lo largo de mi vida, han sido trascendentales a la hora de definirme como profesora. En la indagación de lo que ha sido mi formación personal y académica, encuentro elementos que se destacan y dan cuenta de una identidad profesional con enfoque social y comunitario.

Esta investigación autobiográfica recoge experiencia, situaciones y saberes generados en el ámbito personal y académico. Estos elementos han fundado competencias pedagógicas, didácticas y metodológicas muy significativas, que pueden dar una idea sobre cuál es la cultura a enseñar para la formación de profesionales de la educación física con compromiso investigativo y participativo en diferentes contextos, en una sociedad que emerge de diferentes realidades sociales contextuales y culturales (conflicto, inequidad, violencia de género, TICs, asuntos de salud pública, entre otras).

Se problematizan temas desde el Ser, el Poder y el Saber hacer que han influenciado directa e indirectamente en dicha formación; temas como la investigación social, el género, la relación universidad sociedad y la importancia de la investigación en la formación de profesionales de la educación, son temas que me ocupan en el desarrollo de este trabajo. Dicha problematización y análisis se realiza

por medio de la Investigación Narrativa Autobiográfica, en colaboración². Es un viaje introyectivo realizado de manera cooperativa, donde se da un ciclo no lineal entre escuchar, conversar, leer y escribir; proceso donde hablamos de sí, para hablar de *algo* (Castaño & Guisao, 2022).

Esta narrativa autobiográfica se desarrolla bajo la analogía del Rizoma, concepto que retomo desde Deleuze y Guattari (2004), donde entiendo la construcción de identidad docente de forma rizomática, o sea, como un proceso que se da de forma no vertical y que, además, se desarrolla de manera indefinida, como la cultura o la identidad personal misma. Dicha idea me ayuda a encaminar el desarrollo de este trabajo autobiográfico, donde indago sobre la formación de identidad docente, problematizándola como un entramado horizontal, cambiante, acíclico y compuesto de una infinidad de elementos, elementos que serán sometidos a análisis y reflexión mediante un proceso introyectivo (narrativa autobiográfica) en el presente trabajo.

Referentes conceptuales para pensar lo autobiográfico

¿Cómo hago mi autobiografía?

Entendiendo el rizoma como

... un modelo descriptivo en el que la organización de los elementos no sigue líneas de subordinación jerárquica —con una base o raíz, dando origen a múltiples ramas, de acuerdo con el modelo del árbol de Porfirio— sino que cualquier elemento puede afectar

² Este trabajo autobiográfico se realizó a lo largo de 2020 como producto de la práctica pedagógica IX y X y el seminario investigativo de énfasis IX y X. El proceso se desarrolló en un grupo de trabajo conformado por

el docente-asesor William Moreno Gómez y los estudiantes de último año de la Licenciatura en Educación Física de la Universidad de Antioquia, Laura Correa Parra, Santiago Parra Meneses y Paola Andrea Acevedo Carmona.

o incidir en cualquier otro (Deleuze & Guattari, 1994).

Desarrollo el presente trabajo a partir de cuatro tópicos macro: Raíces/Ser, Poder, Confrontación/Constitución y Reconocimiento e identidad; estas, macrocategorías que se conectan entre sí por situaciones y elementos que reconozco como potencialidades en la formación del profesional de la educación física. En el presente trabajo problematizo la identidad docente, reconociéndola, de forma rizomática, como un conjunto de formas de ser y de hacer que se recrea de manera indefinida y variable en un proceso entre persona (profesional en formación) y sociedad (universidad-territorio). Cada individuo constituye un rizoma. En este texto, trato de reconstruir el mío como futura profesional del campo de la educación física.

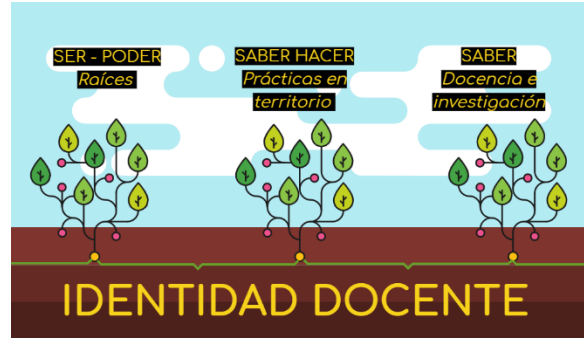


Imagen 1. Identidad docente: un rizoma.

El proceso autobiográfico se desarrolló en cuatro fases. La primera, de exploración, indagación (documentación) y reconocimiento de las posibles categorías a analizar con relación a la identidad docente. En esta fase se rescataron diferentes trabajos autobiográficos, documentos descriptivos que permitieron entender de qué iba la narración autobiográfica e investigaciones como las de Duero y Arce (2007), Castaño y Guisao (2022) y Lindon (1999), entre otras, que me permitieron una documentación de base, una orientación hacia el sentido de dicha investigación y un direccionamiento a lo se pretende investigar con relación a la identidad docente.

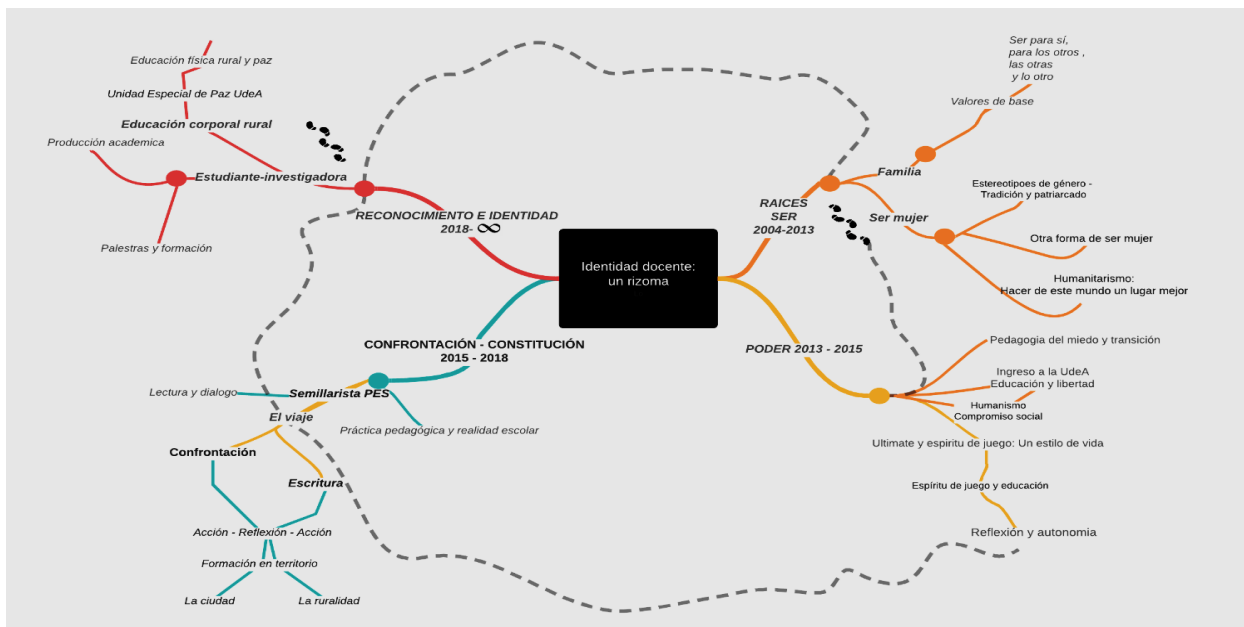


Figura 1. Mapa mental categorías problemáticas.

Posterior a esta fase de documentación, avancé hacia una fase de análisis inicial de la información recogida, para establecer la temática central del trabajo y las categorías que serían problematizadas. Este proceso se organizó en un mapa mental, que permitió guiar la escritura y el análisis (ver mapa, figura 1).

Estas categorías las constituyen microcategorías que también se definen en una línea de tiempo, facilitando la recuperación de memoria y experiencias para el desarrollo del trabajo. Sin embargo, en la escritura no se estableció tal línea de tiempo, ya que, continuando con la idea del desarrollo rizomático de la identidad, de las formas de ser y hacer en el mundo de forma horizontal e indefinida, un límite de tiempo por categoría sería desfavorable para lo que se busca en esta investigación.

Las fases tres y cuatro las constituyen los momentos de construcción de relatos biográficos (entrevistas semiestructuradas, análisis fotográfico y documental) y autobiográficos (memoria histórica, diarios de campo, registros fotográficos), la tematización y análisis concluyente de los mismos.

En el desarrollo del trabajo se problematizan las macro categorías bajo un panorama de género, que focaliza el debate a una preocupación general: *ser mujer* en la actualidad, pero, sobre todo, *ser mujer* universitaria, estudiante de educación física, sus implicaciones y retos, fenómeno que desarrollo desde la experiencia propia, mas con un enfoque crítico, objetivo y empático, que invita a una reflexión consciente y colectiva de situaciones que, a veces, minimizamos o invisibilizamos, como el acoso, la violencia de género, la equidad, la indiferencia, el silencio cómplice, entre otras.

Por último, al final de cada análisis se presentan apartados concluyentes para la reflexión y continua problematización, apartados que nos invitan a pensar sobre la identidad docente de un profesional del campo de la educación física con compromiso social, qué lo constituye y cómo, desde la academia, se puede potenciar su formación.

Para el desarrollo de este trabajo autobiográfico, empleo la metodología cualitativa de la narrativa, específicamente la narración autobiográfica. Bolívar et al. (1998) –entendiendo la formación como movilización y desarrollo de experiencias que propician la construcción de nuevos saberes– presentan la investigación autobiográfica como una posibilidad educativa que tiene “efectos formativos sobre el propio narrador, al reflexionar/recuperar su historia de vida. El desarrollo profesional es también desarrollo personal” (p.14).

Por medio de relatos, diarios de campo, entrevistas semiestructuradas y registros de diferente tipo, construyo el presente documento, que se preocupa por cómo se constituye la identidad docente de una profesional de la educación física, teniendo como pregunta orientadora: ¿qué elementos, desde el Ser, el Saber, el Saber hacer y el Poder, se reconocen como potenciadores de profesionales de la educación física con compromiso social?

¿Qué emerge en la introspección autobiográfica?
– Análisis –

1. Ser / Raíces

Inicio esta narrativa partiendo de ciertos elementos y situaciones que, desde mi infancia hasta mi adolescencia-adulthood, fueron hechos fundamentales en la constitución de mi identidad personal y, consecuentemente, profesional. Realizaré un recorrido por diferentes situaciones de mi infancia y adolescencia, lo que significó haber sido formada por mujeres y los valores de base que mi familia me inculcó en el seno de mi hogar; valores y filosofías que me acompañan hasta ahora, gracias, también, al proceso de problematización, criticidad y deconstrucción que la academia me ha posibilitado y me posibilita.

Familia

Sin duda una de las situaciones más significativas de mi formación fue el hecho de crecer de manera independiente, pues mi madre tuvo que trabajar casi 24/7 desde que llegamos a la ciudad, y aunque siempre estaba pendiente, al tanto de todo, y contaba con el apoyo de familiares, siempre tuve qué valerme por mí misma; lo que comía, lo que aprendía, lo que exploraba, era mi decisión. Eso sí, siempre bajo valores de base, como el respeto, la responsabilidad, la perseverancia y la dignidad; valores que fueron fomentados por mi familia y fortalecidos a lo largo de mi experiencia de vida.

Crecí bajo el valor de la gratitud hacia el dios católico que tanto me fomentaron; siempre se debía agradecer a dicho dios por brindarnos todo de lo que gozábamos y gozamos: techo, cobijo, comida, tranquilidad... Desde muy joven, las charlas largas sobre la vida y lo *correcto* como seres humanos ya me forma-

ban. Desde los diez años ya sabía sobre el valor de la libertad, la compasión, el servicio, el respeto y la lealtad.



Fotografía 1. Segunda fila, el tercero de derecha a izquierda; mi abuelo. Celebración de los 200 años de Amagá en 1988.

Mi abuelo, liberal de alma y cuerpo, siempre nos inculcó el valor de la disciplina, la justicia, la honradez, la bondad. Fue presidente del Concejo de Amagá, por varios periodos, entre los años 80 y 90. El abuelo es reconocido como un gran líder local, muy querido por su actitud de estar siempre dispuesto y ser propositivo. Lo recuerdo como un sujeto observador y que sabía escuchar; escuchaba mucho, eso me gustaba de él; nunca tenía afán de responder. Nos enseñó que, para hablar, para opinar, primero se debe escuchar ¡y vaya que lo hacía muy bien! Su rostro siempre daba cuenta de que estaba pensando algo, era muy activo, con mucho ímpetu. No hablaba mucho, pero sí cantaba en cantidades; me gustaba observarlo cantar mientras miraba el horizonte; era como un viaje para él; viajaba mientras cantaba; me gustaba verlo viajar, era como si viajara con él.

El abuelo nunca renunció a sus ideales de justicia y equidad; por ello, cuando sintió que estos estaban siendo amenazados, desistió de su cargo en el concejo, pues no estaba dispuesto a asumirse como actor político al servicio de individuos que no tenían otro interés

que socavar el pueblo para su propio beneficio. Posiblemente lo que él detestaba de la política era lo que hoy se nombra como politiquería: “La política es muy sucia”, sentenció un día, y con ello oficializó su renuncia a la presidencia del Concejo de Amagá, mas no a sus principios y valores que lo constituyeron, y que hasta ahora seguimos recordando y defendiendo.

En esos tiempos ya el abuelo nos daba cátedra sobre la importancia de no traicionarnos a nosotros mismos, de no vendernos. Nos enseñó que, por encima del poder y el reconocimiento, están la moral, la ética y la defensa de los ideales justos. Este último concepto lo recordaría en mis primeros años de universidad cuando, gracias a un profesor, me topé con la carta que Carlos Pizarro Leongómez escribió para su hija, de la cual recuerdo especialmente algunas oraciones que me hacen viajar con el abuelo y con mi madre, me dan valor y me recuerdan mis raíces:

Odia, mi niña, la injusticia y a los injustos, odia el dolor que provocan unos hombres en otros, rebelate contra toda injusticia que veas cometer a tu lado. No importa si sufres un poco por ello, con el tiempo tu estatura se habrá agigantado y te regocijarás con el orgullo en tu propio valor personal, un orgullo sano, dulce y humano.

Estos pensamientos con relación a lo social, la importancia de la alteridad y querer siempre ayudar a hacer de este mundo un lugar mejor, se fueron cimentando gracias a diferentes experiencias y con la práctica de la lectura. El primer libro que viene a mis pensamientos es *Al pueblo nunca le toca*, de Álvaro Salom Becerra. En esos años me di cuenta que no debía desgastarme defendiendo ideales sin fundamentos o por simple fanatismo. Como mujer, deseaba ir más allá, conocer el mundo, su diversidad y, de manera informada, decidir, construir pilares identitarios.

En esas páginas entendí que, si quería algo diferente, yo debía hacer algo diferente, de manera consciente, reflexiva, pero, sobre todo, a partir de esa singularidad que se construye desde el nacer, generar posibilidades que convocaran el trabajo colectivo. Me iba convirtiendo en una líder, sin darme cuenta; se me facilitaba el trabajo en equipo y la organización de grupos, actitudes que la lectura y la práctica guiaban.

La lectura ha salvado mis días muchas veces; me permite ampliar mi mundo y el mundo de otros y otras. Cada libro ha sido como un escalón que me permite divisar con más claridad el panorama personal y social. Desde que me embarqué en aquel primer libro, desde ese día, no he podido parar. Sigo haciendo más grande el mundo con cada libro en el que me sumerjo.

Conocer la muerte desde las manos armadas: ¿a quién lloramos?

La muerte siempre ha sido un tema del que poco se habla, es una situación que nos genera sensaciones tan intensas que le tememos, nos estremece. Paradójicamente, una pérdida nos hace sentir vivos como nunca lo imaginamos y, a veces, sentirnos tan vivos se vuelve nocivo. Una vez le escuché a una persona decir “todas las muertes duelen por igual”, una frase con la que nunca he estado de acuerdo. Pienso que la muerte, como el amor, nunca pasa o se siente de la misma forma.

Era de madrugada, se acercaban las 4:00 a.m. Entre dormida, logré reconocer que mamá estaba al teléfono... me pareció muy extraño verla a esa hora en casa; según la hora, debía estar en su trabajo. Todavía sin estar muy consciente, veo que se mantiene al teléfono y con una corporalidad angustiada, afligida, sentía su energía desde la cama. Cuando pude entender algunas palabras de la conversación que tenía, me levanté deprisa

y con el corazón a un ritmo inexplicable, le pregunté “¿Qué pasó mamá? ¿Por qué estás aquí a esta hora? ¿Con quién hablas?”

[La conozco y sé que su silencio siempre da cuenta de algo doloroso en su interior]

Mamá responde a todas mis preguntas con lo siguiente:

Organiza tus cosas, debemos estar listas a las 7:00 a.m. Vamos para Amagá.

Su actitud me hizo recordar aquel 2010 en el que el abuelo murió. Mamá no habló por días. Su silencio era de esos, de esos con los que ella da cuenta de una tristeza profunda.

Mientras organizaba mis cosas, mamá rompió el silencio y dijo: debes irte con ropa oscura; vamos a velar a tu tío Raúl. Me acerqué a ella, y de manera delicada me hice a su lado y, acariciando su rostro, le permití continuar sin presiones:

–Mataron a Raúl, a Duván y a Lucía.

Se me congeló el cuerpo, mi mente quedó en blanco, quedé impávida, posé mi cabeza sobre su hombro e intentábamos sostenernos una a la otra, sin decir una sola palabra. Estuvimos así unos minutos (Desde ese día comprendí que cualquier expresión hablada se queda corta ante un acontecimiento para el que nunca estaremos preparados). Comunicarnos corporalmente (de manera no verbal) nos salvaba por esos días.

Nos reunimos quienes iríamos juntos y emprendimos el viaje. Lo recuerdo como el viaje más largo de toda mi vida. Silencios, miradas perdidas y conversaciones mentales, solo eso nos constituía ese día... Ya en Amagá, llegar a la sala de velación fue una odisea; había una multitud de personas en la calle y en la sala; el hecho llamaba la atención de curiosas y curiosos. Nadando entre la gente, pudimos entrar a la sala; la multitud nos dificultaba ver lo que todavía no podíamos creer –tres... debemos velar a tres familiares...-. Entre tantos llantos y cuchicheos reconocimos el llanto

de mi primo (hijo y hermano de nuestros familiares asesinados) y con él los tres cuerpos enfilados ¿A quién lloramos?

“Fueron tiros de gracia, les dispararon directo a la cabeza, los destrozaron”, “El muchacho tenía enemigos”, “Mataron a los papás para no dejar testigos”, “Los mataron porque se metieron”, “El niño se salvó de milagro, no lo vieron”. Este último comentario nos estremecía. Simón no salió de nuestras mentes ese día, no sale todavía ¿A quién lloramos?

En esos tiempos yo escuchaba hablar de guerra, de muerte, de masacres, de guerrilla, de paramilitares, de droga, pero eso tenía que ver con los otros, no conmigo, ni con mi familia, ni con mis cercanos, hasta ese día. Ese día entendí que la guerra estaba metida entre nosotros, que hacia parte de...

¿Quién los mató? nos preguntábamos ese día, nos preguntamos ahora, nos preguntaremos siempre. Nunca confirmamos ninguna de las hipótesis; para nosotros eran, simplemente, nuestro tío, nuestro primo y nuestra cuñada (para mi mamá y mis tíos) o “Luci”, para todos.



Fotografía 2. La casa del tío. Periódico El Colombiano. 30 de enero. 2013 ³.

Fueron años difíciles para mi familia, tratar de encontrar respuestas a algo que no tenía... o, más bien, a lo que lo más adecuado era no preguntar... nos llenaba de impotencia y rabia. Sin embargo, la familia decidió de manera unánime que con su despedida en el cementerio igualmente nos despediríamos del

³ Producto de la “matanza” sucedida en el 2013 en la vereda Palenque. Estaba en mi primer semestre de universidad.

hecho, nos despediríamos de las ideas de buscar a los responsables de manera incansable y de las ideas venganza (alimentadas, sobre todo, por terceros). Ese día, mientras llorábamos por turnos a los nuestros, de manera trabajosa rompimos las cadenas del rencor, quitándole todo el impulso a un círculo de sangre que pudo no tener fin.

William Ospina (2014) bien expone que “para las cadenas del rencor basta con comenzar, todo lo demás se dará por su propio impulso” (p.59). Ese día decidimos no emprender un viaje interminable hacia una guerra con los desconocidos que nos robaron a nuestros familiares, decisión que nos hizo libres, más no indiferentes. La cicatriz ha quedado en cada uno de nosotros, nunca lo olvidaremos y, de mi parte, siempre me preguntaré ¿quién lo hizo?, ¿por qué lo hizo?, y, con mayor intensidad, ¿qué hay detrás de este hecho? Hoy, escribiendo este relato, he vuelto a desempolvar las preguntas en las conversaciones con mi madre, he vuelto a los reportajes sobre este hecho publicados en el periódico *El Colombiano* y la revista *Semana*, buscando explicaciones, juicios, contexto. Hoy, vengo a entender que este suceso está relacionado con el círculo de violencia que nunca termina en nuestro país. No se trata de algo personal; simplemente hacemos parte de las dinámicas de conflicto que aquejan al país que habitamos, y de las cuales nadie se escapa.

Ahora podemos lograr reconocer que no es un hecho aislado: Esta situación es una de tantas en nuestro país, simplemente hacemos parte de la historia sangrienta del mismo y decidimos no continuarla, al menos desde nuestro legado familiar y nuestras acciones y profesiones. Leer la carta que Albert Einstein le escribió a Sigmund Freud en 1932, me hace

pensar que tal vez estábamos *armados contra las psicosis de odio y de destrucción*. Para Einstein, el ser humano carga con una necesidad de odio inevitable; esta puede despertarse con facilidad o en situaciones excepcionales, pero está ahí, en nuestro interior. Este odio o deseo de destrucción es motivado por poderes que se ven beneficiados por estas actitudes, pues encuentran “la guerra y la fabricación y venta de armas simplemente como una ocasión para obtener ventajas particulares y ampliar el campo de su poder personal”. No era algo personal. Los “encapuchados” desconocidos de aquella noche nos robaron a mi tío, a mi primo y a Lucía, pero ya ellos habían sido robados... no sabemos de qué forma específicamente, y se convirtieron en instrumentos de poderes económicos y políticos, predicadores de odio, oprimidos que les enseñan a jugar a ser opresores. Vuelven a la memoria las palabras de Álvaro Salom Becerra en *Al pueblo nunca le toca*.

Cabe reflexionar, como futuros profesionales de la educación, sobre esta situación y cómo la alfabetización y la formación humana posibilita *equipar* a niños, niñas y jóvenes, como a las generaciones venideras, con otros recursos que les permitan enfrentar estas situaciones y sentirse promulgados desde el odio, sin caer en la indiferencia. Necesitamos humanos que sean capaces de enfrentarse a la psicosis de odio y de destrucción de la que hablaba Einstein.

La educación nos permite pensar⁴, reflexionar, interactuar, decidir de manera informada; es por ello que, a lo largo de toda la historia, ha sido reconocida como una de las más importantes estrategias para el desarrollo de la sociedad. La educación posibilita salvar

⁴ Para Arendt (2002), “la más elevada y quizá más pura actividad de la que es capaz el hombre, la de pensar”.

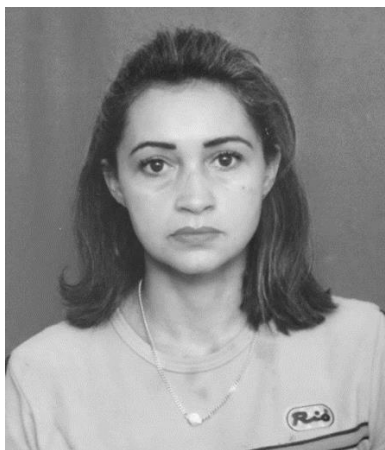
a “encapuchados desconocidos” de la barbarie y la enajenación para, consecuentemente, salvar a Raúl, a Duvan y a Lucías (hijos, padres, hermanos, parejas, a nosotros mismos); pensar, razonar, para no matar y, tristemente, para ver matar, no vengar, no morir; educar para caminar, continuar y construir.



Fotografía 3. De izquierda a derecha, mi tío Raúl, mamá y papá. (1990)

Ser mujer

Esta va a ser la universidad de mis hijos.
Mamá.



Fotografía 4. Mi mamá. Amagá, Antioquia (1998).

Frases como: “siempre piense que usted puede hacer las cosas por usted misma”, “nunca necesite de un hombre para ser alguien”, “construya su futuro, para que no tenga que depender de nadie”, me acompañaron durante mi infancia y adolescencia. Entendí que era una persona capaz. Ni por la mente me pasaba que ser mujer era algo

“especial” en esta sociedad; me pensaba como persona, persona capaz, persona libre, persona que lucha...

Pero eso no duró mucho. A medida que iba creciendo, todo lo que me rodeaba (sociedad, familia, escuela) me enseñaba a ser más que persona, a “ser mujer”, y entonces empecé a ser tratada como tal. Aprendí a ser mujer, aprendí a ser tratada como mujer, pero nunca aprendí a padecer el ser mujer. Aunque la sociedad me encasillara en lo establecido para mi sexo, nunca estuve de acuerdo con algunas situaciones e imposiciones por el hecho de ser biológicamente mujer. Me parecía injusto e indignante.

A medida que yo aprendía a ser mujer según las representaciones de la sociedad, las personas a mi alrededor también aprendieron cómo tratarme, cómo hablarme, cómo abordarme, qué posibilitarme y qué negarme por el hecho de ser mujer. Yo aceptaba dichos tratos con naturalidad, todos y todas los aceptamos, crecemos entendiendo que la mujer nace y debe hacerse para, en palabras de Rousseau “ceder al hombre y para soportar incluso su injusticia” (García, 2007); una cuidadora y sumisa por excelencia. Pero no nacemos para ello, nos hacen para ello. Nuestra educación es dirigida –en ocasiones de manera disimulada– a encontrar la “feminidad correcta”, una educación para la dependencia y la sujeción.

Sin embargo, ahora confirmo mi pensamiento: nací mujer, pero, más que ello, la sociedad me hizo *su mujer* a imagen y semejanza, idea que refuerza De las Heras (2009), citando a Gilligan, al referirse a la formación –de alguna manera impuesta– de la mujer, en temas como la ética del cuidado y el aprendizaje moral:

la ética del cuidado [...] no parece configurarse como una predisposición natural o condicionada por la biología de la mujer, sino que las mujeres habrían desarrollado un

aprendizaje moral relacionado con la posición que ocupan en el contexto social, cultural, económico y familiar.

El género es una construcción social y cultural; la sexualidad biológica asignada no define el ser, ni el hacer. A lo largo de todo mi proceso de formación, no recibí ningún tipo de formación sobre género; sin embargo, las pautas y los límites siempre fueron claros: qué debía ponerme, cómo debía hablar, qué podía decir, qué era bien visto o mal visto desde mi “naturaleza”. Género y sexualidad son temas tabú en el ámbito familiar y escolar, pues se han naturalizado los preconceptos y los imaginarios sobre lo “correcto”; los sigue ocupando una tradición homogeneizadora.

Suele ser escasa la formación en género en los diferentes niveles de escolaridad. Investigaciones como la de Bas et al. (2014), dan cuenta del poco o nulo trato que se da a la temática en el ámbito escolar. La educación de género, con relación a la educación para la igualdad, la violencia de género, el reconocimiento de la diversidad, la educación sexual, etc. No se reconoce como un componente fundamental en los procesos de formación básica, media y superior; pone en evidencia el poco conocimiento y sensibilización sobre estos temas desde las políticas educativas nacionales. En las instituciones sigue reinando la retórica. Reconocer si el profesorado en ejercicio y en formación está preparado para afrontar situaciones con relación al tema de *género* en los diferentes contextos que se desenvuelve, debe ser una preocupación de las instituciones formadoras de formadores.

Herencia de libertad

De las frases que más recuerdo al viajar en mi memoria y pensamientos de mi infancia-adolescencia, es aquella con la cual inicio este relato. Mamá

siempre deseó que fuéramos profesionales universitarios; por eso siempre me hacía sentir que yo pertenecía allí, a la Universidad de Antioquia.

Siempre fui de la Alma, siempre estuve allí de alguna forma, y siempre estaré vinculada a ella durante mi existencia (creo que es lo único que me atrevo a afirmar con la palabra “siempre”, junto con el pensamiento de que siempre mamá está).



Fotografía 5. Haciendo memoria para recordar de qué estamos hechas (2020).

De mi mamá aprendí a ser fuerte y resiliente. Siempre la recuerdo silenciosa y valiente, nunca se queja, para todo hay una solución... y con su frase maestra en los momentos en los que me desilusiono de la vida, del mundo o de la humanidad, ella siempre me consuela y me recarga: "Pao, tranquila. Siempre somos más los buenos". Cosas como estas, y más, me enseñó mi madre desde que tengo conocimiento de mí. Sobre la valentía, me enseñó que, aunque se tenga miedo, aunque algo se muestre difícil, siempre valdrá el hecho de arriesgarse, de ir hacia adelante en busca de algo mejor.

Era septiembre de 2001. Mi papá llegaba del trabajo con unos tragos de más, como de costumbre. Entró a casa con furia, gritando y reclamando a mi madre desde sus imaginarios. Mamá, desconcertada, pero ya reconociendo lo que se veía venir, trata de despertar a mi hermano... ha sido su mejor estrategia para protegerse –papá no era capaz de hacer de las suyas frente a nosotros–; pero esa vez, mamá no lo logra, y debe aguantar

el maltrato de esa noche. Al momento –cuando papá termina su hora de verdugo–, mamá corre al cuarto preguntando por mí... y yo estaba allí, con cuatro años de edad, bajo las cobijas, muerta de miedo, al igual que ella. Ese día partió la historia de nuestras vidas en dos. Ese gesto fue el detonante que movilizó a mi madre para alzar el vuelo. "Yo no puedo levantar familia así, yo me voy", fueron las palabras de mi madre en aquel marzo de 2004. Ya desde aquellos años, yo empezaba a reconocer lo bello e importante del vuelo, de la huida a tiempo.

Mamá sufrió este maltrato desde 1998 hasta el 2004, cuando partimos hacia Medellín. "Más que todo era maltrato verbal", me dice, pero yo sé que no es así. Cuando mi madre reconoció que mi padre había cambiado, que ya no conocía ese hombre que decía ser su esposo, y que cada día se perdía más y más a sí misma, se dio cuenta de que debía hacer algo para salir de allí, para salvarse, para salvarnos.

Mi mamá me enseñó que la información es poder; me repite una y otra vez que el conocimiento nos hace libres; siempre ha hecho hincapié en que los aprendizajes que brindan la escuela, la universidad, la vida, me deben hacer libre. Me lo enseñó porque ella lo vivió, se empoderó y fue libre a partir de ello.

Cuando yo vi que Luis se estaba manejando mal, que llegaba tarde, además de que me maltrataba, yo dije "no... yo tengo que hacer algo, yo tengo que ponerme a estudiar para ponerme a trabajar... ¿Quién vive así? humillada por un hombre" y me fui (Mamá, 2020).

Para mi madre, como para muchas otras mujeres, la educación significó su pase a la libertad. Terminar su escolaridad significó para ella reconocerse como ciudadana, sujeto de derechos y deberes, persona con posibilidad de proponer y decidir, se reconoció como persona libre, nació de nuevo.

Polain de la Barre (1673-1674) nos presenta un panorama de lo que significaba el acceso a la educación en la lucha de las mujeres por

una sociedad más equitativa. Según Beltrán y Maquieira (2001), aquel critica en varias de sus obras "la desigualdad entre mujeres y hombres y propone la educación de las mujeres como remedio a la desigualdad y como parte del camino hacia el progreso". Terminar su escolaridad, significó para mi madre libertad y progreso, sensación que años más tarde me heredó.

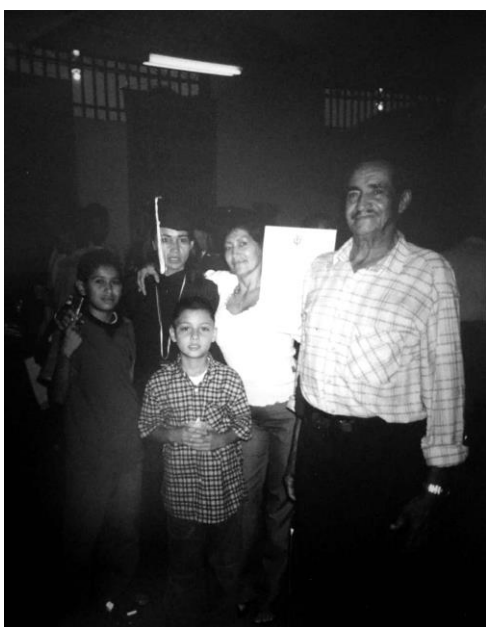
El estudio hace libre a la persona. Por eso siempre le decía a usted que debía estudiar. Yo siempre pensaba, "ella tiene que estudiar lo que yo no estudié". Mamá.

Su consigna más reiterativa giraba en torno a ello; siempre ha hecho énfasis en lo importante que es prepararme para la vida, ser independiente, tener voz y voto, e influenciar de manera positiva, desde nuestro ser y quehacer, el mundo que habitamos.

Que la mujer se reconozca en la sociedad como agente de acción para el desarrollo desde diferentes áreas, superando el arraigo a las tres funciones básicas a la que fue establecida (administración del hogar, educación de los hijos y gestión de la belleza) (Pedraza, 2011), ha sido posible gracias a muchas luchas y voces. Desde "los años treinta, el mejoramiento en la educación escolar les permitió a las mujeres vincularse de manera transformadora al espacio público" (Pedraza, 2011). Y uno de los espacios de donde se debe defender este espacio público es el educativo; asegurar el acceso a la educación a mujeres y demás grupos poblacionales vulnerables se vuelve misión y lucha incansable de la sociedad (Estado, Universidad).

Asegurar este derecho se vuelve fundamental en la búsqueda del crecimiento social y cultural de un país, de una sociedad en general. La educación es la base que posibilita la cimentación de otros elementos en la sociedad: la cultura, la paz, la equidad, entre otros,

por lo que cobra gran importancia que se considere el acceso a esta como derecho fundamental en el desarrollo humano y social, haciendo especial énfasis en la necesaria vinculación de las mujeres al sistema educativo. Contribuir a la libertad moral, ética, social y económica de la mujer, debe ser una de las más grandes aspiraciones de la educación, pues este hecho proporciona la posibilidad de que la mujer se despoje del biopoder, la histerización⁵ y la invisibilización política a la que ha sido sometida.



Fotografía 6. Volver a nacer. Amagá, Antioquia (1999).

Como mi madre, muchas mujeres sufren este tipo de maltratos. Además, son silenciadas, ignoradas, minimizadas y hasta culpadas por ello. Nos hacen responsables de las diferentes manifestaciones de violencia hacia nosotras, lo cual ha generado una naturalización del maltrato y han tildado nuestras manifestaciones por la vindicación de los derechos de la mujer, de extremas, violentas y fanáticas. Nos culpan por manifestarnos y el opresor

⁵ Delgadillo, L. (2010) da cuenta de cómo la histerización ha sido una estrategia de poder proveniente del psicoanálisis, donde se escasilla a la mujer en los imaginarios de “mujer nerviosa”. Concepto que también estableció lo que es “co-

nos pone en su papel e invisibiliza el sentido de nuestras luchas, usando su arma más potente: el propiciar la auto desvalorización; característica impuesta por los opresores y aprendida por los oprimidos. Actitud que, según Freire, P (2005). “resulta de la introyección que ellos (los oprimidos) hacen de la visión que de ellos tienen los opresores.” Por medio de estos mecanismos violentos seguimos perdiendo madres, hermanas, hijas y amigas. La historia y la realidad actual nos enseñan que el camino por recorrer con relación a este tema todavía es muy largo.

La imagen 2 da cuenta de fragmentos que evidencian lo que significa ser mujer en esta sociedad, que se cree dueña de los cuerpos y los seres femeninos. Aunque todos los seres humanos nacemos libres, con deberes y derechos –idea universal fortalecida por nuestra constitución política– a la mujer le toca hacerse la libertad, le toca reconocer sus deberes y alzar su voz por sus derechos, como todos los seres humanos, dirán algunos, mas no se puede negar que, para la mujer, el camino sigue siendo más arduo y, en ocasiones, se vuelve intransitable.

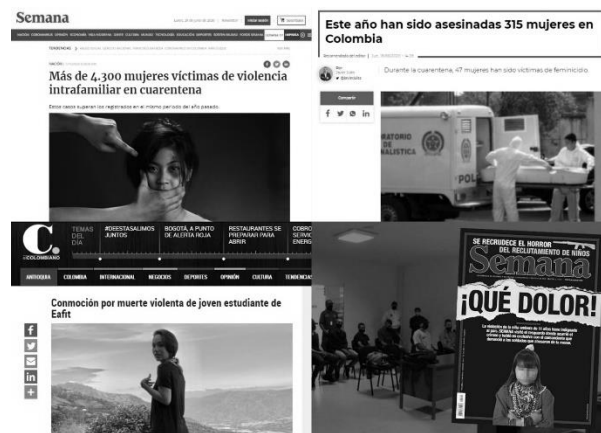


Imagen 2. Lo peligroso de ser mujer (2020).

mún” en la mujer, orientando por entero el cuerpo de la mujer a las funciones de reproducción y “perturbándolo sin cesar en virtud de los efectos de esas mismas funciones” (p.99).

Igualmente, no se puede olvidar la lucha de la mujer a lo largo de la historia. Mi madre hizo mi lucha menos compleja, labró un camino que yo sigo labrando para que mis compañeras (amigas, primas, sobrinas...) no pierdan la credibilidad en sí mismas, y continúen en la búsqueda de una verdadera restauración de la intersubjetividad (Freire, 2005). Cada vez más propias, cada vez más libres, más vivas.

La educación en género debe ser imprescindible en los diferentes niveles de formación. Es preciso generar una sensibilidad con relación a este tema desde edades tempranas, al igual que se debe propiciar una inserción crítica a la realidad, tanto de hombres como de mujeres. La academia, la escuela, deben ser puentes que posibiliten el reconocimiento de esa realidad opresora hacia el sexo femenino, y buscar activar de manera consciente el accionar, donde la lucha se haga para superar la contradicción en la que nos encontramos, de manera que, “esta superación sea el surgimiento del hombre nuevo (y la mujer nueva), no ya opresor, no ya oprimido, (oprimida) sino hombre (mujer) liberándose” (Freire, 2005).

2. Poder

Puentes:

Ser estudiante universitaria

Era febrero de 2014. Con un montón de emociones que me abrumaban, busqué la ropa que “luciría” mi primer día de universidad. Por ello, el día comenzó muy extraño; debía despojarme del uniforme que había cargado once años durante mi escolaridad básica y media, y ponerme una nueva piel; debía embarcarme en la aventura de buscar qué quería ponerme. Era otra forma de estudiar, ya sentía los vestigios y retos de la libertad. Hoy, en pleno siglo XXI, una estudiante del CEFA —una de las instituciones educativas de avanzada de la ciudad—, encorsetada en su uniforme, debe sentir

lo mismo cuando va a pasar de grado once a primer semestre de universidad. Allí todavía se les exige un largo de falda determinado.

El primer día de universidad siempre estará en mi memoria. Sé que estará siempre porque me marcó. Cuando regresé a casa, le dije a mamá: “no voy a volver”. Ese día tuve una larga charla con ella y terminó convenciéndome de seguir, de asistir al otro día: “Paola, no puedes desaprovechar esta oportunidad que te dio la vida”, sentenciaba siempre al final de nuestras charlas.

Tenía 18 años cuando ingresé a la universidad. La primera semana fue realmente difícil. Me encontré con un montón situaciones y experiencias nuevas que, en el momento, se presentaban agobiantes: conocer diversidad de personas, perspectivas, miradas del mundo. Era llegar a un universo lleno de mundos y posibilidades; era la primera vez que estaba yo sola, enfrente de todo lo que tenía la sociedad para brindarme: por un lado, el acceso a la información, la posibilidad de profundización en conceptos abstractos, la práctica deportiva, y, por otro, el enfrentamiento a contextos donde estaban presentes las sustancias psicoactivas, las ideas dogmáticas, etc. Todo a disposición para que fuera escogido, admitido, negado, vivido.

El tránsito de lo privado a lo público se da desde una edad temprana. La situación en la que nos enfrentamos a ello de manera más clara, es el ingreso a la escolaridad. De mi parte, aunque ese fue el primer paso a la vida pública, a la interacción social fuera de mi hogar —como el de la mayoría de los seres humanos—, esta no significó el puente directo para la inmersión a la vida pública. Sólo hasta que llegué a la universidad, pude reconocer dicho tránsito, el cual menciona Aguilar (2007) aludiendo Hannah Arendt:

El niño entra en el mundo cuando empieza a ir a la escuela y la escuela es la institución que se encuentra entre el hogar (campo privado) y el mundo (campo público). De modo que la escuela no es el mundo sino aquella

institución que facilita la transición de la familia al mundo (p.5).

Aunque la escuela siempre se ha presentado como el enlace por excelencia para la inmersión del sujeto en la vida pública, en ocasiones esta no logra cumplir con esas expectativas, pues, aunque trata de tener unas paredes porosas, cada vez se presenta más ajena y aislada de la vida social y sus dinámicas. El decir “la escuela es imagen y semejanza de la sociedad” ya se queda corto y es hasta discordante. Situación que da cuenta de lo importante que es reconocer esto y buscar cómo plantear el sistema de otra forma. Cuando digo sistema no me refiero a solo buscar transformaciones desde la cima –lo cual reconozco sería de lo más significativo– o sea, desde lo que reconocemos como secretarías de educación y ministerio, sino también, al interior de esos “pequeños” mundos que son las instituciones educativas, los salones, el patio escolar, el estudiantado, el profesorado, los directivos, la comunidad educativa que la circunda y todos los demás integrantes y elementos que hacen parte del “sistema”.

Al reflexionar a partir de esta situación, pueden repensarse los determinantes que han compuesto el hecho de deserción en la educación superior. Generalmente este hecho es asociado al rendimiento académico, la actitud o motivación del estudiantado y las posibilidades económicas del mismo. Sin embargo, salta a la vista un elemento importante que podría estarle costando estudiantes a las instituciones de educación superior, elemento que compromete directamente a la escuela: la poca preparación del estudiantado para la vida universitaria. Parece ser que, aunque el sistema intenta cumplir con cierta progresión en los procesos educativos, este no se preocupa por generar vínculos y tránsitos entre niveles. Es como si la escuela,

el colegio y la universidad hicieran parte de mundos distintos, no se comparten, no dialogan, no se interrelacionan y se deja al estudiantado a la intemperie, donde afrontar los primeros semestres se vuelve una odisea y de ser pasados, una victoria. Díaz y Garzón (2013) refuerzan esta idea al afirmar que

Antes de entrar a la universidad se crean falsas expectativas, el desconocimiento de las dinámicas de la vida universitaria impide una adecuada adaptación, generando un choque y una actitud ambivalente o negativa de muchos jóvenes y padres, que termina con el abandono de la universidad.

Bajo este planteamiento, cabe preguntarse por el papel de la básica primaria y secundaria en esta situación, así como por la dialogicidad que está propiciando la universidad con la sociedad. El paso a la universidad significa, para el sujeto, adentrarse en un mundo inexplorado, lleno de dinámicas que lo exponen a condiciones nuevas para él/ella, condiciones que le exigen carácter, autonomía, capacidad de toma de decisiones, confrontación de sus imaginarios y construcción cultural al ritmo que impone la vida universitaria. Al respecto, Barragán y Patiño (2013) afirman que

... los primeros semestres son los momentos de descubrimiento de las expectativas que traen los jóvenes, el conocimiento de la infraestructura de la universidad y la vinculación a las dinámicas de los compañeros, los profesores y la institución. Los choques entre sus expectativas, ideas, vivencias y relaciones con las personas dentro y fuera, son episodios que los alejan de la universidad (p.57).

La deserción no es una problemática sólo de la educación superior. Este factor expone las falencias de la educación básica con relación a este tema, la responsabiliza y la convoca a que, desde el aula, desde el territorio escolar, se pueda propiciar una relación más activa y

significativa con el afuera. Para Barragán y Patiño (2013), desde la educación básica se debe “preparar al estudiante para enfrentar la vida universitaria y la vida en general, fortaleciendo las competencias académicas; las experiencias escolares previas pueden influir en el abandono o fracaso de los estudiantes” (p. 58).

Además de esa dificultad para el ingreso y la inserción a la vida pública y universitaria, por el hecho de haberme encontrado dentro de límites escolares y familiares coartadores, la condición de ser mujer también marcó un reto especial.

Ser mujer y universitaria: un reto.

Pasar a la Universidad significó para mí un puente directo a la libertad, el boleto al desarrollo personal y profesional de manera autónoma y crítica. Me permitió ver con otros ojos el mundo, la vida misma. Por fin experimentaba lo que tanto mamá me comentaba: “El conocimiento nos hace libres”, “El estudio es la mejor arma contra la dependencia”. Con el paso a la universidad, entendía esas otras formas de ser mujer que mamá ya me proponía.

Los primeros semestres no socialicé más que lo básico y necesario para mi supervivencia académica. Recuerdo mucho el curso Seminario Investigativo II. Allí conocí a mi primer amigo. Su gran carisma y amabilidad me acercaron a él, y ahora que lo pienso, puede ser también que su identidad de género causó cierta confianza y tranquilidad, pues en mi postura desconfiada por todo lo nuevo que estaba enfrentando, sobre todo si la situación involucraba a un hombre, un amigo con una sensibilidad y forma de ver el mundo diferente, era un salvavidas.

Aunque aquella ansiedad era generada por sentimientos y significados propios, se debe reconocer también que esas sensaciones tenían orígenes contextuales: aunque era muy complejo ser mujer en un pregrado donde la mayoría son hombres, y con esto no quiero decir que mis otras compañeras mujeres que se desenvuelven en

otros pregrados no sean foco de estos hechos, esta característica de forma del pregrado (conformación de grupos, preferencias masculinas para estudiar esta área) no se constituía como el único factor generador de dichas sensaciones. La presión de cierto porcentaje del profesorado por medio de discursos sexistas desde los cuales fundaban e imponían disciplina y condicionaban su quehacer pedagógico y metodológico, fueron situaciones que generaron incomodidad y descontento; al pasar los semestres, aprendí a manejarlo; debía hacerlo, era un tema de supervivencia. Desde los primeros semestres tuve que armarme para enfrentar y resistir situaciones como la invisibilización, la subestimación, el acoso, entre otras.

Me voy a detener en esta última, pues considero que es un tema que merece ser debatido y problematizado. Era el año 2015, cursaba una materia de los primeros semestres y aún la interacción y el relacionamiento se me dificultaban, lo cual se agudizó cuando ingresé al aula de clase del mencionado curso. En este relato reservaré el nombre del curso y del profesor que lo dirigió, pues más que un relato para el señalamiento, es un apartado rememorado y pensado para la problematización y reflexión acerca de una situación que no es sólo propia (entendiendo también que, para la expresión de especificaciones y señalamientos, se debe asumir desde denuncias formales en entidades judiciales, por lo cual no es respetuoso hacer mención de nombres o características específicas en el presente trabajo). Es la oportunidad para hacer honor a las palabras de Carol Hanisch (1969), quien afirmaba que “lo personal es político”.

A partir del día en que ingresé a esa aula, padecí cada sesión de clase. Su mirada era diferente cuando se dirigía hacia mí; era una mirada intimidante y desafiadora. Al pasar los días, ya no era solo la mirada y la corporalidad; a ello se le sumó el lenguaje verbal. El profesor hacía comentarios insinuadores y burlones; no era difícil interpretarlos como coqueteo, para unos y, desde mi perspectiva, como acoso. Esto rompía con toda la temática de la clase; me hacía sentir expuesta, vulnerable y, en ocasiones, humillada. Mi actitud

ante esto siempre fue de incomodidad y desagrado; sin embargo, mi indiferencia y descontento hacia esas actitudes del profesor no fueron muy efectivas y tuve que sobrellevarlo hasta el final del semestre. Nunca respondí a ninguna de sus insinuaciones e invitaciones; mi actitud siempre fue de indiferencia, lo cual generó tensiones en la interacción.

En esos seis meses se reforzó la idea de que, en la sociedad, ser mujer sigue siendo una odisea, y todo lo que somos y no somos puede ser usado en nuestra contra, aún dentro de la universidad, que se proclama como espacio de libertad, diversidad, equidad; espacio donde se propicia el libre desarrollo y el respeto por el otro y lo otro.

Además de sentirme abrumada por todo lo anterior, se le suma el hecho de que en el momento en que ingresé a la licenciatura en Educación Física, en mi cohorte solo ingresamos tres mujeres entre 25 hombres. Nunca en mi vida había estado rodeada por tantos hombres en un solo espacio. Esto me generaba ansiedad, me sentía abrumada por tanta presencia varonil, posiblemente por los imaginarios inculcados desde pequeña: “los hombres son malos, lo único que quieren es aprovecharse y hacerles daño, deben ser prudentes”, “siempre se deben vestir bien, evitar comportamientos inapropiados, ustedes son mujeres y deben actuar como tal”. A nivel social se nos ha enseñado que ser mujer significa actuar bajo diferentes actitudes e ideas enmarcadas en una delicadeza, feminidad y prudencia, desde perspectivas limitantes y encasilladoras, que marcan una forma de ser y hacer en sociedad. Entre estas enseñanzas, se enmarca la idea también de que no podremos escapar de momentos de subyugación gracias a dinámicas sociales patriarcales y autoritarias. Ideas que ahora se puede reconocer como extremas o fatalistas, pero que, al analizarlas en profundidad, nos damos cuenta de que no se alejan de la realidad que muchas veces enfrenta la mujer a lo largo de su vida.

Cuando hablamos de acoso, nos transportamos a situaciones que involucran acciones de acceso carnal violento, o lo definimos como

situaciones en las que se involucra directamente intenciones sexuales y que debe ser persistente. En palabras del común, si no se cumple con estos y otros elementos, no podría hablarse de acoso. Sin embargo, cuando se problematiza este tema, se encuentra que se ha logrado reconocer que dicho concepto abarca conductas que generalmente pasan desapercibidas. Hinojosa et al. (2013) desarrollaron su investigación teniendo en cuenta el “acoso sexual” como

... avances sexuales no bienvenidos, requerimiento de favores sexuales y otras conductas físicas o verbales de naturaleza sexual cuando la sumisión a tal conducta se hace a condición del rendimiento académico o laboral; o es usada como base de las evaluaciones académicas (p.23).

Los autores logran reforzar la idea de lo importante que es tratar esta problemática con una mirada más amplia, de manera que la intervención para la prevención de conductas más violentas, se dé de forma pronta y responsable. Sara López, trabajadora social y activista expone lo preocupante que es concebir el acoso bajo ciertos elementos, excluyendo muchas otras conductas que siguen siendo acoso. Para ella, “mirarle los senos a una mujer de manera constante cuando pasa por un corredor, la invitación constante a salir o la insinuación”, también pueden ser conductas de esa naturaleza; la presión, el señalamiento por el hecho de ser mujer, también son acoso sexual (Herrera & Zapata, 2019). En este sentido, el área de trabajo de la CEPAL *Asuntos de Género*, señala que “si bien hay rasgos comunes a las diversas manifestaciones del acoso sexual y a las expectativas de las víctimas que lo sufren [...] hay también particularidades importantes atendiendo al espacio en que se produce” (Herrera & Zapata, 2019). Estos hechos, en cualquier espacio o contexto, generan incomodidades a

quienes los padecen; en los contextos escolares y laborales, muchas veces se gestan espacios hostiles que pueden afectar el rendimiento de los involucrados, su salud mental y emocional, entre otros perjuicios.

Aunque el acoso es un tema que se da de manera generalizada en diferentes espacios laborales y académicos, no cabe duda de que en el pregrado de Educación Física (en este caso me referiré a lo vivenciado a lo largo de mi formación como licenciada en Educación Física de la Universidad de Antioquia) esta situación se destaca de manera especial. Podría deberse a que, en general, hay una mayoría del sexo masculino (en un curso de 30 estudiantes matriculados, 2 son mujeres), hecho que puede generar sentimientos de inseguridad o desasosiego. Sin embargo, dichos sentimientos no deben cuestionarse de manera superficial solo por esta característica poblacional; saltan a la vista elementos, significados a nivel social y cultural que dan cuenta de las relaciones intersexuales que se construyen a lo largo del desarrollo personal y social: relaciones que se fundan desde el machismo, el sexismo y la invisibilidad, relaciones de poder que ubican a la mujer en una posición siempre desfavorecida. Son relaciones que, en el pregrado, parecen ser más intensas y perjudiciales, pues hay situaciones en las que la mujer se convierte en foco, está expuesta y se reconoce como indefensa, vulnerable, objeto para el acoso, la burla y/o la apatía.

La idea anterior se conecta con otras dos situaciones que refuerzan estos vínculos de poder: es un campo en el que el cuerpo media la mayoría –por no decir todos– de los intercambios educativos; los vínculos son más

estrechos, en las prácticas priman los contactos, el sudor, la adrenalina, lo emocional, los afectos encuentran un escenario propicio para un reconocimiento intercorporal que no se da en las otras áreas. Se genera un microespacio social donde, dada la prevalencia del volumen de hombres, las mujeres podemos sentir de manera más intensa sus ejercicios de poder. El desbalance en el volumen de hombres profesores, sobre mujeres profesoras, también conspira para la generación de ese ambiente de exclusión, racialiación, invisibilización y machismo.

Junto con estas dos situaciones, se presenta una tercera: el discurso sexista de compañeros, profesorado y directivos cimienta un común denominador a la hora de referirse a las mujeres. Pero, aunque estas razones son el imaginario de muchos y muchas, se logra percibir que, más que unas cuantas razones *básicas*, se deja ver una problemática mayor, que, gracias a la intensidad con la que puede vivirse en este campo, queda en evidencia la decadencia que hay en la formación sobre género, tanto del profesorado encargado de orientar el proceso formativo, como de los futuros profesionales del campo de la educación física. Como lo mencioné, los discursos, actitudes, formas de comunicación verbal y no verbal, dejan en evidencia tal falencia formativa. Esta ausencia de empatía y sororidad⁶, son construcciones y significaciones culturales que nacen desde lo privado y se bifurcan a lo social y a lo público, a la universidad y a la escuela básica. Estas condiciones de formación del futuro profesorado, constituyen un eslabón de la cadena formativa general; lo que se da en este nivel, luego se reproduce en la escuela básica cuando ese

reconocen como interlocutoras, eliminando las jerarquías y basándose en el principio de la equivalencia humana.” (García & Viñas, 2020).

⁶ Marcela Lagarde en define sororidad como “una dimensión ética, política y práctica del feminismo contemporáneo; es el pacto político entre mujeres que se

maestro o maestra educan desde esos saberes, conocimientos y experiencias, creencias, mitos, preconcepciones, que reproducen una inequidad de género a la que se suman las influencias desde el hogar, la calle y el trabajo.

Dichas reflexiones me llevan a diferentes interrogantes: ¿Qué papel está cumpliendo la academia con relación a este panorama crítico para la existencia de la mujer?, ¿Logra la academia propiciar una sensibilidad de género en el futuro profesorado del campo?, ¿La educación en género es una preocupación de la academia, hace parte de la selección su cultura a enseñar?, ¿Qué especificidad tiene la violencia de género en los espacios de la educación física y el deporte?, ¿La normatividad, el gobierno escolar-universitario, deportivo contempla la regulación de la violencia de género?

3. Confrontación – Constitución

Ser semillarista

Ingresé al Grupo de Investigación Prácticas Corporales, Sociedad, Educación y Currículo (PES) en el año 2014, motivada por un amigo, a quien, en este momento, extiendo mis agradecimientos por ser uno de los primeros guías en este camino. Desde que pasé por la puerta de la oficina 111 ya no pude salir jamás; me integré al semillero y continué de manera activa como semillarista hasta 2015, año en el que me vinculo al mismo como auxiliar administrativa, sin perder mi calidad de semillarista. Durante esos años, tuve la oportunidad de vivenciar diferentes experiencias muy enriquecedoras; el semillero se convirtió en un espacio de huida y encuentro, fue el despertar y el mantenimiento de la curiosidad, la sensibilidad y la empatía, la confianza y el compromiso por lo que somos y hacemos.

Desde los inicios, experiencias como el diálogo, la lectura, el cultivo de la escucha atenta, observar, escuchar el entorno y aprender de él, el viaje y la relación con la comunidad, el intercambio cons-

tante de saberes entre redes de investigación locales, nacionales e internacionales, entre otras, generaron en mí una afiliación especial con el pregrado, la universidad y mi quehacer profesional.

Espacios como conversatorios a partir de textos o situaciones, debates críticos y respetuosos, la relación con profesorado de diferentes áreas del conocimiento, el acompañamiento a comunidades en diferentes procesos ludo-corporales, la relación con lo local, con lo propio y la concientización constante sobre nuestro objetivo misional como estudiantes de universidad pública, fueron realmente determinantes para el cultivo de un compromiso con la sociedad que ahora permea todo mi Ser y quehacer profesional.

El semillero de investigación se presenta como un espacio para la reflexión y el cultivo profesional constante, para la construcción de autoconfianza, autonomía, capacidad de trabajo en equipo y empatía, pero, sobre todo para la supervivencia de la curiosidad, el pensamiento crítico y la potencialidad de la creatividad. Este propicia un proceso de conciencia y compromiso desde la subjetividad, donde, a medida que se avanza, se logra conectar ya de manera más objetiva y empática con el entorno y con los otros. Pasa de ser un proceso individual e introspectivo, a una relación con el medio y un compromiso con su transformación.



Fotografía 7. Encuentro semillero de investigación PES (2017)

La investigación se ha concebido como un proceso excluyente, marcado por el ego de la

academia que genera brechas gigantes entre la investigación y la sociedad. Generalmente se ha propuesto una investigación al margen de los territorios, de las comunidades, de las realidades. Investigar se ha vuelto excluyente en la medida en que los saberes se han centralizado y limitado a lo que es hegemónicamente aceptado. Estas formas de investigar, han generado distanciamientos amplios entre el estudiantado, el profesorado y la sociedad en la producción de conocimiento. Sin embargo, los semilleros de investigación se presentan como una oportunidad diferenciadora para democratizar la investigación, favoreciendo un diálogo de saberes respetuoso y crítico que le permite a la educación (escuela, universidad) transformar los territorios y realidades por las que se preocupa, de manera que los involucrados en el proceso investigativo participen de manera activa en todo el proceso, que opinen, propongan y sean protagonistas; bajo esta idea, las figuras de investigador e investigado se desvanecen y, por medio de relaciones no-verticales, se propicia una construcción de saberes y transformaciones realmente significativas para todas y todos los involucrados. A partir de estos planteamientos, surgen preguntas como: ¿Conocimiento para quién?, ¿Investigar para qué?

Ramón Moncada (Ossa, 2010), al problematizar las finalidades de la investigación, plantea el imperativo “leer el mundo para qué” y refuerza la idea anterior afirmando que el mundo debe leerse para que este nos duela, de manera que nada de lo que sucede nos sea indiferente. Para él, se debe “leer el

mundo para ser sensible, [se debe] leer el mundo para transformarlo” (p.18).

Esta humanización de las relaciones en el proceso investigativo, se da gracias a diferentes experiencias que se originan al interior del semillero. En el caso del semillero de investigación Prácticas Corporales, Sociedad, Educación-Currículo (en adelante semillero PES), destaco el encuentro con la realidad, con las necesidades de la sociedad, con el pensar del territorio y la voz de la comunidad por medio de estrategias pedagógicas como el viaje, la lectura, la escucha y el diálogo crítico, tanto de la palabra escrita como del territorio mismo (ciudad, barrio, vereda, universidad).

El viaje: El valor de caminar con otros y otras

La estrategia pedagógica del viaje es una apuesta formativa que desarrolla el grupo hace más de 10 años, donde se realizan recorridos por la ciudad, problematizando las diferentes prácticas ludocorporales⁷ y las diferentes dinámicas sociales. Esta estrategia invita a pensarse lo local, lo cercano, conocer la realidad y reconocerse parte *de*, sensibilizarse e identificarse como agentes de cambio.

⁷ La preparación de este viaje tiene diferentes fases que cargan de sentido el caminar la ciudad, la rela-

ción con el afuera, la formación en contexto. Para saber más de esta estrategia pedagógica consultar Moreno et al. (2016).



Fotografía 8. Viaje por la ciudad (2017).

Los semilleros de investigación figuran en la formación como complementos al currículo prescrito o como actividades extracurriculares que están a disposición de todos. Sin embargo, acceder y pertenecer a este se ha vuelto una hazaña, algo inalcanzable y hasta un privilegio. La poca motivación de parte del profesorado para el desarrollo de habilidades investigativas en las diferentes áreas que cursamos, como la poca difusión de información sobre los semilleros de investigación y de los diferentes programas y oportunidades desde los centros de investigación, hacen que este ámbito (que es la segunda función misional de la universidad) pase por alto en la mayoría de procesos formativos de los futuros profesionales del Instituto Universitario de Educación Física y Deporte de la Universidad de Antioquia.



Fotografía 9. Viaje por la ciudad. Comuna 13 de Medellín (2018).

Generalmente somos formados para investigar lo lejano, lo abstracto, lo ajeno, lo extranjero. El viaje nos trae a lo propio, nos muestra la realidad palpable y propensa al cambio, ideas diferentes a lo que generalmente se nos ha fundado. Eduardo Galeano (2004) explica esto cuando afirma que “se nos ha enseñado que la realidad es intocable, nos han educado para la impotencia”. Los semilleros de investigación se convierten en el espacio por excelencia para la producción de conocimiento de manera crítica, consciente, participativa y democrática. De manera que, a la pregunta ¿Investigar para qué?, podemos responder desde los grupos y semilleros de investigación: investigar para transformar.

4. Reconocimiento e identidad

El recorrido en el grupo PES, junto con buenos antecedentes académicos, me permitieron acceder a una beca para realizar un intercambio en Brasil en el año 2018. Estuve seis meses en la Universidad Federal de Pernambuco, donde pude vivenciar experiencias muy enriquecedoras desde lo cultural, lo académico y lo social. Esta experiencia me permitió crecer en diferentes ámbitos de mi vida y fue parte fundamental en el proceso de reconocimiento y construcción de identidad profesional. Tuve una vinculación especial con la Facultad de Educación de la Universidad donde hice el intercambio (centro de educação), lo cual generó una sensibilidad especial por el campo educativo, la educación popular, el trabajo en comunidad, la educación liberadora desde Paulo Freire, experiencias que fortalecieron mi idea y deseo como profesional: ser profesora, educar para aprender indefinidamente con otros, educar para transformar.



Fotografía 10. Trabajo de campo curso Actividade física e saude. Recife, Brasil (2018).

Al volver del intercambio, decidí continuar con mi formación teniendo un enfoque educativo-escolar y continué con mi participación activa en el semillero de investigación PES. En el año 2019 tuve la oportunidad de vincularme como joven investigadora, participando como estudiante en formación del proyecto *Capacidades docentes y formación de profesionales del campo de la educación física, el deporte, la recreación y la actividad física en Medellín*. En el desarrollo de este proyecto, he tenido la oportunidad de participar de diferentes formas, como en el apoyo y participación en la formulación de herramientas para el desarrollo de trabajo de campo, participación en trabajo de campo y análisis de la información; elaboración de un artículo de manera colectiva; ponente en diferentes eventos académicos locales, nacionales e internacionales, entre otras. Esta experiencia se suma a un sinnúmero de otras oportunidades y experiencias que han marcado mi ser y construido una identidad docente sensible hacia el tema educativo, la formación, la educación comunitaria y la preocupación por el territorio y sus realidades.

La identidad docente es un rizoma que se compone de un tramado de relaciones, situaciones, experiencias que pasan y me pasan (Larrosa, 2006). Relaciones que se tejen desde lo cotidiano, lo familiar, lo académico,

lo cultural y lo social, en un proceso inacabable pero que proporciona horizonte y sentido: la identidad profesional.



Fotografías 11 – 12. Práctica pedagógica comunitaria. Vereda Sinifaná. Caldas, Antioquia (2018).

Referencias

- Almirón, L. (2008). Construcción rizomática del concepto de Salud Mental. *Alcmeon, Revista Argentina de Clínica Neuropsiquiátrica*, 14(4), 56-65.
- Arendt, H. (2002). *La vida del espíritu*. Barcelona: Paidós.
- Bas Peña, E., Pérez de Guzmán, V., & Vargas Vergara, M. (2014). Educación y Género. Formación de los educadores y educadoras sociales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 23.
- Barragán, D., & Patiño, L. (2013). Elementos para la comprensión del fenómeno de la deserción universitaria en Colombia. Más allá de las mediciones. *Cuadernos Latinoamericanos De Administración*, 9(16), 55-66.
- Beltrán, M. E., & Maquieira, V. (2001). *Feminismos: debates teóricos contemporáneos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bolívar, A; Domingo, J. & Fernandez, M. (1998). La investigación biográfico-narrativa en educación: guía para indagar en el campo. Grupo FORCE, Universidad de Granada.
- Castaño R. & Guisao, G. (2022). Investigación narrativa en perspectiva crítica: reflexión metodológica. *Folios. Revista de la Facultad de Humanidades*, 55, 89-100.
- Cendales, L., Torres, F., & Torres, A. (2009). Uno siembra la semilla, pero ella tiene su propia dinámica. Entrevista a Orlando Fals Borda. *Maestras y Maestros Gestores de Nuevos Caminos*, 49, 12-54.
- De las Heras Aguilera, S. (2009). Una aproximación a las teorías feministas. *Universitas: Revista de Filosofía, Derecho y Política*, 9, 45-82.
- Díaz, D. B., & Garzón, L. P. (2013). Elementos para la comprensión del fenómeno de la deserción universitaria en Colombia. Más allá de las mediciones. *Cuadernos latinoamericanos de Administración*, 9(16), 55-66.
- Deleuze, G., & Guattari, P. F. (2004). *Mil mesetas*. Valencia: Pre-textos.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1994). *Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.
- Delgadillo, L. (2010). La apropiación del cuerpo en la mujer, un criterio de equidad. En S. Masseroni & N. Baca (Comps.), *El enfoque de género. Migraciones internacionales, división sexual del trabajo y construcción social de lo femenino* (pp.77-108). Buenos Aires: Mnemosyne.
- Duero, D. G., & Arce, G. L. (2007). Relato autobiográfico e identidad personal: un modelo de análisis narrativo. *AIBR: Revista de Antropología Iberoamericana*, 2(2), 232-275.
- Einstein, A. (1932). ¿Por qué la guerra? Carta a Sigmund Freud, 1932. Publicada en El Correo de la Unesco, mayo de 1985. [Link](#)
- Estrada, Á. M. (1997). Los estudios de género en Colombia: entre los límites y las posibilidades. *Nómaditas*, 6, 1-18.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. España: Siglo XXI.
- Galeano, E. (2004). Aguas de octubre. *La Jornada*. [Link](#)
- García, F. F. (2007). Dos propuestas de la Ilustración para la educación de la mujer: Rousseau versus Mary Wollstonecraft. *A Parte Rei. Revista de Filosofía*, 50, 1-11.
- Gallón, L. (2010). *Orígenes y dinámicas de los semilleros de investigación en Colombia*. Universidad del Cauca.
- García, A., & Viñas, P. (2020). La sororidad concepto clave del feminismo. En *Segundo Congreso de Transformación Educativa*. UNAM.
- Hanisch, C. (1969). Lo personal es político. *Diario Feminino*. [Link](#)
- Herrera, L. & Zapata, S. (2019). ¿Usted se siente acosada en la U? *De la Urbe*, 29(94), 4-5.
- Hinojosa-Millán, S., Vallejo-Rodríguez, D. C., Gallo-Gómez, Y. N., Liscano-Fierro, L. N., & Gómez-Ossa, R. (2013). Prevalencia de violencia sexual en estudiantes de la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia, 2010. *Revista Colombiana de Obstetricia y Ginecología*, 64(1), 21-26.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma. Revista de Psicología i Ciències de l'Educació*, 19, 87-112.
- Lindon, A. (1999). Narrativas autobiográficas, memoria y mitos: una aproximación a la acción social. *Economía, Sociedad y Territorio*, 2(6), 295-310.
- Matta, N. (30 de enero de 2013). Niño de 10 años sobrevivió a matanza de su familia en Amagá. *El Colombiano*. [Link](#)

- Moreno Gómez, W., Herrera Velásquez, M. I., Hincapié Bedoya, D., & Marulanda Hoyos, S. (2016). De viaje... captando desplazamientos corpóreos en una ciudad que educa. *Kult-Ur*, 3(6), 61-88. <https://doi.org/10.6035/Kult-ur.2016.3.6.2>
- Masseroni, S. Baca, N. y otros. (2010). El enfoque de género: migraciones internacionales, división sexual del trabajo y construcción social de lo femenino. Mnemosyne: Buenos Aires
- Londoño, J. (2010). ¿De dónde surge la investigación? La “entusiasmina” y su contagiosidad. En L. Molineros (Ed.), *Orígenes y dinámica de los semilleros de investigación en Colombia* (pp.1-19). Universidad del Cauca.
- Ospina, W. (2014). *¿Dónde está la franja amarilla?* Penguin Random House.
- Pascual Baños, M. C. (2003). La historia de vida de una educadora de profesores de educación física: su desarrollo personal y profesional. *Agora para la Educación Física y el Deporte*, 2, 23-38.
- Pedraza, Z. (2011). La “educación de las mujeres”: el avance de las formas modernas de feminidad en Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, 41, 72-83.
- Rousseau, J. J. 1955 (1762). *Emilio*. Buenos Aires: Saffian.
- Tello, C., & Mainardes, J. (2015). Pluralismos e investigación en política educativa: una perspectiva epistemológica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66), 763-788.