

El cuerpo como territorio disidente sexual y de género: Reflexiones a partir de la experiencia de una maestra en la escuela*

The body as sexual and gender dissident territory: Reflections from a teacher's experience at school

Cadavid Urrego, Ana Cecilia & Durán Suárez, Paula Andrea

 Ana Cecilia Cadavid Urrego

ana.cadavid9764@unaula.edu.co

Universidad Autónoma Latinoamericana,
Colombia

 Paula Andrea Durán Suárez

paula.duransu@unaula.edu.co

Universidad Autónoma Latinoamericana,
Colombia

Revista Kavilando

Grupo de Investigación para la Transformación
Social Kavilando, Colombia

ISSN: 2027-2391

ISSN-e: 2344-7125

Periodicidad: Semestral

vol. 16, núm. 2, 2024

revista@kavilando.org

Recepción: 02 octubre 2024

Aprobación: 20 diciembre 2024

Doi: [10.69664.kav.v16n2a509](https://doi.org/10.69664.kav.v16n2a509)

* La investigación se desarrolló en el marco del Programa de Investigación "Territorialidades para la Paz con Justicia Social" desde la línea de investigación Violencia, Conflicto y Territorio, de la Maestría en Educación y Derechos Humanos de UNAULA, con la asesoría de la Dra. Angela María Urrego Tovar.

Resumen:

Este artículo presenta los resultados de una investigación que tuvo por objetivo comprender las luchas por la defensa del cuerpo como territorio disidente sexual y de género, que ha llevado a cabo una maestra en su experiencia con la sociedad y, especialmente, en el ámbito de la escuela. Los mapas corporales fueron el método utilizado, ya que son una herramienta que facilita la representación de historias, recuerdos y experiencias, desde los significados y discursos encarnados que han acompañado las luchas de esta maestra en la configuración de su cuerpo como territorio disidente sexual y de género en la escuela. Esta metodología favoreció procesos reflexivos respecto a las luchas y resistencias de los cuerpos disidentes, y a la interacción con los parámetros sociales y las instituciones, entre las que se destaca la escuela. Se concluye que, a pesar de los avances legislativos y normativos en la gestión educativa en Colombia frente al tema de las disidencias sexuales, la escuela continúa siendo un escenario en el que se reproducen múltiples formas de violencia frente a los sujetos que asumen su cuerpo como territorios de disidencia sexual y de género, así el cuerpo-territorio se convierte en objeto de disputa de distintos proyectos de sociedad.

Palabras clave: Cuerpo como territorio, Disidencia sexual y de género, Escuela, Mapeo corporal.

Abstract:

This article presents the results of a research aimed at understanding the struggles for the defense of the body as a sexual and gender dissident territory, carried out by a teacher in her experience with society and, especially, in the school environment. Body maps were the method used, since they are a tool that facilitates the representation of stories, memories and experiences, from the meanings and embodied discourses that have accompanied the struggles of this teacher in the configuration of her body as a sexual and gender dissident territory in the school. This methodology favored reflexive processes regarding the struggles and resistances of dissident bodies, and the interaction with social parameters and institutions, among which the school stands out. It is concluded that, in spite of the legislative and normative advances in the educational management in Colombia regarding the issue of sexual dissidence, the school continues to be a scenario in which multiple forms of violence are reproduced against the subjects who assume their bodies as territories of sexual and gender dissidence, thus the body-territory becomes an object of dispute of different projects of society.

Keywords: Body as territory, Sexual and gender dissidence, School, Body mapping.

Introducción

El abordaje teórico y práctico de los estudios sobre el cuerpo en Colombia se ha desarrollado desde diferentes áreas del conocimiento, entre las que se encuentran: artes, educación, historia, antropología y ciencias de la salud. Todas estas han sido protagonistas en los cambios, transformaciones y formas de ver el cuerpo en la actualidad. En este sentido, algunos de los elementos que consolidan el recorrido histórico del cuerpo, desde aspectos sociales y culturales, responden al adelanto de los estudios que tienen que ver con la importancia de la higiene desde la época colonial; la cuestión de la etnia durante el proceso de mestizaje; la concepción de género y sexualidad en la construcción que cada individuo realiza de su cuerpo; además de la relevancia de la educación en tanto proceso de moldeamiento de los sujetos mediante el control de sus cuerpos.

La experiencia del cuerpo se evidencia desde la propia existencia y condición humana, hasta la interacción de los individuos con otras personas y con diversas instituciones: escuela, Estado y familia; esto implica que los cuerpos sean modelados a partir de unas configuraciones homogéneas que buscan responder a demandas relacionadas con los proyectos de Estado-nación que las sociedades disciplinarias y de control, auspiciadas por el capitalismo actual, impregnan en los seres humanos. En este sentido, la escuela ha sido un escenario propicio para el control corporal en la medida en que establece prácticas pedagógicas que impactan en la formación de sujetos dóciles y subordinados a un orden social previamente establecido.

La escuela nace como una institución en esencia controladora, que se mueve en una relación cuerpo-razón, en la que debe imponerse la segunda, y los individuos son formados con el fin de obtener algún conocimiento que represente un aporte relevante al proyecto civilizatorio de cada sociedad. Sin embargo, resulta muy significativo evidenciar cómo la mayoría de reflexiones frente a preguntas por el cuerpo en la escuela se refieren únicamente al control y dominio ejercido sobre los educandos, sin mencionar resistencias y rupturas en la vida escolar, dejando a un lado a otros protagonistas del acto educativo, como maestros y maestras quienes, en la presente investigación, serán el eje central, considerando su papel dentro de la escuela para continuar o transformar estas prácticas educativas.

Ante ello, nos interesa problematizar sobre las realidades de la escuela desde la disidencia del cuerpo, consecuente con los cambios que asume la educación, no solo en su función institucional, sino como tejedora de nuevas comprensiones sociales.

En nuestra búsqueda por maestros con estas características, hemos encontrado algunos que, pese a este gran reto y desafío de enfrentar las pautas sociales establecidas, han abrazado a los estudiantes desde una visión de disidencia, lo cual permite no ver hombres y mujeres, sino personas diversas que piensan y actúan de forma autónoma y, desde esta perspectiva, comprenden que son libres de amar a quien deseen; maestros que, a través de sus historias de vida, han querido transformar sus aulas y los modelos institucionales desde prácticas y proyectos pedagógicos que lideran por medio de sus cuerpos disidentes.

Por lo anterior, este trabajo buscó responder a la pregunta de investigación: ¿Cómo ha sido la experiencia de vida de una maestra en la defensa de su cuerpo como territorio disidente sexual y de género en la sociedad y, especialmente, en el ámbito de la escuela? Para ello se trazó como objetivo general “Comprender las luchas que ha llevado una maestra por la defensa de su cuerpo como territorio disidente sexual y de género en su experiencia con la sociedad y, especialmente, en el ámbito de la escuela” y se plantearon los siguientes objetivos específicos: “Reconocer el devenir en la configuración del cuerpo como territorio disidente sexual y de género que ha llevado a cabo una maestra” e “Interpretar la experiencia de una maestra disidente sexual y de género en la defensa de su cuerpo como territorio en la escuela”.

Respecto a los antecedentes investigativos se encontró que es poca la producción frente al tema de las disidencias sexuales en la escuela, especialmente en lo referido a las experiencias de los y las docentes, quienes también han emprendido batallas y resistencias frente al sistema sexo-género que se impone allí, y se han disputado nuevas formas de vivir sin exclusiones.

En este orden de ideas, fue valioso encontrar investigaciones que se han centrado en dialogar y buscar alternativas educativas y sociales que favorecen acciones pedagógicas, culturales e individuales en función del respeto a la libre elección y expresión de identidad de género, orientación sexual, etnia y nacionalidad, entre otras. Al respecto, las investigaciones de Solís y Martínez (2010), Escobar (2010), Osorio (2016) y Cohendoz (2017) plantean análisis de prácticas educativas, en las que el cuerpo es objeto de disputa en los proyectos de sociedad que se generan desde la escuela. En estos trabajos se plantea el potencial de cambio social que pueden generar docentes dentro y fuera del sistema educativo, resaltando a aquellos maestros y maestras que han reinventado nuevas estrategias y posibilidades educativas para trabajar asuntos de exclusión con el objetivo de disminuir la discriminación, posicionando la disidencia como un aspecto que caracteriza a la humanidad. En este sentido, se reconocen los cambios y conquistas sociales alcanzados gracias a las luchas y los procesos de resistencia que han llevado quienes se niegan a ser controlados y cohibidos, rechazando el esquema de dominación simbólica, cultural y legal que implica el modelo heteronormativo.

También se encontraron trabajos que abordan la relación cuerpo-territorio desde distintas perspectivas, tales como: los tránsitos en la concepción del cuerpo-territorio como espacio material al espacio simbólico (Emiliozzi, 2013); el cuerpo como sistema mundo, como sujeto y lugar de resistencia, atravesado por los procesos de la globalización y la posmodernidad, con sus correspondientes resistencias y expresiones de reterritorialización en la búsqueda de nuevas visiones de mundo (Gómez, 2005; Poot, 2008; Di Bella, 2017); y las miradas otras a los territorios-cuerpos femeninos, indígenas, afrocolombianos, campesinos, urbanos, lésbicos en los procesos de devenir sujetas en acción política, y desde una perspectiva de género (Cruz, 2012; Milán (2017). Además de la perspectiva de Laura Giraldo (2022) quien plantea desde la subjetividad política, una apuesta pedagógica de maestras lesbianas que reivindican las disidencias desde el entorno de la escuela.

En síntesis, los trabajos revisados aportan distintas concepciones en torno al territorio, el cuerpo y el cuerpo como territorio, que permiten enriquecer las posibilidades analíticas de la categoría cuerpo-territorio, resaltando elementos articulados desde la cultura y orden simbólico, pero sin dejar de lado las confrontaciones a estructuras jerárquicas del orden social y a la imposición de relaciones de poder, reguladas por normas sociales, generalmente disciplinarias y coercitivas, de las que la escuela hace parte fundamental en el engranaje de la sociedad, por ello se enfatiza en la comprensión del cuerpo como objeto de disputa de distintos proyectos de sociedad y se busca visibilizar las luchas por la manifestación de lo político-corporal.

Referentes teóricos

El territorio como construcción social

El territorio es un concepto interdisciplinar que ha sido abordado desde diferentes enfoques investigativos que provienen de las ciencias sociales, tales como la sociología, la geografía, la antropología y la economía. En particular, en la presente investigación, será comprendido como un espacio socialmente construido que va más allá de límites físicos, para entenderse como resultado de las relaciones sociales entre personas, instituciones y organizaciones, que expresan una identidad cargada de percepciones, sentimientos, emociones, sueños, memorias y propósitos compartidos.

A partir de los aportes de Echeverría y Rincón. (2000), se asume que los seres humanos no solo habitan el territorio, sino que se apropian de él, lo transforman, lo marcan y dejan huellas en este. Además, lo configuran y reorganizan, a partir de la interacción con el contexto y los demás individuos que hacen parte de él. Desde esta perspectiva, las investigadoras establecen una relación bidireccional entre el sujeto y el territorio, pues el primero es quien crea o modifica al segundo, pero este último también incide en las propias realidades del primero, por ello, es a partir de la experiencia que tanto sujeto como territorio se transforman.

Por su parte, Sosa (2012) comprende el territorio como una red que articula componentes físicos y sociales, los cuales configuran procesos de transformación de grupos sociales, permitiendo su apropiación:

La configuración del territorio se entiende a partir de su condición de marco de posibilidad concreta en el proceso de cambio de los grupos humanos. Sin embargo, también es el resultado de la representación, construcción y apropiación que del mismo realizan dichos grupos, así como de las relaciones que lo impactan en una simbiosis dialéctica en la cual tanto el territorio como el grupo humano se transforman en el recorrido histórico. (p. 7)

En esta misma línea, el territorio implica unos procesos de territorialidad, en tanto apropiación, representación y configuración de sentidos de un grupo humano que lo hace suyo y lo reconoce como parte fundante de su propia existencia; y de territorialización, a partir de un complejo ejercicio de poderes, en el que el dominio y el control del territorio son

fundamentales en la delimitación y sentido de pertenencia de este. Así, el territorio es producto de ambos procesos, desde los que se consolidan prácticas y símbolos culturales que generan un arraigo con los espacios, se afianzan vínculos de pertenencia y apropiación en algún sentido del territorio, y se propician la interacción y la construcción del tejido histórico-social de las comunidades.

Ahora bien, paralelo a dichos procesos se presenta una relación de concomitancia entre la desterritorialización y la reterritorialización, y de acuerdo con Haesbaert (2011) la desterritorialización consiste en un movimiento en el que el territorio es abandonado, este se abre y se despliega en múltiples líneas de fuga o incluso se destruye. Además, según Herner (2009) este proceso conlleva “la desarticulación del referente clave de las culturas: el territorio, espacio común donde se materializan las prácticas, que marca las fronteras entre “nosotros” y los “otros” (los de “adentro” y los de “afuera”)” (p.170). Toda desterritorialización trae consigo consecuencias en términos sociales, culturales, políticas y económicas, y se puede originar por diferentes factores, ya sean tensiones en las relaciones de poder, necesidad de nuevos recursos, intereses económicos o políticos, conflictos armados o fenómenos naturales, entre otros.

Pero como no puede pensarse un sujeto sin territorio, la pérdida de este implica siempre una nueva construcción. En este sentido, toda desterritorialización se da de manera interdependiente de la reterritorialización, la cual sucede a partir de la generación de nuevas dinámicas, identidades y relaciones de poder. En palabras de Herner (2009): “El nuevo territorio es siempre productivo, es por esta razón que el mundo es un territorio que debe ser siempre territorializado, ocupado, reconstruido, habitado; una tensión que sólo puede satisfacer la intensidad de una acción creativa múltiple” (p,170). Así para efectos de la presente investigación, se asume que estos procesos derivan en la construcción de nuevas territorialidades, que implican el abandono, la modificación o destrucción del territorio original.

El cuerpo como primer territorio

Para situar y enunciar el cuerpo como primer territorio, es necesario ir más allá de su composición material y su condición física, y alejarse de la concepción del positivismo moderno que redujo el cuerpo a mero objeto de análisis, para dar cabida a otras perspectivas de análisis que posibiliten el reconocimiento de un cuerpo ampliamente cargado de representaciones, emociones, valoraciones, tensiones, sentidos y prácticas sociales, entre otras.

Por esta vía, es importante ubicar los aportes de Pedraza (2008), desde los que el cuerpo se concibe como el núcleo social y simbólico de la experiencia humana, y se asume como “terreno existencial de la cultura” en el que se afianza la identidad y cobran sentido las representaciones que tenemos del mundo social (p.263). Así, para la autora, las percepciones y valoraciones que tenemos del cuerpo están siempre situadas cultural y simbólicamente, porque el acto de encarnar la experiencia humana se localiza en la historia

y en la cultura. De este modo, al establecer la relación cuerpo-territorio, los planteamientos de Pedraza (2008) entran en sintonía con Sosa (2012), en tanto se concibe el territorio como un espacio socialmente construido, y dicha concepción puede extenderse al cuerpo, porque este último tiene que ser pensado y concebido al tenor de unas condiciones socioculturales e históricas particulares que le dan sentido.

El cuerpo-territorio es entendido entonces como morada personal y única que alberga las realidades propias de cada ser humano, y sobre este actúan diferentes discursos, prácticas, estéticas, representaciones, patrones, modelos, usos y gustos, porque a pesar de ser morada particular, el cuerpo está inmerso en las pugnas y tensiones que se desprenden de la visión que cada sociedad tiene del mismo. Según Cabra y Escobar (2014), el vínculo cuerpo-sujeto siempre está atravesado por relaciones de poder y por una idea del sujeto que se privilegia:

Por ello, más que una instancia en que las culturas inscriben sus lógicas, el cuerpo es un campo donde confluyen todas las fuerzas que se disputan el sentido social en un momento sociohistórico (p.54).

A partir de los elementos desarrollados hasta acá, es importante precisar algunos aspectos que ayudan a concretar la comprensión del cuerpo como territorio, el primero es el reconocimiento de la dualidad “*físico-simbólica*” que representa la corporalidad; particularmente interesa situar el cuerpo como un territorio configurado simbólicamente por diferentes vivencias, historias, percepciones, emociones y sentimientos, propios de la condición humana. Por lo tanto, en este proceso investigativo, el cuerpo no se asume como realidad constante e inmutable, sino como escenario que manifiesta un espacio experiencial construido a través de símbolos, códigos, imágenes, formas, marcas y significantes, que dan cuenta de la construcción cultural de los individuos y su relación con lo que los rodea. (Cabra y Escobar, 2014).

Así mismo, es fundamental considerar la dupla “*Cuerpo-historia*”, en tanto la experiencia del cuerpo como construcción social devela el tejido histórico-social del que hace parte. Ello implica leer los cuerpos a partir de su construcción individual y colectiva, es decir, comprender las corporeidades desde las historias de vida de cada ser humano, pero también, evidenciar la historia que se construye en colectivo y traspasa todas las esferas de la vida en comunidad. Autoras como Preciado (2004) y Butler (2007) señalan que tanto el cuerpo como el género son una construcción social traspasada por la historia, que involucra experiencias y significados que dotan de sentido, el trasegar de la vida de cada individuo.

Por último, la relación “*Cuerpo-resistencia*” no puede perderse de vista, pues como se ha planteado, el cuerpo es escenario permanente de disputas, en el que se manifiestan fuerzas sociales, económicas, políticas, culturales, estéticas, que buscan por un lado la dominación y el control, y por otro lado, que llevan a cabo procesos de resistencia y reinvención constante de nuevas formas de ser, estar, parecer, nombrarse y asumirse desde las disidencias sexuales y de género.

Disidencia sexual y de género

Para abordar la categoría de disidencia sexual y de género, es necesario comenzar por definir qué se entiende por sistema sexo/género. Para esto, se toman los aportes de Rubín (1986), quien plantea que dicho sistema se configura como una superestructura emanada de la división social del trabajo, la familia heterosexual y el modo de producción heredado del capitalismo:

El reino del sexo, el género y la procreación humanos ha estado sometido a, y ha sido modificado por, una incesante actividad humana durante milenios. El sexo tal como lo conocemos —identidad de géneros, deseo y fantasías sexuales, conceptos de la infancia— es en sí un producto social. (p 103)

Ahora bien, cuando las personas han intentado desligarse de este paradigma heteronormativo (sistema sexo/género) han sido rechazadas, señaladas y estigmatizadas. Y es justo en esas tensiones y rupturas en las que emerge la disidencia, como una corriente política que busca reivindicar las disidencias sexuales y de género, confrontando las pautas sexo-genéricas tradicionales y poniendo un fuerte énfasis en la necesidad de interpelar y fracturar el sistema heteropatriarcal.

El concepto de disidencia surge a partir de la teoría queer, una práctica política que hace crítica a la sexualidad normalizada e impuesta por la sociedad heteronormativa, que determina actividades, roles, características según el sexo asignado a las personas. Para 1990, Teresa de Lauretis acuña por primera vez el término de teoría queer, haciendo alusión a una corriente crítica de pensamiento, que tiene sus raíces en la teoría feminista y en algunos planteamientos de Derrida y Foucault. Esta autora plantea que los géneros, las identidades y orientaciones sexuales no están determinadas por un imperativo biológico, y se opone a la homogeneización cultural y a los discursos dominantes sobre género, raza, clase y situación sociopolítica.

Desde una perspectiva similar, Butler (2007) desarrolla un discurso en torno a una matriz heterosexual, en la que el Estado genera represión y exclusión de todo un exterior constitutivo de las posiciones hegemónicas. Ante ello, establece que el género no es algo determinado por la biología, sino que es un constructo social y cultural a partir de las vivencias y afinidades de cada individuo. En esta medida, cuando en su discurso interpela la performatividad del género, la conceptualiza como la acción de repetir las normas que se han establecido desde el Estado para determinar a los seres humanos. Por consiguiente, para la autora, declararse en determinado tipo de género significa, por una parte, aceptar las reglas estipuladas por la sociedad; y por otra, ingresar al juego de la clasificación humana para ser controlado y limitado a lo que se *debe ser*.

Ahora bien, Preciado (2004) analiza las nociones de hombre, mujer, masculinidad, feminidad, homosexual, heterosexual, transexual, intersexual, normalidad y patología, como ficciones políticas vivas, encarnadas, que tienen en común la cualidad cuerpo. Así, la autora desarrolla una genealogía política que explica cómo dichas ficciones han aparecido históricamente y a qué técnicas políticas de producción y normalización del cuerpo y la

sexualidad están asociadas, con el objeto de proponer una desidentificación crítica y revelación contra estas, en tanto formas sistemáticas de opresión y exclusión.

Por su parte, Bustamante (2013), quien se nombra a sí mismo como un disidente sexual, hace una crítica especial al sistema machista y heteronormativo colombiano, en el que el Estado ha creado estereotipos para determinar la forma de ser de las personas, instaurando solo dos sexos para caracterizarlos y, en esta misma medida, establecer clases sociales en las que unos valen más que otros. Desde esta perspectiva, se refiere al concepto *disidencia* como la forma de tomar distancia frente a una serie de sistemas, como el sexo/ género que estipulan unos patrones, en la que no hay ninguna otra posibilidad de construir identidad.

Estos autores y autoras han sido pioneros en hacer visibles otras formas de ser, de expresar el género, y de manifestar y vivir la sexualidad en los seres humanos. Esto permite resaltar que, si bien el concepto de disidencia se escucha con fuerza en la actualidad, ha estado presente en los discursos desde hace tiempo, lo que aparece como novedoso es la resistencia, las voces que se alzan y que lideran miles de cuerpos disidentes, para decirle al mundo que no somos iguales, y que no existen solo dos formas de expresar o vivir el género y la sexualidad. Particularmente al inicio de este siglo el Colectivo Universitario de Disidencia Sexual de Chile posiciona el concepto de disidencia en el marco de la teoría queer, tomando con mayor fuerza en el territorio de América Latina.

De acuerdo con Bustamante (2013) hablar de este concepto es entender que cobija y defiende no solo aquellas personas lesbianas, gais, bisexuales, transgénero, transexuales, travestis, intersexuales, sino también a las personas maltratadas, rechazadas, a la mujer, al hombre, al indígena, al desplazado, al marginado, a la población negra. Es decir, desde el uso de esta categoría se defiende la vida y el derecho de ser libre y diferente, y a quien se resiste a vivir desde el imperativo normativo que la cultura y la sociedad misma han impuesto en el transcurso de la historia; se lucha contra las políticas y las prácticas neoliberales, en las cuales no hay una libre elección, cuestionando estos discursos e implantando nuevas formas de vivir, de representar y demostrar cómo los cuerpos habitan desde diferentes géneros, sexualidades, colores, tamaños; y se problematizan las categorías de hombre y de mujer, dejando a un lado los estigmas heteronormativos en los que se ha inscrito la sexualidad.

Defensa del cuerpo como territorio disidente sexual y de género

Situar el cuerpo como territorio disidente sugiere enunciar lo otro, lo diferente, lo desconocido y lo particular, como posibilidad de comprender formas variadas de identidad sexual frente a la construcción de un individuo en contexto. Ahora bien, no solo se sitúa un cuerpo como espacio de construcción social y cultural, sino también como un lugar habitado por disidencias. En este sentido, aquellos cuerpos disidentes, inmersos en diferentes dispositivos de poder, agencian luchas, resistencias y alteraciones que incomodan el orden establecido por la sociedad y permiten visibilizar otras formas de apropiarse de este.

En suma, para este proceso investigativo interesa conocer la experiencia del cuerpo disidente como espacio alterado, modificado, transformado y traspasado por historias de

vida que configuran a seres humanos en disputa con los mandatos sociales y algunas instituciones, como la escuela; en este sentido, se defienden, reivindican, manifiestan y expresan otras maneras de entender y habitar el cuerpo como territorio.

Mapeando el cuerpo-territorio: apuntes metodológicos

Este ejercicio investigativo se ubicó desde la perspectiva de la investigación cualitativa y el enfoque hermenéutico, en tanto este se centra en la comprensión, y toma como punto de partida la perspectiva subjetiva de los participantes, rescatando la singularidad y particularidad de la experiencia humana como posibilidad para acercarse comprensivamente a los fenómenos sociales. Por esta misma vía, se eligió el relato como uno de los caminos más expeditos para el trabajo hermenéutico, pues se considera como una forma de acción que es histórica, política y fundamentalmente simbólica, y que además tiene efectos en quien lo narra, así como en quien lo escucha y lo interpreta (Ángel, 2011).

Por consiguiente, en coherencia con el posicionamiento epistemológico y los intereses de la investigación, se adoptó el método de los mapas corporales, el cual articula aspectos narrativos, gráficos y simbólicos que permiten poner en escena nuestra corporeidad. En ese sentido, la expresión de sentimientos, emociones, deseos, expectativas, proyecciones y posicionamientos con los que el sujeto da cuenta de la construcción subjetiva de su cuerpo, se plasman en una representación visual de este como un territorio vivo, en el que intervienen aspectos sociales, culturales, políticos e ideológicos, entre los que se encuentran los parámetros del sistema sexo-género. Por ello, en el plano interpretativo, desde este modelo:

se busca la comprensión del orden normativo inscrito en el cuerpo donde se articulan aspectos relativos a procesos psicosexuales y modelos de género anclados en la cultura, como así también, la expresión de transgresiones o disidencias a las ideologías de género vigentes. (Silva, Barrientos, y Espinoza-Tapia, 2013, p.163)

Esta propuesta metodológica se viabiliza a partir de la elaboración de un croquis del cuerpo humano, del tamaño aproximado al de la persona participante, con el que se construye una geografía de la experiencia corporal, así, se van incorporando dibujos, gráficos, textos, collages que permiten expresar y simbolizar distintos aspectos que los sujetos quieren narrar acerca de sus experiencias, y que van ubicando en alguna parte de la representación de su cuerpo. Esto se acompaña de relatos orales que se comparten a medida que se hacen las inscripciones en el mapa, y al momento de su socialización.

El análisis se planteó a partir de tres dimensiones: gráfica, narrativa e interpretativa. Desde la primera se consideraron las representaciones de autoimagen e imagen social que la participante expresó a través de las distintas formas, tamaños y colores usados en el mapa corporal, así como las relaciones que se establecían entre los dibujos y las partes del cuerpo. Es importante señalar que esta dimensión aborda la *gramática* corporal de los sujetos, desde la que es posible leer las formas en que estos se sujetan o no a ciertos ordenes normativos

de la cultura, de este modo, lo iconográfico se asume como un producto cultural motivado que puede ser interpretado.

En la dimensión narrativa se recopilaron los relatos que acompañaron tanto la elaboración del mapa como su socialización, los cuales giraron en torno a recuerdos de sucesos que marcaron algunos hitos en la vida de la participante, y daban cuenta de restricciones, señalamientos, luchas, posicionamientos, discursos y prácticas que vinculaban topográficamente a su cuerpo.

Finalmente, para llegar a la dimensión interpretativa, se partió del análisis de las dos primeras, a través de una indagación temática que permitió identificar algunos patrones, relaciones y marcaciones especiales que luego posibilitaron la generación de categorías, las cuales se interpretaron a la luz de los objetivos propuestos para dar paso a los resultados de la investigación.

Hallazgos y discusión

A continuación, se presentan los hallazgos correspondientes al propósito de reconocer el devenir en la configuración del cuerpo como territorio disidente sexual y de género desde la experiencia de una maestra. Luego se exponen los resultados relacionados con el objetivo de interpretar la experiencia de una maestra disidente sexual y de género en la defensa de su cuerpo como territorio en la escuela, así como la discusión respectiva en ambos casos.

Tiffany: una maestra en constante devenir frente a su cuerpo como territorio disidente

Lady Tiffanyⁱ es una persona de 32 años, nacida en la ciudad de Medellín y habitante de la Comuna 3, barrio Manrique. Es licenciada en Ciencias Sociales y trabaja como docente en una institución educativa de la misma ciudad. Desde hace algún tiempo se encuentra en la construcción constante de su género y esto ha representado una serie de retos y luchas respecto a las elecciones de su cuerpo como territorio disidente sexual y de género, en particular en el contexto de la escuela.

Figura 1. Mapeo corporal narrativo-momento de elaboración, 2021



Fuente: elaboración propia

En la narración de Tiffany se puede apreciar la vivencia de una infancia tranquila y acogedora desde el seno de una familia nuclear, que le brindó seguridad y confianza en la construcción de su identidad, forjando cimientos para enfrentar las elecciones que realizó en su devenir sobre su identidad:

Mi grupo familiar, en primera instancia, siempre ha apoyado mis decisiones frente a la elección de mi identidad. Mi mamá, papá, hermana y abuela, realmente todos me han respetado y apoyado mucho, creo también por eso que mi hermana menor desde pequeña identificó mis gustos y realmente eso me sirvió mucho, porque yo vi que los niños pequeños también podían comenzar a entender esos cambios. Para mí fue muy significativo dentro de todo mi proceso el apoyo de mi familia, ellos identificaron eso en mí, se dieron cuenta y me apoyaron; por eso, en cierta medida, pienso que tengo autoestima, y eso influyó en asumirme libremente como masculino. (L229-238)

Tiffany cursó sus estudios de bachillerato en un colegio femenino con énfasis en comercio, donde las estudiantes eran preparadas para ejercer como secretarias. Frente a esta experiencia, la narradora argumenta que fue una etapa difícil, porque tenía que usar accesorios y vestimenta que no eran muy cómodos para ella, pues el rol de secretaria exigía una presentación acorde a los estereotipos femeninos, los cuales no eran afines a sus gustos personales. En su narrativa evoca lo siguiente:

¿Cuál es el estereotipo de una secretaria? La secretaria se tiene que arreglar, se tiene que maquillar, se tiene que peinar, ponerse falda o tacones, debe tener una vestimenta un poco más elegante y cuando llegamos al grado once, las secretarias empiezan con esa práctica, con la práctica de empresa, eso fue muy difícil porque me tuve que maquillar, planchar el cabello, poner tacones cada ocho días, medias veladas, durante un año, pero bueno, lo logré. (L276-281)

Más adelante, al egresar del bachillerato, tomó la decisión de ser maestra e ingresó al ciclo complementario en la Escuela Normal Superior de Medellín; y a los 21 años reafirmó esta vocación, por lo cual ingresó a la Universidad de Antioquia donde finalizó el pregrado de Licenciatura en Ciencias Sociales. En su narrativa, Tiffany expresa que decidió ser docente porque deseaba contribuir a la transformación de la sociedad desde el aula de clase, en especial, en temas relacionados con el respeto y reconocimiento de la disidencia.

Su primera experiencia profesional fue en una escuela rural del municipio de Marinilla, Antioquia, en la cual acompañó el grado preescolar, cargo con el que no se sentía conforme debido a que era una población de temprana edad y, desde su perspectiva, su perfil no se ajustaba a las necesidades de los estudiantes. En este espacio laboral, evidenció los estereotipos de género que se marcaban para el rol de maestra de primera infancia, y en su relato hace referencia a características conductuales, tales como ternura, cercanía, voz cálida, cuidado, además de la apropiación cultural de lo femenino desde asuntos como la vestimenta, la cual estaba enmarcada en el sistema sexo/ género. Todos estos patrones no representaban su identidad. Finalmente, exploró otras oportunidades de empleo e inició en el año 2016 una nueva experiencia, ejerciendo como docente, durante los seis años

siguientes, en primaria, principalmente en los grados cuarto y quinto.

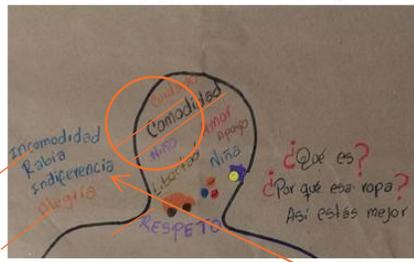
En el relato de su vida, Tiffany da cuenta de diferentes escenarios y temporalidades que le permitieron, paulatinamente, apropiarse su cuerpo como un territorio de luchas y transformaciones, habla de los caminos emprendidos para llegar a configurarse desde la disidencia; exponiendo los retos que, a nivel personal, profesional y social, ha tenido que enfrentar al situarse por fuera del sistema sexo-género.

La familia como eje fundamental para la configuración y aceptación de su cuerpo como territorio disidente

Recuerdo que mis padres siempre me comprendían mucho y se referían a mí con respeto por toda mi transformación respecto a gustos, ropa o por lo que fuera... Tiffany

En los relatos de Tiffany, la infancia aparece como uno de los momentos cruciales que inciden en la defensa que actualmente hace de su cuerpo como territorio di, a su vez, evoca a su familia como la base que sostiene su devenir en las múltiples situaciones que enfrenta en su vida. Desde temprana edad, sentía comodidad asumiendo roles y comportamientos atribuidos generalmente a la masculinidad, por ejemplo, el uso de pantalones, camisetas holgadas, tenis y gorras. En su narración manifiesta que las prendas de vestir como faldas y vestidos le producían malestar. A continuación, se pueden apreciar las palabras y los dibujos que usó Tiffany para representar diferentes aspectos de su vida (ver Figura 2).

Figura 2. Mapeo corporal narrativo- fragmento superior 2021

Matriz registro de codificación corporal.		
Categorías de Análisis	Dimensión gráfica	Dimensión narrativa
El cuerpo como territorio.	<p>Partes de cuerpo para analizar: cabeza, boca y oídos:</p> 	<p><i>Construcción cuerpo físico y simbólico, vivencias, historias, miedos, sueños, sentimientos, emociones:</i></p> <p>Cerebro: "Tengo muchos recuerdos en mí y eso varía respecto a mis emociones y sentimientos frente a cómo las personas se referían a mi identidad. Recuerdo que mis padres siempre me comprenden mucho y se referían a mí con respeto por toda mi transformación respecto a gustos, ropa o por lo que fuera."</p> <p>Las palabras cuidado, comodidad, amor, apoyo, niño, niña, libertad, respeto, logran sintetizar mi historia de vida inicial. Recuerdo que veía un carrito o canica y enloquecía por tenerlos, mi mamá se dio cuenta que me gustaban y me fue consiguiendo, todo sucedió de forma muy natural."</p>

Fuente: elaboración propia

La figura 2 representa la parte superior de su cuerpo, y como se aprecia en el espacio externo del dibujo Tiffany incluyó las palabras "incomodidad", "rabia" e "indiferencia", y las marcó con color azul, luego escribió "alegría" con rojo y, al lado izquierdo, puso dos preguntas:

“¿qué es?”, “¿por qué esa ropa?”, y una afirmación: “Así estás mejor”. Pero en la parte interna, específicamente en el punto donde ubicó su cabeza, dejó inscritas las palabras “cuidado”, “comodidad”, “niño”, “amor”, “libertad”, “niña”, “RESPETO”. De esta manera, Tiffany da cuenta de la fortaleza interna que logró tener, pese a las presiones sociales y, en muchas ocasiones, el rechazo y señalamiento que recaían sobre sí. Esto se debe a que en su hogar encontró el respaldo necesario para enfrentar las dificultades, responder con alegría y seguir avanzando en el proceso de configuración de su propia identidad.

En la Figura 2 también se destacan los dibujos de un carrito y tres canicas, los cuales, según la narrativa que acompañó la socialización del mapeo, representan elementos muy valiosos y significativos de sus recuerdos de la infancia, porque le permiten evocar un periodo de su vida en el que no tenía que preocuparse por cuáles eran los juguetes apropiados para un niño o una niña. Gracias a su familia contó con un espacio de aceptación respecto a las manifestaciones de su identidad, que le permitió disfrutar y vivir con tranquilidad su etapa de la primera infancia. En la misma figura, Tiffany evoca a su madre y establece una relación directa con las palabras “respeto”, “comodidad”, “cuidado”, “amor” y “apoyo”, haciendo referencia al acompañamiento que recibió de ella en las decisiones que emprendía respecto a la configuración y apropiación de su cuerpo como territorio.

La familia como institución de nuestra sociedad opera en torno a ciertas demandas funcionales que deben apoyar la organización social, para ello, se espera que actúe de acuerdo con unos parámetros culturales preestablecidos, y con unas formas de relacionamiento sujetas a determinadas reglas de comportamiento, entre las que se encuentran la elección sexual, dando por sentado que el modelo heteronormativo es el único válido y que lo “*normal*” es sentir atracción o deseos por el sexo opuesto. Pero en el caso de Tiffany, tanto el padre como la madre se distanciaron de ese modelo y generaron unas condiciones que le permitieron indagar, descubrir y elegir en libertad. Su familia se constituyó en un eje fundamental en la configuración de su ser disidente.

Gracias al mapeo corporal narrativo, pudimos evidenciar la manera en que, en el cuerpo de Tiffany, se plasman los gustos, deseos, rechazos, encrucijadas que impone la sociedad heteronormativa, pero también el amor y el respeto que alimentan sus luchas y resistencias. En este sentido, graficar su propio cuerpo y narrarlo, nos permitió entenderlo como un territorio en constante disputa, como ese espacio que habitamos siempre en relación con el mundo que nos rodea. Asimismo, pudimos comprender que los ejercicios de territorialidad y territorialización que emprendemos con nuestro cuerpo-territorio están atravesados por las maneras en que nos relacionamos con la sociedad y con nuestras propias concepciones, pensamientos y emociones, y cómo dichas relaciones tienen injerencia en esa persona que decidimos ser.

Así, el cuerpo se constituye en un espacio de interacción social, como lo muestra el relato de Tiffany, la familia, al estar ubicada en los círculos más cercanos, especialmente en los primeros años de vida, ocupa un lugar central para brindar los soportes y los principales referentes con los que los seres humanos nos insertamos en la cultura y la vida social.

Además, el cuerpo se presenta como territorio político porque en este se inscriben las disputas entre los criterios biológicos, normativos y las expectativas sociales y culturales.

Este hallazgo coincide con los planteamientos de Susy Schock (2018) al situar la familia como primer lugar donde el ser humano configura su identidad, al respecto menciona la importancia de asumir desde el hogar acciones y prácticas de respeto, frente a los constructos de identidad que cada individuo desarrolla en su proceso vital. También hace referencia a un mundo que des-abraza, al desconocer como la sociedad invisibiliza la variabilidad de identidades, que desde la primera infancia se van construyendo.

En este sentido, la familia como un constructo social heterogéneo, limita y determina según la biología sexual y no desde la libre elección de la identidad de género, normalizando desde dos únicas visiones: el ser mujer porque su cuerpo tiene características de hembra, o el ser hombre porque su cuerpo tiene características de macho. Por todo ello, es necesario desligar la genitalidad de la identidad de género, ya que somos seres humanos, todos diferentes, los cuales tenemos la libertad de elegir.

Escuela e identidad: entre lo que elijo ser y lo que debo ser

*Estar en la escuela es difícil, porque uno no se puede
mostrar como uno realmente es...*

Tiffany

Es a los 5 años que Tiffany se enfrenta a una situación con la cual comienza su resistencia frente a las exigencias del cuerpo en la escuela. Al respecto, evoca el siguiente recuerdo de su infancia:

Yo le empecé a decir a mi mamá que no me pusiera más vestidos, como a los 5 años, yo le decía: “pero ¿es que usted por qué me pone vestidos? Es que yo soy un niño, no me ponga eso”, yo le decía: “¡no!” Y cuando fui a entrar al preescolar eso fue horrible, porque yo recuerdo, vea, la loncherita roja de los ciento un dálmatas, con una correíta amarilla, y la marica faldita. Yo: “Ma, no, yo no me quiero poner eso, póngame un blue jean, yo quiero ir como los otros niños”. Me decía: “es que usted es una niña, usted es una niña, usted se tiene que poner eso”. Me puse eso y yo me sentía súper rara con eso, pero bueno, ahí empezó pues como mi vida en el colegio, desde ahí yo empecé a saber que hijueputa usted no puede ser como usted quiera. (L70-77)

Un aspecto importante para señalar es la exigencia del uso del uniforme al interior de la escuela, el cual se constituye en un patrón dominante para normalizar los cuerpos a través de la uniformidad, con la finalidad de controlar y subordinar a los sujetos, haciéndolos dóciles ante el orden social preestablecido. Así, se consolidan distintas prácticas que regulan la vida de los y las estudiantes, ocasionando despojos frente a la apropiación de su cuerpo, e imponiendo unas maneras de ser y estar en el mundo que, en general obedecen a las lógicas heteronormativas.

En el caso de Tiffany, se evidencia desde temprana edad un proceso de territorialización de su propio cuerpo al oponerse al uso del uniforme que correspondía al género femenino, y vestirse con jeans y camisas, como lo hacían los niños. Pero las presiones institucionales hicieron que tuviera que aceptar el uso de la falda, renunciando a sus elecciones y gustos para, finalmente, encajar. Esta experiencia generó una ruptura con su propia imagen, que podemos entender como desterritorialización, en tanto se vio en la obligación de renunciar a sus ideales personales. Tiffany sufrió una ruptura con su propia imagen que generó, en su momento, sentimientos de pérdida, desarraigo y desorientación.

Esta situación de ruptura con la configuración de su imagen - o de desterritorialización -, se repitió en su adolescencia cuando cursaba sus estudios complementarios en la Escuela Normal de Medellín, en donde sufrió los señalamientos de una maestra por la forma de vestir y apropiarse su cuerpo, por lo que nuevamente se sintió encasillada y vio coartada su libertad.

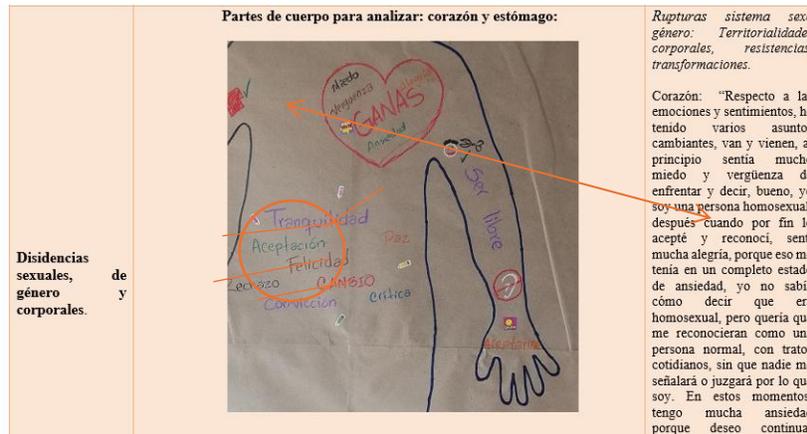
Recibí una crítica muy fuerte, precisamente por mi forma de presentarme y vestirme, yo ese día llegué con jean de hombre y una camisilla, yo tengo pues tatuajes y toda la cosa, en ese momento tenía un piercing y cabello corto, lo primero que yo escuché fue: “¡no, no, no, esto no puede ser posible!, ¿usted quién es?” Cuando yo volteé le pregunté: “¿me está hablando a mí?” “Sí, ¿usted quién es?” “Ah, yo soy Tiffany y voy a estudiar acá”. “No, esto no puede ser, hágame el favor, mañana usted no puede venir así, se pone una camisa y se quita todo eso que tiene en la cara y en las orejas, se quita todo eso”. Ahí yo empecé a ver que para uno estar en la escuela es difícil, porque uno no se puede mostrar como uno realmente es, uno no se puede mostrar porque entonces va a recibir muchas críticas, incluso en ese momento yo me preocupé, yo dije: “¿qué voy a hacer? Yo no quiero parecer otra cosa que no soy”. (L105-112)

Cuando Tiffany afirma: “ahí yo empecé a ver que para uno estar en la escuela es difícil, porque uno no se puede mostrar como uno realmente es”, se hace evidente cómo el sistema escolar reproduce la ideología dominante, que en este caso se enfoca en una serie de prácticas y discursos determinados que, desde la imposición hegemónica, establecen una obligatoriedad heterosexual, invisibilizando lo otro, lo diferente, marginando a quienes se atreven a desafiar las reglas y normas preestablecidas.

Tiffany encarna en su voz un llamado a la escuela desde un contexto de disidencia, en el cual cada individuo pueda explorar sus propias realidades y construir su proyecto de vida, basado en sus libres elecciones, dejando a un lado unos patrones de conducta impuestos para poder mostrar lo que realmente se es. En su expresión: “Yo no quiero parecer otra cosa que no soy”, evidencia la angustia al tener que transitar continuamente por las sendas del señalamiento, hostigamiento y rechazo porque su corporeidad altera la homogeneidad de la escuela.

Desde el mapeo corporal narrativo, Tiffany simboliza el tránsito de estas experiencias en la escuela (ver Figura 3)

Figura 3. Mapeo corporal narrativo-fragmento intermedio, 2021



Fuente: elaboración propia

Como se evidencia en la figura 3, Tiffany dibuja un corazón y, en su interior, ubica sentimientos y emociones como miedo, vergüenza y ansiedad, y resalta la palabra “GANAS”, con mayúscula sostenida, para expresar su deseo de dar cuenta de quién es. La zona del estómago la identifica como una parte central en la que digiere las experiencias negativas del rechazo y las críticas, pero también enfatiza en la palabra “CAMBIO” que le produce tranquilidad, aceptación de sí, felicidad por su decisión, convicción y paz. En el delineado de su brazo izquierdo, representa, mediante dibujos, un corte de cabello, una cara sonriente, un visto bueno y una oreja tachada —que significa no querer escuchar— y escribe “ser libre” en el antebrazo, y en la mano “aceptarme”. Esta última fue su consigna, se aceptaría y lucharía por ser como quería ser, esa era la tarea y, por eso, puso manos a la obra.

Desde su experiencia en la escuela, ya no como estudiante sino como docente, en su relato da cuenta de la manera en que, desde el ámbito laboral, los patrones limitantes frente a la construcción diferenciada del género son reiterativos en su vida. En una de sus narraciones expone cómo los directivos de una de las instituciones donde laboró, intentaron imponerle un uniforme determinado para ejercer el rol de maestra de primaria:

Yo estuve trabajando en un colegio, cuando tenía el preescolar, y llegaron los delantales, entonces, obvio, el delantal de preescolar era una batola, era una batica de mujer, muy bonita, rosada incluso. Entonces, a mí me dio mucha risa cuando me la dieron, a los demás le dieron delantales blancos y a mí me dieron la batica rosada, yo la recibí, la miré y me dio mucha risa, y, entonces, la coordinadora me dijo: “¡Ay!, ¿a usted qué le pasa, por qué se está riendo?” Yo le dije: “porque la bata está muy linda, pero yo no me la voy a poner”. “¡Ay!, ¿cómo así que no?, pero es que esa es la suya, esa es la que llegó para preescolar”. Yo le dije: “ah, bueno, pero no hay ningún problema, yo me compro otra, la puedo hacer incluso de color rosado, pero que no sea como tan femenina”. Es que yo me la medí y le dije: “vea, eso me queda como un vestido, yo no me voy a poner eso”. A la semana siguiente llegué con mi delantal rosado, porque con el rosado no tengo ningún problema y no era tan femenino, era un delantal rosado, entonces, pues no me dejé volver como a encasillar. (161-170)

Este relato, permite apreciar algunos procesos de resistencia con los cuales Tiffany ha llevado a cabo una defensa de su ser y de su cuerpo como territorio disidente en el contexto de la escuela. Así de acuerdo con Haesbaert (2011), podemos afirmar que ella ha ido reterritorializando paso a paso su cuerpo, porque además de reconocer que está inmersa en distintas relaciones de poder, sabe lo que significa enfrentarse algunos de esos poderes, y sin dudar lo ha hecho con la convicción y la decisión de mantenerse firme en sus luchas, tanto en el plano material de la acción misma, como en lo simbólico desde lo que estas pueden representar.

Además, las experiencias narradas por Tiffany coinciden con los aportes de Pedraza (2008), cuando afirma que la escuela es “generadora de marcadores de género, clase y jerarquías en torno al cuerpo” (p. 149). De este modo, los escenarios escolares, replican los patrones de la cultura, buscando el sostenimiento de un orden establecido y el mantenimiento de lo que se ha considerado como normalidad, posicionando a quienes no encajan como “*anormales*”.

Los hombres con vagina sí existen: reconfigurando otras formas de ser y habitar el cuerpo en la escuela

Yo desde niña me sentía como un niño, me veía como un niño, o sea yo era un niño.

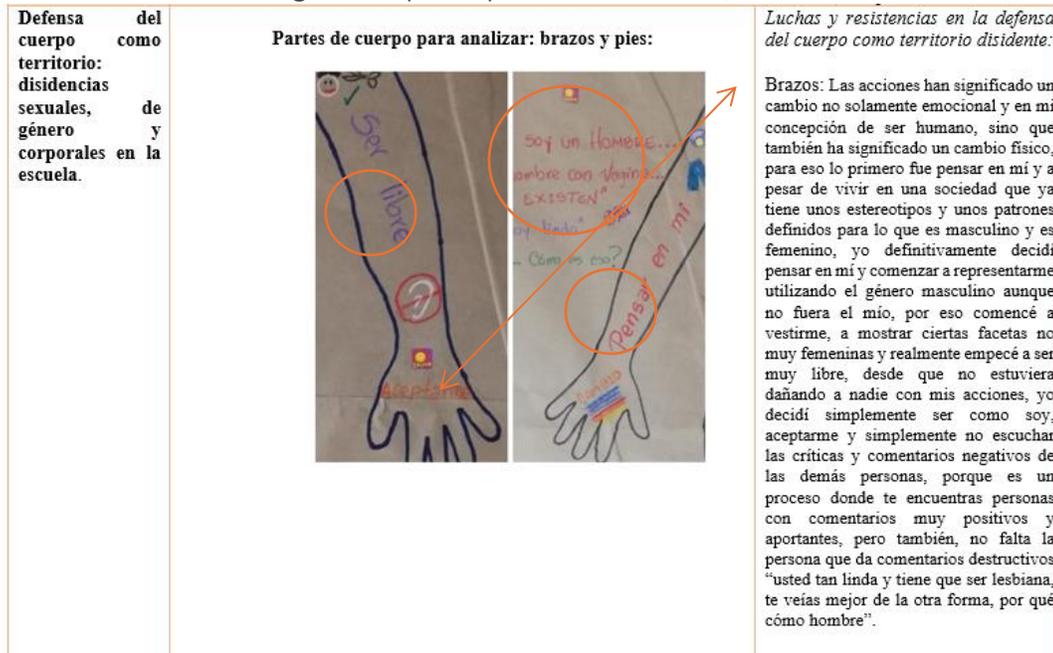
Tiffany

Desde su ingreso al sistema educativo, Tiffany se identificaba con otro género, es decir, la visión de sí misma correspondía a una imagen de lo que socialmente se define como un hombre, pero su devenir impulsó un tránsito hacia nuevas formas de configurar su identidad:

Yo recuerdo que, desde muy niña, eso fue algo muy teso, muy difícil, porque yo pensaba que yo era un niño, eso fue algo complicado, de hecho, desde muy niña siempre me rapaban. Yo fui tusa como hasta los seis años, de ahí me empezaron a dejar crecer el cabello, mi papá me rapaba que, porque eso era muy bueno, y a mi otra hermana también, pero yo desde niña me sentía como un niño, me veía como un niño, o sea, yo era un niño. (L57-59)

Desde el mapeo corporal narrativo Tiffany plasma los siguientes elementos:

Figura 4. Mapeo corporal narrativo -brazos, 2021



Fuente: elaboración propia

Como se puede apreciar en la Figura 4, Tiffany manifiesta en sus brazos las acciones que la han llevado a perpetuar las luchas y resistencias ante ese otro que sesga lo disidente; al interior de su mano izquierda escribe la frase “pensar en mí”, que representa el lugar protagónico que se ha dado en su proyecto de vida, dejando a un lado los señalamientos y estereotipos con que le había tocado vivir.

Además, dibuja un pantalón azul y una camisa roja, ambos con un símbolo de aprobación, dando a conocer lo significativo que fue el momento en que decidió cambiar su forma de vestir por aquellas prendas que realmente le generaban comodidad, seguridad y placer. Esto representaba su transitar en una constante construcción y deconstrucción de su corporeidad, explorando nuevas caracterizaciones para reconocerse como un ser diferente. A propósito, evoca el recuerdo de un momento que fue crucial para tomar la iniciativa de modificar su identidad corporal:

En una oportunidad estaba con unas amigas, y me dijeron: “Oíste, pero es que vos te verías más lindo así, vos te verías más lindo, más de niño. Pues, ¿por qué no ensayamos? ¿Traigo ropa de mi hermano y te la ponés?” Yo me cambié, me puse la camisa del hermano, me puse la gorra, me puse el pantalón, eso fue muy chévere, muy charro, porque eso fue como la película de la máscara, como cuando el man se pone la máscara y se transforma, eso fue así; yo me puse esa ropa y yo dije: “uy, no, yo no me quiero volver a vestir como antes” y le dije: “no quiero tener ropa prestada, vea, tenga”, y me compré varia ropa de hombre y ahí me empecé a vestir como un hombre. (L64-72)

En este orden de ideas, Tiffany decide asumir su cuerpo como territorio disidente desde la aceptación y el amor propio, pero también desde el disfrute que le ocasionaba el poder

proyectar eso que venía siendo, porque no estaba dispuesta a que su ser se viera limitado por los mecanismos o parámetros culturales que inhiben esas otras expresiones de géneros discontinuos, como lo plantea Judith Butler (2007):

En la medida en que la identidad se preserva mediante los conceptos estabilizadores de sexo, género y sexualidad, la noción misma de la persona se pone en duda por la aparición cultural de esos seres con género incoherente o discontinuo que aparentemente son personas pero que no se corresponden con las normas de género culturalmente inteligibles mediante las cuales se definen las personas. (p. 72)

Así, de la mano de Butler podemos afirmar que, en nuestra cultura las disidencias se leen como incoherencias con los cánones heteronormativos, y esto se pretende invisibilizar, borrar o eliminar eso otro que emerge por fuera de cualquier norma. Por esto es tan potente cuando Tiffany afirma “yo soy un hombre... un hombre con vagina... sí existen”, porque con ello marca su oposición al sistema sexo-género que impone ciertas características físicas para identificar lo que representa ser un hombre o una mujer; con lo cual reafirma que el cuerpo y el género se configuran desde diversas perspectivas.

Además, cuando Tiffany se nombra como “un hombre con vagina”, se reconoce diferente, se sabe disonante y disruptiva, comprende que al definirse así está asumiendo un acto de rebeldía y resistencia frente al orden establecido, que con esto politiza su cuerpo en tanto lo reconoce como campo de disputa, como escenario de tensiones y asume una actitud subversiva que pretende descolocar y desafiar aquello establecido que se le quiere imponer. De este modo, asume la disidencia como posibilidad de encuentro, de creación, reconocimiento y transformación de la propia existencia humana, y como una oportunidad de tránsito entre las distintas búsquedas de su propia identidad.

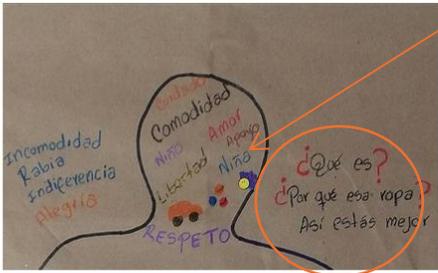
Una apuesta ético-política por la construcción de una escuela disidente

Los niños llaman: “¡profesor, profesor!” Y yo les digo: “no, no, mi amor, profesor no, profesora”. Entonces, me miran, les digo: “sí mi amor, yo soy una mujer, pero tengo el pelo cortico, visto distinto, porque es que todos somos distintos y uno se viste como uno se siente cómodo”

Tiffany

En este apartado es fundamental hacer un énfasis en la historia de Tiffany desde su rol como maestra, para reconocer los retos que a nivel profesional se ha trazado y la manera en que esto la ha llevado a posicionarse desde lugares de enunciación que no solo reafirman su disidencia sexual y de género, sino que además la impulsan a emprender acciones para que desde la escuela se siga avanzando en el reconocimiento y el respeto por la diferencia de cuerpos e historias que la habitan.

Figura 5. Mapeo corporal narrativo-oídos, 2021

Categorías de Análisis	Dimensión gráfica	Dimensión narrativa
<p>El cuerpo como territorio.</p>	<p>Partes de cuerpo para analizar: cabeza, boca y oídos:</p> 	<p>Construcción cuerpo físico y simbólico, vivencias, historias, miedos, sueños, sentimientos, emociones:</p> <p>Oídos: Los niños llaman ¡profesor, profesor!, y yo les digo: “no, no, mi amor, profesor no, profesora”. Entonces, me miran, les digo, “si mi amor, yo soy una mujer, pero tengo el pelo cortico, visto distinto, porque es que todos somos distintos y uno se viste como uno se viste cómodo” ¿cierto que sí? ¿Tú has visto en la calle personas distintas? “si” bueno, es que todos somos distintos, pero no me digas profesor, yo soy profesora o dime Tiffany, es muy raro que me digan</p>

Fuente: elaboración propia

Para esto, es necesario volver al mapa corporal narrativo, pues como se aprecia en la Figura 5, a través de las preguntas ¿qué es? y ¿por qué esa ropa? Tiffany recuerda los cuestionamientos que ha recibido por su aspecto físico o por la forma en la que se viste, todos ellos realizados con el propósito de intentar clasificarla en los modelos sociales correspondientes a lo masculino o lo femenino. Al hablar de esto, evoca una situación en la cual una de sus estudiantes se sintió molesta por los comentarios que hicieron sus compañeros frente a las expresiones corporales y comportamentales de Tiffany:

Una vez tenía un cuarto y hubo una niña que, no sé, ella se sentía muy identificada conmigo, una vez se molestó mucho y hubo un problema en clase porque otra niña dijo: “ah no, es que la profe es como lesbiana”. Utilizó el término, ella se paró, se puso a llorar, se puso roja y les pegó, eso fue el escándalo brutal. Las calmé, hablé con ellas, además les hice ver y entender que lo que habían dicho no era ningún término malo, primero: “hay personas que tienen sexualidad distinta”, ahí empezamos a hablar de los términos, ¿qué es una persona lesbiana?, ¿qué es una persona heterosexual?, ¿una persona homosexual? Para concluir les dije: “ustedes pueden decir y preguntar lo que quieran, pero siempre deben tener mucho respeto y mucha prudencia, porque antes de yo preguntar algo, debo pensar si aparte de mi curiosidad es algo que yo debo o necesito saber”. (L114-169)

En este fragmento de su narrativa se puede apreciar la calma con la que reacciona ante lo que se enuncia como un insulto y la manera con la que, desde una intención pedagógica, ella lo recoge y genera las condiciones para iniciar un diálogo con sus estudiantes en torno a lo que esto implica.

Tiffany sabe lo que representa situar los cuerpos y las decisiones sobre la elección sexual y de género desde lo anormal o lo deformado, además reconoce las posibilidades que otorga la apertura a otras formas de comprensión del mundo, por tanto, propiciar prácticas pedagógicas contrahegemónicas que rechacen el encasillamiento de los seres humanos en

lógicas que promueven estereotipos de roles de género, se ha convertido en un reto desde su quehacer docente.

En los procesos de reterritorialización de su cuerpo, ella ha encontrado nuevas formas de habitar lo diferente, y es justo desde esos procesos y luchas que alimenta el vehemente anhelo de transformar las concepciones y prácticas que se configuran e implementan desde la familia, la escuela y la sociedad, por ello su apuesta es dotar de sentido la diferencia:

Los niños llaman: “¡profesor, profesor!” Y yo les digo: “no, no, mi amor, profesor no, profesora”. Entonces, me miran, les digo: “sí mi amor, yo soy una mujer, pero tengo el pelo cortico, visto distinto, porque es que todos somos distintos y uno se viste como uno se siente cómodo, ¿cierto que sí? ¿Tú has visto en la calle personas distintas?” “Sí”. “Bueno, es que todos somos distintos, pero no me digas profesor, yo soy profesora o dime Tiffany”. Es muy raro que me digan profesora, me dicen Tiffany, yo me llamo así. (85-92)

A través de su narración y del mapeo corporal, Tiffany nos permite visibilizar algunos de los retos que debemos asumir como país frente a este tema, entendiendo que el respeto por la diferencia es un valor que va más allá de la comprensión, la consideración o la valoración positiva, ya que es la base fundamental de la dignidad humana y por consiguiente de los derechos humanos. En este sentido, el respeto por la diferencia es reconocer que cualquier persona tiene plena libertad de elegir, expresar y vivir libremente sus preferencias y orientaciones sexuales y de género.

En línea con lo anterior, los aportes de Freire (1983) favorecen algunas reflexiones pedagógicas sobre la necesidad de una educación basada en el reconocimiento, la aceptación y valoración de la diferencia y, por ende, que promueva la formación de un ser libre y crítico que analiza, reflexiona y transforma su realidad. De este modo la libertad debe ponerse al servicio de la educación, a partir de la construcción de procesos diferentes e incluyentes, que favorezcan el respeto; la consciencia de la dignidad humana de toda persona; y la aceptación de todas las manifestaciones corporales y de género en la escuela, entre otros asuntos.

Para ello estudiantes y docentes deben dejar de ser objetos pasivos de una historia estática, para convertirse en sujetos responsables, capaces de conocer y de crear su propia historia, y Tiffany ha asumido un papel activo, crítico y propositivo no solo para defender su cuerpo como territorio de disidencia sexual y de género sino también para aportar desde su rol como maestra en las transformaciones que nuestra sociedad requiere. Además, al considerar que todo acto educativo es un acto político, interpretamos que el trabajo de Tiffany representa una apuesta ética y política en el ámbito escolar, porque asume el compromiso de trabajar desde su quehacer, su saber y su ser por los cambios y transformaciones que en este escenario se requieren. Para esto implementa estrategias que buscan generar aprendizajes consecuentes con las múltiples realidades sociales, y que estén enfocadas en el reconocimiento y posicionamiento de la disidencia como elementos fundamentales para la vida en sociedad.

Reflexiones finales

De acuerdo con los resultados de esta investigación, se puede afirmar que las luchas de Tiffany la han llevado por la defensa de su cuerpo como territorio disidente sexual y de género, han estado atravesadas por múltiples experiencias, que en gran parte son producto de los legados de unas lógicas binarias y excluyentes que están a la base de la heteronormatividad, las cuales siguen vigentes en nuestra sociedad, y de manera particular, en el escenario de la escuela.

En este sentido, las experiencias de Tiffany relacionadas con el ámbito escolar, tanto en el rol de estudiante como en el de docente, permiten apreciar que los discursos sobre lo “normal” y lo “anormal” están presentes en el día a día de muchas aulas, por ello estas siguen siendo escenarios en los que se reproducen el señalamiento, la discriminación, la estigmatización y la exclusión de quienes manifiestan una elección sexual y de género que se aleje de los patrones sociales establecidos como “normales”.

La corporeidad sigue subsumida e invisibilizada en la escuela, por ello las preguntas sobre la potencia corporal son frecuentemente omitidas e incluso esquivadas, más si se relacionan con los gustos y preferencias sexuales o aún peor si tienen que ver con las disidencias sexuales y de género. Esto sugiere un distanciamiento entre los discursos y las prácticas que se tejen al interior de la escuela, ya que es muy común encontrar alusiones al respeto, la autonomía, la libertad y la disidencia en los manuales de convivencia, los PEI y en distintos documentos y políticas institucionales. Además, es usual que se argumente que todos ellos son aspectos fundamentales para la formación de unos sujetos críticos que puedan afrontar un mundo competitivo, globalizado y cambiante.

Sin embargo, en muchas instituciones educativas las prácticas cotidianas dentro y fuera del aula se orientan hacia el control y la regulación corporal y comportamental de los sujetos. Es frecuente que la uniformidad se tome como una meta de algunos contextos educativos, porque se busca homogeneizar la población estudiantil y, en ese sentido, también invisibilizar de alguna manera las diferencias, para esto se dispone de uniformes que están diseñados con los parámetros convencionales, privilegiando el uso de vestidos para las mujeres y el de pantalones para los hombres, sin que importen la forma de ser, sentir, percibir y actuar en el mundo que tengan las personas o sus elecciones, a todos y todas se les impone por igual.

Por esto, cuando asumimos el cuerpo como territorio de resistencia y disidencia, lo concebimos como concreción de factores simbólicos, socioculturales y políticos, porque cuando los sujetos como Tiffany deciden apropiarse de sus cuerpos, en estos se llevan a cabo unas disputas por el reconocimiento y el respeto de los derechos que tiene cualquier persona, cualquier cuerpo para sentir y expresar los deseos, las elecciones y las decisiones que libremente han tomado respecto a sí mismos.

Comprender las luchas que ha llevado a cabo Tiffany por la defensa de su cuerpo como territorio disidente sexual y de género, implica visibilizar a esos sujetos y esas sujetas que se

posicionan desde las corporeidades y corporalidades no hegemónicas, confrontando las relaciones cuerpo-sujeto-cultura en las que los cuerpos han sido normados, oprimidos y dominados. Pero también permite reconocer que lamentablemente en muchos contextos escolares, otras, otros y otras docentes que se niegan a adaptarse a una estructura sociocultural que busca imponer los modos de ser y habitar sus propios cuerpos, tendrán que seguir enfrentando señalamientos, hostigamientos, burlas y exclusión, entre muchas otras formas de violencia, porque en nuestro país aún falta mucho para que en todos los ámbitos sociales, culturales e institucionales se puedan vivir los derechos sin ningún tipo de discriminación.

En Colombia se ha avanzado mucho en materia legislativa para reafirmar los derechos de todas las personas sin importar sus expresiones de género o sus preferencias sexuales, incluso para reconocer otras formas de composición de las familias, se supone entonces que cualquier colombiano tiene plena libertad para vivir, expresar y ejercer su sexualidad como bien lo considere, no obstante se siguen presentando múltiples demandas y todo tipo de acciones jurídicas para exigir el respeto a los derechos humanos y eso evidencia que nuestra sociedad todavía no reconoce ni valora el respeto por la diferencia.

En ese sentido, uno de los principales retos sociales es la construcción de una cultura del respeto, que se fundamente en la dignidad humana y en los derechos humanos, y para ello se requiere que las políticas públicas en materia educativa se cumplan, que más allá de los lineamientos normativos es necesario que se garantice un trabajo formativo que parta desde las mismas facultades de educación, que involucre a docentes en ejercicio, directivos docentes y a las comunidades educativas en general, y que se cuente con el tiempo real de formación y con las personas preparadas y profesionales en la materia, de lo contrario seguiremos teniendo clases de educación sexual que solo busca evitar enfermedades de transmisión sexual o embarazos a temprana edad, sin lograr que se propicien escenarios de reflexión, apropiación, y debate en torno a la sexualidad como dimensión fundamental de lo humano.

Se hace un cuestionamiento al sistema social en el que maestras como Tiffany deben luchar cotidianamente por el respeto de su identidad. Lejos está una sociedad como la colombiana de incluir disidencias corporales, sexuales y de género, cuando realmente no se asume desde el propio sistema educativo un respeto por la libre elección de los maestros y maestras.

Tiffany es un referente de cambio, audacia y valentía que invita a construir nuevas formas de habitar la escuela. Desde sus apuestas pedagógicas el cuerpo como territorio apropiado cobra un sentido formativo y por supuesto ético-político, porque exige el posicionamiento de maestros y maestras que estén dispuestos a controvertir patrones culturales, imaginarios y prejuicios frente al cuerpo, sus expresiones y manifestaciones y frente a la disidencia sexual y de género, entre otros. En este sentido, la escuela debe reconocer que los cuerpos-territorio se transforman, se configuran y reconfiguran, por ello pueden desestabilizar y subvertir los órdenes impuestos y muchas veces fugarse de los grilletes de la heteronormatividad. Son

territorios en los que convergen múltiples vivencias, sueños, deseos, goces, fracasos, miedos, resistencias, que no dan cabida a ninguna clasificación, porque todos los cuerpos y quienes los habitan son únicos.

En función de lo anterior, es necesario ubicarnos desde nuestro rol de maestras para expresar que esta investigación nos permitió tomar consciencia de las luchas que tienen que vivir las personas que, como Tiffany, deciden enfrentarse al sistema heteronormativo para ser lo que desean ser y lo que esas luchas conllevan, en especial en un escenario en el que a diario trabajamos, porque sabemos que aún falta mucho trabajo pedagógico por hacer, y estamos dispuestas a contribuir para seguir avanzando en la construcción de una cultura del respeto, el reconocimiento y la garantía de los derechos humanos, incluyendo temas como el de las disidencias corporales, sexuales y de género, con el fin de incorporar las realidades cotidianas y vivenciales de quienes habitan y construyen la escuela.

Finalmente, es importante señalar que esta investigación abre una ruta para continuar indagando por el cuerpo-territorio, especialmente desde el abordaje de reflexiones sobre disidencias corporales, sexuales y de género en el contexto de la escuela, y con esto hace un aporte a la línea de investigación “Violencia, Conflicto y Territorio”, y a la Maestría en Educación y Derechos Humanos, visibilizando y posicionando las luchas de maestros y maestras por la reivindicación de sus derechos. Igualmente, permite la generación de nuevo conocimiento a partir del diálogo con temáticas de otras líneas de investigación.

Referencias

- Arboleda, R. (2005). El cuerpo, territorio de significación en las culturas en globalización. *Educación Física y Deporte*, 24(1), 1–12. <https://doi.org/10.17533/udea.efyd.2048>
- Bustamante Tejada, W. A. (2013). Masculinidad y homofobia. El control de la sexualidad del varón en la construcción del Estado colombiano. *Sociedad y Economía*, (24), 159–182.
- Bustamante Tejada, W. A. (2019). Memorias disidentes sobre el cuerpo, la sexualidad y el género en Colombia. Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti. http://conti.derhuman.jus.gov.ar/2018/03/seminario/mesa_17/bustamante_mesa_17.pdf
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Cabra, N., & Escobar, M. (2014). *El cuerpo en Colombia: Estado del arte cuerpo y subjetividad*. Universidad Central; Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).
- Cohendoz, M. (2017). Territorio y corporalidad: el poder de la escuela. En *La educación como práctica sociopolítica: Prácticas escolares y no escolares que interpelan el sentido de educar*. <https://acortar.link/Kv0aLO>

- Cruz, D. (2016). Una mirada muy otra a los territorios-cuerpos femeninos. SOLAR, Revista de Filosofía Iberoamericana, 12, 1.
- Di Bella, D. V. (2017). El cuerpo como territorio. Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos, (64), 1–10.
- Giraldo, L. (2022). Maestras lesbianas como sujetas políticas, una polifonía de experiencias [Tesis de maestría, Universidad Autónoma Latinoamericana (UNAUCLA)].
- Echeverría, M., & Rincón, A. (2000). Ciudad de territorialidades: Polémicas de Medellín. Centro de Estudios del Hábitat Popular; Universidad Nacional de Colombia.
- Emiliozzi, M. V. (2013). El territorio hecho cuerpo: del espacio material al espacio simbólico. CONICET Digital. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/5881>
- Escobar, M. R. (2010). El cuerpo en la escuela contemporánea: construcciones en tensión. En Actualidad del sujeto.
- Freire, P. (1983). La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI.
- Haesbaert, R. (2011). El mito de la desterritorialización: Del fin de los territorios a la multiterritorialidad. Siglo XXI.
- Herner, M. T. (2009). Territorio, desterritorialización y reterritorialización: un abordaje teórico desde la perspectiva de Deleuze y Guattari. Huellas, (13). <https://acortar.link/BlcfFi>
- Llanos-Hernández, L. (2010). El concepto del territorio y la investigación en las ciencias sociales. Agricultura, Sociedad y Desarrollo, 7(3), 207–220.
- Lauretis, T. (1990). The practice of sexual difference and feminist thought in Italy. Practice, 1, 121.
- Milán, M. (2017). El cuerpo como territorio. Revista Bitácora Urbano Territorial, 27(3), 139–144. <https://www.redalyc.org/pdf/748/74853485017.pdf>
- Osorio, D. (2016). Representaciones sociales de las sexualidades disidentes de maestros y maestras: Miradas de sí y de los otros-as [Tesis de maestría, Tecnológico de Antioquia].
- Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo. Nueva Antropología, 8(30), 95–145. <https://acortar.link/DG9n7g>
- Preciado, B. (2004). Género y performance. Revista Zehar, (54), 1–14.

Pedraza, S. (2008). Experiencia, cuerpo e identidad en la sociedad señorial en América Latina. *Espacio Abierto*, 17(2), 247–266.

Poot, G. (2008). Antropología del cuerpo: Género, itinerarios corporales, identidad y cambio. *Alteridades*, 18(36), 203–205.

Silva, J., Barrientos, J., & Espinoza-Tapia, R. (2013). Un modelo metodológico para el estudio del cuerpo en investigaciones biográficas: los mapas corporales. *Alpha*, (37), 163–182.

Solís, D., & Martínez, C. P. (2014). Género, cuerpo y disidencia cultural: significaciones y prácticas de estudiantes de secundarias públicas en San Luis Potosí. *La Ventana. Revista de Estudios de Género*, 5(39), 141–178. <https://acortar.link/BlcfFi>

Sosa Velásquez, M. (2012). *¿Cómo entender el territorio?* Editorial Cara Parens.

Shock, S. (2018). *Susy Shock: Anti princesas #9. Un mundo de abrazos.*

Notas

ⁱ Es importante señalar que se presenta el nombre propio porque Tiffany no quiso tener un seudónimo.