

Aprendiendo masculinidades a través de métodos visuales en investigación. Enlazando la dimensión académica, social y política en la subjetividad

HERRAIZ, Fernando

Aprendiendo masculinidades a través de métodos visuales en investigación. Enlazando la dimensión académica, social y política en la subjetividad

Educación artística: revista de investigación, vol. 12, 2021

Universitat de València, España

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=671971853016>

DOI: <https://doi.org/10.7203/eari.12.19776>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.

Aprendiendo masculinidades a través de métodos visuales en investigación. Enlazando la dimensión académica, social y política en la subjetividad

Learning masculinities through visual methods in research. Links the academic, social and political dimension in subjectivity

Fernando HERRAIZ

Universitat de Barcelona, España

f.herraiz@ub.edu

DOI: <https://doi.org/10.7203/eari.12.19776>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=671971853016>

Recepción: 11 Enero 2021

Aprobación: 04 Julio 2021

Publicación: 22 Diciembre 2021

RESUMEN:

El artículo presenta una manera alternativa de trabajar temáticas de género y sexualidad en el contexto universitario, favoreciendo acciones propias de un aprender reflexivo y crítico desde una dimensión social y cultural; básicamente, muestra una manera de trabajar cuestionando la experiencia desde dos líneas de pensamiento: una primera en la que se aborda el campo de estudios sobre masculinidades y los diálogos emergentes dentro del grupo de estudiantes; y una segunda en la que se reflexiona sobre el devenir del aprender juntas más allá de la asignatura, de su tiempo y el espacio del aula. El texto pone de manifiesto un modo innovador de explorar dilemas en torno a la construcción de los géneros desde una perspectiva crítica dentro de la asignatura *Masculinidad, género y arte contemporáneo* (Máster Oficial de Artes Visuales y Educación, un enfoque construcionista). Para ello se han desarrollado estrategias propias de metodologías visuales y narrativas autoetnográficas, teniendo como referente modos pedagógicos de *direccionalidad* (Ellsworth, 2015) que favorecen encuentros con lo real dentro de una *pedagogía del evento* (Atkinson, 2009). Mientras que, por un lado, las relaciones pedagógicas emergentes dieron pie a subjetividades discentes que se movían por lugares de colaboración entre estudiantes que aprenden investigando, por otro lado, el docente transitaba por posiciones de mediador e indagador atento al devenir de la experiencia donde las metodologías de investigación se fusionaban con las metodologías docentes.

PALABRAS CLAVE: masculinidades, género, métodos visuales, autoetnografía, formación universitaria, innovación docente.

ABSTRACT:

The article presents an alternative way of working on gender and sexuality issues in the university context, favouring actions of reflective and critical learning from a social and cultural dimension; basically, it shows a way of working by pointing out lines that question experience from two lines of thought: a first in which the field of studies on masculinities and the emerging dialogues within the group of students is approached; and a second line that reflects on the future of learning together beyond the subject, their time and space of the classroom. The text reveals an innovative way of exploring dilemmas around the construction of gender from a critical feminist perspective within the subject *Masculinity, gender and contemporary art* (Master in Visual Arts and Education, a constructionist approach). For this, strategies of visual methodologies and autoethnographic narratives have been developed, taking as a reference pedagogical modes of *directionality* (Ellsworth, 2015) that favour encounters with the real within an *event pedagogy* (Atkinson, 2009). While, on the one hand, the emerging pedagogical relationships gave rise to student subjectivities that moved through places of collaboration between students who learn by researching, on the other hand, the teacher moved through positions of mediator and inquirer attentive to the evolution of the experience where the research methodologies were merged with teaching methodologies.

KEYWORDS: masculinities, gender, visual methods, autoethnography, university education, teaching innovation.

UNA INTRODUCCIÓN

Aunque no recuerdo cuándo inicié mi interés por temáticas de género en torno a las masculinidades, lo cierto es que fue a principio del milenio cuando mi atención surgió dentro del ámbito académico. En aquel momento -en la primera década del siglo XXI-, me sentí afortunado porque viví la emergencia de los

estudios de las masculinidades en el estado español a través de la diversidad de publicaciones, investigaciones y eventos. Por primera vez, referentes a nivel internacional y nacional aparecían entrelazados en los índices de compilaciones de libros; entre otras y otros, estoy agradecido por hacerme el inicio del camino más fácil a Sánchez-Palencia y Hidalgo (2001), Carlos Lomas (2003, 2003b, 2004,), Àngels Carabí y Marta Segarra (2000). Estos autores y autoras, me ayudaron a internacionalizar las lecturas con las que venía dialogando aproximándome a las aportaciones de Kimmel (2001, 2004), Askew y Ross (1991), Bourdieu (2000) Gilmore (1994), Connell (2003), Seidler (2000, 2003), Brod y Kaufman (1994), Olavarría (2004), Burin (2003) Morgan (1999), y un largo etcétera de investigadores que trabajaban desde lasociología, la antropología, la educación, la lingüística, la psicología, etc. Por otro lado, lasaportaciones de Cortés (2002, 2004), Martínez Oliva (2005) y Ariaga (2004) me planteaban volver al ámbito más familiar para mí, el de las artes visuales; y con ellos mi miradase consolidaba a partir de perspectivas reflexivamente críticas en torno a los géneros, lasmasculinidades y sus representaciones. Trabajando desde el contexto de las Bellas Artes, mis tránsitos se apuntalaban dentro del carácter interdisciplinar de los Estudios de la Cultura Visual.

Por otro lado, metodológicamente hablando, si hubo una lectura que me impulsó, especialmente, fue el texto de Morgan (1999) con el título *Aprender a ser hombre: Problemas y Contradicciones de la experiencia masculina*¹. Por aquel entonces, me motivó por dos razones, primero porque dentro de un orden conceptual cuestionaba los aprendizajes de la masculinidad en el ámbito escolar a través de la retórica de la razón de Victor Seilder (2000); y segundo porque planteaba una reflexión desde sí mismo sobre sus propios aprendizajes de género y la cotidianidad que le acompañaba, asumiendo así un carácter autoetnográfico que mediaría en mi trayectoria de investigación.

Después de todo aquello fui invitado a impartir un curso en el máster oficial de *Artes visuales y educación: un enfoque construcionista* en la Facultad de Bellas Artes (Universidad de Barcelona). Aunque ya han pasado más de diez años desde que empecé a trabajar la asignatura *Masculinidades, estudios de género y arte contemporáneo*² todavía me siento un aprendiz que se enfrenta a nuevos retos cada inicio de curso. Ciertamente, como sujeto que aprende, por una lado -en mi vertiente de investigador dentro del grupo *Esbrina*³-, trato de estar alerta a una visión actualizada de lo que está sucediendo en el campo de estudio; y, por otro –en mi posición docente como miembro de *Indaga-t*⁴-, intento entrar en concierto con ontologías y metodologías que favorezcan la indagación de un aprender con sentido centrado en las estudiantes y sus intereses. Estas dos componentes son las que me llevan a enfocar el presente texto en la experiencia de aprender investigando en torno a las masculinidades que viví en compañía de estudiantes durante el curso 2018- 19. Dichas componentes –como si de dos capas narrativas se tratara–, articulan el texto entremezclando, por una parte, la trama que coloca el foco en temáticas propias de los estudios de las masculinidades y, por otra, la reflexión que trata de repensar cómo las estudiantes aprendían juntas durante los seminarios.

ALGUNAS PREMISAS PEDAGÓGICAS PARA APRENDER INVESTIGANDO

Son diversos los referentes claves en el ámbito de la pedagogía crítica y en metodologías de investigación que están mediando en mi trayectoria. Más que hacer un mapeo, voy a presentar muy brevemente algunos que hablan de los espacios por donde me suelo mover entre la educación y la investigación.

En primer lugar, encontré un espacio desde donde trabajar a partir del concepto de direccionalidad de Ellsworth (2005). Esta autora, llevando del cine a la educación dicha noción argumenta que:

La pedagogía como relación social es muy cercana. Te toca directamente ahí: en tu cerebro, tu cuerpo, tu corazón, en tu sentido del yo, del mundo, de los otros, y de las posibilidades e imposibilidades de todos estos territorios. Un modo pedagógico de direccionalidad es el lugar en el que la construcción social del conocimiento y del aprendizaje se hace profundamente personal. (Ellsworth, 2005, p. 16)

Al reflexionar en torno a la direccionalidad no pude evitar pensar en las posibilidades que abrían las metodologías autoetnográficas en la labor de un docente que investiga en su propia aula; trabajar en esta línea, me permitiría desarrollar estrategias que favoreciesen un aprender relacional cercano que entrase en contacto con espacios propios del cuerpo, el cerebro, el sentido del yo, etc. En esta dirección –desde una perspectiva narrativa de investigación–, Spry (2001) argumenta que:

performing autoethnography has been a vehicle of emancipation from cultural and familial identity scripts that have structured my identity personally and professionally. Performing autoethnography has encouraged me to dialogically look back upon myself as other, generating critical agency in the stories of my life, as the polyglot facets of self and other engage, interrogate, and embrace. (Spry, 2001, p.708)

Llegado a este punto, y para ser consecuente con el contexto en el que iba a trabajar, comprendí que determinados métodos visuales podrían ser recursos eficaces que dieran sentido a los territorios pedagógicos por donde pretendía moverme; con el devenir del curso pensé que realizar una cartografía visual⁵ que plasmara vivencias autoetnográficas posibilitaría un espacio de reflexión sobre las subjetividades de género prestando espacial atención a las masculinidades.

Indeed, a key aspect of mapping itself is that it draws on a particular mode of representation (Corner, 1999; Cosgrove, 1999a) that is, of course spatial but (usually) two-dimensional and linear. Using such modes of representation as a way of understanding learning across contexts both stretches this metaphor and illuminates the discussion. The second theme will thus be to explore the tension between traditional ways of understanding learning across contexts through forms of narrative (Bathmaker & Harnett, 2010; Trahar, 2006) and more strictly, narrativisation, (that is the act of constructing narrative through talk, see Goodson, Biesta, Tedder, & Adair, 2010; Goodson, Loveless, & Stephens, 2012) with emerging ways of representing learning across contexts as diagrammatic charts and maps in several recent instances of educational research. (Selton-Green, 2015, p. 2)

Compaginar la autoetnografía y las cartografías visuales en el aula me hacía especular en torno a los movimientos que podrían generarse entendiendo el aprender como la construcción social y personal en los mismos términos de los que habla Ellsworth (2005). Este pensar especulativo provocaba mi imaginación, por un lado, porque abría la posibilidad de romper con las subjetividades establecidas mediante encuentros con lo real dentro de una *pedagogía del evento* (Atkinson, 2009); y, por otro lado, porque favorecería el aprendizaje de cuestiones todavía por conocer a través de flujos locales de experiencias propias, atendiendo así a cómo se sentirían los estudiantes y qué sentido tendrían sus movimientos cuando aprenden. Esta línea de pensamiento me surgió cuando entré en contacto con la noción de *inmanencia* que propone Atkinson (2017).

The term immanence as I am using it refers to internal relations and values of modes of existence that facilitate capacities to act. It relates to those local flows of experiencing that facilitate how someone makes sense of, conceives or feels particular experiences. In the arena of pedagogical relations the immanence of a learner's process of learning denotes how he or she 'feels' and makes sense of a learning encounter, it concerns these local intensities as they form and develop in a learning encounter, whilst the teacher's task is to try to engage with these internal processes without imposing pre-established methodologies (Atkinson, 2017, p. 142).

Tratar de comprender la cartografía como método visual autoetnográfico en la docencia me llevaba a rescatar la incertidumbre entre la direccionalidad y la respuesta de las estudiantes (Ellsworth, 2005, p.7), en donde lo que estaba en juego era la capacidad de aprender en dichos desenajones dentro de la pedagogía del evento (Atkinson, 2009), enredado entre lo que imaginaba encontrar y lo que realmente sucedía en el aula fruto de las diferentes agencias en cierne.

LA ASIGNATURA MASCULINIDADES, GÉNERO Y ARTE CONTEMPORÁNEO

A lo largo de estos años he visto la asignatura mutar dependiendo de las coyunturas académicas en cuanto a horarios, lugares y calendarios de trabajo; la he sentido transformarse como un elemento vivo que nace el

primer día de clase y muere cuando hago las devoluciones propias de la evaluación del curso. Cada año se manifiesta de diferente manera esperando, con el devenir de la misma, encontrarme con temas y cuestiones en torno a las Masculinidades que me sorprendan con la guardia lo suficientemente armada como para seguir aprendiendo. Y es que no sólo depende de mí y de las premisas que asumo como docente; también deriva singularmente de las expectativas, acuerdos e imaginarios de los estudiantes⁶ que la cursan. Enredarme en ese vaivén de desencajes me lleva a aceptar como virtud el hecho de que pocas son las ocasiones en las que lo imaginado en la preparación de la asignatura coincide con la experiencia vivida en el aula. Aun así – tratando de romper con lo previsible–, como punto de partida en el curso de *Masculinidades, género y arte contemporáneo* planteé los siguientes objetivos generales: (a) atender a los debates emergentes dentro del campo de los Estudios sobre Masculinidades, (b) dialogar desde un posicionamiento crítico con diferentes temáticas desarrolladas por investigadores e investigadoras, (c) explorar de forma narrativa en torno a los aprendizajes de género y sexo desde diferentes ámbitos sociales y culturales, (d) reflexionar sobre el papel de la Cultura Visual en los aprendizajes de género y sexo haciendo especial hincapié en las masculinidades, y (e) dialogar en torno al trabajo de Artistas Visuales que han desarrollado temáticas emergentes dentro del campo.

Básicamente, como en otros años, los seminarios del 2018-19 lo dedicamos a reflexionar en torno a un marco de referencia sobre los estudios de la masculinidad, desplegando metodologías que trataban de invitar a las estudiantes a moverse del mismo modo que hacen los investigadores cuando aprenden juntos; y es que “fueron encuentros en los que se dialogaba y problematizaba, en los que se discutía y argumentaba y en los que se proponía y descartaba” (Herraiz-García y Aberasturi-Apraiz, 2020, p. 241). El curso incitaba a deambular por el campo de estudio de modo interdisciplinar para abordar temas que emergían de los intereses de las subjetividades que transitaron por él. En esta línea, se realizaron lecturas individuales y compartidas que daban fundamentación singular y plural, y se invitó a pensar en torno a las masculinidades como construcción social y cultural.

Teniendo de trasfondo la bibliografía de la asignatura, tal como se negoció, traté de favorecer el dialogo con temáticas⁷ compartiendo relatos de experiencia propias y cuestionando imágenes que eran relevantes para el grupo. Como resultado de aquellos seminarios, la figura 1 es significativa dado que muestran algunos elementos conceptuales y visuales que, colaborativamente, tramaron cuestiones de interés en las estudiantes.



FIGURA 1
Fragmentos visuales extendidos por el aula. Barcelona (2018).
Fotografía del autor

La figura 1 me hace recordar algunas temáticas conversadas⁸ y, a la vez, rememorar los modos de transitar que iban desde la preocupación más incómoda a la ironía visual que les distanciaba de tradiciones hegemónicas propias del patriarcado.

Ciertamente, los seminarios trascurrieron dentro de lo que yo esperaba en cuanto a motivación e interés; a diferencia de otros años, lo imprevisto surgió en el momento en el que planteé la labor a realizar para la asignatura. Dicha labor consistía en preparar un breve ensayo textual y visual en torno al papel de las masculinidades en sus aprendizajes de género y sexo.

Ante la propuesta abierta que esbocé, recuerdo ver un juego de miradas inquietas en las estudiantes; fue tal la incertidumbre que solicitaron extender las sesiones para realizar la labor con la que iban a ser evaluadas. Aquella petición, por un lado, me hacía sentir alagado dado que querían seguir aprendiendo conmigo prolongando los seminarios. Pero, por otro, me preocupaba que emergiesen procesos de legitimación docente a los que algunos estudiantes estaban habituados en la universidad; en esta dirección, en demasiadas ocasiones –incómodo–, he visto cómo me colocaban en lugares de mero validador de textos a medio hacer. A pesar de mis dilemas, decidí transformar los tiempos dedicados a tutorías individuales en momentos colaborativos de estudio; tan pronto como acabó el curso, a dichos encuentros “extras” los empezamos a llamar *postseminarios*.

La complicidad que comportó buscar momentos furtivos dentro de la apretada agenda del máster, me hizo ver el grado de implicación de las estudiantes y aquello que, verdaderamente, esperaban de mí como docente. Mis miedos se dispararon cuando empezamos a trabajar fuera de tiempo; fue entonces cuando comencé a ver los postseminarios como un espacio posibilitador que rompía con la legitimación académica propia de la vigilancia y aislamiento de los estudiantes en exámenes o trabajos individuales de evaluación. Mi motivación iba *in crescendo* cuando empezaba a reconocer, en ciertos procesos de aprender, actos relationales entre sujetos que investigaban juntos, donde yo ocupaba un papel mediador. Dicha posición podría facilitar situaciones donde explorar cómo, incluyéndome a mí mismo, aprendíamos colaborativamente en compañía de las demás viviendo inmersos en un sin fin de acuerdos susceptibles de ser repensados críticamente desde perspectivas de género.

LOS POSTSEMINARIOS

Resultó cómodo trabajar en esta línea dado que, grupalmente, se decidieron algunos aspectos metodológicos sobre los postseminarios; en aquellos momentos iniciales la negociación nos llevó, por ejemplo, a confeccionar actas de las sesiones, a tomar registros fotográficos y video-gráficos, a producir materiales visuales y textuales, etc.; tal como lo percibí, todo ello contribuyó a que la labor se realizara de manera colaborativa, donde todas asumían compromisos responsables con ellas mismas y con el resto del grupo. A día de hoy, no recuerdo que ninguna de las estudiantes-investigadoras destacase liderando iniciativas particulares, o monopolizando conversaciones, o escondiéndose en silencios ausentes. Cada una de ellas dialogó rebatiendo y aportando cuestiones que dibujaron la diversidad de los temas de interés y sus controversias, así como los dilemas conceptuales que tuvieron que hacer frente a lo largo de los postseminarios. Y es que –tal como lo recuerdo–, los desenajes que emergieron de las respuestas de las estudiantes-investigadoras ante mi propuesta, se conformaron en oportunidades plausibles para trabajar creando un fluir reflexivo en torno experiencias propias, locales y situadas. De algún modo, dejaron ver a simple vista los sentidos que asumían cuando transitaban por aquellos encuentros, así como los modos en que vivieron la experiencia de aprender.

EMPEZANDO A ENFOCAR TEMAS DE INTERÉS

Inicialmente, me pareció una contradicción el hecho de plantear una labor autoetnográfica en torno a las masculinidades a un grupo compuesto únicamente por chicas; en aquella ocasión fueron doce las estudiantes que cursaron optativamente la asignatura. Enseguida, lejos de ver esta situación como un problema a resolver, comprendí que podrían generarse miradas de especial interés precisamente por las posiciones críticas que como mujeres habían ocupado en sus trayectorias de vida; me motivaba tratar de comprender cómo habían ido construyendo sus subjetividades de género y sexo atendiendo de los vínculos cotidianos vividos en primera persona en relación con las masculinidades más próximas a ellas. Y es que, en términos de identidad –por momentos–, algunas de ellas se habían sentido ubicadas en lugares fuera de una feminidad arquetípica, tradicional y patriarcal a la vez que binaria.

Este fue uno de los temas que surgió con fuerza en los momentos en los que, de manera colaborativa, se plasmaban los temas de interés en la pizarra del aula. Fue en ese cruce de ideas y propuestas fragmentadas donde se empezó a orientar el trabajo construyendo un sin fin de cuestiones con las que empezar a pensar.



FIGURA 2
Unidades de fracción de las masculinidades. Barcelona (2018).
Fotografía del autor

Principalmente, las conversaciones se dedicaron a apuntar hacia elementos de la cultura visual y musical que habían mediado en sus tránsitos; películas cinematográficas, vídeos musicales, series de televisión, revistas, álbumes familiares, etc. eran el pretexto para hablar de algunos dilemas que habían mediado en sus vidas, moviéndose entre la contradicción complicidad y una resistencia militante. Fui testigo de cómo los imaginarios vestidos de idealización, renqueantes, se proyectaban en las otras y en ellas mismas a través de

las expectativas que habían ido asumiendo en sus cuerpos y movimientos. Me pareció ver cómo el grupo se perturbaba ante el problema de las inercias que se perpetuaban de generación en generación fruto de una dualidad demasiado estanca a pesar de los logros feministas de las últimas décadas.

MOMENTOS PARA CARTOGRAFIAR LAS EXPERIENCIAS RECORDADAS

Recuerdo las caras de sorpresa mientras comíamos de *tapper* en el aula la primera vez que proyecté el registro audiovisual que yo mismo había editado a partir de la sesión anterior. Ellas eran las protagonistas de la narración y su visionado se convirtió en una costumbre eficaz, por un lado –desde la mirada de las investigadoras-estudiantes–, para reemprender el trabajo tomándolo como elemento resonante de la sesión anterior; y, por otro –desde mi posición de docente-investigador–, para evidenciar algunos procesos y sentidos en las que ellas aprendían de modo relacional. Una vez superada la inquietud que en algunos casos supuso verse y oírse a sí mismas, las miradas se cruzaban entre sonrisas de confabulación que motivaba seguir trabajando.

El esfuerzo que me supuso compaginar la labor del mediador-docente con la del realizador audiovisual que investiga se vio recompensado al advertir cómo surgían nuevos sentidos de lo vivido mientras aprendíamos. Y es que, de una sesión a otra, las representaciones de ellas mismas se convertían en otras voces y cuerpos con los que dialogar para transformar sus modos de pensamiento.

El problema de las inercias que se perpetuaban de generación en generación, abordado mientras compartían tiza en la pizarra, siguió su camino en algunos conflictos vividos en sus contextos familiares y laborales. Ellas, estudiantes universitarias implicadas socialmente, me ayudaban a corroborar cómo las reglas del juego de los géneros y los性os habían cambiado en las últimas décadas a pesar de que todavía reiterados ecos no acabasen de silenciarse. Todo ello me llevó a tomar conciencia de cómo dichos ecos habían resonado en mí y de que, cada una de ellas, se habían implicado en negociaciones permanentes haciendo frente a discursos con diversa intensidad.

Ver y leer narrativas visuales y textuales en esta dirección nos llevaba, sin sorpresas, a corroborar el problema de las inercias generacionales. Los abuelos y abuelas parecían estar más inmersos en versiones duras del patriarcado, mientras que los padres y las madres habían empezado a moverse motivados por un contexto algo más igualitario. El desconcierto quizás devino al empatizar con feminidades que en gran medida eran cómplices a una masculinidad patriarcal; tal como lo vi, no les resultaba fácil des-emparentarse de madres y abuelas que las cuidaron y las vieron crecer, “simplemente”, por no compartir ideologías de género. Sus miradas, desposeyéndolas de cualquier responsabilidad, las colocaban en otros tiempos y en otros lugares, donde la presión de ciertas políticas de la cotidianidad no dejaba demasiados espacios para pensar y actuar de otro modo, arrasando con cualquier resquicio de resistencia.

Seguir esta línea de pensamiento comportó reconsiderar las relaciones que establecían en su presente, encontrando –en mayor o menor grado–, las repercusiones de dichas inercias patriarcales en los chicos y chicas de su entorno actual.



FIGURA 3
Co-cartografiándose. Barcelona (2018).
Fotografía del autor

La figura 3 me hace recordar el tiempo en que las cartografías ocuparon el suelo del aula mientras se oían narraciones de vida propias y singulares. Fue un momento en que los argumentos se puenteaban en forma de cascada, uno después del otro, aportando significación y respetando los silencios necesarios para seguir pensando y argumentar relationalmente con un sentido afectivo.

Aunque el origen de las cartografías tenía carácter individual, percibí que, al compartirlas – colocándolas una junto a las otras–, se ensamblaban “contaminándose” entre sí visualmente, movilizando un cruce de voces que se entremezclaban y solapaban deviniendo en procesos relacionales imprevisibles, donde una aprendía de lo que veía de ella misma en las argumentaciones y las cartografías de las demás. Al respecto, en aquella ocasión me vi interpelado por las conversaciones orales y visuales que decantaron Laura, Andrea, Paula, Claudia, etc. en la medida en que me hacían pensar en cuestiones conectadas y dilemas cruzados que también eran míos; y es que, pensar juntas me conllevó visualizar e imaginar escenarios controvertidos de género y masculinidades para seguir aprendiendo.

DESARROLLAR Y VALORAR LO QUE SE IBA APRENDIENDO

Verlas mirarse mientras atendían a sus propias aportaciones, me hacía prestar atención a los hilos invisibles que parecían coser algunos elementos visuales y textuales de las diferentes cartografías. Hilos que se prolongaron en los textos que me entregaron como material de evaluación, aunque yo preferí leerlos como evidencias de investigación, y así seguir aprendiendo con ellas, a pesar de que ya hubiese finalizado el último de los postseminarios.

Si algún elemento común emergía de la experiencia era el cómo vivían sus resistencias ante determinadas formas de poder asociadas a la masculinidad tradicional versionadas, por ejemplo, en ciertos artefactos de la cultura visual. Aprender con la cartografía de Laura y su texto me llevaba a comprender sus resistencias actuales ante “narrativas de felicidad” en relatos de amor romántico heterosexual en el cine; tal como lo percibí, se veía ingenua al recordarse a sí misma vivir con intensidad películas como *Notting Hill*, *La Sirenita*. *Princess Bride*. Sin embargo, mientras que por un lado su enfado se manifestaba al verse a sí misma acrítica ante determinados imaginarios, por otro, la tensión menguaba cuando compartía la experiencia con las demás. Fuera como fuese, su cartografía y su texto me hacían pensar en aquello que posibilitaban los tránsitos que como mujer había vivido hasta el día de hoy.

También Andrea vivió con malestar el problema de las inercias culturales dentro de su contexto familiar, sobretodo, cuando ponía en evidencia la división sexual del trabajo doméstico entre generaciones; algo más que irritada se recordaba en resistencia permanente a la complicidad de algunas de las mujeres de su familia ante relatos de la masculinidad tradicional.

Sin saber a ciencia cierta cuándo empezaron y acabaron sus adolescencias, tanto Andrea como Laura la recodaban de manera controvertida en relación con las masculinidades más cercanas; también a Claudia, dichas tensiones le llevaban a encarnar figuras de resistencia en su presente. Esto le sucedía principalmente cuando reconocía, en la severidad normativa en ellas y en la laxitud en ellos, las cualidades que performativamente producían posiciones y relaciones de distinción entre adolescentes de diferentes géneros.

Siguiendo la trama de tensiones que se iba tejiendo, hubo dos narrativas que me sorprendieron precisamente porque rompían con los hilos que, hasta el momento, me hacía conectar una cartografía con otra, y un texto con otro. En estas ocasiones, por singulares, se cargaba de sentido por su imprevisibilidad.

Así fue el caso de Elena; en sus argumentaciones hablaba coloquialmente del papel que veía en las mujeres de su familia en las que ellas “mandaban” y ellos “obedecían”. Dentro de una trama discursiva en la que todo parecía estar en un concierto previsible, dicha aportación parecía entrar en disonancia con el resto; tratar de aprender con su contribución, me hacía dudar dado que no contaba con más evidencia que su voz resonando en mi cabeza. Relacionarme con lo dicho, por un lado, me llevaba a recordar conversaciones distendidas que, fuera del ámbito académico, hablaban de que el hombre era víctima de todo un entramado de perversión femenina; y, por otro, me hacía recuperar las defensas del grupo de Mitopoetas⁹ culpabilizando a las mujeres de sus crisis de identidad masculina al verse despojados de su esencia “natural”. Colocándome en contra de conjeturas malévolas de ellas y atributos originales de ellos, la argumentación de Elena me hacía pensar en los movimientos que, ciertamente –en algunos casos–, sí se venía dando en la sociedad y la cultura, aunque mucho trabajo crítico y reflexivo quedase todavía por hacer.

En esta línea, también Patricia parecía articular un discurso optimista cuando trató de dialogar con su álbum familiar; en su caso, identificándose con aquellas virtudes que veía de ella misma en su madre y también en su padre. De algún modo, me pareció reconocerla dentro de un juego normativo abierto y complementario más allá de un patriarcado arcaico y obsoleto.

MOMENTO PARA EXTENDER Y CONCLUIR

Me recuerdo detrás de la cámara el último día de los postseminarios; había colocado sillas en fila para registrar argumentaciones en torno a la asignatura. Sentadas, hombro con hombro, más allá de temáticas sobre masculinidades –sobretodo–, hablaron de cómo se habían sentido usando metodologías visuales y autoetnográficas para tratar temas que les tocaban en primera persona. Mientras balanceaban lo vivido en el curso, mi mirada a través del objetivo de la cámara me hacía cuestionar las posiciones que yo había ido asumiendo: la del docente-mediador en los postseminarios, y la del investigador-realizador de un audiovisual sobre el proceso; ciertamente, moverme de un sitio a otro incrementaba la intensidad de mi desconcierto creándome una confusión que aún trato de resolver. Dicho desconcierto tuvo su repercusión en términos metodológicos; todavía no sé donde estuvieron las fronteras entre las metodologías docentes y las de investigación. Quizá lo que aprendí fue a crear un espacio donde confluirlas con la compleja intención de movilizar los tránsitos de estudiantes que asumían acciones y responsabilidades para seguir aprendiendo, transformándose así en colaboradoras-investigadoras comprometidas con el estudio, allende los propios seminarios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ariaga, J. V. (2004). *Arte y Cuestiones de género*. Nerea.

- Askew, S. y Ross, C. (1991) *Los chicos no lloran. El sexismo en educación*. Barcelona: Paidós Educador.
- Bonino, L. (2001). Los varones hacia la paridad en lo doméstico: discursos sociales y prácticas masculinas. En C. Sánchez-Palencia y J. C. Hidalgo (eds.), *Masculino plural: Construcciones de la masculinidad*. Lérida: Edicions de la Universitat de Lleida, Lérida, 2001, 23-48.
- Bonino, L. (2003). Los hombres y la igualdad con las mujeres. En C. Lomas (comp.), *¿Todos los hombres son iguales? Identidades Masculinidades y cambios sociales* (pp. 105- 142). Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, P. (2000). *La Dominación Masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Brod, H. y Kaufman, M. (eds.) (1994). *Teorizing Masculinities*. London: Sage Publicaciones.
- Burin, M. (2003). La construcción masculina. En C. Lomas (comp.), *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales* (pp. 83-104). Barcelona: Paidós Contextos.
- Cortés, J. M. (2002). *Héroes Caídos, Masculinidad y representación*. Valencia: Espai d'Art Contemporani de Castelló.
- Cortés, J. M. (2004). *Hombres de mármol*. Madrid: Egales.
- Connell, R. W. (2003) La organización social de la masculinidad. En C. Lomas (comp.), *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales* (pp. 31-54). Barcelona: Paidós.
- Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid: Akal Ediciones.
- Gilmore, D. (1994). *Hacerse hombre, Concepciones culturales de la masculinidad*. Barcelona: Paidós Básico.
- Hernández-Hernández, F., Sancho Gil, J.M. y Domingo, M. (2018). Cartographies as spaces of inquiry to explore of teacher's nomadic learning trajectories. *Digital Education Review*, 33, 105-119.
- Herraiz-García, F.y Aberasturi-Aprail, E. (2020). Representaciones visuales de un proceso de investigación. En F. Hernández, E. Aberasturi, J.M. Sancho y J.M. Correa (eds.), *¿Cómo aprenden los docentes? Tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos* (pp.239-256). Barcelona: Octaedro.
- Kimmel, M. (2001). Masculinidades globales: restauración y resistencia. En C. Sánchez- Palencia y J.C. Hidalgo, J.C. (eds.), *Masculino plural: Construcciones de la masculinidad* (pp. 47-76).Lleida: Universitat de Lleida.
- Kimmel, M.; Foster, V. y Skelton, C. (2004). *¿Qué pasa con los chicos?*. En C. Lomas (comp.), *Los chicos también lloran, Identidad masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación* (pp. 195-228). Barcelona: Paidós Educación.
- Lomas, C. (comp.) (2003). *¿Todos los hombres son iguales?, Identidades Masculinas y Cambios Social*. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C. (comp.) (2003b). *¿Iguales o diferentes?, Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Barcelona: Paidós Educador.
- Lomas, C. (comp.) (2004). *Los chicos también lloran, Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona: Paidós educador.
- Martínez Oliva, J. (2005). *El desaliento del guerrero. Representaciones de la masculinidad en el arte de las décadas de los 80 y 90*. Murcia: Centro de Documentación y Estudios Avanzados de Arte Contemporáneo.
- Morgan, D. (1999). Aprender a ser hombre: Problemas y contradicciones de la experiencia masculina. En C. Luke (comp.), *Feminismos y pedagogía en la vida cotidiana* (pp 106- 116). Madrid: Morata.
- Olavarria, J. (2004). Modelos de masculinidad y desigualdad de género". En C. Lomas (comp.), *Los chicos también lloran, Identidad masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación* (pp. 35-44). Barcelona: Paidós Educación.
- Sánchez-Palencia, C. y Hidalgo, J.C. (eds.) (2001). *Masculino plural: Construcciones de la masculinidad*. Lleida: Universitat de Lleida.
- Segarra, M.y Carabí, À. (eds.) (2000). *Nuevas masculinidades*. Barcelona: Icaria.
- Seidler, V. (2000). *La sinrazón de la Masculinidad, Masculinidad y teoría social*. Barcelona: Paidós.
- Seidler, V. (2003). Transformando las masculinidades. En C. Lomas (comp.), *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales* (pp. 205-212). Barcelona: Paidós Contextos.
- Sefton-Green, J. (2016). Representing learning lives: what does it mean to map learning journeys? *International Journal of Educational Research*, 84. doi: 10.1016/j.ijer.2016.05.003.

Spry, T. (2001). Performing Autoethography: An Embodied Methodological Praxis. *Qualitative Inquirí*, 7(6), 706-732. doi: 10.1177/107780040100700605

NOTAS

- 1 Este texto es uno de los capítulos del libro Feminismos y pedagogía en la vida cotidiana, compilado por Carmen Luke (1999).
- 2 La asignatura Masculinidades, género y arte contemporáneo, además del máster oficial de Arte y Educación en la UB, he tenido la oportunidad de impartirla en la Universidad Federal de Goiás (Brasil), y la Universidad Iberoamericana de México.
- 3 Como investigador formo parte de grupo de investigación consolidado Subjetividades, visualidades y entornos educativos contemporáneos (Esbrina) en la Universidad de Barcelona.
- 4 Como docente formo parte del Grupo de Innovación Docente para favorecer la indagación (Indaga-t) en la Universidad de Barcelona
- 5 A la estela de Hernández-Hernández, Sancho y Domingo (2018), en los seminarios comprendimos que las cartografías visuales eran espacios donde indagar en torno a las trayectorias de aprender, en este caso, en torno a las relaciones de género haciendo especial énfasis en las visualidades de las masculinidades.
- 6 Debo decir que, en el curso en cuestión, solo participaron mujeres; por esta razón, cuando referencio a las estudiantes siempre lo hago en femenino. Aunque no me gusta hablar de porcentajes, puedo constar que el número de estudiantes que han venido participando en los seminarios suelen identificarse con los géneros femeninos. Aunque sea especulativo en mi argumentación, entiendo que quizás esto se deba al interés especial de muchas mujeres por los Estudios de Género y, sobre todo -en este caso-, a que mayoritariamente el máster en el que se inscriba la asignatura tenga los ejes en torno a la educación y las artes; siendo la educación un ámbito especialmente desarrollado por mujeres, por ejemplo, en el ámbito formal de infantil y primaria.
- 7 Por mencionar algunos ejemplos de temáticas emergentes de los trabajos de los y las estudiantes de años anteriores, la asignatura ha sido un pretexto para reflexionar en torno a: prácticas de iniciación y la figura del héroe (Conde, 2010), el cuerpo y el bello (Nunes, 2011), enseñanza de sexo y género en la escuela (de Moraes, 2011; Borre-Nunes), masculinidades e imaginarios en la cultura visual (Guajardo-Fajardo, 2012), representaciones de las masculinidades en Mapplethorpe (Barinagarrementeria, 2012), masculinidades de ficciones (Farell, 2012), masculinidades, cuerpo y deporte (Cagigós, 2013), el rol del padre en los construcciones de la feminidad infantil (Marzner, 2013; Claro, 2014), masculinidades, género e infancia (Pastor, 2014), aprendizajes de la masculinidad desde una perspectiva autoetnográfica (Bartrolí, 2015), el espacio del gym como lugar para la corporalidad del género (Prada, 2015), masculinidades, música y alcohol (Vargas, 2016), etc.
- 8 Entre otras cuestiones las conversaciones, tal como se materializó en la composición visual presentada en la figura 1, apuntaron a: prácticas de violencia asociada a la masculinidad, arquetipos de género a los que predisponen las narrativas de amor romántico dominantes en el cine, las representaciones de los cuerpos en la pornografía, la supuesta dualidad de género en revistas, el reparto de roles en la publicidad, etc.
- 9 Los Mitopoetas es un movimiento que, liderado Robert Bly en Estados Unidos, reclaman la recuperación de los derechos esenciales de la masculinidad, que durante las últimas décadas han perdido los hombres en beneficio de las mujeres. Las posiciones tradicionalistas que defienden suelen estar confrontadas con la perspectiva crítica de los Estudios de Género y los Estudios de las Masculinidades en general.