



**Relatos: formas de reflexión sobre las nociones de cuidado de sí
en una mujer-maestra**

Julieth Carolina Taborda Oquendo

Tesis de maestría presentada para optar al título de Magíster en Educación

Asesores

Hilda Mar Rodríguez Gómez, Magíster (MSc) en Educación

Óscar Emilio Marín Garcés, Magíster (MSc) en Educación

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Medellín, Antioquia, Colombia

2022

Cita

(Taborda Oquendo, 2022)



Taborda Oquendo, J.C. (2022). *Relatos: formas de reflexión sobre las nociones de cuidado de sí en una mujer-maestra*. [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

APA 7 (2020)

Maestría en Educación, Cohorte XX.

Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP).



Biblioteca Carlos Gaviria Díaz

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes

Decano: Wilson Bolívar Buriticá

Jefe Departamento: Ruth Elena Quirós

Posada

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

A las mujeres que me antecedieron, a las que me acompañan, a esta mujer que voy siendo.

Agradecimiento

Agradecer significa para mí un acto cotidiano, no solo agradezco en palabras, sino en gestos que logren entregar sutilmente amor y afecto.

Hilda Mar, sabes de mi profundo amor y agradecimiento. Gracias por alentarme a soñar, gracias por ser alas cuando las mías se esconden para los vuelos.

A mis amigas, que siguen siendo mis abrigos, el sostén, la insistencia y la inspiración. Toda mi admiración para ustedes. El feminismo nos salva, nos sostiene.

A Andrés, por tu compañía y cuidado, por tu amor y tus preguntas que siempre me interpelan.

Gracias a la Universidad de Antioquia, mi casa, el Alma.

Tabla de contenido

Resumen	6
Abstract	7
1. Performatividad del relato: des-anudando palabras	8
2. Justificación	12
3. Objetivos	14
3.1. Objetivo general	14
3.2. Objetivos específicos	14
4. Antecedentes	16
5. Bocetos de una ruta metodológica	20
6. Marco teórico	22
6.1. Dimensiones de la autobiografía	22
6.2. Relaciones entre pedagogías feministas y cuidado de sí	26
6.3. Dispositivos pedagógicos de género: feminización en educación	31
7. Vaivenes de una autobiografía	35
7.1. Ritualitos	44
8. Renunciar ¿Es cuidarse?	45
9. Cuidado de sí, de otras: culpa y mandato	52
10. Orillas y grietas de la escritura	61
11. Últimos vaivenes, ir y regresar	68
12. Referencias	71
Anexos	75

Resumen

Este trabajo entrelaza unos intereses particulares, a saber: la relación entre las pedagogías feministas y la categoría mujer-maestra que funcionan como una suerte de interseccionalidad, y el cuidado de sí. A través de estas se va entretejiendo una autobiografía que es oportunidad y reto para hallar, en el propio relato, sutileza conceptual, preguntas íntimas, y posturas no terminadas frente al mundo. Además, se establece la relación entre autobiografía y experiencia sanadora, como ejercicio pedagógico feminista que conecta teorización, experiencia y cuidado

En el caso de este trabajo, la ruta metodológica permitió utilizar herramientas tales como: fotografías, conversaciones narraciones en primera persona y literatura para dar cuenta de las categorías centrales mencionadas y así sustentar las nociones de cuidado y pedagogía feminista para emprender una crítica de las prácticas de sí y de los modelos de subjetividad que se tejen en torno a la experiencia de ser maestra, egresada de universidad pública, mujer popular y literata que activa de manera consciente ejercicios de lucha cultural en sus prácticas educativas.

Palabras clave: autobiografía, cuidado de sí, pedagogías feministas, interseccionalidad

Abstract

This work intertwines some particular interests, namely: the relationship between feminist pedagogies and the woman-teacher category that function as a kind of intersectionality, and self-care. Through these, an autobiography is interwoven that is an opportunity and a challenge to find, in the story itself, conceptual subtlety, intimate questions, and unfinished postures in front of the world. In addition, the relationship between autobiography and healing experience is established, as a feminist pedagogical exercise that connects theorization, experience and care.

In the case of this work, the methodological route allowed the use of tools such as: photographs, conversations, first-person narrations and literature to account for the central categories mentioned and thus support the notions of care and feminist pedagogy to undertake a critique of practices of herself and of the models of subjectivity that are woven around the experience of being a teacher, a graduate of a public university, a popular and literate woman who consciously activates exercises of cultural struggle in her educational practices.

Keywords: autobiography, self-care, feminist pedagogies, intersectionality.

1. ¹Performatividad del relato: des-anudando palabras

Este trabajo es una deuda conmigo. Como mucho de lo que se escribe en el campo subjetivo e introspectivo de la investigación, una excusa para intentar resolver las preguntas que nacen de sí y que al ponerlas en un escenario donde el feminismo, la educación y la propia historia de vida entran en diálogo, podrá ir señalando algunos senderos para su reflexión. Además, se enmarca en mi lugar de enunciación como mujer y maestra de literatura, que encontró algunas respuestas en las pedagogías feministas exploradas en un primer momento en el trabajo de pregrado llamado: Feminización de las pedagogías vs pedagogías feministas: posibilidades para construir caminos libertarios.

En aquel momento me pregunté por la complejidad que supuso comprender las pedagogías críticas y el feminismo decolonial, desde autores que, sin duda, retomaré en este trabajo: el pedagogo Paulo Freire, la feminista de frontera Tania Pérez-Bustos y la profesora de Ciencias de la Educación, Jennifer Gore. Así, los cuestionamientos por la influencia de las pedagogías feministas incidieron en la formulación de preguntas personales e íntimas que ocuparon mi atención. En esta ocasión, pretendo ahondar en esa intimidad y hacer un ejercicio retrospectivo de mi vida para develar prácticas naturalizadas, algunas de las cuales tienen que ver con las pautas de crianza: colores, tipo de ropa, manera de llevar el cabello, entre otras, con las pautas dadas en la escuela el aprendizaje de las ciencias exactas, cómo se juega en el patio de la escuela, el uso del uniforme y demás prácticas relacionadas con cómo ser una mujer en la escuela, y con pautas sociales como salir de noche, vivir sola, no tener hijos e hijas que guardan una relación directa con el género, el contexto y que nos forman para estar en el mundo.

En este trabajo de grado, las anteriores pautas se abordan desde la perspectiva de la pedagogía feminista, a saber: prácticas de sí, configuración de diálogos y puentes con otras pedagogías, conciencia entre la relación poder-saber, la práctica política y la sororidad. En esta pedagogía se trata de cuidar la práctica y la reflexión docente a través del conocimiento propio, la confrontación

¹ Tomo como referencia a Judith Butler (1998) quien en su texto *Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista*, sostiene que, desde un punto de vista feminista, se puede intentar re-concebir el cuerpo con género más como una herencia de actos sedimentados que como una estructura predeterminada o forcluida, una esencia o un hecho, sea natural, cultural, o lingüístico. La apropiación feminista de la teoría fenomenológica de la constitución permite emplear la idea de acto en un sentido ricamente ambiguo. Si lo personal es una categoría que se expande hasta incluir las más amplias estructuras políticas y sociales, entonces los actos del sujeto con género son similarmente expansivos. p. 302. Ver en Butler, J., & Lourties, M. (1998, octubre 1). Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. *Debate Feminista*, 18. <https://doi.org/https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.1998.18.526>

con otras perspectivas teóricas, sociales, comunitarias y locales, y del ejercicio político de la pedagogía en tanto compromiso y voluntad de cambio y búsqueda de la justicia social. Pero también, las pedagogías feministas se interesan en las maneras como se concibe la ubicación geoespacial del conocimiento para descentrar la mirada y la episteme, además de permitir y articular las acciones a redes para compartir visiones e ideales con estudiantes y pares docentes.

Las pedagogías feministas entonces, se preocupan por el quehacer cotidiano de maestras y maestros, por habitar los bordes de la propia práctica para no caer en generalidades del propio contexto. Esta perspectiva aportará a este trabajo puntos de partida y de quiebre que alienten diversos caminos para el viaje al interior del relato: cómo encarnamos nuestras preguntas, cómo devenimos maestras y así hacer pausas que permitan entrever las trampas que el positivismo nos ha impuesto como las violencias epistémicas que circulan en la producción del conocimiento que se traducen en la colonialidad del ser, saber y hacer en distintos escenarios.

Podría decir con Donna Haraway (2005) que: “No buscamos la parcialidad porque sí, sino por las conexiones y aperturas inesperadas que los conocimientos situados hacen posibles. La única manera de encontrar una visión amplia es estar en algún sitio en particular” (p. 339). Esto es, no me ubico en la orilla de lo femenino (solo) desde mi condición como mujer-maestra; también lo hago porque desde esta orilla se me abre otra dimensión, la introspección hacia mi propia vida; es algo así como amalgamar la vida-la propia-y exponerla para verla de cerca, para hacer una visión de sí por fuera de sí, en el relato. Para esta oportunidad, tomaré como punto de partida todo este terreno abonado, fruto de esas reflexiones que lanzaron mi trabajo de pregrado para centrarme en lo que mi propio relato puede desentrañar.

Históricamente, la posición de las mujeres en distintos contextos ha sido desde un lugar invisibilizado y negado, muchas de las formas en que las mujeres podían participar en el mundo académico, la ciencia, o las humanidades era a través de pseudónimos masculinos para difundir o ganar credibilidad con lo que se publicaba. La ausencia de estos nombres en los anaqueles de la historia dejó un vacío en el vínculo que establecen con la realidad las concepciones e ideas que se desarrollan en el marco de la literatura, pasando por la política y los estudios sociales. Debido a esto, la formación y la comprensión del mundo se concentró de manera androcéntrica en la humanidad, es decir, quienes han tenido la voz y las palabras para construir conocimiento han sido los hombres (o mujeres que han tenido que firmar con un nombre de hombres) lo que sin lugar a dudas ha dejado una deuda gigante en la construcción del pensamiento y la reflexión en occidente.

El trabajo de las primeras olas feministas que se remonta a principios de siglo brindó algunas pautas iniciales para poner la voz de las mujeres sobre escenarios políticos y sociales, y proporcionaron senderos amplios para la participación y la opinión de las mujeres en territorios minados por hombres, en lugares gobernados por el poder patriarcal². En todo este contexto, hay un par de categorías que suman asuntos interseccionales en esta herencia de negación y silenciamiento de las voces de las mujeres: *mujer-maestra*. Ambas palabras mujer y maestra, que trabajo unidas en este trabajo, parecen ser el resultado de una suma de *desgracias* y silenciamientos que profundizan la grieta de desigualdad. Desde este lugar está cimentada la inquietud que impulsa esta investigación, esta deuda propia, íntima, de encontrar en mi historia de vida, en mi propio relato ciertas pesquisas que hagan evidente, denuncien y posibiliten otra mirada. Búsquedas y gestos que permiten abrir la grieta para reflexionar en torno a nuestras pautas familiares y sociales que inciden en nuestra formación y concepción del mundo como mujeres y maestras. Quizá a mi historia puedan sumarse otras voces que son, posiblemente, la historia de muchas.

En este sentido, sostengo que la narración y más aún, la narración que avanza desde la propia historia de vida se une a una de las premisas de la segunda ola feminista: *Lo personal es político*. Mi historia lo es, mi voz lo sostiene, mi deuda para contar-me lo alienta. La intención de escribir en primera persona resulta incómoda aún para muchas ramas de la investigación positivista que sostienen que lo subjetivo resta rigurosidad a la investigación; sin embargo, silencio este ruido cuando comprendo que mi relato autobiográfico denuncia y pregunta asuntos de una subjetividad que sin duda heredamos y que como herencia se cuestiona y por tanto quisiéramos transformar o romper. En palabras de Fernet-Betancourt (2009):

Cuando un sujeto se hace la pregunta ¿qué hago yo de lo que se ha hecho de mí? cuestiona la subjetividad que se le ha transmitido, es decir, la subjetividad heredada, e introduce un momento de ruptura en la subjetividad que lo sujeta, por el que puede llegar a ver su propia subjetividad como una herencia con la que quiere romper o cambiar. (p. 13)

Asumir una posición supone sin duda lugares de intersticios, de resistencia que recuerdan

²El patriarcado es un sistema político que institucionaliza la superioridad sexista de los varones sobre las mujeres, constituyendo así aquella estructura que opera como mecanismo de dominación ejercido sobre ellas, basándose en una fundamentación biologicista. Esta ideología, por un lado, se construye tomando las diferencias biológicas entre hombres y mujeres como inherentes y naturales. Y por el otro, mantiene y agudiza estas diferencias postulando una estructura dicotómica de la realidad y del pensamiento. Para ampliar más sobre este término y su relación con el feminismo ver Facio, A., & Fries, L. (2005). *Feminismo, género y patriarcado*.

viejas discusiones y que, ojalá, alienten nuevas preguntas. Pierre Dominicé (2009) en el prefacio de *Biografía y educación Figuras del individuo-proyecto* se plantea que: “frente a la explosión de puntos de referencia, como también al deambular de recorridos abandonados a la aventura individual, toda búsqueda de sentido de vida requiere el ejercicio previo de un trabajo biográfico” (p. 25) lo que sugiere que narrar la propia vida inaugura un viaje al interior, un reconocimiento de lo vivido, una suerte de conciencia sobre la propia vida.

Orillas y grietas hacen mi relato, porque asumo los bordes y las fisuras, como lugares para enunciar-me, para relatar-me para irme destejiendo con mi voz y mis palabras, con los silencios y las pausas. Considero que en este terreno se irán tejiendo premisas importantes de las pedagogías feministas: sutileza conceptual, esto es, relaciones entre los conceptos de cuidado, narración de sí y feminismo; preguntas íntimas, y posturas no terminadas frente al mundo. Esta es una de las virtudes, para mí, que tiene esta manera de escritura, me iré anudando, desmadejando, con las dudas que me acogen, con mi propio relato.

En este vaivén de lo que supone escribir una autobiografía notarán que el relato tiene una presentación de unas categorías centrales hasta el capítulo 5, donde se enuncian no solo las discusiones a nivel teórico acerca de las pedagogías feministas, el cuidado de sí y la autobiografía sino cómo estas se van entrelazando en mi relato. A partir del capítulo 6 *Vaivenes de una autobiografía* el tono de la enunciación cambia, dando paso a retazos literarios, narraciones en primera persona y fotografías para dar cuenta de lo que se discutió en los capítulos anteriores. De esta manera, este vaivén que supone narrar la propia vida toma como recurso la narración literaria, algunas reminiscencias de mi vida para poner en tensión aquellos conceptos críticos que se han señalado con anterioridad: herencias patriarcales, feminización de la profesión docente, del cuidado, y la culpa.

2. Justificación

En su texto sobre *Dos modalidades del pensamiento*, Bruner (1996) señala que la modalidad narrativa pretende concentrarse, desde lo humano, en acciones, intenciones y vicisitudes que en consecuencia marcan un recorrido subjetivo, en sus palabras: “Trata de situar sus milagros atemporales en los sucesos de la experiencia y de situar la experiencia en el tiempo y el espacio” (p. 25). Esta excursión a la memoria y el saber pretende en mi caso develar las vicisitudes de las mujeres en el mundo de la educación, de la experiencia de ser mujer en los márgenes de la práctica pedagógica, y del tiempo y el espacio necesarios para la construcción de una pedagogía feminista que tendría, entre una de sus características situar la experiencia en los aspectos que menciona Van Manen (1998) como el cuidado, la planificación, el encuentro, el diálogo y la reflexión.

Esta indagación como diría Eisner (1998) tiene como punto de partida el yo como instrumento pues “es el instrumento que engarza la situación y le da sentido. A menudo, este sentido se muestra sin la ayuda de una observación programada; no se trata de examinar conductas, sino de percibir su presencia e interpretar su significado” (p. 50); de modo que sea posible construir la interpretación que relaciona “la aptitud para explicar por qué se ocupa un lugar con algo. A veces esto requiere la utilización de constructos tomados de las ciencias sociales. Otras veces requiere la creación de una nueva teoría” (p. 54).

En el caso de este trabajo, elegí combinar la tradición con la creación con la tradición de los estudios de género y estudios feministas y sus relaciones con la educación, la pedagogía crítica y feminista, todo lo anterior para ponerlo al lado de la creación de lo feminista en mi autobiografía. Elijo este camino porque como indica Van Manen (1994):

El interés actual por los relatos y la narrativa puede ser visto como la expresión de una actitud crítica hacia el conocimiento como racionalidad técnica, como formalismo científico, y hacia el conocimiento como información. El interés por la narrativa expresa el deseo de volver a las experiencias significativas que encontramos en la vida diaria, no como

un rechazo de la ciencia, sino más bien como método que puede tratar las preocupaciones que normalmente quedan excluidas de la ciencia normal. (...) El significado de la expansión de la metodología narrativa en la investigación educativa norteamericana es probablemente no tanto una nueva metodología cuanto una forma de investigación científica humanizada, expresada bajo la narrativa y la biografía. (p. 159)

Con lo anterior, justificar el porqué de una autobiografía nos aleja de una visión simplista de *contar* la propia vida como un cúmulo de sucesos sin contexto que suman solo datos y sin detenerse para reflexionar sobre lo acontecido. Decidirse por esta forma de relato implica poner de manifiesto las propias *fabricaciones* y a partir de ellas caminar hacia un horizonte hermenéutico que movilice y aporte conceptos diversos para la comprensión de lo vivido.

En otras palabras, no se trata de un conocimiento fetichista de detalles concretos, sino más bien, una tensión permanente de lo que dibuja nuestra propia historia y que sugiere diversas interpretaciones en un contexto particular; en mi caso, mi crianza y educación como mujer y maestra. Con esto, no se trata de eximir responsabilidades, ni de justificar conductas, se trata de *matizarlas*, esto es, aproximarse a la verdad de lo narrado, de lo acontecido, para profundizar en el contexto vital; mi vida como acontecimiento.

Para el caso de esta narración, como lo he mencionado, mi orilla, mi fisura es la sumatoria de experiencias que he reunido como mujer, la cual, bajo esta categoría, ha implicado heredar la voz silenciada de muchas mujeres que me antecedieron, de vidas ocultas que por sí mismas no pudieron narrarse porque estaba vetado, estaba negado para nosotras alzar la voz, romper el silencio. Así que, de muchas maneras esta narración es resistencia. Parto de lo personal para buscar quizá conceptos, experiencias que nos atañen a muchas mujeres.

En esa búsqueda, se debe tener presente que tomar distancia del punto de vista único, esto es, del relato de mi vida, es brindar la posibilidad de que otros lugares de la pluralidad emerjan y así ver que muchas historias coexisten con la mía. Así, uno de mis lugares de enunciación que hacen eco con otras voces es mi lugar de maestra, esto es, identificar las restricciones y condicionantes de las vidas de las mujeres maestras en su formación y práctica pedagógica permite encontrar grietas y lugares de fuga para detenerme en las vivencias que se han dado en este campo disciplinar, en la escuela como lugar donde se re-configuran ciertas prácticas o en palabras de Pett Jackson (1968) se devela la vida moral de las escuelas.

En otras palabras, y en relación con un enfoque narrativo, se trata de poner en el centro la reflexión docente a través del conocimiento propio, pero también de distintas perspectivas teóricas, sociales y comunitarias; en últimas, todas aquellas que puedan referirse a los diversos contextos de estos relatos. Lo anterior me permitirá descentrar la mirada y la episteme de una visión única de la pedagogía y así, hallar herramientas útiles que articulen procesos críticos sobre la propia práctica docente e identificar visiones e ideales dentro del campo pedagógico y las resistencias que de allí emergen.

Con todo esto me pregunto ¿De qué manera la autobiografía consolida una reflexión de lo que implica ser mujer -maestra? ¿Qué implicaciones tiene tomar la autobiografía como acto ético y performativo en las prácticas pedagógicas? ¿Por qué narrarse podría ser una forma de cuidado de sí?

2.1.Objetivos

En este sentido, el objetivo general que guio el desarrollo de la investigación fue Escribir/Narrarse a través de una autobiografía que permita generar reflexiones en torno a las subjetividades heredadas de ser mujer-maestra y sus relaciones con el cuidado de sí. Este propósito fue posible a través de los siguientes **objetivos específicos**:

- Reconocer las implicaciones que tiene tomar la autobiografía como acto ético y performativo en las prácticas pedagógicas.
- Develar las prácticas que están insertas en las nociones de cuidado de sí a través de una autobiografía.
- Generar reflexiones en torno a las subjetividades heredadas de ser mujer-maestra
- Reflexionar cómo las pedagogías feministas se distancian de la feminización de las maestras en el magisterio.

3. Antecedentes

Al emprender una investigación hay que situarse también en las distintas voces que nos anteceden, con esto comprobamos que nuestras inquietudes y conceptos no nos asisten en solitario, sino que también otras personas las han hecho letra y voz relacionando distintos contextos y, por supuesto, otras experiencias. Para este trabajo en particular la búsqueda se centró en conceptos que emergen de la narración propia y que ponen de manifiesto las tensiones en mi relato: la narrativa autobiográfica, el cuidado de sí y las pedagogías feministas.

Con base en lo anterior, una de las primeras investigaciones que encontré en el ámbito internacional fue el trabajo de Tesis doctoral de Yolanda Flores y Silva (2000) *¿Autocuidado o violencia corporal?: La producción de la vejez femenina en los medios* a pesar de haber pasado varios años desde su producción, me resulta interesante ya que la autora plantea ampliamente cómo los medios de comunicación, producto del contexto androcéntrico reproduce estándares de belleza y (auto)cuidado, término que la autora pone en tensión ya que el cuidado no siempre funciona en primera persona, sino que puede ser también impuesto por entes externos. A través del análisis de estrategias discursivas de algunos sujetos, utilizando el marco metodológico de Umberto Eco, con su modelo de cooperación textual, hace un análisis discursivo de algunos artículos con un enfoque en la enseñanza del "autocuidado", descubrió que los medios de comunicación han estado produciendo un nuevo modelo de envejecimiento femenino. En este nuevo modelo, el uso de disfraz, maquillaje, plásticos, dietas y muchos otros cuidados corporales, han permitido la formación de un nuevo modelo de 'vejez' femenina, en el que se destaca un ideal de existencia estética para la mujer, con muchos cuidados "violentos", costosos y adictivos.

Por otra parte, la tesis de maestría de Evelyn Hernández de la universidad Nacional Autónoma de México (2013) *El horizonte educativo de las tecnologías del yo como cuidado de sí y lo imaginario en la práctica formativa; ante la dificultad de formar sujetos autónomos en un contexto neoliberal*, propone volver la mirada a la obra que los seres humanos han de hacer sobre sí mismos con los otros, es decir, el vínculo que tienen las tecnologías del yo como cuidado de sí y el

imaginario social en prácticas formativas. Para esto, pone en tensión las competencias hegemónicas que existen en la educación. Si bien la autora centra su discusión en las consecuencias que la globalización tiene en la formación, retomo su postura frente a la responsabilidad que tienen las personas en este proceso, es decir, el proceso de interpelación, de la pregunta que nos asiste en algún momento para cuidar-nos de procesos a gran escala. Allí retoma a Michelle Foucault con *Las tecnologías del yo* que la autora relaciona como puntos de inflexión del cuidado de sí.

Bajo este mismo concepto de cuidado de sí encontré la tesis doctoral de la Mexicana Mónica Cristina Ramírez (2017) *Dispositivos pedagógicos para el cuidado de sí, prácticas inéditas propuestas por profesores y alumnos de la preparatoria Otilio Montaña*. Allí la autora retoma el cuidado de sí como un principio filosófico desde Foucault y Gilles Deleuze para abonar el terreno de discusión al respecto de la formación histórica del dispositivo escolar; me resulta inquietante ya que me ayudará a establecer ese terreno de la primera persona y situarlo en los contextos escolares y no escolares que he vivenciado y que mi relato denuncia.

Con todo esto, y para ajustar los fines metodológicos de esta investigación, se encuentra el terreno de las pedagogías feministas, quienes hacen un aporte no solo conceptual sino histórico de mis reflexiones como mujer y maestra, digamos que es el lugar donde tienen encuentro estas dos posturas que me han ido definiendo ante el mundo: mujer y maestra. Las reflexiones que ha aportado Tania Pérez-Bustos, Antropóloga y Doctora en Educación, son clave para seguir problematizando esta visión de pedagogía y feminismo. En el artículo *La feminización cultural de las prácticas educativas: etnografías de la popularización de la ciencia y de la tecnología en dos países del Sur* resultado de su tesis doctoral *Los Márgenes de la Popularización de la Ciencia y la Tecnología: Conexiones feministas en el Sur Global* (2010), propone algunas conexiones entre varias experiencias de mujeres del sur global para, desde allí, precisar cómo la popularización, al enunciarse educativamente y propiciar ciertas puestas en escena, refuerza una dicotomía central entre lo androcéntrico y lo feminizado. Este término de la feminización es clave para problematizar las prácticas educativas situadas en contextos particulares, la pedagogía y el propio feminismo que aparecerán en este relato.

Con fines de sustentar y contrastar el asunto que enmarco más adelante frente a las brechas de desigualdad frente al reconocimiento con la producción de conocimiento que hemos tenido históricamente las mujeres, fue importante encontrar esta tesis doctoral de Beatriz Cantero Rivero de la Universidad autónoma de Barcelona (2016) *Inclusión del género en la Enseñanza de las ciencias* la cual se enmarca en los estudios de ciencia y género, que tiene una especial repercusión para la enseñanza de las ciencias a nivel escolar. La menor representación de las mujeres en las carreras científico técnicas se explica por el androcentrismo de las ciencias y los estereotipos sexistas, que no fomentan el interés de las alumnas por esta área, además de la escasez de modelos femeninos conocidos en las ciencias. Esta tesis tiene un carácter dual, en el que se investiga tanto la panorámica global de la investigación, como la práctica local de aula en la educación científica. Es una investigación de naturaleza principalmente cualitativa, utilizando algunos elementos cuantitativos desde una perspectiva feminista.

Para sumar voces y contrastes a este enfoque de pedagogías feministas, es inevitable dejar por fuera lo que éstas han hecho a nivel de pedagogía popular en muchos contextos, ya que, como se ahondará más adelante, las pedagogías feministas han cumplido una función de denuncia y emancipación que ponen de manifiesto las desigualdades que habitan distintos territorios. Para este fin, hallé una tesis de maestría reciente que se concentra en esta reflexión. En *Contar una escuela: feminismo y educación popular en la construcción pedagógica de la “Escuela Popular y Feminista”*, 2008-2018, Anne Pascale Laso Chenut (2020). Allí, la autora sistematiza la experiencia de educación popular feminista de una escuelita de terminación de alfabetización y terminación de primaria para mujeres jóvenes y adultas, de la ciudad de Quito. Esta sistematización está construida en el diálogo con autores y autoras de la educación popular y la educación popular feminista como Paulo Freire, Bell Hooks y Claudia Korol; en diálogo, además, con las acompañantes/educadoras en los distintos momentos de La Escuelita, con las mujeres que han venido a estudiar, y con su propia experiencia.

Otro de los conceptos que emergen de este relato es la narración o autobiografía para denunciar y hacer evidente prácticas, sentires y gestos que entrañan las historias de vida; hay un par de trabajos de grado de la Universidad de Antioquia que me interesan. Por un lado, está, por ejemplo,

el trabajo de Oscar Emilio Marín Garcés (2019) *Avatares de la construcción de masculinidad(es) en la escuela* en éste, el autor se vale de la investigación narrativa para propiciar, a través del círculo de hombres, espacios de reflexión, discusión y acción, frente a los aprendizajes y las construcciones hegemónicas. Pasando de una voz que históricamente ha servido para maltratar y borrar, a una que emerge para nombrar(se), identificar(se), y liberar(se) de un sistema que otorga privilegios a cambio de la pérdida sistemática del ser. Y por otro, el trabajo de Maria de la Mar Bustamante (2013) *¿Comunicar nuestras diferencias o la diferencia en mí? Relato de los tránsitos de mi mirada hacia el otro y la educación*. Allí, Bustamante (2013) conjuga lo visual y lo auditivo para relatar la experiencia de investigación que vivió durante la maestría, a la par que hace apuntes conceptuales respecto a los tránsitos de su mirada hacia el otro y la educación.

Sumado a estos trabajos, la tesis de maestría de la universidad Javeriana de Eleonora Amaya Enciso y Patricia Pinzón Rodríguez, *La escritura autobiográfica una apuesta pedagógica para la formación de lectores y escritores* (2015) plantea cómo la escritura autobiográfica puede ayudar a plantear las experiencias prácticas y sentimientos, como fuentes de inspiración y comunicación natural, con el fin último de consolidar mediante el análisis de estas narraciones, una propuesta didáctica y pedagógica para la escritura de la autobiografía. Esta tesis aporta herramientas útiles a la hora de pensar la autobiografía como género y la incidencia que esta tiene para elaborar y analizar relatos en relación al propio yo. Suscita además la reflexión del maestro con respecto a su práctica pedagógica y cómo este se consolida como un eje que direcciona las acciones cotidianas, posibilitando un auto-reconocimiento que brinda oportunidades de cambio en beneficio de su realización personal y profesional.

Como vemos, todos estos trabajos anteceden desde muchas orillas las reflexiones que tiene como base este trabajo, muchas voces que forman entramados investigativos desde la narración en primera persona, el feminismo y la construcción de pensamiento- y por supuesto- las nociones que se tienen del cuidado de sí y sus aportes al campo de la formación, en mi caso, como mujer y maestra.

4. Bocetos de una ruta metodológica

Este trabajo sigue una línea cualitativa y constructivista que ha tomado forma a través de mi vida como mujer-maestra. A partir de las preguntas: ¿De qué manera la autobiografía consolida una reflexión de lo que implica ser mujer -maestra? ¿Qué implicaciones tiene tomar la autobiografía como acto ético y performativo en las prácticas pedagógicas? ¿Por qué narrarse podría ser una forma de cuidado de sí? ¿Cómo las pedagogías feministas consolidan una forma ética y política de la enseñanza? Me centro en tres momentos particulares de mi vida que dan cuenta de la *intersección* que existe entre ser mujer-maestra y feminista. El texto va tomando cierta forma de vaivén, en la que el relato autobiográfico va y vuelve en reflexiones de lo que implica crecer en una clase media-baja, las repercusiones que esto tuvo frente a mis nociones de cuidado y cómo esto me llevó por los senderos de las pedagogías feministas, no solo como reflexión, sino como una encarnación de estas en mi oficio de enseñar. Es así, como se va dando cuenta de las subjetividades que heredamos como mujeres y maestras.

El objetivo aquí no enmarca solo una narración íntima de ciertos sucesos de mi vida como si fueran una suerte de diario íntimo que retrata ciertos hechos. Lo que pretendo es evidenciar por medio de una autobiografía las vivencias que he tenido para reflexionar en torno al género, el feminismo, las pedagogías feministas y el cuidado de sí. Por lo tanto, el método autobiográfico permite hacerme en el relato, una reflexión propia desde una perspectiva crítica de lo que mi narración enmarca.

Es importante aclarar -de la mano de Van Manen- que la investigación biográfica narrativa busca alejarse del método positivista que insiste en tomar distancia de lo investigado, esto es, poner una *barrera objetiva*, sino que al poner la narrativa en el centro los relatos trastocan el orden y dan cuenta de cómo el sujeto está inmerso en su contexto. Desde sus inicios, las narrativas han buscado hacer un “quite” al neoliberalismo que solo concibe la investigación como algo fructífero y absoluto. Uno de los precursores de la narrativa en los años 50’, el Italiano Mario Loddi, sustentaba que las narrativas existen para los sujetos acallados, en un medio donde solo hablaban los expertos y que esto precisaba regresar a maestras y maestros la posibilidad de localizar el relato en el análisis contextual, es decir, unateoría de la acción. Así fueron apareciendo trabajos como el de Ph.W Jackson *La vida en las aulas* (1991) donde estableció una reflexión en torno a los acontecimientos de las aulas de clase y su relación con la comprensión de la práctica y formación docente.

De la misma manera, en el libro *Historias de vida del profesorado* (2004) la autora Sue

Middleton enfatiza en que comenzar por lo personal es construir conocimiento, y esto a su vez evidencia la influencia dominante que el contexto pone sobre nosotras. Es así como teorizar las experiencias busca cuestionar las creencias de *libertad de elección*, para identificar las restricciones y condicionantes de las vidas de las mujeres (en específico para este trabajo) en su especificidad histórica y finalmente permite reconocer algunas estrategias creativas para enfrentar dichas restricciones, limitaciones y contradicciones.

Lo anterior se une con los postulados de las pedagogías feministas decoloniales que han buscado en el interior del relato resistir a formas hegemónicas del discurso y la teoría: un cuestionamiento de las prácticas sociales cotidianas con la finalidad de transformarlas.

Este paradigma postcolonial y feminista trae consigo la importancia interseccional que no podemos perder de vista en la narración. La autora Javiera Cubillos Almendra (2015) habla en su texto *La importancia de la interseccionalidad para la investigación feminista*. sobre los inicios de esta categoría en los años 70's gracias a los feminismos negros y chicanos de Estados Unidos. Estos nacieron como una crítica al sistema de poder blanco y heterosexual y la insistencia de que estos tenían en englobar a un único sujeto universal que no contemplaba las identidades femeninas periféricas y particulares (raza, clase social, sexualidad, género, etc.) Es así como la interseccionalidad opera a nivel estructural y político buscando interpelar la matriz de dominación (interacción, interdependencia y constitución) del sistema patriarcal.

La interseccionalidad en clave feminista cuestiona el binarismo, reinterpreta la historia en clave crítica: desde su carácter racista y eurocéntrico y de esta manera brinda posibilidades de construir conocimiento surgido desde la experiencia, desestabilizando las jerarquías dicotómicas de los enfoques positivistas.

Por medio de conversaciones, diarios, fotografías y reescrituras de sí se va dando cuenta de la narración y la teoría lo que permite un análisis fijado no solo en la tematización de experiencias, sino también la interpretación comprensiva que mi autobiografía va generando; además permite acercarnos a las temporalidades presentes, a los estratos de análisis articulados, y una forma de establecer relaciones entre el contexto pasado y actual que siguen presentes en la forma en cómo socializamos las mujeres. Estos medios son también una forma de hacer teoría de la acción como ya lo señalaba anteriormente, en la medida que localiza el relato y lo analiza con base a las categorías ya definidas: mujer-maestra, cuidado de sí y pedagogías feministas.

La teoría se presenta entonces de forma inversa: mi relato se acerca no solo a mi experiencia, sino que a través de él se pueden ver reflejadas muchas situaciones generales que han vivido muchas mujeres y maestras a lo largo de su vida. “Lo personal es político”, como lo declara Kate Millet en la segunda ola feminista se encarna aquí para denunciar, alzar la voz y reflexionar entorno a todo eso que hemos naturalizado de una sociedad enteramente patriarcal y heteronormativa.

Este paradigma postcolonial y feminista trae consigo la importancia interseccional que no podemos perder de vista en la narración, esta va dando cuenta no solo de mi lugar como mujer, sino las influencias de clase, edad, y educación que tuvieron las mujeres que me antecedieron y la propia.

Sin duda, una de las consideraciones éticas que tendrá este trabajo es la validez del conocimiento situado, en palabras de Donna Haraway (2005) “No buscamos la parcialidad porque sí, sino por las conexiones y aperturas inesperadas que los conocimientos situados hacen posibles. La única manera de encontrar una visión amplia es estar en algún sitio en particular.” (p. 339) y para ampliar lo que significa ser voz de muchas mujeres, mi relato deberá ser prueba contundente de ello. Con esto, el pacto autobiográfico permite asumir que mi relato es verdadero y allí se contemplarán aquellas cosas que decida contar para conversar con las teorías expuestas. “La autobiografía abre las puertas a la crítica de las normas y provoca sentimientos que desafían las creencias establecidas” (Avoine, 2019. p. 9)

5. Marco teórico

6.1. Dimensiones de la autobiografía

Como lo he enmarcado, este trabajo se centrará en conceptos que engloban una narración que se hará en primera persona para ir develando ciertas reflexiones en torno al ser mujer y maestra y cómo la experiencia vivida, el propio relato, permite dar cuenta de ello. Para esto fue necesario retomar unas autoras claves que me ayudarán a definir qué implica la categoría de autobiografía y de cuidado de sí.

Para responder a la pregunta ¿Qué es la autobiografía? la autora Isabel Durán Giménez-Rico en su texto *¿Qué es la Autobiografía? Respuestas de la crítica europea y americana* (1993) transita por los distintos estadios e incertidumbres que ha tenido este concepto: en primer lugar, las editoriales han considerado que la autobiografía no es un género literario, el encasillamiento editorial ha puesto la autobiografía del lado de las *memorias* de las estrellas de cine o políticos que generalmente producen este tipo de textos para lanzarse a la fama, y si se trata de mujeres, el asunto se decanta por “los estudios de mujeres”, por unas biografías de espectáculo para dar cuenta de detalles vacíos sobre su vida.

La autora sostiene que la discusión sobre considerar la autobiografía como un género literario hay que sostenerla a pesar de que autores como Todorov, Maurice Blanchot o Philippe Lejeune afirmen que los géneros encasillan o constriñen el significado mismo de la literatura y que elaborar una teoría de los géneros es intentar hacer síntesis o llegar a puntos absolutos sobre esta. No obstante, ella considera que hablar de la autobiografía como género literario permite o ayuda a *definir* lo que es posible, esto es, especificar o encontrar los medios más apropiados para definir algo, en este caso, las pretensiones de quien escribe una autobiografía.

En segundo lugar, la actitud frente a la autobiografía casi siempre es la de poner la misma autobiografía en *tela de juicio* ya no por la discusión de si es considerada o no género literario sino por su *manera* de ser escrita.

Paul De Man, por ejemplo, opina que al convertir la autobiografía en un género, se la eleva por encima del estatus literario de mero reportaje, crónica o memoria y se le da un lugar entre las jerarquías canónicas de los grandes géneros literarios. «Esto resulta algo embarazoso» (De Man, citado por Durán, 1993)

Esto pone la autobiografía en un lugar poco respetable en comparación con otros géneros, ya que pareciera que, al tratarse de la propia vida, de cualquier vida, el relato de sí pierde rigurosidad y credibilidad, no denota nada. Entonces ¿para qué y bajo qué pretextos se escribe una autobiografía? De entrada, una de las cosas que hay que aclarar es que la autobiografía no es homogénea en ninguno de los casos, debido a la libertad que ofrece este género permite omitir, poner en cuestión, tensionar y develar los momentos que cada persona quiera escribir sobre sí. A este respecto quien decide escribir una autobiografía, puede empezar y terminar donde quiera a pesar de que muchos teóricos quieran definir el *cómo* se escribe y *para qué*.

Dentro de todas estas paradojas, Lejeune (1991) ya mencionado anteriormente, definió en su texto *Pacto autobiográfico* a la autobiografía como “relato retrospectivo en prosa que una persona real hace de su propia existencia, poniendo énfasis en su vida individual y, en particular en la historia de su personalidad” y nos plantea, además, que quien decide escribir una autobiografía debe tener presente respetar ciertas categorías: relato en prosa; narración retrospectiva de una vida individual, de la historia real de una personalidad, y relación de identidad entre autor, narrador y personaje principal (p. 48). Estas características que el autor menciona son las que permiten aclarar por qué un diario íntimo, unas memorias y una biografía no pueden ser consideradas una autobiografía. Para el caso de este trabajo, definir los temas que acompañan la narración (cuidado de sí, pedagogías feministas y el propio relato) me permitirá enmarcar la reflexión de los acontecimientos que decidiré narrar.

Lo anterior, me indica que la autobiografía requiere hacer un ejercicio retrospectivo detallado que permita fundamentalmente establecer una narración íntima, para que, en palabras del mismo Lejeune, de cuenta de una génesis de la personalidad; según sea la decisión de quien decide escribir-se y que en esto el autor, el narrador y el personaje deben coincidir en la misma narración.

En efecto-continúa diciendo el autor- al hacer intervenir el problema del autor, *la autobiografía* arroja luz sobre fenómenos que la ficción deja en una zona indecisa (p.49) ya que decidir el lugar de enunciación que se tomará al escribir, por ejemplo, en tercera o primera persona dará efectos de desdoblamiento o distancia.

Bajo estas premisas, Christine Delory-Momberger (2015) se acerca al significado de la autobiografía como una *condición*, es decir, desde muchas dimensiones el relato de sí constituye al ser humano: desde lo antropológico, social, histórico, la *condición biográfica* como la nombra la autora va definiendo cómo estas dimensiones atraviesan los distintos modos de existencia individual y colectiva de las personas y abre la pregunta de si es posible pensar una vida sin relato. Esta afirmación, nos coloca en una definición-si se quiere- más cercana a la condición humana que tiene lugar en el terreno de lo que implica narrarse:

El “curso de la vida” tiende, asimismo, a *instituirse* como el lugar del proceso de selección, organización e integración por los cuales los individuos se inscriben en el mundo social y trabajan para su propia socialización.

Así, *la condición biográfica* designa una inversión en la relación histórica entre el individuo y lo social, en la cual las consecuencias sobre las existencias individuales de las existencias sociales y económicas y de las dependencias institucionales se perciben como provenientes de una responsabilidad individual y de un “destino personal” (Delory-Momberger, p.14)

Con esto, Delory señala un camino que relaciona las experiencias individuales con su propio contexto, y la construcción de su propia existencia es entendida como una representación de todo lo que pudo haber influido en esta; en este sentido, los relatos sobre la propia vida no solo constituyen una apuesta personal, sino que, al mismo tiempo son una apuesta social y política.

Otra de las perspectivas que me ofrece la autobiografía es la posibilidad de una doble comprensión de la vida, aquella que tiene un *génesis*: un principio, un nacimiento, y con esto todas las sutilezas que esta sostiene. Luego, funciona como una suerte de *camino*, para volver a ella y comprenderla, interiorizar lo vivido y dar cuenta de ello. Esta dimensión temporal de la vida hace que el relato de sí sea una identidad que se obtiene adquiriendo distintas formas simbólicas para recorrerlo: *línea, hilo, camino, trayecto, círculo, ciclo, carrera de vida*. (Delory-Momberger, 2015. p.3). La escritura

es entonces, la forma material y simbólica de todas estas metáforas, va buscando la huella de la propia vida y la deja situada, susceptible de volver sobre ella, así como se hace con los recuerdos.

Sumándose a estas voces sobre el relato de sí y la autobiografía, el antropólogo Carles Feixa (2018) en su texto *La imaginación autobiográfica: las historias de vida como herramienta de investigación* sostiene que la historia es una construcción de las personas- de personas reales y activas- (p.69) donde lo narrado tiene un tinte de “realidad objetiva” es decir, las personas que nos aventuramos a escribir sobre sí nos encontramos en la ambivalencia de la memoria oral, ya que muchos de nuestros recuerdos llegan a hurtadillas, en susurros, por voces que asistieron a nuestra existencia, fueron estas voces las responsables de que uniéramos las piezas y los recuerdos que conforman nuestro pasado.

Para salvar esta ambivalencia insoslayable de la memoria oral, se ha tendido a dos soluciones extremas: expurgar los documentos de su “contaminación personal” y reducirlos a su esqueleto “factual”; o bien analizarlos como construcción ideológica, que solo tiene valor como referente simbólico. Mi aproximación adopta una estrategia diferente: el reconocimiento de la naturaleza subjetiva de los testigos no supone la aceptación de una limitación insalvable, sino la valoración de un incentivo fecundo. No pretendo negar todo aquello que las historias de vida tienen de imaginario, sino utilizar esta dimensión de los relatos como clave de búsqueda. (Feixa, 2017, p. 69).

Esta clave de búsqueda abre la posibilidad de encontrar -con lujo de detalles- categorías de análisis específicas que podrán aportar datos no solo sobre la intimidad y las relaciones cercanas, sino también múltiples maneras en las que se situarán los recuerdos (en profesiones, hechos históricos, prácticas sociales o institucionales, etc) en otras palabras, tanto o más que describir el pasado tal como fue realmente, analizamos la visión que conservamos de nosotros mismos.

Así, las distintas posturas sobre lo autobiográfico involucran más allá que un simple relato hedonista acerca de una situación particular de la vida, implica poner en juego muchas esferas de la existencia, esferas que involucran reflexiones profundas acerca de la sociedad y lo político, las incertidumbres que acompañan este camino y los hechos históricos que lo han bordeado; en suma,

el relato de sí, escribir una autobiografía es un ejercicio de relaciones, que involucran el “yo” en el mundo de formas metafóricas y simbólicas, reales e imaginadas. A este respecto Butler analiza:

Cuando el “yo” procura dar cuenta de sí mismo, puede comenzar consigo, pero comprobará que ese “sí mismo” ya está implicado en una temporalidad social que excede sus propias capacidades narrativas; a decir verdad, cuando el “yo” procura dar cuenta de sí sin dejar de incluir las condiciones de su emergencia, tiene que convertirse, por fuerza, en teórico social. (Butler, 2009, p.19)

Pero -dice Butler- eso no quiere decir que nosotros seamos un resultado determinado de esas normas: basada en ello, no podemos concluir que el «yo» es el mero efecto o instrumento de un *ethos* previo. Por eso, cuando tratamos de dar cuenta de lo que somos nos topamos inmediatamente con esa realidad de normas: "Cuando el «yo» procura dar cuenta de sí mismo, puede comenzar consigo, pero comprobará que ese «sí mismo» ya está implicado en una temporalidad social que excede sus propias capacidades narrativas; es decir, nuestra historia está determinada en parte por esas normas: la razón de ello es que el «yo» no tiene una historia propia que no sea también la historia de una relación—o un conjunto de relaciones— con una serie de normas. (p. 19)

6.2. Relaciones entre pedagogías feministas y cuidado de sí

Hemos visto cómo la autobiografía como género y concepto son la vía para narrar este trabajo; la autobiografía funciona como una suerte de columna vertebral que sostiene los otros conceptos que se ahondarán en este trabajo: pedagogías feministas y el cuidado de sí.

Antes de avanzar es importante señalar que estos conceptos se relacionan entre sí de una manera inevitable, funcionan, a nivel no solo metodológico sino conceptual como un rizoma que entremezcla entre uno y otras varias relaciones, a saber: el feminismo, las nociones de cuidado y género y algunos escenarios o contextos, en este caso el íntimo y el educativo. Una de las preguntas que entrelazo o que pretendo responder en este trabajo es ¿Por qué narrarse puede llegar a ser una forma de cuidado? y con esto ¿Cómo el habitar las pedagogías feministas me dieron una

perspectiva de cuidado de sí y a su vez permean mis prácticas pedagógicas? Esto es, cuidar de mi propia práctica como maestra, lo que significaría cuidar el encuentro con otras personas.

Para empezar a describir a qué me refiero con las prácticas pedagógicas acuñadas a las pedagogías feministas y cómo estas guardan una estrecha relación con el cuidado debo acudir a una autora que desde este sur global ha reflexionado ampliamente al respecto. En una compilación de ensayos llamada *Género y cuidado. Teorías, escenarios y políticas* (2018) editada por la Universidad Nacional de Colombia, la Pontificia Universidad Javeriana y la Universidad de los Andes, Tania Pérez-Bustos profesora investigadora de la Escuela de Estudios de Género de la universidad Nacional de Colombia se pregunta en su ensayo “El *ethos* del cuidado con la producción de conocimiento, una aproximación desde la antropología feminista del campo científico” acerca de la relación que se establece socialmente entre ser mujer y los trabajos que socialmente se relacionan con el cuidado, como por ejemplo aquellos enfocados a poblaciones infantiles o vulnerables, frente a los que se relacionan con una esfera pública más marcada, como los referidos a la política o el conflicto (p.53).

De esta manera, cuando hablo de cuidado, antes de sumergirme completamente en el significado del *cuidado de sí* hay que mencionar *el ethos* de este concepto, el cual como bien lo señala Tania Pérez, está feminizado- es decir- acuñado solamente a las mujeres solo por el hecho de ser mujer.

Al respecto se ha planteado la necesidad de pensar en el cuidado como un *ethos* feminista, antes que como una ética femenina, el cuidado, como *ethos* proviene y se configura desde prácticas y apuestas políticas particulares, las cuales no dejan de estar atravesadas por configuraciones de género que las ubican contextual y simbólicamente en el lugar de la alteridad radical o la subalternidad. (Pérez-Bustos, 2018, p. 54)

La autora no solo plantea que es necesario cambiar la mirada del cuidado respecto a las mujeres, tensiona y propone que el cuidado debe dejar de ser definido como *oficio*, es decir, asociado con trabajos como “cuidado” de adultos mayores, profesoras de primera infancia, personas enfermas, etc. Sino que es necesario asumir una posición teórica y política de esta

dimensión, que no solo aboga al reconocimiento y lucha en el ámbito de políticas públicas, sino que también dotará de sentido la pregunta por el cuidado en primera persona ¿Qué significa para mí cuidar-me? Al ahondar más en el *ethos* de este concepto encontraremos que no solo atañe a lo descrito, sino que implica, en palabras de Fisher y Tronto (1990) “mantener, continuar y reparar nuestro mundo, de manera que podamos vivir en él tan bien como sea posible” (p.40)

Esencializar el significado de cuidado es peligroso en tanto que puede conducirnos a profundizar las brechas de género existentes: la maternidad y el mismo cuidado. Sin embargo, el cuidado no es esto meramente, además de superar dichos esencialismos hay que superar las metáforas en la vida cotidiana y comenzar a denotar y a nombrar aquello que comprendemos como cuidado para hacerlo realidad en la práctica y así transitar del mero concepto; supone construirlo críticamente “Una práctica performativa, una manera de hacer e intervenir en la cotidianidad desde posturas éticas, políticas y afectivas” (Pérez-Bustos, 2018. p. 57).

Tania Pérez- Bustos (2018) nos sugiere además una dimensión política del cuidado, que no solo significa obligación moral para volver visible el papel que las prácticas de cuidado tienen para configurarnos como seres humanos, sino que habla de la necesidad epistemológica de comprender cómo este es un modo de relacionarnos (p.59). Esto implica concebir el cuidado como una suerte de *artesanía* que cada una edifica, moldea, y relaciona de manera minuciosa a lo largo de su vida; esto es, dar cuenta de las y los otros, de poder responder por lo que sucede en las realidades que atraviesan todo aquello que entrego a otra persona y que afectan mi vida y la de los demás.

El cuidado desde esta perspectiva que me ofrece la autora es, además, una preocupación “una manera particular de relacionarse con el futuro, entendido como aquello marcado por las contingencias propias de la cotidianidad, esas que constriñen el trabajo cuidadoso[...]La reparación, la transformación social, las búsquedas de pensar con cuidado, de modo que podamos contribuir a entretejer una compleja red que sostenga lo vital.” (Pérez-Bustos, 2018. p.60)

Lo anterior guarda una estrecha relación con los principios que se establecen desde las pedagogías feministas: la experiencia, la voz, la autoafirmación, en suma, el cuidado como la

definición de las pedagogías feministas son un cúmulo de gestos que denuncian los distintos sesgos que existen en nuestro contexto. O como lo define Luz Maceira (2008) “Las pedagogías feministas trascienden el mero análisis de género y contempla otras posibilidades políticas, sociales y económicas que involucran tanto a hombres como mujeres y que inciden en su manera de relacionarse y estar en el mundo” (p.153).

Bajo esta perspectiva del *ethos* quisiera pensar esta idea de cuidado, como cuidado de sí - *épiméleia heautou*-. Desde Foucault "el cuidado de sí" designa el conjunto de prácticas y tecnologías con base en las cuales los individuos construyen, forman y perfeccionan su mismidad, acompañados de sus maestros y sus maestras:

No existe preocupación por uno mismo sin la presencia de un maestro, pero lo que define la posición del maestro es que aquello de lo que él se ocupa es precisamente el cuidado que pueda tener sobre sí mismo aquel a quien él sirve de guía. El maestro es quien se cuida del cuidado del sujeto respecto a sí mismo y quien encuentra en el amor que tiene por su discípulo la posibilidad de ocuparse del cuidado que el discípulo tiene de sí mismo. Al amar de forma desinteresada al joven discípulo, el maestro es el principio y el modelo del cuidado de uno mismo que el joven debe tener de sí en tanto que sujeto (Foucault, 1982, p. 49).

Aparecen con Foucault otros conceptos que tejen relación entre las pedagogías feministas y el cuidado de sí: *el amor y la preocupación*, que engloban la práctica de uno mismo en tanto que es una nueva ética de la relación verbal con las otras personas. Entonces ¿En qué consiste el cuidado de sí mismo? pareciera una relación inevitable pensar el sí mismo con relación al otro ya que, como bien lo expone el autor, en la medida que se abre el espacio para pensar en primera persona, se abre el universo del otro, que soy yo, en todas las dimensiones: éticas, sociales, políticas e incluso económicas.

Desde esta perspectiva filosófica, el propio relato se sustenta en la dimensión del ser, mencionada ya por Foucault, que permite *la contemplación* para saber con más detalle en qué mundos interiores estamos sumergiéndonos, incluso tratándose del propio, si no se hace una tarea cuidadosa de *contemplación*, podríamos resultar ajenos a nuestros propios hallazgos. Una vez más

aparecen los principios que acompañarán esta narración del lado de las pedagogías feministas: esas posibilidades de dar lugar a lo sutil, a esa *contemplación* que sugiere el autor para ir des-anudando el relato de la propia vida.

Este manejo de preguntas no siempre tiene respuestas concretas. Es importante anotar que ese estado contemplativo sobre el propio ser también implica tomar distancia de ignorar lo que somos y con esto asumir que los errores nos habitan, nos deforman y quizá por eso sea tan complejo el ejercicio introspectivo; ya lo señalaba Foucault (1982) que “la práctica de uno mismo se impone sobre un fondo de error, sobre un fondo de malos hábitos, sobre un fondo de deformaciones y de dependencias establecidas y solidificadas de las que es preciso desembarazarse”. (p.54) lo que significa, deshacernos de la imagen preestablecida y heredada de los relatos que otros nos ayudaron a crear de nosotras mismas, y así recrearnos, volver sobre sí.

Hay un planteamiento que me interesa dejar en este trabajo y que ya ha sido debatido por Ana María Piussi (2003), Marcela Lagarde (2003) y Silvia Federici (2013) y es la contradicción que habita el concepto de cuidado y su estrecha relación con la doble jornada y *el deber ser* de lo que se supone debe cumplir una mujer, que por naturaleza está preparada para entregar a otras y otros el cuidado. En palabras de Marcela Lagarde (2003) “La fórmula enajenante asocia a las mujeres cuidadoras otra clave política: el descuido para lograr el cuidado” (p. 2), es decir, el uso principal del tiempo de las mujeres se diluye en el cuidado de otros descuidando nuestro propio cuidado; de ahí que esta fórmula enajenante funcione en todas las escalas de la vida de las mujeres: política, económica y social.

En la misma medida, menciona Federici (2013) que es a través de las actividades cotidianas por las que producimos nuestra existencia y aprender a reconstruir el mundo como un espacio de crianza, creatividad y cuidado. (p.20) palabras que describen los supuestos “roles” que cumplen las mujeres al interior de la sociedad: otro campo de contradicción. Incluso la autora se apoya en Donna Haraway (1995) y plantea que el trabajo inherente que ha acompañado a las mujeres.

6.3. Dispositivos pedagógicos de género: la feminización en la educación

En un escenario profesional como la educación escolarizada los síntomas de los modos en los que está constituida la estructura de género en la sociedad se pliegan sobre las prácticas de enseñanza al interior de la escuela: las jerarquías dominantes, las relaciones de dominación y las cargas simbólicas de los roles que se supone deben ejercer hombres y mujeres afianzan un modelo segregador que naturaliza algunas prácticas de enseñanza y relacionamiento. En palabras de Tania Pérez-Bustos “es reafirmar las tensiones dicotómicas en torno al género, las cuales describen lo femenino de forma esencial y lo subordinan a una noción hegemónica de lo masculino” (2015, p.21). Un ejemplo de esto es la educación preescolar donde la mayoría del cuerpo docente son maestras mujeres, lo que está íntimamente relacionado al hecho de que por ser mujeres están “más” preparadas para cuidar a los niños y a las niñas.

Lo anterior, se conecta con la *feminización de la profesión educativa*, la cual se asocia a la construcción social de estereotipos que mientras sostienen que la labor de cuidado es femenina refuerzan dicotomías entre hombres y mujeres; de ahí que la subordinación de la tarea educativa sea un instrumento parcial de producción de conocimiento.

En este sentido, hablar de los estereotipos de género es importante al momento de señalar la sumatoria que tienen estos al momento de hablar de una escuela que segrega por estos roles y estereotipos y la convierte en un espacio feminizador como aclararé posteriormente. Así, Lamas (2002) señala que:

El papel (rol) de género se configura con el conjunto de normas y prescripciones que dictan la sociedad y la cultura sobre el comportamiento femenino o masculino. Aunque hay variantes de acuerdo con la cultura, la clase social, el grupo étnico y hasta el estrato generacional de las personas, se puede sostener una división básica que corresponde a la división sexual del trabajo más primitiva: las mujeres paren a los hijos y, por lo tanto, los cuidan: ergo, lo femenino es lo maternal, lo doméstico, contrapuesto con lo masculino, que se identifica con lo público. La dicotomía masculino-femenino, con sus variantes establece estereotipos, las más de las veces rígidos, que condicionan los papeles y limitan las potencialidades humanas de las personas al estimular o reprimir los comportamientos en función de su adecuación al género. (p.33)

Ahora bien, situar a la escuela como un lugar feminizador, supone relacionar todas las herramientas que operan para que esto ocurra como la tendencia a despedagogizar y estandarizar las propuestas que en ésta emergen, advertir los artilugios de subordinación que invisibilizan la

labor de las maestras al interior de la escuela y cómo la autoridad de quien está al mando se basa en reproducir estereotipos de género que no necesariamente cambian cuando las mujeres están al frente, por tanto, sospechar de una *escuela feminizante* nos sugiere estar atentas a las esencializaciones y desconocimientos que nos llevan a asumir en el ejercicio educativo prácticas que estigmatizan, totalizan y aplanan nuestra visión convirtiéndola en homogeneizadora.

Carlos Iván García (2004) refiere estas prácticas como dispositivos pedagógicos de género (DPG) los cuales los define como cualquier procedimiento social a través del cual un individuo aprende o transforma los componentes de género de su subjetividad. Por ello, dichos dispositivos corresponden a muy variados escenarios, dinámicas y acciones sociales; prácticamente involucran el conjunto de la vida cotidiana, pero se hacen enfáticos en instituciones que, como la escuela tienen como propósito explícito la promoción de valores personales y sociales, al lado del aprendizaje de contenidos específicos. A partir de García (2004) se ampliará la noción de Dispositivos pedagógicos de género (DPG) en las siguientes tablas:

Tabla 1.

Características de los DPG	Los DPG afectan
Es un continuo individual y social.	Relaciones consigo mismo/a.
Son de naturaleza narrativa.	Maneras cómo las mujeres y los hombres se describen, se narran se juzgan
Aportan en la configuración de la subjetividad de género.	Las maneras como se responde a los patrones culturales de la masculinidad y la feminidad.

Por lo tanto, los dispositivos pedagógicos de género son:

Tabla 2.

Roles y formatos de la participación	Reglas de interacción	Tonos de la interacción	Formas de jerarquización
El primer ítem se refiere a los roles que se despliegan en la escuela dentro de la propia	Las reglas son un patrón que establece la pertenencia o no de una acción social dentro de	Modos comunicativos específicos en los que discurren las acciones e interacciones. Se espera	Niveles desiguales entre los actores implicados desde una perspectiva de género. Ejemplos que se

cultura institucional que orientan a la relación de las personas con el conocimiento y con las otras personas. Algunos comentarios que dan cuenta de estos roles son: “los varones son más inquietos, pero son muy inteligentes”, “las nenas son calladas, tímidas, se portan mejor”, “el varón es pícaro, habla fuerte y hace chistes que desconcentran a todos, pero la verdad es que son tan ingeniosos”, “las chicas se esfuerzan más y tienen muy buenas notas” y “Ahora los varones son inteligentes lo que pasa es que no se sientan a hacer las cosas”.

cada grupo y dentro de la comunidad escolar. En este aspecto, los niños tienden a dominar verbalmente las aulas mixtas. Estudios recientes apoyan esta conclusión y muestran que las niñas son más calladas y sus conversaciones se oyen menos que las de los niños (Warrington y Younger, 2000; Younger y Warrington, 1999; Francis, 2000). Los niños hablan con frecuencia ridiculizando las intervenciones de las niñas. Este dominio masculino provoca un impacto en la percepción que tiene los y las docentes del alumnado: recuerden mejor los nombres y las características personales de los niños y observan un mayor potencial en éstos. Pero, aunque las niñas plantan menos preguntas a sus docentes, las que formulan tienden a estar más relacionadas con la tarea y a ser más efectivas en ampliar el aprendizaje (Younger, 2000). Además, parte de la atención dedicada a los niños implican que una niña sea femenina expresándose con modos delicados, tímidos, suaves. En cambio en los niños se espera lo contrario y aun cuando no se avalen los diálogos cargados de agresividad y/o insultos, si un niño es delicado tímido o de modales cuidadosos encaja en el adjetivo de “raro” hasta para los y las docentes.

encontraron son las diferencias en los puestos que ocupan hombres y mujeres en la jerarquía de la institución escolar, la participación en instancias decisorias y la distribución de funciones académicas y extraacadémicas. En el caso de las excursiones o paseos fuera del aula puede verse la división del espacio público y privado en que los maestros se ocupan de la organización y el desarrollo de actividades lúdicas, mientras las maestras quedan a cargo de que todos los niños estén en el micro a la hora de partir, de momento de la comida, de cobijar a alguno que se caiga o se lastime, de corroborar las autorizaciones, etc.

disciplina. En este esquema, las maestras suelen solicitar a las niñas tareas de tipo colaborativas, como buscar el registro y tópico en la dirección, buscar materiales del armario, etc.

Nota. Adaptado de AUTOR (2022).

Lo anterior supone una comprensión distinta de estos dispositivos ya que abren también el campo para la elaboración de propuestas transformadoras dirigidas al cambio de pedagogías y de ordenamientos de las comunidades educativas (en nuestro caso las pedagogías feministas) pero con una alta potencialidad de expandirse a ámbitos sociales más amplios; en este sentido, podríamos mirarlos ahora no sólo como ordenamientos sociales de los géneros, sino como formaciones históricas obviamente dinámicas (García, 2004).

En conclusión, no es suficiente que las mujeres habiten los espacios que están determinados para ellas por sus supuestas cualidades innatas, ni tampoco que se ocupen en otras áreas del saber que estaban limitados, la reflexión deberá darse en primera persona, siendo nuestras propias prácticas las que se vean en tensión, será necesario revisar desde las bases y desde las sutilezas todo aquello que hemos ido instaurando para desnaturalizarlo, en últimas una revisión que implica negociar con el espacio *feminizador* para construir otras formas de transitar por la escuela, por el mundo.

6. Vaivenes de una autobiografía

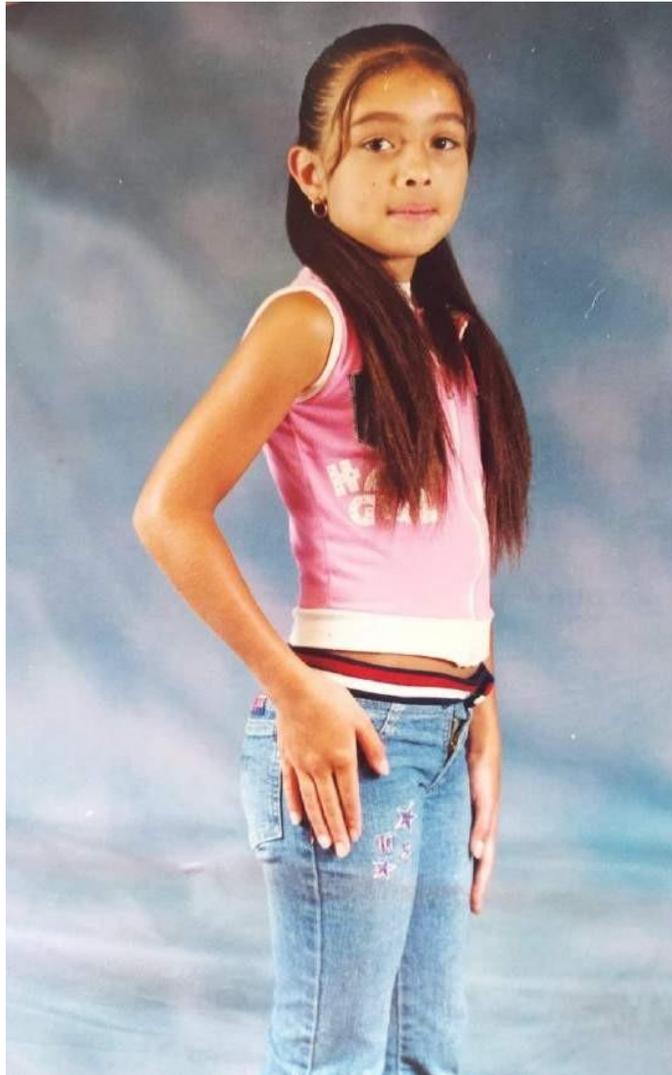
*Qué queremos unas de otras
después de haber contado nuestras historias
Queremos
ser curadas queremos
una musgosa calma que crezca sobre nuestras cicatrices
queremos
la hermana todopoderosa que no asuste
que hará que el dolor se vaya
que el pasado no sea así*

(Fragmento)

No hay poemas honestos sobre mujeres muertas
Audre Lorde.

Como lo enuncia Amelié Nothomb en su libro *Biografía del hambre*: “La ausencia del hambre es un drama que nadie ha estudiado” (2004, p.8). A los 7 años, cansada de peinados apretados y colas altas al finalizar la tarde, le manifesté a mi mamá que ya no quería que nadie me cuidara, ella, que pagaba a alguien para este menester estuvo de acuerdo, ya que también consideró que podía defenderme calentando el almuerzo y haciendo las tareas de la escuela. Desde muy pequeña, Eliza (mi mami de crianza) se ocupaba de todos los cuidados de mi hermana y yo: preparar los alimentos, llevarnos a la escuela, darnos algunas vitaminas, etc. Toda una rutina en torno a nuestro cuidado y crecimiento. Mientras tanto, mi mamá biológica y mi papá, se encargaban de proveer lo necesario para que no faltara nada en nuestra crianza. No obstante, esto dejaría de ser así debido a que mi mami tuvo que irse a trabajar para ajustar dinero y comenzaron a cuidarnos distintas mujeres del barrio que eran cercanas y de confianza. En toda esta transición de cuidadoras, le dije a mi mamá sobre mi decisión de querer estar sola y supe de los estragos del hambre y de mis recurrentes ideas para botar la comida.

Iniciaba pues con el libro de Amelié Nothomb para señalar el tema de la alimentación en mi infancia, y cómo esta fue decisiva para las consecuencias futuras en mi cuerpo. Pertenezco a un estrato social donde nunca me faltó la comida, siempre se procuraba tener lo necesario en la nevera, así esto implicara carecer de otras cosas (casa con ciertas comodidades, paseos o dinero para las loncheras en el colegio, ropa nueva durante el año). Así que el origen de mi hambre no fue por carencia sino por decisión, *o por lo menos eso recordaba...*



Fotografía 1. 8 años

Cuando lo miro en retrospectiva deviene de algo más profundo que tiene lugar en el seno de la primera infancia, en el ansia misma de sentirse hija deseada, en la ausencia por la supervivencia que tuvieron que tener mis padres en mis primeros años, incluso desde mi concepción. Es por eso que al manifestar mi deseo de estar sola a los 7 años, mi mamá, mujer responsable de proveer lo necesario para que no faltara nada (mi papá siempre tuvo trabajos inestables) su respuesta, contrastada con su bolsillo fue afirmativa.

En el caso de muchas mujeres, como el de mi mamá, se han visto sometidas alrededor del tiempo a “un doble trabajo”, el cual se ha confundido con amor y obligación natural, el llegar a casa a continuar con las labores que por *obligación* no debe descuidar: trabajar duras jornadas en el día para no abandonar el *cuidado* de la familia al llegar de su trabajo en las noches: “Adquirir un segundo trabajo no cambia ese rol como han demostrado años y años de trabajo femenino fuera de casa. Un segundo trabajo no solo incrementa nuestra explotación, sino que únicamente reproduce nuestro rol de diferentes maneras” (Federici, 2013, p. 42.)

Pero ¿Qué opciones nos va dejando la sociedad a las mujeres? ¿Qué otras formas tenía mi mamá para asumir mi cuidado si no era el de proveer lo necesario para que creciera? ¿Cómo la culpa va jugando un papel protagónico en esta decisión de quedarnos en casa o salir a conseguir lo necesario y mientras tanto nos vamos dividiendo entre ser una cosa u otra, entre lo público o lo privado? o lo que es peor, como lo señala Federici (2013), estar en un *no lugar* en el que no puedes perder tu “feminidad natural” (ser madre) y estar al frente del cuidado, pero tampoco como fue el caso de mi mamá, ser la parte masculina y proveedora de la situación familiar.

Incluso la autora va más allá al señalar que todo esta explotación de “doble trabajo” se ha aceptado socialmente porque es algo sencillo, realizado por las mujeres desde el *lugar del amor*, así, romantizando dicha precarización hemos enmarcado tareas, obligaciones, y trabajos como femeninos y hemos quedado en el abismo de las desigualdades...¿Lo habrá sentido así mi mamá? o, por el contrario, ¿estaba convencida que ese era el orden natural de las cosas y que, por lo tanto, no había lugar a quejas, ya que fue **ella** la que decidió tenerme?

No es un secreto que las maternidades giran distintas dependiendo de la perspectiva u óptica en la que se mire. Al escribir esto es inevitable pensar en el *nudo interseccional* que implica pensar el asunto del cuidado ligado a la maternidad: ¿Qué hubiese pasado si mi mamá no hubiese sido “obrero”? ¿Cómo hubiese transcurrido mi infancia? ¿Sería ella una madre entregada 100% al hogar? ¿Qué implicaciones hubiese tenido eso en mi crianza? Sin embargo, no fue así, soy hija de una madre trabajadora y como bien lo enmarca Adrienne Rich en el libro *Nacemos de mujer. La maternidad como experiencia e institución* (1986)

[...] para la madre chicana que trabaja en la fábrica de conservas, tratando de alimentar a sus hijos durante una huelga (no por salarios más altos, sino contra la reducción de los salarios) y que es desalojada por retrasarse en el pago del alquiler; para la empleada doméstica negra, organizadora de su comunidad, que se lleva a su pequeño piso, a vivir con ella, a su hija desempleada y a sus nietos; para las muchas otras que, a partir de los recortes en los programas para madres e hijos de los años ochenta y el creciente desempleo, se encontraron no sólo en la pobreza sino en la desesperación y, cada vez más, sin hogar; para la pareja lesbiana de clase obrera que trata de criar a sus hijos en un clima de homofobia intensificada y en una economía deprimida; para las madres de clase obrera que antes estaban orgullosas de su capacidad para arreglárselas y ahora se ven con sus hijos haciendo fila frente al comedor popular. Mujeres sin maletín, muchas de ellas refugiadas en el torbellino del desarraigo, el lenguaje desconocido, la nueva cultura. (p.33).

Me pregunto con esta cita acerca del contenido que tenía el maletín de mi madre: sin mamá a los dos años, una niña trabajadora en casas de familia al llegar a la ciudad, un sinfín de carencias de amor y apoyo, solo fríjoles para su comida y un mundo rodeado de abandonos. Mi mamá, que a los 22 años quedó embarazada sin planearlo tuvo que acoger esta realidad y hacer lo que había hecho hasta ese momento: sobrevivir. Muchas veces esta manera de habitar la vida deja en los bordes otras formas de vivir: el gozo, la felicidad y los placeres no hacen parte del maletín, estos han hecho parte del mío por tener otras posibilidades: de educación, de relacionamiento, de decisiones.



Fotografía 2. Mamá y yo, Mi nacimiento.

La maternidad y el cuidado son asuntos interseccionales, y así como en mi caso, el ejemplo de la comida tuvo que debatirse en el terreno de la crianza y las decisiones de mi mamá, existen otros casos en los que, además de involucrar los asuntos vitales de la supervivencia, se debaten *lugares* en el mundo, siendo muchas veces en los lugares de la culpa.

Mis días siempre comenzaban muy temprano, el riiin del timbre del colegio podía escucharse desde casa ya que vivíamos al frente de la escuela: uniforme en su sitio, cabello largo, lacio y bien peinado, camisa por dentro y zapatos bien lustrados hacían parte del vaivén de las

mañanas, rituales cumplidos en compañía de mi papá ya que entraba un poco más tarde a su trabajo y podía acompañarme en ellos. Mi mamá desde las 4:00 a.m. dejaba la alimentación lista: los desayunos servidos y mi almuerzo para ser simplemente calentado y consumido en brevedad inmediatamente llegara de la escuela. Todo empezaba muy bien en las mañanas, comía huevos, chocolate y arepa antes de irme (debía comer bien ya que en la hora del descanso no comía nada, ni había dinero, ni me gustaba la *bienestarina* que daban en el restaurante escolar) así que a las 12:30 p.m. que salía de la escuela lo indicado era pasar la calle y devorar el almuerzo que mi mamá había dispuesto desde temprano; sin embargo, algo pasaba: no tenía hambre. Veía la comida y no existía el mínimo deseo por consumirla, y en lugar de esto pasaba tardes enteras ideando juegos a solas, viendo programas de T.V. que no me eran permitidos antes o leía...leía desafortunadamente.

¿Existe realmente eso de tener sólo hambre de alimentos? ¿Existe un hambre de estómago que no sea el indicio de un hambre generalizada? Por hambre yo entiendo esa falta espantosa de todo el ser, ese vacío atroz, esa aspiración no tanto a la utópica plenitud como a la simple realidad: allí donde no hay nada, imploro que exista algo” (Nothomb. 2004, p.10)

No obstante, aumentaba mi preocupación por el castigo, ya que, al ver el mismo contenido de comida en las ollas al caer la noche, mi mamá se llenaba de furia y me golpeaba o castigaba por no comer y a continuación, toda la comida que había sido destinada para el almuerzo hacía parte de mi comida nocturna, lo que me hacía pasar noches largas y pesadas. Así que, como la soledad empezó a ser mi mejor aliada para alimentar mi imaginación, comencé a crear maneras para deshacerme de la comida para no ser castigada: comencé a tirarla en bolsas oscuras y ponerla debajo de la otra basura, fue un intento fallido, me descubrieron.

Luego, al tener la certeza de que no era una opción dejarla a la vista, empecé a tirarla por el inodoro, pero no contaba con los rastros de arroz o frijoles que quedaban alrededor y volvía a ser descubierta; hasta que llegué al punto de tirarla a los techos vecinos, y colapsó una canoa, tapada por todos los restos de comida. No puedo recordar los incontables castigos que gané por esto, lo que sí recuerdo era mi sensación de frustración al fallar en mis intentos por no comer.

Todo esto lo relato ahora desde un lugar anecdótico, como lo mencioné, lo que recuerdo con certeza era mi poco interés por la comida, y por supuesto, con fotos que lo constatan, mi delgadez extrema que se juntaba con mi amigdalitis crónica que no me dejaba “progresar”. Lo que no pude traer a mi recuerdo sin ayuda de mi mami, era que, a la par que comencé a quedarme sola, incrementaba mi consumo de T.V. de programas que mostraban a mujeres extremadamente delgadas y altas encargadas de la sesión de entretenimiento del noticiero. Sin ser muy consciente de ello, dicha imagen, comenzó a ser mi referente de primera mano: quería ser como ellas. Ya tenía el cabello largo, lo que me restaba era conservar mi “figura” hasta la adultez, y para hacerlo, debía aprender a vivir sin la comida.



Fotografía 3. 7 años

A lo largo del tiempo, la T.V. y diferentes medios de comunicación han sido utilizados para masificar ciertos roles y estereotipos, entre ellos lo que se supone deben ser tanto hombres como mujeres en la sociedad. Muchos de los programas que están al aire tienen una intención clara en

reproducir las representaciones *masculinas y femeninas* en ámbitos públicos y privados respectivamente. Todo esto ha permeado de manera significativa la forma en cómo concebimos el mundo, o en mi caso, cómo llegué a tomar como referente los cuerpos de las mujeres que veía en los programas de la tarde. Según Matsumoto (2000):

Los estereotipos pueden basarse en hechos, pero a menudo son combinaciones de hechos y ficciones acerca de la gente de un grupo cultural particular. Los estereotipos pueden ser útiles en darle a la gente alguna base para juzgar, evaluar, e interactuar con gente de otras culturas—una especie de marco referencial—pero pueden ser muy peligrosos y destructivos cuando la gente se adhiere a ellos inflexiblemente y los aplica a toda la gente de ese contexto cultural, sin reconocer las bases falsas del estereotipo o las diferencias individuales dentro de esa cultura. (p.7)

En este sentido, ese marco referencial que recibí siendo niña a través de la T.V. de lo que se suponía *ser mujer* hizo tanta mella en mí que la primera consecuencia de esto fue una gastritis a los 10 años. La advertencia del médico después de varias consultas fue que debían empezar a alimentarme con manguera, que, si quería comer a través de sondas, y no pararme de la cama, siguiera sin comer. Fue una amenaza que tomé en serio al ver que mis compañeras ya comenzaban a utilizar ropa para adolescentes y yo seguía utilizando mi ropa de los 8 años. Mi delgadez era extrema, y lejana de las curvas perfectas de las presentadoras de la T.V. Mi aspecto era de una niña enferma con el cabello quebradizo y una palidez anémica ¡Tantas cargas que llevamos las mujeres a costas! La naturalización de estos estereotipos de género tiene consecuencias irreparables, por eso, al pensar en mi historia pienso también en la de otras niñas y mujeres.

¿Qué puedo hacer desde la educación para que estos referentes, llegados de todos los lugares se transformen? ¿De qué sirve escribir todo esto? María Luisa Puga en su libro *Diario del dolor* (2003) me indica algo al respecto: “[...] escritura. Esa cae a los pies con un alegre tintineo. A tientas la levanto buscándole el derecho y el revés. Hay que saber cómo se usa. Hoy, ahora, en esta situación”. (p. 21). Al escribir esto recuerdo a Donna Haraway cuando habla del *conocimiento situado* (2005, p. 339) y me pregunto si desde la orilla de este relato puedo ubicar las arquitecturas

y cimientos de lo que ha implicado para mí *ser* mujer, crecer siendo mujer...con y a pesar de lo que esto implica. ¿Cómo los medios de comunicación han forjado modelos únicos de ser mujeres?

Lo que acabo de relatar irá encontrando lugares en los abismos que hemos heredado del patriarcado, no solo como mujer sino como sociedad. O en palabras de María Zambrano (1991) que esta historia “ha creado el abismo de la discontinuidad” (p.217) es decir, que la insistencia de fijarnos en vacíos generales ha dejado por fuera los relatos privados del día a día de las mujeres, y al ser realidades poco reveladas nos han dejado sin conexión (entre mujeres) en ámbitos que muy profundamente el patriarcado ha marcado una desastrosa influencia. Este relato, es un vínculo para transformar este presente interior, estas preguntas infinitas, esta génesis de las raíces entre la historia familiar y eso que como sociedad hemos heredado.



Fotografía 4. Reina de la escuela, 6 años.

7.1. Ritualitos

Nunca he tenido un mes que prefiera más que el de mi cumpleaños. Junio para mí tiene toda la magia que rodea mi natalicio, es más, nunca celebro otra fecha con tanto ahínco como mi cumpleaños. Fue tradición, siempre lo fue, en casa nunca existieron las grandes tradiciones: no armábamos el árbol, no hubo disfraces (solo en un par de ocasiones por una tía) ni pascuas, ni primera comunión...ninguno de los rituales conocidos. Solo hubo un ritual, celebrar mi cumpleaños. Para ese día mi mamá preparaba todo, torta, ropa nueva y el derecho a comer algo rico ¡Era LA celebración! Con el paso del tiempo, ese ritual quedó en mí y aunque no esté en la casa materna, siempre procuro celebrar la vida, mi vida, la oportunidad de un nuevo año, recomenzar.



Fotografía 5. Mi hermana, mami y yo, primer año.

7. Renunciar ¿Es cuidarse?

Un colegio privado no solo acabó con mi entusiasmo primerizo de ser profe, sino que por poco cambia mi decisión de ser profe de escuela. Tenía muchas cosas para ofrecer en ese empleo, o por lo menos eso creía; es bien paradójico en las ideas egoístas en las que te montas cuando vas a dar algo de ti: preparas todo, ansías ver la reacción de la otra persona, sin embargo, muchas veces ocurre que el otro, la otra, lo otro no lo recibe con el mismo entusiasmo, entonces vienen las dudas, la culpabilidad, la decepción y los porqués. Nunca te detienes a pensar que eso que entregas no lo construyes con el otro, sino para el otro y es allí donde falla la ecuación. Eso me pasaba con regularidad, en este colegio todas mis clases las preparaba con un detalle desbordante: desde el color de los marcadores, hasta el poema o fragmento literario que copiaba en el tablero, incluso mi forma metódica de que todos los temas se llevaran a cabo en el bloque de clase que teníamos.



Fotografía 6. enero 2018

Era profesora de español de séptimo grado a once, salí de la universidad convencida que la población con la que tenía mayor afinidad para trabajar eran los adolescentes, toda mi práctica pedagógica se desarrolló en grados de escuela media y superior en una institución pública de la ciudad, fui feliz, fue un espacio lleno de retos ¿Qué podría salir mal en un colegio campestre, donde el máximo de estudiantes eran 25 y no tenían problemáticas de supervivencia? Estaba encantada...Era una mañana soleada de diciembre cuando me llamaron a la entrevista, en ese momento la directora disciplinar del colegio le urgía una profesora con entusiasmo, con ideas sobre

la educación más allá de los aspectos bancarios, que no tuviera problema en viajar todos los días y que no le molestara el frío ¡Pues no se diga más! ¡era esa persona!

Así que cuando me dieron el sí con un contrato indefinido, celebré como si el día de mi cumpleaños se hubiese adelantado. Celebré la oportunidad de ser maestra y poder serlo en un espacio que, según yo, me evitaba muchos dramas de los que se vive en la escuela pública: abandono, hambre, maltrato, etc. (lo sé, fue mi tiempo de mayor ingenuidad, o idiotez). Como lo dije, ponía mi mayor esfuerzo en la preparación de los contenidos, intentaba cumplir con ser una profesora actual, con discusiones frescas, una profe de español *cool* que aseguraría la complicidad con sus estudiantes desde el primer momento. Mi primera clase me recuerda mucho a la que relata Frank McCourt en su libro *El profesor* (2005) solo que en mi caso pude ahorrarme el sanduche en la cara. Fue un desastre. Una decepción.

Como había aprendido en muchas clases de pedagogía en la facultad, una de las mejores estrategias para conocer un grupo era la mesa redonda, la cual, además de permitarnos ver los rostros se ajustaba a las dinámicas de aula permitidas en el colegio. Ritualicé todo, había música suave, algunos dulces ¡Hasta incienso! los nombres de los y las estudiantes se encontraban en una bolsita, estaba lista la dinámica, mi bufanda bien puesta, nada podía salir mal...Fueron llegando en grupos de a tres y cuatro estudiantes, y a medida que ingresaban al salón de clases y veían mi sonrisa tímida en sus rostros se dibujaba en la de ellas y ellos una mueca de desprecio, de desdén. *Lo más seguro es que es por la hora, no debe ser fácil español a las dos primeras horas.* Esperé a que se acomodaran, y vi como de a poco el círculo se iba deshaciendo y aparecieron unas pequeñas islas en todas las esquinas del salón.

Mi ánimo estaba por el piso antes de decir ¡Buenos días! y a continuación todo fue un desastre: no hicieron contacto visual, no respondían a mis preguntas, muchos sacaron su celular, otros se durmieron sobre el pupitre...y el incienso y las ganas se fueron apagando. Nunca me devolví la pregunta sobre qué había hecho mal, siempre pensé, en mi instancia en ese colegio que todo allí estaba mal, era cruel, nunca me devolví esa pregunta... ¿Qué había hecho mal? y ahora creo saber esa respuesta...no la solución, pero si las preguntas. Nunca me pregunté por un *nos* en

la planeación de clase, estaba convencida de que mi saber y creatividad eran suficientes para tener clases exitosas, di por sentado que las personas que estaban en mi clase no tenían problemas (o por lo menos no de los “reales” que había visto en la escuela pública), subestime siempre sus posturas, gestos, tonos en el aula de clase...y al no hallar la respuesta que quería y esperaba, me uní a sus gestos, tonos y posturas, iba buscando mi manera perfecta de ser maestra, no buscaba *los modos* para relacionarme con ellas y ellos.

Yo, que desde mi formación universitaria me reconocía desde el lugar de las pedagogías feministas, olvidé algo fundamental de lo que estas proponen: *agudizar todos los sentidos para el encuentro educativo*. Esto nos recuerda bellamente Marta Caramés (2006) “Quizá tengamos que aprender a mirar, a escuchar, a intuir, a esperar. Porque observando y buscando ratos para pensar en lo vivido, aprendemos a escuchar de nuevo, a mirar de nuevo y a aprender nuevos ritmos en la relación” (p. 125), podríamos decir, una forma de reeducar incluso nuestras propias expectativas. Volver a los recuerdos de mis días en este colegio me revuelve muchos sentires, unos que al escribirlos reaparecen en forma de culpa; por lo que hice y lo que no, por lo que pensé y dejé, por ser un proyecto que dejé inconcluso... *¿Ves querida, incluso en tu propio relato aparece una culpa... ¿es tuya o la heredaste? ¿Qué es lo que duele más?* en esto hay que insistir, cuando hablo de las cosas que van educándote, también te acompañan unas que heredas, que como mujer te acompañan, y la culpa es una de ellas.

Con todo este mar de sentimientos germinándose en mí, el malestar llegó a tal punto que mi cuerpo comenzó a sufrir las consecuencias: me sentía triste y humillada, sin ánimo para brindar una clase. Comencé a enfermar. Tuve fuertes episodios de sinusitis, mi cuerpo me gritaba que no tenía nada más que hacer en este lugar y empecé a incapacitarme con regularidad: en este espacio hacía un frío de muerte y esto no conjugaba para nada con mis alergias, hasta que un día desperté sorda de un oído, lo que coincidió con una clase en la que un estudiante me gritaba delante de otros ¡No me diga nada, qué me va a usted a enseñar si con mi plata le pagan!/? quedé en mitad del salón, en un cambio de clase, llorando y completamente sorda. Ya no quería escuchar, era tiempo de irme. Siempre que me siento vulnerada, a pesar de *aguantar* (lo que me enseñó mi mamá, eso como sinónimo de no darme por vencida, de ser berraca) cuando siento que mi aire se acaba, mi solución

es *irme*. Así lo hice en el momento en el que la situación en casa era insostenible. Me fui, sin tener muchas cosas, solo una familia de amigos esperando para apoyarme. Lo hice en ese tiempo, lo hice justo ese día cuando el estudiante me gritó la última humillación que podía soportar.

Gansos salvajes de Mary Oliver

No tienes que ser bueno.
No tienes que caminar cien kilómetros
de rodillas a través del desierto, arrepentido.
Sólo tienes que dejar que el animal suave de tu cuerpo
ame lo que ama.
Háblame de la desesperación, de la tuya,
y yo te hablaré de la mía.
Mientras tanto el mundo sigue.
Mientras tanto el sol y los claros
guijarros de la lluvia
se mueven a través del paisaje,
sobre las praderas y los árboles profundos,
las montañas y los ríos.
Mientras tanto los gansos salvajes,
altos en el aire limpio y azul,
se dirigen a casa otra vez.
Quienquiera que seas, no importa que estés
solo, el mismo mundo se ofrece a tu
imaginación,
te llama como los gansos salvajes, áspero y excitante,
una y otra vez anunciando tu lugar
en la familia de las cosas.

Así me repito este poema para dejar de irme...pero había sido mi mecanismo de defensa, mi forma de cuidarme, [...] “como también lo es un orden interno que da medida y discernimiento y que también he aprendido de la relación de disparidad, porque para captar un más de sentido que

otra mujer te está ofreciendo es necesaria una disponibilidad que sólo te permite un cuidado de sí” (Arnaus 2004, p.12) Muchas veces suelo dejar de lado en mi práctica pedagógica eso que me acongoja desde muy pequeña. He comprendido que me acompaña a donde vaya y que mi reflexión feminista sobre la enseñanza no será posible si no pongo en el centro la experiencia que he adquirido, los sucesos que enmarcan mi vida.

Esa historia que parecía ser aislada, como un relato más de una profesora de escuela en su primer año, resulta estar íntimamente ligado a mis herencias como mujer que inevitablemente permean mi ser maestra. **No equivocarme. No decepcionar. No irme, soportar,** amar por y a pesar de todo lo que se hace...y, además, si no cumples con todo eso, **siéntete culpable por haber fracasado.**



Fotografía 7. 3 años

Había decidido acabar con el trabajo en ese colegio, renuncié en septiembre sin esperar a que se terminara el año escolar. Volví a quedar en la nada, sin plata, sin trabajo, eso sí, con la certeza de que irme siempre sería una opción para mis angustias. Era época de Fiesta del libro en la ciudad, y como hacía unos años había sido tallerista en una de las fundaciones que ofrece espacios para la promoción de lectura, acordé con la coordinadora que trabajaría por esa semana. Me sentaba bien el dinero y también no perder el hilo con la profesión. Al salir del tercer día de taller me encontré

con el coordinador del área de lectura y me habló sobre la posibilidad de trabajar allí nuevamente como promotora de lectura. Me presenté y pasé todos los filtros, a la vuelta de 15 días era la nueva promotora de lectura de la biblioteca.

Algo me había enseñado mi experiencia en el colegio: debía ser cautelosa, observar primero todas las dinámicas, detenerme y esperar el curso de las cosas, y así fue, me tomé el tiempo (incluso hasta el último día) para observar, esperar y decidir.

Recuerdo la primera vez que me enfrenté a ser profesora de primera infancia: tenía a cargo bebés de 13 meses y a sus familias ¿Qué iba a hacer? ¿Cómo se le enseña a leer a esta edad a bebés? ¿Qué puedo hacer en ese espacio? Esto me supuso un reto como maestra de lenguaje y literatura, debía poner en práctica la teoría de que no solo se leen libros, que todo está susceptible de ser leído, que los sentidos nos guían en la lectura del mundo y la vida. Así fue como en mis primeros acercamientos con el grupo vivencí algo que me había preguntado con las pedagogías feministas: el acto pedagógico está hecho de gestos, hay que prestarse a percibir, y con esto supe qué haría con aquellas familias expectantes de saber qué significaba leer a los 13 meses.



Fotografía 8. Mayo, 2019

¡Leímos todo! El teatro, la música, el agua, la pintura... ¡Qué gran experiencia! Habitar la palabra con las familias desde muchos lugares, cuidar mi preparación de clases, intencionar cada entrega, es lo que procuro entregar cuando estoy frente a un grupo.

8. Cuidado de sí, de otras: culpa y mandato

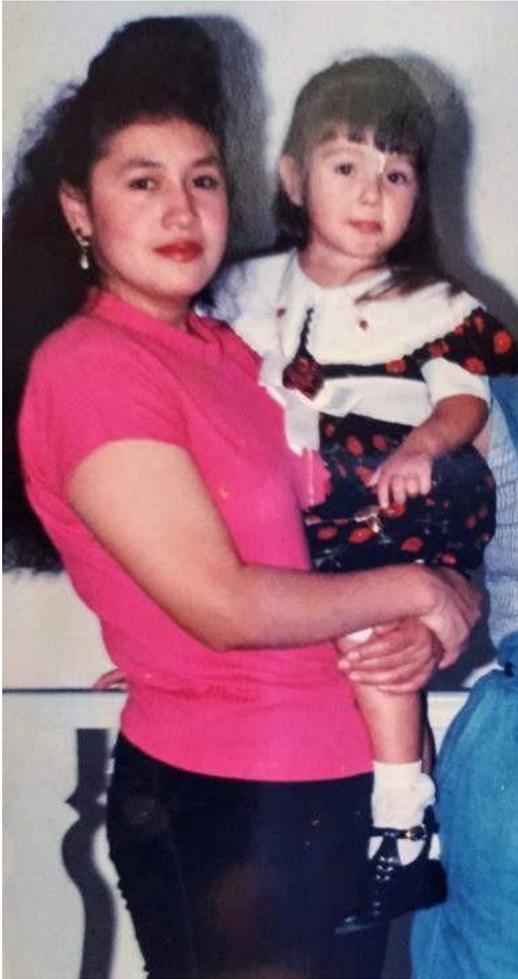
Soy diversa

Hablar en primera persona exige audacia. Pero es una opción natural. Cuando hablo por mí misma, o pienso por mí misma, incorporo a los demás a mi genealogía. No voy sola por el mundo.

Puesto que soy diversa, soy muchas. Mi lenguaje reverbera, tengo la memoria de todos en la psique. Entonces el colectivo empieza a afectarme, se aloja en mi primera persona, que es una experiencia dramática. Al mismo tiempo, es bueno saber que estamos solos en el mundo, que no nacemos de una camada.

Cuando narro mi historia cumplo una serie de pactos, puesto que cuento la trama de todos. Y honro a aquellos con los que comparto vida. Acaba siendo una experiencia que va más allá de la estética, del arte narrativo.

Fragmento *Una furtiva lágrima*. Nérida Piñón



Fotografía 9. Mamá y yo. 3 años

-No creo que sea tiempo ma`, ya las cosas que había que sanar las hice cuando me fui de casa.

-Para mí es necesario contarte, decirte la parte de mi versión.

- ¿Cuál versión? ya lo comprendí, hiciste lo que pudiste, no había opciones, eso no te hace mala madre, quizá ausente, poco amorosa, pero no mala madre.

-Es a eso a lo que me refiero, sé que eso significa ser mala madre, pero es que el punto es que nadie me enseñó a ser madre, yo no tuve una, no supe cómo ser una para vos. Pensándolo bien, nunca lo quise, nunca quise ser madre.

-Eso me quedó claro, desde tus relatos de no querer alimentarme y olvidarme en un sillón...pero eso no importa ya, ya estoy grande, no dependo de vos, soy a pesar tuyo.

-Eso es lo que no quiero, yo quisiera que me contara sus cosas...pero perdí ese derecho. Por eso soy una mala madre.

-Dejá de insistir en eso, mejor contáme ¿Qué tenés planeado para tus vacaciones?

En un libro llamado *La Mala madre* (1972), confesiones de la autora Margarite Andersen, recuperado por la editorial Esquina Tomada Ediciones en 2020, se hace alusión a la cantidad de “faltas” a las que incurren las mujeres para ser consideradas malas madres. Entre estas; la ausencia, la falta de cuidado el 100 % del tiempo, ponerse como prioridad y no a las hijas y los hijos, no demostrar suficiente cariño, etc. No obstante, y de esto retomo asuntos que tienen que ver con el cuidado de sí, tiene que ver con la premisa de quien está al cuidado, debe olvidarse de sí para dar, deseosa, al cuidado.

En el texto *Ética del cuidado* de Carol Gilligan (2013) se mencionan las altas dicotomías que existen en la relación del cuidado entre hombres y mujeres: “Hay que rechazar la clasificación simple y absurda según la cual el hombre es autónomo y la mujer relacional, o el hombre es racional y la mujer sentimental” (p. 8). Con la naturalización del patriarcado, la culpa y los señalamientos establecidos hacia las mujeres se han perpetuado y han dejado de lado la pregunta por el cuidado en primera persona, ya que, al igual que los esencialismos expuestos, (el cuidado es naturalmente de las mujeres y las madres) el asunto del cuidado pasa de ser un asunto sentimental para ser discutido en el terreno de la justicia y la democracia.

Como lo relaté anteriormente, tengo dos mamás. Comprendí de ellas dos dimensiones completamente opuestas de lo que significa la maternidad. No lo voy a negar, con mi mamá biológica me ha costado el doble comprender nuestra relación, sus ausencias y sus distancias para encargarse de mi cuidado abrieron grietas entre nosotras, y esto paradójicamente me fue formando en independencia y soltura en el mundo; pensaba que eso no me cargaba, pero al momento de irme de casa, resultó que pesaba en mi maleta: mis expectativas respecto a la madre que quería en mi vida distaban mucho a la madre que tenía, y seguida por mis ideales, sostuve un silencio sordo, cruel y distante con ella. No hablamos en casi un año, la culpaba de todo: pero sobre todas las cosas, la culpaba por no renunciar a todo por mí. Eso había entendido toda mi vida del cuidado, sobre todo del cuidado de una *buena madre*: estar dispuesta a renunciar a sí misma para darse a las demás personas.

Hay una imagen sobre la *culpabilidad femenina* que escribe Rosa Montero (2013) en su libro *La ridícula idea de no volver a verte*, y es entenderla como una emoción que históricamente nos ha acompañado a las mujeres, no obstante, en este tiempo adquiere una forma de “jirones que nos manchan, velos pegajosos como telas de araña” (p. 79). Y no podría estar más de acuerdo: está tejida de manera cuidadosa, tanto que casi genera una cierta empatía por su presencia casi imperceptible, pero que al quedar bajo la luz de los deseos impuestos y los señalamientos sociales adquiere todas las formas y te atrapa en su seno y deshacerse de su pegajosa presencia es un trabajo difícil.

¿Cómo puede la visión que tenemos del cuidado relacionado esencialmente “femenino” hacer daño a nuestras relaciones? No acostumbramos a ligar el cuidado con los hombres, naturalizamos que su ausencia en la crianza, y en sus propias formas de llevar la vida (en la esfera pública desde lugares de gallardía que pone en peligro su integridad) son cosas “normales”, mientras tanto no vemos que “relegar a las mujeres a la esfera privada donde la igualdad es incierta y donde los derechos no tienen vigencia es ignorar la realidad de que precisamente en la esfera privada es donde las mujeres corren mayor riesgo” (Guilligan, 2013, p. 31). Fue el caso de mi mamá pues estaba inmersa en una doble trampa: tener un trabajo remunerado, pero al mismo tiempo, cuidar y mantener el hogar. En nombre de la bondad, las mujeres han silenciado su voz, y no hay certeza más cruel, toda ella se volcó a cumplir los mandatos esenciales de ser madre y esposa y nunca existió la pregunta para ocuparse de sí, para preguntarse por ser mujer en el mundo.



Fotografía 10. Mami y yo. 3 meses

¿Qué supuso para mí como mujer-maestra preguntarme en primera persona por el cuidado cuando estaba enjuiciando a mi mamá desde mandatos patriarcales que la enajenaban? ¿Cómo consigo escuchar una voz que se guarda en silencio, una voz sometida a coacción ya sea de índole política, religiosa o psicológica? ¿Cómo consigo escuchar en una mujer la voz honesta de la niña de once años?

Para esto es importante retomar los principios para una ética del cuidado que menciona Guilligan, los cuales se anudan y entrelazan con los gestos de pedagogía feminista que he planteado anteriormente. Las actividades propias del cuidado-escuchar, prestar atención, responder con integridad y respeto corresponden a los gestos de las pedagogías feministas que exigen una pausa prolongada para mirar las propias acciones,



Fotografía 11. Tomada por Julieth Taborda, enero 2020

observar detenidamente cómo me relaciono yo, en primera persona con el mundo, exige, además, estar atenta a cada uno de las señales en las que nuestras actividades relacionales nos dejan por fuera de nosotras mismas, decantando en otras personas aquello de lo que deberíamos ocuparnos.

De lo que hablamos aquí, en palabras de Guilligan (2013) es de una ética del cuidado que pone en tensión aquello que heredamos, que implica llevar todas las violencias patriarcales a los lugares visibles, pero también a la escucha atenta de nuestros temores y traumas. Implica, entre otras cosas, mirarnos al espejo de la compasión y comenzar una conversación sostenida de preguntas y silencios que nos han rebasado.

El amor después del amor de Derek Walcott

*Llegará la hora
cuando, con júbilo
te saludarás a ti
mismo al llegar
a tu propia puerta, y en tu propio espejo
cada cual sonreirá ante la bienvenida del otro
y dirá, siéntate aquí. Come.*

Amarás otra vez al extraño que fuiste.

*Dale vino. Dale pan. Regrésale tu corazón
a ti mismo, al extraño que te amó
toda tu vida, al que ignoraste*

*por otro, a quien te conoce de corazón.
Saca las cartas de amor del librero,
las fotografías, los apuntes desesperados,
descascara tu propia imagen del espejo.
Siéntate. Celebra tu vida.*

El amor es la fuerza con el poder de desequilibrar el orden patriarcal. Carol Gilligan y bell hooks coinciden en esta consigna, el amor, como otro de los principios esenciales del cuidado resulta ser esencial para resistir a los designios del patriarcado, el cual se muestra cruel, apático e indiferente con los asuntos que adolecen hombres y mujeres, en su texto *Todo sobre el amor* (2000) sostiene que:

Si queremos crear una cultura del amor debemos realizar cambios profundos en nuestra manera de pensar y de actuar. Los hombres que escriben sobre el amor siempre aseguran que lo han recibido, y hablan desde esa posición, que les da lo que llaman “autoridad”. Las mujeres hablan muy a menudo desde una posición de carencia, desde la posición de quienes no han recibido el amor que deseaban [...] Sin embargo, todas las pruebas que obran en nuestro poder indican que, si bien es cierto que la perspectiva masculina a menudo difiere de la femenina, estas divergencias se deben a características aprendidas, no a rasgos innatos o naturales. (pp. 22-23)

Esto es trascendental: para desequilibrar el orden patriarcal, es necesario revolucionar-nos desde el amor, insistir en que este comienza en primera persona, y así, “cuando la disociación da paso a la asociación - el monólogo interior, el roce de una relación-tenemos la sensación de encontrarnos con algo que nos resulta familiar a la vez que nos sorprender. Algo que conocíamos sin saberlo. (Guilligan, 2013, p.22.) Esto es, recuperar nuestra propia voz, otra de las premisas feministas.



Fotografía 12. junio 2019

Todo es muy simple de Idea Vilariño

Todo es muy simple mucho
más simple y sin embargo
aún así hay momentos
en que es demasiado para mí
en que no entiendo
y no sé si reírme a carcajadas
o si llorar de miedo
o estarme aquí sin llanto
sin risas
en silencio
asumiendo mi vida
mi tránsito
mi tiempo.

Mientras escribo este capítulo una fuerte virosis atacó mi cuerpo, en tiempos de coronavirus y sus variantes hemos sido receptoras de cualquiera de ellas. Y otra vez, a través de la enfermedad comprendo y encarno, me enfrento y me pregunto por el cuidado. Un cuerpo como el mío, el cual tiene una incógnita médica no tiene otro remedio que seguir las recomendaciones médicas, y en el método *ensayo error* ir asimilando qué puede ser menos perjudicial. Es entonces cuando agudizo mis sentidos, y comprendo que mi cuidado dependerá casi que, en su totalidad, de mi pericia para saber leer mi cuerpo, para escucharlo, para no desesperar y ver cómo despliega sus armas para atacar lo que sea que lo ataca, y me doy cuenta que puedo ser, sin quererlo, la enemiga de mi propio organismo.

En una de estas noches eternas, me descubrí delirando palabras de angustia y rencor a mi cuerpo, me dolía todo, estaba harta, y en la pequeña grieta entre el sueño y la vigilia fui consciente que ninguna parte de mí sentía amor, aún el rechazo por un cuerpo enfermo es lo primero que sale al paso, y siento una pesadez y una desgana del tamaño del insomnio que siempre cargo a costas.

¿Cómo creamos cuestionamientos más amorosos con nosotras? Porque lo que me pesa en el fondo es la necesidad de ser productiva como quisiera; despertar temprano, hacer yoga, salir a montar en bicicleta, tomar un batido verde, y leer y seguir escribiendo este capítulo sobre el cuidado, que paradójicamente me ha costado mucho.



Fotografía 13. Tomada por Julieth Taborda, abril 2021

que cuando me hago la pregunta sobre cómo crear cuestionamientos amorosos para lo que vamos sintiendo y por lo tanto practicamos diariamente me reafirmo en que **el cuidado de sí es la**

Creo que me ha costado porque frente a este asunto del cuidado de sí hay un permanente vaivén, hay muchas paradojas y contrariedades que nos habitan y estas, al igual que la culpa hace parte de las cosas que como mujeres no nos permitimos: habitar la contradicción. Es por eso

sumatoria de pequeñas decisiones diarias. Y que la voz interior, ósea la de cada una de nosotras hay que tratarla con ternura. Gloria Anzaldúa (1987) sostiene que le tenemos miedo a la ternura, porque la hemos entendido como un signo de vulnerabilidad, y eso en el camino de forjarnos fuertes y poderosas parece que no se encuentra en el paquete.

Por este motivo me permito la contradicción, porque en esta escritura me leo, sobresalto, hago negrilla en aquello que pasa de manera “inconsciente” por mi pensamiento y que termino materializando en acciones que me perjudican; hago una pausa e insisto en abrigarme y devolverme a la primera cercanía afectiva que siempre debo cultivar y sostener: el cuidado propio y con esto la autoobservación, la autoevaluación, el amor. Insistir en esto es resistir: ante la inmediatez, ante concebirnos como seres enteramente productivos, ante la culpa y la perfección. ¿Cómo estos principios, si se insisten en ellos diariamente terminan permeando mi relacionamiento con las demás personas, en mi caso, mi lugar como mujer-maestra, mi propia práctica pedagógica?

9. Orillas y grietas de la escritura

El sueño

¿Qué te hace sufrir?

*Como si se despertara en la casa sin ruido el ascendiente de un rostro al que parecía
haber fijado un agrio espejo.*

*Como si, bajadas la alta lámpara y su resplandor encima de un plato ciego, levantaras
hacia tu garganta oprimida la mesa antigua con sus frutos.*

*Como si revivieras tus fugas entre la bruma matinal al encuentro de la rebelión tan
querida, que supo socorrerte y alzarte mejor que cualquier ternura.*

*Como si condenases, mientras tu amor está dormido, el pórtico soberano y el camino que
lleva a él.*

¿Qué te hace sufrir?

Lo irreal intacto en lo real devastado.

Sus rodeos aventurados cercados de llamadas y de sangre.

*Lo que fue elegido y no fue tocado,
la orilla del salto hasta la ribera alcanzada,
el presente irreflexivo que desaparece.*

Una estrella que se ha acercado, la muy loca, y va a morir antes que yo.

Remanencia de René Char

A medida que crecen, las niñas y niños van dándole forma a sus sueños: muchos sueñan con ser bomberos, otras con irse a otro país, otros tantos en conseguir algún vehículo. Recuerdo que mis primeros años de escuela primaria estuvieron refugiados en los libros, mi familia nunca fue lectora, y este fue mi primer acto de rebeldía. Leer hasta altas horas de la noche y dejar enfriar

la comida por un libro era mi mayor muestra de libertad. Ahora que lo pienso, también fue mi lugar de salvación, de las dinámicas de microtráfico del barrio y de los embarazos tempranos que todos los días eran novedad en la escuela. A los 9 años tenía claro que quería dedicarme a algo que me permitiera leer para siempre, y si eso me hacía ganar dinero, no había nada más que buscar. Pero fue concretándose más cuando la ruta de bus que iba hacia casa pasaba por la calle Barranquilla y de allí veía un campus enorme, era allí donde se iban a materializar los sueños. Los sueños, por tanto, no solo están contenidos por aspiraciones, también tienen forma...el mío tenía tres entradas grandes, muchos árboles y convulsión en su interior. Mi sueño siempre tuvo la forma de Universidad de Antioquia.

Comprendía entonces que eso era habitar el sueño: pasé a la universidad después de una lucha familiar, después de sobreponerme a los mandatos maternos de ser ingeniera y convertir los actos de rebeldía en acciones: una amiga me regaló el pin de la U, a hurtadillas me presenté y un domingo muy temprano salí del closet para ser maestra y gritarlo a todos los vientos. Eso era habitar el sueño. Un grito desesperado, una sensación de irreverencia, una adrenalina imparable. Hace mucho no tengo esa sensación: los sueños nacen y se enconan, así como el dolor: son personales, silenciosos, se mueven por todos los rincones del cuerpo, habitan incluso los lugares recónditos del sueño y la vigilia, son indomables, y como tal, adquieren vida propia, y tus actos cotidianos giran en torno a ellos.

El espacio

“El que sigue que toma, creo que el tropel se arma a las 12, esa clase no la dan, prefiero el quinto piso de la biblioteca para leer...en Coesdua está el documento, pero mañana lo compro, vale 3.500 y tengo la plata del pasaje, dos tintos por fa...” mientras las frases comunes pasaban, mi vida en la universidad tenía esas y otras formas...de mucho esfuerzo, de atardeceres en las jardineras, de más de 10 horas en la universidad. Días previos de ingresar a la universidad había tenido un encuentro revelador con una red de mujeres jóvenes, en ese espacio comprendí que no solo quería ser maestra, quería comprender por qué las mujeres habíamos cargado con tantos mandatos en el seno familiar, quería saber por qué en la escuela no había leído a autoras mujeres...creo que este encuentro fue el acontecer de mi motor al ser maestra de lengua y literatura: era mi manera de transformar el mundo. *Para mañana haremos una exposición de carteles, combinarán sus profundos intereses con la educación y sus licenciaturas, decía la maestra de lectura y escritura como prácticas culturales...* y entonces, al ingresar a la Universidad tenía claro que esos eran mis intereses en esta área...pero ¿Se podría combinar? Hasta ese momento, no lo creía.

Lo que sí aseguro es que este espacio configuró el microcosmos para las preguntas, fue el que me permitió entrecruzar mis mundos interiores con el contexto que habitaba, este espacio fue sin lugar a dudas, el que me permitió alimentar mi identidad como mujer-maestra, donde adquirió forma mi resistencia y las múltiples maneras de emanciparme, eso es: este espacio fue el punto de partida para mi emancipación.

Las preguntas

[...]Desde que aprendí a pensar, comenzaron a suceder todas las cosas. Muy pocas habían pasado antes: Los días eran largos. Jugaban con las hormigas, esas chiquitas que no pican. "Conversaba por dentro", y también en voz alta o sola, cuando no me veían.
Fragmento de Cuando aprendí a pensar de Pilarica Alvear Sanín

En lugar de acercarme a las certezas, esa clase detonó todas las preguntas, y no siempre las preguntas resultan alentadoras...son, como lo dije con la enfermedad, algo que corroe el pensamiento, son una suerte de inquina, un lugar de profunda congoja, no obstante, son la oportunidad para no sentirte sola, sino para encontrar ecos en eso que me inquieta. Llegó a tal punto mis preguntas que la maestra de esa clase siguió alimentando con literatura mi agobiado corazón. Acompañó todas mis preguntas, indagó en cada asignatura, abrigó con ternura y cariño la posibilidad de insistir e irrumpir en una licenciatura que poco se preguntaba por ese tema: ella fue otro acontecer contundente, ser maestra significaba todo eso que se cimentaba en la escucha atenta, en la observación detenida, en el profundo amor por la enseñanza: ser maestra-mujer tomaba la forma del amor y la preocupación.

Según el diccionario etimológico de la Real Academia de la Lengua, **Instrucción** se define como: 'acción de instruir y enseñar; conocimientos adquiridos': latín tardío *instructionem*, acusativo de *instructio* (radical *instruction*) 'instrucción', del latín *instructio* 'orden, arreglo, acción de construir, acción de arreglar', de *instructus*, participio pasivo de *instruere* 'instruir, arreglar, construir'.

Orillas y grietas hacen mi relato, porque asumo los bordes y las fisuras, como lugares para enunciar-me, para relatar-me para irme destejiendo con mi voz y mis palabras, con los silencios y las pausas.



Fotografía 14. Escritura. 2013

Instrucción I

Recuerde un momento de su vida que la haga sentir miserable. contémplo. No pase de prisa ante los detalles, examine cómo era la mujer que habitaba ese momento. Recuerde su época escolar. Vaya y busque una fotografía de ese tiempo, siéntase orgullosa de lo que ve, enternézcase, piense cómo sería la vida ahora si no hubiese desobedecido, arrepíentase de ese pensamiento. Vuelva a recordar la impotencia que le generaba ser una niña buena, una estudiante buena, una hija buena, una maestra buena. Siéntase orgullosa de por lo menos haber renunciado a una de ellas. Regrese al recuerdo, y note cómo la culpa crece dentro suyo como una semilla inevitable, como algo que está germinado hace mucho, desde siempre. ¿De dónde viene tanta tristeza? acuéstese en la cama, acurrúquese, siéntase vulnerable, deje salir los mocos y las lágrimas a borbotones, llórese toda, bébase su propio ahogo. Es hora de reiniciar.

Instrucción II

Siéntese en su ordenador. Acomode el lápiz, otra vez, al lado del cuaderno que aún se encuentra en blanco. Mire la hoja de Word y observe cómo titila el cursor esperando a que usted construya la primera frase. Piense sobre qué quiere escribir. Busque una autora que la haga sentir a gusto para iniciar su escrito, descarte, descarte una vez más, aún no encuentra lo que necesita. Tome un sorbo de café, la inspiración suele venir después de tomarlo, camine en su habitación, mírese al espejo ¿Sí puede hacerlo? ¿Hoy es un día de inspiración? Desespérese, mueva el pie de arriba abajo, sienta cómo las manos le sudan frío, muéstrese ansiosa. Vuelva y lea otros artículos, quizá las musas de la inspiración lleguen a visitarla. Dígase ilusa, la inspiración no viene de ninguna musa. Pregúntese una vez más ¿Es necesario saber el objetivo desde ya? Concluya que así lo exige la academia. ¿Ya tiene el título? ¿Ya pensó en su tema? Sus manos no dejan de estar quietas al igual que su pie derecho. ¿Eso es un pegote de café? Concéntrese. Suspire, una vez más. Tome otro sorbo de café, escribir, encontrar, observar. Note cómo ningún verbo se adecúa. Sienta angustia, cierre el Word, hoy no es un día para escribir.

Instrucción III

Hoy no seguirá ninguna instrucción, olvídense de las que ha recibido. Concéntrese en su sentir, en cómo late el corazón al recordar su infancia sola, en una casa grande, llena de vacíos. Se va dibujando una niña silenciosa, temerosa de dar un paso, se siente frágil, se recuerda enclenque, enferma, y sienta cómo se escurre su propia imagen. ¡Basta de seguir instrucciones! Pero, un momento ¿Esa es usted la niña que acaba de golpear sus compañeras al salir del baño de la escuela?

¡Cuánta debilidad! Miedo, miedo, miedo. Albergue en su ser que algo ha transformado de su personalidad, ahora tiene un tono fuerte, imponente, *aparenta* ser fuerte. Comprenda que esto le ha hecho daño, a ese presente que cree que es, a esa niña que recuerda que fue. ¿Para qué fingir ser invencible? La vida sigue demostrándole que es susceptible, que sentir no significa debilidad, que comunicarlo no la desdibuja de lo que ha luchado. Ame su estar aquí y ahora, comprenda que es la única manera de habitar la vida.

10. Últimos vaivenes, ir y regresar

He recorrido hasta aquí un *vaivén*, que como lo define la Real Academia Española es un *Encuentro o riesgo que expone a perder lo que se intenta, o malograr lo que se desea*. Me gusta esta definición, porque eso se acerca al enorme reto de escribir sobre sí, de ir a los recovecos de la propia vida y reflexionar en torno a asuntos particulares, en mi caso: las pedagogías feministas, mi lugar ético y político como mujer-maestra y el cuidado de sí. Me expuse -me arriesgué- como dice la definición, a perder lo que deseaba con esta narración de mi vida, y sin embargo, siento una profunda fuerza de lo que narrarse puede lograr.

Nombrarse, enunciarse no solo tiene efectos descriptivos y performativos como lo he considerado para este trabajo, dejar la voz, plasmar los dolores, ir y volver sobre lo vivido adquiere efectos de transformación epistémica. Toma fuerza para mostrar una porción del mundo, que quizá, en el caso de muchas mujeres-maestras pueda tomar sentido e instalar preguntas sobre cada una de sus vidas.

Narrarse como dispositivo de cuidado, narrarse como categoría para agrupar ciertos conceptos que se llevan a la práctica pedagógica y feminista, trata de una relación íntima con la vida, es una conversación ligada a la autocrítica, la autoobservación, el autorreconocimiento. Es una base para seguir la vida en gerundio, que *está siendo*, que no acaba, que todos los días, de manera cotidiana se hace y deshace, como el tejido de Penélope en su larga espera. Narrarse es para mí un ejercicio de libertad, amor y cuidado.

También, me acompañaron profundas contradicciones y preocupaciones: ¿cómo lograría encontrar definiciones precisas sobre cuidado de sí, si habitaba la culpa y la desgana, el ahogo y la propia incomprensión? sin embargo, a medida que la escritura me traía una voz olvidada, llegaron los ecos y los principios del feminismo que, para este trabajo están ligados íntimamente con el cuidado y la práctica pedagógica, en palabras de Boff (2015):

Primero: el cuidado es una actitud de relación amorosa, suave, amigable, armoniosa y protectora de la realidad personal, social y ambiental.

Segundo: el cuidado es todo tipo de preocupación, inquietud, desasosiego, estrés, temor e incluso miedo de cara a las personas y a las realidades con las que estamos afectivamente involucrados y que por ello nos resultan preciosas.

Tercero: el cuidado es la vivencia de la relación entre la necesidad de ser cuidado y la voluntad y la predisposición de cuidar, que crea un conjunto de apoyos y protecciones (holding) que hace posible esta relación indisociable, a nivel personal, social y con todos los seres vivientes. (pp. 53-54).

Fui comprendiendo que la noción de cuidado de sí es una suerte de *artesanía* que cada una edifica, moldea, y relaciona de manera minuciosa a lo largo de su vida; esto es, dar cuenta de las y los otros, de poder responder por lo que sucede en las realidades que atraviesan todo aquello que entrego a otra persona y que afectan mi vida y la de los demás.

Esto implica insistir en una pedagogía feminista que de lugar a las complejidades, a las singularidades, a las interconexiones que tenemos las mujeres-maestras cuando de cuidado de sí hablamos. Además, hay un llamado claro, insistente y urgente a la educación y la academia; que cada vez más hagamos reales los cruces entre realidad, experiencia y teoría, ya lo menciona Gloria Anzaldúa (1987) *habitar la frontera, implica ver y habitar el cruce de caminos*.

Por otra parte, las narrativas feministas pueden ayudar a desnudar las formas soterradas de los conflictos sociales y culturales que llevamos auestas, los cuales responden también a un orden obligatorio de las cosas, es por eso que narrar-nos es una manera de resistir, de alejarnos de la vergüenza, bien lo dice Rivera Cusicanqui (2010)

Nos cuesta decir lo que pensamos y hacernos conscientes de este trasfondo pulsional, de conflictos y vergüenzas inconscientes. Esto nos ha creado modos retóricos de comunicarnos, dobles sentidos, sentidos tácitos, convenciones del habla que esconden una serie de sobreentendidos y que orientan las prácticas, pero que a la vez divorcian a la acción de la palabra pública. (p.20)

Allí apuntan dichas narrativas, a que de algún modo la palabra pueda ser acción pública, que el contar las historias que guardamos desde una perspectiva feminista logre orientar otros modos de existir y habitar, más directos, más transparentes, menos violentos e intranquilos.

En este sentido, no se narra porque sí, sino porque a través del conocimiento propio, la confrontación con otras perspectivas teóricas, sociales, comunitarias y locales, del ejercicio político del feminismo, en tanto compromiso y voluntad de cambio y búsqueda de la justicia social, de la necesidad de concebir la ubicación geoespacial del conocimiento para descentrar la mirada y la episteme, permitimos articular las acciones a redes para compartir visiones e ideales.

Por último, queda como propuesta de este trabajo una suerte de ruta para que maestras y maestros puedan llegar a sus propias narraciones, y logren a través de esos gestos en los que tanto se ha insistido en este trabajo alentar cotidianamente, un cambio que irrumpa las maneras en las que hemos visto el ejercicio de la pedagogía. Avanzar en una pedagogía feminista implicará siempre una mirada en primera persona, un hacerse de adentro hacia fuera, y lograr ver la formación desde otro prisma, con posibilidades de otros colores.

Rutas, propuestas para habitar el cuidado de sí y las pedagogías feministas

1. Formación de maestras
2. Maestra como ser humano
3. Diario pedagógico
4. Gestos (círculos de la palabra, comunidad de conocimiento pedagógico, redes, sororidad en la escucha, “Alguien ante quien preguntarse” María Zambrano, “Descubrir ese lugar más allá de lo previsto” Asunción López Carretero)

11. Referencias

- Alvear, P. (2020) *Cuando aprendí a pensar*. Laguna libros.
- Avoine, P. (2019) Transitando lo cotidiano: método autobiográfico en estudios de género en Bucaramanga, Colombia. *Sinéctica* (52), 1-19. DOI: 10.31391/S2007-7033(2019)0052-006
- Andersen, M. (2020) *La mala madre. Confesiones*. Esquina Tomada Ediciones.
- Anzaldúa, G. [1987] (2016). *Borderlands / La Frontera: The New Mestiza*. Capitan Swing. (pp. 133-151: La conciencia de la mestiza / hacia una nueva conciencia)
- Amaya, E. y Pinzón, P. (2015). *La escritura autobiográfica una apuesta pedagógica para la formación de lectores y escritores*. (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.
- Arango, L. (2018). El ethos del cuidado con la producción de conocimiento, una aproximación desde la antropología feminista del campo científico. En A. Amaya, T. Pérez, J. Pineda (Eds.), *Género y cuidado teorías, escenarios y políticas* (pp. 51-69). Edición académica.
- Boff, L. (2015). *Derechos del corazón. Una inteligencia cordial*. Trotta.
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”. Epistemología de la investigación biográfica narrativa en educación. *Revsta Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 40-65. Recuperado de: Dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/239448.pdf.
- Bustamante Rodríguez, M. de la, M. (2016). *¿Comunicar nuestras diferencias o la diferencia en mí? Relato de los tránsitos de mi mirada hacia el otro y la educación* (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Butler, J. (2009). *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*. Amorrortu editores.
- Bruner, J. S. (2004). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa.
- Cantero, B. (2016). *Inclusión del género en la enseñanza de las ciencias*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona.
- Caramés, M. (2006) Un rato al sol: el tiempo en la relación. En A. Piussi & A. Mañeru (Coords.), *Educación, nombre común femenino* (pp. 15-35). Ediciones Octaedro.
- Char, R. (s.f) *Remanencia*. <https://www.puroversorevista.com.ar/2020/11/rene-char-remanencia.html>
- Dominicé, P. Prefacio. (2009). [Libro electrónico]. En *Biografía y educación: Figuras del individuo-proyecto* (pp. 25-28). CLACSO

Coediciones.http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20171122033344/Biografia_educacion.pdf

Durán, I. (1993). *¿Qué es la Autobiografía? Respuestas de la crítica europea y americana*. Universidad Complutense de Madrid. <https://revistas.ucm.es/index.php/EIUC/article/download/EIUC9393110069A/8582>.

Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Ed. Paidós.

Delory-Momberger, C. (2003). *Biografía y educación: figuras del individuo -proyecto*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

Facio, A., & Fries, L. (2005). *Feminismo, género y patriarcado*.

Federici, S. (2013) *Revolución en punto cero. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Madrid: Traficantes de sueños.

Feixa, Carles. (2018). *La imaginación autobiográfica: las historias de vida como herramienta de investigación*.

Fisher, B. y Tronto, J. (1990) *Toward a Feminist Theory of Caring*. En E.K. Abel y M. K. Nelson (eds.), *Circles of care: Work and identity in Women's Lives* (pp. 35-62). New York: State Univ.

Fornet, Raúl (2009). *La interculturalidad y el sujeto social en el contexto latinoamericana*. En: *La interculturalidad en los procesos de subjetivación*. Pp. 11-29. México: Consorcio Intercultural.

Foucault, M. (1982). *Hermenéutica del sujeto*. Ediciones de la Piqueta.

García, S. C. I., & Fernández, A. M. (2004). *Hacerse mujeres, hacerse hombres: Dispositivos pedagógicos de género*. Bogotá: Universidad Central, Departamento de Investigaciones.

Guilligan, C. (2013). *Ética del cuidado*. Barcelona: Cuadernos de la Fundació Víctor Grífols i Lucas.

Hernández, E. (2013). *El horizonte educativo de las tecnologías del yo como cuidado de sí y lo imaginario en la práctica formativa; ante la dificultad de formas sujetos autónomos en un contexto neoliberal*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional Autónoma de México; Ciudad de México.

Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.

- hooks, b. (2000). *Todo sobre el amor*. Barcelona: Grupo Zeta.
- Jackson, P. (1968). *La vida en las aulas*. MORATA.
- Lagarde, M. (2003) Mujeres cuidadoras: entre la obligación y la satisfacción. *EMAKUNDE*.
<https://acortar.link/DrlO0V>
- Lamas, M (2002), *La antropología feminista y la categoría género*, en: *Cuerpo, Diferencia Sexual y Género*
- Laso Chenut, Anne Pascale. (2020). *Contar una escuela: feminismo y educación popular en la construcción pedagógica de la “Escuela Popular y Feminista”, 2008-2018*. Tesis (Maestría en Estudios de la Cultura. Mención en Políticas Culturales). Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.
- Lejeune, P. (1991). *El pacto autobiográfico*. Editorial Anthropos.
- Maceira, L. (2008). *El sueño y la práctica de sí*. Pedagogía feminista, una propuesta. México. D.F: El Colegio de México, Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer, Centro de Estudios Sociológicos.
- McCourt, F. (2005) *El profesor*. Barcelona: Círculo de lectores.
- Marín, O. (2019). *Avatares de la construcción de masculinidad(es) en la escuela*. (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Matsumoto, D. (2000). “Etnocentrismo, estereotipos, prejuicios y discriminación”. En: *Culture and Psychology: People around the World*. Belmont, CA: Wadsworth. (Traducción Zayda Sierra).
- Montero, R. (2013). *La ridícula idea de no volver a verte*. Barcelona: Seix Barral.
- Nothomb, A. (2004). *Biografía del hambre*. Editorial Anagrama.
- Oliver, M. (1986) *Gansos salvajes* <https://madameho.wordpress.com/2019/04/18/gansos-salvajes-mary-oliver/>
- Pérez, T. (2010). La feminización cultural de las prácticas educativas: etnografías de la popularización de la ciencia y de la tecnología en dos países del Sur. *Revista CS*. (6). 159-191. <http://www.scielo.org.co/pdf/recs/n6/n6a07.pdf>
- Piñón, N. (2019) *Una furtiva lágrima*. Alfaguara
- Piussi, A. (2006) El sentido libre de la diferencia sexual en la educación. En A. Piussi & A. Mañeru (Coords.), *Educación, nombre común femenino* (pp. 15-35). Ediciones Octaedro.
- Puga, M. (2003) *Diario del dolor*. Editorial Anagrama.
- Ramírez, M. (2017). *Dispositivos pedagógicos para el cuidado de sí, prácticas inéditas propuestas por profesores y alumnos de la preparatoria Otilio Montaña*. (Tesis de doctorado).

Universidad Nacional Autónoma de México; Ciudad de México.

- Rich, A. (1986) *Nacemos de mujer*. La maternidad como experiencia e institución. Madrid, Traficantes de sueños.
- Rivera, S. (2010). Ch'ixinakax utxiwa Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Tinta Limón. (pp. 53-76).
- Silva, Y.F. (2000). *Cuidado de si ou violência corporal?: a produção da velhice feminina na mídia*. (Tesis doctoral). Universidade Federal de Santa Catarina. Brasil.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza, el significado de la sensibilidad pedagógica*. Ed Paidós.
- Vilariño, I. (s.f) Todo es muy simple. Vilariño. <https://ciudadseva.com/texto/todo-es-muy-simple/>
- Walcott, D. (2010) *El amor después del amor* en Garcetas blancas. <https://www.yeyebook.com/es/derek-walcott-poesia-el-amor-despues-del-amor-texto-espanol/>
- Zambrano, M. (1991) *El hombre y lo divino*. Madrid: Siruela.

Anexos

Anexo 1: Carta a mamá, 8 años.

