

DOCUMENTAL ÉSTE CUERPO NO ES MÍO, ANATOMÍAS DE LA ESCUELA

ODILERE MALAGÓN CUINEME

DIEGO ALEJANDRO LEÓN GOMEZ

DANIEL LEONARDO GALINDO REYES

DIRECTORES

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA UNITEC

ESCUELA DE ARTES Y CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN

PROGRAMA DE CINE Y TELEVISIÓN

BOGOTÁ, D.C. 15 DE NOVIEMBRE DE 2017

DOCUMENTAL ÉSTE CUERPO NO ES MÍO, ANATOMÍAS DE LA ESCUELA

DIRECTORES

ODILERE MALAGÓN CUINEME

DIEGO ALEJANDRO LEÓN GOMEZ

DANIEL LEONARDO GALINDO REYES

ACOMPañAMIENTO PEDAGÓGICO

XUA ZAMASQUA MALAGON CUIENEME

ALEXA TABOADA

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA UNITEC

ESCUELA DE ARTES Y CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN

PROGRAMA DE CINE Y TELEVISIÓN

Tabla de contenido

	Página
Resumen	3
Introducción	4
Marco teórico	5
Género binario: Suturas entre ser y nacer	5
El cuerpo femenino y su institucionalización	8
Anatomías escolares: Morfologías de la escuela	10
Vivisección del cuerpo infantil	16
El problema de investigación	20
Perspectivas de género en la escuela y su rol en la institucionalización	20
Objetivos	26
El documental como experiencia de reflexión pedagógica	26
Justificación	31
Marco metodológico	35
Tipo de estudio	35
Diseño o método previsto	35
Instrumentos, materiales y equipos	37
Procedimientos	37
Taller # 1 “Mis pies son mi andar”	37
Taller #2: “La piel es mi habitación”	38
Taller #3: “Mi cuerpo entre el orinal y el espejo”	38
Taller #4: “El baúl está en mi testa”	39

Taller #5: “Con mis manos me reinvento”	40
Resultados	42
Discusión	43
Referencias	45

Resumen

Esta investigación-creación estudia el papel de la escuela y su rol institucionalizador sobre los cuerpos del hombre y la mujer, ahondando en un recorrido teórico - experiencial que analiza el género en relación con el poder a partir de las interacciones sociales entre el cuerpo humano (comunidad académica) y el cuerpo físico (arquitectura de la escuela), o como lo llamarán los investigadores: “Anatomía Escolar”, un espacio que se habita y transforma correlacionalmente.

Justamente sobre los cuerpos de la niñez recae la función social de la escuela para la reproducción del “orden”, imponiendo modelos de comportamiento basados en estereotipos de género que conllevan y justifican acciones de discriminación y violencia. A partir de allí la necesidad de poner en discusión el papel de la escuela, usando la cámara como vehículo de cre-acción para un diálogo en el que los niños y las niñas son los protagonistas, sus voces trascienden de las líneas de un texto y se plasman como una herramienta pedagógica audiovisual que motiva la reflexión y el análisis de las realidades educativas, dibujando crítica y armónicamente el documental: “Este cuerpo no es mío. Anatomías de la Escuela”.

Introducción

La niñez y la escuela son tópicos preponderantes en la investigación en educación, sobre todo, en sociedades donde el ejercicio educativo le pertenece, en su mayoría, a instituciones o claustros especializados, en los cuales los seres en formación deben pasar largas jornadas haciendo conocimientos.

Allí, el ente primario de la sociedad, el individuo entendido como ser: cuerpo y mente interactúa dentro de diferentes espacios que permiten formas específicas en las que la niñez fluctúa, validando o no las dinámicas que se gestan a nivel social. El orinal por ejemplo, evoca, además de la intimidad: la genitalidad como supuesta habitación del género, este último constituye el foco del documental.

Los términos escuela, infancia, son espacios que durante el proceso de creación han adquirido cuerpo; el cuerpo del documental ha terminado por revelar las anatomías de la escuela, espacios- habitaciones que se alteran y edifican mutuamente. En esta encrucijada encontramos algo digno de teorizar, documentar y filmar, después de todo nosotros somos un enigma.

El lugar en el que confluye la infancia y la escuela es conocido como la primaria, un espacio guardado en la memoria como cofre de nuestras preciadas experiencias infantiles; este es nuestro objeto de estudio. Decidimos situar la escuela frente al lente de la cámara que, nos exterioriza, permite identificarnos, desconocernos, y en muchos casos como en el de Borges, nos mortifica. Entonces, poner la escuela primaria frente al espejo, significa revelarla como una fotografía antigua, desenmascarar su esplendor. El espejo, es ante todo espacio, o como Borges (1960) decía, “(...) donde acaba y empieza, inhabitable, un imposible espacio de reflejos”.

Marco teórico

Género binario: Suturas entre ser y nacer

El primer campo de abordaje que se hace necesario para desarrollar esta investigación de género en la escuela es la diferenciación entre el Sexo y el Género, en esta área la bibliografía es extensa, pero la mayoría de teóricos hasta la actualidad coinciden en que la genitalidad reducida al cuerpo vagina o pene por mucho tiempo hizo referencia al sexo.

En relación encontramos teorías de género adelantadas por Simone de Beauvoir (1949) y Monique Wittig (2006), en las que plantean que el cuerpo natural no rechaza sus principios anatómicos, sin embargo; fuera de la cultura no hay ningún significado que referencie la realidad humana, entonces el sexo, desde su noción binaria, ha sido restringido por las instituciones culturales naturalizando la diferenciación exclusiva de los órganos sexuales vagina-pene, y pretendiendo darles a estos el origen de la identidad. Para estas teóricas aquí ha radicado la problemática definición de género reduciendo por ejemplo a la Mujer al hecho del cuerpo-vagina. Entonces, el sexo se manifiesta para ellas en el cuerpo como una situación y el género como una forma de existir en el mismo, pero ambos son fenómenos culturales y además, categorías políticas.

Respecto al sexo natural o cuerpo natural se suma Michel Foucault (1976) para apoyar la teoría de Wittig (2006), reafirmando el sexo natural como ficción; en el Primer Volumen de la Historia de la Sexualidad rechaza la idea de sexo natural como primaria y unívoca, y la define como una categoría de poder de oposición binaria, con fines estratégicos hegemónicos. En este aspecto también encontramos una juiciosa

compilación de la antropóloga y catedrática Marta Lamas (1996), específicamente en el texto *El Género: La construcción cultural de la diferencia sexual*, compila una serie de ensayos que reúnen las perspectivas de múltiples autores como Joan W. Scott, Judith Butler, Maurice Godelier, Manuel Delgado, Pierre Bourdieu, entre otros. En esta compilación la autora hace énfasis en que el género es una construcción simbólica que está por encima de los hechos biológicos, reconoce junto con algunos de los autores que cita, el peso en la materialidad de lo simbólico. El análisis del género desde lo simbólico reafirma a completitud su carácter cultural, se extiende en la materialización hasta el lenguaje, las prácticas sociales, y el contrato social; en lo simbólico y su materialidad se esconde los procesos de diferenciación y subordinación entre hombres y mujeres.

Judith Butler (1990) no hace énfasis en el género desde la construcción simbólica, es natural que en la bibliografía encontremos que los autores escogen distintas perspectivas para el abordaje de la temática de género, insistimos entonces, en que las cercanías entre teorías son mucho más significativas que sus diferencias. El texto “El género en disputa” de Butler (1990) ha sido llamada la obra fundacional de la Teoría Queer, en él la autora desde distintos campos epistemológicos desvirtúa a completitud la idea del sexo como un hecho biológico incuestionable en la diferencia sexual, para ella el sexo tiene una lógica sociocultural y está preestablecido dentro de la lógica de un binarismo normativo. El género, para Butler (1990), en realidad es un acto performático.

“Lo único que importa es el género” (*Preciado B.,s.f*) el filósofo feminista contemporáneo con esta aseveración traduce la presencia del género en todas partes, lugares y prácticas. El género constituye nuestra identidad, nuestro que hacer en el

mundo, y diariamente preserva la idea diática de diferenciación y pugna de contrarios, en las relaciones sociales. Como el género se encuentra en todas partes transitamos por él a cada momento, y es una categoría política intensamente naturalizada y mimetizada en la cotidianidad.

No es de nuestra pretensión asumir una postura absolutista entre la discusión de la forma en que comprende el género. Los discursos adelantados desde la revolución francesa trastocan profundamente las categorías de mujer y hombre. Se cuestiona fuertemente la habitación del género exclusivamente en la genitalidad, después de todo, el ser humano parece ser la única especie que se cuestiona su realidad y puede modificarla a través de un proceso reflexivo y discursivo. Por esta razón los títulos del presente trabajo hacen referencia al lenguaje médico, como metáfora de la intervención humana frente a los supuestos órdenes biológicos.

En este tránsito conceptual, al poner en manifiesto las percepciones de los niños y las niñas de la escuela pública, en relación con sus cuerpos y el cuerpo de los otros, recorrido por el género, reconocimos la multiplicidad de significados que puede tener éste y la abundancia de tópicos a los que se despliega una vez abierto el abanico dialógico.

En este momento de la investigación, de acuerdo con los teóricos abordados y nuestra experiencia investigativa-creativa, comprendemos el género como un concepto repleto de suturas, algunas de sus características nos las puede dar lo biológico, no como una realidad científica, sino también como una construcción cultural, y otras nos las dan las subjetividades colectivas, y las subjetividades, normalizadas o no, de los individuos, que hacen parte de una sociedad particular. El cuerpo atravesado por el género como

formador de identidad, se convierte en el escenario en cual cobran vida las miradas, la ideología y conceptos de los individuos, en el régimen de una época y realidad cultural, sobre sí mismos y la otredad.

El cuerpo femenino y su institucionalización

“El poder se ha introducido en el cuerpo, se encuentra expuesto en el cuerpo mismo.”

Michel Foucault, *Microfísica del poder*.

En este apartado reconoceremos brevemente el género como ejercicio de poder, el género y el sexo se encarnan en el cuerpo, la construcción de la subjetividad se da a través del mismo, es él el medio por el que nos ponemos en contacto con el mundo, se construye nuestra identidad y a través del cual se edifica el contacto social.

La obra de Zandra Pedraza “*En Cuerpo y Alma*” (1990), presentada como tesis doctoral en Berlín, es un análisis de los discursos corporales mediante un seguimiento cronológico desde la cultura sensorial hasta la modernidad en Colombia. Pedraza entiende el cuerpo como un hecho subjetivo frente al cual se establecen discursos de consumo, poder y saber. El trabajo de Pedraza (1990) nos interesa primero por que establece la importancia del cuerpo dentro del ejercicio de transformación cultural, segundo porque en el tercer capítulo de su libro titulado “*Labrar el cuerpo y cosechar al hombre*”, realiza el análisis de una etapa en la cual el cultivo del cuerpo se convierte en el centro del proyecto educativo, en la década de los años veinte se instaura el modelamiento del cuerpo bello, esto nos permite establecer un antecedente investigativo para hablar de la influencia de los proyectos educativos escolares en la institucionalización de los discursos corporales.

Por otra parte, el tercer capítulo del libro de Pedraza plantea el concepto de Hiperestesia que es una exacerbación de los sentidos, esto provoca que la belleza se aparte por completo de alguna de noción de alma y adquiera el significado de perfeccionamiento del cuerpo; esto último es el sentido moderno de la corporalidad, y nos interesa también porque este discurso moderno de belleza ha sido intensificado en la mirada hacia la Mujer.

En este punto se hace necesario retomar las ideas de Georges Vigarello (2004), en su Historia de la Belleza donde habla del ideal de lo bello, y las prácticas ortodoxas de embellecimiento de la mujer, guiadas por el ojo del hombre a través del tiempo. Reconoce que sobre el cuerpo de la mujer se ejerce poder desde la idealización de lo bello asociado con lo bueno, y se le normaliza bajo la mirada del hombre. Para Julia Kristeva (2000) la Belleza es una materialización de orden simbólico, y estar fuera del orden simbólico establecido constituye un blanco de discriminaciones.

Respecto a lo anterior, también se manifiesta John Berger (1972) *The surveyor of woman in herself is male: the surveyed female. Thus she turns herself into an object – and most particularly an object of vision: a sight.* (p.47) en *Ways os Seeing*. Lo anterior quiere decir que la característica del género femenino es ser objeto de la mirada masculina. Berger es un referente clave para analizar la imagen de la mujer en el arte y la pintura, estos dos como institucionalizadores del cuerpo femenino.

La belleza no constituye la única noción o materialización de los ejercicios de poder sobre el cuerpo de la mujer, si bien es un campo bastante interesante por abordar desde la imagen, dimensiones y discursos estéticos, aún nos hace falta esbozar aquí

lugares y prácticas que a lo largo del tiempo han mutado y que sin duda también forman y deforman, la imagen de la mujer bajo la mirada del hombre.

Con tal fin, expondremos rápidamente ésta la institucionalización del cuerpo del género femenino desde las transformaciones y discursos sociales. En la perspectiva de Michell Perrot (2009), en el libro *“Mi historia de las Mujeres”* elabora una historia del género femenino desde la época clásica hasta el siglo XX; la autora reconoció un silencio en la historia en cuanto se trataba sobre la Mujer. En su libro, se encarga de traer a la luz los distintos momentos de subordinación del género femenino, en esta extensa labor analiza el cuerpo, el alma, el trabajo y las profesiones, como escenarios de dominio en los que se preconice la mujer.

Distintos teóricos han intentado realizar un análisis marxista que relaciona la opresión de clases con la opresión a la Mujer. Benston (1969) plantea que la opresión a las mujeres está en el centro del Capitalismo, ya que su lugar en el trabajo doméstico aumenta la plusvalía para el capital al ser un trabajo no pago, entonces, lo sexual tiene que ver también con lo económico. Lo anterior no tiene el fin de dilucidar el origen de la opresión de la mujer ni decir que esta opresión se desarrolla de manera exclusiva en el Capitalismo, sino que cada sociedad, sistema económico y cultura regula el lugar de los sujetos, sus prácticas, trabajos y profesiones a partir del género. La etiqueta de “esposa”, por ejemplo, nos permitiría analizar un escenario de la mujer justo al lado del hombre, pero no igual; en un nivel histórico, social y moral nos permite caer en cuenta que el sexismo siempre ha estado presente en la historia europea, y que el género masculino, privilegiado desde Grecia, ha subordinado al femenino y lo ha preestablecido desde su mirada, hacia la actualidad.

Anatomías escolares: Morfologías de la escuela.

Durante el trabajo de campo, muchos cuerpos brotaron y empezaron a recorrer el entramado de imágenes del documental; encontramos que estos cuerpos son propios de la Institución Educativa Distrital La Gaitana y por fines prácticos y discursivos, hemos decidido categorizarlos en dos. Primero los cuerpos humanos, con formas y modos de ser específicos al interior de la institución escolar, hablamos entonces, sobre todo de los guardas de seguridad, del personal de aseo, de la rectora, los docentes y por supuesto de los estudiantes.

La segunda categoría corporal, corresponde al cuerpo de la escuela, su esqueleto arquitectónico, con sus límites y fracciones.

Estas anatomías escolares, son habitantes y habitaciones, en ellas encontramos una dicotomía mutua entre espacio- cuerpo, donde reposan ejercicios de poder de acuerdo con Foucault (1978).

Adrián Perea (2016), en el libro “Michel Foucault: Vocabulario de nociones espaciales”, revisa el concepto de Biopoder de Foucault, retoma el término de Anatomopoder para dar lugar a la explicación del poder gubernamental que se imprime en el cuerpo. De manera adicional Perea reconstruye la importancia del cuerpo sujeto y el cuerpo población, en los cuales el Espacio opera como mecanismo para capturar y manipular las experiencias de vida y las relaciones sociales.

Para Foucault, existen tres técnicas bajo las cuales se ejerce el poder gubernamental, estas son, el mecanismo regulador, el de seguridad, y el disciplinario; el segundo opera sobre el conjunto poblacional y el disciplinario se ejerce sobre el cuerpo mismo (Perea,2016). Ahora bien, el dispositivo de seguridad condiciona los

acontecimientos a través del medio, que es donde se circula, en este caso el espacio de circulación es la Escuela. En el medio: escuela, encontramos ritmos y dinámicas que apartan el azar, los tiempos y actividades están controlados cuidadosamente. Estructurada como un panóptico, todos los espacios en su interior están dispuestos para la visibilidad, a través de la cual se ejerce la vigilancia (*Perea, 2016*).

De esta manera, “la disciplina arquitectura un espacio” (*Foucault, 2004, pp. 40-41*) para que los cuerpos obedezcan, Foucault revisa la estructura de la ciudad, la casa, la cárcel y el manicomio, a nosotros nos atañe la institución escolar, recordamos allí, imágenes del salón, la organización de los puestos, las rejas, las paredes en proporción a las ventanas, y los espacios verdes. Es claro que en la escuela tradicional los espacios están claramente delimitados, a cada uno le corresponde una manera de habitar propia, así, se regula el movimiento, la velocidad, las actividades, las experiencias y las relaciones que establece el cuerpo, con el medio y consigo mismo.

Ahondaremos un poco más en la teoría Foucaultiana mediante la revisión del teórico Perea, pues esta desde ya, nos ha empezado a dar luces, de la profunda relación entre el espacio, el cuerpo y el poder.

En una entrevista en 1977, Foucault manifiesta que la arquitectura diseña espacios funcionales para ejercer la vigilancia en el marco de una racionalidad gubernamental, cumpliendo una función disciplinaria. Aclara también, que la disciplina se da a partir de múltiples aparatos, no sólo el arquitectónico; nos interesa en este caso, el aparato escolar, ¿cómo la arquitectura de la escuela disciplina, vigila y regula los cuerpos escolares?

Ahora bien, Perea (2016) citando a Foucault (2001) dice: “La arquitectura no constituye pues solamente un elemento del espacio: ella está precisamente pensada como inscrita en un campo de relaciones sociales, al interior de la cual introduce un cierto número de efectos específicos”. Lo anterior, complejiza el análisis de la relación que establece la arquitectura en los cuerpos, la pregunta se extiende más allá del análisis de la arquitectura, hacia el campo de la interacción social y sus innumerables consecuencias.

Respecto al cuerpo, la teoría Foucaultiana es bastante desoladora. En el primer tomo de “La historia de la sexualidad: La voluntad de saber” y de “Vigilar y Castigar”, Foucault (1998) describe al cuerpo como un espacio individualizado, sometido y cuadrulado. Afectados por el yugo disciplinario, que determina los rangos y la circulación de los seres, los cuerpos se vuelven dóciles y útiles.

Los espacios disciplinarios se caracterizan, de acuerdo con el autor, por estar rigurosamente compartimentados y cerrados sobre sí mismos, en estos espacios los cuerpos se agrupan y se delimitan unos con otros (Foucault, 1998). En relación con la teoría de Foucault (1998) Perea (2016) menciona “El cuerpo termina siendo el lugar de la vigilancia y depósito de la verdad que debe saberse para ser controlada”.

La relación entre el saber- poder, está claramente representada en la escuela, los rangos que otorgan el saber con la autoridad, imponen sobre los cuerpos formas y espacios diferenciados de comportamiento.

En la voluntad de Saber (1976), Foucault relata la manera en que el cuerpo es dominado por técnicas anatomopolíticas, resaltando “La importancia adquirida por el sexo como el pozo del juego político” (Foucault, 2002, p.176). El teórico se interroga

acerca de la regulación y normalización de la sexualidad, a través de los mecanismos de poder, que dirigen la vida del cuerpo y el futuro de la especie.

La mirada de Foucault es bastante trágica respecto al cuerpo como blanco del biopoder; hasta aquí se manifiesta la influencia del espacio en el sometimiento del cuerpo-sujeto y el cuerpo-población, hemos visto como la arquitectura puede dirigir mecanismos regulatorios, vigilantes y disciplinarios, modificando las experiencias corporales, las relaciones sociales, el sentido de sí.

Sin embargo, Richard Sennet, sociólogo estadounidense amigo de Foucault, dilata las apreciaciones Foucaultianas, develando la función transformadora del cuerpo sobre el espacio. En su libro “Carne y Piedra”, Sennet (1994) realiza una reconstrucción histórica del espacio ciudad, a partir de las experiencias corporales de sus habitantes. Lo anterior demuestra la co-relación espacio- cuerpo, ya que para Sennet (1994) no sólo el espacio modifica los cuerpos, sino que los cuerpos también son capaces de modificar el espacio.

Esta modificación del espacio por parte del cuerpo ocurre de diversas maneras. Una de estas modificaciones ocurre con relación a las concepciones sociales del cuerpo, por ejemplo, en una sociedad en la cual la individualización se ha llevado al límite y la comodidad ha llevado al extremo la pasividad corporal, los lugares traducen un orden espacial que posibilita la distancia y el aislamiento (Sennet, 1994). Lo anterior sucede, según Sennet, en la ciudad contemporánea, en la que se gestan múltiples rupturas sociales, que impulsan, por ejemplo, la construcción de espacios exclusivos para el tránsito y no para la habitación, en palabras de Marc Auge (1992): No Lugares.

Por otro lado, las políticas del cuerpo y los órdenes sociales también pueden modificar los espacios (Sennet, 1994). En el capítulo “Cuerpos Cívicos”, el autor retrata la ciudad de Nueva York, en la cual los habitantes han establecido dinámicas espaciales autónomas del orden establecido, surgen entonces fenómenos como el de una calle dedicada al expendio de drogas, otra a la caridad, o pisos de edificios, habitados por poblaciones de una sola nacionalidad, lo que les permite, regular sus interacciones con otras personas.

Incluso el avance científico en conocimientos anatómicos, puede promover nuevas dinámicas espaciales, como lo retrata Juan de Salisbury, quien en el medioevo realiza analogías que comparan el funcionamiento del estado, con el funcionamiento del cuerpo, lo que denominó Res Pública. O también el caso de la velocidad moderna, análoga a los descubrimientos del proceso de respiración, la velocidad equivale entonces a libertad física (Sennet, 1994).

Entonces, la geografía de las ciudades le hablan a Sennet de los cuerpos, pero los cuerpos también le permiten hablar de la ciudad. “Los espacios urbanos cobran forma en buena medida a partir de la manera en que las personas experimentan su cuerpo” (Sennet, 1997, p.394). De esta forma, el teórico sugiere que un cambio en las relaciones, pasa acompañado de un cambio de percepción de nuestros propios cuerpos, es decir, que no basta con modificar la arquitectura para el contacto o la habitación, sino que, hace falta la transformación de la conciencia corporal (Sennet, 1994).

Ahora, si ocurre un cambio de conciencia será necesario entonces un cambio en la espacialidad, esto se encuentra retratado en la experiencia de la Universidad Popular en Caen. En el libro “Manifiesto Arquitectónico para la Universidad Popular”, Michel

Onfray y Patrick Bouchain, relatan la experiencia de lo que Onfray (2010) ha denominado Arquitectura Utópica. Este filósofo, después de revisar la arquitectura de la Universidad, se percató de que el espacio arquitectónico de ésta no expresaba a la comunidad, al respecto menciona “(...) El libro, la casa, la obra, la vida del filósofo responden a estas lógicas. Fusión de la forma y el fondo” (*Onfray, 2010, p.37*). El fondo de lo que pretendía Onfray era claro, una universidad popular que fuera más bien comunidad filosófica, educación gratuita, sin títulos y sin programas, la forma estaba por verse, y parecía evidentemente utópica, hasta que se concretó.

El relato de Onfray y Bouchain es precioso, en tanto se muestra íntimo y ensoñador, y aún más maravillosa es la concreción de su sueño, dicha concreción podría llamarse en términos de Foucault heterotópica.

Respecto a la heterotopía de Foucault (1967) Perea menciona “(..) el espacio que podría servir como punto de conexión con lo impensado: una subjetividad espacial, trascendente, concebida como orden posible, que altere y contraste (...)” (2016, p.83). Este espacio de contrastación del orden social, es categorizado por Foucault en dos tipos, de crisis y de desviación. La heterotopología (Foucault, 1967), por su parte, es el saber de los espacios de inclusión / exclusión. Los espacios de inclusión son de carácter compensatorio, como las eco-aldeas, o los espacios de educación popular como el de Caen.

La Universidad Popular en Caen, y la Heterotopia nos dan aliento. Ciertamente buscamos, como Onfray, una escuela que nos exprese, que atienda a los cambios sociales que consideramos pertinentes, que encubra nuestras fantasías artísticas y

educativas; después de todo “se trata de inventar nuevas posibilidades de existencia” dice Onfray (2010) con relación a la obra de Nietzscheana.

Vivisección del cuerpo infantil

Emprender este apartado implica abordar dos conceptos claves para reconocer la construcción del cuerpo en la niñez: Cuerpo e Infancia.

“El cuerpo es un campo de batalla” escribía Bárbara Kruguer en una de sus obras más reconocidas, despertando así, sin duda alguna, toda una serie de reflexiones fundamentales a propósito del cuerpo y su lugar en el entramado social “(Rivera, 2017, p.1). La filosofía y antropología ha dispuesto discursos diferentes al médico a la hora de hablar del cuerpo, ha trascendido de lo biológico a lo cultural, pero no solo ha puesto en debate el discurso científico, sino también el moral y religioso, basta con recordar el relato de Demian en el Suplicio de Vigilar y Castigar (Foucault, 1975), para entender la separación de alma y cuerpo y el entramado sociocultural que despliegan los análisis de estas disciplinas.

Los múltiples escritos respecto al cuerpo reconocen la amplitud del mismo, desde lo natural y lo cultural, de esta manera Mary Douglas (1998) también define el cuerpo como un objeto natural moldeado por las fuerzas sociales. Para esta antropóloga, la construcción social del cuerpo en las sociedades contemporáneas tiene dos cuerpos: el «cuerpo físico» y el «cuerpo social». Y afirma que “el cuerpo social restringe el modo en que se percibe el cuerpo físico” (Douglas, 1988, p.93). Esto significa que el cuerpo es un medio de expresión altamente condicionado, puesto que está mediatizado por la cultura y expresa la presión social a la que se tiene que someter. La situación social se impone en el cuerpo y lo ciñe a actuar de formas concretas, así, el cuerpo se convierte

en un símbolo de la situación. Douglas (1979) utiliza el ejemplo de la risa para ilustrarlo. La risa es una función fisiológica que empieza en la cara, pero puede afectar a todo el cuerpo. Empero, la situación social determina el grado en que el cuerpo se puede reír. Cuantas menos restricciones, más libre está el cuerpo para reír en voz alta.

Por otro lado, el concepto de infancia, remite a un constructo cultural propio de la historia. en la Ilustración de Kant (1803) encontramos una de las formas de entender como socialmente la mayoría o minoría de edad responde a prácticas culturales de cada sociedad; las mujeres por ejemplo no accedían a la mayoría de edad, este era un privilegio netamente masculino, lo que restaba derechos civiles y políticos a quienes se asignaban mujeres.

Algo similar sucede con la infancia, se exige y disciplina según la cultura y las costumbres del momento, no es lo mismo hablar de infancia en occidente que en oriente.

Infancia etimológicamente viene del latín “infantia” que traduce “quien no sabe hablar”. De acuerdo con Diego Sánchez (2015) en los años 354- 430 hasta el siglo IV se concibe al niño como dependiente y estorboso; durante el siglo XV en la concepción de la infancia se observa como los niños son “malos de nacimiento” definiéndolo como propiedad y dejándolos al cuidado de una tercera persona o “nodriza” (Aquí observamos los primeros modelos de educación) Para el siglo XVI la concepción del niño es la de un ser humano inacabado: el niño como “adulto pequeño”. A mediados del siglo XVII se le da el título de infante, reconociendo una condición de bondad e inocencia; para el siglo XVIII se piensa en el infante como “ser primitivo” porque le falta algo en la construcción de ser alguien.

Es a partir del siglo XX y hasta la fecha, producto de avances filosóficos y antropológicos que involucran a la academia y a los movimientos sociales en pro de la infancia, que en la Asamblea General De la Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989 a través de la Convención Internacional de los Derechos del Niño se les reconoce como “Sujetos Sociales de Derechos” lo que implica reconocer las diferentes formas, no adultas pero igual de válidas, de vivir, pensar y existir, como ciudadanos menores de edad, con derechos y deberes en una sociedad democrática.

A partir de este punto, en la cultura contemporánea, la construcción social del cuerpo en la infancia atraviesa desde su gestación, hasta la crianza, y se pone en evidencia, en el momento en el que el niño o la niña nacen, puesto que se hace tangible su existencia.

A partir de allí, observamos que la corporalidad del bebé tiene una cara a la cual se le busca dar un rostro, este rostro se elabora al contacto con su progenitora, y este contacto con otro cuerpo construye el cuerpo propio. La madre busca la sonrisa de su hijo y promueve en el niño o niña la gestualidad, allí el rostro se empieza a formar. En el mismo camino la mirada, la escucha y el contacto surgen en la primera infancia motivados por la progenitora, cuidador o cuidadora del nuevo ser, pues estos son el primer contacto que este infante hace con el mundo, es así que los ruidos que escucha, las palabras, las emociones, gustos y disgustos que recibe, se convierten en parte de la cotidianidad que a medida que pasa el tiempo los naturaliza e incorpora dentro de su corporalidad, dándole al niño y/ o niña finalmente un rostro que es individual pero que surge de una construcción colectiva (*Ariés, 1992*).

Encontramos así, que las formas de percibir, sentir y construir el cuerpo son producto de experiencias vividas en relación con la otredad; el cuerpo, los cuerpos, están en constante co-construcción con los referentes más próximos que tienen. Aunque esto puede variar respecto a las prácticas que se tienen en la crianza y las formas de cuidar, existen unos parámetros que se mantienen, es decir, la crianza con relación al cuerpo de una familia del campo varia significativamente con la de una familia de ciudad, pero la construcción del cuerpo respecto al género tiene casi los mismos estándares, tanto para una como para la otra, como lo veremos más adelante.

El problema de investigación

Perspectivas de género en la escuela y su rol en la institucionalización

Como lo hemos visto con anterioridad el concepto de género ha sido objeto y sujeto de debate reiterado a lo largo de la historia moderna. Las implicaciones sociales y culturales que llevan implícitas sus definiciones, y las consecuencias que se desprenden de las mismas dificultan su concreción. Sexo y género han sido términos que se han entrelazado, mezclado o posiblemente confundido indeterminadas veces.

Hablar de Género implica hablar de construcciones culturales, para Burin, (1999) las ideas centrales de los modos de pensar, sentir y comportarse en el género masculino y femenino, más que tener una base natural e invariable, responde a construcciones sociales y familiares asignadas de manera diferenciada a hombres y a mujeres. En consecuencia Meler (1999) afirma que con el rompimiento de teorías biologicistas sobre lo femenino y lo masculino, se abrió paso para entender que la subjetividad construye el contexto sociocultural y de manera consecuente la

subjetividad femenina, así estos contextos están articulados por dispositivos institucionales entre los cuales está la familia como un objeto de estudio privilegiado para su comprensión (Meler, 1999) seguido de la Escuela, como lugar destinado para el disciplinamiento y la homogenización de cuerpos dóciles para la producción según lo plantea (Ceballos, 2005) retomando a Foucault: “El objetivo estratégico de la disciplina consiste en crear cuerpos moldeables, capaces de convertirse en individuos fuertes y sanos en términos productivos, pero débiles y acríticos como sujetos políticos.” (p. 82)

Subirats y Tomé (2007) retoman el género como un conjunto de patrones de comportamiento que las sociedades han atribuido a hombres y a mujeres con características diferenciales desde la genitalidad. Este concepto presupone un conjunto de formas de actuar en las que se incluye el deseo y el comportamiento sexual.

Se trata de un concepto problemático, pero que en la infancia tiene trascendencia especial, siendo el momento del ciclo vital para la aprensión de las normas sociales y culturales, en la que designan símbolos y significados complejos, llenos de matices, sometidos a relaciones de saber-poder basados en la ciencia, la religión o las costumbres, que como lo mencionábamos en apartados anteriores, se ve materializado en las relaciones horizontales como: maestro-estudiante, bachillerato-primaria, - docente-coordinador, y así sucesivamente.

Así pues, la investigación-creación retoma estas formas de cuestionar el género, o los géneros, específicamente en la infancia y su relación institucional con la escuela. Si el género se construye, existe un entorno dispuesto para ello: la familia, la escuela, la calle, el trabajo, y así progresivamente a lo largo de la vida. La escuela por ejemplo tiene la gran labor de reafirmar lo ya enseñado en casa, pues hace parte de una de las

instituciones creadas como dispositivo de poder para la reconfiguración de la disciplina y el orden.

Los dispositivos de poder y de saber, según Foucault (1998), surgen primero como un gran encierro en el cual todo lo que altera el orden hay que juntarlo en algún lugar, para después dividirlo y formar una red de dispositivos de control, entonces se crean la fábrica, la escuela y los hospitales, todos bajo la figura del control, pero separados, es decir que el dispositivo es una red del poder y del saber que se reproduce en los otros espacios, en donde la Escuela hace gran parte de esa red, unida a la familia o el trabajo, entre otras.

Es decir, si en la institución familia se enseña cómo vivir el género a través de la división sexual de los roles, en la escuela se reafirman estos “valores”: “sea caballero” dicen los maestros y mandan a que sean los varones quienes carguen la canasta de los refrigerios; mientras exigen a las niñas pulcritud y delicadeza evitando juegos que impliquen fuerza o movimiento.

La homogenización, por ejemplo, a través de los uniformes escolares transmite mensajes de comportamiento. Lo asignados como niños corren despreocupados por los pasillos del colegio, la comodidad de su pantalón les permite sentarse, saltar y jugar desprevenidamente; mientras las asignadas como niñas deben guardar compostura, sentarse cuidadosamente, no correr o saltar, con pena de que se vea su ropa interior o se ensucien las medias blancas sinónimo de higiene.

Aun así, existen quienes se saltan la norma, bajo el riesgo de someterse a la represión de compañeros o maestros, tanto quien decide jugar des complicadamente sin importar la limpieza o el orden, como el que decide permanecer en quietud y orden;

ambos ven cuestionadas sus construcciones de género en razón a sus acciones, las cuales no cumplen con lo que se espera de sus comportamientos como hombres y mujeres.

El uso de pantalones y faldas no ha sido una constante histórica, actrices y aristócratas con un estatus especial comenzaron a utilizar los pantalones. De esta manera, poco a poco, se fue rompiendo la norma y, actualmente, es una pieza de ropa totalmente generalizada entre las mujeres. No es así, en cambio, en el caso de la falda entre los hombres. Aunque se ha intentado en varias ocasiones, la presión, las sanciones y las burlas hacia todo aquel que lo ha probado han sido tan grande que no se ha podido consolidar.

En su texto “*La Educación de las mujeres*” Pedraza, (2011) narra el lugar dado por la historia a las mujeres y a la familia como ordenador social. Este fenómeno encarna las prácticas de posiciones y discursos que estrecharon las relaciones entre la familia, la escuela y el aparato sanitario, en el cual se gestó el carácter biopolítico del Estado moderno.

Es decir que desde la concepción se asignan roles, categorías o etiquetas que definen los modos de sentir, pensar y actuar en la sociedad, asumiéndose como innato y por tanto inmodificable. De acuerdo con Bandura, Lote y Maluso y Mischel (citados en *García-Leiva, 2005*) los procesos a través de los cuales se adquiere el género son los mismos mediante los cuales se adquiere cualquier otra conducta: el aprendizaje. Esta postura teórica señala que los individuos aprenden a ser masculinos o femeninos a través de la comunicación y la observación (Rocha, 2009). Según Bussey y Bandura (citado en Martínez y Vélez, 2008) los estereotipos de género son pautas de conductas

aprendidas mediante la experiencia directa e indirecta, la observación. L@s niñ@s observan cómo interactúan con ellos, se fijan con sus padres, sus amigos, sus maestros, la escuela, la televisión, los cuentos, etc., a partir de ahí imitan el modelo e intentan ser congruentes con él.

Maestros y maestras se convierten entonces en referentes para los estudiantes, los modos de vestir y actuar son modelos imitables que aportan a la construcción de los géneros.

Además, desde esta perspectiva se afirma que no es el sexo biológico la base de la diferenciación entre hombres y mujeres, sino el proceso de aprendizaje que se da entre los individuos (*Rocha, 2009*). Es el proceso de interacción entre los adultos y l@s niñ@s lo que permite que estos adquieran y desarrollen los comportamientos y características asociados a la masculinidad y la feminidad. Las personas, durante su infancia, reciben la aprobación social cuando realizan actividades propias de su género y se les corrige en sus preferencias cuando éstas no coinciden con los estereotipos tradicionales (*Martínez y Vélez, 2008*). En esta etapa de la vida, las personas interiorizan progresivamente las normas de conducta propias de su género para poder actuar conforme a ellas.

Según Subirats y Tomé (2007) cuando una persona transgrede una norma considerada propia de su género, es sancionada. Anteriormente, se había llegado a castigar de forma muy dura e incluso multando por este tipo de infracciones. Actualmente, sigue existiendo presión social a nivel de burlas o críticas (bullying), algunas veces de una manera tan sutil que apenas somos conscientes. Además, la gran dificultad que supone para un hombre adquirir roles y rasgos propios del género

femenino. En una sociedad patriarcal donde todo lo masculino se considera superior o de más poder, es mucho más fácil para una mujer realizar comportamientos propios de un hombre que no al revés.

Lo anterior, es un ejemplo que evidencia la dificultad del género masculino para generar comportamientos propios del género femenino, ya que supone una pérdida de estatus ante unos roles que socialmente se consideran de menor importancia o poder. Sin embargo, según Paoletti (2012) se trata de una convención totalmente arbitraria, una preinscripción más, otra norma de conducta relacionada con el rol de género como serían tantas otras.

Finalmente evidenciamos que la reflexión respecto al género en la escuela, se encuentra muchas veces distante de los planes curriculares y de las dinámicas cotidianas propias de la escuela, pareciera existir en la sociedad todavía un temor a la diferencia, como lo demuestra la polémica que generó el año pasado la “Cartilla ambientes escolares sin discriminación “. El rol de la escuela en la opresión de lo femenino ante lo masculino, es clave como escenario educativo privilegiado, la escuela puede todo, menos evadir la pregunta por la forma en que se regula en su interior el cuerpo y las subjetividades, basadas en los imaginarios de género.

El rol de la escuela en la opresión de lo femenino ante lo masculino, es clave, como escenario educativo privilegiado, la escuela puede todo, menos evadir la pregunta por la forma en que se regula en su interior el cuerpo y las subjetividades, basadas en los imaginarios de género.

Lo anterior ha motivado muchos trabajos de investigación- creación, como es el caso del trabajo de grado “La sexualidad, un acto creativo. Estrategias para el abordaje

temático de las diversidades sexuales y de género” de Benavides, Gonzales y Hernández (2009), de la Licenciatura en Educación Artística de la Universidad Distrital. Este trabajo realiza una compilación de acciones creativas para el abordaje temático de las sexualidades en diferentes contextos educativos, tanto en educación formal, como no formal e informal a través de un grupo de estudiantes activistas de la licenciatura en educación artística que, durante su camino político y social, implementaron un conjunto de estrategias basadas fundamentalmente en pedagogías artísticas para el fortalecimiento de la educación sexual con énfasis en diversidades sexuales y géneros, aportando metodológicamente a los planes de trabajo de los docentes y futuros docentes.

La tesis aborda conceptos relacionados con el género desde las políticas públicas y la cultura diversa en las que cada concepto aborda una propuesta pedagógica desde la educación artística; a partir de tres líneas de acción: Acciones pedagógicas, acciones artísticas y acciones políticas.

Esta propuesta reconoce el arte como una herramienta potencializadora y transformadora de la igualdad en la diferencia y del pensamiento libre. El trabajo evidencia, de esta manera, la importancia de las temáticas de género e inclusión al interior del qué hacer educativo, además de las capacidades metodológicas, didácticas y reflexivas que ofrece el arte a la temática. Encontramos prácticas pedagógicas, creativas e investigativas como la anterior, inspiradoras para el desarrollo del presente trabajo.

Objetivos

El documental como experiencia de reflexión pedagógica

La relación entre cine y escuela se ha establecido sobre todo desde el campo de la didáctica, en el ámbito escolar. En trabajos de grado de la Licenciatura en educación artística de la Universidad Distrital, como “Cuerpo, video y escuela: el stop motion como recurso pedagógico para la educación básica” (*Cárdenas, 2011*) o de la Licenciatura en Lengua Castellana como “Video y escuela: creación y recreación de videos escolares” (*Díaz J. y Celiz J., 2012*), se demuestra el creciente interés de la escuela por involucrar esta rama del arte al currículo. Sin embargo, en ambos casos, el audiovisual es concebido como mero recurso didáctico, entendido como herramienta, no se amplía la mirada de éste como objeto cultural, o plataforma educativa.

Ahondando en más trabajos de la Licenciatura en Educación Artística, encontramos “El tiempo emocional en la imagen audiovisual” (*Sáenz, 2009*) propone la realización de un cortometraje denominado “la feliz eternidad” una propuesta audiovisual que explora con el lenguaje creado a partir de una cámara de video, actores no profesionales y propuestas de dirección de arte, fotografía y sonido que responden al interés en la exploración audiovisual de lo onírico y la trasposición del elemento espacio- temporal. Esta propuesta tiene como tema el viaje al pasado como la única opción para encontrar la felicidad, donde la infancia es la alternativa existente para escapar del presente, mostrando al personaje agobiado por el sentimiento de culpa. Este trabajo tiene como objeto el video en sí mismo, el audiovisual es entendido desde el concepto de obra artística, pero no logra darnos luces de la relación que establece el audiovisual con el trabajo educativo en la escuela.

Antonio Almagro (2007) en su texto “El Cine como recurso didáctico”, lleva a cabo un estudio minucioso de las capacidades didácticas que ofrece el cine a la

institución escolar, principalmente, debido a su interdisciplinariedad, a sus carácter estético, ideológico y comunicativo, además de su función en el proceso de educar la mirada, de acuerdo con la era visual en que vivimos y en la que se sumergen los y las estudiantes.

Adicionalmente, en su texto, Almagro (2007) brinda orientaciones para el uso del cine sobre múltiples áreas del saber, realizando una guía de trabajo en aula para uso didáctico.

Sentimos que hace falta, sin embargo, problematizar el uso del cine en la didáctica, evaluar sus desventajas o, más bien, los desafíos que le impone a la escuela. Hacer esto equivaldría a realizar un recorrido histórico que permita determinar desde cuando en Colombia aparece el cine en curriculum educativo, ¿Qué tipo de cine se involucra?, ¿Qué narrativas visuales se incluyen y excluyen al interior de la escuela? Y ¿por qué? . Además, de evaluar la manera en que la escuela manipula el producto audiovisual de acuerdo con sus objetivos, para analizar la forma en que la escuela genera afectación sobre el cine, y viceversa (Serra, 2011).

Aunque popular, el uso del cine como didáctica, no es la única relación que establece el cine con la escuela, la pedagogía, la educación y la cultura. Nos interesa en este apartado, ahondar sobre estas otras relaciones que establecen el cine con la educación y la pedagogía, comprendiendo esta última como la reflexión sistemática sobre la educación.

Respecto a las articulaciones que el cine establece con el universo educativo, María Silvia Serra, redacta una tesis doctoral denominada “Cine, escuela y discurso

pedagógico. Inflexiones históricas de una relación”. Este texto se ha constituido como la columna vertebral de este apartado, debido a su pertinencia y rigurosidad académica.

La autora revisa la historia de esta relación cine y escuela en Argentina, planteando que el primer punto de encuentro de las dos es la época, ya que ambas corresponden al periodo de la modernidad. La escuela tal como la conocemos hoy en día, hace parte de los intentos de modernización de la cultura, y a su vez, el cine se constituye como un artefacto moderno. Tanto Cine como Escuela cumplen con la función de modernización de la cultura, ayudando a introducir el ideal de ciudadano y sociedad. De manera adicional, el cine estructura historicidad en tanto producto y relato audiovisual.

Ahora bien, en esta inflexión histórica encontramos un primer encuentro de los dos artefactos; el cine como industria y arte se encarga de proveer cultura, mientras la escuela como autoridad cultural construye una cultura en común. Es decir, que tanto cine como escuela, de formas distintas, son en esencia transmisores de cultura.

Al respecto, Serra (2011) señala “Tanto cine como escuela, en el siglo XX, se hacen cargo de desplegar procedimientos político-pedagógicos ligados a un proyecto filosófico-político” (p.41).

Además, en clave histórica y filosófica, Cine y Escuela, hacen parte de un orden involucrado con el plano de la mirada. El surgimiento de la imagen en movimiento mediante el artefacto tecnológico propició el entendimiento de la imagen con la verdad científica, atribuyéndole poder (*Ferrer, 1996*). La imagen planteó, de esta forma, un orden ideológico e histórico subjetivo, y un papel importante en la construcción de la memoria, desarrollando una episteme visual (Serra, 2011). Dicha episteme articula el

ver, el conocer y el poder, allí se inscribe el cine y el interés de la institución escolar en él.

En relación, la autora plantea que las manifestaciones de cine e institución escolar, en la modernidad, estuvieron permeadas por una emergencia tecnológica que impactó la cultura y la sociedad, en el proceso de constitución de la verdad. El cine como artefacto tecnológico trastoca la escuela, esta última como institución hegemónica en la transmisión de verdades.

Ahora bien, de acuerdo con Immanuel Kant (1803), la educación es una acción en busca del perfeccionamiento humano, el ideal de hombre y sociedad conllevan al proceso educativo a las conductas instintivas y, lo que nos interesa a profundidad, transmite conocimientos de generación en generación, como un deber moral para el progreso de la especie.

Se tiende a pensar que el lugar predilecto de la educación es la escuela, si bien esta fue central en la construcción del orden social de la cultura occidental, atendiendo al pensamiento kantiano, de la educación como mecanismo de transmisión y progreso, la institución escolar no constituye el único escenario en que toma lugar la educación, sino que entonces la familia, los museos y el propio arte, etc.... como mecanismos transmisores, podrían tener un carácter educativo.

En esta ampliación del territorio educativo, donde la educación va más allá de la escolaridad, se nos permite leer el cine puede en su dimensión pedagógica. Primero por su carácter de trasmisor cultural que comparte con la escuela, y segundo, por un gesto que Serra define como “dar a ver”, enseñar es dar, menciona que escuela y cine “ambas constituyen máquinas que literal o metafóricamente, parten de jugar con las luces y con

las sombras, iluminan parte del mundo, proponiendo un orden en este juego de ver y dejar sombras” (Serra, p.57)

De la mano con esta ampliación en la mirada pedagógica, para la época de 1992 James Donald escribe “Sentimental Education” donde reconoce otras técnicas que se inscriben en la producción de identidad y subjetividad, como la cultura popular, en este respecto Serra (2011) enuncia: “Como expresiones de la cultura popular, cumplían el papel de educar los sentimientos, de estructurarlos, de ofrecer superficies de inscripción donde sufrir, amar, sentir, soñar, a la vez que legitimaban discursos sociales y políticos” (p.155).

Serra (2011) comprende el cine como un artefacto cultural que representa el mundo, en su pantalla se plasma una mirada de la realidad referencial, un escenario de educación sentimental que es capaz de configurar ideologías y culturas. No todo el cine representa de la misma forma la realidad, los tipos de cine relatan un vínculo diferente con la sociedad.

Lo anterior demuestra que el cine puede cumplir diversas funciones, aunque de manera hegemónica se ha instaurado la del espectáculo. Sin embargo, María Serra en su minucioso estudio devela las dimensiones pedagógicas del Cine, y la profundidad discursiva que se gesta entre Escuela, Cine, Educación, Sociedad y Cultura.

Del texto de Serra, concluimos que el Cine y la Escuela, comparten: un siglo que es la época moderna, su carácter pedagógico transmisor de cultura, ser artefactos de ver que instauran un régimen de visibilidad relacionado con la instauración de la verdad y, una relación con el ámbito político en la producción de identidades colectivas, prácticas culturales, y en rol en la construcción de las miradas históricas.

La escuela se enfrentó y se enfrenta, a un proceso de modernización tecnológica, y lo inscribe en ella esperando no ser anulada. “Bien puede ser el cine un extranjero, que irrumpe en la escena escolar y obligar a ofrecer respuestas, como puede ser el extranjero el que responde, el que posee otras claves para construir respuestas” (Serra, 2011, p.74). A través de “Cine, escuela y discurso pedagógico” confirmamos nuestra convicción de que el cine en sí mismo cumple con una función educativa, por eso decidimos seleccionarlo como artefacto que nos permitiera visibilizar y compartir nuestras reflexiones sobre el cuerpo femenino en la institución escolar, reflexiones que son de carácter académico.

Si bien no fue sencillo construir un discurso y un guion lineales, al superponer la mirada cinematográfica sobre la mirada escolar, los resultados han sido gratificantes, el documental como analogía de la realidad, en términos de Serra, nos ha permitido establecer la posibilidad de utilizar la creación audiovisual como una herramienta comunicativa enriquecedora en los procesos pedagógicos, extendiendo el elemento didáctico a un producto co-creado con los estudiantes.

Justificación

Hace dos años, las/os creadores/as de este documental, consolidamos un grupo de creación artística denominado Sor Viscosa, cuyas inquietudes estéticas, se ubican en el campo del audiovisual y la imagen, con el tópico recurrente de las corporalidades y los sentidos que éstas otorgan al ser.

Con anterioridad, el ejercicio cinematográfico nos había permitido visitar espacios como la calle, la montaña, nuestras casas, y por supuesto, nuestros propios cuerpos y sus ciclos.

En esta oportunidad, nos permitimos volver a la escuela, porque reconocemos a esta como un lugar importante en nuestra historia personal, como nuestro primer gran escenario social, de aprendizaje reglamentado. Ahora bien, como documentalista la directora del proyecto se interesa en la escuela de manera catártica, propiciando un interés profundo en visitar la primaria, y su familia, personificada en las memorias de una abuela víctima de la violencia de los hombres que pasaron por su vida. Para evaluar las prácticas que conoció, su vigencia y pertinencia, con relación a los grandes avances teóricos y legislativos, que se realizan respecto al cuerpo, el género y la identidad.

También impulsó la experiencia personal de sentirse mujer a la directora, y a los demás integrantes de apreciar y reevaluar sus visiones de feminidad y masculinidad ya que cuestionamos prácticas de inequidad basadas en el género, que se gestaron, al interior de los espacios escolares que habitamos, y que con anhelo, esperamos se renueven, para construir una sociedad justa y pacífica.

Entonces, el documental es importante para nosotras porque este se convirtió en una herramienta de investigación que daba respuesta a nuestros intereses, permitiendo realizar una propuesta estética y artística, que se articulara con una mirada reflexiva a la escuela, y a su rol en la institucionalización de los cuerpos.

Por otro lado, el proceso de creación del documental nos permitió, situar a la infancia y al qué hacer en el aula como motivación creativa, y visionar a los estudiantes como co-creadores; de esta forma, se difuminaron las barreras jerárquicas en el salón de clase. Las preguntas propuestas por los docentes, dieron paso al reconocimiento de los complejos universos creativos de las/os niños/as del curso. Asimismo, las conclusiones del proceso, sirven de aporte a la clase y a la institución educativa.

Ahora bien, llegados a este punto, es importante recalcar la idea de que el documental no es la realidad misma, sino que más bien, el documental revela nuestra mirada a la experiencia convencional de escuela. En el filme representamos nuestro punto de vista acerca de un momento histórico referencial, de esta manera, el espectador adquiere un aprendizaje a partir de la experiencia de otros.

Lo anterior renueva la analogía de la cámara espejo memoria, ya que el documental no es sino un reflejo de la contemporaneidad que nutre y reinventa los relatos de la humanidad.

De igual forma, el documental es un objeto cultural, como producto cargado de sentido a través del espectador, otorga ganancia a nivel intelectual para la sociedad, y a nivel fílmico, al formar parte de la historia del cine y puntualmente, de la historia del audiovisual en Colombia.

Por otro lado, utilizamos el componente pedagógico que se sitúa en dos momentos: la ejecución y la concreción del producto. La creación se encaminó desde la utilización de una metodología en la cual experiencia, conversación y participación fueron ejes transversales. Las actividades permitieron un diálogo directo con los estudiantes quienes nutrieron de imágenes y vida, lo que pretendía exponer el documental. Las respuestas de los estudiantes a las preguntas y actividades, brindaron ideas para la construcción del guion y la propuesta estética. Así, el trabajo en aula se articuló directamente con el trabajo investigativo y creativo.

Adicionalmente, tanto en la ejecución como la concreción del producto audiovisual, este se transformó, en una herramienta pedagógica. Si entendemos la pedagogía como ciencia que tiene como objeto de estudio la educación, al utilizar la

cámara como vehículo para entender las realidades educativas, y en la tentativa por expresar nuestras experiencias educativas como estudiantes, se consolida un proceso de reflexión y análisis permanente.

Finalmente, deseamos recalcar la importancia y fascinación oculta cuando la obra encarna nuestras reflexiones. Esto termina dando resultados artísticos y pedagógicos, atractivos y auténticos. Además, esta forma de practicar la investigación en educación, armoniza nuestras pasiones, y reta la idea de que la creación artística se opone, sino que más bien, nuestros quehaceres se impulsan unos a otros. Esperamos, entonces, que la mirada del audiovisual “Anatomías de la Escuela”, inspire reflexiones y cambios, a nivel educativo, pedagógico y social.

Marco metodológico

Tipo de estudio

El estudio se abordó desde una perspectiva exploratoria y descriptiva ya que con base en lo que nuestros personajes (los niños y niñas) nos iban contando creábamos nuestro concepto y le dábamos el respectivo rumbo al documental, relacionándolo con los conocimientos previamente adquiridos en la investigación del tema y el orden

correspondiente, describiendo los espacios dentro del colegio que tenían más relación con la corporalidad.

Diseño o método previsto

1. Investigación teórica: En esta fase, realizamos documentación investigativa referentes teóricos y referentes fílmicos. Los primeros nos dieron luces al tema, desde los conceptos y argumentos que fueron la base en la construcción narrativa del objeto creado. Los segundos nos condujeron a generar la propuesta estética de creación audiovisual. Una vez concebimos esta idea, la presentamos a la Institución Distrital La Gaitana quienes aceptaron la propuesta y nos asignaron a grado primero como grupo de estudio.
2. Entrevistas de los estudiantes y propuesta de guion: En compañía de la docente directora del grupo 101 del Colegio escaneamos el contexto y las nociones primarias de cuerpo y género de los estudiantes, motivándonos desde los conceptos expositivos que sirvieron como guía para elaborar la línea narrativa del documental. A partir de esta investigación, realizamos una primera propuesta de guion y elegimos los estudiantes que nos permitirían hacer un análisis más profundo de las nociones de cuerpo y género en la escuela por ellos y ellas vivenciaban algunos casos de violencia de género en sus familias. Éste análisis nos permitió estructurar y planear las imágenes, lugares y personajes que queríamos apuntar en el objeto creado.

El plan de trabajo tuvo los siguientes momentos:

1. Acercamiento a la población: Mediante un encuentro previo con la comunidad infantil, promovimos un espacio para conocerlos, saber cuáles son sus

experiencias de vida, de donde vienen y quiénes son. Esta información nos suministró herramientas para formular los encuentros con los niños y niñas de la I.E.D La Gaitana.

2. Trabajo pedagógico: A partir del guion creado se proyectó un plan de trabajo que buscaba estimular e incentivar desde la pedagogía artística un diálogo individual y colectivo entre los niños y niñas respecto a sus cuerpos con relación a la construcción de cuerpo y género en la escuela. A partir de allí escuchamos y registramos sus sentires, pensamientos, expresiones y diversas manifestaciones que emergieron a lo largo de los talleres y laboratorios realizados en el grupo.

El plan de trabajo tuvo los siguientes momentos:

- A) Decidimos trabajar el cuerpo como cartografía de las emociones y de experiencias diversas que atraviesan el cuerpo colectivo; seccionamos el cuerpo así: cabeza, piel, manos, genitalidad, y pies. A cada parte le asignamos una disciplina artística.
- B) Talleres de educación artística y entrevistas, que fueron más bien, diálogos abiertos con el acompañamiento de dos profesoras de artes de la Universidad Distrital.

Los talleres contaron con 3 ejes centrales en el desarrollo metodológico:

- Experiencial: Partimos de la idea que cada niño y niña llega con una experiencia al espacio. Reconocemos la experiencia individual y a partir de sus propias vivencias planteamos los ejercicios.
- Conversacional: Apalabramos las emociones y sentimientos generados en el espacio. Para este punto es importante el dialogo, la conversación de las

experiencias vividas en el taller que posteriormente permitirán sistematizar y recoger las reflexiones.

- Participativo: A partir de los ítems anteriores se promueve la participación de los estudiantes, ayudándoles a generar un pensamiento crítico que les permita soltar el miedo o vergüenza y estar activamente dentro de los encuentros.

Instrumentos, materiales y equipos

Utilizamos muñecos, colores para que los niños dibujaran, títeres, videos didácticos mostrados en clase, disfraces, una pelota de plástico como icono de poder y así cada niño tuviera la palabra para poder expresar su opinión en una de las actividades y el relato de cuentos para estimular la imaginación. Para la parte del registro audiovisual se utilizaron dos cámaras canon, una T3I y una 60 D, una grabadora de sonido zoom h4n, un micrófono boom y un drone.

Procedimientos

Taller # 1 “Mis pies son mi andar”

Número de sesiones: 2 c/u de 2 horas

Disciplina Artística: Danza

Objetivo: Propiciar ejercicios corporales desde la danza, en los que la niña y el niño exploren y comuniquen la percepción de su cuerpo, con relación a las similitudes y diferencias con el cuerpo del otro.

Metodología: Laboratorio Corporal

Parte del cuerpo: pies.

Desarrollo: A partir del reencuentro con la danza zoomorfa los niños y niñas exploraron su propia corporalidad, reconstruyeron la imagen propia y del otro. Al realizar el encuentro con el otro y la otra reflexionan en las similitudes y diferencias en el sentir del cuerpo; además, la exploración les permitió encontrar el habitarse a través de la danza.

Taller #2: “La piel es mi habitación”

Número de sesiones: 3. Cada una de 2 horas

Disciplina artística: teatro

Objetivo: Estimular la conciencia de la vivencia del cuerpo como experiencia de personificación mediante el ejercicio teatral.

Metodología: Laboratorio de teatro.

Parte del cuerpo: Piel.

Desarrollo: La piel es el límite entre lo interno y lo externo, enmascara el vacío. La piel es por antonomasia el lugar que nos pone en contacto, la vestimos para adentrarnos al escenario de la vida. De tal forma, el ejercicio teatral se convirtió en un espacio creativo que permitió a los niños y niñas experimentar el cuerpo y la piel como acontecimiento en él que podemos ponernos en la piel del otro y en la nuestra, como disfraz.

Taller #3: “Mi cuerpo entre el orinal y el espejo”

Número de sesiones: 4. Cada una de 2 horas.

Disciplina Artística: Escénicas- Improvisación

Objetivo: Propiciar una reflexión de la lectura del espacio del baño al interior del colegio, como el lugar en el que se habita y diferencia el cuerpo masculino del femenino.

Metodología: taller- observatorio

Parte del cuerpo: genitales

Desarrollo: Los espacios categorizan los cuerpos, los dividen y atraviesan; no recorremos la calle de la misma manera que recorremos nuestra casa. El colegio es un espacio que se habita con recurrencia por los niños y niñas, por ende, nos interesó hacer consciente la lectura del espacio por quienes lo habitan. El baño de acuerdo con Beatriz Preciado constituye un lugar de vital importancia para la construcción de género del sujeto, allí el baño dejó de ser un lugar de tránsito a un lugar reflexivo.

Taller #4: “El baúl está en mi testa”

Número de sesiones: 3 cada una de 2 horas

Disciplina Artística: Artes Plásticas

Objetivo: Reconocer la caracterización de lo femenino y lo masculino presente en la imagen de la vida familiar y social.

Metodología: Taller imagen fotográfica

Parte del cuerpo: Cabeza.

Desarrollo: El ser humano se construye en muchas dimensiones y una de estas que es muy importante en nuestra actualidad es la imagen, de tal manera las culturas han determinado a través de las formas, colores y proporciones que determinan lo femenino y lo masculino en la imagen. Estos elementos presentes fueron identificados en el campo de la imagen desde el cuerpo familiar, realizando entre los niños y niñas un ejercicio de reconocimiento en el círculo social en el que crecen desde las experiencias públicas y privadas.

Taller #5: “Con mis manos me reinvento”

Número de sesiones: 3 cada una de 2 horas

Disciplina Artística: Artes plásticas.

Objetivo: Indagar acerca de la manera en que cada niño o niña se identifica como individuo portador de un género, a través del cuerpo, pensamiento, espiritualidad, sensaciones y gustos, mediante un dibujo de auto-representación.

Metodología: Taller observatorio.

Parte del cuerpo: Manos.

Desarrollo: Las manos dan lugar a la creación de la imagen, en este último taller, los estudiantes tuvieron la posibilidad de crear y recrear su propia imagen como algo que los definía más allá de lo físico. El diálogo entre pares fortalece el reconocimiento del otro como sujeto en una experiencia intensamente compleja en busca del qué nos hace hombres y mujeres, y porqué necesitamos dicha categorización.

De manera adicional, se llevó a cabo una pieza escénica aprovechando la condición de embarazo de una de las guías pedagógicas. La representación consistía en el relato del bebé en la panza, él contaba donde había estado y cómo había llegado al cuerpo de su mami. A partir de esta representación se detonaron los tópicos de nacimiento, recuerdo y olvido.

Rodaje: A partir de la propuesta pedagógica se diseña un plan de rodaje que acompaña el proceso pedagógico y, aborda el guion técnico y literario que surgió de la propuesta anterior. Para ello, se realizó un cronograma en el que se abarcaba las sesiones pedagógicas más otras sesiones para recoger tomas de apoyo, entrevistas y momentos propios de la cotidianidad escolar. Durante todas las sesiones se realizó registro audiovisual.

Sistematización y revisión: Al finalizar el proceso de grabación en la institución, se revisó el material capturado y se seleccionó por temas y subtemas que permitieran darle un mayor orden a la construcción de la línea narrativa del documental.

En este punto se reconstruyó el guion, basado en la primera propuesta más los recursos narrativos que se lograron recoger de la experiencia de dialogo con los niños y niñas, quienes finalmente con sus ideas aportaron drásticamente a la narrativa del audiovisual. Los niños y las niñas pasaron de participantes a co-creadores de la pieza fílmica. En este punto nos dimos cuenta que existían experiencias de violencia hacia la mujer que no debíamos pasar por alto con diferentes niñas del grado 201, encontramos que en las familias de los realizadores existieron manifestaciones de violencia física similares, pero en épocas distintas. De esta manera decidimos hilar la historia de nuestro documental a través del olvido so pretexto de acudir a una reflexión que manifiesta la permanencia de la violencia en las familias colombianas.

Se construyó entonces un nuevo guion sobre el cual se trabajó la última fase del proceso creativo.

Montaje: Con base al último guion elaborado y el material seleccionado se procede a montar el objeto de creación final. En este punto exponemos los recursos que funcionaron para la línea narrativa del documental.

Resultados

Resultados pedagógicos

Nos interesa recoger a grandes rasgos los hallazgos de la experiencia pedagógica mediada por el audiovisual:

1. Los encuentros revivieron las experiencias personales, íntimas de cada estudiante y de los realizadores. Quienes a través de su imaginación y creatividad dieron rienda suelta a sus sentidos y permitieron que la orientación narrativa del documental tomara un rumbo desde dichas experiencias.
2. El proceso propició un diálogo entre pares desde las experiencias propias y la lúdica en artes permitió que no se entendiera el espacio como una cátedra o el discurso del maestro que viene a “enseñar”
3. Nuestro paso por la escuela y el aprendizaje de los niños en el ámbito cinematográfico genera un interrogante sobre la enseñanza cinematográfica en la escuela
4. Se logran rescatar imágenes que nutren el objeto creado, por ejemplo: Se propone en un taller explicar ¿cómo se olvida?, y una de las estudiantes elabora un dibujo en el que nos explica de manera poética ¿cómo se olvida? esta obra plástica se convirtió en una imagen que nutre y aporta a la investigación y creación.

Resultados cinematográficos

1. los objetos presentes en cada espacio de la escuela poseen una incidencia en la manera en la que se desenvuelve el cuerpo de los estudiantes, por ejemplo, los niños y niñas de grado primero no se acercan a las rejas porque allí está el peligro, su inexistencia está en sinonimia con robos o asesinatos. La arquitectura de la escuela incide en las manifestaciones corporales y mentales a través de su textura, ubicación y

objetivo. Por ende ciertos espacios y dinámicas influyen en el reforzamiento de estereotipos de género infundados socialmente.

2. Al escuchar la palabra de Doña Isabel, pariente de la Directora del documental encontramos que la violencia de género es un patrón, que incluso hoy en día se manifiesta en estratos bajos. Muchas de las respuestas de Doña Isabel y los estudiantes frente al cuerpo, las disidencias corporales y el género coincidían.

3. La repulsión de los estudiantes masculinos hacia símbolos que representan lo femenino, como papeles rosados, juguetes de color rosa y la aceptación de estudiantes femeninas hacia los símbolos masculinos, posibilita la justificación de la repulsión a la homosexualidad como aversión a lo femenino.

Discusión

En el campo investigativo del proceso de creación, en la relación cuerpo, género, escuela:

1. El documental es un objeto increíblemente pertinente para el análisis antropológico de la sociedad. El registro fue extenso, establecimos siete categorías generales, de las que habló el grupo escolar, muchas de estas se abrieron de manera espontánea, en la medida en que los niños y las niñas las relacionaban unas con otras. Las categorías son: Nacimiento, Olvido, Recuerdo, Amor, Cuerpo, Género, Escuela, y Divergencia. El montaje se acompañó por profundas reflexiones pedagógicas y filosóficas, luego sistematizamos las conclusiones y las respuestas por cada categoría, procurando que la mayoría de estas hicieran presencia en el documental.

2. Finalmente, a través del objeto creado reflexionamos sobre nuestra propia práctica como realizadores, la práctica de la escuela, y sobre la percepción de los estudiantes de sus cuerpos, su vida escolar y familiar, y la divergencia. Sobre esto último, por ejemplo, el tratamiento del término gay como algo negativo, aún sin entender en muchos casos qué quiere decir la palabra, esta es utilizada como insulto, en la misma categoría que niño, vago y mujer.

Referencias

- Acevedo, A. J. (2016). Michel Foucault: Vocabulario de nociones espaciales. Bogotá: Magisterio, Biblioteca en estudios sociales.
- Ariés, P. (1992). El Niño Y La Vida Familiar en el antiguo Regimén. Taurus.
- Baudrillard, J. (1974). La Sociedad de Consumo. (P. y. Janés, Ed., & B. Alcira, Trad.) España Editores, S.A.
- Beauvoir, S. (1949). El segundo sexo. Los hechos y los mitos. Siglo veinte.
- Benavides Jiménez, A. A., Gonzáles, L. D., & Daza, L. (2009). La Sexualidad, un acto creativo. Estrategias para el abordaje temático de las diversidades sexuales y de género. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Benston, M. (2 de Enero de 2017). Monthly Review Archives. Obtenido de https://archive.monthlyreview.org/index.php/mr/article/view/MR-021-04-1969-08_2
- Berger, J. (1 de Septiembre de 2016). Booksite elsevier. Obtenido de Ways of seeing: booksite.elsevier.com/samplechapters/9780240516523/9780240516523.PDF
- Borges, J. L. (1960). El Hacedor. Buenos Aires: Emecé.
- Burin, M., & Meler, I. (s.f.). Género y Familia: Poder, amor y sexualidad en la construcción de la Subjetividad. México: paidós SAICF.
- Butler, J. (2001). El género en disputa. México: Paidós.
- Cárdenas, L. L. (2011). Cuerpo, video y escuela: El stop motion como recurso pedagógico para la educación básica. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

- Ceballos Garibay, H. (1994). Foucault y el Poder. Coyoacán, México: Coyoacán S,A.
- Debray, R. (1994). Vida y muerte de la imagen: Historia de la mirada en Occidente. Paidós Ibérica.
- Diaz, J. J., & Celis, J. A. (2012). Video y Escuela: Creación y recreación de videos escolares. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Douglas, M. (1979). "Do Dogs Laugh". A Cross Cultural Approach to Body Symbolism. Londres.
- Febrer, N. (10 de Enero de 2010). revistas.ucm.es. Obtenido de <http://revistas.ucm.es/index.php/ARAB/article/viewFile/arab1010230005a/4060>
- Foucault, M. (1976). Historia de la sexualidad.Vol I La Voluntad de saber. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1979). Microfísica del poder. Madrid: Genealogía del poder.
- Foucault, M. (1998). Vigilar y castigar. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2003). Las palabras y las cosas. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2006). Seguridad, territorio, población. Curso del colegio de Francia 1977-1978. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (18 de Enero de 2016). upcommons.upc.edu. Obtenido de <https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/425/P005p.pdf?sequence=1>
- García-Leiva, P. (2005). Identidad de Género, modelos explicativos. Huelva, España: Escritos de psicología.
- Georges, V. (2004). Histoire de la beauté. Editorial Nueva Visión.
- Jessica Johanna Diaz Morales, J. A. (2012). Video y Escuela. Creación y recreación de videos escolares. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

- Kant, I. (1985). Tratado de Pedagogía. Bogota: Taller Ediciones Rosaristas.
- Kristeva, J. (2000). El genio femenino: la vida, la locura, las palabras. Paidós.
- Lamas, M. (04 de Septiembre de 2016). Biblioteca Feminista. Obtenido de El género: La construcción cultural de la diferencia sexual: bibliotecafeminista.com/2016/02/25/el-genero-la-construccion-cultural-de-la-diferencia-sexual
- Martínez Barreiro, A. (2004). La construcción social del cuerpo en las sociedades contemporáneas. . La Coruña, España: Universidad de A. Coruña.
- Martinez Reina, M. D., & Vélez Cea, M. (2009). Actitud de niños y adultos sobre los estereotipos de género en juguetes infantiles (Vol. 16). Toluca, México: Ciencia Ergo Sum.
- Michel Onfray, P. B. (2006). Manifiesto Arquitectónico para la Universidad popular. Barcelona: Gedisa S.A.
- Pedraza Gomez, Z. (1999). En cuerpo y alma: Visiones del progreso y de la felicidad. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Pedraza, Z. (2011). La "Educación de las Mujeres" el avance de las formas modernas de feminidad en Colombia. Estudios Sociales, 41; 188.
- Perrot, M. (2008). Mi historia de las mujeres. Buenos aires: Fondo de cultura económica.
- Preciado, B. (s.f.). Basura y Género.
- Rocha Sánchez, T. E. (2009). Desarrollo de la Identidad de Género Desde una Perspectiva Psico- Socio-Cultural: Un Recorrido Conceptual. (Vol. 43). Austin: Sociedad Interamericana de Psicología.

Sáenz, G. S., & Rodríguez, L. A. (2009). El tiempo emocional en la imagen audiovisual. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Sánchez Chaves, D. M. (2015). La primera infancia como construcción referencial: Revisión para el caso Colombiano. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional.

Sennet, R. (1994). Carne y Piedra, El cuerpo y la ciudad en la civilización occidental. Madrid: Alianza Editorial.

Serra, M. S. (2011). Cine, escuela y discurso pedagógico. Articulaciones, inclusiones y objeciones en el siglo XX en Argentina. Buenos Aires: Teseo.

Subirats, M., & Brullet, C. (1988). Rosa Y Azul: La Transmisión De Los Géneros en la Escuela Mixta. España: Ministerio de cultura, Instituto de La Mujer.

Turner, B. (1989). El cuerpo y la sociedad. Exploraciones en teoría social. México D.F, México: Sociología Fondo de cultura económica.

Vertov, D. (06 de Septiembre de 2016). Monoskop.org. Obtenido de monoskop.org/images/4/4b/Vertov_Dziga_1926_1973_Cine-ojo.pdf

Vigotsky, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Barcelona: Critica.

Wittig, M. (2006). El pensamiento heterosexual. Madrid: Egales.

Yo Diego León Gómez, Daniel Galindo Reyes, Joshua Odilere Malagón, manifiesto en este documento mi voluntad de ceder a la Corporación Universitaria Unitec los derechos patrimoniales, consagrados en el artículo 72 de la Ley de 1982¹, de la investigación titulada:

Documental Este cuerpo no es mío. Anatomías de la escuela

Producto de mi actividad académica, para optar por el título de PROFESIONAL del PROGRAMA de Cine y TV. La Corporación Universitaria Unitec entidad académica sin ánimo de lucro, queda por lo tanto facultada plenamente para ejercer los derechos anteriormente cedidos en su actividad ordinaria de investigación, docencia y publicación. La cesión otorgada se ajusta a lo que establece la Ley 23 de 1982. Con todo, en mi condición de autor me reservo los derechos morales de la obra antes citada con arreglo al Artículo 30 de la Ley 23 de 1982. En concordancia escribo este documento en el momento mismo que hago entrega del trabajo final a la Biblioteca General de la Corporación Universitaria Unitec.

Nombre

Firma

Cédula

Nombre

Firma

Cédula

Nombre

Firma

Cédula

¹Los derechos del autor recaen sobre las obras científicas, literarias y artísticas en las cuales se comprenden las creaciones del espíritu en el campo científico, literario y artístico, cualquiera que sea el modo o la forma de expresión y cualquiera que sea su destinación, tales como: los libros, los folletos y otros escritos; las conferencias, alocuciones, sermones y otras obras de la misma naturaleza; las obras dramáticas o dramático musicales; las obras coreográficas y las pantomimas ; las composiciones musicales con letra o sin ella; las obras cinematográficas, a las cuales se asimilan

las obras de dibujo, pintura, arquitectura, escultura, grabado, litografía; las obras fotográficas a las cuales se asimilan las expresas por procedimiento análogo a la fotografía, a la arquitectura, o a las ciencias, toda producción del dominio científico, literario o artístico que pueda reproducirse o definirse por cualquier forma de impresión o de reproducción, por fonograma, radiotelefonía o cualquier otro medio conocido o por conocer” (Artículo 72 de la Ley 23 de 1982)