

LUNA ROJA

HERRAMIENTAS TEÓRICO-PRÁCTICAS
PARA EL FORTALECIMIENTO
DE SUBJETIVIDADES DE GÉNERO



VOLUMEN 1

FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS

OLGA LUCÍA OBANDO SALAZAR



Universidad
del Valle

Programa Editorial

El libro *Fundamentos teóricos y metodológicos de Luna Roja* es el primer volumen de la tetralogía *Luna Roja: herramientas teórico-prácticas para el fortalecimiento de subjetividades de género*.

Los otros tres libros que completan la tetralogía (los cuales se encuentran en proceso de elaboración) giran alrededor de los ejes temáticos: subjetividades de género (volumen II); significaciones del cuerpo de género (volumen III); y experiencias como sujetos de acción de género (volumen IV). Estos ejes temáticos son constitutivos de las reflexiones teóricas y metodológicas desarrollados por autoras(es) e investigadoras(es) de los estudios feministas y de género. Investigadoras(es) para quienes la categoría género posee relevancia en su significado político y como eje transversal para el análisis y significación de diversas problemáticas sociales, económicas, políticas, culturales y psicológicas (Scott, 1996).



LUNA ROJA

HERRAMIENTAS TEÓRICO-PRÁCTICAS
PARA EL FORTALECIMIENTO
DE SUBJETIVIDADES DE GÉNERO

Volumen 1
FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS



Colección Psicología

OLGA LUCÍA OBANDO SALAZAR

Dr. Phil. y Magister en Ciencias de la Educación de la Technische Universität Berlin; Psicóloga de la Universidad del Valle; profesora del Instituto de Psicología de la Universidad del Valle. Miembro de los grupos de investigación: Desarrollo psicológico en contextos, del Centro de Estudios en Psicología Cognición y Cultura y el grupo de investigación Género y Política, del Centro de Estudios de Género, Mujer y Sociedad, de la Universidad del Valle, lidera las líneas de investigación de psicología política y psicología y género.

LUNA ROJA

HERRAMIENTAS TEÓRICO-PRÁCTICAS
PARA EL FORTALECIMIENTO
DE SUBJETIVIDADES DE GÉNERO

Volumen 1
FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS

OLGA LUCÍA OBANDO SALAZAR



Colección Psicología

Obando Salazar, Olga Lucía.

Luna roja herramientas teórico-prácticas para el fortalecimiento de subjetividades de género. Volumen 1: fundamentos teóricos y metodológicos / Olga Lucía Obando Salazar.

-- Santiago de Cali : Programa Editorial Universidad del Valle, 2013.

284 p. ; cm.

Incluye bibliografía.

1. Feminismo 2. Equidad de género 3. Psicología de la mujer

4. Psicoanálisis I. Tít.

305.4 cd 21 ed.

A1383551

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango

Universidad del Valle

Programa Editorial

Título: *Luna Roja. Herramientas teórico-prácticas para el fortalecimiento de subjetividades de género.*

Volumen I. Fundamentos teóricos y metodológicos

Autora: Olga Lucía Obando Salazar

ISBN: 978-958-765-043-3

ISBN PDF: 978-958-765-449-3

DOI:

Colección: Psicología

Primera Edición Impresa Enero 2013

Edición Digital Mayo 2017

Rector de la Universidad del Valle: Édgar Varela Barrios

Vicerrector de Investigaciones: Javier Medina Vásquez

Director del Programa Editorial: Francisco Ramírez Potes

© Universidad del Valle

© Olga Lucía Obando Salazar

Diseño de carátula, diagramación y corrección de estilo: G&G Editores

Universidad del Valle

Ciudad Universitaria, Meléndez

A.A. 025360

Cali, Colombia

Teléfonos: (57) (2) 321 2227 - 339 2470

E-mail: programa.editorial@correounivalle.edu.co

Este libro, salvo las excepciones previstas por la Ley, no puede ser reproducido por ningún medio sin previa autorización escrita por la Universidad del Valle.

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión del autor y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad del Valle, ni genera responsabilidad frente a terceros.

El autor es responsable del respeto a los derechos de autor del material contenido en la publicación (fotografías, ilustraciones, tablas, etc.), razón por la cual la Universidad no puede asumir ninguna responsabilidad en caso de omisiones o errores.

Cali, Colombia, Mayo de 2017

CONTENIDO

Prefacio	13
Introducción	21

PARTE I

Antecedentes de la tetralogía <i>Luna Roja</i> : Herramientas teórico-prácticas para un fortalecimiento de subjetividades de género .	41
--	----

Capítulo 1

Orígenes de la tetralogía <i>Luna Roja</i> : Herramientas teórico-prácticas para el fortalecimiento de subjetividades de género	43
¿Qué son las herramientas teórico-prácticas de <i>Luna Roja</i> ?	43
¿Cuál es el marco legal de las herramientas teórico-prácticas de <i>Luna Roja</i> ?	45
¿De dónde surgen las herramientas teórico-prácticas de <i>Luna Roja</i> ? .	49
Supuestos sobre la subjetividad de género y el maltrato	57

Capítulo 2

La propuesta de <i>Luna Roja</i> desde una perspectiva constructivista. .	59
---	----

PARTE II

Marco teórico y referencial de la tetralogía <i>Luna Roja</i> : Herramientas teórico-prácticas para el fortalecimiento de subjetividades de género .	67
---	----

Capítulo 3

Aporte de teorías feministas y los estudios de género	69
Teorías feministas, estudios feministas y de género;	
su incidencia en la tetralogía	70
- Crítica feminista al positivismo	70
- El fundacionalismo biológico feminista	74
Sobre el concepto de sujeto y subjetividades	81
- Crítica feminista al sujeto de la Ilustración y el humanismo	81
- Nuevos conceptos de la subjetividad	86
- El concepto de sujeto desde el construccionismo social	88
- El concepto de sujeto en el feminismo posestructuralista	90
Teorías deconstruccionistas sobre identidades	
y subjetividades de género	92

Capítulo 4

Arte y psicología	97
Psicoanálisis, arte y psicología	97
Orientación psicosocial, arte y psicología	102
Perspectiva cognitivista, arte y psicología	107

Capítulo 5

La IAP con perspectiva feminista como método	
de investigación e intervención	111
Orígenes de la IAP y su versión con orientación feminista	111
Puntos de encuentro entre la perspectiva feminista y la IAP	114
Intervención de la IAP feminista en los campos formales	
e informales de las problemáticas de género	117
Obstáculos factibles en la implementación de la IAP	
con perspectiva feminista	121

Capítulo 6

Enfoque pedagógico de las herramientas	
teórico-prácticas de <i>Luna Roja</i>	125
Características del enfoque pedagógico de las herramientas	
teórico-prácticas de <i>Luna Roja</i>	126
<i>Luna Roja</i> : ¿una propuesta pedagógica, de educación	
o de mediación artística?	133
- <i>Luna Roja</i> y la educación artística	133
- <i>Luna Roja</i> y la mediación artística	142

Capítulo 7

Arteterapia	147
Antecedentes exógenos y endógenos al surgimiento del arteterapia como disciplina	147
¿Qué se entiende por arteterapia?	154
Aplicación del arteterapia en salud, educación y asistencia social .	156

PARTE III

<i>Luna Roja</i> : Una propuesta de intervención en subjetividades de género	159
---	-----

Capítulo 8

Comprender, primer momento en el proceso deconstructivo de género	161
Comprender, como acción de representación simbólica en el proceso deconstructivo de género	163
Comprender, como descodificación en el proceso deconstructivo de la realidad de género.	171
Comprender, como instaurar nuevas formas comunicativas en el proceso deconstructivo de género	173
Comprender, como apropiación de las historias emergentes en el proceso deconstructivo de género	177

Capítulo 9

Poner en cuestión, segundo momento en el proceso deconstructivo de género	179
--	-----

Capítulo 10

Reflexión sobre formas alternativas de significar el género: tercer momento en el proceso deconstructivo	189
Los riesgos de cambiar situaciones en la realidad: un reto	195

Capítulo 11

Negociar los nuevos imaginarios: cuarto momento en el proceso deconstructivo de género	203
---	-----

Conclusión	217
----------------------	-----

Anexos	219
------------------	-----

**PÁGINA EN BLANCO
EN LA EDICIÓN IMPRESA**

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1

Instituciones y personas cooperantes con el programa
de investigación Subjetividades de identidades de género 220

Tabla 2

Normatividad que regula asuntos específicos de género
en el contexto constitucional y jurídico colombiano 222

Tabla 3

Normatividad que regula asuntos específicos de género
en el contexto internacional 225

**PÁGINA EN BLANCO
EN LA EDICIÓN IMPRESA**

PREFACIO

El libro *Fundamentos teóricos y metodológicos de Luna Roja* es el primer volumen de la tetralogía *Luna Roja: herramientas teórico-prácticas para el fortalecimiento de subjetividades de género*.

Los otros tres libros que completan la tetralogía (los cuales se encuentran en proceso de elaboración) giran alrededor de los ejes temáticos: subjetividades de género (volumen II); significaciones del cuerpo de género (volumen III); y experiencias como sujetos de acción de género (volumen IV). Estos ejes temáticos son constitutivos de las reflexiones teóricas y metodológicas desarrollados por autoras(es) e investigadoras(es) de los estudios feministas y de género. Investigadoras(es) para quienes la categoría género posee relevancia en su significado político y como eje transversal para el análisis y significación de diversas problemáticas sociales, económicas, políticas, culturales y psicológicas (Scott, 1996).

Los volúmenes II, III, IV poseen tanto un abordaje teórico introductorio a las temáticas como una propuesta práctica de actividades para intervenir en la misma, es decir, son propuestas para aplicaciones psicopedagógicas a través del arte en el manejo de temáticas que competen a las subjetividades e identidades de género.

La idea de construir esta tetralogía surge como resultado de una serie de experiencias de investigación e intervención del programa “Subjetividades e identidades de género” que se desarrolla dentro de la línea “Psicología y género” del grupo de investigación “Desarrollo Psicológico en Contextos” de la Universidad del Valle. La tetralogía es un producto de construcción de conocimiento, que parte de una experiencia de intervención generada desde la Universidad del Valle.

Un trabajo colaborativo y de cooperación con diversas instancias del orden público y privado (grupos de investigación *Desarrollo Psicológico en Contextos y Género y Política*; las organizaciones no gubernamentales nacionales *Fundación Hogar de la Luz*, *Amazonas Fundación de Mujeres*, *Red de instituciones de protección a la infancia*, *Nodo Valle del Cauca Red de protección a la infancia*; instancias colombianas estatales *ICBF*, *Universidad del Valle*, y privadas *Universidad Javeriana*, el *Centro de Estudios de Género Mujer y Sociedad* e instancias internacionales como la fundación *Hans Böckler Stiftung*) hace posible la realización de las investigaciones e intervenciones que hoy son sustento de esta propuesta alternativa para un fortalecimiento de procesos de desarrollo de subjetividades e identidades de género, propuesta que denominamos *Luna Roja*.

Una serie de reflexiones sobre la problemática de subjetividades de género llevó a los investigadores, profesionales, técnicos y algunos de los participantes en el programa de investigación “Subjetividades e identidades de género” (Ver anexos Tabla 1: Instituciones y personas cooperantes con el programa de investigación) a plantear la posibilidad de construir las herramientas de *Luna Roja*. A partir de estas herramientas se busca multiplicar las experiencias de intervención a un número más amplio de instituciones. Esas que a nivel municipal, departamental y nacional ofrezcan servicios para garantizar bienestar social, cultural y psicológico a poblaciones afectadas por situaciones de maltrato.

Las reflexiones sobre la problemática de subjetividades de género se refieren a: la toma de conciencia, por un lado, sobre la pertinencia y efectividad de las investigaciones y las intervenciones realizadas en el programa; la toma de conciencia sobre las limitaciones en recurso humano del grupo de investigación para ofrecer a otras instituciones solicitantes la oferta de *Luna Roja*; y, por otro lado, la toma de conciencia sobre el compromiso social que la Universidad del Valle asume desde sus ejes misionales con la comunidad local y nacional, en la búsqueda de soluciones que posibiliten mejorar la calidad de vida de los ciudadanos.

Como resultado de la actividad de investigación e intervención se ha desarrollado una producción intelectual que es de acceso público. Ejemplo de ello son los artículos: “La Investigación Acción Participativa (IAP) en los estudios de psicología política y género” (Obando, 2006b), “Opciones cualitativas en psicología política y género. La Investigación Acción Participativa en estudios sobre maltrato y formas de violencia política que afecta a niños, niñas y jóvenes” (Obando, 2009a) y “Una política pública de la mujer con perspectiva de género” (Obando, 2007); los capítulos de libros: “Aportes teóricos para abordar el problema del desarrollo de la

identidad femenina en situaciones de maltrato” (Obando, 2010a) y “*Luna Roja*, una experiencia de investigación acción e intervención en identidad femenina” (Obando, 2010b); los informes finales de proyectos de investigación: “Informe final de investigación proyecto: Estudio piloto: diagnóstico psicológico sobre el estado de desarrollo de la identidad femenina en niñas y jóvenes con experiencia de maltrato” (Obando, 2006a), “Informe final de investigación proyecto: *Luna Roja*: Fortalecimiento del estado de desarrollo de la identidad femenina en niñas y jóvenes con experiencia de maltrato” (Obando, 2008), “Informe final de investigación proyecto: Herramientas teórico-prácticas para el fortalecimiento de identidad femenina en niñas y jóvenes con experiencia de maltrato” (Obando, 2010), “Informe final de investigación proyecto: Aporte a la construcción de conocimiento sobre la tercera fase del proyecto *Luna Roja*” (Barreto, 2011), “Informe final de investigación proyecto: Sobre la participación de mujeres en el estamento profesoral” (Obando & Castellanos, 2010); los trabajos de grado para optar al título profesional en Psicología: “Identidad femenina en cinco adolescentes de 15 a 18 años pertenecientes a la fundación Hogar de la Luz” (Jiménez, Lucumí & Reyes, 2006), “Roles y estereotipos de género en cuatro niños, cuatro niñas y dos maestros(as) del grado transición en el colegio parroquial San Juan Bautista” (Valverde & Villarejo, 2008), “Significados de masculinidad de un grupo de jóvenes” (Barreto & Patiño, 2009), “Expresión de la identidad femenina en cuatro representaciones plásticas desde el test de Machover” (García, 2010), “Estudio de caso acerca de la imagen corpórea emergente en una participante del proyecto *Luna Roja*” (González, 2010), “Discursos de mujeres jóvenes y publicitarios televisivos sobre la identidad de género” (Betancourt & Martínez, 2010); y la tesis de maestría, “Relaciones entre prácticas de corrección y maltrato infantil: una perspectiva cultural” (Bedoya, 2010), entre otros.

La tetralogía *Luna Roja: herramientas teórico-prácticas para el fortalecimiento de subjetividades de género* se constituye en un aporte singular en la medida en que: amplía el espectro de incidencia a partir de una convocatoria de participación en la experiencia que se encuentra abierta a sujetos diversos de género; en la propuesta de herramientas se recoge un acumulado de conocimientos informados acerca de la problemática de subjetividades de género, saberes legos y expertos que emergen en los proyectos ejecutados; es una oferta pluridisciplinar y convoca a agentes que se desempeñan en diversas instancias públicas y privadas, y actores que desempeñan cargos a diferentes niveles, los cuales poseen intereses afines a los propios de las ciencias sociales y humanas. Agentes que en la actualidad asumen en los diversos espacios de acción laboral el reto de insertar la perspectiva de género

para el abordaje de las problemáticas en las que se entrecruzan situaciones de maltrato y el desarrollo de subjetividades de género.

Los proyectos anteriores de investigación e intervención del programa *Subjetividades e Identidades de Género* fueron realizados con poblaciones heterogéneas: niñas y jóvenes institucionalizadas por su condición de maltrato; jóvenes escolarizados en instituciones públicas y privadas; mujeres en condición de discapacidad física; niños en edad preescolar; mujeres jóvenes en el último grado de secundaria; madres de familia, grupos de profesoras de educación superior, entre otras. La mayoría de los sujetos que conformaron los equipos de investigación e intervención compartían preguntas relativas a elementos y procesos significativos en la construcción de una identidad de género.

En la tetralogía se recoge el acumulado de esos saberes legos y expertos sobre una problemática que relaciona dos experiencias: la experiencia de maltrato y la experiencia subjetivada del género. Los saberes sobre la problemática de maltrato emergen desde un lugar emic y etic. Desde el hacer parte de un grupo que experimenta la situación, en una condición directa de afectado en su cotidianidad y desde el hacer parte de un equipo de investigación cuyos miembros desde una cierta externalidad de la experiencia, introyectan esta problemática y la hacen parte de su cotidiano académico, en tanto la asumen como interés de investigación e interés político de acción. Los conocimientos informados acerca de la problemática de subjetividades de género emergen de las situaciones de diálogo, de intercambio de conocimiento entre los sujetos de estos grupos implicados. En *Luna Roja* se conjugan estos saberes para constituirse en una oferta alternativa, tanto para quienes asuman la tarea de acompañar dichos procesos en poblaciones que han sido afectadas por las situaciones de maltrato como para los sujetos afectados de manera directa por la problemática.

Esta oferta es pluridisciplinar, en ella se convoca a profesionales de la educación, la pedagogía, el trabajo social, la psicología, el arte, entre otros. Así mismo se invita al personal técnico y a esos agentes no profesionales, que en la actualidad asumen en diversas instancias y bajo diversas circunstancias un acompañamiento con perspectiva de género del desarrollo personal de sujetos que han experimentado formas de maltrato. Reconocemos el esfuerzo que se realiza desde distintas instancias para un cumplimiento de los objetivos pedagógicos y terapéuticos con perspectiva de género, pero también somos conscientes de que la temática de género ha sido abordada de manera reciente y que muchos de los agentes no poseen las herramientas de formación para insertar el componente de género a sus quehaceres cotidianos. Las herramientas, además de ser un apoyo a la actividad práctica,

fungirían a la vez como formas de actualización de conocimientos teóricos y metodológicos acerca de la problemática de subjetividades e identidades de género.

El encuadre teórico y metodológico de la tetralogía *Luna Roja* se mueve alrededor de tendencias modernas y postmodernas de los postulados de una psicología social crítica, una pedagogía emancipadora y estudios de las ciencias políticas referidos de manera explícita a asuntos de equidad de género. En *Luna Roja*, como quehacer científico, se parte del supuesto ontológico de que la realidad sobre subjetividades e identidades de género se construye como trama de sentido, al igual que las creencias y concepciones que utilizan los sujetos para poder interactuar entre ellos como sujetos de género. *Luna Roja* es un proyecto de actividad científica y profesional que se interesa por el estudio de las subjetividades e identidades como prácticas sociales, la intersubjetividad, la construcción de los significados sociales acerca del género y la continua reproducción y transformación de las estructuras sociales en sus implicaciones para la construcción de un sujeto psicológico de género. Al mismo tiempo es *Luna Roja* un quehacer práctico e investigativo sobre los fenómenos de subjetividades e identidades de género que define desde su postura epistemológica un tipo de relación dialógica entre quien conoce y lo que es posible de conocerse, una relación cooperada y cooperante entre sujetos constructores de conocimiento, cuyas actividades y dinámicas se orientan por el interés de establecer diálogos entre saberes expertos y legos, saberes emic y etic sobre la problemática que relaciona las experiencias subjetivas de género con las experiencias de maltrato. En la producción de la tetralogía se comprometen sujetos con intereses políticos frente a la producción de un conocimiento acerca de las subjetividades de género, sujetos de valores y responsabilidades sociales que afectan el quehacer de la investigación y la intervención. Metodológicamente la propuesta alternativa es implicativa y en la mayoría de los casos se declara comprometida con procesos de emancipación y cambio social, es decir, comprometida con favorecer procesos que fortalezcan un desarrollo más óptimo de las subjetividades e identidades de género en todos los participantes de la experiencia investigativa y de intervención.

La producción de esta tetralogía hace parte de las actividades comprometidas en el plan de realización del programa *Subjetividades e Identidades de Género*, planteado para los próximos cinco años en el grupo de investigación. Se espera concretar una agenda a través de una serie de actividades que determinen un crecimiento y fortalecimiento de la perspectiva de género en el quehacer teórico y práctico a nivel nacional, en diversas instancias. Los libros son un pretexto para iniciar las conversaciones sobre la temática

y sus posibles aplicaciones en los devenires laborales cotidianos. Se espera recibir el apoyo de instancias estatales y privadas para crear situaciones que les permitan a los agentes de la academia, como gestores de este producto, dialogar sobre la experiencia, intercambiar impresiones y hacer propuestas, recomendaciones e innovaciones tanto a la propia academia como a quienes son identificados como beneficiarios de la misma. La actividad de producción de conocimiento alrededor de la experiencia de *Luna Roja* no termina con la edición de los libros, ello es el comienzo de una producción de conocimientos más contextualizados, más situados sobre la experiencia de su implementación desde las especificidades de cada uno de los grupos que opten por la posibilidad de vivir la experiencia de *Luna Roja*.

El libro *Fundamentos teóricos y metodológicos de Luna Roja*, como primer volumen de la tetralogía *Luna Roja*, pretende responder a un compromiso de los investigadores con la comunidad académica y no académica del país, de socializar las experiencias, saberes y conocimientos adquiridos en el ejercicio de una labor de investigación e intervención pluridisciplinar. Es un esfuerzo para realizar un aporte que permita llenar un vacío en la socialización de esa producción de conocimiento académico, que en la actualidad realizan diferentes agentes desde múltiples instancias y que posee un significado alto en el estudio de las realidades locales sobre las subjetividades e identidades de género. Se aspira a que esta producción intelectual, a pesar de estar basada en experiencias locales, sea pertinente para el abordaje de las problemáticas relativas al género como fenómenos globales. Esos conocimientos que se gestan al interior de los grupos de investigación encuentran en ejercicios de producción intelectual como el de la tetralogía, formas para visibilizar y validar su pertinencia frente a la comunidad académica nacional e internacional.

Gracias al aporte intelectual y al trabajo, desde hace más de seis años, de equipos de investigación de grupos de investigadores, profesionales, técnicos y estudiantes con diversos saberes disciplinares (psicólogos, literatos, artistas plásticos, músicos, educadores, historiadores y científicos de las ciencias de la educación) se hace posible la elaboración de la presente tetralogía.

Agradezco a los investigadores que actuaron como pares evaluadores del presente libro; al Programa Editorial de la Universidad del Valle en su trabajo de edición; al Centro de Estudios de Género Mujer y Sociedad por su apoyo financiero para la impresión; y al trabajo de monitores, auxiliares de investigación de las líneas Psicología política y Psicología y género, del grupo Desarrollo Psicológico en Contextos, de la Universidad del Valle, y del grupo Género y Política, del Centro de Estudios de Género Mujer y Sociedad.

No quiero cerrar este prefacio sin antes explicar lo que motivó la elección del nombre de la tetralogía *Luna Roja: herramientas teórico-prácticas para el fortalecimiento de las identidades de género*. Punto inicial de la propuesta de *Luna Roja* fueron los encuentros de reflexión y análisis crítico de textos feministas y de género realizados por un grupo de profesionales en el año 2000, como una de las actividades de la ONG feminista “Amazonas Fundación de Mujeres”. Las allí reunidas asumimos la tarea de revisar una serie de productos teóricos y metodológicos creados en el ejercicio de significar y re-significar uno de los procesos biológicos femeninos que más controversia y metáforas ha inspirado, la menarquia. En la revisión de literatura nos encontramos con propuestas humanistas y jungianas (Pinkola, 2001) en las cuales las actividades artísticas se constituían en unas apuestas novedosas. Los talleres implementados por Miranda Gray (2000) en su libro *Luna Roja, los dones del ciclo menstrual* nos llevaron a imaginar el poder diseñar desde nuestros intereses y perspectivas un proyecto de intervención en asuntos de género.

Este sueño se cristalizó a través de un trabajo colaborativo interinstitucional con la Universidad del Valle, alma mater de la mayoría de las profesionales reunidas en el círculo de discusión y con el apoyo de otras instancias del orden público y privado. La iniciativa de *Luna Roja* como un proceso para el fortalecimiento de identidades de género, en un grupo de niñas y jóvenes con experiencia de maltrato, ocasionó un compromiso tipo espiral al cual cada semestre se vincularon estudiantes, profesionales e instituciones y ha permitido constituir lo que hoy se conoce como el programa *Subjetividades de género*, de la línea Psicología y Género, del grupo de investigación Desarrollo Psicológico en Contextos.

Si bien la tetralogía de *Luna Roja* comparte con la propuesta de Gray (2000) las primeras palabras de su nombre, como propuesta feminista a nivel teórico y metodológico presenta algunas distancias. Por ejemplo, diverge de una visión fundacionalista biológica sobre el desarrollo de una identidad o subjetividad de género. Y se acerca como propuesta a una perspectiva construccionista crítica sobre el entramado de la categoría género con otras categorías como raza, clase social, etnia, preferencia sexual, entre otras. Como método para el acercarse a conocer sobre la subjetividad de género en la tetralogía de *Luna Roja* se propone un proceso deconstruccionista de los significados y las acciones que constituyen nuestro devenir cotidiano del género. La responsabilidad de construir conocimiento sobre la identidad de género es propuesta en la tetralogía de *Luna Roja* como transaccional, dialógica y con la implementación de una metodología como la Investigación Acción Participativa (IAP) se intenta el logro de objetivos de emancipación

de situaciones y condiciones opresoras que rigen los actuales discursos sobre género y las posibilidades de relacionarse de los sujetos de género.

La tetralogía se propone como una experiencia psicopedagógica a través de actividades artísticas. Ello constituye otra de las diferencias. Las inquietudes generadas por el acercamiento a las posibilidades que brindaban los talleres rituales ofrecidos por Miranda Gray como elementos que movilizan en sus participantes procesos de identificación y resignificación de uno de sus procesos biológicos femeninos, se convierten en la tetralogía de *Luna Roja* en una propuesta de talleres creativos y lúdicos en cercanía con los supuestos de una propuesta de pedagogía artística, una mediación artística y/o ejercicios de arteterapia.

La propuesta de la tetralogía de *Luna Roja* es feminista y por ello se encuentra políticamente comprometida con unos intereses de transformación de esas condiciones de opresión, a las que se han visto sometidos sujetos políticos que han ocupado lugares sociales de subordinación, subvaloración, subyugación, discriminación, subalternidad y hasta forclusión, por su condición de género. En la propuesta de la tetralogía, *Luna Roja* es una metáfora que permite que muchos significados sobre el género circulen en ella.

OLGA LUCÍA OBANDO S.

Febrero de 2012

INTRODUCCIÓN

El libro *Fundamentos teóricos y metodológicos de Luna Roja* se compone de tres partes: los antecedentes de la tetralogía (capítulos 1 y 2); el encuadre teórico y metodológico de la misma (capítulos 3, 4, 5, 6 y 7); y la presentación de la propuesta de *Luna Roja* como una alternativa de intervención en subjetividades de género (capítulos 8, 9, 10 y 11). Se cierra el volumen con una bibliografía ordenada por temáticas y dos anexos sobre normatividad nacional e internacional en asuntos de género.

En el primer capítulo se ofrece respuesta a tres preguntas sobre el origen de las herramientas teórico-prácticas de *Luna Roja*, estas son: ¿Qué son las herramientas? ¿Cuál es el marco legal y normativo de las mismas? Y ¿De dónde surgen? Además se plantean unos supuestos sobre las relaciones entre los fenómenos de subjetividades de género y el maltrato desde una perspectiva feminista.

Inicialmente se responde a la pregunta sobre ¿Qué son las herramientas teórico-prácticas de *Luna Roja*? Se describen las mismas, como una tetralogía sobre la temática de subjetividades de género. Y como una producción académica, que busca socializar una propuesta alternativa, que implemente el componente de género en los servicios públicos y privados de protección, ofrecidos a poblaciones con experiencia de maltrato.

Por otra parte se identifican en esta sección los beneficiarios directos e indirectos de la propuesta, se señalan los posibles impactos medioambientales de la implementación de las herramientas y se especifican las fuentes de financiamiento para la producción editorial de la tetralogía.

Luego se explica el marco legal que sustenta la propuesta de *Luna Roja*. Se muestra que el abordaje de la perspectiva de género en asuntos de orden

estatal público o privado cuenta con una serie de regulaciones desde el ámbito de la política internacional, representada en declaraciones, resoluciones y convenciones internacionales, que velan por la garantía del respeto a la dignidad humana, independiente de la condición de género de los sujetos. Así mismo se visibiliza la existencia de una normatividad a nivel nacional que regula asuntos específicos de género en diferentes esferas de la cotidianidad colombiana. Leyes, decretos y ordenanzas colombianas que contemplan y regulan el manejo de la diferencia y la diversidad de género en el abordaje de problemáticas sociales y políticas.

Dado que la mayoría de la regulación legal se basa en imaginarios heterosexuales de género, se legisla en Colombia en los últimos años para regular con equidad y respeto a la diversidad en los asuntos que competen a la población lésbica, gay, transexual, bisexual e intersexual (LGTBI). Para este efecto se reconoce como normativa internacional la *Declaración de Noruega* sobre las violaciones a los derechos humanos por orientación sexual e identidad de género, presentada ante el Consejo de Derechos Humanos de la ONU, y en el contexto nacional se rescata la labor de algunas ONG comprometidas con la garantía de los Derechos Humanos a poblaciones de lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas.

Se visualizan en esta sección también algunas propuestas y ofertas de instituciones del orden público y privado a través de las cuales se formulan políticas públicas y sociales, así como planes, programas, proyectos de atención, capacitación e investigación con enfoques diferenciales de género.

Frente a la pregunta ¿De dónde surgen las herramientas? se explicita cómo la tetralogía es un resultado del programa de investigación “Subjetividades e identidades de género”, de la línea *Psicología y Género*, adscrita al grupo *Desarrollo Psicológico en Contextos*, de la Universidad del Valle. Se describe el problema que abordan las herramientas como un problema complejo y se esbozan tres elementos de dicha complejidad: la situación de maltrato a nivel nacional y sus secuelas a nivel psíquico, la ambigüedad en el abordaje del componente de género en los proyectos educativos institucionales (PEI) y en los protocolos de atención, y un débil avance de propuestas teórico-prácticas para el abordaje de la problemática de género. Se reconocen en esta sección los esfuerzos estatales de formación de agentes vinculados a las instituciones del gobierno, para remediar el vacío teórico y metodológico a través de actividades de formación y capacitación en género. Y se sustenta la validez de la presentación de la propuesta de la tetralogía en el acumulado de experiencias teóricas y prácticas de la autora.

Posteriormente se plantean algunos supuestos sobre la existencia de relaciones entre el desarrollo de subjetividades de género y experiencias de

maltrato. Estos comparten el espíritu emancipador planteado por autoras e investigadoras(es) feministas y de los estudios de género en trabajos anteriores a la experiencia de *Luna Roja*. Entre otros, se supone que existe una relación directa entre experiencia de género y subjetividad de género; que la subjetividad de género se construye en un proceso dinámico; que los contextos de la experiencia de género son múltiples; que las subjetividades de género son interrelacionales, performativas, que se construyen al interior de relaciones de poder, y que poseer experiencias subjetivas de género no implica tener conciencia de las mismas.

Sobre la relación entre las experiencias subjetivadas del género y el maltrato, la autora de la tetralogía supone que al iniciar el proceso de *Luna Roja* los participantes poseen un estado de desarrollo de la subjetividad de género, que este estado de desarrollo se relaciona con discursos culturales, políticos y étnicos y que la posibilidad de acercarse a conocer sobre la subjetividad de género de las participantes es dialógica e interactiva.

En el capítulo segundo se encuadra la propuesta de *Luna Roja* al interior del paradigma constructivista, en sus aportes al estudio de las problemáticas de subjetividades e identidades como una de las vías en ese intento de acercarse a responder a la pregunta ontológica acerca de la forma y naturaleza de la realidad de las interrelaciones entre subjetividades de género y experiencias de maltrato.

Se supone que existe la posibilidad de acercarse a conocer sobre una realidad relativa de género y de maltrato, que esta realidad puede aparecer primero como fenómeno de percepción pero que en sí contiene de manera intrínseca un mundo de valores propios al sujeto que lo vivencia, y que como construcción subjetiva mental es de naturaleza múltiple. Como fenómeno de conocimiento esta realidad de género posee un carácter dinámico, lo que hace posible su cambio, en la medida en que los sujetos participantes de la experiencia de *Luna Roja* adquieran conocimientos más informados sobre la misma y sus saberes sobre los fenómenos sean cada vez más sofisticados. Estos conocimientos son construidos en la interacción de los sujetos con otros sujetos y sus mundos de significado.

En el encuadre paradigmático de la experiencia de *Luna Roja como una* experiencia de investigación, la posibilidad epistemológica que guía el tipo de relación que se establece entre el que conoce y lo que se quiere conocer es transaccional y subjetivista, que supone un intercambio de valores entre los sujetos de la experiencia de *Luna Roja*. Es decir, los insumos de las herramientas teórico-prácticas se logran dentro de un tipo de relación transaccional/subjetivista con aspiraciones dialógicas, entre participantes (emic y etic) que asumen roles diferenciados pero con grados de importancia similares o

iguales para el avance del proceso. Las y los investigadores se reconocen como sujetos constructores de saberes y sujetos que deseen obtener un conocimiento más informado (legos y expertos) sobre el fenómeno, a través de una actividad dialógica con intereses en saber para conocer y saber para actuar.

Con referencia a la pregunta metodológica se trata de ubicar el ejercicio investigativo de *Luna Roja* dentro de una tradición hermenéutica y dialéctica de ejercicios de construcción de conocimiento que permite acceder a tramas de significaciones relacionadas con la experiencia de mundos de género. Una actividad que implica declarar, enunciar, esclarecer y traducir a un lenguaje comprensible, para las y los participantes, los significados de las experiencias de género.

Un ejercicio metodológico que parte del supuesto de que las tramas de significaciones que existen sobre el género proceden del horizonte interno de las y los sujetos participantes y que éstas se encuentran plasmadas en sus lenguajes orales, escritos, iconográficos, corporales; de allí que es posible hacerlas surgir a través de la implementación de técnicas y herramientas que favorecen formas diversas de comunicación, como las que emergen en el desarrollo de actividades creativas y artísticas. Una actividad metodológica que se valida en la medida en que se constituye en un ejercicio cognoscitivo, un saber para actuar en vías de una transformación con objetivos emancipadores.

En la segunda parte del libro se presenta el encuadre de propuestas teóricas y metodológicas de la tetralogía *Luna Roja*, cinco capítulos (3 al 7) conforman este marco referencial.

En el capítulo tercero se recrean las apuestas feministas que adquieren importancia en el desarrollo de la propuesta de *Luna Roja*. Entre los años setenta y los ochenta del siglo XX, en los ámbitos universitarios e investigativos emerge una crítica a la investigación empírica en su forma de abordaje de la diferencia sexual y de género. Esta crítica es planteada por investigadoras y teóricas feministas pertenecientes a diversas disciplinas como la Psicología, la Historia, la Sociología, la Educación, la Filosofía, la Antropología y más tarde desde disciplinas como la Medicina, el Lenguaje y la Comunicación. A partir de esta crítica a la investigación positivista se inicia un nuevo proceso de desarrollo de la labor investigativa en clave feminista. Esta producción académica se vincula al nuevo sistema de investigación que funciona bajo el término sombrilla de “epistemologías críticas”. Los aportes feministas de las constructoras críticas que emergen y se consolidan en diversas propuestas teóricas y metodológicas comparten la característica de ser una forma de feminismo, “radical”, “de la inclusión”, “histórico-estructuralista”, “estructural-culturalista”, “del cambio y la justicia social”, “de la emancipación”, entre otras.

Una revisión crítica y autocrítica, en la década del ochenta-noventa, de los procesos de producción de conocimiento en clave feminista señala los riesgos de asumir posiciones esencialistas, fundacionalistas y/o universalistas que operen como imposición a todas las mujeres y se constituyan en instrumentos de exclusión. Se critica el concepto de “mujer universal” que plantea como base común entre las mujeres la opresión, la experiencia del patriarcado, la maternidad, la feminidad y la solidaridad. La crítica es expuesta por representantes de un “feminismo del tercer mundo”, un “feminismo negro”, un “feminismo poscolonial”, un “feminismo lésbico”, entre otros. Las autoras exploran las interconexiones entre categorías transversales al concepto de la diferencia en términos de género, etnicidad, raza, clase social, preferencia sexual, sexo, discapacidad y su importancia para entender la complejidad del fenómeno de género, sus diferencias y diversidades. A este movimiento se suman los aportes de un trabajo feminista con mujeres jóvenes, así como los aportes de estudios pioneros sobre identidades masculinas, los estudios de masculinidades, y las apuestas de las Teorías Queer.

Se presentan también los aportes realizados desde las teorías feministas y las de los estudios de género a la forma como se piensan las subjetividades y las identidades al interior de apuestas teóricas y metodológicas de las ciencias sociales y humanas. Los supuestos teóricos sobre el sujeto, la subjetividad y la identidad recreados en planteamientos filosóficos de la Ilustración y en los discursos modernos son abordados de manera crítica desde las voces de teóricas feministas postestructuralistas y deconstruccionistas, durante las últimas décadas del siglo XX hasta la actualidad.

La crítica feminista al sujeto de razonamiento y al sujeto universal, de la Ilustración y del humanismo, se plantea en contra del hecho de concebir la noción de un “sujeto universal”, dado que ello significa atribuirle al concepto y al ser que es definido en sí mismo como sujeto de razonamiento, características de homogeneidad y de unidad. Las autoras plantean que las posibilidades ilustradas de devenir en sujeto poseen implicaciones jerarquizadas y que éstas son transversales a las pertenencias de la edad, la étnica, la clase, el género y el sexo de los miembros de un determinado grupo. Así mismo que la referencia al sujeto (desde el pensamiento ilustrado y humanista) es discriminatoria de género, en tanto existe una jerarquización en las posibilidades de humanización, y en esa jerarquía el sujeto es asumido por excelencia como necesariamente masculino. Las características adjudicadas a este sujeto se corresponden con un modelo de varón, que es inherente a una masculinidad social y culturalmente definida. Es así como la posibilidad de devenir en sujeto de saber y de razón se encuentra andro-

céntricamente limitada al ser masculino. En este aparte se señala también la manera como el discurso humanista de la teoría moderna, asumido por una parte de las feministas, justamente en sus nociones de sujeto e identidad intrínsecamente esencialistas, fundacionalistas y universalistas tendió a hacer invisibles las especificidades (de género, de clase, de raza, de etnia y de orientación sexual) de los diferentes sujetos que ocupaban otras fronteras políticas a aquellas detentadas para el sujeto, hombre blanco, heterosexual, dueño de propiedades.

La vigencia de esta forma de pensamiento en el siglo XX se recrea en propuestas de las teorías psicoanalíticas en donde la posibilidad de devenir en sujeto está dada por la posibilidad de desear. Desde el lugar de objeto de deseo que le ha sido asignado a lo femenino en dicha teoría, se construye una exclusión inmediata de la posibilidad de acceder al proceso de subjetivación para todos aquellos seres humanos que se definen o son definidos por sus apariencias femeninas.

Igualmente, se ofrecen nuevos conceptos de subjetividades presentes en los discursos feministas fundados en las ideas heideggerianas sobre el ser. Según Martin Heidegger, en un reconocimiento de una procesualidad del ser, la subjetividad se correspondería con el “siendo”, que un sujeto asume como tarea de conocimiento desde su experiencia de mundo. El destino natural, esencial, predeterminado de lo femenino se abandona en estas apuestas teóricas para observar en la investigación la procesualidad del “siendo” de ese sujeto de género que se sitúa temporal y espacialmente en contextos y situaciones de formas diversas. Desde este punto de vista las feministas reconocen que la subjetividad se encuentra en estrecha relación con las ideologías en las cuales se circunscriben las experiencias de los sujetos. Las ideologías patriarcales, judeocristianas, androcentristas, falocéntricas, colonialistas, racistas, se identifican como discursos que legalizan ejercicios de poder en las relaciones de género. Por ello, se inician procesos de visibilización de las historias de los sujetos de género subordinados, subvalorados, suprimidos, forclusados, discriminados, excluidos.

El concepto de sujeto desde el construccionismo social expuesto en análisis sociológicos, psicológicos, historiográficos, sobre roles, estereotipos, instancias de socialización, procesos y mecanismos de socialización, de género, son ejemplo de la manera como las feministas y las y los investigadores de los estudios de género han intentado acercarse a una comprensión del fenómeno de identidades y subjetividades de género, desde una óptica estructuralista y construccionista crítica.

Por ejemplo, las pensadoras feministas marxistas plantean que el sujeto del liberalismo además de ser burgués era también masculino. En una críti-

ca marxista al postulado de sujeto universal se parte de categorías como la clase social, la plusvalía y la alienación para mostrar cómo el pensamiento liberal está sujeto a unos intereses de clase, a los intereses de la clase burguesa.

Posteriormente, un grupo de feministas expone una crítica radical al socioconstruccionismo y siguiendo a Friedrich Nietzsche y a Michel Foucault opinan que a partir de los postulados socialconstruccionistas se asume la construcción subjetiva como un proceso unilateral iniciado por un sujeto previo (cultural, discursivo, de poder). La propuesta de un construccionismo social, cultural, discursivo, de poder, de la subjetividad, se reduce a un determinismo, en el cual la capacidad de acción humana, la capacidad de incidir, de crear nuevos mundos, nuevos imaginarios, se desmantela. Desde esta perspectiva las feministas críticas al construccionismo feminista plantean que no existe un ser ya hecho que actúa, sino que las acciones crean la ilusión de un ser unitario, que decide voluntariamente cómo actuar.

En la idea de las feministas postestructuralistas y las construccionistas críticas, cada individuo al actuar o hablar construye una ficción necesaria, la ficción de un sujeto coherente. Los fenómenos de subjetividades e identidades son asumidos como construcciones discursivas a las que un ser humano accede desde su posibilidad de significar esa experiencia de estar en el mundo y en su contingencia de hacer comunicable dicha experiencia. La subjetividad es caracterizada como una experiencia de significar, una experiencia fenomenológica, discursiva, histórica, cultural, política del ser humano, dentro de un contexto de contingencia. De allí la crítica al universalismo, al esencialismo, al binarismo y a la realidad ilustrada sobre identidades y subjetividades de género.

Luego, teóricas feministas deconstruccionistas critican el discurso constructivista en su postulado “todo se construye discursivamente” en tanto se plantea una universal en la posibilidad de construcción discursiva y se invisibiliza la negación de esa posibilidad para un grupo amplio de sujetos que se construyen desde la “exclusión, la supresión, la forclusión y la abyección violentas” (Butler, 2001: 27).

Una apuesta frente a las formas discursivas, que encasillan y niegan la posibilidad diversa de situarse en la esfera del género desde la combinación de características múltiples (de preferencia sexual, de edad, clase, etnia, entre otras), que niegan las posibilidades dinámicas de las construcciones identitarias, las posibilidades de transitar en diversas esferas de lo genérico, en las dimensiones de las emociones, de los sentimientos, de las sensaciones y de los cuerpos que cambian, se transforman y poseen una libertad para expresarse (Arán, 2006; Bordo, 1990; Costa, 2000).

Marcia Arán (2006), Susan Bordo (1990) y Claudia Costa (2000) problematizan un discurso sobre género que se desarrolla al interior de un discurso cultural hegemónico que normaliza las estructuras binarias de sexo y género, estableciendo límites para las posibilidades de configuraciones diversas del género en la cultura. Según estas autoras, se trata de un sujeto que significa esos discursos de acuerdo con las circunstancias, los significa como eventos y desde esa significación opta, se posiciona, toma partido, con sus respectivas consecuencias; es decir, politiza su acción, lo ubica en un determinado lugar de lo social, de lo externo. Se identifican en esos procesos de posicionarse sujetos de acción, sujetos de transformación, sujetos de emancipación.

Fundamental en el ejercicio deconstructivo de esta noción de sujeto es analizar y poner en cuestión las condiciones de esa posibilidad de devenir en sujeto de acción, antes que asumirla como una garantía a priori, ya que una tal noción emerge como totalizadora, como una nueva forma de universalidad del sujeto, un sujeto de acción humana, cuando ello solo es posible de ser alcanzado a costa de producir nuevas exclusiones. La identidad de un sujeto es, en el criterio de las autoras, múltiple y contradictoria, y al ser construida discursivamente por varios componentes como la raza, el sexo, la etnia, la clase, la edad y preferencia sexual, le exige al sujeto posicionarse políticamente entre diversas contingencias.

En el terreno de los teóricos que fundamentan la propuesta de *Luna Roja* cobran relevancia los aportes de autores que han trabajado las relaciones entre el desarrollo psicológico humano y el arte (capítulo cuarto) desde diferentes orientaciones como el psicoanálisis, la psicología social, la psicología cognitiva, así como el uso del arte o las actividades artísticas en el diseño y aplicación de baterías para el diagnóstico y la medición psicológica.

En una revisión de textos de autores psicoanalistas, referidos a las relaciones que se establecen entre las actividades artísticas y el desarrollo psicológico, se logra identificar tres ideas. En la primera, se reconoce la actividad del sujeto como una capacidad para crear y recrear mundos; en la segunda, se afirma que la actividad creativa artística le permite al sujeto acceder a contenidos que no pueden ser nombrados con las palabras; y en una tercera idea, se le atribuye a la actividad artística creadora una capacidad reparadora psíquica.

Los autores revelan el valor mediador de estas actividades artísticas entre el niño y su mundo. Según ellos, las actividades artísticas funcionan como elementos facilitadores de una construcción de sentido, los elementos simbólicos recreados en la obra le permiten al artista construir un mundo y a través de esta actividad, en ese ejercicio de construir un mundo en su obra, el artista repara el mundo actual, el de la vida cotidiana.

Otros autores rescatan el valor de las actividades artísticas como creadoras y reparadoras de mundos de valores, como resortes éticos, morales, que se le ofrecen a los sujetos con experiencias adversas. Según los autores, en la actividad de creación artística es posible resarcir las carencias aunque en un primer momento solo a nivel simbólico. Desde esa posibilidad que se abre en el espacio de lo simbólico de imaginar otro mundo, emerge la contingencia de llegar a ser pensado y experimentado como algo fáctico.

Desde una perspectiva psicosocial se desarrollan ideas y propuestas acerca de una aplicación psicológica de los significados que emergen durante el desempeño de actividades artísticas y lúdicas en intervenciones terapéuticas que buscan favorecer el bienestar anímico y afectivo de los sujetos. Son significativas en la perspectiva psicosocial las ideas acerca de las actividades de creación artística como facilitadoras de procesos de readaptación social, como espacios para la restitución de posibilidades de bienestar moral y como un lugar para aliviar los estragos de las carencias en tanto permiten planear metas altruistas a futuro.

También se rescata la importancia que se le otorga a la existencia de un ambiente favorable, un contexto social y moral adecuado para aliviar las consecuencias psicológicas desastrosas de situaciones conflictivas. Se trata de develar fortalezas psíquicas que esos sujetos han desarrollado para sobrevivir psicológicamente a una situación de adversidad en tanto, según los autores, no es suficiente con restituir los derechos materiales, es decir, el bienestar físico de los sujetos que han sido sometidos a una situación traumática, sino que resulta de gran importancia la restitución de las posibilidades para gozar de un bienestar moral.

Para otros autores de orientación psicosocial la actividad estética contribuye a unificar los elementos de la expresión, por lo tanto juega un papel significativo en las propuestas de nuevas formas comunicativas. Se plantea que la posibilidad de comunicar depende de la riqueza —o pobreza— de símbolos y significados con los que cuenta la intersubjetividad, en tanto la estructura simbólica de la cultura cotidiana se articula por lo que es comunicable y lo que es incommunicable y esto afecta los tres niveles de intersubjetividad: lo comunicable a nivel de una intersubjetividad individual, lo comunicable a nivel de una intersubjetividad conversacional, y lo comunicable como asunto público, a nivel de una intersubjetividad civil (Fernández, 1987, 2003).

Desde una perspectiva cognitivista del arte y la psicología se revisan aspectos referidos a las relaciones que los autores establecen entre arte y desarrollo humano, con un énfasis en el desarrollo intelectual. Desde esta perspectiva la manifestación plástica es asumida como manifestación simbólica

y la actividad artística como actividad cognitiva, que involucra lo intuitivo, lo creativo y lo emocional. La actividad estética es caracterizada por autores como una forma de proponer algo; una experiencia de totalidad, un paso de un estado de caos a una organización, una experiencia en la cual el conflicto se significa como forma de reorganización, como fuerza de impulso.

Para otros autores cognitivistas la actividad estética del sujeto se constituye al interior de los referentes relacionales y es una actividad cognitiva progresista de un sujeto que responde a los retos de la obra.

En los estudios piagetianos se plantea que las manifestaciones plásticas infantiles son un producto de la necesidad expresiva y de la necesidad de simbolización del niño y que estas manifestaciones contribuyen al desarrollo intelectual del ser humano, y al mismo tiempo del lenguaje. Allí se valida la importancia de las actividades artísticas y lúdicas como facilitadores o reveladores de procesos intelectivos tempranos en el ser humano.

Otros autores cognitivistas plantean la estética como una forma de organización de esa relación que se establece entre el cuerpo, la cognición y la cultura, de aquello que implica ser un “ser humano”. Lo estético es reconocido dentro de la terapia psicológica de orientación cognitiva como un componente que facilita el paso de un estado de caos, entendido éste como estado confuso respecto a las significaciones, hacia una organización más completa, consciente y hasta armónica de los significados. Por ello, en la actividad estético artística se puede hablar de una constitución de los referentes relacionales que dejan en evidencia un entretejido entre la conciencia y la cognición.

Una de las bondades que presenta la actividad artística es el favorecer la flexibilidad cognitiva, entendida ésta como la capacidad que posee el artista para cambiar sus estrategias creativas de acuerdo con los niveles de conciencia que alcanza y de manera relativa a las exigencias estructurales que cada ámbito del problema le plantea como tema de creación.

Las aplicaciones de las actividades artísticas como técnicas proyectivas para el diagnóstico psicológico se han generalizado a partir de la década del cincuenta del siglo XX. Su uso es reiterativo para el estudio de la personalidad y sus dinámicas, así como para el diagnóstico del nivel intelectual, de trastornos de la personalidad en psicopatología, en el diagnóstico del desarrollo infantil (cognitivo, psicomotriz, estados de anormalidad psíquica, traumas neurofisiológicos, entre otros) y en las actividades evaluativas de la psicología del trabajo, la orientación escolar y en los estudios interculturales.

En el capítulo quinto, la autora ofrece un esbozo de la IAP con perspectiva feminista. Se presenta esta apuesta como metodología en tanto adquiere relevancia tanto en los procesos investigativos y de intervención previos a

la producción de la propuesta de la tetralogía, como en los procesos que se sucedan en futuras aplicaciones de las mismas. Las herramientas de *Luna Roja* tienen como objetivo el manejo de problemáticas relacionadas con el desarrollo de subjetividades e identidades de género y sus imbricaciones con aspectos relativos a situaciones de maltrato. La metodología participativa resulta significativa en tanto su objeto es construir conocimiento para potenciar las oportunidades de saber actuar dentro de contextos de equidad en el respeto y reconocimiento a la diferencia y la diversidad de los géneros. El saber lego y experto que construyen las y los participantes como sujetos emic y etic, sobre la problemática desde el proceso de *Luna Roja*, adquiere relevancia en la meta de transformación y emancipación.

Así mismo, se abordan los orígenes de la IAP y su versión con orientación feminista. La IAP se presenta de manera resumida como el aporte de un grupo de teóricos y metodólogos de América Latina (Fals Borda, 1978, 1990; Rodríguez, 1983; De Schutter & Yopo, 1983) que optimizan esfuerzos anteriores de *Aktions research* desarrollados en diversas latitudes. Se reconocen varios orígenes del uso de la IAP en teorías feministas, en una serie de proyectos de investigación, realizados con una participación a nivel local, y liderados por organizaciones de base y de la comunidad; así como algunos proyectos realizados por un grupo de investigadoras e investigadores ubicados en las universidades, proyectos que se orientan en la transformación de las inequidades sociales. Se aclara cómo la propuesta de *Luna Roja* es asumida como una forma de IAP en tanto comparte las metas democráticas, emancipatorias, de levantamiento y generación de conocimiento desde los participantes.

Algunos puntos de encuentro entre las metas emancipadoras de una IAP como método de investigación e intervención y las metas expuestas en los aportes teóricos y metodológicos de las propuestas feministas y de los estudios de género se trabajan posteriormente. El feminismo, de forma similar a la propuesta de la IAP —pero con un grupo poblacional específico, el de las mujeres en sus inicios y posteriormente el de los géneros en sus diversidades—, parte de la experiencia de los sujetos (las mujeres, los sujetos de género); posee una serie de intereses: el de jalonar procesos emancipadores, el de develar situaciones de desigualdad, el de establecer procesos reflexivos y autorreflexivos de ejercicios hegemónicos de poder, el interés de construir espacios para el ejercicio de la equidad en sus diferentes dimensiones, visibilizar la diversidad en las formas de construcción de conocimiento y en un reconocimiento de la diversidad cultural, entre otros. En esta sección se recrean algunas de las formas implementadas desde las apuestas feministas para el logro de dichas metas.

Las aplicaciones de la IAP para intervenciones feministas en los campos formales e informales de problemáticas de género relativas a las áreas de la salud, la educación, la política, el desarrollo, problemas étnico-nacionales, entre otros, constituyen otro apartado de este libro. Se presentan experiencias feministas en las diversas áreas como, por ejemplo, de procesos de reformas curriculares en algunos países europeos, latinoamericanos, asiáticos y africanos, en los cuales la emancipación de género se constituye en meta de campañas mundiales educativas desde alfabetización hasta cátedras especializadas en estudios de posgrado en las universidades.

Se cierra este capítulo con la exposición de algunos obstáculos factibles en la implementación de la IAP con perspectiva feminista. Estos son, por ejemplo, la dicotomía que se instaura entre “los de adentro” y “los de afuera” en relación con la producción de conocimiento; el proceso de la flexibilidad, lo que implica que el sí mismo sea asumido como vehículo para la reflexión y la acción; la emergencia y reconocimiento de las voces múltiples en el proceso; la racionalidad; y la reconceptualización de la noción de poder por fuera de una racionalidad moderna.

En el capítulo sexto la autora caracteriza el enfoque pedagógico de la propuesta para una intervención en subjetividades de género en sujetos con experiencia de maltrato. Se presentan algunas características del enfoque pedagógico de la propuesta de *Luna Roja*, que permiten inferir que la oferta se corresponde con un método activo, la actividad pedagógica es autorreferenciada, creativa, voluntaria, hedonista, implicativa y el pedagogo funciona como facilitador de la misma.

Las metodologías activas de *Luna Roja* son derivadas de actividades lúdicas, recreativas y creativas artísticas, lo que acerca esta experiencia pedagógica a los supuestos de una intervención educativa a través del arte. El arte es en esta experiencia pedagógica texto y pretexto, es mediación que posibilita acercarse a conocer sobre el tema subjetividades de género y sus entrecruces con situaciones de maltrato. La forma de razonamiento empleado en la metodología es una combinación de abducciones e inducciones. Por la forma de trabajo en los talleres psicopedagógicos de *Luna Roja* se puede inferir un modelo intuitivo, en el cual se parte de una oferta de contenidos temáticos flexibles. Es un método abierto, de estructuras flexibles, que giran alrededor de un proyecto socializador, concientizador y emancipador de género. Se acerca a una forma de intervención pedagógica crítica (no formal) emancipadora, cuya meta es un fortalecimiento de subjetividades de género.

En este mismo capítulo se plantean algunas relaciones entre *Luna Roja* y la propuesta de una educación artística. Se inicia con la presentación de

los argumentos que psicólogos, psiquiatras, educadores, pedagogos, artistas, han enunciado para adjudicar a la actividad artística un significado y un sentido en procesos de liberación, de desarrollo de la capacidad crítica, de incremento de la capacidad de acción, y para la estabilidad emocional, lo que le otorga fuerza a la propuesta de inclusión de las actividades artísticas en los programas educativos. Se define el concepto de educación artística como propuesta educativa; se identifican sus antecedentes desde diversos saberes disciplinares; se plantean sus objetivos; se aclaran sus campos de aplicación actual en el contexto europeo, americano y latinoamericano y se identifican diversos modelos de educación artística. A partir de esta caracterización se exponen los puntos de encuentro y distanciamiento entre la propuesta de *Luna Roja* y la propuesta de la educación artística que hacen referencia a los objetivos pedagógicos y terapéuticos que persiguen, los procesos psicológicos que movilizan, los métodos implementados, el tipo de productos que arrojan las actividades, la formación de los sujetos que acompañan los procesos o asumen las responsabilidades a nivel institucional por los mismos y la identificación con las metas de emancipación, autonomía e inclusión social de las propuestas feministas.

En otra sección se describe de manera general la propuesta de mediación artística y su significado para *Luna Roja*. Autoras(es) referenciadas(os) proponen la “mediación artística” como modelo artístico expresionista alternativo de educación artística. Se caracteriza esta propuesta como experiencia educativa que rescata la idea de un sujeto de potencialidades que se expresan a través de su actividad artística; que dirige su trabajo de intervención a jalonar procesos de elaboración simbólica de situaciones problemáticas y por lo tanto se interesa en la superación de conflictos inconscientes; que identifica el proceso de toma de conciencia de las situaciones actuales en las cuales está inmerso el sujeto como punto de inicio de un proceso de transformación y reinserción. Posteriormente se establece un paralelo entre los objetivos, procedimientos, dinámicas y actores de la propuesta de *Luna Roja* y la propuesta de mediación artística, identificando sus puntos de encuentro y divergencia. Por ejemplo, en ambas propuestas la actividad artística se identifica como instrumento mediador de experiencias de emancipación; la obra estética corresponde a una forma de producción de conocimiento propia, a un método crítico; el taller de arte jalona procesos de reinserción social de grupos de personas que por sus condiciones de género experimentan situaciones de vulnerabilidad de sus derechos; la actividad artística resulta un mediador útil para jalonar procesos de toma de conciencia sobre la condición y situación de género.

Se cierra la segunda parte del libro con la presentación de los principios del arteterapia (capítulo 7), como una de las ofertas de intervención con aplicabilidad en el campo social y de la salud para el manejo de problemáticas que comprometen a los sujetos de género en situaciones de maltrato. Dentro de las formas que ha adquirido la oferta de intervención psicológica a través del arte se identifica a la apuesta de arteterapia como una de las más fortalecidas a nivel contemporáneo.

Se presentan de manera resumida algunos factores exógenos y endógenos que sirven como antecedentes a una propuesta del arteterapia y que posibilitan el reconocimiento de la misma como disciplina. Entre los factores exógenos se identifican, entre otros, el contexto político, social y cultural de la Primera y Segunda Guerra Mundial, los movimientos progresistas educativos y pedagógicos, los avances en los estudios psicológicos, psicoanalíticos y de psiquiatría, así como el fortalecimiento de tendencias expresionistas en el arte. Entre los factores endógenos se tienen: la existencia de una comunidad de científicos y profesionales que se ocupan de este quehacer; una producción intelectual representada en libros y artículos científicos que abordan el arteterapia como problema de la ciencia; la creación y fundación de sociedades científicas y de intelectuales, asociaciones profesionales, de centros de estudios y consorcios universitarios; y una tendencia creciente a la profesionalización del ejercicio del arteterapia como una actividad con estatus y reconocimiento en los servicios de salud y seguridad social de varios países en el mundo.

En la respuesta a la pregunta ¿Qué se entiende por arteterapia?, se constata que existe un acuerdo entre los autores al valorar esta apuesta como un proceso. El cual se caracteriza como un proceso que procura al enfermo bienestar emocional; un proceso terapéutico que utiliza las expresiones del arte para mejorar la salud; un proceso terapéutico que permite la expresión de procesos inconscientes a través de las imágenes artísticas; un proceso creador y reflexivo a través de actividades de creación artística; un proceso en el cual a través del lenguaje del arte se jalonan procesos de toma de conciencia y emancipación.

Se finaliza este capítulo con un aparte en que se identifica la aplicación del arteterapia en los ámbitos de la salud, la educación y la asistencia social. Entre los usos se le adjudica: el tratamiento de discapacidades psíquicas y físicas causadas por factores sociales; el apoyo en procesos de desarrollo de personas con necesidades educativas especiales, a nivel físico o mental; en procesos de esclarecimiento de situaciones confusas o de crisis e intentos de resolución de conflictos emocionales; aplicación frecuente en la resolución de situaciones de desestructuración personal y familiar y procesos de aumento de la autoestima.

En la tercera parte del libro se expone la propuesta psicopedagógica de *Luna Roja* como una alternativa de la intervención en subjetividades de género. En los capítulos 8, 9, 10 y 11 se presenta a *Luna Roja* como una propuesta para construir conocimiento sobre subjetividades de género en un proceso deconstructivo. En la opinión de la autora el proceso de construir conocimientos, discursos y realidades de género en *Luna Roja* implica cuatro momentos: comprender, poner en cuestión, reflexionar y negociar significados.

El primer momento deconstructivo se asume como un proceso de comprender la realidad de género (capítulo 8), y este proceso se refiere a la acción que le permite a las y los sujetos participantes acercarse a conocer significados que existen acerca del género en la vivencia cotidiana de cada uno.

En *Luna Roja* el momento deconstructivo de comprender se inicia con unos procesos de representar de manera simbólica los sentimientos, las emociones, las acciones, las cogniciones de género. Una representación de significados referidos a sentimientos que acompañan experiencias de discriminación, segregación, abuso, subordinación, subvaloración. Sobre todo, aquellos significados que se les dificulta exteriorizar de manera espontánea, ya sea por el efectivo funcionamiento de controles y disciplinas sociales, morales, éticos, jurídicos sobre ciertos temas, circunstancias y eventos que son considerados dentro de sus grupos de pertenencia como temas tabú, o por la misma naturaleza dolorosa y conflictiva de esos sentimientos.

Esta actividad de representar simbólicamente posee un carácter cuasi arqueológico, un recorrer en la historia psicológica que permite recuperar los sentidos que hacen parte del mundo de significados de cada sujeto. Se pretende que las y los sujetos participantes se arriesguen a adentrarse en el ejercicio de escapar imaginariamente de los límites de la palabra, de sus ausencias y resolver el acto de nombrar desde la imagen gráfica o iconográfica. Según la autora, en las representaciones artísticas de estos eventos es posible abordar el funcionamiento de las instituciones y los protocolos que rigen los imaginarios sociales, culturales y políticos sobre el género y sobre los sujetos de género que subyacen y legalizan las formas de operar de los sujetos, sin asumir un riesgo latente.

Comprender, como un ejercicio de descodificación en un proceso deconstructivo de la realidad de género, es rastrear el sentido para comprenderlo, para conocer lo que existe. No se trata en este ejercicio de conocimiento de hacer desaparecer los sentidos y significados anteriores, se trata de iniciar una actividad genealógica que busca rastrear el sentido para comprenderlo, para conocer qué es lo que le subyace y le fundamenta desde ese discurso que en el cotidiano existe sobre una realidad actual de género. Se

trata de significar lo actual para entenderlo. Se trata de un proceso de descodificación, en clave feminista y en clave artística, de un proceso que busca ayudarles a las y los sujetos a expresar lo que han codificado como relativo a un género, y hacerlo en forma artística. Los procesos de significar las experiencias de género si bien se asumen como experiencias subjetivas de mundos sociales, culturales y políticos alrededor de la temática género son, a la vez, experiencias subjetivas de los fenómenos desde lo individual de cada ser. Es necesario vivenciar las actuaciones a través del arte, escuchar las propias voces en las relaciones, para identificar lo específico de género en dichas situaciones y actuaciones, y establecer comparaciones entre las vivencias con sujetos del mismo género, del género heterosexualmente opuesto, o de géneros diversos, para llegar a comprender la dimensión y los vértices policromáticos de los elementos de significado de género en situaciones cotidianas.

Comprender como manera de instaurar nuevas formas comunicativas en el proceso deconstructivo de género es el siguiente paso en la propuesta de un proceso deconstructivo de género. Uno de los obstáculos con los que se choca la actividad de acercarse a conocer y comprender los elementos significativos propios a una experiencia subjetivada del género, es el silencio inminente que existe frente a ciertos temas tabúes, que se encuentran relacionados con el género. En el proceso de comprender se intenta favorecer nuevas formas comunicativas que les permitan a las y los sujetos enunciar los elementos de género, tanto a nivel conversacional consigo mismo, como con los otros. Es en esa otra forma de enunciación, que va más allá de lo que pretende decir, de lo que quiere decir y de lo que insiste en decir, que la actividad artística es emancipadora, en tanto transgrede, transforma y crea nuevos mundos de significado. Las creaciones artísticas de pintura, dibujo, escultura, danza, dramatizado, superan en significado a los productos socializados como objetos terminados, el motivo de cada obra, el contenido temático subsiste porque inquieta al otro, en tanto le exige al observador del producto reconstruirlo, reelaborarlo para comprenderlo. Al mismo tiempo es elemento de inquietud para quienes al observarlo se plantean preguntas a sí mismos o a sí mismas, sobre esos productos, motivos aún no elaborados en la reflexión sobre aspectos de su propia historia.

En la sección de comprender, como apropiación de las historias emergentes en el proceso deconstructivo de género, las historias que se construyen en las actividades de creación artística y lúdica pertenecen a los sujetos que las crean. En ese juego de construir se metaboliza parte de las emociones, de los sentimientos, de los sufrimientos de las y los sujetos participantes, pero también una parte de sus expectativas, de sus intereses y sueños.

Es una forma de reencontrarse con vivencias de género no significadas de manera consciente y dejarlas emerger a la conciencia para apropiarse de ellas. Es un ejercicio que acerca la historia propia de género a la historia de lo social, lo político y lo cultural. Se retoma en este proceso de comprender la idea de que no es posible una elaboración sin memoria y la posibilidad de simbolizar va ligada a la resignificación de la propia historia, por lo tanto la experiencia de género de cada uno de las y los sujetos participantes debe ser recuperada, debe ser rescatada en los sentidos que la constituyen, en su historia personal, cultural y social.

En el capítulo noveno se presenta el segundo momento del proceso deconstructivo de género; se trata de poner en cuestión el estatuto de validez de los significados que se identifican como constituyentes de la realidad actual de género de las y los sujetos participantes en la experiencia de *Luna Roja*. Es decir, de poner en duda la validez absoluta e incuestionable de esos significados introyectados, aceptados y asumidos como propios, así como aquellos significados con relevancia social, cultural, política, ética, moral, con los cuales las y los sujetos participantes entran en algún tipo de conflicto.

El ejercicio de poner en cuestión la validez no niega la existencia de un estatuto social, cultural, político y hasta individual de validez de los significados; lo que se pone en duda a través del ejercicio deconstructivo es el carácter esencial, natural, universal, irreversible, único, de los significados contruidos alrededor de los asuntos de género. En tanto, como significados, éstos se corresponden con un acto de voluntad de un sujeto o un grupo de sujetos que desde sus propias formas de significar las experiencias de género han otorgado un estatuto de validez a determinados aspectos de la realidad, como los correspondientes a una pertenencia específica de género.

Es decir, los significados de género existentes son un producto de las subjetividades humanas y hacen parte de los discursos contruidos por los sujetos. Pero esos discursos se han construido dentro de unas posibilidades de contingencia. Son el resultado de múltiples transacciones, de negociación entre los sujetos que mantienen relaciones de poder específicas, lo que relativiza el valor único y universal de dichos significados, dado que bajo otras condiciones contingentes las posibilidades de emergencia de otros discursos y con ello de otros significados se potencializa.

Lo que se pone en cuestión a través del proceso deconstructivo es la validez de ciertos significados sobre el género, en tanto se instauran como discursos hegemónicos, jerarquizados, excluyentes, opresores e invisibilizadores de las diversidades en las experiencias subjetivadas del género y se fundamentan en discursos ideológicos patriarcales, judeocristianos, falocéntricos, androcéntricos, eurocéntricos, entre otros.

En el capítulo décimo se aclara el tercer momento del proceso deconstructivo sobre el género; en él se reconoce a *Luna Roja* como un lugar para una acción de reflexión sobre formas alternativas de ser de género, y/o sobre nuevas posibilidades para un ejercicio de significar el género.

La acción de reflexionar sobre formas alternativas posibles de significar el género posibilita revisar lo que somos de género, la forma como nos hemos construido, lo que deseamos ser, y lo que estamos siendo como sujetos de género. Y es a partir de ese conocimiento que se pueden imaginar otras formas alternativas posibles de significar.

En *Luna Roja* esta reflexión sobre formas alternativas se hace con fundamento en los elementos de significado que emergen durante el desarrollo de las actividades que hacen parte de los procesos correspondientes a cada uno de los cuatro momentos del ejercicio de comprender (capítulo 8) y de los resultados obtenidos en los ejercicios de las puestas en cuestión de la validez de los elementos de significado existentes, que aspiran a poseer un carácter natural, esencial, o de verdades absolutas sobre el género (capítulo 9).

La reflexión sobre formas alternativas es quizás el momento más proactivo y altruista del proceso de construcción de subjetividades de género a través de procesos deconstructivos. Se reflexiona sobre alternativas para construir otra realidad posible de género, una en la cual la diversidad, la diferencia, no sea valorada a través de perspectivas de jerarquización, subordinación, subvaloración, discriminación, subalternidad y exclusión, sino, por el contrario, a través de formas imaginables de perspectivas equitativas, respetuosas de los derechos que poseen todos los sujetos por ser sujetos de igualdad en el derecho canónico.

Perspectivas que asumen al sujeto de género como un sujeto de igualdad desde los derechos humanos, que no niegan la existencia de las diferencias y diversidades en las identidades y subjetividades de género. Formas alternativas que no toleran —desde un supuesto lugar de hegemonía— sino que respetan la diferencia y diversidad en los sujetos de género y construyen de manera conjunta las posibilidades para que las y los sujetos opten por una posición con respecto al género de manera libertaria y emancipada.

El cuarto momento del proceso deconstructivo de género (capítulo 11) trata sobre la negociación de nuevas formas discursivas. Este momento se plantea como una negociación, porque el diálogo es el modelo de comunicación que permite la aparición de formas alternativas participativas de pensamiento, de actuación, de sentimientos y de emociones sobre el género.

En el diálogo como modelo de comunicación existe un reconocimiento de la voz del otro de género como una voz válida, llena de sentido, que contiene y transmite conocimiento sobre la experiencia subjetivada de género.

Desde esta perspectiva dialógica de negociación de conocimiento como intercambio se parte del supuesto de que las subjetividades e identidades de género son situadas, contextualizadas y se construyen en procesos interactivos con lo otro y los otros.

Si se asume en *Luna Roja* que las subjetividades y las identidades de género son parte de una construcción de discursos y estos discursos se construyen en conversaciones y negociaciones con los otros, es necesario situar esas propuestas de formas alternativas para significar la experiencia de género, esas nuevas intelecciones, también en los espacios de conversación con los otros. Las conversaciones de género que se realizan en el espacio de *Luna Roja*, deben acceder a los ámbitos institucionales públicos en los cuales las y los sujetos participantes interactúan con los otros: la escuela, la familia ampliada, el espacio laboral, el espacio de entretenimiento, los espacios de pares, entre otros.

Se trata de ampliar los escenarios de significado para esas propuestas que se han reflexionado en el tercer momento deconstructivo de *Luna Roja* (expuesto en el capítulo 10), con el objeto de que esos nuevos significados lleguen a constituirse en elementos que construyan nuevas formas subjetivas e identitarias de género en poblaciones y espacios más amplios y variados.

Este proceso de conversación a partir de alternativas renovadoras y a veces transgresoras del orden establecido, sobre las diferencias de género, no siempre se encuentra libre de situaciones conflictivas, en tanto el statu quo, lo aceptado como verdad de género, desde la propia individualidad y desde lo que se comparte con los otros, es allí puesto en cuestión. Por lo tanto, es de esperarse que surjan en lo social, frente a esos nuevos significados como propuestas de transformación, reacciones adversas de una manera espontánea.

Se plantea este momento del proceso deconstructivo de género como una negociación porque el diálogo es el modelo de comunicación que permite la emergencia de formas alternativas participativas de pensamiento, de actuación, de sentimientos y emociones sobre el género. Se dialoga y negocia en *Luna Roja* sobre lo que es posible, lo que es viable, lo que transgrede, lo que innova, lo que emancipa, lo comprometido política, social y culturalmente de género.

Asumir esa forma de comunicación, como vía para negociar lo innovador en el género, es lo que facilita pensar un sujeto como plural, heterogéneo y contingente (Mouffe, 2001; Scott, 1994; Butler, 2003, 1998). Se dialoga consigo mismo, con el otro, con lo otro construido, lo otro por construir, con lo subordinado, lo subvalorado, lo excluido del discurso hegemónico, y también con lo aceptado, valorado, lo incluido hegemónicamente. En esa

acción discursiva dialógica se negocian tiempos, espacios, formas, dinámicas y mecanismos para la emergencia de una diversidad de subjetividades de género en un contexto humano, dignificante, con equidad en la diferencia y la diversidad.

Se concluye este libro con una invitación a revisar la tetralogía, en tanto se reconoce que el volumen I inaugura solamente un espacio para la reflexión sobre la fundamentación teórica y metodológica que subyace a la propuesta de *Luna Roja*, pero se queda corta como propuesta alternativa de intervención, aspecto que se desarrolla con contenidos temáticos específicos en los volúmenes II, III y IV. La tetralogía es una propuesta de conversación y una invitación a crear, visibilizar esas diversas propuestas que existen y se implementan en el contexto nacional e internacional para favorecer el abordaje de la problemática de subjetividades de género.

PARTE I

**Antecedentes de la tetralogía *Luna Roja*:
Herramientas teórico-prácticas
para un fortalecimiento
de subjetividades de género**



Obra resultado del taller *El cuerpo*.

Autor: Participante del *Proyecto de intervención Luna Roja*, grupo de los sábados.

Fotografía: Olga Lucía Obando.

Fuente: Archivo Línea de investigación Psicología y Género, Grupo Desarrollo Psicológico en Contextos.

**ORÍGENES DE LA TETRALOGÍA *LUNA ROJA*:
HERRAMIENTAS TEÓRICO-PRÁCTICAS
PARA EL FORTALECIMIENTO DE SUBJETIVIDADES DE GÉNERO**

¿QUÉ SON LAS HERRAMIENTAS TEÓRICO-PRÁCTICAS DE *LUNA ROJA*?

La tetralogía *Luna Roja: herramientas teórico-prácticas para el fortalecimiento de subjetividades de género* se constituye en un espacio en el cual se presentan una serie de reflexiones teóricas y metodológicas sobre el tema de subjetividades e identidades de género en sujetos con experiencias de maltrato, y en un instrumento que se propone como una guía alternativa de intervención psicopedagógica a través del arte. La tetralogía de *Luna Roja* es una ruta dialogada, una experiencia-modelo de referencia para una intervención contextualizada en esas problemáticas emergentes, como resultado de la interrelación entre los fenómenos de subjetividades e identidades de género, y los de experiencias de maltrato, en poblaciones con características diversas.

La tetralogía es una producción académica cuyo objetivo es contribuir a la generación de nuevo conocimiento sobre el tema del fortalecimiento de subjetividades de género en sujetos con experiencias de maltrato, en un esfuerzo por plantear alternativas que permitan favorecer situaciones que movilicen un desarrollo integral de esta población.

Con la producción y socialización de la tetralogía se busca animar a otros agentes institucionales en el ámbito privado y público a asumir el reto de incluir en sus ofertas de protección el tema de fortalecimiento de subjetividades e identidades de género, como una meta significativa, y con ello

responder al reto nacional e internacional de insertar de forma realista la perspectiva de género a los quehaceres cotidianos, a la manera como lo recomiendan desde la academia autoras y autores feministas y de género (Bonder, 1998; Castillo & Pacheco, 2008; Castellanos & Cruz, 2009; De la Espriella, 2001; García, 2007; Ibarra & Castellanos, 2009; Obando, 2007; Obando & Castellanos, 2010; Rico, 1994a; Rico, Rodríguez & Alonso, 2000; Turbay & Rico, 1994, entre otros).

A través de las herramientas teórico-prácticas, como artefactos psico-pedagógicos, se les ofrece a agentes institucionales públicos y privados un soporte, a la manera de una guía alternativa para desarrollar su propia experiencia de intervención con perspectiva de género. Una propuesta que contemple el reconocimiento de la diversidad y la complejidad del fenómeno de género cuando éste es analizado en su relación con otras categorías (políticas, culturales, económicas, de preferencias sexuales, de estrato socioeconómicos, generacionales, entre otros), y cuando la categoría género está referida tanto a las especificidades de cada grupo poblacional intervenido, como a las características propias de los agentes interventores. La propuesta de *Luna Roja* presentada en la tetralogía es solo una invitación a recrear, construir, crear la propia propuesta, una acorde con las realidades contextuales (materiales, discursivas y humanas) de cada grupo.

Se identifican como primeros beneficiarios de estos libros aquellos sujetos que por tener experiencias de maltrato están vinculados a programas, proyectos, actividades de prevención y protección estatal, y/o se encuentran bajo medidas de protección a lo largo de todo el territorio nacional. A pesar de que en los datos cuantitativos de las estadísticas oficiales se vislumbran los niños y las mujeres como población de alto riesgo, es decir, sujetos que ameritan la implementación de medidas de protección, en esta propuesta se amplía el espectro de la oferta de *Luna Roja* a otros grupos poblacionales. Se considera que existe una complejidad de situaciones sociales como la pobreza, la subvaloración, la subyugación, la exclusión, la violencia, el hacinamiento; así como de situaciones políticas como el conflicto armado, el fenómeno de desplazamiento involuntario, y condiciones culturales propios de imaginarios religiosos, étnicos, raciales, patriarcales, eurocéntricos, que hacen que otros sujetos sociales, además de los niños y las mujeres, se conviertan en foco de un ejercicio de agresiones y violencias cotidianas; ejemplo de ello son las cifras sobre el fenómeno de maltrato a poblaciones LGTB, a la población discapacitada, a los jóvenes adolescentes y a los ancianos, entre otros.

Así mismo, se identifican como beneficiarios los agentes profesionales y técnicos de las instituciones públicas y privadas, que al operar los progra-

mas y proyectos desarrollan las intervenciones con las poblaciones afectadas por las experiencias de maltrato. Las herramientas teórico-prácticas son instrumentos de formación y capacitación que facilitan a los agentes responsables acercarse al cumplimiento del compromiso de insertar una perspectiva de género a su quehacer laboral y profesional a través de ejercicios de actualización teórica y metodológica respecto a la problemática. Los vacíos en la formación sobre la problemática de género que existen a nivel de la oferta académica profesional y técnica en los diferentes saberes disciplinares afecta de manera negativa las posibilidades de cumplir con el propósito constitucional de garantizar el respeto a la diversidad y a la diferencia, de manera específica las referidas al género.

La tetralogía *Luna Roja: herramientas teórico-prácticas para el fortalecimiento de subjetividades de género* es una forma de alcanzar la meta de socializar y divulgar una experiencia de investigación e intervención validada en la teoría y la práctica como una herramienta que puede afectar positivamente el medio ambiente en la medida en que contribuye a potencializar la calidad de las intervenciones en aspectos de género, optimiza las labores desarrolladas por agentes profesionales y técnicos de las diversas instituciones, repercute en un mejoramiento de la calidad de vida con equidad y respeto a la diferencia, provoca un desarrollo integral y humano de los sujetos participantes, beneficia a la población civil y a la sociedad en general al aportar al cumplimiento del mandato constitucional colombiano de una sociedad democrática y participativa, respetuosa de la diferencia y de la diversidad (Presidencia de la República de Colombia, 1991).

¿CUÁL ES EL MARCO LEGAL DE LAS HERRAMIENTAS TEÓRICO-PRÁCTICAS DE *LUNA ROJA*?

La necesidad de incluir la perspectiva de género en el manejo de asuntos de orden estatal público o privado ha recibido un apoyo para su regulación desde el ámbito de la política internacional, a través de la sanción de algunas declaraciones, resoluciones y convenciones internacionales que velan por la garantía del respeto a la dignidad humana, independiente de la condición de género de los sujetos. Algunas de estas normas se centran en la garantía de los derechos de un sujeto femenino objeto de discriminaciones y violencias, como son, por ejemplo: la “Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer” (Naciones Unidas, 1981); la “Declaración sobre la eliminación de violencia contra la mujer” (Naciones Unidas, 1993); la “Convención interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer” (OEA, 1994). Estas convenciones

amplían sus elementos de protección a otras diversidades de género como por ejemplo la “Declaración sobre violaciones a los derechos humanos por orientación sexual e identidad de género” (ONU, 2006); la resolución sobre “Derechos humanos, orientación sexual y la identidad de género” (OEA, 2008); la “Declaración sobre orientación sexual e identidad de género”, la cual fue firmada por 66 países y que se dio a conocer ante Naciones Unidas el 18 de diciembre del 2008, en el documento se declara el apoyo a la despenalización de la homosexualidad y el compromiso de trabajar contra violencias de cualquier tipo, que suceden amparadas en dichas causas. En las últimas décadas las normativas sobre los asuntos de género se relacionan con problemáticas políticas como la “Convención interamericana sobre desaparición forzada de las personas” (OEA, 1994), que están afectando a grupos de género específicos; las resoluciones que buscan proteger a los grupos de género de las violencias sexuales ocurridas en o durante periodos de conflictos armados, como la “Resolución 1325 sobre las mujeres, la paz y la seguridad”, del Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas (2000); la “Resolución 1820 sobre la violencia sexual en los conflictos”, del Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas (2008); la Resolución 1889, que reafirma las resoluciones sobre las mujeres, la paz y la seguridad, del Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas (2009).

Y a nivel nacional existe una normatividad que regula asuntos específicos de género en diferentes esferas de la cotidianidad. Estas leyes, decretos y ordenanzas colombianas contemplan y regulan la diferencia y la diversidad de género en el manejo de problemáticas sociales y políticas: la Ley 51 de 1981, “Por la cual se introduce al ordenamiento colombiano la Convención para la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer” (Congreso de la República de Colombia, 1981); la Ley 100 de 1993, “Por la cual se crea el sistema de seguridad social integral y se dictan otras disposiciones”, reconociendo el derecho a recibir la prestación del servicio de salud sin discriminación de raza, clase, estrato social o género (Congreso de la República de Colombia, 1993a); la Ley 82 de 1993, “Por la cual se expiden normas para apoyar de manera especial a la mujer cabeza de familia” (Congreso de la República de Colombia, 1993b); la Ley 248 de 1995, “Por medio de la cual se aprueba la Convención internacional para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer”, suscrita en la ciudad de Belem Do Para, Brasil, el 9 de junio de 1994 (Congreso de la República de Colombia, 1995); Ley 581 de 2000, “Por la cual se reglamenta la adecuada y efectiva participación de la mujer en los niveles decisorios de las diferentes ramas y órganos del poder público, de conformidad con los artículos 13, 40 y 43 de la Constitución Nacional y se dictan otras disposiciones”, y

con la cual se garantiza una participación de las mujeres en un mínimo del 30% de los cargos públicos y de esta forma, a través de un mandato legal, garantizar la participación de la mujer en la vida económica, profesional y social del país (Congreso de la República de Colombia, 2000a); la Ley 599 de 2000 (Congreso de la República de Colombia, 2000b), modificada por la Ley 1236 de 2008, “Por medio de la cual se modifican algunos artículos del Código Penal relativos a delitos de abuso sexual” (Congreso de la República de Colombia, 2008a); la Ley 731 de 2002, “Por la cual se dictan normas para favorecer a las mujeres rurales” (Congreso de la República de Colombia, 2002a); Ley 755 de 2002 o Ley María, “Por la cual se modifica el parágrafo del artículo 236 del Código Sustantivo del Trabajo” que concede al esposo o compañero permanente una licencia de paternidad (Congreso de la República de Colombia, 2002b); Ley 823 de 2003, “Por la cual se dictan normas sobre igualdad de oportunidades para las mujeres” (Congreso de la República de Colombia, 2003); Ley 984 de 2005, “Por la cual se aprueba el Protocolo facultativo de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer” (Congreso de la República de Colombia, 2005b); Ley 979 de 2005, “Por medio de la cual se modifica parcialmente la Ley 54 de 1990 y se establecen unos mecanismos ágiles para demostrar la unión marital de hecho y sus efectos patrimoniales entre compañeros permanentes”. Es entendido que el régimen de protección en ella contenido se aplica también a las parejas homosexuales (Congreso de la República de Colombia, 2005a); Ley 1009 de 2006, “Por medio de la cual se crea el Observatorio de asuntos de género” (Congreso de la República de Colombia, 2006a); Ley 1257 de 2008, “Por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de violencia y discriminación contra las mujeres, se reforman los Códigos Penal, de Procedimiento Penal, la Ley 294 de 1996 y se dictan otras disposiciones” (Congreso de la República de Colombia, 2008b); la decisión de la Corte Constitucional Colombiana C-355/06 por la cual se legalizó la práctica del aborto en tres situaciones específicas (Corte Constitucional de Colombia, 2006); con ello se reforma el carácter estrictamente punible de la práctica del aborto; el auto número 092 de 2008 de protección de los derechos fundamentales de las mujeres víctimas del desplazamiento forzado por causa del conflicto armado (Corte Constitucional de Colombia, 2008a); las sentencias de la Corte Constitucional (T171/2007, T988/2007, T209/2008, T946/2008 y T388/2009) que legalizan la interrupción voluntaria del embarazo en tres casos específicos: “Cuando el embarazo constituya peligro para la salud o la vida de la mujer, cuando exista grave malformación del feto que haga inviable su vida y cuando el embarazo sea el resultado de una conducta, debidamente de-

nunciada, constitutiva de acceso carnal o acto sexual sin consentimiento, abusivo o de inseminación artificial o transferencia de óvulo fecundado no consentidas, o de incesto” (Corte Constitucional de Colombia, 2006, 2007a, 2007b, 2008b, 2008c, 2009b).

En relación con los asuntos de la población LGTBI se reconocen como normativas la Declaración de Noruega sobre las violaciones a los derechos humanos por orientación sexual e identidad de género, presentada ante el Consejo de Derechos Humanos de la ONU en el año 2006 (Presidencia de Noruega, 2006) y Resolución sobre “Derechos humanos, orientación sexual y la identidad de género” (OEA, 2008). Entre los instrumentos interamericanos que contienen disposiciones contra la discriminación de personas LGTBI se encuentra la “Convención interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer” (OEA, 1994).

En el contexto nacional se pueden citar los informes realizados por la Fundación Colombia Diversa que se denominan “Derechos humanos de lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas en Colombia” 2006-2007 y el de 2008-2009 (Fundación Colombia Diversa, 2008, 2011). Debido al rechazo de la aprobación por parte del Congreso de la República de Colombia de varios proyectos de ley que buscaban el reconocimiento de las parejas del mismo sexo, la Fundación Colombia Diversa y el grupo de Derecho de Interés Público de la Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes demandó la inconstitucionalidad de la Ley 54 de 1990 (Congreso de la República de Colombia, 1990), particularmente por la definición que se realiza de “unión marital de hecho” como la unión de un hombre y una mujer.

A partir del 2007 se han venido reconociendo en Colombia los derechos de las parejas de hombres gay y lesbianas, de ello dan cuenta la sentencia C-075/2007, que reconoce los derechos patrimoniales a las parejas del mismo sexo (Congreso de la República de Colombia, 2007b); la sentencia C- 811/2007, que reconoce el derecho a la afiliación en salud a las parejas del mismo sexo (Congreso de la República de Colombia, 2007a); la sentencia C-336/2008, sobre el derecho a pensión (Congreso de la República de Colombia, 2008c); la sentencia C-798/2008, sobre obligación alimentaria (Congreso de la República de Colombia, 2008d); la sentencia 029/2009, que reconoció la igualdad de derechos entre las parejas del mismo sexo y las parejas homosexuales no casadas (parejas de hecho) (Congreso de la República de Colombia, 2009a).

Paralelo a la construcción de un marco jurídico sobre asuntos de género, existen instituciones del orden público y privado que asumen la responsabilidad de incluir la perspectiva de género en sus quehaceres. Ello se logra a través de una formulación de políticas públicas de género, la inclusión de

problemáticas de género en los planes de desarrollo, en los programas, y proyectos de atención, capacitación e investigación. Instituciones que procuran dentro de sus políticas incorporar el enfoque diferencial de género de forma transversal tanto en las actividades de atención como en el diligenciamiento de los casos, y en las acciones de comunicación interna y externa. Informaciones relevantes, referidas a la recomendación de implementar una perspectiva de género se encuentran en documentos de instituciones como la Alcaldía de Santiago de Cali (2010); el Centro de Estudios de Género Mujer y Sociedad (2006-2010); el Departamento Nacional de Planeación (2007); la Gobernación del Valle del Cauca (2007); la UNICEF (2004); el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2008); documentos de la Fundación Colombia Diversa (2006, 2008, 2011); de la Corporación Humanas (2007, 2008a, 2008b, 2009a, 2009b); la Corporación Sisma Mujer (2008, 2009); de la Red de Educación Popular entre Mujeres de América Latina y el Caribe / Iniciativa Feminista de Cartagena (2007); y de FLAC-SO (Valdés, 1993); entre otros.

¿DE DÓNDE SURGEN LAS HERRAMIENTAS TEÓRICO-PRÁCTICAS DE *LUNA ROJA*?

En la producción de los libros *Luna Roja: herramientas teórico-prácticas para el fortalecimiento de subjetividades de género*, se retoma la experiencia de investigación e intervención del programa “Subjetividades e identidades de género” y en especial los hallazgos del proyecto macro *Luna Roja: fortalecimiento de subjetividades de género* (Obando, 2010b) como propuesta psicopedagógica, en una especificidad de su método de intervención a través de actividades artísticas.

La producción de los libros *Luna Roja: herramientas teórico-prácticas para el fortalecimiento de subjetividades de género* (Libros I, II, III y IV) contó con un apoyo académico y financiero interinstitucional de entidades públicas y privadas (Universidad del Valle, Universidad Javeriana, Centro de Estudios de Género Mujer y Sociedad, Centro de Investigaciones en Psicología, Cognición y Cultura, la Gobernación del Valle, la Alcaldía de Santiago de Cali, Fundación el Hogar de la Luz, Hans Boekler Stiftung, ASCOFAPSI, Amazonas Fundación de Mujeres, entre otras), que de distintas maneras aportaron para el financiamiento de los recursos materiales y humanos que demandó la ejecución de los proyectos de investigación e intervención del programa “Subjetividades e identidades de género” y la elaboración de productos académicos que sirven de fundamento a esta tetralogía. Entidades que se declaran comprometidas en diversos grados con la optimización en el diseño, desarrollo y la ejecución de propuestas, que lo-

gren insertar el componente de género en esos programas estatales que ofrecen garantías para la protección de los derechos humanos fundamentales de todos los ciudadanos y en especial de sujetos con experiencias de maltrato.

Este programa se realizó en el grupo Desarrollo Psicológico en Contextos, del Instituto de Psicología, Universidad del Valle, en el periodo 2002-2011. Como parte de este programa, la línea de Psicología y Género ha diseñado e implementado proyectos de investigación e intervención interdisciplinarios e interinstitucionales a nivel macro (Obando, 2004, 2006a, 2006c, 2007, 2009b; Obando & Castellanos, 2010) los últimos en un trabajo de cooperación con el grupo Género y Política, del Centro de Estudios de Género Mujer y Sociedad, y varios proyectos a nivel micro en la forma de trabajos de investigación para optar al título de profesionales y de magíster en Psicología (Barreto & Patiño, 2009; Bedoya, 2010; Betancourt & Martínez, 2010; García, 2010; González, 2010; Jiménez, Lucumí & Reyes, 2006; Tovar, 2008; Valverde & Villarejo, 2008). El programa de investigación “Subjetividades e identidades de género” se ha constituido en nicho de prácticas profesionales investigativas (García, 2009), espacio para el ejercicio de tutorías en investigación y en lugar de experiencia para jóvenes investigadores de Colciencias (Barreto, 2010). Como resultado de esta labor investigativa se han publicado artículos en revistas especializadas y capítulos de libros (Obando, 2006b, 2007, 2008, 2009a, 2009c, 2010a, 2010b; Obando, Villalobos & Arango, 2010), además de los informes finales de investigación, y los documentos de trabajos de grado, tesis de maestría e informes de prácticas profesionales.

Los hallazgos de la investigación e intervención del programa “Subjetividades e identidades de género” han permitido identificar una serie de elementos que resultan significativos cuando se aborda el fenómeno de la experiencia subjetivada de género en grupos poblacionales con vivencias de situaciones de maltrato y que se encuentran bajo algún tipo de medida de atención o protección estatal. El problema que surge al establecer una relación entre las experiencias subjetivas de género y las características de las experiencias de maltrato, por la diversidad de eventos convergentes, se instaaura como un fenómeno complejo y de índole multirrelacional.

Se retoman a continuación tres elementos de esta complejidad que resultaron significativos para la propuesta de elaboración de las herramientas teórico-prácticas: el primer elemento hace referencia a esas especificidades en las experiencias de maltrato que hacen parte de las vivencias de los sujetos participantes; el segundo, se refiere a una ambigüedad identificada en el componente de género que se supone que todas las propuestas de protección deben incluir; y un tercer elemento que emerge como significativo, se relacio-

na con el desarrollo débil de apuestas teórico-prácticas referidas al problema subjetividad e identidad de género en poblaciones con experiencia de maltrato. Estos elementos fueron abordados por Olga Obando de manera detallada en el capítulo “Aportes teóricos para abordar el problema del desarrollo de identidad femenina en situaciones de maltrato” (Obando, 2010a: 111- 144).

Con referencia al primer elemento, si bien las cifras estadísticas sobre violencia y maltrato en Colombia en sus diversas formas (intrafamiliar, infantil, contra el adulto mayor, la población discapacitada, las mujeres, la población LGTB, entre otras) varían de manera significativa cuando se revisan bajo prismas cronológicos, geográficos, de estrato social, sexo, raza, por sectores urbanos y rurales, o aspectos generacionales del grupo afectado, entre otros, estos datos no dejan de ser alarmantes. Por ejemplo, en un informe de Colprensa se reporta que a noviembre del 2010 el ICBF revela haber recibido 35.204 denuncias sobre maltrato infantil, en el periodo enero-noviembre del mismo año, en todo el país. En el mismo documento se informa que la directora del ICBF, la señora Elvira Forero, sostiene que el abuso sexual es el delito más denunciado con 7.637 casos a nivel nacional, en donde las ciudades de Bogotá, Medellín y Cali aparecen como las que registran más agresiones contra menores de edad (Colprensa, 2010). Si bien las cifras sobre maltrato infantil son alarmantes y requieren de una atención como problemática nacional de primer orden, se hace necesario la interpretación y análisis de cifras y datos estadísticos presentados sobre formas de maltrato ejercidas que afectan otras poblaciones.

El Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses (INMLCF) reporta que dentro de la tipología de violencia intrafamiliar (VIF), la violencia de pareja o conyugal es la que más afecta a las mujeres (INMLCF, 2009, 2010a, 2010b). En el 2010, de un total de 57.875 reportes de casos por maltrato contra la pareja, 51.182 corresponden a mujeres (INMLCF, 2010a).

En el componente de violencia física de pareja el INMLCF reporta, con respecto al maltrato de pareja, por rango de edad, que para el año 2010 las mujeres entre 25 y 29 años son las más afectadas (11.959 casos); esta tendencia se ha mantenido desde el 2009. Por grupo de edad las cifras de mujeres violentadas físicamente entre 20 y 24 años asciende a 11.412 y entre 30 a 34 años es de 9.288 casos (INMLCF, 2010a).

Según las cifras emitidas por el INMLCF, durante el 2009 se realizaron 21.288 informes periciales sexológicos por presunto delito sexual en los cuales se presume que el principal agresor es un miembro del círculo cercano a la persona valorada. En las categorías familia, pareja y amigos cercanos se concentra el 50,06% de los casos. El 23,86% de los casos registran como presunto agresor a algún conocido (compañero de estudio,

conocido de trabajo, profesores, encargados del menor, etc.) y solamente en un 20,20% de los casos se registra como presunto agresor a algún desconocido. De los 21.288 casos valorados por presunto delito sexual, el 84,25% corresponde a mujeres y tan solo el 15,75% corresponde a informes periciales sexológicos realizados a hombres (INMLCF, 2009:9).

Como indicador del fenómeno de violencia sexual se asumen las cifras de los *dictámenes sexológicos según presunto agresor reportados por el INMLCF en el periodo 2007-2010*. Se observa en estos datos que las mujeres se encuentran significativamente más afectadas en relación con los hombres. Para el caso del año 2010, se reportan 16.916 dictámenes sexológicos en mujeres, y la cifra reportada sobre hombres es de 3.226. Vale la pena aclarar que las cifras sistematizadas en el INMLCF solo discriminan por categorías heterosexuales hombre, mujer, las especificidades sobre la diversidad de la población LGTBI se mantiene invisible en dichos tratamientos estadísticos.

El Observatorio de Asuntos de Género, de la Alta Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer, llama la atención acerca del componente de género implícito en las cifras de violencia y la manera como esta problemática afecta a la población masculina. Entre los años 2009 y 2010 el número total de casos de mujeres víctimas de homicidio fue de 2.492 mientras que el número total de hombres víctimas de homicidio para el mismo periodo fue de 28.779 (Alta Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer, 2009, 2010).

Con referencia a la problemática de la trata de personas, el Observatorio de Asuntos de Género reporta que las mujeres (niñas, adolescentes y adultas) fueron la población mayormente afectada frente a este delito durante los años 2009 y 2010. Las zonas de mayor vulnerabilidad en cuanto al origen de las víctimas mujeres en el 2010, fueron Bogotá (4) y Valle (3). Mientras que en el 2009 fueron Meta (9) y Bogotá (4) las zonas en donde se denunciaron más víctimas del delito de trata.

A partir de la Encuesta Nacional de Demografía y Salud (ENDS) realizada por Profamilia con una periodicidad de cada cinco años, en los resultados de la ENDS 2010, un 37% de las mujeres entrevistadas que han estado casadas o en unión libre afirman haber sido víctimas de agresiones físicas por parte de su esposo o compañero. De acuerdo con la ENDS 2010 las entrevistas revelan que el 32% de las mujeres alguna vez unidas, reportan haber recibido amenazas por parte de sus esposos o compañeros y que con respecto a la ENDS 2005, el porcentaje permanece estable.

La Fundación Colombia Diversa (2008) plantea que en el periodo 2006-2007 se registraron en Colombia distintos tipos de violaciones de los derechos humanos de la población de lesbianas, hombres gay, bisexuales y transgeneristas. La mayoría de estos hechos se relacionan con la vulnera-

ción del derecho a la vida —amenazas, intentos de homicidio y homicidios consumados— y con la violenta restricción del libre desarrollo de la personalidad. En su informe, Colombia Diversa registra la muerte de 67 personas LGTBI en Colombia. De estos homicidios, 29 sucedieron en el Valle del Cauca: diecisiete travestis, cinco hombres gay y siete personas identificadas como homosexuales. Un 31% de estos asesinatos se sucedieron en la ciudad de Cali. En otros departamentos como Cundinamarca, Atlántico, Norte de Santander, Caldas, Meta y Santander se distribuyen las cifras restantes.

Los fenómenos migratorios de mujeres se identifican como una respuesta a situaciones de maltrato, violencia y vulneración de derechos y necesidades básicas. Gladys Canaval (2010) afirma que la migración posee una incidencia en la salud de las mujeres. Según las estadísticas de la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) del año 2008, los flujos migratorios en Colombia entre 1985-2008 pasaron de 1.500.000 personas en 1985 a 4.167.388 en el 2005. El grupo de mujeres con edades entre 30-34 años representan un 51,4% del total de migrantes colombianos (OIM, 2012).

En relación con la explotación laboral como una de las formas de maltrato y violencia de género Soraya Hoyos (2000) plantea que

(...) en América Latina y el Caribe las niñas representan más del 90% del total de trabajadores domésticos menores de 18 años. A diferencia de otras formas de trabajo infantil, el trabajo doméstico no solo se encuentra entre los menos regulados y los peor remunerados, sino que constituye una de las ocupaciones más desprestigiadas y estigmatizadas socialmente (p. 109, en Acosta, García & Hoyos, 2000).

Y Ruiz & Díaz registran que en la región de América Latina y el Caribe “aproximadamente 6.367.043 niños entre 10 y 14 años pertenecen a la PEA [población económicamente activa]; de éstos la cuarta parte son niñas” (Ruiz & Díaz, 2000, en Acosta, García & Hoyos, 2000: 161).

En un informe de la *Oxfam Internacional* (2009), una confederación de 13 organizaciones internacionales que trabajan en la búsqueda de formas para erradicar la pobreza y la injusticia mundial, titulado “La violencia sexual en Colombia: un arma de guerra” se denuncia que cerca de 14 mil mujeres han sido agredidas sexualmente en el conflicto armado colombiano. Y la ONG Taller Abierto (2009), en un ejercicio de caracterización de mujeres participantes en el proyecto “Estrategia integral para la promoción y defensa de los derechos humanos de las mujeres víctimas del conflicto armado en el Valle del Cauca”, encuentra que un 29% de las participantes son oriundas del Valle del Cauca; un 26,8% del Cauca y el resto del Eje Cafetero, Nariño, Chocó y los demás departamentos.

Según datos registrados en la base de datos única de afiliación (BDUA) del Sistema General de Seguridad Social en Salud, con corte a 28 de diciembre de 2009, el total de la población que plantea una demanda de servicios de salud por afiliación asciende a 30.725.112, un 52% de esta población se encuentra dentro del régimen contributivo (15.919.155) y el 48% restante en el régimen subsidiado (14.805.957). El porcentaje de afiliados en régimen subsidiado da cuenta del estado de pobreza que padece la población, cuyos recursos económicos no le permiten financiar su propia salud.

La existencia de estas cifras sobre el fenómeno de maltrato en sus diversas formas de ejercicio de la violencia física y simbólica señalan la necesidad de un involucramiento de agentes profesionales de diferentes disciplinas, tanto en la búsqueda de alternativas útiles para la disminución de los índices del fenómeno de maltrato y violencia, como en la intervención profesional a nivel micro y macroestructural, para de esta forma lograr revertir esas dinámicas y mecanismos que hoy permiten que el fenómeno de violencia y maltrato adquiera y se asuma por los sujetos como un fenómeno que posee un carácter de natural a nivel social y que hace parte de las prácticas cotidianas de los ciudadanos (Obando, Villalobos & Arango, 2010; Villalobos & Obando, 2008).

Los agentes con formación en Psicología que participaron en el programa de investigación e intervención “Subjetividades e identidades de género” parten del supuesto de que las experiencias de maltrato dejan secuelas psíquicas en los sujetos expuestos a las mismas. En la propuesta de la tetralogía de *Luna Roja* interesan los aspectos referidos a las secuelas psíquicas en los procesos subjetivados e identitarios de género (Obando, 2003-2008; Obando, 2010a; Villalobos & Obando, 2008). Estas implicaciones serán abordadas de manera más amplia en el capítulo primero del libro III de la tetralogía, en el cual se define el concepto de maltrato.

La ambigüedad identificada en aspectos referidos al componente de género en los programas educativos y de protección, que se expresa, por una parte, en una actitud de los agentes institucionales de reconocer y acoger las recomendaciones estatales acerca de la pertinencia de incluir el componente de género como elemento significativo en la definición de los contenidos, procedimientos y dinámicas de los programas ofrecidos, actitud que se refleja en los planteamientos de los proyectos educativos institucionales (PEI) y, por otra parte, en unas limitaciones en las ofertas operativas institucionales para viabilizar dicha perspectiva en las dinámicas, procedimientos y contenidos implementados en las labores cotidianas de atención, servicio y protección (Cruz, 2009; Castellanos & Cruz, 2009; García, 2007, 2003a; Obando, 2010b; Turbay & Rico, 1994; UNICEF, 2004, entre otros), justifi-

ca la realización de propuestas para la producción de conocimiento que respondan a la necesidad de optimizar dichos componentes en los PEI. Se trata de propuestas que contemplen el aspecto de la diversidad en las experiencias subjetivadas de género de los sujetos que participan como beneficiarios de esos programas de protección, que regularmente son operados por organizaciones no gubernamentales y son financiados por el Estado a través del ente coordinador y administrativo del ICBF. Propuestas en las que se reconozca que esas subjetividades de género son situadas (Haraway, 1988), y que se corresponden con características de orden contextual, propias de grupos étnicos, raciales, de clase, de sexo (Davies, 1989; Davies, 1994; Davis, 1981; Evans-Winters, 2005; Miranda, 2003; Moraga, 1997; Moraga & Anzaldúa, 1981; Obando, 2010b; Patai, 1988; Walkerdine, 1990).

La existencia de un desarrollo débil de propuestas teóricas y prácticas específicas a las características complejas del problema de las subjetividades de género, se evidencia en el hecho de que la mayoría de los agentes no poseen una formación teórica profesional en asuntos de género y en el hecho de que las oportunidades para recibir dicha formación y actualización técnica y profesional se mantiene restringida en las instituciones colombianas de educación técnica y superior (Obando, 2006c; Obando & Castellanos, 2010). Esta situación de falta de oportunidades amerita asumir el compromiso por la producción de herramientas que faciliten acercarse a este conocimiento desde el quehacer profesional diario y cotidiano, compromiso que asumen también las diferentes instancias que apoyan la realización de este proyecto como uno de producción teórica y metodológica.

Sin embargo vale la pena reconocer que en los últimos años a nivel local, regional y nacional se realiza un esfuerzo estatal por ofrecer a empleados del gobierno y a líderes locales una capacitación que responda a la demanda de sensibilización y formación en perspectiva de género. Ejemplo de ello es la “Escuela de formación en género para la incidencia política de las mujeres en el departamento del Valle del Cauca y el municipio de Santiago de Cali” (Centro de Estudios de Género Mujer y Sociedad, 2006-2010); el diplomado “Perspectiva de género en la escuela”, dictado a lideresas comunitarias, maestros y empleados públicos (Castellanos & Cruz, 2009), así como los diplomados “Perspectivas de género en la escuela”, dirigido a docentes de instituciones educativas de Medellín; y el diplomado “Incorporación de la perspectiva de género a planes y proyectos gubernamentales”, para funcionarios públicos y maestros, dictado en la ciudad de Medellín (Obando, 2011). Otras entidades no gubernamentales como la Fundación Sí Mujer, en la ciudad de Cali, asumen también este compromiso de sensibilización y capacitación no formal en asuntos de género en diversos lugares del país.

Iniciativas como las enunciadas anteriormente con seguridad se implementan de manera descentralizada desde las gobernaciones y alcaldías de varios departamentos del país.

En la respuesta a la pregunta sobre los orígenes de la propuesta de la tetralogía *Luna Roja: herramientas teórico-prácticas para el fortalecimiento de subjetividades de género* se devela el acumulado de experiencia en investigación que posee la autora en un abordaje de problemáticas diversas con un enfoque psicopedagógico, centrado en las vivencias de los sujetos (Obando, 1992-2010). En este enfoque psicopedagógico se parte de reconocer a un sujeto poseedor de conocimiento (saber) sobre su situación; para el caso de *Luna Roja*, un saber sobre su situación de género y de maltrato. Este enfoque es propio a una psicología y a una pedagogía interesada en la emancipación (Adorno, 1970; Adorno & Becker, 1994; Freire, 2007; Jouhy, 1985; Mies, 1984a, 1984b; Obando, 1992-2011; Rommelspacher, 1995; Zúñiga, 1996). Los contenidos temáticos de la experiencia pedagógica son solo un pretexto para conversar sobre algunos significados que le subyacen, anteceden o preceden a esa experiencia, desde el punto de vista de cada uno de los participantes. Por ello la reflexión, el intercambio y la socialización son dinámicas del acto pedagógico de conocer. En el capítulo quinto del primer libro de la tetralogía se abordará el enfoque pedagógico emancipador y serán ampliadas estas ideas.

Otro de los fundamentos de la tetralogía lo constituyen las experiencias previas de la autora en la implementación de actividades artísticas, y de una pedagogía y terapia a través del arte como instrumento para una intervención feminista, una propuesta antirracista feminista y un trabajo terapéutico clínico con diversas poblaciones (Obando, 2002, 2004, 2010b; Villalobos & Obando, 2008).

Esta experiencia de implementación de las actividades artísticas en los abordajes psicopedagógicos de algunas problemáticas sociales y políticas se apoya en el aporte teórico y metodológico de varios autores y autoras (Acevez, 1993; Arnheim, 1989; Corral, 2006; Efland, 2004; Gardner, 2006; Klein, 2006; Lowenfeld & Brittain, 1972; Martínez, 2006; Paín & Jarreau, 1995; Read, 1955; Serrano, 2000; Vigotsky, 1998, 2002; Widlöcher, 1971; Zaldívar, 1995). Los trabajos realizados por estos autores validan la efectividad de los abordajes psicopedagógicos y artísticos como instrumentos que facilitan la apertura discursiva de los sujetos frente a temas o problemas que se han constituido en tabú desde lo cultural y lo social, y/o para el manejo de contenidos temáticos con compromisos emocionales que les hacen innombrables desde la palabra. Las especificidades de este enfoque serán ampliadas en el capítulo seis: “Enfoque pedagógico de las herramientas teórico-prácticas de *Luna Roja*”.

Desde estos fundamentos se consideró importante el intentar recuperar en la tetralogía de *Luna Roja* la experiencia de intervención e investigación psicopedagógica del programa “Subjetividades e identidades de género”, como herramienta para: orientar a sujetos con experiencia de maltrato en su proceso de significar la experiencia de género; motivar a pedagogas(os) y a profesionales vinculados con las labores del proceso de protección de esta población, hacia un conocimiento más informado que les facilite la comprensión de los efectos del maltrato en la constitución de una subjetividad y de una identidad de género, así como de los comportamientos que acompañan dicha actividad de significar la experiencia de género.

SUPUESTOS SOBRE LA SUBJETIVIDAD DE GÉNERO Y EL MALTRATO

En cuanto a los conceptos de subjetividades e identidades de género, el equipo de investigación e intervención de *Luna Roja* trabaja con base en unos supuestos. Estos, en su contenido, comparten el espíritu emancipador de algunos planteados por autoras(es) e investigadoras(es) feministas y de los estudios de género en trabajos anteriores a la experiencia de *Luna Roja*.

Para elaborar la propuesta de la tetralogía *Luna Roja* el equipo investigador supone sobre el concepto de subjetividad de género y su proceso que:

- Existe un acumulado de experiencias de género que al ser significadas por los sujetos se constituyen en subjetividades de género, en un modo de ver y construir una “verdad” sobre el género. El género es una experiencia epistemológica, una forma de construir verdad de género desde la experiencia subjetiva. Esta posición se cimenta en la concepción del género como cúmulo de saberes a la vez que el ejercicio de un poder constructivo, generador de discursos que construyen verdad (Scott, 1980).
- Una subjetividad de género se construye en un proceso dinámico, por lo que se encuentra en un estado permanente de cambio congruente con cada instante y evento de la vida (Butler, 2001, 2002, 2003, 2004; Castellanos, 2006, 2009; Fernández, 1999; Madrid, 2001; Obando, 2010b; Rodó, 1994; Turbay & Rico, 1994).
- Las experiencias de género, al ser subjetivadas, son diversas y varían en su significación de un sujeto a otro, de allí que sea posible la construcción de variadas posiciones subjetivas de género aun en un mismo sujeto (Anzaldúa, 1987, 2005; Butler, 2001, 2003; Hooks, 1990, 1981; Luna, L., 2004; Luna, M., 2003; Mohanty, 1988a, 1988b; Lorde, 1984; entre otras).
- La significación de las experiencias de género como fenómeno subjetivo se da en contextos múltiples (históricos, culturales, sociales, polí-

ticos, económicos) lo que facilita la emergencia de unas subjetividades situadas (Haraway, 1988, 1999; Lagarde, 2001, 2005; Lamas, 1994; Castellanos, 2006).

- Las subjetividades de género se construyen en interrelación con otras subjetividades, pertenecientes a uno mismo o a otros sujetos, en intersecciones con categorías de clase, raza, etnia, estrato social, preferencia sexual, entre otras (Davies, 1989; Davies & Holloway, 1995; Davis, 1981; Evans-Winters, 2005; Luna, L., 2004; Luna, M., 2003; Miranda, 2003; Moraga, 1997; Patai, 1988; Turbay & Rico, 1994; Walkerdine, 1990).
- Las subjetividades de género como experiencias de significación a través del lenguaje son performativas. En esta propuesta y desde una perspectiva foucaultiana sobre el poder de los discursos, el género al igual que el cuerpo (femenino) es visto como una producción forzada por el poder regulador de los discursos, como performado por narrativas sobre él mismo (Butler, 2001, 2003; Castellanos, 2009).
- Las subjetividades de género se construyen al interior de relaciones de poder (Castellanos, 1991, 2008; Fernández, 1993; Hesse-Bibear & Leavy, 2004; Scott, 1990).
- Poner en juego una subjetividad de género no implica haber tomado conciencia de los componentes de la misma, ni haberse posicionado frente a sus significaciones implícitas y explícitas. Dado que una subjetividad no es un atributo o una cualidad que el sujeto pueda poseer sino más bien una serie de entidades organizadoras de la psiquis y la conciencia de dicho sujeto.

Sobre las relaciones que se establecen entre la experiencia subjetivada del género y la experiencia de maltrato, la autora plantea los siguientes supuestos:

- Que las y los sujetos con experiencia de maltrato, a su ingreso en procesos que brindan protección poseen experiencias subjetivas del género y estados de desarrollo de sus identidades de género y éstas se encuentran afectadas (de manera positiva o negativa) por la experiencia de maltrato.
- Que las subjetividades de género que han construido las y los sujetos participantes se relacionan con aquellos discursos históricos, sociales, étnicos y culturales propios de la experiencia de vida de cada participante.
- Que para conocer las características del estado de las experiencias subjetivas y del desarrollo de las identidades de género, es necesario abrir un espacio de diálogo (Freire, 2007) con las y los participantes. Espacio que posibilite acercarse a conocer la especificidad de cada una de ellas y los lugares comunes de significado que comparten en sus discursos sobre las subjetividades de género.

LA PROPUESTA DE *LUNA ROJA* DESDE UNA PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTA

Una perspectiva constructivista es el encuadre paradigmático elegido por la autora para abordar el fenómeno que emerge de las interrelaciones entre subjetividades de género y experiencias de maltrato. La experiencia de construcción de conocimiento que se propone en cada una de las herramientas de *Luna Roja* se rige por un sistema básico de creencias o visiones de mundo que guía a las y los sujetos participantes como investigadores legos y/o expertos sobre la problemática de subjetividades de género. Grupos de niños, jóvenes, adultos, mujeres, hombres, población LGTB, pedagogos, educadores, psicólogos, trabajadores sociales, empleados del Estado, personal vinculado a las ONG prestadoras de servicios, estudiantes de educación superior de los diferentes niveles, entre otros, que acepten el reto de iniciar experiencias investigativas y de intervención sobre las subjetividades de género, aceptando como pretexto una implementación contextualizada y situada de la propuesta de *Luna Roja*.

La participación en la experiencia de construcción de conocimiento no se limita solo en las posibilidades que los mismos poseen para elegir o ratificar la validez de los métodos en este ejercicio investigativo, sino que se refiere también a las opciones fundamentales ontológicas y epistemológicas a la manera como lo proponen Norman Denzin & Yvonna Lincoln (2005).

Con respecto a la pregunta ontológica sobre ¿cuál es la forma y la naturaleza de la realidad de las interrelaciones entre subjetividades de género y experiencias de maltrato y, por lo tanto, qué es lo que puede saberse respecto a ella?, se parte en esta propuesta del supuesto acerca de la existencia de

una realidad sobre el género y sobre el maltrato que es construida por los sujetos, una realidad que es resultado de una experiencia subjetiva. Una realidad que exige de la presencia de un sujeto que le otorgue significado a la experiencia de género y de maltrato. Una realidad del género y del maltrato que puede aparecer primero como fenómeno de percepción pero que en sí contiene de manera intrínseca un mundo de valores propios al sujeto que lo vivencia. Por lo tanto, se asume en las herramientas teórico-prácticas que la verdad de género y de maltrato es relativa y, como construcción subjetiva mental, es de naturaleza múltiple.

Por otra parte, se le reconoce a esa realidad, que surge como resultado de una acción de significar la experiencia de género y de maltrato, un carácter local y específico. Con ello, ese discurso que se construya en la experiencia investigativa de *Luna Roja* sobre las interrelaciones entre subjetividades de género y experiencias de maltrato se mueve en un campo de realidades múltiples que cambian en la medida en que los sujetos participantes de la experiencia de significar el género y el maltrato están más informados y poseen conocimientos y saberes más sofisticados sobre los fenómenos.

La pregunta epistemológica que guió la construcción de la propuesta y la pregunta que guía la invitación al ejercicio investigativo a desarrollar en la intervención se puede formular así: ¿Cuál es la naturaleza de la relación entre el sabedor o el que quisiera saber y qué es lo que puede saberse sobre una realidad de género y de maltrato? La respuesta permite afirmar que los insumos de las herramientas teórico-prácticas se logran dentro de un tipo de relación transaccional/subjetivista, entre participantes que asumen roles diferenciados pero con grados de importancia similares o iguales para el avance del proceso. Los investigadores “expertos”, todos los que se han visto implicados en la realización de la actual oferta de la tetralogía, así como aquellos que posteriormente deciden elaborar sus versiones investigativas y de intervención de *Luna Roja*, son sujetos que poseen un saber sobre una realidad de género y maltrato, un saber situado en su propia historia académica y personal. Las y los investigadores son sujetos constructores de saberes y sujetos que desean obtener un conocimiento más informado sobre el fenómeno, a través de una actividad dialógica con los saberes legos y expertos de otros sujetos constructores, las y los sujetos participantes.

Se trata de una relación transaccional/subjetivista en la cual los hallazgos que hoy se exponen en los libros de la tetralogía fueron creados con los aportes de todos los sujetos que participaron en las diversas experiencias de investigación e intervención de *Luna Roja* (2004-2010). Una actividad creativa que conjuga y facilita la experiencia de dar cuenta a los otros y a sí

mismo de esas construcciones de conocimiento que emergen sobre las interrelaciones entre subjetividades de género y situaciones de maltrato.

Los procesos de construcción de conocimiento en *Luna Roja* fueron de naturaleza colectiva; de allí que la tarea que la autora hoy asume de producir la tetralogía es una de las posibles vías para visibilizar los productos de esta experiencia. La elaboración de la tetralogía debe ser asumida como invitación a todos los participantes del proceso a socializar las reflexiones, los aprendizajes, los saberes adquiridos en la experiencia de investigación e intervención.

La tetralogía da cuenta de ciertos procesos, contenidos, dinámicas, técnicas, de aquello que fue en realidad la experiencia. El espacio para un diálogo de conocimiento sobre *Luna Roja* que se inaugura en la tetralogía abre una puerta para que a través de posteriores actividades de socialización, se amplíe el repertorio de conocimiento sobre lo experimentado en *Luna Roja* de manera potencial. Este aporte se realiza con la esperanza de que otros de los investigadores puedan eventualmente dejar consignadas sus propias reflexiones sobre la experiencia.

Cuando se responde a las preguntas sobre cómo procede el investigador para obtener un conocimiento más informado sobre subjetividades de género y las experiencias de maltrato, y sobre la manera como logra éste acercarse a conocer sobre el fenómeno, la respuesta que corresponde es: a través de la implementación de una forma hermenéutica y dialéctica de construcción de conocimiento.

En la experiencia del programa de investigación “Subjetividades e identidades de género” se trabajó con métodos hermenéuticos que permitían acceder a tramas de significaciones relacionadas con las experiencias de mundos de género de las y los sujetos participantes en el proyecto de *Luna Roja*. Es decir, acercarse a las subjetividades e identidades de género construidas por los mismos. Estas tramas de significaciones que procedían del horizonte interno de las y los sujetos y que se encontraban plasmadas en sus lenguajes orales, escritos, iconográficos y corporales surgen como productos en esas formas diversas de comunicación que se implementan en el desarrollo de actividades artísticas creativas, durante el desarrollo del proyecto *Luna Roja*.

Como actividad investigativa hermenéutica se trata en *Luna Roja* de hacer comprensible o llevar a la comprensión de los participantes los procesos de construcción de subjetividades de género (propias o de terceros), que emergen como resultado de las experiencias significadas de las y los participantes. Una actividad que implica declarar, anunciar, esclarecer y traducir a un lenguaje comprensible los significados de las experiencias de mundos

de género. En el proceso de *Luna Roja* se expone un interés cognoscitivo, que se refiere a la comprensión de las construcciones subjetivas de género como unas acciones sociales y se asume que las acciones sociales no son repetibles ni reproducibles. De allí que la tetralogía es una invitación a vivir la propia experiencia de *Luna Roja* en unas coordenadas de tiempo y espacio que les correspondan a los sujetos o a los grupos que asuman este reto.

En *Luna Roja* como experiencia de investigación se siguen los preceptos planteados por autores con enfoques hermenéuticos de las ciencias sociales y humanas, que proponen la comprensión de las acciones humanas al interior de unos contextos históricos, sociales y culturales, dado que por fuera de los mismos, en su opinión, las acciones humanas pierden su significado [Wilhelm Dilthey (1833-1911); Max Weber (1864-1920); Jürgen Habermas (1929-); Karl-Otto Apel (1922-); Clifford Geertz (1926-2006); Michel Foucault (1926-1984)].

Como lo propone Max Weber, se trata de buscar “el *sentido mentado*”. Es decir, se trata de rastrear *la representación simbólica y comunicada* de las situaciones concretas, para nuestro caso de género, que elaboran los sujetos como actores en ese juego de representar el género, representaciones y comunicaciones simbólicas que se realizan con referencia a una determinada situación.

Como experiencia de investigación en *Luna Roja* se califica el fenómeno de construcciones subjetivas de género como complejo, y con ello se recogen algunas recomendaciones de la propuesta antropológica hermenéutica de las *descripciones densas* de Clifford Geertz (1987) como posible vía para develar dicha complejidad. El autor afirma, en concordancia con las ideas de Weber, que el ser humano es “un animal inserto en tramas de significación (de sentido) que él mismo ha construido” (Geertz, 1987: 20). De allí que la búsqueda de los significados se plantee como un trabajo etnográfico de descripciones densas de las tramas situacionales que implican las acciones humanas. El autor, en su propuesta de una antropología interpretativa, define este quehacer científico como “*una ciencia interpretativa en busca de significaciones*”.

De la tradición filosófica hermenéutica se recogen las ideas de varios autores referidas a la actividad de construcción de conocimiento [Martin Heidegger (1889-1976), Hans George Gadamer (1900-2002), Paul Ricoeur (1913-2005), Michel Foucault (1926-1984)] y se relacionan con las demandas planteadas a los procesos subjetivos de construcción de conocimiento del que va a interpretar.

Para Heidegger existir implica comprender, también el existir de género que es el que les interesa a los investigadores de *Luna Roja*. Y la herme-

néutica es, en el entender del autor, un modo fundamental de situarse el ser humano en el mundo. Se trata de estudiar al ser (al ser de género) al interior de unas coordenadas de tiempo y espacio en el que se encuentra, es decir, se trata de lograr acercarse a las experiencias del “ser ahí”, el “Dasein” (Heidegger, 1951). Por lo tanto, la posibilidad de comprender la expresión del “ser ahí de género” estaría dada en el ejercicio de conocer la ontología del lenguaje de género o sobre el género que corresponde a determinadas coordenadas temporales y espaciales de esos seres. Según el autor, “el hombre comprende al ser en el lenguaje, y el lenguaje muestra la comprensión del ser que tiene el hombre”. La idea es que los significados de la experiencia deben ser interpretados en un tiempo y un espacio de la historia, la cultura, el mundo de los valores, en los cuales ellos emergen, y adquieren sentido para el sujeto que los devela, los interpreta, y de esa forma ese ser se devela y se interpreta a sí mismo; esto le plantea a *Luna Roja* la búsqueda de un conocimiento sobre la experiencia subjetiva de género contextualizada. Esta labor ha sido asumida por autoras feministas y por investigadores e investigadoras de los estudios de género (Anzaldúa, 1990; Frankenberg, 1993; Kaplan, 1994; Mohanty, Russo & Torres, 1991; Scott, 1991, 1992a; Smith, 2002).

Hans George Gadamer comparte con Heidegger la idea de una verdad como una interpretación históricamente situada, y en la propuesta de una hermenéutica literaria explica lo que ocurre en la operación humana fundamental del comprender interpretativo, de ello se rescata para el ejercicio de investigación de *Luna Roja* la idea sobre la interpretación como un diálogo entre el autor y el intérprete. Diálogo que se encuentra influenciado por las pre-comprensiones del intérprete. Si bien *Luna Roja* es una invitación abierta a vivir la experiencia de significar las construcciones de género, como una experiencia subjetiva contextualizada en un aquí y un ahora, se reconoce que existe una pre-comprensión sobre el fenómeno de experiencias de género, que le es propia al mundo de las experiencias del intérprete. Las y los participantes, de manera conjunta con los investigadores, asumen el reto de develar tanto las experiencias que se anteponen, como las experiencias actuales de significación. Rastrear las subjetividades de género en la experiencia de *Luna Roja* es un proyecto individual y grupal de investigación.

En *Luna Roja* las y los participantes son autores e intérpretes de su propio proceso constructivo de subjetividad de género y entran en un proceso de diálogo con otros sujetos que participan de la experiencia de *Luna Roja* y por ende con sus mundos de preconceptos sobre las subjetividades de género que los unos y los otros poseen.

Si bien Paul Ricoeur (1969) de manera temprana plantea que la posibilidad de conocer de los seres humanos se relaciona con su capacidad para comprender la realidad como un texto con sentido. La experiencia de mundo se convierte en un texto y la pregunta que interesa se refiere a las condiciones necesarias para que un sujeto cognoscente pueda comprender un texto, como una actividad hermenéutica de interpretación. El autor centra el énfasis del conocimiento en la semiótica del lenguaje. A quienes realizan el seguimiento de la construcción de conocimiento que se sucede en la actividad de develar de las subjetividades de género en la experiencia de *Luna Roja* les interesa de la propuesta del autor lo referido a lo que éste denomina una hermenéutica de la distancia entre el texto de un emisor y el de un receptor. Para Ricoeur el texto, cuando se encuentra desligado del emisor, constituye una realidad metamorfoseada. El lector al tomar una realidad como el texto de una obra se introduce en ella y la transforma. Esa característica de la realidad como texto es una sustancia flexible, maleable en las manos interpretativas del lector. De allí que, según el autor, el “yo” y el “Dasein” deben ser extraídos por el lector. Interpretar es extraer el ser-en-el-mundo que se encuentra en el texto. La reelaboración del texto por parte del lector es una actividad creadora de mundo. La actividad de construcción de las subjetividades de género que subyacen al mundo de la experiencia de los y las participantes es en *Luna Roja* una actividad creadora de mundo.

Desde un enfoque de una hermenéutica crítica, autores como Habermas (1971) plantean que no existe un sentido —un conocimiento— sin un substrato de intereses que operacionalicen el mismo, en los valores que los seres humanos aplican a las cosas y eventos que conocen. Revisar los sentidos adjudicados a la experiencia subjetiva de género implica la revisión de los intereses sociales, políticos y morales frente a los cuales estos significados poseen un valor. *Luna Roja* implica un proceso de revisión del mundo de valores en los cuales se encuentran inmersos los sujetos de la experiencia de género. Como lo plantean los autores las significaciones no son neutras sino que contienen una posición jerárquica, que es cambiante, en las prioridades de la vida. Por lo tanto, las tramas de sentido que subyacen a las subjetividades de género son en sí mismas y al mismo tiempo *tramas de intereses*. Las situaciones de género como tramas de intereses obedecen a una lógica de medios-fines y poseen una racionalidad orientada a una meta según los argumentos hermenéuticos de Habermas.

La propuesta de *Luna Roja* como actividad investigativa y de intervención de tipo hermenéutico comparte con la propuesta de Habermas (1988) el supuesto de una condición situacional de igualdad entre los interlocutores del diálogo interpretativo. Esta condición de igualdad se ve representada en

el “acuerdo posible y abierto de la totalidad de los hablantes y la paridad de los derechos y deberes de los sujetos empíricos” que los autores identifican como condiciones de la acción comunicativa emancipadora.

Para *Luna Roja* es de vital importancia inaugurarse como un espacio de diálogo sobre asuntos de género, un lugar en el cual el reconocimiento por la diversidad y la diferencia sea garantía de la variedad de las voces en sus formas expresivas de la interpretación. La acción emancipadora no consiste en ocultar la existencia de una subjetividad interpretativa sino más bien en asumir la responsabilidad por la existencia de la misma. Las hermenéuticas interpretativas sobre subjetividades de género existentes han estado centradas en discursivas que generan estados de exclusión de un grupo de seres humanos, sujetos que han construido su ser de género desde lugares subalternos, subyugados, subvalorados, subordinados, forcluidos. A *Luna Roja* le interesa ser espacio para hermenéuticas que permitan la emergencia de formas interpretativas desde esos espacios, que visibilicen la existencia de esas experiencias y con ello renueven las hermenéuticas de género actuales.

Los elementos de conocimiento que contienen los volúmenes de la presente tetralogía son el resultado de una construcción consensuada con las y los sujetos participantes del programa de investigación. Los saberes referidos a subjetividades de género emergen de ejercicios hermenéuticos de reconstrucción de construcciones.

En *Luna Roja* se opta por una propuesta integradora. En ella se entiende por trama esa combinación de los hilos que constituyen un proceso. En el proceso de significación del género y el maltrato, las redes de significación, hiladas por los sujetos, son densas; ese proceso debe ser observado como un sistema dinámico y complejo. Tejidos densos de sentido y de intereses casi siempre institucionalizados que definen las tramas de eventos concretos. Como lo plantea Elías Sevilla (2004), esas tramas de sentido que pueden emerger como individuales, como tramas de intereses, no son neutras, sino que están cargadas de valoraciones, subjetivas y estratégicas (Sevilla, 2004; Sevilla & Sevilla, 2004). En el capítulo tercero del libro I de la tetralogía sobre “El aporte de la teoría feminista y de los estudios de género” y en el primer capítulo del libro II sobre “El concepto de subjetividad de género” se explorarán las implicaciones de una perspectiva construccionista feminista en el desarrollo de la propuesta de *Luna Roja*.

**PÁGINA EN BLANCO
EN LA EDICIÓN IMPRESA**

PARTE II

Marco teórico y referencial de la tetralogía *Luna Roja*: Herramientas teórico-prácticas para el fortalecimiento de subjetividades de género



Obra resultado del taller *Representación gráfica individual y grupal de una mujer bonita, grupo 1*.
Autor: Participante del proyecto *Discursos de mujeres y publicitarios televisivos sobre la identidad de género*.
Fotografía: Equipo técnico del proyecto.
Fuente: Archivo Línea de investigación Psicología y Género, Grupo Desarrollo Psicológico en Contextos.

APORTE DE LAS TEORÍAS FEMINISTAS Y LOS ESTUDIOS DE GÉNERO

Las teorías feministas y los estudios de género en sus apuestas críticas a discursos hegemónicos en lo político, lo económico, lo social, lo cultural y las formas de construir conocimientos constituyen el segundo fundamento teórico de la tetralogía.

Desde las apuestas feministas se proponen nuevas epistemologías del conocimiento que incorporan las experiencias de vida de las mujeres, las emociones, los intereses y valores de las mismas en los procesos de construcción de conocimiento. Con el desarrollo e implementación a nivel global de los estudios feministas y de género se amplía tanto el campo de los grupos poblacionales implicados como la visión sobre los intereses de las investigaciones e intervenciones. En esas apuestas epistemológicas feministas y de género es central la experiencia de las y los sujetos como primer camino para conocer.

En este capítulo se abordan de forma resumida dos aspectos que han sido fundamentales en el recorrido asumido por las teóricas feministas y las y los teóricos, investigadores e interventores implicados en el abordaje de problemáticas relativas al género.

El primer aspecto se refiere al recorrido histórico del discurso feminista y de los estudios de género al interior de los discursos de las ciencias sociales y humanas. Y el segundo aspecto tiene que ver con una caracterización somera de los acercamientos realizados en los estudios feministas y de género a la problemática de subjetividad, subjetividad femenina y subjetividad de género.

TEORÍAS FEMINISTAS, ESTUDIOS FEMINISTAS Y DE GÉNERO, SU INCIDENCIA EN LA TETRALOGÍA

En este segmento del marco teórico se presentan de manera resumida algunos apartes de ese ejercicio crítico realizado por autoras feministas, sobre formas hegemónicas de construcción de conocimiento en el abordaje de fenómenos como el de las diferencias sexuales y de género y el significado de estos aportes para el desarrollo de la propuesta de *Luna Roja*.

Es importante destacar que al interior de lo que en este apartado se denomina como una apuesta teórica y metodológica feminista existen diversas propuestas de feminismos (feminismo de la igualdad, feminismo radical, el nuevo feminismo, el feminismo de la diferencia, el feminismo de la solidaridad, entre otros), con elementos peculiares inherentes al modelo de interpretación y el locus de movilización política de cada apuesta.

Crítica feminista al positivismo

En la década comprendida entre los setenta y los ochenta del siglo XX, desde un grupo de feministas académicas emerge en los ámbitos universitarios e investigativos una crítica a la investigación empírica en su forma de abordaje de la diferencia sexual y de género (Eichler & Lapointe, 1985). Las autoras identifican y señalan en el ejercicio de inclusión del género como categoría de análisis de la investigación social positivista los siguientes problemas: un tratamiento de los roles de sexo occidentalizados como universales; la transformación de las diferencias estadísticamente construidas como diferencias innatas y naturales; y la tendencia a construir la diferencia sexual de manera jerarquizada en correspondencia con una supuesta inferioridad del sexo femenino. Estos aportes críticos feministas se plantean en productos académicos, resultados de investigaciones en disciplinas como la psicología, la historia, la sociología, la educación, la filosofía, la antropología y más tarde desde disciplinas como la medicina, el lenguaje y la comunicación.

Estos aportes críticos feministas comparten el cuestionamiento planteado al positivismo como paradigma de investigación tradicional por los teóricos de la “Escuela de Frankfurt” (Jürgen Habermas, Max Horkheimer, Theodor Adorno). La pregunta que surge desde el quehacer de las feministas sobre la naturaleza de la realidad social se hace específicamente a la realidad femenina social.

Algunas de sus críticas se refieren de manera concreta a los principios de objetividad y neutralidad en la ciencia del método y remiten a la existencia de un androcentrismo del conocimiento (Millman & Kanter, 1975).

Como contrapartida a la objetividad del método empirista algunas teóricas e investigadoras como Donna Haraway (1988); Sandra Harding (1993) y Kum-Kum Bhavnani (1993), proponen una objetividad feminista referente al conocimiento y la verdad. En esta perspectiva feminista la objetividad, el conocimiento y la verdad se reconocen como partidistas, situadas, subjetivas, involucradas en el poder, y relacionales.

Joan Scott (1992b) disputa con el positivismo la noción de correspondencia uno a uno entre experiencia y realidad social. Desde un punto de vista que comparte con otras autoras, Scott plantea que la realidad es particular a contextos y circunstancias específicas, condicionada por valores y relacionadas con el poder (Bartky, 1990; Castellanos, 1991; Fernández, 1999; Lagarde, 1997, 2001, 2005; Lamas, 1994; Munévar, 2004; Rodó, 1994; Scott, 2008; Villareal, 2001). Para las autoras, la realidad sobre las experiencias subjetivadas de género y sus diferencias es contextual y se encuentra imbricada en relaciones específicas de poder. Joan Scott reconoce la experiencia subjetivada del género como la primera experiencia con un poder opresor que experimenta el sujeto femenino.

Autoras como Gloria Bowles & Renate Duelli-Klein (1983), Dorothy Smith (1987, 1990) y Liz Stanley & Sue Wise (1983), le critican a la investigación positivista la valoración de la mujer única y sitúan la experiencia, también la de ser mujer, como una forma de conocimiento. La experiencia de ser mujer es interpretada y valorada como una forma subjetiva de conocer y estar en el mundo (Brigeiro, 2006; Castellanos, 1995; Irigaray, 2007; Lagarde, 2005; Lamas, 1994, 2000).

En los aportes críticos al positivismo se discute la supuesta neutralidad, actividad no mediada por juicio de valor ni emocionalidad de la ciencia positiva (Jaggar, 1997; Sprague & Zimmerman, 1993). Las autoras plantean la importancia de la emoción y los valores como lentes críticos en la investigación, y reconocen la emoción como un aspecto central en la construcción del conocimiento en la que participan los sujetos de género. Para Jaggar (1997) y Sprague & Zimmerman (1993) es irrealista asumir el proceso de investigación sin involucrar las emociones y los valores.

La dicotomía entre lo racional y lo emocional se valora como una falsa dicotomía. Esta crítica se extiende a la tendencia dualista de separación entre lo cualitativo y lo cuantitativo en los métodos, entre el sujeto y el objeto, entre racionalidad y emoción en la investigación (Pinkola, 2001; Sprague & Zimmerman, 1993).

A partir de estas críticas planteadas por las feministas académicas al quehacer de una ciencia positivista, en el manejo e interpretación de las dife-

rencias sexuales y de género, se inicia un nuevo proceso de desarrollo de la labor investigativa en clave feminista. Los productos de las reflexiones teóricas y metodológicas como propuestas feministas de producción de conocimiento se constituyen en parte del sistema de investigación. Amparadas bajo el término sombrilla de “epistemologías críticas” se ofrecen aportes feministas en apuestas histórico-críticas, construccionistas-críticas (Anzaldúa, 1990; Frankenberg, 1993; Kaplan, M., 1984; Kaplan, C., 1994; Mohanty, Russo & Torres, 1991; Scott, 1991, 1992a; Smith, 2002), constructivistas, deconstructivistas con encuadres postestructuralistas y postmodernistas de construcción de conocimiento (Abu-Lughod, 1990; Bordo, 2000; Butler, 2002; Flax, 1990; Ferguson, 1993; Grewal & Kaplan, 2000; Lather, 2000; Lather & Smithies, 1997; Maclure, 1997; Mascia-Less, Sharpe & Ballerino, 1989; Nicholson, 1990; Stacey, 1988; St. Pierre & Pillow, 2000). Todas estas apuestas pugnan por prácticas transformativas de la investigación, por cambios en esas formas dominantes de construcción de conocimiento y por el jalonamiento de formas de empoderamiento de saberes subjetivados en grupos específicos de género.

La emergencia y consolidación de un “feminismo radical” como movimiento intelectual y político de mujeres, desde la década del setenta, se instaaura como nicho de una posición crítica feminista a las formas de producción de conocimiento. Un feminismo que cuestiona aspectos referidos a la jerarquización de la diferencia sexual como modo de organización de las relaciones sociales, que propone la liberación de las mujeres de las funciones biológicas y culturales como mandatos e identifica a la familia y la maternidad como una forma de opresión económica, sexual y psíquica. Un feminismo que propone la abolición de las instituciones patriarcales, que concretiza objetivos libertadores y establece cuestionamientos a las pretensiones universalistas. Un feminismo radical que rastrea los mecanismos productores de las desigualdades y se propone deconstruir los argumentos naturalistas y culturalistas.

Vale la pena diferenciar entre el feminismo radical de los años setenta y el de los ochenta, que realiza muchos aportes a las discusiones feministas pero cae en excesos. El primero, un feminismo que pensaba que el patriarcado era el origen de todas las opresiones humanas y proponía la destrucción de todas las instituciones como el matrimonio, la familia y la heterosexualidad (Firestone, 1970; Dworkin, 1983; Daly, 1978; Millet, 1995). En los planteamientos del feminismo radical existe una tendencia universalista en la que se identifica una unidad en torno a la definición de la categoría *mujer* como sujeto oprimido dentro de la diada de relación social dominante-dominado. La historia común de opresión femenina se identifica como universal de la

historia de todas las mujeres (Chodorow, 1978; O'Brien, 1987; Rich, 1978; Smith, 1987; Sokoloff, 1980; Ussher, 1991).

La segunda expresión de un feminismo radical busca las raíces culturales y sociales de la subordinación de las mujeres y propone transformaciones básicas y fundamentales. Ese feminismo que es radical en formas variadas del ser: un feminismo materialista, un feminismo de la especificidad y un feminismo lésbico.

Desde las ideas marxistas y hegelianas sobre individualidad y experiencia de vida estructurada y comprendida en el mundo social, emerge la idea de un conocimiento feminista históricamente estructurado (Delphy, 1982, 1983; Harding, 1987, 2004; Harsock, 1983; Mies, 1984b). Mientras autoras como Dorothy Smith (1987), Adrienne Rich (1978), Natalie Sokoloff (1980), Mary O'Brien (1987) y Nancy Chodorow (1978) proponen desde esta idea la investigación de una localización estructural de la opresión de la mujer, a través de estudios de la cultura de la opresión y de la ética de las mujeres. Investigadoras como Sharlene Hesse-Bibear & Patricia Leavy (2004) señalan la importancia de investigar la diferencia con énfasis en incluir "lo otro" en la investigación. Es decir, el punto de vista de "lo otro" enunciado por Simone de Beauvoir (1970), pero en una liberación del concepto de las connotaciones naturales y biológicas, y una asunción de la dimensión política de ese lugar del otro como ser que ha sido negado, en una negación de su calidad de sujeto en la historia de los discursos del conocimiento (Anzaldúa, 1999b; Castellanos, 2008; Femenías, 2000, 2008a, 2008b; Obando, 2008). Al vincular la perspectiva del otro y de la otra, legataria de la idea de un conocimiento feminista históricamente estructurado, la mujer es incluida como investigadora y es sujeto (de intereses) de investigación en el proceso de la investigación feminista postmodernista.

Otra característica de estos quehaceres investigativos críticos feministas es el interés en análisis fundados en una teoría crítica sobre los juegos de roles de poder en la construcción de hegemonías de conocimiento. Estos análisis le viabilizan a las teóricas feministas el develar y exponer la existencia de un poder dominante de género en el ámbito científico.

Así mismo, es significativo en las propuestas su compromiso con una emancipación crítica para una vida en solidaridad y de justicia comunitaria (Anzaldúa, 1999b; Berninghausen & Kerstan, 1991; Holstiege, 1974; Kincheloe & MacLaren, 2000; Moreno, 1988, 2006; Mies, 1984a; Rivera, 1996, 2004; Zúñiga, 1996). Dicho énfasis en la emancipación se constituye en una tendencia de teorías postmodernas y postestructuralistas que buscan la deconstrucción de discursos dominantes y cuya meta es jalonar un empoderamiento de los grupos oprimidos con énfasis en el objetivo feminista de

cambio social y justicia social (Brown, 1995; Deere & León, 2000; Ibarra, 2007; Lamus, 2008b; León, 1994; Londoño, 2002; Luna, 2003; Mies, 1983, 1984a; Motta, 2006; Obando, 2002; Zúñiga, 1993, 1996).

Las apuestas a un feminismo que incluyen los estudios de un feminismo poscolonial como una forma de explorar la resistencia cultural y política frente a modos jerárquicos que estructuran la vida social y las dinámicas de poder y conocimiento actuales ha sido otra de las vías de acción de la labor de investigación e intervención feminista y de los posteriores estudios de género (Brah, 1996; Davies, 1994; Hesse-Biber & Leavy, 2004; Lamus, 2008a; Lorde, 1984, 2003; Mohanty, 1988b; Mamozai, 1982; Melber, 1989; Navia, 2008, 2009; Obando, 2008; Oguntoye, 1992; Soihet, 2007; Rommelspacher, 1995; Sandoval, 2000; Spinoso, 2008; Thomas, 2009; Rago, 2007; Van den Broek, 1988).

El fundacionalismo biológico feminista

El ejercicio de una posición crítica frente a las formas de producir conocimiento incluye la revisión crítica y autocrítica de los propios procesos de la comunidad de investigadoras, teóricas e interventoras feminista. Es así como autoras como Judith Butler (2001) llaman la atención a teóricas feministas, social-construccionistas, como Heléne Cixous (1995), Luce Irigaray (1981) y Julia Kristeva (1986), sobre los riesgos de asumir una posición esencialista al optar por un biologismo, un esencialismo que establece que el cuerpo de la mujer y la maternidad son vías fundacionales y simbólicas de la psiquis humana y la diferencia sexual (Butler, 2001).

Esta posición fundacionalista biológica que le es propia a las apuestas de un neofeminismo establece una reflexión epistemológica sobre conceptos como la diferencia, el género, la feminidad y lo femenino y discute sobre el sujeto femenino, el cuerpo, la gestación, la procreación y el placer materno como espacios privilegiados y de relación con lo otro. Un feminismo de la “feminidad” que se re-apropia del territorio y del imaginario femenino propio de la experiencia de cuerpos sexuados y de procreación. Que identifica a la maternidad como locus de encuentro entre la naturaleza y la cultura, como espacio específico identitario, como fuente cognitiva de una ética femenina e identifica al feminismo materno como vía de liberación.

Los discursos fundados en una biología femenina que incluyen la sexualidad y la maternidad como la base son revisados y usados para explicar el origen de la opresión femenina (Cixous, 1995; Franchetto, Cavalcanti & Heilborn, 1981; Irigaray, 1981; Kristeva, 1986; Moore, 1999; Rosaldo, 1995).

Como lo aclara Linda Nicholson (2000), en la propuesta no se trata de un determinismo biológico, sino de un fundacionalismo biológico; entién-

dase éste como el abordaje en el cual lo biológico es asumido como la base sobre la cual los significados culturales son constituidos, en una noción de relacionamiento entre lo biológico y la socialización, que se hace posible o que puede ser descrita, en tanto el cuerpo biológico es asumido como ese tipo de espacio en el cual son jugados los diferentes artefactos culturales, permitiendo teorizar sobre la relación entre biología y personalidad (Rubin, 1996).

El fundacionalismo biológico (la significación cultural y social de lo biológico) como propuesta universal de experiencia de la mujer presupone algunas ventajas para las feministas. Según Linda Nicholson (2000), en una revisión crítica del concepto, es posible identificar que al contrario del determinismo biológico el fundacionalismo biológico posibilita que los datos de la biología coexistan con los aspectos de la personalidad y el comportamiento les permite a las feministas sustentar el supuesto de que las constantes de la naturaleza son responsables por ciertas constantes sociales, y al mismo tiempo sustentar que esas constantes sociales pueden ser transformadas, lo que es un punto fundamental para la perspectiva feminista. Así explica tanto la diferencia como la unidad entre las mujeres (Nicholson, 2000). Si bien es cierto que el fundamentalismo biológico permite un reconocimiento entre las mujeres, en la opinión de muchas teóricas feministas eso ocurre de forma limitada y problemática. De acuerdo con Nicholson (2000) y Butler (2003), con la adopción de la noción de fundacionalismo biológico como generador de una subjetividad femenina se presentan obstáculos a la verdadera comprensión de diferencias entre mujeres, diferencias entre hombres y diferencias en relación a quién puede ser considerado hombre o mujer.

El problema radica en el modo de concebir la articulación entre las diferencias. En el fundacionalismo biológico las diferencias entre las mujeres son percibidas como coexistentes, más que como intersección con las diferencias entre clase, raza, etnia, preferencia sexual, etc.; con ello se instaura una tendencia de pensar el género como lo representativo, lo que las mujeres tienen en común, y aspectos de raza y clase, preferencia sexual, etnia aparecen como meros indicativos de lo que ellas poseen como diferentes pero no de lo que las constituye como sujetos en la diversidad de los posibles encuentros, combinaciones y complejidades de la imbricación de las categorías. La categoría mujer biológica fundacional supuesta, opera como imposición a todas las mujeres.

En contraposición a estas posturas fundacionalistas biológicas, autoras como Judith Butler (2001, 2002), Sharlene Hesse-Biber, Christina Gilmartin & Robin Lydenberg (1999), Linda Nicholson (2000), desde unos supuestos

constructivistas postmodernos plantean que la cultura no ofrece discursos y prácticas sobre conceptos y fenómenos como el cuerpo femenino, el género y la sexualidad. La subjetividad y la identidad personal son el resultado de una repetición ritualizada de los comportamientos que estos discursos y prácticas nos proponen; es decir, de un diseño de comportamientos alrededor del cuerpo, que le permiten a éste ser inteligible en la medida en que responda a las normativas heterosexuales. El cuerpo (femenino) es visto como una producción forzada por el poder de los discursos, como performado por narrativas elaboradas sobre él mismo (Abu-Lughod, 1990; Castellanos, 2004; De Lauretis, 1991; Kosofsky, 2003; Sawicki, 1991).

La representación política de las diferencias en un modelo heterosexual limitado a las categorías hombre/mujer, masculino/femenino, al interior de cada grupo de género —como destaca también Judith Butler—, funciona para construir las reedificaciones de género y de identidad, alimentando las relaciones de poder y cristalizando las jerarquías heterosexuales.

La insistencia sobre la coherencia y la unidad de la categoría mujer relegó efectivamente la multiplicidad de las interacciones culturales sociales y políticas en que es construido el espectro concreto de las mujeres (Butler, 2003).

Así la tendencia a normatizar las identidades y su consecuente opresión, define patrones de comportamiento y de conducta relegando las diferencias de los sujetos sociales. Ejemplo de esa opresión es el heterosexismo presente en las definiciones de género. Para Butler (2003), la heterosexualidad presupone unas relaciones de género y es opresora en la medida en que busca crear una unidad en torno de lo que es ser mujer y una estabilidad entre sexo, género y deseo.

Las tentativas de las feministas para construir un sujeto político feminista universal, buscando una base común entre las mujeres (la opresión, la experiencia del patriarcado, la maternidad, la feminidad y la solidaridad) recibe las críticas de las feministas lésbicas, las feministas negras, las feministas latinoamericanas, las feministas de los países del así llamado tercer mundo y de las excolonias (Anzaldúa, 1999b; Chamberland, 1989; Davis, 1981; Glenn, 1985; Holmlund, 1991; Hooks, 1981, 1984; Lorde, 1984; Moraga, 1997; Phelan, 1989; Thorton Dill, 1983; Viveros, 2007).

Por otro lado, existe un llamado de atención sobre la diversidad en la experiencia de las mujeres y éste es planteado por las representantes de grupos y colectivos de mujeres que con dificultad se reconocen en el proyecto intelectual y social pensado y animado por mujeres blancas, heterosexuales y de clase media. Feministas afroamericanas, afroalemanas y afroinglesas, colectivos de mujeres inmigrantes, lesbianas y activistas de los países del

Sur, acusan a muchas teóricas feministas, sobre todo del llamado “primer mundo”, de silenciar las especificidades de las situaciones y de promover un modelo de liberación poco adaptado a las necesidades y condiciones sociales y culturales de la diversidad de los grupos. Autoras como Ana María Fernández (2007, 2008, 2009), Angela Davis (1981), Audre Lorde (1984), Bell Hooks (1984, 1990), Bonnie Thorton Dill (1983), Chandra Mohanty (1988a), Christine Holmlund (1991), Doris Lamus (2008a), Graciliana Moreno, Isabel Ortiz & Christiane Lelievre (2004), Gloria Anzaldúa (1999a, 1999b), Evelyn Glenn (1985), Josefina Fernández (2004), Line Chamberland (1989), Margaret Simons (1979, 1983), Marisol de la Cadena (1992) y Shane Phelan (1989, 1991) exploran las interconexiones entre categorías transversales al concepto de la diferencia en términos de género, etnicidad, raza, clase social, preferencia sexual, sexo, discapacidad y su importancia para entender la complejidad del fenómeno. Aportes referidos a esta red compleja emergente en el entrecruce de categorías transversales a la problemática del género son producidos y socializados desde diferentes regiones del mundo (Arango, 2007; Davis, 1981; Davies, 1989; Evans-Winters, 2005; Miranda, 2003; Moraga, 1997; Moraga & Anzaldúa, 1981; Motta, 2006; Patai, 1988; Spelman, 1988; Urrea & Congolino, 2007; Viveros, 2007; Walkerdine, 1990).

Autoras como Marianne Hirsch & Evelyn Keller (1990) revelan la existencia de un feminismo de clase media no exento de racismo y Patricia Hill Collins (1990, 1996, 1998) clarifica la existencia de diferentes puntos de arranque entre las apuestas de un feminismo “blanco” y el feminismo “negro” a la hora de construir conocimiento que sirva para entender la experiencia de la “otra”, lo que ha llevado a la constitución de un conocimiento feminista para *outsiders*. Una epistemología feminista para las que están afuera, las que no habitan “la casa del amo”, ni usan sus herramientas. Este conocimiento es caracterizado por Audre Lorde (1984) en su texto *Sister outsiders*. La autora analiza la forma de construir conocimiento de algunas feministas blancas occidentales como propio de las “insiders”, de aquellas mujeres que se quedan “dentro de la casa del amo”, que usan las mismas herramientas epistemológicas del amo, esas que no se alían con las negras, las indígenas, las lesbianas, sino que significan a estas mujeres diferentes como aceptables, sólo si aceptan a las blancas heterosexuales como mujeres superiores. Estas tendencias en la producción de conocimiento feminista genera en la opinión de la autora el desarrollo de matrices de dominancia al interior de la práctica de construcción de conocimiento feminista.

Los aportes del trabajo feminista con mujeres jóvenes resultan relevantes para la elaboración de *Luna Roja*. En la propuesta teórica y práctica de in-

tervención del trabajo feminista con mujeres jóvenes (*Feministischen Mädchenarbeit*) se plantean unas metas dirigidas al levantamiento de una crítica al patriarcado y un fortalecimiento de la emancipación de mujeres jóvenes (Banse, Hoppier, Larbig & Scholottau, 1989; Heinrich, 1983; Heiliger, 1991; Heiliger & Funk, 1988; Heiliger & Kuhne, 1993; Jiménez, Lucumí & Reyes, 2006; Klees, Marburger & Schuhmacher, 1989; Obando, 2001, 2002, 2006b, 2010a; Savier & Wildt, 1978; Werner, 1991). Aunque a nivel latinoamericano se encuentran pocas referencias específicas a esta apuesta feminista, los aportes de autoras relativos a las experiencias y propuestas para un trabajo feminista o con perspectiva de género con poblaciones jóvenes, especialmente con mujeres, comparten los principios y los objetivos expuestos por la teóricas del trabajo feminista con mujeres jóvenes (Fernández, 1994, 1999; García, 2003a, 2003b, 2007; Giberti, 1999, 2001, 2002, 2003; González & Castellanos, 1996; Turbay & Rico, 1994; Zúñiga, 1996). Aspectos referidos a esta propuesta y una recomendación amplia de literatura al respecto fue presentada en el aparte “propuesta de trabajo feminista con mujeres jóvenes” (Obando, 2010a).

La propuesta de la tetralogía como propuesta feminista y de género está dirigida a un grupo amplio de beneficiarios; por esta razón los aportes de estudios pioneros sobre identidades masculinas cobran relevancia (Badinter, 1993; Bourdieu, 2000; Burin & Meler, 2000; Connell, 1997; Fridman, 2000; Gilmore, 1994; Nicholson, 1996).

A nivel latinoamericano se produce una serie de estudios críticos sobre las masculinidades en países como Colombia, Argentina, Chile, Brasil y el Perú. Estudios en los cuales se plantean preguntas referidas al significado de la masculinidad para los sujetos participantes de las investigaciones, y se cuestionan otros fenómenos relacionados con la masculinidad como el machismo, el militarismo, las pasiones por ciertas prácticas deportivas, el gusto por géneros musicales específicos, el ejercicio de la violencia y las preferencias sexuales (Abarca, 2000; Archetti, 2003; Barreto & Patiño, 2009; Burin & Meler, 2000; Fuller, 1997; Tellería, 2009; Viveros, 2006; Viveros, Olavarria & Fuller, 2001; Moreno, 1996; Wade, 2008).

En otros estudios se aborda el fenómeno de las identidades masculinas (Fernández, 2004; Fuller, 1997; Gilmore, 1994); se revisan algunos roles y estereotipos de género relacionados con lo masculino desde perspectivas antropológicas y psicológicas (Bourdieu, 2000; Connell, 1997, 1995; Hearn, 1996; Kaufman, 1995; Meler, 2007b; Minello, 2001, 2002; Restrepo, 1994; Salas & Campos, 2004; Valdés & Olavarria, 1998; Viveros, 2002) y se compilan una serie de trabajos que a nivel de Latinoamérica y en Norteamérica se desarrollan sobre la temática de hombres e identidades

de género, en un entrecruce relacional entre las categorías de género, raza, etnia y clase social (Connell, 2002; De Gregorio, 2008; Gutiérrez, 2006; Pérez, 2009; Urrea & Congolino, 2007; Viveros, 2001; Viveros, Olavarria & Fuller, 2001). Existen algunos trabajos sobre masculinidades y medios masivos de comunicación (González, 2004); masculinidades y políticas (Olavarria, 2000; Stoltenberg, 1990), masculinidades y desarrollo social (Faur, 2004).

En la discusión sobre sujetos femeninos y masculinos y los aportes de las teorías feministas y de los estudios sobre varones y masculinidades se presentan algunos de los dilemas y desafíos recientes a ese quehacer investigativo (Castellanos & Accorsi, 2007; Viveros, 2007).

Estos estudios de masculinidades a pesar de ser recientes en el campo académico feminista de Europa, USA, Sur América, África y Asia han inaugurado espacios para la consolidación de los *Men's studiens*, trabajos investigativos y analíticos en los que participan investigadores y académicos que, sin ser feministas, ni simpatizantes de las causas de un feminismo, se interesan en el tema de las masculinidades (Bourdieu, 2000).

Como un avance en las propuestas de las diversidades en los posicionamientos frente al género y la diversidad sexual emergen otras apuestas como son las Teorías Queer, las preguntas que guían este quehacer se refieren al fenómeno de las tecnologías del género desde apuestas genealógicas (De Lauretis, 1991; Kosofsky, 1990, 2003). Los autores exponen algunos dilemas meta-teóricos que les plantea el estudio de las diversidades a una psicología del género (Wittig, 1985), y proponen ampliar el discurso sobre el género a un discurso que visibilice el ejercicio de subversión implicado en los posicionamientos de sujetos que no encuentran en los discursos reconocidos socialmente —discursos de la heterosexualidad, de la esencialidad, la naturalización del género— (Arán, 2006; Butler, 2001), un discurso que reconozca los límites materiales y discursivos de categorías como “sexo” y la existencia de sujetos que viven en los márgenes de lo reconocido por mujeres y hombres (Butler, 2002; Fernández, 2004; Preciado, 2007, 2008). Los autores e investigadores se interesan por consolidar un discurso teórico que permita develar los elementos imbricados en formas diversas de aparecer de las identidades de género y de preferencia sexual y posicionar la importancia del estudio de dichas formas dentro de las comunidades académicas a nivel mundial.

El reconocimiento de las diversidades ha impulsado en los últimos años a nivel global una serie de estudios sobre subjetividades e identidades sexuales y de género móviles y diversas. Estudios de subjetividades que emergen de las discusiones fundadas en las experiencias identitarias de la población

denominada en un lenguaje de políticas públicas y sociales como población Lesbiana, Gay, Travestis, Bisexuales e Intersexuales (LGTBI) (Almeida & Crillanovick, 1999; Amigot, 2007; Arán, 2006; Arán & Lionço, 2008; Bento, 2003; Bones et al., 2009; Cáceres, 2002; Fernández, 2004; Fridman, 2000; De Gregorio, 2008; Herek, 2004; Lacerda, Pereira & Camino, 2002; Martínez & Íñiguez, 2010; Martínez & Montenegro, 2010; Seidler, 1989, 2005; Williamson, 2000).

Estudios sobre esas identidades sexuales móviles, en los que se aboga por un derecho a un proceso de desarrollo identitario dinámico, que se encuentra en el movimiento constante del “estar siendo”, abren las posibilidades emocionales, teóricas y experienciales para comprender las masculinidades en las minorías sexuales (Arán, 2006; Fernández-Dávila, 2009; Manzelli & Pecheny, 2002; Martínez & Íñiguez, 2010; Preciado, 2007; Velandia, 2006). Desde las producciones intelectuales resultado de estos estudios se reclama el derecho al ejercicio de unas identidades en proceso, unas identidades propias de un “siendo” (Abarca, 2000; Fernández, 2007, 2008, 2009; Herek, 2004). De allí que las sexualidades migrantes, el género y el transgénero sean redefinidos en consideración a su entrecruce con otras categorías como la edad, la clase, el género y el sexo (Butler, 2001; Fernández, 2004; Lorde, 2003; Maffia, 2003).

El desarrollo de los aportes teóricos y metodológicos de teorías feministas y de estudios de género presentados de manera resumida en este aparte permite pensar una propuesta para abordar de manera crítica los cruces entre la experiencia subjetivada del género y la experiencia de maltrato. Los contextos teóricos críticos a ciertos imaginarios sobre el fenómeno de subjetividades de género que circulan como verdades irrefutables en diferentes esferas privadas y públicas que hacen parte de la vida cotidiana de las y los sujetos participantes sirven de sustento a la propuesta de la tetralogía *Luna Roja*.

El abordaje teórico crítico de las apuestas feministas y de los estudios de género sobre ciertos temas como: imaginarios sobre la heterosexualidad de los géneros, sobre la existencia de una forma única de ser mujer u hombre; referidos a las valoraciones del cuerpo como espacio para representaciones prefijadas de un ser de género, los juegos de poder en las relaciones de género, los espacios de acción social, política, intelectual para los sujetos de género, las intercesiones del género con otras categorías como la raza, la clase, la etnia, la edad, entre otros, han resultado de relevancia en el planteamiento de los contenidos temáticos y de las formas metodológicas de los abordajes en las diferentes herramientas de la tetralogía, como se verá en los volúmenes II, III y IV.

SOBRE EL CONCEPTO DE SUJETO Y SUBJETIVIDADES

En las últimas décadas se han visto cambios considerables en la forma como se piensan las subjetividades y las identidades en las apuestas teóricas y metodológicas de las ciencias sociales y humanas; los aportes realizados desde las teorías feministas y las de los estudios de género han jugado un papel relevante en este proceso de cambio.

La idea en las páginas siguientes es crear un diálogo crítico entre las y los autores de algunos postulados sobre el sujeto, la subjetividad y la identidad en discursos de las ciencias sociales modernas y las y los responsables por aportes teóricos feministas y de los estudios de género sobre el mismo tema.

En este aparte se realizará un recorrido rápido a través de una topografía de supuestos teóricos sobre el sujeto, la subjetividad y la identidad que recrean planteamientos filosóficos de la Ilustración, en apuestas de un sujeto social universal presente en los discursos de las ciencias sociales modernas. Estos planteamientos serán abordados de manera crítica desde las voces de teóricas feministas postestructuralistas, para terminar con los aportes de una propuesta deconstruccionista sobre las identidades y subjetividades de género, plasmada en los discursos postmodernos de estudios feministas y estudios de género, desarrollados durante las últimas décadas del siglo XX hasta la actualidad.

Las teóricas feministas y las y los investigadores de los estudios de género identifican vacíos teóricos y metodológicos en las apuestas que sobre el sujeto, la identidad y la subjetividad han sido planteadas por varias disciplinas de las ciencias sociales y humanas hasta la época moderna. Una característica de este vacío se refiere a una cierta invisibilidad sobre la especificidad de una subjetividad femenina y de unas subjetividades de género diversas.

Crítica feminista al sujeto de la Ilustración y el humanismo

Es a partir de las ideas de René Descartes sobre la dualidad entre cuerpo y mente y del pensamiento ilustrado, que el pensamiento occidental moderno asume la subjetividad como la capacidad de pensar y sentir, de separar el yo interno y el mundo exterior, y como la característica que instituye a los seres humanos en sujetos. Para los pensadores ilustrados es la posibilidad del uso de la razón, la posibilidad de seguir el mandato ilustrado de pensar por sí mismo, de asumir la responsabilidad por definir el propio destino lo que eleva a los cuerpos humanos a la dimensión de sujetos (Kant, 1994).

A partir de este precepto se plantea la existencia del sujeto universal, un sujeto que razona y hace uso de la razón para dirigir sus actos. Concebir la

noción de un sujeto universal es atribuirle al concepto y al ser que es definido a través de este concepto la característica de homogeneidad o, en otras palabras, de unidad.

Los pensadores de Occidente desarrollan e imponen un discurso a través del cual se naturaliza la capacidad de pensar y sentir, de separar entre un yo interno razonador y el mundo exterior para toda la humanidad, a pesar de que no todos los grupos culturales valoran la existencia y uso de la razón de la misma manera. Es así como la subjetividad humana es considerada como universal e invariable, y ese concepto, de arraigo profundo en sesgos propios del pensamiento occidental, se consideró válido para la humanidad entera y delimitó un tipo de relación jerarquizada en las posibles relaciones con y entre los miembros de las diferentes culturas. Según algunos autores críticos, las posibilidades ilustradas de devenir en sujeto poseen implicaciones jerarquizadas que son transversales a las pertenencias de la edad, la etnia, la clase, el género y el sexo de los miembros de un determinado grupo (Balibar & Wallerstein, 1988; Elias, 1982; Kappeler, 1987, 1999; Obando, 2002; Opitz, Oguntoye & Schultz, 1992; Rommelspacher, 1995).

En la opinión de las teóricas feministas (Irigaray, 2007; Harding, 1993; Dinnerstein, 1976) la base filosófica (griega) que se mantiene en el pensamiento cartesiano y el de la Ilustración con referencia al sujeto es discriminatoria de género, en tanto existe una jerarquización en las posibilidades de humanización, y en esa jerarquía el sujeto es asumido por excelencia como necesariamente masculino. Es así como filósofos como Immanuel Kant, Georg Hegel, al referirse al sujeto, lo denominan como “Hombre”. Si bien el uso de la palabra *hombre* se realiza en la intención de un supuesto genérico, que adquiere la significación de referirse a todos los seres humanos, las características que se le adjudican a este sujeto corresponden a un modelo de varón; son las características de la masculinidad social y culturalmente definida, por lo cual el sujeto del pensamiento ilustrado es androcéntrico.

Estas características se posicionan de manera antagónica a las características de la femineidad. Como lo plantea Gabriela Castellanos (2010), Immanuel Kant propone una amplia gama de vocaciones, actividades y capacidades como posibles para los hombres, trazando al mismo tiempo como único destino para las mujeres el existir para los otros. De esta forma, mientras los varones son convocados a escoger y elegir su propio destino intelectual, las mujeres deberán limitarse a desarrollar su sensibilidad, y en el mejor de los casos acercarse a conocer “lo humano” (definido, nuevamente, en términos masculinos). Es decir, que no corresponde a ellas conocer sobre el universo ni sobre la vida animal, ni entender las matemáticas.

Luce Irigaray (2007), en su obra clásica *Speculum, de l'autre femme*, plantea la manera como desde la filosofía griega se encuentra la noción de “Hombre” como un ser caracterizado por la razón, y ésta como actividad de la mente se liga a los intereses masculinos. La autora presenta un análisis de metáforas que aparecen en la parábola de Platón sobre la caverna, en la cual, según Irigaray, se establece un contraste entre la irracionalidad del útero con la luz del *logos* paterno. Desde estos presupuestos la posibilidad de devenir en sujeto, de acercarse al conocimiento, a la luz del saber y la razón esta androcéntricamente limitada al ser masculino y es contraria a la irracional y oscura caverna del ser útero, del ser mujer.

Los estudios críticos y feministas sobre los procesos colonizadores han posibilitado la acumulación de una serie de indicadores que sustentan las hipótesis sobre una jerarquía de género implicada en los procesos civilizatorios y de humanización.

Manfred Kappeler (1987) expone cómo el sexo femenino es excluido de los procesos civilizatorios, aun de los procesos que se llevan a cabo en la Europa de finales del siglo XIX y principios del XX, y esto es garantizado a través de una sustracción intencionada de los sujetos mujeres, en la edad de niñez y adolescencia, de las experiencias pedagógicas.

El autor plantea cómo existe en los textos ilustrados de Immanuel Kant, Georg Hegel y Jean-Jacques Rousseau una imagen de la mujer en cercanía de la imagen de la naturaleza salvaje, un ser al cual la racionalidad no le es innata, de allí su cercanía con los miembros de pueblos no civilizados, su cercanía con la naturaleza de los pueblos colonizados de África y América. La legalización de la imposición de un proceso civilizatorio de orden occidental como requisito para adquirir cercanía con el estatuto de sujeto ilustrado es según Renata Nestvogel (1991, 1994) y Stuart Hall (1989) una forma de legalizar las relaciones desiguales con el “otro” como normalidad.

Simone de Beauvoir es una de las precursoras de la crítica feminista a ese sujeto, desafiando su presumida universalidad, neutralidad e unidad. La autora argumenta que en el mundo social existen aquellos que ocupan una posición no específica, sin marcaciones (de índole social, religiosa, racial) una posición universal y aquellos que son definidos, reducidos y marcados por su “diferencia”, siempre aprisionados en sus especificidades, designando lo otro. Esto define la posición de hombres y mujeres: “el hombre es el sujeto, lo absoluto, ella es lo otro”; dicho de otro modo, lo masculino está investido de los significados de representación de totalidad al mismo tiempo que posee la cualidad de un género frente a otro (Beauvoir, 1970).

La adopción del discurso humanista, al interior de los estudios feministas, con todas las críticas que sobre dicho modelo de sujeto recaen, le posibilitó

al movimiento feminista de la igualdad posicionar la meta feminista de la emancipación, en tanto en dicho discurso se apela a las categorías modernas y los valores de la Ilustración —tales como la fraternidad, la igualdad, la libertad, la democracia y los derechos— como derechos fundamentales para las mujeres del mundo. Es así como las feministas logran postular la categoría de mujer como un sujeto de derecho universal (Friedan, 1963).

Sin embargo, el discurso humanista de la teoría moderna, asumido por una parte de las feministas, justamente en sus nociones de sujeto e identidad intrínsecamente esencialistas, fundacionalistas y universalistas, tendió a apagar las especificidades (de género, de clase, de raza, de etnia y de orientación sexual) de los diferentes sujetos que ocupaban otras fronteras políticas a aquellas detentadas para el sujeto, hombre blanco, heterosexual, dueño de propiedades. El sujeto de género en los discursos de las feministas modernas liberales se mantiene dentro de la diada heterosexual del género, lo femenino y lo masculino, constituyéndose en nuevas formas de exclusión e invisibilización, de sustracción de sentido a las diferencias existentes en las posibilidades de vivir la experiencia subjetiva de género (Costa, 2002).

Autoras feministas como Guacira Lopes (2002) en sus críticas plantean que al acentuar solo un género, el masculino, en la definición del sujeto, se deja de hacer una historia, una psicología de las mujeres, de lo femenino y se pasa a analizar la construcción social y cultural de lo femenino y de lo masculino obviando todas aquellas formas por las cuales los sujetos se constituían y eran contruidos en medio de formas relacionales de poder (Scott, 1997, 2008).

La jerarquía en la categorización de sujeto ilustrado sobrepasa la dimensión de lo masculino y lo femenino y adquiere complejidades al transversalizar la raza, en la experiencia de colonización europea a territorios africanos y americanos. Las posibilidades de devenir en sujeto ilustrado al ser mujer son más restringidas cuando a ello se le suma el ser mujer de una cultura y una raza subordinada o subalterna.

Las características de una sobrevaloración del “hombre occidental” se sustentan en el supuesto de una evolución progresiva desde estados naturales hacia niveles culturales, y es ese un proceso lineal en el cual las sociedades industrializadas son el punto máximo de desarrollo cultural que se debe alcanzar por los sujetos que aspiran a ser universales. Los “otros”, los extraños, los colonizados, son medidos en relación con el “progreso” cultural de Occidente, legalizando su estatuto de sujetos subdesarrollados, su cercanía con la naturaleza salvaje y su distancia de las posibilidades de ser un sujeto ilustrado.

Es así como Martha Mamozai (1982) y Katharina Oguntoye (1992, 1994) señalan cómo las mujeres que participan en la experiencia de colonialismo alemán en África se comportan como seres dominantes, a pesar de que al interior del proceso ilustrado ocupan lugares de subyugación jerárquica en sus intenciones de ser reconocidas como sujetos ilustrados. En tanto la naturaleza salvaje de la mujer europea occidental, será de un matiz menor a la del hombre colonizado y por ende a la de la mujer colonizada. Las autoras llaman la atención acerca de la manera como los imaginarios acerca de los sujetos colonizados en su imposibilidad de ser o devenir en sujetos ilustrados, perviven y sustentan las formas de relaciones, aun en la actualidad europea.

Desde esta lógica se explica la manera como a lo largo de muchos siglos la noción de sujeto se mantuvo en un modelo varonil de la humanidad. La actividad humana, así como el pensamiento, fueron ideados desde el punto de vista androcéntrico de la masculinidad. El sujeto femenino poseía una importancia subsidiaria, era un ser pasivo y dependiente del varón; la subjetividad femenina como experiencia significada de lo femenino se derivaba de este imaginario.

La sobrevaloración de la racionalidad y el prejuicio de ser ésta de exclusividad masculina, se mantiene vigente aún en pensadores del siglo XX. Autores modernos como Sigmund Freud mantienen un prejuicio anti-mujer en sus apuestas psicoanalíticas; Dorothy Dinnerstein (1976) analiza el prejuicio freudiano anti-mujer expuesto en la obra *Moisés y el monoteísmo*. En la opinión de Dinnerstein el autor plantea el paso al patriarcado en la historia humana como un paso de avance, pues según Freud, en el matriarcado lo predominante era la relación materna, una relación que era evidente a los sentidos en el momento del parto, mientras que la paternidad no podía constatar, era siempre un espacio, un lugar para la duda, por lo cual la paternidad no parecía ser de naturaleza material sino simbólica. En la concepción freudiana la cualidad no explícita de la paternidad hace que ésta se valore con una cercanía con la razón, mientras que la maternidad permanece ligada a lo sensorial, al cuerpo, lo material, la naturaleza.

Por lo tanto, el patriarcado representa, en la opinión de Freud, un triunfo del “pensamiento humano”, por representar la primacía de lo simbólico e inmaterial sobre lo físico y lo material. Desde esta lógica argumentativa, la instauración de un sistema que desvaloriza a las mujeres, que las visualiza solamente desde su función materna (reproductora de una especie), que las subyuga y las conceptúa como seres inferiores aislados de la razón, seres instintivos, primarios, es considerada por este autor como un cambio positivo para el progreso de la humanidad.

Ana María Fernández (1999) plantea que en la teoría psicoanalítica la posibilidad de devenir en sujeto está dada por la posibilidad de desear. Desde el lugar de objeto de deseo que le ha sido asignado a lo femenino en este discurso, se construye una negación, una exclusión inmediata de la posibilidad de acceder al proceso de subjetivación para todos aquellos seres humanos que se definen o son definidos por sus apariencias femeninas. Muchas autoras feministas y de los estudios de género implementan la teoría psicoanalítica como contexto explicativo de los procesos identitarios y subjetivos (Burin, 1996; Burin & Dio Bleichmar, 1996; Nicholson, 2000), sin embargo Fernández (1999) encuentra en la propuesta del psicoanálisis un reto teórico y es el de llenar ese vacío acerca de la estructura psíquica de lo femenino; es decir, el reto consiste en construir un discurso sobre la estructura de funcionamiento psíquico en clave psicoanalítica femenina.

Nuevos conceptos de la subjetividad

Otro punto de vista en el pensamiento moderno alrededor del cual se construyen conceptualizaciones acerca del sujeto, la subjetividad y la identidad es el expuesto por Martin Heidegger en su libro *El Ser y tiempo* (1951) cuando denomina el estar como “Dasein”, el ser ahí. El ser como una experiencia fenomenológica, el ser significado al interior de una espacialidad y una temporalidad. La experiencia de significar se constituye en una acción creadora de mundo en tanto se construye un mundo de significado sobre una experiencia, en un universo de experiencias que tiene sentido, y en la capacidad que posee ese fenómeno de experiencia de actualizarse en la experiencia subjetivada de otro sujeto; así se retoma la idea husserliana.

Para las feministas y las y los teóricos de los estudios de género postmodernos y postestructuralistas el rescate de la idea heideggeriana del ser en la posibilidad de significar la experiencia en coordenadas de tiempo y espacio amplía las vías a apuestas hermenéuticas de interpretación de la experiencia, cuando el ser que significa lo hace en clave de género.

En un reconocimiento de una procesualidad del ser, la subjetividad según Heidegger se correspondería con el “siendo”, que un sujeto asume como tarea de conocimiento desde su experiencia de mundo. La supuesta estabilidad del ser enunciada en la propuesta de una identidad en la cual el yo es igual a mí mismo, $A=A$, se pone en cuestión en tanto el sujeto estaría en un constante proceso de construirse. Así mismo, el destino natural, esencial, predeterminado de lo femenino se abandona para observar en la investigación la procesualidad del “siendo” de ese sujeto de género que se sitúa temporal y espacialmente en contextos y situaciones de forma diversa. Un

ser que ha sido sujeto de experiencia y puede ser sujeto de nuevas historias acerca de su pertenencia o posicionamiento en determinado lugar del género.

Se subraya en la propuesta heideggeriana del ser el aspecto de voluntariedad del sujeto en el proceso de su constitución subjetiva. Constituirse en una subjetividad es haber asumido el reto de devenir en sujeto, el reto de significar la experiencia y esa responsabilidad se lee desde las teorías feministas y desde los estudios de género como propia a todos los seres, independientemente del grupo de género adjudicado o de pertenencia temporal.

A partir de la perspectiva crítica se separan de manera drástica dos concepciones de sujeto: la concepción del sujeto de la modernidad, en el cual el sujeto es definido como un sujeto universal abstracto, sujeto de razón, de racionalidad; y la del discurso postmoderno, donde el sujeto se asume como un devenir, un sujeto histórico y dinámico y se reconoce que la subjetividad se encuentra en estrecha relación con las ideologías en las cuales se circunscriben las experiencias de los sujetos (Althusser, 1971).

Las teóricas feministas se apropian del concepto de patriarcado de uso en varias de las disciplinas de las ciencias sociales para aclarar los mecanismos, dinámicas y estrategias que subyacen a las formas de dominación emergentes en las relaciones jerarquizadas que se establecen entre los varones y las mujeres.

El patriarcado se identifica como discurso, como ideología que legaliza el ejercicio del poder del patriarca, el páter, sujeto que ocupa el lugar de la cúspide del poder y desde allí subyuga, excluye, oprime a los otros sujetos con los cuales entra en relación. Autoras como Kate Millet (1995) desde un feminismo radical revisan el papel que juegan los discursos patriarcales en la relación sexo-política. Desde un feminismo marxista Heidi Hartman (1981) devela las estructuras que posibilitan un control sobre las fuerzas de trabajo de las mujeres y sus posibilidades de existencia como sujeto económico, autosuficiente. El patriarcado instaaura una relación de subordinación de las mujeres a figuras masculinas dentro de los procesos de producción (Delphy, 1982); de allí que exista una significación y una apropiación de la fuerza productiva de las mujeres, la cual es significada en los discursos hegemónicos como fuerza reproductiva y de apoyo subsidiario (Falcón, 1994), lo que imposibilita el desarrollo de identidades autónomas.

Los trabajos histórico-críticos de Michel Foucault (1968, 1976, 1987, 1995) que revisan la genealogía de fenómenos como la sexualidad, la locura, las palabras, las cosas y las ideas, y la política como productos de discursos y prácticas sociales, han sido inspiración para trabajos feministas en los cuales las autoras asumen la responsabilidad de reconstruir una historia genealógica sobre la participación de las mujeres como agentes de cambio

y transformación. Es el caso de los aportes de historiadoras que rescatan al sujeto mujer como actor político (Luna, 2004) y agente constructor de conocimiento en las diversas disciplinas (González, 1997).

A pesar de estos desarrollos, el pensamiento liberal propio de algunos teóricos de las ciencias sociales, como pensamiento moderno continúa siendo influenciado por las ideas de la Ilustración, en la medida en que en dicho pensamiento existe una noción de sujeto social como universal, libre, autónomo y racional.

Las propuestas para iniciar un proceso de visibilización de las historias de los sujetos de género excluidos que permitan interpretar las relaciones de género en su significado para la definición de un sujeto se ajustan a las interpelaciones marxistas, psicoanalíticas, lacanianas, foucaultianas, postestructuralistas, histórico-críticas, social-construccionistas que han sido cimiento en la formación académica de las autoras feministas y las y los investigadores de los estudios de género (Lopes, 2002).

El concepto de sujeto desde el construccionismo social

Los aportes de un construccionismo social en el cual se recrea el sujeto como un sujeto social de la modernidad, desde apuestas de pensamiento estructuralista sobre la construcción del sujeto, son un ejemplo de ello (Berger & Luckmann, 1998; Gergen, 2007). Los análisis sociológicos, psicológicos, historiográficos sobre roles, estereotipos, instancias de socialización, procesos y mecanismos de socialización, de género, son ejemplo de la manera como las feministas y las y los investigadores de los estudios de género han intentado acercarse a una comprensión del fenómeno de identidades y subjetividades de género desde una óptica estructuralista y construccionista crítica (García, 2003a, 2003b; González & Castellanos, 1996; Gutiérrez, 2006; Lagarde, 2005; Lamas, 1994; Luna, 2004; Madrid, 2001; Rico, 1994a; Turbay & Rico, 1994; Viveros, 2002, entre otros).

La crítica marxista al postulado de sujeto universal parte de categorías como la clase social, la plusvalía y la alienación para mostrar cómo el pensamiento liberal está sujeto a unos intereses de clase, a los intereses de la clase burguesa. Al interior del pensamiento marxista el sujeto es concebido con una clase social como fundamento. Ese pensamiento ofrece como contribución la construcción teórico-metodológica de un sujeto histórico y material.

Las pensadoras feministas marxistas agregaron que el sujeto del liberalismo además de ser burgués era también masculino y, como tal, portador de una pretendida universalidad en la cual se esconden intereses y verdades específicas a un grupo de género, el de los hombres; por lo tanto, es un sujeto universal masculinizado.

Además el sujeto, de acuerdo con esa crítica, es construido por múltiples posiciones, plurales, contradictorias, si bien se reconoce la complejidad en los elementos propios a las clases sociales y se centraliza la definición del sujeto en las esencialidades de la categoría clase social. Las reflexiones teóricas feministas de esa fase contribuyen en la realización de una crítica a las tradiciones filosóficas occidentales; al poner en cuestión al sujeto universal, lo develan como un sujeto masculino, blanco, heterosexual y propietario, es decir, un sujeto universal de clase, raza, preferencia sexual y poseedor del capital (Hartmann, 1981; Joseph, 1981; Mies, 1984b).

Entre los y las teóricas constructivistas existen diferentes puntos de vista, por ejemplo los que plantean que “el discurso construye al sujeto”. Siguiendo una línea estructuralista los y las teóricas sostienen que hay estructuras que construyen al sujeto. Cuando se plantean estas estructuras se trata de fuerzas impersonales tales como la cultura, el discurso o el poder. Algunas de las apuestas feministas y de los estudios de género se suman a esta propuesta explicativa para aclarar la construcción de un sujeto femenino.

Desde esta postura crítica se plantea a los constructivistas estructuralistas lo problemático que resulta en esta perspectiva sobre la subjetividad, el hecho de que la construcción de lo humano no sea identificada como una actividad humana, sino como un acto (cultural, de lenguaje, social), que una vez que le ocurre a un ser establece sus efectos de manera firme y estable. Por consiguiente, la propuesta de un construccionismo social, cultural, lingüístico de la subjetividad se reduce a un determinismo, en el cual la capacidad de acción humana, la capacidad de incidir, de crear nuevos mundos, nuevos imaginarios, se desmantela. Para las y los que critican la opción explicativa de los constructivistas estructuralistas la pregunta que surge es ¿hacia dónde se desplaza la subjetividad del sujeto, como capacidad para significar su experiencia cultural, social, lingüística? Y ella queda sin respuesta en la propuesta explicativa constructivista estructuralista.

En la opinión de la crítica feminista al postulado liberal del sujeto moderno existe un problema de dos naturalezas con la noción de sujeto: primero, la crítica al sujeto mínimo como universal, revelando las operaciones jerárquicas de las diferencias sexuales; y, segundo, la crítica a la esencialización del sujeto (sexo y clase social), con lo cual se postula la necesidad de descentrar la constitución del sujeto y de las identidades.

Desde los supuestos críticos y constructivistas se asume la subjetividad y la identidad como fenómenos dinámicos y complejos que abarcan valores, creencias, disposiciones mentales, conocimientos prácticos, normas, pasiones, experiencias y expectativas (Lechner, 2002). Acercarse a dar cuenta de las dialécticas que se establecen entre estos elementos puede posibili-

tar la obtención de un conocimiento más informado de las posibilidades simbólico-subjetivas de una transformación en la experiencia subjetivada del género, tanto como proceso dinámico como de un estado de desarrollo de la identidad de género.

Autoras críticas de dichas posturas como Judith Butler se preguntan en qué medida al aceptar que dichas fuerzas (cultura, el discurso, el poder) ocupen el lugar gramatical del sujeto no se está despojando al sujeto de su lugar de protagonista, de agente de la acción humana (Butler, 2001, 2002). Según esta autora, desde los postulados social-construccionistas se asume la construcción subjetiva como un proceso unilateral iniciado por un sujeto previo (cultural, discursivo, de poder), “con lo cual se fortalece aquella presunción de la metafísica del sujeto, del ser universal, según la cual donde hay actividad, siempre hay detrás un sujeto iniciador y voluntario” (Butler, 2001: 27), idea a la cual la autora se opone. Según la autora esta perspectiva construccionista re-consolida la metafísica del sujeto, en tanto el discurso, el lenguaje o lo social se personifican como actos constitutivos de lo humano (Butler, 2002). Butler plantea su crítica radical al socio-construccionismo y siguiendo a Nietzsche y a Foucault plantea que no hay sujeto previo a la acción, no hay un ser ya hecho que actúa, sino que las acciones crean la ilusión de un ser unitario, que decide voluntariamente cómo actuar.

De esta forma Butler no acepta la idea constructivista estructuralista de que “la cultura” o “el discurso” son lo que determina al sujeto, ni tampoco la idea de que hay un agente, protagonista, actor, previo a la acción o al pensamiento (o detrás de ellos). La idea de la autora, siguiendo los planteamientos de Nietzsche y Foucault, es que al actuar o hablar cada individuo construye una ficción necesaria, la ficción de un sujeto coherente.

El concepto de sujeto en el feminismo postestructuralista

Hacia finales del siglo XX surge un movimiento teórico y social de feministas postestructuralistas en el que la idea de subjetividades e identidades de género responden a las características de paradigmas críticos y constructivistas. Desde perspectivas críticas constructivistas los fenómenos de subjetividades e identidades son asumidos como construcciones discursivas a las que un ser humano accede desde su posibilidad de significar esa experiencia de estar en el mundo y en su contingencia de hacer comunicable dicha experiencia. Los autores de las perspectivas críticas y constructivistas se separan de la idea de existencia de fenómenos solo como hechos tangibles, esenciales y naturales. La subjetividad es caracterizada como una experiencia de significar, una experiencia fenomenológica, discursiva, histórica, cultural, política del ser humano (Anzaldúa, 1990; Frankenberg,

1993; Kaplan, 1994; Mohanty, Russo & Torres, 1991; Scott, 1991, 1992a; Smith, 2002).

Dentro de estas perspectivas críticas se ubican los aportes de las teóricas feministas y de los y las investigadoras de los estudios de género, autoras constructivistas estructuralistas y postestructuralistas, y autores y autoras posmodernos quienes plantean que todo se construye discursivamente, que lo único existente son los discursos, las narrativas y los textos¹ (Alcoff & Potter, 1993; Abu-Lughod, 1990; Bordo, 1990; Flax, 1990; Ferguson, 1993; Fraser, 1997; Grewal & Kaplan, 2000; Lather, 2000; Lather & Smithies, 1997; Maclure, 1997; Mascia-Less, Sharpe & Ballerino, 1989; Stacey, 1988; St. Pierre & Pillow, 2000).

De allí que el proceso de subjetivación sea entendido como una posibilidad para construirse a partir de los discursos, narrativas y textos existentes, recreándolos, desde la contingencia de ser allí. Entiéndase por discurso “los conjuntos de enunciados y términos que circulan entre nosotros sobre un determinado fenómeno, situación o práctica social y que le dan sentido a esas realidades” (Castellanos, 2009: 61; Cf. Foucault, 1972: 149). La idea de emergencia de unos significados discursivos que hacen parte de una subjetividad le otorga al proceso de subjetivación la dimensión de acto de creación de una significación individual y social de la identidad. A la manera como lo expresa Lola Luna (2004), la subjetividad y la identidad serían parte de una construcción de discursos.

En el trabajo postestructuralista es común la crítica al universalismo, al esencialismo, al binarismo y a la realidad ilustrada. El postestructuralismo permite cuestionar las categorías unitarias y universales en torno a conceptos históricos que son normalmente tratados como naturales como, por ejemplo, el manejo de las categorías heterosexuales “hombre y mujer” (Scott, 1994, 1997). En la crítica al esencialismo se abandona la categoría sujeto como una entidad transparente y racional que pudiera otorgar un significado homogéneo a la acción. Eso permite pensar un sujeto como plural, heterogéneo y contingente (Butler, 1998, 2003; Mouffe, 2001; Scott, 1994).

Al respecto, Teresa de Lauretis (1990) concibe la identidad como un lugar de posiciones múltiples y variables dentro de un campo social al mismo tiempo que entiende la experiencia como el resultado de un conjunto com-

1 Autores postestructuralistas y postmodernos de las diferentes disciplinas de las ciencias sociales sirven de soporte al desarrollo de las teorías feministas y de los estudios de género, entre otros; Michel Foucault (1926-1984), John Searle (1932-), Jacques Derrida (1930-2004), Jacques Lacan (1901-1981), Roland Barthes (1915-1980), Edgar Morin (1921-), Gilles Deleuze (1925-1995), Sarah Kofman (1934-1994), Jean Lyotard (1924-1998), Kenneth Gergen (1935-), Anthony Giddens (1938-), Stuart Hall (1932-), Jean Baudrillard (1929-2007), Friedrich Nietzsche (1844-1900), Gianni Vattimo (1936-), Gilles Lipovetsky (1944-).

plejo de determinaciones y luchas, un proceso de renegociaciones continuas de las presiones externas y las resistencias intrínsecas.

La crítica postestructuralista y el feminismo postestructuralista incluyen también una cierta concepción en torno de la comprensión de la manera como se constituye el sujeto dentro de significados y de representaciones culturales, los cuales a su vez pueden encontrarse enmarcados por relaciones de poder (Costa, 2000; Scott, 1992b).

En un punto confluyen las críticas postestructuralistas sobre el sujeto y la subjetividad femenina y es en la idea que tanto el determinismo biológico como el fundamentalismo biológico deben ser abandonados por el feminismo. Judith Butler critica la noción de cuerpo biológico, portando como pre-discursivo, lo cual conduce a la autora a criticar la propia noción de género como algo acabado.

TEORÍAS DECONSTRUCCIONISTAS SOBRE IDENTIDADES Y SUBJETIVIDADES DE GÉNERO

Con referencia al proceso de construcción discursiva de subjetividades de género diversas teóricas feministas y las y los investigadores de los estudios de género critican al discurso constructivista en su postulado “todo se construye discursivamente” en tanto se plantea una universal en la posibilidad de construcción discursiva y se invisibiliza la negación de esa posibilidad para un grupo amplio de sujetos que se construyen desde la “exclusión, la supresión, la forclusión y la abyección violentas” (Butler, 2001: 27). Como lo expresa Judith Butler, y otros autores, éstos son sujetos que se construyen en un retorno deconstructivo, en su imposibilidad de existencia al interior de los términos mismos de la legitimidad discursiva (Butler, 2001, 2002; Martínez & Íñiguez, 2010).

Hablar de subjetividades de género compromete a quien habla a nombrar todas aquellas subjetividades que se han constituido, inclusive aquellas que se constituyen en la exclusión. De allí que la propuesta a una deconstrucción del sujeto es al mismo tiempo una crítica al sujeto masculino universal y una crítica al sujeto mujer (única y universal) construido desde los discursos feministas. Una apuesta a las formas discursivas que encasillan y niegan la posibilidad diversa de situarse en la esfera del género desde la combinación de características múltiples (de preferencia sexual, de edad, clase, etnia, entre otras); que niegan las posibilidades dinámicas de las construcciones identitarias, las posibilidades de transitar en diversas esferas de lo genérico, en las dimensiones de las emociones, los sentimientos, las sensaciones y los cuerpos que cambian, se transforman y poseen una libertad para expresarse (Arán, 2006; Bordo, 1990; Costa, 2000).

Deconstruir el concepto de sujeto implica un acto de denunciar la referencia masculina de sujeto y la importancia de su descentramiento para que pueda abarcar las diversas formas de significar las experiencias de los seres humanos.

En reflexiones alrededor del significado que posee la experiencia de significar el cuerpo como fundamento de la subjetividad, Judith Butler plantea que el cuerpo en sí mismo es una construcción, por lo cual no se puede aseverar que el cuerpo tenga una existencia significable anterior a la marca de género. Esa concepción pone en entredicho la distinción entre las categorías sexo y género y la idea de que el género es una interpretación cultural del sexo (soporte de algunas teorías feministas), en la medida en que el propio sexo es tomado también como cultural y por lo tanto constituido discursivamente. La autora problematiza cómo el discurso sobre género se desarrolla al interior de un discurso cultural hegemónico que normaliza las estructuras binarias de sexo y género, estableciendo límites para las posibilidades de configuraciones diversas del género en la cultura. El discurso hegemónico sobre el género es caracterizado por Judith Butler como falocéntrico y de una compulsiva heterosexualidad (Butler, 2003).

Judith Butler plantea que la estabilidad interna y la estructura binaria de sexo son eficazmente aseguradas con el acto de colocar la dualidad del sexo en un dominio prediscursivo. La tarea de las teóricas feministas y de las y los teóricos de los estudios de género con enfoques postestructuralistas y posmodernos debe consistir en subvertir las identidades y desestabilizar los regímenes de poder existentes (Butler, 2003). El dominio prediscursivo de la dualidad del sexo priva al sujeto de la libertad de significar su experiencia, por lo tanto le niega el ejercicio de su capacidad creativa, subjetiva.

Para Judith Butler el sujeto es constituido discursivamente, pero es contingente y es político y esto “mediante actos de diferenciación que lo distinguen de su exterior constitutivo” (Butler, 1998: 21). No se trata de un sujeto como simple producto de los discursos existentes, no se trata de un sujeto como tábula rasa, como resultado del destino, de los oráculos discursivos. Se trata de un sujeto que significa esos discursos de acuerdo con las circunstancias, los significa como eventos y desde esa significación opta, se posiciona, esa toma de posición con sus respectivas consecuencias politiza su acción, lo ubica en un determinado lugar de lo social, de lo externo. Construir una subjetividad de género es afrontar un proceso de significación tanto de demandas sociales, culturales, políticas, de los deber ser discursivos de género existentes, de las historias discursivas del fenómeno como distanciarse de las mismas y ganar un lugar frente a esa exteriorización.

Pensadoras como Judith Butler (2001, 2002) y Chantal Mouffe (2001) defienden de forma explícita que la propuesta de deconstruir el sujeto no es declarar su muerte. El proceso de deconstruir categorías discursivas no incluye el acto de acabar con las categorías, de hacerlas desaparecer. La deconstrucción es una invitación a la resignificación de las mismas y solo se puede resignificar algo que comprendemos, que conocemos en sus elementos constitutivos. Como propuesta feminista para el análisis de categorías como sujeto, género, sujeto de género, mujer, hombre, masculino, femenino, la deconstrucción es un método de investigación, de reflexión, de análisis que ha sido tomado en préstamo de la propuesta de Jacques Derrida (1974, 1986, 2000). Este autor plantea que la función de la deconstrucción es desmontar la lógica interna de las categorías (conocer la lógica a partir de desmontar sus elementos, dinámicas, mecanismos, procedimientos) a fin de exponer sus limitaciones. Los métodos de deconstrucción permiten cuestionar los esquemas dicotómicos en la medida en que el ejercicio de “deconstruir” obliga al analizar operaciones de diferencias en textos y formas en los cuales los significados son trabajados. A través del manejo deconstructivo de un concepto es posible develar la interdependencia entre las apariencias dicotómicas de los términos y su relación a nivel de significado con historias particulares en los cuales los sujetos están o han estado inmersos como sujetos ontológicos. En el ejercicio de deconstrucción se desmontan oposiciones discursivamente naturalizadas como las referidas a la existencia única de dos géneros y se devela cómo las mismas han sido construidas obedeciendo a intereses y propósitos particulares de determinado contexto (Piscitelli, 2002; Scott, 1992b).

De allí que para autoras como Butler la idea de identidad de género tiene siempre un carácter normatizador, en tanto posee la implicación intrínseca de buscar la manera de construir algún tipo de unidad y esa búsqueda de la unidad es en sí misma normalizadora y excluyente, reedificando las nociones de género y de sexo, basadas en presupuestos androcéntricos, heterosexuales, falocéntricos (Butler, 2001; Castellanos, 2006).

En la opinión de Butler y siguiendo una lógica deconstructivista, se trataría de abandonar la idea de construir teoría en la que se conciba un sujeto como un sujeto de género de antemano (un sujeto masculino o femenino, hombre o mujer). Se propone entonces afrontar el reto de pensar la manera como los sujetos (de género) son construidos y las formas como las diferencias jerárquicas son construidas y legitimadas en esas relaciones de poder (Butler, 2001).

La autora expone una serie de preguntas sobre la necesidad teórica de definir al sujeto por su capacidad de acción, como actividad que se da entre

los hombres sin mediación de cosas o materia (Arendt, 1993; Freire, 2007; Otálvaro & Obando, 2009). Afirmar que un sujeto es constituido no significa al mismo tiempo el afirmar que él es determinado. Al contrario, el carácter constituido del sujeto implica el reconocimiento de una precondition que le es propia y es su capacidad de acción y de elección. Pero para Butler el reconocimiento del sujeto por su capacidad de acción se corresponde con un modo de pensar sobre las personas “como actores instrumentales que confrontan un campo político externo” (Butler, 1998: 31). Lo problemático de enlazar de manera unívoca la condición de lo humano, la condición de sujeto, a la acción, es el reconocer que el interés o propósito de esta definición puede estar políticamente comprometido con procesos de emancipación y de transformación. Frente a esta situación la autora plantea las siguientes preguntas:

¿Será que precisamos presuponer teóricamente desde el inicio un sujeto con capacidades de actuación antes que podamos articular los términos de una tarea significativa de transformación social y política de resistencia de democratización radical? ¿Si no ofrecemos de antemano la garantía teórica de aquel agente estamos condenados a desistir de la transformación y de la práctica política significativa? (Butler, 1998: 31).

En la opinión de la autora, asumir al sujeto como agente de acción humana implica una nueva propuesta de universalización del sujeto, dado que al presuponer dicha condición del modelo epistemológico de sujeto se niega que esta capacidad de acción “es siempre y solamente un privilegio político” (Butler, 1998: 31) y por lo tanto es fundamental en el ejercicio deconstructivo de esta noción de sujeto analizar y poner en cuestión las condiciones de esa posibilidad antes que asumirla como una garantía a priori, ya que una tal noción totalizadora, como nueva forma de universalidad del sujeto, sujeto de acción humana, solo es posible alcanzarla a costa de producir nuevas exclusiones. La exclusión de todos aquellos que no son reconocidos como sujetos de acción.

En las propuestas de definición de los conceptos, entre ellos el de sujeto, Butler plantea que

(...) el término de universalidad debería quedarse permanentemente abierto, permanentemente contestado, permanentemente contingente a fin de no impedir de antemano reivindicaciones futuras de inclusión. Con efecto de mi posición y de cualquier perspectiva históricamente restringida cualquier concepto totalizador de universal impedirá, en vez de autorizar, las reivindicaciones no anticipadas y no anticipables que serán hechas sobre el signo de universal (Butler, 1998: 21-22).

Y aclara la autora que en ese sentido al poner en cuestión las características de universalidad de un concepto desde su abordaje deconstruccionista “no se trata de deshacerse de la categoría (género hombre/mujer) mas intento aliviarla de su peso fundamentalista a fin de presentarla como un lugar de disputa política permanente” (Butler, 1998: 21-22).

La identidad de un sujeto es, en el criterio de la autora, múltiple y contradictoria, y al ser construida discursivamente por varios componentes como la raza, el sexo, la etnia, la clase, la edad y preferencia sexual, entre muchas otras, no está limitada por una determinante de género, ello en un distanciamiento de ese lugar que le otorga Joan Scott a la categoría género como fundante de las relaciones de poder entre los seres humanos.

Para Mouffe la ausencia de una identidad esencial y de una unidad previa (una única forma de identidad femenina, o de identidad como mujer) no marca un impedimento para que sean construidas múltiples formas de unidad y de acción común. Siguiendo una lógica de funcionamiento en red en la creación de puntos nodales subjetivos existen fijaciones parciales y es posible que esas redes se establezcan como formas transitorias alrededor de la categoría mujer, formas que le proporcionen al movimiento feminista y al trabajo de base un fundamento para hablar de una identidad feminista y una lucha feminista (Mouffe, 2001).

Tanto para Mouffe como para Butler la crítica postestructuralista a la formulación de conceptos de identidad como esenciales no conduce necesariamente a la negación absoluta de cualquier concepto de identidad, dado que dentro de esa interpretación aun son posibles algunas formas identitarias con las reservas y límites que las mismas contienen.

Lo que se hace claro en su posición deconstructivista es el rechazo:

- a los esquemas dicotómicos,
- al ocultamiento de las diferencias internas de cada categoría y las formas de pensar en términos de pluralidad y diversidad,
- a los abordajes esencialistas.

ARTE Y PSICOLOGÍA

En el terreno de los teóricos encontramos autores que han trabajado las relaciones entre el desarrollo psicológico humano y el arte desde diferentes orientaciones como el psicoanálisis, la psicología social, la psicología cognitiva y otros que usan el arte o las actividades artísticas en el diseño y aplicación de baterías para el diagnóstico y la medición psicológica. A continuación se presentan de manera resumida algunos de estos aportes.

Si bien los autores se han referido a varias expresiones del arte como la pintura, el dibujo, la música, la danza y la escultura, buena parte de sus análisis se han centrado en la interpretación de productos resultado de la actividad del dibujo y la pintura, así como de la actividad lúdica de juego de los niños.

PSICOANÁLISIS, ARTE Y PSICOLOGÍA

En una revisión de textos de autores psicoanalistas referidos a arte y psicología se logra identificar tres ideas: la primera reconoce la actividad del sujeto como una capacidad para crear y recrear mundos. Es decir, el arte como un facilitador de la construcción de sentidos y como una vía para la emergencia de la propia historia. De allí que el arte se divise como generador de un espacio de transición, y en ese tránsito es posible encontrarse con trozos de un pasado y devolverles a esos eventos el sentido. La actividad artística creativa se valora por su capacidad para viabilizar procesos de reelaboración de experiencias.

La segunda idea se refiere a la capacidad de la actividad creativa artística para permitirle al sujeto acceder a contenidos que no pueden ser nombra-

dos con las palabras. Es decir, en la creación se expresan y localizan de forma abstracta acciones, emociones, sentimientos prohibidos, y mediante esos ejercicios de abstracción se develan significados problemáticos. Es así como los dibujos, los gráficos, los colores, las formas usadas resultan reveladores de situaciones emocionales y estados psicológicos.

Una tercera idea se refiere a la labor reparadora psíquica que los autores le atribuyen a la actividad artística creadora. Algunos autores le reconocen a la actividad del dibujo la característica de ser sostén psíquico en la medida en que jalona procesos de organización de mundo, de organización de los significados de las experiencias.

Freud, en uno de sus textos de 1908, establece una comparación entre dos actividades: las lúdicas en el niño y las poético-artísticas del adulto y en su paralelo muestra la cercanía a nivel de los procesos psíquicos implicados en ambas actividades (Freud, 1948). El autor reconoce en ambas actividades la capacidad que posee el sujeto, independientemente de su edad y de su desarrollo, para crear y recrear mundos más cercanos a sus deseos, a sus intereses, a sus gustos y a sus posibilidades de satisfacción.

En un aparte el autor plantea:

Acaso sea lícito afirmar que todo niño que juega se conduce como un poeta, creándose un mundo propio, o más exactamente, situando las cosas de su mundo en un orden nuevo, grato para él, que le agrade... Ahora bien, el poeta hace lo mismo que el niño que juega; crea un mundo fantástico y lo toma muy en serio, esto es, infunde en él grandes magnitudes de afecto aunque sin dejar de diferenciarlo resueltamente de la realidad (Freud, 1948: 965).

Desde un punto de vista muy distinto al de Freud, existen trabajos que reportan el análisis de las producciones gráficas de niños como reveladores de sus estados y situaciones psíquicas. Ejemplo de ello es el trabajo de la investigadora Regina Lago, realizado en 1940, el cual analiza producciones gráficas realizadas por niños durante la Guerra Civil Española y llega a la conclusión de que a partir del dibujo de los niños es posible evaluar los traumas de la guerra que ellos han experimentado y las formas como esos niños reaccionaron ante las vivencias anormales de su cotidianidad, así mismo la manera como dichas vivencias alteraron su evolución normal, mental y afectiva.

Una de las actividades artísticas que ha recibido gran atención de parte de los terapeutas psicoanalíticos y de otras vertientes por su capacidad para proyectar y movilizar la actividad psíquica de los sujetos es el dibujo. El psicoanalista Donald Winnicott es reconocido como uno de los pioneros en las teorías sobre el valor terapéutico del dibujo. En su texto “El juego y el

garabato”, de su libro *Realidad y juego*, recomienda a los psicoterapeutas implementar la actividad del dibujo en las primeras consultas clínicas con población infantil (Winnicott, 1996). El autor, además de reconocer la validez que posee el dibujo como instrumento para el diagnóstico por su riqueza proyectiva, le otorga al dibujo una valoración especial como instrumento que favorece la relación empática entre el terapeuta y el niño (Winnicott, 1993).

Una razón por la cual los aportes de Winnicott son significativos para la propuesta de *Luna Roja* es el hecho de que éstos emergen de una experiencia práctica e investigativa del autor vinculada al mundo de un niño en situaciones especiales. El autor supervisó durante la Segunda Guerra Mundial albergues infantiles de niños ingleses evacuados y observó diversos eventos en los cuales los niños lograban resolver parte de sus conflictos emocionales en las representaciones gráficas de situaciones. El arte o la actividad artística creativa se instaura como una posibilidad para crear espacios de transición, una actividad que permite al sujeto, a través de la creación, moverse, desplazarse entre diversos ambientes; en este transitar el sujeto logra escapar de realidades agobiantes, y lo realiza a la manera de una actividad de juego.

La mirada terapéutica de Donald Winnicott, al igual que la de muchos otros contemporáneos, es una mirada centrada en el niño. Una mirada en la cual a éste se le reconoce como sujeto, agente de procesos psicológicos, como albergue y fuente de comportamientos, sentimientos y emociones que le han permitido sobrevivir en una vida cotidiana adversa, en la cual se debe luchar. El autor llamaba la atención al respecto al plantear:

Quien se tome la molestia de averiguar qué es lo que ocurre bajo la superficie de una mente infantil descubrirá por sí mismo que el niño ya sabe mucho sobre la codicia, el odio y la crueldad, así como sobre el amor y el remordimiento, la urgencia de reparar, y la tristeza (Winnicott, 1993: 75-80).

De allí que en las propuestas en que se le ofrece participar, el adulto debe abandonar imaginarios que idealizan la niñez como el lugar para seres puros, bellos, tiernos, dado que estos sujetos como los de otras edades deben sacar sus conocimientos, saberes, fortalezas y defensas también de las situaciones adversas a las que se ven sometidos.

Según Winnicott (1996) y sus seguidores, a través de la actividad del dibujo es posible acceder a contenidos que el sujeto no quiere o no puede nombrar con palabras. Allí donde la palabra es ausente emerge el trazo, develando los contenidos de lo no nombrado, de lo innombrable, de lo olvidado, de lo obviado de manera voluntaria o involuntaria.

La aplicabilidad que Donald Winnicott descubre del dibujo como instrumento para reelaborar experiencias infantiles de la guerra, puede resultar hoy de mucha actualidad para elaborar problemáticas que conciernen a la población colombiana, a la población latinoamericana y a toda la población mundial, dado que las situaciones de conflicto armado se hacen día a día más frecuentes, cercanas y habituales. Estas situaciones generan una serie de procesos que ponen a las poblaciones civiles de diversas regiones del globo en el riesgo de una vulneración cotidiana de sus derechos.

Winnicott revela ese valor mediador de estas actividades artísticas entre el niño y su mundo. Según el autor las actividades artísticas como el dibujo y la pintura funcionan como elementos facilitadores de una construcción de sentido (Winnicott, 1993).

En el niño, lo imaginario se encuentra en una cercanía con la abstracción; por esta razón en las actividades lúdicas y artísticas el niño puede localizar al mismo nivel variados tipos de naturalezas (humanas, animales o vegetales), otorgándoles a las acciones de estas naturalezas valoraciones similares. Este proceso de otorgamiento de valoraciones se realiza sin interrupciones temporales ni espaciales, en el aquí y el ahora, lo que posibilita la emergencia de situaciones y significados problemáticos que se desarrollan en coordenadas lineales temporales y espaciales. Y resulta interesante que la actividad lúdica y artística, aun cuando se desarrolla como una actividad de abstracción que recurre a la representación de otras naturalezas (no humanas), le permita al niño mantener un enlace con esa realidad que se construye y al mismo tiempo un enlace consigo mismo (Winnicott, 1996).

Así, la actividad lúdica y recreativa de dibujar le sirve al sujeto para realizar procesos de organización de su mundo (Winnicott, 1996). Esas escenas recreadas en el dibujo, en la pintura, el drama, la escultura, el teatro —para el caso de *Luna Roja*, escenas creadas sobre un tema de género, que se intentan una y otra vez durante las sesiones del taller—, contienen una serie de representaciones en las cuales emergen abstracciones de la realidad, símbolos y construcciones de esa realidad de género a veces desconocida, incierta, amenazante y prohibida.

Winnicott desarrolla un modelo de análisis de la producción artística de los sujetos y este modelo amplía su validez en el diagnóstico de poblaciones con diferentes rangos generacionales de desarrollo: infantes, adolescentes y adultos y diversos estados mentales que abarcan desde estados mentales de sujetos saludables hasta de sujetos enfermos.

Sobre la repercusión de las situaciones traumáticas en el desarrollo psicológico de los niños, este autor, al igual que otros, constata que los niños que han sido expuestos a catástrofes presentan compromisos en la expresión

de sus estados emocionales, de los comportamientos y de los sentimientos. Winnicott se refiere, por ejemplo, a esas reacciones prolongadas de angustia, que son subestimadas en muchos casos por los sujetos adultos responsables por el bienestar de los niños. Según el autor, los estragos del impacto de las situaciones traumáticas sobre los sujetos no son los mismos según las edades. En los sujetos en edades tempranas la afectación puede expresarse de forma indirecta, a través de una exigencia de más contacto, por ejemplo contacto corporal, apego con las figuras de protección (Winnicott, 1993).

Así mismo, plantea que la cuestión suele ser más compleja, sobre todo en sus efectos en las poblaciones de adolescentes, lo que puede generar retrasos en el proceso de la pubertad. También se refiere en sus aportes a esos sentimientos que descubre el adolescente de ansiedad o incluso de una capacidad para disfrutar en sus fantasías de las situaciones de guerra o de la crueldad (Winnicott, 1993, 1996).

En intervenciones psicoterapéuticas que han utilizado el recurso de las actividades artísticas creativas, realizadas con niños en situación de abandono o bajo medidas de protección por ser víctimas de maltrato, los investigadores refieren en los informes aspectos similares a los planteados por el autor. Por ejemplo, se han detectado cuadros de agresión frente a los otros y frente a sí mismo, así como comportamientos y reacciones inesperadas e intensas de afecto o desafecto, problemas para asumir un cuidado de sí mismo y de las cosas que les rodean (Obando, 2010a, 2010b; Obando, Villalobos & Arango, 2010).

Para la propuesta de *Luna Roja* resulta significativo el abordaje que realiza Hanna Segal desde una perspectiva psicoanalítica sobre la relación que se establece entre la actividad artística y la función reparadora psíquica. En la obra *Sueño, fantasma y arte* (Segal, 1995), la autora afirma que de manera usual las y los artistas perciben su obra como una criatura simbólica, de allí que la actividad artística posea el potencial para transformarse en una actividad reparadora.

Los elementos simbólicos recreados en la obra le permiten al artista construir un mundo y a través de esta actividad, en ese ejercicio de construir un mundo en su obra, el artista repara el mundo actual, el de la vida cotidiana. Los usos que investigadoras como María Colmenares (2002a) y María Villalobos & Olga Obando (2008) han dado a las actividades artísticas como creadoras y reparadoras de mundos de valores, como resortes éticos y morales que se ofrecen a esos niños con experiencias de abandono, niños que realizan procesos resilientes frente a su situación de vulneración, ratifican la eficacia de esta apuesta.

Al arte parece serle inherente una capacidad de reparar el dolor, de re-

sarcir las consecuencias de una falta de principios, como el de una falta del principio de equidad de género en los valores éticos y morales que han regido sus experiencias subjetivadas de género. En la actividad de creación artística es posible resarcir esas carencias aunque en un primer momento solo a nivel simbólico. Desde esa posibilidad que se abre en el espacio de lo simbólico emerge la contingencia de llegar a ser pensado y experimentado como algo fáctico. Esa es una de las potencialidades que se le reconocen a las actividades lúdicas y artísticas en *Luna Roja*.

La implementación de las actividades artísticas como vías para dejar emerger la propia historia, esa historia de la experiencia de género significada desde los diversos lugares de poder, como sujeto oprimido u opresor al interior de las relaciones, sustentada en las ideologías sociales, políticas, culturales con validez de actualidad, se constituye en una vía para una cura terapéutica. En la opinión de María Cristina Rojas & Susana Sternbach (1994), desde una lectura psicoanalítica de la posmodernidad, la cura consiste en reencontrarse con trozos del pasado y darles un sentido. Para las autoras no existe una elaboración sin memoria y la posibilidad de simbolizar va ligada a la resignificación de la propia historia (Rojas & Sternbach, 1994).

Para teóricos como Jean Klein (2006) la creación es valorada como un proceso de transformación; de allí que una psicoterapia a través del arte, en su opinión, “no revela lo que es, no señala lo que ya está allí, sino que atrae un movimiento hacia lo que puede ser, aquello que puede representarse en lo simbólico y entrar en un proceso de una creación a la otra” (Klein, 2006: 13). El autor invita a valorar la capacidad que poseen los procesos de creación artística como oportunidades para construir otros mundos simbólicos, construirlos en la medida en que se llenan de sentido las imágenes que se poseen o emergen durante el proceso de la creación y en la medida en que durante el proceso el sujeto puede revertir el orden de los sentidos y otorgar nuevos o al menos arriesgarse en el proceso de probar nuevos significados para sus elementos representados. Esta idea del valor transformador de las actividades artísticas creativas la comparte con autores como Sigmund Freud (1856-1939), Carl G. Jung (1875-1961), Jaques Lacan (1901-1981), Regina Lago (1897-1966), Melanie Klein (1882-1960), Hanna Segal (1918-2011) y María Cristina Rojas & Susana Sternbach, entre otros.

ORIENTACIÓN PSICOSOCIAL, ARTE Y PSICOLOGÍA

Existe una diversidad de trabajos desde una orientación psicosocial en los cuales se establece una relación entre psicología y arte. Si bien los aportes psicosociales comparten con los de la perspectiva psicoanalítica as-

pectos referidos a la fuerza de la creación artística como espacio para la emergencia de comportamientos, sentimientos, emociones vedados social y culturalmente, son significativas en la perspectiva psicosocial las ideas acerca de las actividades de creación artística como facilitadoras de procesos de readaptación social, espacios para la restitución de posibilidades de bienestar moral y como espacio para aliviar los estragos de las carencias, en tanto permiten planear metas altruistas a futuro.

Desde 1946 aparecen en Europa algunos aportes que centran su atención en mostrar la validez de utilizar las actividades artísticas como facilitadoras de procesos de readaptación a las dinámicas de una vida social normal, en sujetos que han vivido experiencias traumáticas, como aquellas desencadenadas por las situaciones de guerra.

Resulta ejemplar el texto de Alfred Brauner: *Ces enfants ont vécu la guerre* (1946), en el cual el autor, a partir de una reflexión sobre sus experiencias personales como brigadista con víctimas de la guerra de España, en una colonia en Castellón, se plantea preguntas sobre ¿cuáles son las consecuencias de las guerras en el desarrollo psíquico de los sujetos que las sobreviven y cuáles deben ser los aportes de la psicología para ofrecer propuestas alternativas dirigidas a un cuidado psíquico de los niños sobrevivientes de la guerra española?

Durante esa experiencia en las colonias, Brauner se confronta con la capacidad que evidencian los niños para continuar con su devenir cotidiano. Le impresiona la forma como aun en el tiempo de los combates, los niños desarrollaban sus actividades de juego, dibujaban, asistían a las clases. Si bien las actividades cotidianas se encontraban permeadas por un vocabulario propio de la guerra y las dinámicas militares, se hizo evidente para el autor que las consecuencias de las situaciones límite de vulneración de derechos fundamentales como el alimento, la seguridad, el abrigo, se encontraban en estrecha dependencia con el encuadre moral y social en el cual cada uno de los sujetos se hallaba al momento de vivenciar esa situación. Es decir, la significación de la experiencia de vulneración como presión psíquica dependía esencialmente de la situación moral y social de soporte.

Los aportes de Alfred Brauner (1946) y Regina Lago (1940) coinciden en la importancia que se le otorga a la existencia de un ambiente favorable, un contexto social y moral adecuado para aliviar las consecuencias psicológicas desastrosas de un conflicto armado sobre la infancia. Autores y autoras contemporáneos que se ocupan de investigar el fenómeno de resiliencia en diferentes poblaciones denominan este encuadre como un *resorte moral* (Bowlby, 1992; Cyrulnik, 1999, 2002, 2003; Colmenares, 2002b, 2006; Crawford, Wright & Masten, 2005; Obando, Villalobos & Arango, 2010;

Ungar, 2008; Villalobos, 2003; Villalobos & Obando, 2008; Wyman, 2003, entre otros).

Si bien Brauner comparte el punto de vista expuesto en las investigaciones de Winnicott, en el sentido de que el dibujo puede servir de herramienta para el diagnóstico de los estragos que la situación bélica ha generado en la construcción psicológica de los sujetos, en la propuesta psicosocial se considera la utilidad que este instrumento puede ofrecer para el ejercicio investigativo y teórico que se impone como reto el develar fortalezas psíquicas que esos sujetos han desarrollado para sobrevivir psicológicamente a una situación de adversidad como es la guerra.

En la propuesta psicosocial de autores como Brauner (1946) no se trata solamente de restituir los derechos materiales, es decir, el bienestar físico de los sujetos que han sido sometidos a una situación traumática, sino que resulta de gran importancia la restitución de las posibilidades para gozar de un bienestar moral. Los derechos restituidos deben ser resignificados y esta garantía de espacios para la resignificación debe ser objetivo de las propuestas.

Según los autores, la actividad estética contribuye a unificar los elementos de la expresión, por lo tanto juega un papel significativo en las propuestas de nuevas formas comunicativas. La expresión y la comunicación de sentimientos, emociones, conocimientos, ideologías encuentran en las diferentes actividades artísticas como el dibujo, el modelado, la pintura y la danza espacios y formas para exteriorizar los elementos de significado. Según Dionisio Zaldívar (1995) la actividad artística les posibilita a los sujetos la expresión de planteamientos críticos sobre aspectos de su realidad cuyo valor pone en cuestión. Así mismo, les sirve para superar los comportamientos o actitudes de las personas. A esta forma comunicativa crítica se le suma el hecho de que lo expuesto en la obra accede al espacio de lo público, lo comunicable a terceros y que aún en los casos en que la reflexión sobre los propios productos se lleva a cabo de manera individual, el autor de la creación se transforma en un creador-observador de la obra; es decir, ocupa el lugar de público, de otro al cual la obra le conversa, le comunica.

Carlos García rescata la utilidad de las expresiones artísticas como formas que posibilitan nuevas comunicaciones relativas a las relaciones de género en espacios institucionalizados como las escuelas (García, 2003a, 2003b). En una búsqueda de estrategias para que el reconocimiento de la diversidad sexual supere el espíritu de la letra legal de los tratados de derechos humanos y se constituya en un quehacer de la institucionalidad que acompaña el cotidiano devenir, se propone el desarrollo de dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia, desde la búsqueda de estrategias para

aprender a asumir la diversidad sexual en espacios como la escuela (García, 2007).

A partir de las experiencias investigativas y de intervención sobre el tema de diversidades de género en diferentes contextos institucionales (familia, escuela, lugares de trabajo, centros de atención pública, instituciones de protección) realizados por diversos autores se constata que la amplitud del repertorio de palabras que signifiquen la diferencia de género es restringida, hecho que dificulta la experiencia comunicativa sobre dicho tema (Castellanos, 2009, 2010; Castellanos & Cruz, 2009).

Desde las apuestas teóricas esta debilidad de comunicación sobre el tema se explica en la existencia de varios hechos: primero, para enunciar las diferencias de género, el lenguaje ha estado limitado a un mundo representacional al interior de una matriz que homologa diferencia de género con diferencia sexual y convierte en norma la diferencia sexual dual, heterosexual (lo femenino, lo masculino) aun para la representación de la diferencia de género. Segundo, el tema de género hereda el carácter de tema tabú que se le ha impreso a esa comunicación que gira alrededor de los temas que tratan lo sexual; por lo tanto, la comunicación sobre el tema de diferencias de género, si se lleva a cabo, es de manera soterrada. Tercero, en el imaginario de representaciones sobre la diferencia a ésta le es implícita una jerarquización, por lo tanto las diferencias de género conducen al ejercicio de construcción de jerarquizaciones entre los géneros.

Autores como Pablo Fernández (1987) cuando abordan el tema sobre lo comunicable en la subjetividad plantean que la posibilidad de comunicar depende de la riqueza —o pobreza— de símbolos y significados con los que cuenta la intersubjetividad, en tanto la estructura simbólica de la cultura cotidiana se articula por lo que es comunicable y lo que es incommunicable y esto afecta los tres niveles de intersubjetividad: lo comunicable a nivel de una intersubjetividad individual; lo comunicable a nivel de una intersubjetividad conversacional; y lo comunicable como asunto público, a nivel de una intersubjetividad civil (Fernández, 1987, 2003). De allí que los intentos de ampliación de los repertorios simbólicos sobre las diferencias de género en espacios culturales como las instituciones, a la manera como lo propone Carlos García (2003b), pueden constituirse en una de las alternativas para facilitar la comunicabilidad a nivel del cotidiano cultural sobre dicho tema.

Al seguir las ideas de los autores se plantea como necesario ampliar el repertorio de representaciones que le posibiliten al sujeto acercarse al tema de diferencias y diversidades de género a nivel interindividual. Ello se refiere a crear posibilidades para la existencia del tema en ese tipo de comunicación que el individuo establece consigo mismo, en una actividad de hablar para

sus adentros. Es decir, sacar las representaciones de la diferencia y diversidad de género del nivel de lo inconsciente, lo impensable, lo innombrable y darles acceso a esas representaciones simbólicas en lo consciente.

En el segundo nivel interindividual de comunicaciones se trata de facilitar una comunicación sobre los temas de diferencias y diversidades de género a nivel conversacional. Ello se refiere a dejar acceder los temas de diferencias y diversidades de género a nivel de los intercambios *vis-à-vis* más o menos casuales, distendidos, asistemáticos, que se suscitan entre sujetos iguales, sujetos identificados como pares. Si lo incommunicable del tema de diferencias y diversidades de género consiste en esos contenidos que se guardan como personales, lo que es comunicable sería aquello de la diversidad de género que puede constituirse en un contenido transpersonal.

Pero el nivel interindividual de comunicación al cual se quiere llegar con el uso de las actividades artísticas como herramientas que faciliten la comunicación sobre las diversidades y diferencias de género es el nivel civil. Es decir, a ese nivel en el cual los significados acerca de las diversidades y diferencias de género accedan a espacios públicos de comunicación, sean parte de las conversaciones, discusiones y debates que se llevan a cabo en dichos espacios, en las instituciones. Porque aquello que no trasciende queda socialmente catalogado como vida privada, como incommunicable frente a la sociedad civil en su conjunto, frente a las instituciones normativas, políticas y económicas (Fernández, 1987).

Un estudio sobre el recorrido que debe seguir un fenómeno de violación de derechos que involucra la pertenencia de género como es la violencia sexual, hasta llegar a acceder al estatuto de un fenómeno comunicable a nivel civil, un fenómeno conversable como asunto público, se ofrece como caso ejemplar de este proceso. En Colombia, solo hasta el año 2008 y a través de la Ley 1236 de 2008 (Congreso de la República de Colombia, 2008a) que modifica el Código Penal colombiano, y la Ley 599 del 2000 (Congreso de la República de Colombia, 2000b), se logra que la conducta de abuso sexual sea elevada a la condición de una conducta punible; es decir, que adquiriera estatuto de delito penal según la ley. Es solo a partir de la emisión de la Ley 1236 de 2008 que el tema de abuso sexual se instaura durante un periodo significativo como un asunto de debate público en las diferentes instancias de socialización y del Gobierno. Ello muestra cómo la existencia del fenómeno *per se*, que es anterior a la ley, en su dimensión como problemática social, no le garantiza a este fenómeno el estatuto de hecho comunicable. Es necesaria la voluntad de los agentes de la vida pública para abordarlo, debatirlo, discurrir sobre ello, es decir, para legitimarlo (Habermas, 1988), dado que es en la vida pública en donde lo comunicable posee

fuerza de inferencia en los destinos nacionales, en esos centros que deciden, planifican y ejecutan las acciones tomando en consideración las tendencias de la vida pública. Se aclara que no todo lo comunicable se constituye en lo público; obviamente hay asuntos íntimos que se comunican en privado y asumen el estatuto de lo comunicable.

Autores como Zaldívar (1995) llaman la atención en relación con la validez de esas imágenes mentales construidas en las experiencias psicoterapéuticas, en tanto sus consecuencias pueden ser tan tangibles como las de los acontecimientos sucedidos en el mundo real. O, como lo plantea Juliette Boutonier (1980), se posee certeza sobre el modo realista como dibujan los niños, independientemente de si esa realidad que dibujan existe o no; los niños representan esa realidad y realizan esta acción de un modo subjetivo, según su experiencia. Es decir, para ambos autores lo simbólico-estético aproxima a lo real, así sea de una manera parcial.

En el desarrollo de la actividad artística creadora se sucede un proceso de significar los elementos que emergen en la obra artística o lúdica. Los elementos emergen en las representaciones gráficas, en las expresiones modeladas, en las representaciones dramatizadas, bailadas, cantadas. Las y los sujetos participantes les identifican, reflexionan sobre esos elementos, sobre sus significados, los revisan de manera crítica en relación con su mundo de valores, con el mundo de las ideas social y culturalmente aceptadas. En las discusiones dialogadas con los otros, el público de sus obras, emergen nuevas versiones de significación, se resignifican los mismos eventos, los sentimientos, los comportamientos, las ideas, se subvierte el statu quo y en ese proceso que es constructivo se deconstruyen los significados primarios otorgados a los elementos en tanto se les actualizan sus significados.

PERSPECTIVA COGNITIVISTA, ARTE Y PSICOLOGÍA

Desde una perspectiva cognitivista, en la revisión de aspectos referidos a las relaciones que se establecen entre arte y desarrollo humano se ha realizado un acento en el desarrollo intelectual. La manifestación plástica es asumida como manifestación simbólica y la actividad artística como actividad cognitiva, que involucra lo intuitivo, lo creativo y lo emocional. De esta manera la actividad artística es develadora de procesos intelectivos. La actividad de creación artística se referencia como una forma de la actividad estética del sujeto, la cual involucra el cuerpo y la cognición. La actividad estética es caracterizada por autores de esta perspectiva como una forma de proponer algo; una experiencia de totalidad, un paso de un estado de caos a otro de organización, una experiencia en la cual el conflicto se significa

como forma de reorganización, como fuerza de impulso. La actividad estética del sujeto se constituye al interior de referentes relacionales y es una actividad cognitiva progresista de un sujeto que responde a los retos de la obra, es decir, la actividad creativa artística exige de una flexibilidad cognitiva.

Investigadores cognitivistas, pioneros en referirse a las relaciones de significado entre el arte, la actividad lúdica y el desarrollo psicológico humano, han hecho énfasis en el aspecto intelectual [Lev Vigotsky (1896-1934), Jean Piaget (1896-1980) y Howard Gardner (1943-)].

En los textos de Lev Vigotsky: *La imaginación y el arte en la infancia* (1998) y de Jean Piaget: *Lenguaje y pensamiento del niño* (1968), *La representación del mundo del niño* (2001) y *La formación del símbolo en el niño* (1961), los autores recrean la manera como dentro de la perspectiva cognitivista las actividades artísticas son consideradas como actividades cognitivas, en tanto incluyen lo intuitivo, lo creativo y lo emocional.

En los estudios piagetianos se plantea que las manifestaciones plásticas infantiles son producto de la necesidad expresiva y de la necesidad de simbolización del niño y que estas manifestaciones contribuyen al desarrollo intelectual del ser humano, y al mismo tiempo del lenguaje. Piaget identifica “la función simbólica” como constituida por el lenguaje y el dibujo (Piaget, 1961) y postula que el juego simbólico es un elemento primordial en el desarrollo y maduración del niño.

Los y las autoras cognitivistas validan la importancia de las actividades artísticas y lúdicas como facilitadoras o reveladoras de procesos intelectivos tempranos en el ser humano. Para la propuesta de Luna Roja resulta significativo el énfasis que se advierte desde apuestas cognitivistas al reconocimiento del crecimiento estético y lúdico como uno de los componentes del proceso total de desarrollo del ser humano (Acevez, 1993; Changeux & Ricoeur, 2001; Colmenares, 2002b; Obando, Villalobos & Arango, 2010; Vigotsky, 1998, 2002).

Jean-Pierre Changeux & Paul Ricoeur (2001) consideran que la estética es una forma de organización de esa relación que se establece entre el cuerpo, la cognición y la cultura, de aquello que implica ser un “ser humano”. Para los autores la actividad estética es valorada como una forma de proponer algo, de manifestar con razones apoyadas en lo sociocultural.

Zaldívar referencia a Luis Mariano Acevez (1993) y plantea que la experiencia estética “es una experiencia de totalidad en la que participan los sentidos y la razón, el pensamiento, la intuición y los sentimientos, y por lo tanto es un acto único” (Zaldívar, 1995: 47). Es un modo de conocimiento, en una experiencia transformadora que posibilita el acceso a aspectos de la

realidad no solo referida a la realidad externa, sino la que compete al conocimiento de sí mismo, conocimientos que no son aprehensibles por otros medios. En la opinión de los autores la función estética corresponderá a una expresión del nivel más elevado de la jerarquía de las funciones cerebrales, el de las intenciones y de la razón. Estos planteamientos son compartidos en sus aportes teóricos por Luis Mariano Acevez (1993), Vil Mirimanov (1980) y Lev Vigotsky (1998).

Lo estético es reconocido dentro de la terapia psicológica de orientación cognitiva como un componente que facilita el paso de un estado de caos, entendido éste como estado confuso respecto a las significaciones, hacia una organización más completa, consciente y hasta armónica de los significados (Obando, Villalobos & Arango, 2010).

En la experiencia de *Luna Roja* la integración armónica de los significados de los componentes de género no siempre significa una total ausencia de conflicto, sino una manera determinada de organizar las relaciones en la expresión. El conflicto o la crisis que plantea el revisar los significados relativos al género para reorganizarlos es fuerza de impulso, según autores y autoras como Jean-Pierre Changeux & Paul Ricoeur (2001), María Colmenares (2006), Arthur Efland, Kerry Freedman & Patricia Stuhr (2004) y Olga Obando, María Villalobos & Sandra Arango (2010). Esta valoración del conflicto emergente en el proceso de reorganizar significaciones como fuerza de impulso se comparte con los planteamientos de algunos psicoanalistas como Jean-Pierre Klein y pedagogos progresistas como Viktor Lowenfeld & Lambert Brittain (1972) y Herbert Read (1955).

En la actividad estético-artística se puede hablar de una constitución de referentes relacionales que dejan en evidencia un entretejido entre la conciencia y la cognición. La riqueza de la implementación de estas recreaciones artísticas de las situaciones se encuentra en la capacidad que poseen dichas actividades para agenciar nuevas experiencias desde valores éticos y estéticos (Colmenares, 2002a, 2006; Villalobos & Obando, 2008).

La obra artística en su desarrollo muestra aspectos relativos a la actividad cognitiva de un sujeto en la comprensión del tema central de su obra. Efland, Freedman & Stuhr (2004) argumentan sobre la flexibilidad cognitiva y la explican como la capacidad que posee el artista para cambiar sus estrategias creativas de acuerdo con los niveles de conciencia que alcanza y de manera relativa con las exigencias estructurales que le plantea cada ámbito del problema, como tema de la creación. Según los autores, es una capacidad que posee el sujeto para activar los medios adecuados que le permitan afianzar el significado y la comprensión.

En relación con las posibilidades que inauguran las actividades creativas artísticas como formas de crear y recrear mundos, potencialidad también enunciada desde apuestas psicoanalíticas y psicosociales, autores e investigadores de orientación cognitivista ofrecen aportes en los cuales se ocupan de develar los procesos cognitivos implicados en dichas acciones de construir mundos. En investigaciones recientes sobre procesos cognitivos implicados en la resolución de situaciones de videojuego se muestra cómo las y los niños participantes, al crear mundos posibles en el videojuego, amplían sus repertorios de acción a los diferentes niveles intelectuales, emocionales, conativos (González & Obando, 2008a, 2008b, 2010a, 2010b).

Las aplicaciones de las actividades artísticas como técnicas proyectivas para el diagnóstico psicológico se han generalizado a partir de la década del cincuenta del siglo XX. Su uso es reiterativo para el estudio de la personalidad y sus dinámicas, así como para el diagnóstico del nivel intelectual, de trastornos de la personalidad en psicopatología, en el diagnóstico del desarrollo infantil (cognitivo, psicomotriz, estados de anormalidad psíquica, traumas neurofisiológicos, entre otros) y en las actividades evaluativas de la psicología del trabajo, la orientación escolar y en los estudios interculturales. Algunas de estas baterías de medición son: los test proyectivos de Rorschach; el test del dibujo de la figura humana de Machover; el test del dibujo del hombre de Goodenough; el test Z de Zulliger; el test Holtzman; el Test de Apercepción Temática (T.A.T); el test de cuadro relato para adolescentes de Symonds; el Children's Apperceptions Test (CAT) y algunas versiones latinoamericanas de estos test como es la Prueba de Información Reveladora (PIR). En todos estos test se rescata la actividad del sujeto como co-creador o crítico de una obra; el valor de pruebas universales que han adquirido dichas baterías señalan la manera como el proceso creador que se inicia en una obra no cesa, en tanto se puede iniciar y reiniciar un número ilimitado de veces, dependiendo de la cantidad de sujetos involucrados. En cada situación el sujeto que observa la obra le adjudica nuevas interpretaciones y nuevos significados que varían o recrean sentidos según el agente productor de las creaciones, y/o en relación estrecha con los protocolos interpretativos que rijan los ejercicios de evaluación y diagnóstico.

LA IAP CON PERSPECTIVA FEMINISTA COMO MÉTODO DE INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN

En el capítulo titulado “Aportes teóricos para abordar el problema de desarrollo de la identidad femenina en situaciones de maltrato”, de un texto anterior de Obando (2010a: 129-137), se presenta el método de Investigación Acción Participativa (IAP) como marco del programa de investigación e intervención “Subjetividades e identidades de género” y en especial del proyecto macro *Luna Roja: fortalecimiento de subjetividades de género*. La IAP es abordada en ese texto como una investigación comprometida con la transformación social y política de las y los sujetos participantes. Como características intrínsecas a esta forma de investigación le corresponden: el estar basada en la acción, el hecho de partir de la propia experiencia de las y los sujetos participantes, el construir una integración entre la investigación y la praxis emancipadora, el intentar reconocer y sistematizar el saber popular y el determinar su tarea en el cambio del statu quo.

ORÍGENES DE LA IAP Y SU VERSIÓN CON ORIENTACIÓN FEMINISTA

Los aportes de autores y autoras de diversas latitudes (Asia, África, Europa, USA, Latinoamérica) han permitido que la IAP sea reconocida no solamente como una teoría y un método de investigación sino como una opción paradigmática, el paradigma participativo, en algunos círculos actuales académicos y de investigadores (Lincoln & Guba, 2000).

A diferencia del capítulo del libro antes enunciado, en este aparte se presentan elementos históricos, principios y metas que relacionan la perspecti-

va feminista con una apuesta teórica y metodológica de la IAP. Las reflexiones sobre estas relaciones resultaron significativas para la elaboración de la tetralogía que se inicia con el presente libro.

Desde las teorías feministas se reconocen varios orígenes del uso de la IAP. Por un lado, se aceptan como puntos de arranque una serie de proyectos de investigación, realizados con una participación a nivel local, y liderados por organizaciones de base y de la comunidad; así como algunos proyectos efectuados por un grupo de investigadoras e investigadores ubicados en las universidades, proyectos que se orientan en la transformación de las inequidades sociales.

La IAP, como propuesta de investigación-acción, es el aporte de un grupo de teóricos y metodólogos de América Latina (Fals Borda, 1978, 1990; Rodríguez, 1983; De Schutter & Yopo, 1983) que optimizan esfuerzos anteriores de investigación acción desarrollados en diversas latitudes.

Se reconoce como origen de la IAP el trabajo de investigación iniciado por Kurt Lewin y sus estudiantes en los años cuarenta (Aktions research), en procesos de la industria y los negocios (Adelman, 1993; Lopes, 2002). Los aportes de la Aktion research norteamericana son asumidos posteriormente en Europa por teóricos de diversas disciplinas de las ciencias sociales; su uso como herramienta en los procesos de reformas curriculares en países como Alemania con la denominación de “Aktionsforschung” gozan de alto reconocimiento, así como sus aplicaciones en los procesos de intervención comunitaria en Inglaterra (Obando, 2006b).

La IAP se identifica como un sistema de investigación sobre formas efectivas para la participación democrática (Adelman, 1993), que plantea un énfasis en el desarrollo de prácticas de emancipación. Al respecto se reconocen los aportes de IAP realizados desde Latinoamérica (Arango, 1995; Fals Borda, 1978, 1990; Martín-Baró, 1988; Obando, 2006b; Rodríguez, 1983), en Asia y África (Fals Borda & Rahman, 1991; Parpart, 2000), los cuales extienden su foco de la escuela a la comunidad local. En la actualidad España lidera en Europa una implementación de la IAP en el trabajo en comunidades (Arango, 1995; Colectivo Ioé, 1993; Park, 1992).

Autoras feministas establecen una relación entre la práctica latinoamericana de la IAP y la propuesta pedagógica para la concientización, la emancipación y la libertad de Paulo Freire (2007). Los procesos de concientización y el levantamiento de una conciencia crítica son los fundamentos de la pedagogía de Freire adoptados por los teóricos de la IAP y por las teóricas con perspectiva feminista interesadas en esta apuesta (Obando, 1992, 2009b; Zeichner, 2001; Zúñiga, 1996).

La tetralogía, de manera general, puede ser identificada como propuesta de una IAP feminista en tanto asume el reto político de favorecer situaciones de participación democrática, al extender una invitación a agentes ciudadanos a fortalecer sus conocimientos acerca de una problemática que emerge como resultado del cruce de experiencias de significar el género y las situaciones de maltrato. La autora valora la oferta de la tetralogía como una práctica de emancipación frente a procesos de subvaloración, subalteridad, subyugación, subordinación y exclusión social que vive una parte de la población por su condición de género. La tetralogía es una propuesta pedagógica para la concientización. La oferta de acercarse a conocer sobre el fenómeno a través de una serie de talleres psicopedagógicos artísticos, ubica este tema como contenido de las reflexiones cotidianas de todos los participantes y logra de esta manera acercarse a esa meta del levantamiento de una conciencia crítica acerca del fenómeno de subjetividades de género, en tanto el abordaje que se propone se realiza desde una perspectiva feminista del género.

En las apuestas de la investigación-acción, los activistas comunitarios y educadores jalonan procesos participativos interesados en el fortalecimiento de prácticas emancipatorias y en el levantamiento de un sistema de conocimiento local. Se trata de fortalecer la construcción de un sistema teórico de valores humanísticos y del desarrollo del potencial humano, para una participación democrática, una toma de decisiones y puesta en escena de acciones para el cambio. Los investigadores de la acción promueven procesos colectivos de investigación a través de los cuales se logra develar y exponer procesos políticos, ideológicos y sociales que se encuentran en las bases y que permean e instauran sistemas de inequidad.

Estas características de la investigación-acción las comparte la tetralogía cuando se propone aportar para jalonar a nivel local, nacional e internacional un proceso que permita aumentar los saberes informados sobre el fenómeno de las subjetividades de género en poblaciones con experiencias de maltrato. Es decir, colaborar en el levantamiento de un sistema de conocimiento local sobre las características contextuales y situadas de la problemática. Al mismo tiempo la propuesta psicopedagógica tiene como meta incentivar una puesta en escena de acciones para el cambio, al lograr motivar a los agentes estatales y privados para que incluyan en los planes institucionales y educativos (PIE) el componente y la perspectiva de género. Asumir a *Luna Roja* como una experiencia institucional significa que el jalonar un proceso colectivo de investigación a través de una intervención posibilitará develar procesos políticos, ideológicos y sociales que son fundamento de inequidades de género.

La IAP emerge focalizada en proyectos con comunidades que se encuentran en las periferias (sociales, económicas, políticas, culturales) y centra su búsqueda en otras formas de construcción de conocimiento, en un trabajo colaborativo con “los agentes externos”, los de afuera, grupos insertados socialmente (investigadores, profesionales de diversas disciplinas) que funcionan como catalizadores, facilitadores de los procesos de construir conocimiento.

La tetralogía es una apuesta de socialización que involucra y compromete a agentes de instituciones estatales y privadas, en ese ejercicio de construcción. Sin embargo, esta apuesta solo es viable si se reconoce a los grupos identificados como implicados directos por la problemática, o sujetos “afectados”, como actores de los procesos de construir un conocimiento sobre formas más emancipadas de vivir y significar la experiencia de género y maltrato en los diversos contextos de su realidad cotidiana. Por lo tanto, la tetralogía es una forma de IAP, en la oferta que incluye la construcción de un conocimiento, ya que éste se elabora en dependencia mutua y colaborativa entre todos los participantes (Fals Borda, 1980; Martin, 1996); es decir, tanto los agentes de adentro como los de afuera se convierten en los coinvestigadores del proyecto de *Luna Roja*.

De manera resumida se puede plantear que la IAP se ubica al interior del paradigma participativo, y como apuesta metodológica y epistemológica propone cambios frente a los criterios de objetividad y neutralidad de las ciencias sociales experimentales. Hace énfasis en la subjetividad y el involucramiento de todos los participantes en el proceso de investigación; propone una validación consensual de los datos recolectados y el análisis es realizado alrededor de prioridades locales. En la IAP se entiende el conocimiento como un constructo social en comunidades lingüísticas, sociales y culturales particulares. A nivel ontológico crea una especie de sinergia interfásica entre el pensamiento moderno y el posmoderno.

PUNTOS DE ENCUENTRO ENTRE LA PERSPECTIVA FEMINISTA Y LA IAP

Existen puntos de encuentro entre las características del feminismo como perspectiva paradigmática en los procesos de investigación e intervención y las apuestas teóricas y metodológicas de la investigación-acción en sus diversas modalidades de investigación acción (IA), investigación participativa (IP), investigación acción participativa (IAP). El feminismo, de forma similar a la propuesta de la IAP —pero con un grupo poblacional específico, el de las mujeres, en sus inicios, y el de los géneros en su diversidad, de manera posterior—, parte de la experiencia de los sujetos (las mujeres,

los sujetos de género); posee una serie de intereses: el de jalonar procesos emancipadores, el de develar situaciones de desigualdad, el de establecer procesos reflexivos y autorreflexivos de ejercicios hegemónicos de poder, el interés de construir espacios para el ejercicio de la equidad en sus diferentes dimensiones, y en un reconocimiento de la diversidad cultural.

El feminismo propone la elaboración de proyectos sociales que problematizan la opresión de género y el heterosexismo. Para ello:

- Denuncia la marginalización de las mujeres en general y de las feministas al interior de los procesos de investigación desarrollados en centros hegemónicos de producción de conocimiento (De la Cadena, 1992; Fernández, 1992a; Maguire, 2001; Obando, 2008; Rivera, 1990, 1996, 2004).
- Se propone una contribución a la construcción de un movimiento social (Evans, 1979; Freeman, 1975; Friedan, 1963, 1973; Lamus, 2007, 2008a, 2008b, 2009a, 2009b; Moreno, 1977b; Rosen, 2000).
- Inicia una organización de grupos bases (Lamus, 2008b, 2009b, 2010), y grupos de estudio al interior de las universidades (Roberts, 1981).
- Se vincula al trabajo de los movimientos de mujeres de base (Firestone, 1970; Lamus, 2008b, 2009a, 2009b; Millet, 1995; Montecino, 1996; Moreno, Ortiz, Lamus & Lelievre, 2004; Rosen, 2000).
- Propicia la producción de conocimiento mediante la reflexión crítica de todas las y los sujetos involucrados.

Las teóricas feministas abren espacios para el abordaje crítico de sus propios procesos de desarrollo y producción de conocimiento. Son significativas para el fortalecimiento de las apuestas teóricas y metodológicas del feminismo las críticas planteadas por las mujeres de los movimientos de mujeres afrodescendientes norteamericanas y europeas, mujeres latinoamericanas y las llamadas del tercer mundo, mujeres lesbianas, sobre ciertas tendencias universalistas y esencialistas en las apuestas para explicar la opresión de las mujeres, lo que conlleva de manera involuntaria o voluntaria a una ignorancia de las diversidades en las transversalidades del género con otras categorías como raza, etnia, clase social, preferencia sexual, entre otras (Chamberland, 1989; De la Cadena, 1992; Davis, 1981; Hooks, 1984; Glenn, 1985; Holmlund, 1991; Lamus, 2008a; Lorde, 1984; Moraga, 1997; Moraga & Anzaldúa, 1981; Phelan, 1989; Simons, 1979; Spelman, 1988; Thorton Dill, 1983; Urrea & Congolino, 2007), que ignoraban las especificidades de las experiencias de las mujeres y de los movimientos de mujeres.

En un análisis crítico de las diversas formas de opresiones experimentadas por la mujeres como el racismo y las exclusiones de clase, autoras

feministas críticas se ven en la necesidad de crear dentro de los discursos feministas espacios para la expresión de las diversidades en las experiencias de las mujeres, analizando las formas diversas de inequidades y de poder cuando estas diferencias de género son racializadas, enclasadadas, sexualizadas. Esta mirada crítica a una tendencia de desarrollo de conceptos universalistas al interior del discurso feminista se reconoce como un aporte de las voces críticas en el fortalecimiento de los discursos feministas, esos que están organizados particularmente alrededor de los trabajos críticos de las teóricas del movimiento “Women of color” (Collins, 1998; Davis, 1981; Davies, 1994; Hooks, 1981, 1984; Lorde, 1982, 1984, 1996) y las teorías postcoloniales (Chrisman & Williams, 1994; Minh-ha, 1989; Mohanty, 1988b, 2003) con sus contribuciones al incremento de una teoría crítica diversa en investigación y práctica.

Otro punto de encuentro entre la IAP y los aportes del feminismo es su interés por contribuir a la construcción de alternativas metodológicas que faciliten el ejercicio de investigación con perspectiva feminista (Du Bois, 1983); alternativas que desde el feminismo plantea las preguntas científicas (Harding, 1986, 1987; Hesse-Biber, Gilmartin & Lydenberg, 1999; Jayaratne & Stewart, 1991; Mies, 1983, 1991) en las que existe un interés expreso por interpretar la vida de las mujeres desde los elementos de unas teorías feministas y desde las narrativas personales de los participantes (Personal Narratives Group, 1989), en las que se recuperan las palabras de la mujeres a través de prácticas de historia oral (Gluck & Patai, 1991; Rivera, 2008); alternativas metodológicas en las que se devela la existencia de metodologías científicas que sirven para desarrollar y construir discursos de verdad opresores y frente a las cuales es necesario construir otras opciones (Sandoval, 2000).

El incremento en la visibilidad de la IAP en las universidades, en el trabajo de las instituciones gubernamentales y de las organizaciones internacionales, así como en las organizaciones no gubernamentales (Dick, 2006), motiva a autoras feministas a re-energizar y re-politizar el trabajo participativo. Según autoras como Michelle Fine (1994), la Investigación Participativa (IP) le ofrece a la teoría feminista un espacio de actuación en tanto le posibilita pasar del ejercicio crítico academicista sobre la situación de discriminación basada en el género, a un trabajo por el cambio social con perspectiva de género.

A nivel paradigmático, la tendencia a reconocer, valorar y aprovechar las inteligencias múltiples y los diversos caminos para la construcción de conocimiento, los cuales frecuentemente entran en contradicciones, se constituye en otro elemento de la confluencia entre las teorías de IAP y las del feminismo. Además ambos cuerpos teóricos comparten el interés por recu-

perar las voces de los silenciados, en su integración como sujetos coinvestigadores de los procesos de investigación (Hierro, 1994; Lamus, 2010, 2011; Maguire, 1987, 2001; Mies, 1984a; Moreno, 1991; Moreno, Ortiz, Lamus & Lelievre, 2004; Obando, 2002-2010; Rivera, 1999, 2008). Y para ambos es importante implementar prácticas reflexivas críticas que problematicen la existencia de relaciones de poder en el ejercicio de construcción de conocimiento desde grupos privilegiados y dominantes.

En relación con la selección de estrategias de investigación, los postulados feministas comparten puntos de vista con la IAP y éstos se refieren a la inclusión de los sujetos en la investigación en calidad de participantes, con un reconocimiento de las diversidades en habilidades, lenguajes y estilos, lo cual le demanda al feminismo el uso de diferentes métodos en la investigación. Comparten también la búsqueda de métodos y técnicas participativas como los grupos focales de discusión, las estrategias de observación, la observación participante y la observación etnográfica, la utilización de textos visuales, del *collage*, de historias orales, de historias de vida, de narrativas, del testimonio, de la dramatización problematizadora, los mapeos, entre otros. Es decir, de estrategias que faciliten un involucramiento activo de los participantes como coinvestigadores. Métodos que generen procesos para descubrir y develar el potencial de saber que poseen los participantes, o que funcionen como elementos que faciliten aclarar sus sistemas de conocimiento situado en categorías lingüísticas, raciales, de género, de orientación sexual (Rivera, 2008, 1990, 1999).

Dentro de las estrategias de investigación, las apuestas feministas y la IAP comparten su interés por estrategias que faciliten aprender a reflexionar y a analizar las experiencias (Lamus, 2011; Rivera, 1999, 2008). Es por eso que los trabajos de análisis de contenido y de análisis narrativo adquieren un valor como posibilidades de significar las experiencias, y hacerlas comunicables a diversos públicos (Lykes et al., 1999; Lykes, Terre & Hamber, 2003; Martínez & Montenegro, 2010; Mishler, 1986; Rivera, 1999, 2008). Otro punto que comparten las dos apuestas es haber asumido en su devenir histórico un interés por intervenir en los campos formales e informales de la educación, la salud, la construcción de políticas públicas y sociales, los procesos de desarrollo local.

INTERVENCIÓN DE LA IAP FEMINISTA EN LOS CAMPOS FORMALES E INFORMALES DE LAS PROBLEMÁTICAS DE GÉNERO

La IAP acompaña procesos educativos formales e informales y procesos de reformas curriculares en diversos países europeos, latinoamericanos,

asiáticos y africanos en los cuales la emancipación se constituye en meta de campañas mundiales educativas y de alfabetización para un mejoramiento social de países específicos, trabajos en los cuales son significativos los aportes de la pedagogía freiriana, en las prácticas participativas investigación-acción y educación (Auernheimer, 1976; Burns, 1999; De Schutter & Yopo, 1983; Fals Borda, 1973; Fox, Luszki & Schmuck, 1966; Haag, Krüger, Schwärzel & Wildt, 1972; Hall, 1983; Lewin, 1946; Lima, 1983; Moser, 1975; Maguire, 2004; Mollenhauer, 1972; Mies, 1984b; Rapoport, 1970; Rodríguez, 1983, Schmuck, Chesler & Lippit, 1966; Taba & Noel, 1957; Vio Grossi, 1983; Wildt, Gehrmann & Bruhn, 1972; Zeichner, 2001).

Existe una serie de trabajos feministas en contextos de la educación desde la perspectiva freiriana (Miller, 1985). Esta práctica pedagógica freiriana como trabajo educativo focalizado incluye la problematización, la codificación y la toma de conciencia. Se trata de una serie de propuestas educativas a nivel informal que busca promover la participación de las mujeres en sus diversos espacios locales de acción y promueve formas de investigación para el cambio social (Castellanos & Cruz, 2009; Domínguez, 2005; García, 2003a, 2003b; Fuentes et al., 2006; Hierro, 1990, 1993, 1997; Ibarra & Castellanos, 2009; Moreno, 1977a, 1992, 2006; Obando & Castellanos, 2010; Rico, Rodríguez & Alonso, 2000; Sierra & Rodríguez, 2005; Zúñiga, 1993, 1996). La existencia de centros de investigación feministas en varios países son una muestra de cómo los métodos de la IAP han hecho parte del propósito político de la educación y la actividad con grupos de mujeres en condiciones de marginalidad en las comunidades. Las dinámicas de estas prácticas son diversas y van desde la organización de talleres participativos, de formación para la participación en políticas públicas y sociales, hasta los procesos de inserción de ofertas educativas en los diferentes niveles desde el preescolar hasta la universidad, en un interés por vincular grupos urbanos y suburbanos de mujeres, grupos organizados alrededor de proyectos educativos formales e informales, con características generacionales, étnicos y de variados intereses en lo político, lo cultural, lo económico, lo social (Collins, 1990, 1992, 1994; Fine, 1991; Fine et al., 2003; Fine, Roberts & Torre, 2004).

A nivel de la educación formal resulta significativo el incremento de cátedras feministas en la enseñanza universitaria, en un aprovechamiento de la relevancia que adquiere la IAP desde los años noventa en algunos sectores de la academia (Hierro, 1990, 1993). Ello se refleja en un incremento de los proyectos con enfoque de IAP en la oferta académica, a través de ofertas de cursos, o la inserción de temas de la IAP con perspectiva feminista en programas de los cursos y seminarios, en los cuales se rescata el aporte fe-

minista de reflexión crítica sobre las implicaciones del poder diferencial de género en los procesos de investigación, en los procesos de escolarización y en las prácticas educativas (Hierro, 1993, 1997; Maguire, 2004; McIntyre, 1997; Moreno, 1977a, 1992).

Enfermeras y personal practicante de salud pública, con perspectiva feminista, en la implementación de principios y estrategias de la IAP, han realizado una revisión crítica de las prácticas médicas en medios hospitalarios y de salud y llegan a conclusiones como la existencia de discursos patriarcales, androcéntricos, eurocéntricos, excluyentes, inherentes a las discusiones sobre el manejo de la salud desde la perspectiva de la enfermedad y las pandemias. Se trata de una puesta en cuestión de los imaginarios sociales y culturales sobre las causas y los tratamientos de la enfermedad (Meler, 1994, 1996, 2007a). Por ejemplo, tabúes referidos al ejercicio de la sexualidad y los riesgos de contaminación en el manejo de problemáticas como el sida, (Canaval, 2010; Cáceres, 2002; Lather & Smithies, 1997; Manji, 1999). Se identifican los usos de la IAP en proyectos de salud pública en países como Canadá, USA (Minkler & Wallerstein, 2003); e investigaciones en grupos de base sobre salud sexual y reproductiva y en comunidades de población LGTB. Un aporte cualitativo han sido las discusiones feministas sobre una politización del cuerpo, y la búsqueda de una autonomía sobre los procesos de significar el cuerpo y sus acciones.

Desde diferentes colectivos feministas, en diversos países, se reclama el derecho a investigación e intervención en los asuntos que competen al cuerpo femenino, en aspectos específicos como el ejercicio de la sexualidad con autonomía, una libertad en el control de la natalidad y los derechos a decidir sobre su salud y cuidado del cuerpo. Los aportes que han realizado investigadoras e interventoras desde la disciplina de la enfermería, en sus implementaciones de la IAP, resultan relevantes a este trabajo.

En otros estudios se problematiza la existencia de jerarquías (de saber) y procesos de marginalización de diversos grupos (enfermeras, enfermos, familiares) en las dinámicas de los hospitales y de las estructuras de salud y cuidado (Titchen, 1997). A partir de procesos de investigación autorreflexiva se propone la implementación de prácticas de salud y cuidado empoderadas, democráticas, en un reconocimiento de los servicios de salud preventiva (Burin, 1987, 1992; Bones et al., 2009; Cáceres, 2002; Fernández-Dávila, 2009; Manzelli & Pecheny, 2002; Meler, 1994, 1996, 2007a; Smith, 1995). Se propone así un sistema de salud centrado en el paciente más que en la enfermedad. Un sistema que reconozca los diferentes saberes sobre el cuerpo (legos y expertos) y que logre la inclusión de saberes culturales en el abordaje del cuerpo como lugar para la salud (Chuaprapaisilp, 1997).

Existe una serie de propuestas para una educación en salud y mujeres en comunidades de base. Ejemplo de ello es la utilización de una IAP con perspectiva feminista en: estudios de epidemias como el sida (Bones y otros, 2009; Cáceres, 2002; Hierro, 1997, Fernández, 1992b; Fernández-Dávila, 2009; Manji, 1999; Manzelli & Pecheny, 2002), en los cuales se contemplan los componentes económicos, sociales, culturales y políticos de las epidemias desde el punto de vista de las experiencias de los sujetos; en una movilización de soportes intercomunitarios, que a través de procesos educativos apoyan procesos de prevención desde sus posibilidades de cercanía a los sujetos implicados en las problemáticas y en un proceso cooperativo de intercambio de saberes; proyectos en áreas de saberes sobre ginecología femenina desde prácticas y medicinas alternativas originarias de los grupos (Khanna, 1996). Por último, las intervenciones feministas en uso de la IAP abogan por un involucramiento de las comunidades en la construcción y ejecución de vías políticas para enfrentar las problemáticas de salud (Arán & Lionço, 2008; Londoño, 1996, 2006a; Themba & Minkler, 2003).

La IAP se propone incidir en las comunidades como contexto local económico y de participación en procesos de desarrollo. En diversos textos se plantea fortalecer mecanismos de participación en poblaciones históricamente marginalizadas de las tomas de decisiones políticas y de la construcción de conocimiento (Anzaldúa, 1999b; Arratia & de la Maza, 1997; Debbink & Ornelas, 1997; Fals Borda, 1980, 1985; Fals Borda & Rahman, 1991; Freire, 2007; González, 2009; Londoño, 2002; 2006a; 2006b; 2006c; Lamus, 2008a; Ungo, 2000, 2001). Al incorporar a este objetivo una perspectiva de género focalizada en las mujeres, los trabajos llaman la atención sobre la necesidad de visibilizar la importancia del papel que juegan las mujeres en la elaboración de iniciativas económicas a nivel local, nacional, mundial y global (Crawley, 1998; Mies, 1989; Zúñiga, 2010). Los informes de análisis feministas sobre las inequidades de género que van desde los espacios de la vida cotidiana hasta los espacios políticos, generan alternativas para procesos participativos de desarrollo con perspectiva de género, lo cual obliga a revisar los discursos sobre el papel de la mujer en la vida productiva y reproductiva (Firestone, 1970; León, 1994; León & Holguín, 2005; Mies, 1989). Estas propuestas han estado revisadas de manera crítica en aspectos relacionados con el mito de lo comunitario en el género y la interrogación sobre la existencia de poderes desiguales que obligan a una transformación estructural e institucional de sistemas de opresión masculinizados o feminizados (Cornwall, 1998, 2002, 2003), cuando lo que interesa a los principios feministas es fortalecer prácticas y estrategias para la equidad (Young, 1993; Frankenberg, 1993).

Otro de los campos en los cuales las investigadoras e interventoras con perspectiva feminista implementan la IAP es en el fomento de una participación de las mujeres y comunidades de género en la elaboración de políticas públicas y sociales que las favorezcan. Se utiliza la IAP como un método para diseñar e implementar políticas de mejoramiento de las condiciones de las mujeres y demás poblaciones de género como son, por ejemplo, las diseñadas para intervenir en políticas de control de natalidad, cuidado del cuerpo, participación, políticas públicas de mujeres, de población LGTB (Cáceres, 2002; Fundación Colombia Diversa, 2006, 2008, 2011; Londoño, 2006).

Investigadoras de la IAP y feministas se declaran comprometidas con las comunidades locales implicadas en conflictos étnicos y de identidades polarizadas (Cockburn, 1998; De la Cadena, 1992; Lamus, 2008a), que en algunos contextos llevan hasta situaciones de guerras estatales y asumen la colaboración con organizaciones de mujeres interesadas en intervenir en la búsqueda de solución a los problemas de localidades o de estados separatistas étnicos. El acumulado de reflexión crítica frente a la exploración de las líneas múltiples y entrecruzadas entre lo étnico, sexual, nacional, económico con la categoría mujer y feminista y la comprensión de la diferencia como exclusión les posibilita a las investigadoras plantear alternativas a la comprensión de la problemática y de intervención frente a la misma (Cockburn, 2004).

A ello se suma una serie de proyectos para recuperar las historias de las mujeres como forma para preservar la supervivencia en la vida comunitaria de los grupos de origen, a través de ejercicios de construcciones de narrativas comunitarias desde las voces de las mujeres, en contextos en los cuales sus voces han sido acalladas como víctimas de la violencia (Bunster & Chaney, 1989; Fernández, 1992a; Lamus, 2008a; Lykes et al., 1999; Montecino, 1996; Motta, 2006; Rivera, 1990, 1996, 2004; Wang, Burris & Ping, 1996; Women of Photovoice/ADMI & Likes, 2000).

OBSTÁCULOS FACTIBLES EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA IAP CON PERSPECTIVA FEMINISTA

Conscientes del poder performativo que posee el acto de involucrarse en los devenires de la comunidad, las investigadoras feministas identifican por lo menos cuatro procesos que se deben tener en cuenta cuando se utiliza la IAP con perspectiva feminista, dado que estos procesos pueden constituirse en situaciones problemáticas. Éstos son: la dicotomía que se instaura entre “los de adentro” y “los de afuera” en relación con la producción de

conocimiento; el proceso de la reflexibilidad; la emergencia de las voces; la racionalidad; y la comunidad (Anzaldúa, 1999b).

Dentro del discurso feminista y el de la IAP se presume la existencia de inequidades de poder entre “los de adentro y los de afuera”, entre lo emic y lo etic (Anzaldúa, 1999b), que deben ser examinados de manera crítica y que deben ser deconstruidos a lo largo de la investigación por todos los participantes (Bartunek & Louis, 1996; Chávez, Durán, Baker, Ávila & Wallerstein, 2003; Fine, 1994; Gorelick, 1996; Merton, 1972; Mies, 1984a; Obando, 2006b; Rahman, 2004; Stern, 1998).

El proceso de reflexibilidad implica que el sí mismo sea asumido como vehículo para la reflexión y la acción. Se trata de convertir la propia experiencia de vida significada en material alrededor del cual se hacen las reflexiones. En la IAP con perspectiva feminista es imprescindible que esa reflexión crítica sobre sí mismo o sí misma, sobre su situación, sea un interés compartido por todos los participantes y se reconoce que esta reflexión como acto de colaboración es posible únicamente cuando los coinvestigadores (todos los participantes) han creado un espacio de intereses mutuos, pues en el ejercicio de reflexibilidad se desenmascaran situaciones de dominación y de inequidades en los cuales los sujetos participan de manera voluntaria o involuntaria. Se hace posible esto solo cuando esta estrategia reflexiva converge en procesos de diálogo; es decir, cuando las voces que significan la experiencia y que participan en el proceso adquieren el mismo valor en su capacidad para develar un saber sobre la situación que se aborda (Naples, 2003; Pillow, 2003).

En el proceso de reconocimiento de la existencia de voces múltiples en la experiencia de la IAP feminista se recogen las reflexiones que sobre los lenguajes situados y las construcciones lingüísticas ancladas en estructuras culturales propias de los participantes proponen las teóricas feministas y de género. El lenguaje devela visiones de mundo, por lo tanto en la experiencia emergerán el lenguaje de la academia, el lenguaje de lo público, el lenguaje de la comunidad. Si la experiencia de vida significada emerge en forma lingüística y ésta es el fundamento del conocimiento que se construye en la experiencia de IAP, el agente investigador que se encargue de hacer pública la producción de conocimiento (en forma de lego o experto) debe ejercer el rol de un investigador poli-vocal, dado que en los textos que produce se habla sobre los fenómenos de la experiencia, proyectando las voces internas de cada uno de las y los sujetos participantes.

En una perspectiva de un sí mismo que emerge en su comparación con el otro, las apuestas feministas de la IAP llaman la atención sobre procesos en los cuales se esencializa “lo otro” como lo desempoderado, y de manera

casi automática se genera un tipo de relación que se mueve entre un sujeto lleno de poder y un otro desempoderado, como si fuese posible que un investigador externo les otorgara la voz a “los sin voz”, en la medida en que los acompaña en un proceso autorreflexivo, de toma de conciencia.

Reconocer las voces en la investigación implica transgredir las formas tradicionales de hacer investigación, pues en la IAP las voces de las comunidades marginalizadas son voces de saber, de conocimiento sobre un estado de la marginalización. De allí que las feministas le propongan a la IAP problematizar el problema de las voces y sacar la discusión teórica de la forma binaria de “los con voz” y “los sin voz”, y de los poderosos y los sin poder, y situar el trabajo en la voz representacional y de política transformacional (Kalpaka & Räthzel, 1990; Kaplan, 1994; Lykes, Terre & Hamber, 2003; Lorde, 1984; Mies, 1984a, 1984b; Obando, 2006b; Orben-Schmidt, 1989; Rommelspacher, 1992).

Construir una discusión sobre procesos que se suceden en el establecimiento de relaciones colaborativas en la investigación y la intervención es uno de los puntos de partida para la relación en una investigación feminista crítica y constructivista. Una investigación comprometida con la participación democrática y emancipatoria. Emancipación a nivel individual y colectivo de prácticas opresivas en el mundo, una investigación comprometida con la organización para el cambio y para la transformación. Desde ese punto de vista se asume una investigación ética basada en valores, tanto de los investigadores como de los participantes o coinvestigadores, una investigación al interior de un modelo humano interesado en procesos personales y colectivos de cambio. Las posibilidades de relación entre los participantes están determinadas por las contingencias que como grupo viven, en ese espacio de compartir valores e intereses. Por ello, la investigación se funda en una expectativa de reciprocidad, en una relacionalidad, un diálogo, que no siempre es fácil de alcanzar, dado que al interior de las relaciones entre investigadores (académicos) y coinvestigadores, grupos de base o de comunidades se develan mundos de significado, propios de subjetividades raciales, étnicas, de clase, credos religiosos, políticos, sociales y culturales de cada uno de los participantes.

Al feminismo le interesa la construcción de agendas para los movimientos de inclusión. Ello significa que le interesa transformar la praxis feminista en poder. En ese ejercicio se reconceptualiza la noción de poder por fuera de una racionalidad moderna en la cual el poder se concibe como “poder sobre”, un poder tipificado y asociado al ejercicio de dominación. La IAP feminista sugiere otra alternativa para la formulación de la base del poder como “una capacidad para”, por lo tanto esgrime el concepto de

empoderamiento como cuerpo de la teoría y de la práctica, un poder que emerge como resultado de su involucramiento en los procesos reflexivos que le permiten comprender su realidad y le abren posibilidades para construir y transformar nuevos mundos de significado (León, 1994; Obando, 2006b; Zúñiga, 1996). Esta concepción del poder ha sido defendida por autoras feministas como Patricia Collins (1990), Heaven Crawley (1998), Marion Martin (1996) y Jane Parpart (2000).

La metodología de investigación e intervención de la presente propuesta es una apuesta de IAP feminista. Por lo tanto, los principios, presupuestos y metas de esta oferta teórica y metodológica deben ser, en lo posible, respetados durante su implementación; además, deben ser considerados los factibles obstáculos.

ENFOQUE PEDAGÓGICO DE LAS HERRAMIENTAS TEÓRICO-PRÁCTICAS DE *LUNA ROJA*

En este capítulo se caracteriza el enfoque pedagógico de la propuesta para una intervención en subjetividades de género en sujetos con experiencia de maltrato. Los libros de la tetralogía *Luna Roja* contienen una propuesta para un proceso pedagógico reflexivo de intervención, el cual posee las siguientes características: ser una metodología vivencial; según la actividad de los y las participantes, se trata de un método pedagógico activo en el cual prima el interés y la creatividad, derivadas de una experiencia lúdica y recreativa; según la forma de razonamiento empleada en esta experiencia pedagógica se combinan los métodos inductivo y un razonamiento abductivo; la forma de trabajo es en talleres que se desarrollan dentro de un modelo intuitivo.

Para la implementación de las herramientas se parte de una oferta de contenidos temáticos y de métodos: Los métodos o actividades pedagógicas implementadas deben posibilitar nuevas experiencias y formas de acción y actuación, deben estar abiertos a cambios, pero al mismo tiempo deben ofrecer un espacio de seguridad a las y los sujetos participantes. Los métodos giran alrededor de la elaboración de un proyecto, lo que permite catalogar esta actividad pedagógica desarrollada en los talleres como propia de un método socializador.

La propuesta pedagógica posee un carácter liberador, en tanto se compromete a jalonar un proceso a través del cual las y los sujetos participantes pasan de una “conciencia en sí” a una “conciencia para sí” sobre su subjetividad de género y donde reconocen el lugar que ocupan en el mundo y se reconocen como constructores y transformadores de esos sentidos que son,

han sido y pueden llegar a ser fundamento de una construcción de su visión del mundo. En el ejercicio pedagógico de *Luna Roja* se trata de guiar a los participantes a cuestionar las teorías y las prácticas experimentadas como coercitivas, excluyentes, invisibilizadoras y represivas en el desarrollo de una experiencia subjetivada del género.

Posteriormente se analiza cercanía de la propuesta psicopedagógica de género de *Luna Roja* con propuestas de una educación, pedagogía y/o mediación artística. En el aparte se trata de responder a las siguientes preguntas: ¿Qué es la educación, la pedagogía y la mediación artística? ¿Qué propuestas pedagógicas se hacen en *Luna Roja*?

CARACTERÍSTICAS DEL ENFOQUE PEDAGÓGICO DE LAS HERRAMIENTAS TEÓRICO-PRÁCTICAS DE *LUNA ROJA*

Un aspecto que comparten los volúmenes II, III y IV de la tetralogía es que constituyen una oferta de implementación de un enfoque pedagógico que se centra en metodologías vivenciales, basados en las experiencias de las y los sujetos participantes; es una metodología con características inductivas, intuitivas, flexibles, globalizadoras, socializadoras y emancipadoras.

Al propiciar la actividad de los y las participantes, se trata de un método pedagógico activo (Claparède, 1920, 1921, 1938; Decroly, 2006; Dewey, 2004; Montessori, 1939, 1958) basado en metodologías vivenciales, características de la *Escuela Nueva* (Zúñiga, 1993, 1996). Es decir, se trabaja desde la experiencia concreta de las y los sujetos participantes, desde sus mundos de significado, de una manera sistemática y dentro de un juego de normas y reglas de relacionamiento establecidas por las y los propios sujetos participantes. Al implementar este método en *Luna Roja* se busca que dichos sujetos se acerquen a una comprensión del fenómeno de subjetividades de género de manera creativa, mediante el descubrimiento y la experimentación de su propia experiencia significada de género, relativa a sí mismo y a los otros.

La participación voluntaria en la experiencia pedagógica de *Luna Roja* supone un factor esencial de la misma. A esta experiencia psicopedagógica vivencial le corresponde de manera ineludible el placer y el deseo como principios. Diversión, apertura y ganas de hacer parte de la experiencia de *Luna Roja* son un deber ser de cada una de las sesiones de trabajo con las y los sujetos participantes; por ello se puede hablar de una pedagogía lúdica.

En esta experiencia pedagógica la actuación de la o del pedagogo es la de una persona facilitadora, que propicia, acompaña, insinúa el proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual es recíproco y cumple con las necesidades

e intereses de las y los sujetos participantes implicados en el proceso pedagógico.

En las metodologías activas y participativas propuestas en las herramientas (volúmenes II, III y IV) prima el interés y la creatividad. Estas metodologías se derivan de experiencias lúdicas, recreativas y artístico-creativas. Se implementan los dramatizados, las dinámicas grupales, las anécdotas, los sociodramas, las historias personales, los cuentos populares, los juegos, los conversatorios, actividades de pintura, escultura, música, danza y las visitas de exploración, entre otras. Es así como de aquellas metodologías, que surgen de la implementación en los talleres de trabajo colectivo, cada sujeto participante realiza aportes desde sus experiencias, ya sea exponiendo, analizando críticamente, argumentando, discutiendo, es decir, comprometiéndose con el desarrollo de los temas. En todas las metodologías propuestas predominan las experiencias de trabajo creativo.

Según la forma de razonamiento empleada en esta experiencia, se trata, por una parte, de un método inductivo (Decroly, 2006; Dewey, 2004), en tanto el ejercicio de pensar sobre subjetividades de género parte de una observación de hechos particulares cercanos, parte de las vivencias cotidianas de los participantes. Se trata de asociar estos hechos entre sí, para llegar a una identificación de formas más generales de aparecer del fenómeno que serán expresados, socializados de maneras diversas. Por otro lado, se implementa un racionamiento abductivo, en tanto se parte del supuesto de que las experiencias de género constituyen el cotidiano de las y los sujetos participantes; por ello es posible iniciarse en un ejercicio de abducción (Denzin & Lincoln, 1994, 2005; Obando, 2010b; Valsiner, 2005) que dé cuenta tanto de los contenidos como de los significados de la experiencia, localizados en contextos específicos a las circunstancias individuales y sociales, privadas y públicas de cada sujeto participante. Es un método que estimula la autoactividad de las y los sujetos participantes, un intervenir eminentemente activo.

La forma del trabajo en los talleres de *Luna Roja* se desarrolla dentro de un modelo intuitivo (Pestalozzi, 1982, 2005). Por ejemplo, las y los sujetos participantes son invitados a observar de manera crítica situaciones concretas correspondientes a los fenómenos de género y maltrato; a revisar de esas propias formas de aparecer como un ser de determinado género en lo físico, lo cognitivo, lo emocional; a explorar sobre los comportamientos propios frente a los otros de género, y sobre esas expectativas que se poseen frente a los otros, como sujetos de determinados géneros. Se les invita a revisar esos lugares que ocupan los sujetos de género en las relaciones; los valores que adjudican según la pertenencia de género intuida; situaciones en las cuales

ellas y ellos mismos son actores o agentes de experiencia directa. Las y los sujetos participantes son invitados a ofrecer los contenidos de esos temas generales de género que se ponen en discusión, que se ofrecen desde la propuesta de *Luna Roja* como alternativa para hablar de género.

En la implementación de las herramientas teóricas y prácticas de *Luna Roja* se parte de una oferta de contenidos temáticos que son planteados como alternativas para ser abordadas en cada una de las sesiones. Regularmente, en la implementación de *Luna Roja*, esta base de contenidos propuestos para cada herramienta es reelaborada y actualizada por el equipo facilitador a partir de las anticipaciones temáticas que realizan las y los sujetos participantes en el transcurso de cada uno de los encuentros. Es decir, las propuestas de contenidos temáticos de las herramientas son flexibles, dejan abierta la posibilidad de introducir otros temas que de manera espontánea y ocasional adquieren relevancia en el contexto en el cual se mueven las y los sujetos participantes del proceso y en cada situación. Se trata de aprovechar acontecimientos de actualidad, que se correspondan con los objetivos planteados en los talleres. Dado que estos temas hacen parte del cotidiano de las y los sujetos participantes, el abordaje de los mismos garantiza un interés en la discusión y la emergencia de opiniones que pueden resultar de gran valor para el proceso.

Si bien estos métodos posibilitan nuevas experiencias y formas de acción y actuación, deben estar abiertos a cambios; al mismo tiempo deben ofrecer un espacio de seguridad a las y los sujetos participantes. Dado que buena parte de los contenidos abordados en la experiencia de *Luna Roja* son autorreferenciados y que un abordaje del tema de experiencias subjetivadas de género, en sujetos con experiencia de maltrato, presupone un grado de dificultad, por la implicación emocional de las experiencias, el equipo facilitador debe asumir el compromiso de garantizar un acompañamiento con una fineza de discreción sobre las dificultades que el tratar este tema puede ocasionar en las y los sujetos participantes. Una de las alternativas frente al manejo del compromiso emocional que poseen los contenidos fue la decisión de hacer dicho abordaje a través de producciones artísticas, obras plásticas, sonoras, teatrales, literarias, corporales y bailadas a la manera como lo recomiendan autores como Sara Paín & Gladys Jarreau (1995); Jean-Pierre Klein (2006); Olga Obando, María Villalobos & Sandra Arango (2010); informaciones sobre esta característica se amplían en el capítulo cuarto en el que se revisa a *Luna Roja* como un ejercicio de arte y psicología y la sección en la que se revisa la propuesta de *Luna Roja* en su cercanía con una educación, pedagogía o mediación artística.

La experiencia de *Luna Roja* se acoge a las recomendaciones de los pe-

dagogos de la escuela activa sobre lo conveniente de seguir el flujo natural del proceso de aprendizaje de cada sujeto participante. Si bien la experiencia pedagógica debe contener en sí misma una estructura, ésta será la mínima necesaria para garantizar la actividad y al mismo tiempo la mínima estructura posible, para dar espacio a la espontaneidad y la creatividad de las y los sujetos participantes en el proceso psicopedagógico.

Otro argumento para mantener el criterio de flexibilidad en la estructura de los métodos de la experiencia de *Luna Roja* es el reconocimiento de esta experiencia como una actividad de tiempo libre. Una actividad que contrasta con aquellas que hacen parte de la dinámica estructurada en espacio y tiempo de la cotidianidad de las y los sujetos participantes. El devenir cotidiano de la mayoría de los sujetos sociales se encuentra ritualizado y reglamentado desde diferentes instancias tales como la familia, la escuela, el trabajo. Regularmente en esas instancias las y los sujetos participantes son usuarios poco frecuentes de espacios sociales que brinden posibilidades para la autorreflexión crítica, para pensarse a sí mismo, para reflexionar sobre las experiencias de manera abierta, creativa; en algunas ocasiones estos espacios y tiempos para un ejercicio de autorreflexión como sujeto individual o social son casi inexistentes y son menos frecuentes para una reflexión que se realice en clave de género.

Otra característica que comparten los métodos de la propuesta psicopedagógica de *Luna Roja* es la de tratarse de métodos que giran alrededor de la elaboración de un proyecto. En la obra de William Kilpatrick (1918, 1934, 1925, 1926, 1932, 1967) se desglosa de manera ejemplar esta propuesta metodológica en la cual se parte del interés por la búsqueda de respuesta a una pregunta, un tema de investigación, en un plan de trabajo que organiza de manera libre cada participante. En *Luna Roja* existen preguntas a las que se les busca respuesta durante varias sesiones y que se constituyeron en proyectos de creaciones artísticas, compuestos por varias actividades consecutivas. Algunos de los proyectos desarrollados en las anteriores intervenciones de *Luna Roja* (como parte de los métodos implementados en la investigación del programa *Subjetividades de género*, enunciados en el prefacio) y que son ahora propuestos en estas herramientas son, por ejemplo, los proyectos que implican: la construcción de un espejo de sí mismo; de un libro diario de *Luna Roja*; del montaje de un dramatizado sobre relaciones de género; la preparación de una actividad ritual de iniciación en asuntos de género; o la creación de un diseño exclusivo como un proyecto que diseña situaciones para sujetos de género a futuro (estos proyectos se encuentran en las herramientas, volúmenes II, III y IV). Proyectos que mezclan varias actividades, en las cuales converge la utilización de diferentes técnicas y

que facilitan el desarrollo creciente y creativo de los contenidos del tema.

Estas características de los métodos por proyectos acercan la propuesta de *Luna Roja* a los denominados modos globalizadores en lo pedagógico (Decroly, 2006; Kilpatrick, 1918) y enuncian la manera como un artificio constructivo se instituye en la ejecución, en tanto se parte de la responsabilidad del sujeto sobre su propio proceso de aprendizaje. Es una experiencia personal que se basa en los conocimientos previos que sobre una subjetividad de género poseen las y los sujetos participantes y que, a semejanza de un ejercicio de construcción, edifica su conocimiento a partir de sus propios saberes a la manera de cimientos sólidos en un sí mismo consciente o inconsciente (Obando, Villalobos & Arango, 2010). Los conocimientos nuevos, las actualizaciones, las nuevas creaciones que el individuo obtiene sobre el tema durante la elaboración de su proyecto, son adquiridos mediante ese uso de conocimientos y saberes anteriores, que en la situación pedagógica son apropiados por el sujeto. En esta propuesta se parte del supuesto de que el sujeto posee un saber sobre el problema y ello facilita el logro de la experiencia pedagógica (Freire, 2007; Fals Borda, 1980, 1985, 2006; Mies, 1984a, 1984b; Obando, 2002-2010).

Dado que buena parte de los contenidos de la actividad pedagógica se encuentran insertos en eventos sociales en los cuales las y los sujetos participantes están implicados y que de manera directa e indirecta están afectando sus posicionamientos subjetivos de género, desde lugares de poder que les sitúan como sujetos de género opresores, oprimidos o emancipados, se puede catalogar esta actividad pedagógica desarrollada en los talleres de *Luna Roja* como una actividad propia de un método socializador (Natorp, 1913), en el cual las condiciones culturales de la vida social de las y los sujetos participantes se reconocen no solo como encuadre de sus actos, sino como un espacio en el cual se ha logrado su proceso de humanización. Los valores que circulan en ese mundo cultural y social, al interior del cual se lleva a cabo la actividad pedagógica, entran a jugar un papel significativo en este proceso de develar la experiencia significada de género.

Como proceso socializador la experiencia de *Luna Roja* ofrece una nueva forma de aprender acerca de problemáticas como el género y el maltrato. Se trata de acercarse a conocer, de adquirir un conocimiento más informado sobre otras formas de comportarse, de saber, de pensar sobre el género, otras opciones a las ofrecidas por la sociedad de consumo, por las ideologías patriarcales, androcéntricas, heterosexuales, eurocéntricas, judeocristianas, entre otras. Se trata de aprender formas conscientes para significar el comportamiento social de género, poner en cuestión los contenidos de los roles, los estereotipos de género en su viabilidad para vivir socialmente esta

experiencia de manera digna, de manera humanamente respetuosa consigo mismo y con los otros.

Pero es necesario hacer explícito el carácter liberador de la propuesta pedagógica de *Luna Roja* en tanto se compromete a jalonar un proceso a través del cual las y los sujetos de género pasan de una “conciencia en sí” a una “conciencia para sí” sobre su subjetividad de género y donde las y los sujetos participantes reconocen el lugar que están ocupando en el mundo y se reconocen como constructores y transformadores de esos sentidos que son, han sido y pueden llegar a ser fundamento de una construcción de su visión del mundo (Mies, 1984a, 1984b; Freire, 2007; Foucault, 1987; Heiliger, 1991, 1994, 1999; Heiliger & Kuhne, 1993; Heidegger, 1951; Martín-Baró, 1988; Obando, 2001-2011; Xavier, Eichelkraut, Simon & Carmon-Daiber, 1987; Zúñiga, 1996).

La actividad pedagógica de recuperar los significados de las experiencias subjetivas de género y de maltrato se deriva de una participación del individuo en un ejercicio de toma de conciencia social sobre su condición (Dewey, 2004). Una pedagogía emancipadora a la manera como la definen teóricos como Freire (2007) en el texto *Pedagogía del oprimido* y Adorno (1970) en el texto *Educación para el coraje civil*, una pedagogía que afecta campos educativos, legales y políticos. Una pedagogía que ha sido utilizada y recomendada también por investigadoras y teóricas feministas y de los estudios de género como una forma de acercarse al logro de los objetivos de emancipación, igualdad y equidad, referido a un reconocimiento y respeto a las diferencias y diversidades de género (Castellanos & González, 1996; Christiansen, Linde & Wendel, 1991; García, 2003a, 2003b; Giberti, 1999; Heiliger, 1991; Heiliger & Funk, 1988; Obando, 2006c, 2010b; Rico, 1994b; Rico, Rodríguez & Alonso, 2000; Turbay & Rico, 1994; Zúñiga, 1993, 1996).

En la pedagogía de las herramientas teórico-prácticas (Volúmenes II, III y IV), como una pedagogía comprometida con un proceso emancipador, se plantea un compromiso por buscar y nutrir una voz propia en las y los sujetos participantes, una voz que enuncia las complejidades y variaciones de esas experiencias subjetivadas de género en un mundo contemporáneo.

La reflexión es el ejercicio que prima en esta propuesta pedagógica. Por ejemplo: se invita a las y los sujetos participantes a preguntarse sobre las características de las relaciones como una expresión de ejercicios de poder a la manera como lo recomiendan teóricamente autoras y autores como Ana Fernández (1999), Ana Villareal (2001), Andrea Rodó (1994), Dora Munévar (2004), Gabriela Castellanos (1991, 2006), Joan Scott (2008), Marcela Lagarde (1997, 2001, 2005), Martha Lamas (1994), Sandra Bartky (1990),

Michel Foucault (1992, 1980), Sandra Harding (1987) y Teresa de Lauretis (1991). Se invita a un cambio de esas formas de relacionamiento internalizadas como de naturaleza esencial y lógica, entre el individuo, la sociedad, y los otros individuos. La inserción en la experiencia pedagógica de *Luna Roja* es valorada como una forma libertaria de acceder a un conocimiento sobre el tema de subjetividades de género, una experiencia que no busca uniformar, ni someter a las y los sujetos participantes ideológicamente.

El carácter crítico es otra de las características del modelo pedagógico propuesto por *Luna Roja*. Dentro de este modelo el equipo de facilitadores se compromete a motivar a las y los sujetos participantes a ejercitarse en el arte de la pregunta, un arte de poner en cuestión el orden establecido sobre la existencia y la pertinencia de una experiencia subjetivada de género específica. El ejercicio de la pregunta es a la vez un ejercicio de tratar de comprender. Es decir, se invita a las y los participantes a desafiar a través de un preguntar y preguntarse sobre formas de dominación inherentes a esos regímenes de creencias y prácticas que les han sido impuestos y regímenes que les obligan a ocupar un lugar esencial como sujeto de género (Foucault, 1990; De Lauretis, 1991; Fernández, 1993, 1999; Lamas, 1994, 2000).

Luna Roja, como apuesta pedagógica, propone una forma de movimiento entre una teoría y una práctica (praxis) sobre el tema de género. Propone un modelo dialéctico y cíclico semejante al que se desarrolla en las intervenciones sociales de la Investigación Acción Participativa. Se trata del modelo Acción-Reflexión-Acción (ARA), en el cual las y los sujetos participantes logran acercarse a obtener una conciencia crítica sobre determinado tema en la medida en que ellos establecen una relación entre un actuar crítico y un reflexionar crítico sobre esa actuación, y proponen a partir de las reflexiones una nueva forma de actuación, sobre la cual se reinicia el ciclo de reflexión-nueva acción (Fals Borda, 1978, 1980, 1985; Mies, 1984b, 1987; Obando, 1991-2010). Para el caso de la propuesta de *Luna Roja*, se trata de adquirir, de construir una conciencia sobre las experiencias subjetivadas de género, a través de un trabajo continuo y en espiral, un ejercicio de reflexión sobre las acciones de género, los posicionamientos como sujeto de género, las emociones, los sentimientos, los intereses, siempre en la aspiración de que este ejercicio de reflexión realizado habilite para una nueva acción y para realizar de manera continua este ejercicio a un nivel superior de comprensión, en su acción y su reflexión (Obando, 2006c, 2009a), en tanto al reflexionar sobre las acciones de género éstas adquieren nuevos significados y jalonan nuevas formas de acción y por ende nuevos estados de reflexión a niveles diferentes.

En el ejercicio pedagógico de *Luna Roja* se trata de guiar a los y las

participantes a cuestionar las teorías y las prácticas experimentadas como coercitivas, excluyentes, invisibilizadoras y represivas (incluyendo aquellas que se desarrollan en sus instancias reconocidas, como la familia, la escuela, las relaciones de pareja, las relaciones entre pares, o las relaciones en los lugares laborales, etc.), un ejercicio de reflexión crítica a partir del cual se generen alternativas de pensamiento y actuación que logren impactar de manera emancipadora las condiciones actuales de vida, que logren incidir para un cambio o transformación de esas formas opresivas naturalizadas en la sociedad, un ejercicio de reflexión que cuestione el statu quo (Apple, 1987; Boal, 1985, 1986a, 1986b, 1986c; Castells et al., 1994; Demo, 1985; Freire, 2007; Giroux, 1991, 1992; Giroux & McLaren, 1989, 1998; Holt, 1967; Illich, 1968, 1973, 1974; Illich et al., 1977; McLaren, 1994, 2005; Mies, 1984a; Obando, 1992-2010; Postman, 2000; Park, 1992; Rodríguez & Hernández, 1994).

LUNA ROJA: ¿UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA, DE EDUCACIÓN O DE MEDIACIÓN ARTÍSTICA?

Luna Roja y la educación artística

En el aparte anterior se caracterizó el enfoque pedagógico de *Luna Roja* como: un método activo, con una actividad pedagógica autorreferenciada, creativa, voluntaria, lúdica, implicativa; se planteó que la propuesta pedagógica se desarrolla a través de metodologías activas derivadas de actividades lúdicas, recreativas y creativas artísticas; se esbozó la forma de razonamiento empleada en la metodología que combina abducciones e inducciones; que por la forma de trabajo en los talleres psicopedagógicos se infiere un modelo intuitivo, que parte de una oferta de contenidos temáticos flexibles; y se afirmó que *Luna Roja* es un método abierto, de estructuras flexibles que giran alrededor de un proyecto socializador, concientizador y emancipador de género.

En esta sección se retoma una de las características antes enunciadas, la que corresponde al hecho de que los métodos que se proponen en los talleres de *Luna Roja* conciernen en su mayoría a metodologías activas derivadas de actividades lúdicas, recreativas y creativas artísticas. Este hecho compromete a la autora de las herramientas teórico-prácticas a establecer una serie de comparaciones entre supuestos, objetivos y métodos de propuestas —pedagógicas, educativas y de mediación artística—, con los de la propuesta de *Luna Roja*.

La presentación de las propuestas —de educación, de pedagogía o de mediación artística— girará alrededor de tres preguntas: ¿Qué es la educación, la pedagogía y la mediación artística?, ¿qué comparten estos tres

conceptos con la propuesta de *Luna Roja*? y ¿en qué se diferencia *Luna Roja* de las propuestas de educación, de pedagogía y de mediación artística?

Existe una relación entre las apuestas de los pedagogos modernos en diferentes latitudes y las apuestas que vinculan la pedagogía, la educación y el arte. A partir de los años treinta del siglo XX, en los Estados Unidos, por influencia del pensamiento reconstruccionista y progresista de John Dewey (1859-1952), en las apuestas pedagógicas toma auge la idea de una educación para la democracia y para la vida civil. En aportes de pedagogos americanos con dicha orientación se postula que el arte infantil y las expresiones artísticas en general son formas de expresión personal y como tales se les debe conferir una aplicabilidad en el ámbito educativo (Lowenfeld & Brittain, 1972; Read, 1964). Varios autores reconocen el poder de la actividad artística para resolver problemas que logren transformar la vida del individuo.

A esta apuesta de inclusión del arte en la educación se vinculan tanto artistas plásticos como Wassily Kandinsky (1866-1944), Paul Klee (1879-1940), Franz Marc (1880-1916), Peggy Guggenheim (1898-1979), Max Ernst (1891-1976); poetas como Charles Baudelaire (1821-1867); psicólogos como Jean Piaget (1961, 1968, 2001); Lev Vigotsky (1998); Howard Gardner (1994, 2006); psiquiatras como John Bowlby (1992) y Jennifer Miller (1999) y pedagogos como Viktor Lowenfeld & Lambert Brittain (1972), Herbert Read (1955), Arthur Efland (2004), John Dewey (2004), Ana Hernández (2006), Jean Klein (2009) y Ascensio Moreno (2003). Con los aportes teóricos y metodológicos de todos estos autores se logra dar solidez científica a las apuestas de una pedagogía y educación artística.

Una de las razones por las cuales adquiere fuerza la propuesta de inclusión de las actividades artísticas en los programas educativos es la adjudicación a esta actividad de un sentido de liberación y desarrollo de la capacidad crítica. Sentido que le otorgan la mayoría de los autores, los cuales valoran la actividad artística como una ocasión que permite el incremento de la capacidad de acción, y la estabilidad emocional.

Estas características son consideradas por los autores como de gran valor, dado que hacen parte del grupo de exigencias que las sociedades modernas les plantean a los sujetos, sociedades donde los cambios, las tensiones y los estados de incertidumbre hacen parte de la vida normal cotidiana (Lowenfeld & Brittain, 1972).

Las ideas de una educación progresista iniciadas en los años veinte por autores como Dewey (2004), exaltando la autoexpresión y la libertad artística, fueron retomadas por autores como Read (1955) y Lowenfeld & Brittain (1972) los cuales logran actualizarlas en sus propuestas, vinculándolas con la actividad artística. Lowenfeld & Brittain publican en 1947 el libro *De-*

sarrollo de la capacidad creadora; allí profundizan en la idea de la importancia del arte como instrumento educativo, hasta el punto de abogar por la autoexpresión como un modo de desarrollar el Yo y como un mecanismo para prevenir y fortalecer las defensas contra las perturbaciones afectivas o mentales, las cuales consideraban que estaban a menudo vinculadas a la falta de confianza en sí mismos.

Hace parte de esta tendencia el adherirse a la propuesta de un modelo de educación que se concibe como centrada en el niño. El sujeto niño adquiere una auto-valoración y en ello ocupa un lugar destacado su expresión creativa, la cual es vista y valorada en cercanía con la actividad creativa de un artista (Efland, 2002, 2004).

Frente a la pregunta sobre ¿qué es la educación artística?, en diversos documentos se define la educación artística como una propuesta educativa cuyo propósito es formar a artistas plásticos con capacidad para expresar, en las obras plásticas producidas, elementos subjetivos propios de situaciones sociales, políticas, culturales de los seres humanos. Desde esta propuesta educativa la producción artística debe ser realizada con un estricto respeto por la técnica, y lo estético reconocido dentro de los cánones académicos del arte. El educador debe poseer una formación profesional universitaria o en instituciones especializadas en educación artística (Moreno, 2010). El fin último del modelo de educación artística es la creación de la obra artística. Es decir, que los participantes de la experiencia de educación artística expresen y plasmen “su mundo interior” en una creación artística. La calidad del producto artístico es el indicador del éxito o fracaso del modelo de educación.

Como antecedentes de la propuesta de educación artística se identifican varios y de diversa índole. Por ejemplo, existen algunos autores que plantean que esta propuesta de educación se desarrolla como alternativa institucionalizada frente al manejo de problemáticas emergentes como resultado de los estragos de la Segunda Guerra Mundial (Read, 1964, 1995). En el libro *Arte y educación*, publicado en 1943 por el pedagogo Herbert Read, se señala la manera como en la Gran Bretaña, en la época de la guerra, la enseñanza del arte es redefinida, pasando a ocupar una posición más revalorizada en el currículo académico. Para Read “no existen obras de arte, sino solo arte. Pues el arte es entonces la forma de vida” (Read, 1964: 257). Es decir, el autor parte de la consideración del arte como la base de la educación y anima a despertar el goce estético en los que serán futuros maestros y profesores.

Para autores como Howard Gardner, la educación artística posee un papel significativo en el desarrollo humano y tiende a basarse en actividades de producción, percepción y reflexión. El autor recrea estas relaciones en

tres de sus producciones teóricas: *Educación artística y desarrollo humano* (1994), *Mentes flexibles: el arte y la ciencia de saber cambia nuestra opinión y la de los demás* (2004) y *Arte, mente y cerebro* (2006).

Otros autores localizan los antecedentes de la educación artística en propuestas de formas de intervención educativa en contexto social. Estos autores identifican el proceso educativo artístico como un proceso favorable a la elaboración psicológica y a la resolución de situaciones personales conflictivas. En los textos se recrean diferentes instancias del orden estatal y privado que vienen desde hace varias décadas desarrollando proyectos de investigación y de intervención educativa a través del arte. Formas de intervención educativa en contextos sociales, que poseen como beneficiarios directos a poblaciones en condiciones de desventaja, como son, por ejemplo: los infantes, los adultos mayores, los disminuidos psíquicos y físicos, los toxicómanos, mujeres que han sufrido violencia de género, sujetos privados de la libertad en cárceles, trabajadoras(es) sexuales atendidos en centros prestadores de servicios, migrantes, personas sin techo atendidos en asociaciones y fundaciones, personas maltratadoras que solicitan ayuda para superar sus situaciones; es decir, poblaciones en condiciones sociales precarias y de subordinación. En el contexto colombiano existe una serie de experiencias en las cuales el arte es vinculado como instrumento para intervenir problemáticas resultado de la situación de violencia generada por el conflicto armado (López & Saavedra, 2006; UNICEF, 2004).

La implementación de la educación artística ha adquirido un auge significativo en algunos países europeos como España y es valorado como un método para el desarrollo de un trabajo comunitario. La realización de congresos internacionales sobre educación artística demuestra la existencia de una comunidad académica y el posicionamiento teórico y metodológico de esta apuesta dentro de la comunidad científica (Universidad de Málaga, 2010, 2012).

Lo que comparten estos antecedentes es que en ellos se identifica a la educación artística como: una experiencia educativa mediadora contra la subordinación social; como una forma de trabajo educativo que a partir de actividades artísticas y culturales favorece el fortalecimiento de aspectos subjetivos, en tanto devela aspectos anímicos internos de los sujetos que participan de la experiencia educativa.

Existen diversos modelos de educación artística como, por ejemplo: la educación artística académica, la expresionista, de alfabetización visual o del lenguaje visual, de educación para la comprensión de la cultura visual, entre otros. Dado que *Luna Roja* se distancia de la mayoría de las propuestas de educación artística, pues no tiene el objetivo de formar profesionales

con manejo riguroso de las técnicas del arte, solo nos detendremos en la propuesta de una educación artística expresionista en tanto se comparte con la misma el favorecimiento de la expresión de las emociones en el hecho creativo estético.

Luna Roja, a pesar de no cumplir con los requisitos de una educación artística propiamente dicha, comparte con esta propuesta algunos de los objetivos y características del modelo de educación artística expresionista en tanto es una propuesta pedagógica que está comprometida con lo estético; a través de un proceso de creación estética las y los sujetos participantes buscan y nutren una voz propia, una voz que enuncia las complejidades y variaciones de esas experiencias subjetivadas de género en este mundo contemporáneo.

Lo que interesa en el proceso de *Luna Roja* no es la obra artística, como obra técnica o de estética en los cánones del arte academicista, lo que interesa es la obra como texto en el que se develan aspectos de una experiencia subjetivada de género, y que posibilita un devenir de procesos psicológicos (emociones, intelecciones, aspectos conativos) relativos a ese tema, motivo y contenido de y en la obra. Es decir, lo que interesa es favorecer la emergencia de procesos subjetivos, procesos de significación del género, como procesos que acompañan una creación o producción que se representa en un producto tangible, una “obra artística”.

A pesar de que existe una crítica frente a la eficacia del modelo de educación artística como no propicio a la solución de situaciones personales conflictivas en los y las participantes, se considera que dejar emerger las representaciones de elementos problemáticos interiorizados, ocultos o inconscientes no resulta suficiente para la superación de las situaciones (Moreno, 2010). Por lo tanto, *Luna Roja* avanza en el proceso de reelaboración intersubjetiva a través de una vía comunicativa. En la experiencia psicopedagógica de las herramientas teórico-prácticas para el fortalecimiento de subjetividades de género, lo que emerge no se queda simplemente plasmado en la obra creada, sino que debe ser conversado, comunicado desde una idea de intersubjetividad, en un inicio en conversaciones y negociaciones consigo mismo, a un nivel interindividual, para luego avanzar, desplazarse a espacios de comunicación que involucran a lo otro y a los otros, a un nivel conversacional, cada vez más en la línea de establecer diálogo para compartir y negociar significados a un nivel civil (Fernández, 1987).

Lo que interesa en *Luna Roja*, más que la creación de una obra artística como producto, es el proceso intra e intersubjetivo que experimentan las y los sujetos participantes durante el proceso creativo y las posibilidades que la socialización de dicho proceso, el hacer públicos los hallazgos de la

creación, puedan generar en los procesos de recreación de subjetividades de género propias y de los otros y otras sujetos participantes. Un proceso de creación paulatino, acompañado, pues en la medida en que emerge la obra como producto, emergen aspectos de una nueva subjetividad con referencia a esa temática (Fernández, 1987, 2003; Obando, Villalobos & Arango, 2010; Villalobos & Obando, 2008).

Otra de las divergencias entre la educación artística académica y la propuesta de *Luna Roja* es que la producción de las y los sujetos participantes de *Luna Roja* es interpretada desde las posibilidades que la actividad de creación estética ofrece para que emerjan elementos significativos a los participantes. Elementos de significado que les permitan reflexionar sobre el tema de experiencias subjetivadas de género, por fuera de purismos de creación artística y tecnicismos, independiente de exigencias teóricas o metodológicas en las formas de hacer arte hegemónico. Y en ello la producción artística deviene en producción emancipadora a la manera como se propone en el enfoque pedagógico de los métodos emancipadores de una educación para la libertad, la equidad, a la manera como lo plantean propuestas de la educación popular y de la pedagogía de la liberación (Adorno, 1970; Adorno & Becker, 1994; Arango & Cálad, 2002; Caride, 1992; Freire, 2007; Giroux, 1992; Magendzo, 2003; Zúñiga, 1996), o los del trabajo feminista con mujeres jóvenes (Klees, Marburger & Schuhmacher, 1989; Heiliger & Funk, 1988; Lather, 1991; Obando, 2002; Savier & Wildt, 1978).

En *Luna Roja*, como una propuesta dirigida a instituciones del orden estatal y privado que ofrecen proyectos y programas de protección, se reconoce que el personal vinculado a las instituciones en calidad de auxiliares educativas no posee en la mayoría de los casos una formación académica especializada en el arte. Ello es extensivo al personal profesional vinculado a las instituciones y esta carencia obedece —como se planteó en el capítulo primero, referido a la formación en asuntos de género— al hecho de que los currículos de los programas académicos para educadores, psicólogos, trabajadores sociales, entre otros, no contemplan dichos contenidos formativos como obligatorios. De esta manera las habilidades, capacidades y competencias en pedagogía artística que posee el personal técnico y profesional que acompaña los talleres corresponden a experiencias autodidactas o formaciones privadas posteriores. La propuesta de *Luna Roja* parte de una conciencia sobre las implicaciones que tiene esta falta de formación en la calidad de los talleres; sin embargo, le apuesta a la experiencia, a la imaginación, al interés y al compromiso de los educadores para hacer de la experiencia de *Luna Roja* una experiencia de actualización en su formación profesional, dentro de su marco teórico y metodológico.

La pedagogía artística facilita una expresión estética que permite a las y los sujetos participantes explorar aspectos de sus subjetividades; moviliza a través de la actividad artística recursos anímicos en los participantes; activa en los seres humanos la creación y aplicación de recursos anímicos en su relación consigo mismo, con la naturaleza, la sociedad y la cultura; facilita movilizaciones psicoafectivas; brinda una oportunidad nueva para encontrar otras vías de significación. Como lo plantean varios autores, el acto creador artístico facilita el desarrollo integral —cognitivo, emocional, conativo— de lo humano (Gardner, 1994, 2004, 2006; González & Obando, 2008a; Klein, 2009; Piaget, 1961, 1968, 2001; Vigotsky, 1998, 2002; Winnicott, 1993, 1996).

Los temas y contenidos de las creaciones artísticas motivadas en las herramientas teórico-prácticas para un fortalecimiento de subjetividades de género (volúmenes II, III y IV) como ejercicio pedagógico artístico, se refieren a asuntos inherentes a las experiencias subjetivadas del género como son: experiencias sobre características asociadas a determinada identidad de género; aspectos de una socialización de género en las diferentes instancias; tipos y formas de relaciones de género; roles y estereotipos de género; espacios de género; perspectivas a futuro como agentes de género, entre otros. Si bien todos estos temas hacen parte de las vivencias cotidianas de las y los sujetos participantes, regularmente no existe un manejo discursivo oral de los mismos. Es así como la experiencia de creación artística deja emerger otras formas discursivas que en lo abstracto de sus representaciones contiene una riqueza de significado que supera lo expuesto en la palabra hablada.

Otra de las características que comparte la propuesta de *Luna Roja* con la pedagogía artística es la movilización de recursos anímicos a través de la actividad artística. Desde los aportes que han realizado los estudios psicológicos con perspectivas feministas y de género se ha detectado que las experiencias de maltrato influyen en las dinámicas anímicas de los sujetos de género. Comportamientos de temor, sentimientos de minusvalía, temor, inseguridad, falta de confianza en sí mismo y en los otros, baja autoestima, comportamientos agresivos, falta de control en las expresiones emocionales y de comportamiento son, entre otras, algunas de las expresiones comunes en grupos de personas afectadas por estas experiencias adversas. Movilizar contenidos psicológicos propios de estos estados anímicos es una tarea delicada y la experiencia artística se valida como un espacio donde se pueden reflejar dichos contenidos a la manera de un espejo que refleja la imagen de sí mismo. La experiencia artística permite contemplar esta imagen desde el lugar de silencio que posee la creación como objeto y posibilita reflexionar y conversar con dichos contenidos desde la voz que enuncia, que emerge,

que dichos contenidos se encuentran allí y hacen parte de la experiencia subjetivada de maltrato y de género.

En reportes sobre trabajos realizados con poblaciones en situación de desventaja social se ha mostrado que la implementación de recursos artísticos y lúdicos, propia de experiencias pedagógicas artísticas, permite activar en los sujetos la creación y la implementación de recursos anímicos útiles para una actuación más acorde con las expectativas de sus ambientes culturales y sociales (Villalobos & Obando, 2008). La participación en la realización de actividades artísticas y lúdicas les genera a los sujetos movilizaciones psicoafectivas que regularmente ellos mismos no se permiten de manera consciente en los contextos de actuación cotidianos. A través de los talleres artísticos sobre temas como por ejemplo la rabia, el miedo, la experiencia de subordinación de género, las y los sujetos participantes expresan emociones y sentimientos que involucran agentes institucionales y/o personas cercanas a sus ámbitos familiares. Estos sentimientos pueden llegar a ser expresados en términos no permitidos socialmente por sus connotaciones valorativas negativas (por ejemplo, el uso de lenguaje soez corporal u oral, la expresión de deseos destructivos o autoagresivos, etc.) y pueden permitirse la expresión de sentimientos y deseos que corresponden con fantasías, sin el miedo de caer en el lugar del ridículo o ser objeto de burla por ser expectativas que se encuentran distantes de las realidades de sus contextos actuales de actuación.

Es de esa manera que la experiencia de *Luna Roja* se acerca a otra característica de la pedagogía artística, la que se refiere a brindar oportunidades para que los participantes encuentren nuevas vías de significación a sus experiencias de género. Entonces, de lo que se trataría en *Luna Roja* es de permitirles a las y los sujetos participantes, a partir de una experiencia pedagógica artística, recrear un nuevo mundo de género, uno construido de manera más cercana con sus deseos y sueños, sus debilidades y sus fortalezas como sujeto de género. Los mundos que se espera que recreen las y los sujetos participantes en *Luna Roja* durante esa experiencia pedagógica artística se corresponden con las metas emancipadoras planteadas por las teóricas feministas, por los teóricos de los estudios de género, con fundamento en el reconocimiento y respeto a la diversidad de género y la meta de equidad en la diferencia. Estas metas han sido presentadas en el capítulo tercero sobre teorías feministas y en el capítulo quinto sobre las teorías de una Investigación Acción Participativa con perspectiva de género.

Esta propuesta de vincular la actividad estética y artística a los procesos de emancipación de género se identifica con las posturas críticas planteadas por diversos expertos del arte de interpretación de producciones artísticas frente a enfoques hegemónicos de la diferencia jerarquizada entre lo fe-

menino y lo masculino (Deepwell, 1998; Grosenick, 2002; Kaplan, 1984; Obando, 2010b; Serrano, 2000). La producción artística como producción de género emancipa en la medida en que libera al sujeto del encasillamiento del género en el modelo dual heterosexual de lo femenino y lo masculino y le ofrece un espacio más amplio de representación de sus elementos de género en la complejidad que el interjuego entre las características privilegiadas en la creación así lo posibiliten.

El hecho de que se trate en *Luna Roja* de participar en la elaboración de un proyecto pedagógico artístico (elaborar un espejo que refleje el sí mismo de género, organizar un ritual de iniciación, diseñar y construir un libro diario, elaborar un diseño exclusivo, entre otros) acerca esta propuesta a los modos globalizadores en lo pedagógico (Kilpatrick, 1918; Decroly, 2006) presentados en este capítulo. Desarrollar una idea relativa al género, por ejemplo, imaginarse un futuro de género para el sí mismo, a partir del proyecto del “diseño exclusivo” les brinda a las y los sujetos participantes la oportunidad de inventar, de crear, de probar, poner en conversación nuevos elementos, nuevos significados sobre su posible devenir como sujeto de género; les permite participar en el desarrollo de una nueva cosmovisión y un nuevo discernimiento sobre la experiencia subjetivada de género. En el proyecto se parte de una idea sobre el género y en las líneas espaciales y temporales se avanza en el desarrollo de esa idea, en la construcción de algo nuevo acerca de ella.

La actividad artística es una herramienta educativa para que los educadores incidan en otros objetivos, encaminados mayoritariamente a fomentar la autonomía de las personas y a promover procesos de inclusión social. Se parte del supuesto de la existencia de subjetividades de género en estado de subordinación. Un sujeto autónomo es aquel que piensa por sí mismo, que actúa de acuerdo con lo que piensa, sin imposiciones. La existencia de subjetividades de género negadas, ignoradas, subvaloradas, oprimidas, expropiadas, subjetividades de sujetos masculinos, femeninos, de poblaciones lésbicas, gays, homosexuales, transexuales, bisexuales, es obstáculo a la emergencia de una subjetividad de género autónoma e incluida socialmente. Estos procesos de opresión, subordinación o, como lo plantea Judith Butler (2001), procesos de abyección en los cuales se considera a las personas abyectas, han reducido a esas subjetividades al lugar de lo innombrable desde la palabra de sí mismo y desde la palabra de los otros. Se trata en *Luna Roja* de inaugurar otros lenguajes que permitan que esas voces emerjan y se expresen. Se trata de promover procesos de aceptación social que deben ser iniciados en procesos de una inclusión en los imaginarios acerca de esas experiencias subjetivadas diversas de género. A través de la actividad

artística y de la creación artística se pretende favorecer la representación de aquello de género para lo cual aún no se poseen palabras, se trata de crear imaginarios desde la individualidad, sentidos acerca de la diversidad en las experiencias de género que deben propender a fomentar imaginarios sociales con equidad sobre las mismas.

La validez de la creación artística en la experiencia de *Luna Roja* como experiencia pedagógica artística emerge en los sentidos circunscritos en la obra, la simbología que le es propia a cada sujeto creador y recreador de sentidos. De allí que los espacios de socialización y comunicación voluntaria de los significados intrínsecos en la obra a través de las situaciones de exposición y diálogos, discusiones en grupos grandes, se constituya en el espacio para exteriorizar, el espacio para comunicar a un tercero los propios hallazgos y elaboraciones; esta característica la relaciona con la propuesta pedagógica de un método socializador (Natorp, 1913).

Luna Roja y la mediación artística

Ascensión Moreno plantea una crítica al modelo de educación artística expresionista, como herramienta para la intervención educativa en contextos sociales deprimidos por situaciones económicas, política y/o culturales, y propone la “mediación artística” como modelo artístico expresionista alternativo de educación (Moreno, 2003, 2010; Barragán & Moreno, 2004).

La propuesta de mediación artística recupera algunos conceptos de la pedagogía emancipadora (Freire, 2007) y de la psicología social crítica. Como experiencia educativa rescata la idea de un sujeto de potencialidades que se expresan a través de su actividad artística; dirige su trabajo de intervención a jalonar procesos de elaboración simbólica de situaciones problemáticas y por lo tanto se interesa en la superación de conflictos inconscientes; identifica el proceso de toma de conciencia de las situaciones actuales en las cuales está inmerso el sujeto como punto de inicio de un proceso de transformación y reinserción.

La propuesta del modelo de mediación artística pone su acento en la idea de que el arte es una herramienta, y como tal la experiencia artística es un medio que posibilita la emergencia de una experiencia subjetiva. De allí que la experiencia artística permita reelaborar las problemáticas y esa acción de reelaboración ubica los resultados de la creación artística por fuera de toda revisión técnica o de los purismos estéticos de los especialistas del arte.

En la propuesta de mediación artística planteada por Ascensión Moreno, el taller de arte se constituye en una herramienta para la reinserción y la transformación social. Como se planteó con referencia a la pedagogía artística, en párrafos anteriores, la propuesta de *Luna Roja* es una experiencia

artística y lúdica que busca promover la emergencia de una voz, que logre nombrar en términos de equidad y reconocimiento a la diversidad de género. Una voz que enuncia todo aquello que se ha arraigado en los lenguajes sociales excluyentes, en el lugar de lo abyecto, por fuera de los mundos culturales y políticos hegemónicos de significado de género.

En la opinión de quienes proponen a *Luna Roja* como una experiencia cercana a la mediación artística, la inserción social de esas experiencias subjetivadas de género, que ocupan el lugar de experiencia de subordinación y subvaloración, debe asumirse como compromiso político de cada ser, dado que la realidad de valoración y/o eliminación de jerarquías sociales, en primera instancia, debe ser imaginada como algo posible por el sujeto que sufre la subvaloración.

Es decir, en la propuesta de *Luna Roja* se busca, a través de las actividades artísticas, construir en los imaginarios de las y los sujetos participantes ese espacio posible para la valoración, para emanciparse de las jerarquías sociales, culturales, políticas. La responsabilidad por garantizar posibilidades reales de existencia de esa inclusión en los imaginarios sociales más amplios no se asume como una meta que se deba alcanzar a través de los talleres de *Luna Roja*, sin embargo se reconoce el poder multiplicador que posee la existencia de imaginarios incluyentes individuales para generar repercusiones en espacios grupales de pequeña y gran escala. *Luna Roja* comparte la opinión de autores de las propuestas de una educación popular (Freire, 2007) y de una pedagogía para la emancipación (Adorno, 1970; Mies, 1984b), sobre la capacidad de las y los sujetos participantes como agentes multiplicadores de imaginarios de experiencias emancipadoras.

En la propuesta de mediación artística la experiencia o la actividad artística se identifica como instrumento mediador de experiencias de emancipación. En *Luna Roja* esta emancipación se refiere a una de género y posee como meta una transformación social. La meta es iniciar un proceso de transformación de imaginarios sociales (representaciones, supuestos, ideas esencializadas, estereotipos y roles) sobre el género. Las experiencias anteriores de implementación de *Luna Roja* han mostrado cómo participar en los talleres y ejercitarse en el arte de la pregunta sobre los asuntos de género, en el arte de la reflexión, ha movilizado en los agentes de las instituciones (familia, escuela, instituciones de protección), aun en aquellos que no asisten a los talleres, procesos de toma de conciencia sobre la categoría género, como una categoría social, política y cultural que afecta las formas de relaciones entre los seres humanos.

El proceso de toma de conciencia sobre el mundo de las ideas, y de las ideologías que sustentan los discursos de género, sobre todo los discursos

subordinadores, de infravaloración (en el capítulo tercero se abordaron algunas de dichas ideologías) se facilita cuando dichas ideas se instituyen como temas, contenidos, motivo de las actividades artísticas. La actividad artística, además de develar los componentes de las ideas, las coloca en evidencia en la obra creada y posibilita la puesta en cuestión de las mismas cuando las obras son socializadas, discutidas, compartidas en sus significados con los otros. La actividad artística se convierte en instrumento que permite poner en cuestión el statu quo sobre asuntos de género y la manera como se planteó en las metas de emancipación feminista (ver capítulo 3 del texto), abrir posibilidades para transformar ese discurso, al menos a nivel de las formas de pensar ese estatus, más allá o por fuera de esencialismos y naturalismos de género.

Las posibilidades de transformación inherentes a la actividad artística se favorecen porque resulta posible incluir como parte de la obra estética algunos valores, intereses, principios, emociones, actos, que en la cotidianidad no corresponden con los mandatos que regulan el devenir social, político y cultural de las y los sujetos participantes como sujetos de género. Es decir, la obra estética corresponde a una forma de producción de conocimiento propia de un método crítico (Adorno, 1970; Guba & Lincoln, 1994; Gadamer, 2007) en el cual no existen realidades esenciales, sino múltiples posibilidades de construir formas de realidades posibles. Para el caso de *Luna Roja* se trata de construir en la obra artística, como ejercicio de construcción de una obra estética, diversas posibilidades de vivencia de las subjetividades de género.

Lo que le interesa al facilitador de las experiencias de *Luna Roja* como una experiencia cercana a la oferta de una mediación artística no es tanto si la obra plástica producida es de mayor o menor calidad técnica o estética sino comprender qué es lo que aporta el taller de arte a esos procesos de reinserción social de grupos de personas que por sus condiciones de género experimentan situaciones de vulnerabilidad de sus derechos, o se encuentran bajo una situación de riesgo o en condición de subvaloración social (Ascaso, 2011; Klein, 2006; Hernández, 2006; Obando, 2010b; Obando, Villalobos & Arango, 2010; Paín & Jarreau, 1995).

En la propuesta de *Luna Roja* los procesos de toma de conciencia sobre la condición y situación de género ocupan un lugar significativo y ello nos permite afirmar que la actividad artística es asumida en *Luna Roja* como un mediador útil para trabajar con personas en situación de vulnerabilidad o de segregación social, ya que les posibilita a las y los sujetos participantes realizar un proceso de toma de conciencia de sus propias identidades de género. Se parte en *Luna Roja* del supuesto que poseer una o unas subjeti-

vidades de género no implica haber tomado conciencia de los componentes de la misma, ni haberse posicionado frente a sus significaciones implícitas y explícitas. De allí que se considere que los contenidos emergentes en la actividad artística en *Luna Roja* generan una transformación hacia la autonomía personal en la medida en que les ofrecen a las y los sujetos participantes acercarse a conocimientos elaborados desde la propia experiencia reflexiva. Es decir, se trata de asumir el reto ilustrado de pensar por sí mismo (Kant, 1994) pero asumir este reto ilustrado en clave feminista, lo que implicaría pensar por sí mismo el género en clave de emancipación (Amorós, 2000; Amorós & De Miguel, 2005; Castellanos, 2010; Dinnerstein, 1976; Irigaray, 2007; Mamozai, 1982; Nestvogel, 1991; Opitz, Oguntoye & Schultz, 1992), pensar el género como categoría para la valoración social, política, cultural y económica de sí mismo y de los otros sujetos de género.

Luna Roja es una propuesta en la cual el arte es texto y pretexto, es mediación que posibilita acercarse a conocer sobre el tema subjetividades de género y sus entrecruces con situaciones de maltrato.

**PÁGINA EN BLANCO
EN LA EDICIÓN IMPRESA**

ARTETERAPIA

Aunque no puede decirse que la propuesta de *Luna Roja* sea una intervención en arteterapia propiamente dicha, existen muchos puntos de encuentro entre los objetivos, procedimientos y medios que se implementan en la intervención de *Luna Roja* y los postulados planteados desde diversas perspectivas que han identificado el arte como un medio o mediador significativo para un abordaje terapéutico de problemáticas en poblaciones con experiencias adversas.

ANTECEDENTES EXÓGENOS Y ENDÓGENOS AL SURGIMIENTO DEL ARTETERAPIA² COMO DISCIPLINA

Dos factores permiten que el arteterapia pueda constituirse en una disciplina y ser reconocida como tal, y son de dos tipos: exógenos y endógenos. En el texto se refieren algunos eventos que anteceden a la propuesta del arteterapia a nivel contextual, teórico, metodológico, y como eventos endógenos, se identifican algunos que son y han sido propios a los procesos que han vivenciado aquellos agentes e instituciones que han asumido la responsabilidad por el desarrollo del arteterapia como una propuesta disciplinar.

2 En la mayoría de los documentos traducidos que son sustento teórico de este capítulo refieren el concepto de Arteterapia en masculino. En muchos se separa la palabra: “el Arte terapia; el Arte-terapia”, aun en los casos en que se aclara que es una disciplina, un instrumento, una forma de terapia. Pero se enuncia también como método, como programa de formación, como enfoque terapéutico. Esto podría ser atribuible a las traducciones del inglés (Art Therapy), del alemán (Die Artetherapie) o del francés (l’Artetherapie), como método.

En el Foro Iberoamericano de Arteterapia diversos participantes coinciden en plantear que es a partir de los años cuarenta del siglo XX cuando se acumulan una serie de circunstancias que permiten dar forma al arteterapia como disciplina. Esta disciplina emerge de una vocación de hacer posible el desarrollo de procesos terapéuticos significativos a través del arte (Foro Iberoamericano de Arteterapia, 2001).

En el contexto social, político y cultural son significativos para la elaboración de una propuesta en arteterapia los eventos que se suceden durante las dos últimas guerras mundiales. Las consecuencias nefastas de las situaciones de guerra (hambre, miedo, dolor físico, desalojo, entre otros) se instauran como sufrimiento psíquico para la población militar y para la civil. Las naciones implicadas en estas guerras son conscientes del aumento de población con compromisos psíquicos a nivel emocional, cognitivo y del comportamiento. Esta situación obliga a los responsables de las instancias de salud a aprovechar todas las formas alternativas emergentes que posibilitarán un manejo de la diversidad de problemáticas psíquicas nuevas (Arnheim, 1993; Brauner, 1946; Bowlby, 1992; Hill, 1945, 1951; Winnicott, 1993, 1996).

En el contexto educativo y pedagógico son significativas las tendencias progresistas (Dewey, 2004) y centradas en los sujetos, especialmente las apuestas pedagógicas dirigidas a la población infantil (Montessori, 1939, 1958) que jalonan en algunos países europeos corrientes de renovación pedagógica, impulsadoras de nuevos modelos educativos. Investigaciones en el ámbito pedagógico, que trabajan alrededor del papel que juegan la expresión y la imaginación en el conjunto de estructuras implicadas en el desarrollo infantil (Lowenfeld & Brittain, 1972; Read, 1955).

Entre los factores que se refieren a los avances en los campos del psicoanálisis, las propuestas psicológicas y de las terapias, se pueden enunciar: el fortalecimiento de las teorías psicoanalíticas y sus descubrimientos acerca del inconsciente; el lugar otorgado a la actividad artística y lúdica como enunciatoras de procesos psíquicos creativos (Freud, 1948; Klein, 2006; Lacan, 1981; Rojas & Sternbach, 1994; Segal, 1995; Winnicott, 1993, 1996) y la renovación de supuestos psicoanalíticos sobre la infancia, supuestos fundados en las evidencias de los efectos nefastos de algunas situaciones de guerra en el desarrollo emocional de los niños. Las situaciones de separación prematura de los niños de sus hogares y la instalación de los mismos en albergues como medidas de protección desencadenaron patologías antes no registradas en poblaciones de niños de Inglaterra, Francia, Alemania, España, Suiza, entre otros.

Según autores como John Bowlby (1992), Françoise Minkowska (1949), Philippe Mazet & Didier Houzel (1981), Louis Corman (1967) y Karl Koch

(1983), se expresa un interés desde las instancias clínicas psiquiátricas por las producciones artísticas de los internos, tanto en su valor diagnóstico como en su incidencia en lo terapéutico. En el capítulo 4 se enuncia una serie de baterías diagnósticas desarrolladas a partir de los estudios del potencial que posee la producción creativa, como espacio para proyectar la actividad psíquica de los individuos.

En los discursos de la psicología se identifican aportes a la consolidación del arteterapia como disciplina, como se presentó en el capítulo 4, donde son relevantes las contribuciones de la psicología cognitiva y la psicología social. Las contribuciones de la psicología cognitiva se refieren al significado que se le otorga en estos estudios a la actividad artística creativa y a la actividad lúdica como develadoras del desarrollo cognitivo y emocional de los sujetos desde edad temprana (Bowlby, 1992; Changeux & Ricoeur, 2001; Colmenares, 2001, 2002a, 2002b; Efland, Freedman & Stuhr, 2004; Piaget, 1961, 1968, 2001; Vigotsky, 1998, 2002; Villalobos, 2003, 2007).

Desde las contribuciones de una psicología social se valoran las actividades de creación artística como facilitadoras de procesos de readaptación social y como instauradoras de contextos morales que permiten crear nuevos mundos a futuro, más asertivos (Arnheim, 1993; Brauner, 1946; García, 2003a, 2003b, 2007).

De manera simultánea a los de la psicología social y la psicología cognitiva, existen aportes teóricos y prácticos que fortalecen el desarrollo de las psicoterapias que usan las actividades artísticas como técnicas o instrumentos de sus intervenciones en la vía de afrontar los problemas de los sujetos que poseen diagnósticos de enfermos con implicaciones psicológicas o mentales, así como el acompañamiento de sujetos que a pesar de gozar de una condición psicológica normal buscan potenciar sus capacidades en los ámbitos emocionales, conativos y cognitivos.

El fortalecimiento de tendencias expresionistas en el arte, que desplazan las creaciones de un romanticismo pictórico y escultórico hacia la representación impresionista y expresionista de territorios de representación de la realidad, en los cuales existe un predominio de la emoción y la subjetividad, se constituye en un factor para el fortalecimiento del arteterapia como disciplina (pintores y pintoras como: Anita Malfatti, Amedeo Modigliani, Diego Rivera, Erich Heckel, Franz Marc, Maripaz Jaramillo, Oskar Kokoschka, Oswaldo Guayasamín, Paul Klee, Wassily Kandinsky; escritores como: Franz Kafka, Carl Sternheim, Gottfried Benn, entre otros). Es así como desde los discursos de las artes plásticas que poseen una tendencia a romper con la figuración en el arte y darle vía a la expresión subjetiva se valida la propuesta del arteterapia como espacio terapéutico en el cual los

sujetos pueden de manera progresiva construir y crear mundos soñados, fantaseados, pensados, abstractos, cuya realidad fáctica corresponde a la fuerza expresiva que les es inherente.

Dentro de los eventos endógenos existen varios factores que dan cuenta de la formalización del arteterapia como un quehacer profesional, investigativo y como disciplina. Estos factores se refieren a: la existencia de una comunidad de científicos y profesionales que se ocupan de este quehacer; una producción intelectual representada en libros y artículos científicos que abordan el arteterapia como problema de la ciencia; la creación y fundación de sociedades científicas y de intelectuales, asociaciones profesionales, de centros de estudios, y consorcios universitarios; y un último factor se refiere a la tendencia a adquirir en los servicios de salud y sanidad de varios países el estatus profesional.

A continuación se abordan de manera breve algunas referencias a estos factores.

Si bien existe un acuerdo en localizar a los pioneros del arteterapia a mediados de los años cuarenta en Inglaterra, esta práctica terapéutica se fortalece como una disciplina de formación académico profesional a partir de los años cincuenta en los Estados Unidos y goza de un auge especial desde los años noventa en países europeos. Un caso significativo es la oferta española de formación terapéutica a nivel de pregrado y postgrado.

En la mayoría de los documentos sobre arteterapia se reseña al pintor inglés Adrian Hill como precursor de la experiencia de arteterapia (Waller, 1991). Se narra que el pintor durante una convalecencia de tuberculosis durante la Segunda Guerra Mundial en un sanatorio inglés, utilizó la pintura como recurso para superar las largas horas de espera en el hospital y valoró este recurso como la mejor medicina para su proceso de recuperación. Según los documentos, Adrian Hill animó a otros pacientes a utilizar su tiempo de convalecencia en actividades de pintura y esa dinámica se propagó como una de las actividades recurrentes en los hospitales de la Cruz Roja Británica, sobre todo con pacientes que habían sufrido heridas durante los enfrentamientos de la Segunda Guerra Mundial y debían permanecer por periodos largos en los hospitales. Finalizada la guerra en 1946, Adrian Hill se convirtió en el primer arteterapeuta que trabajaba de forma remunerada en un hospital inglés (Ascaso, 2011; Waller, 1991).

Existen referencias acerca de la utilización de las actividades artísticas como soportes emocionales, además de los hospitales de guerra, en otras situaciones y espacios institucionales como los campos de concentración (Friedl Dicker-Brandeis, 1938-1944; Makarova, Dicker & Seidman, 2001) y las colonias de refugiados, los albergues infantiles en países como Espa-

ña, Francia, Alemania, Suiza (Brauner, 1946; Brauner & Brauner, 1991; Bowlby, 1992; Cyrulnik, 1999, 2002, 2003; Lago, 1940; Winnicott, 1993, 1996).

Como país pionero en la aplicación del arteterapia se encuentra a los EE.UU., en la década de los años treinta del siglo XX, en donde emerge como profesión bajo la dirección de personas formadas en arte y psicología. Se identifica a terapistas, teóricas y educadoras en arteterapia como Margaret Naumburg (1947, 1950, 1953, 1956), Florence Cane (1926), Detre et al (1983), Edith Kramer (1958, 1973) y Marion Milner (1950).

Se reconoce como pionera de la terapia artística en Nueva York a Margaret Naumburg (1890-1983), terapeuta de orientación psicoanalítica, psicóloga y educadora. Esta terapeuta fue fundadora de una escuela para la estimulación de la expresión creativa, el aprendizaje automotivado y el desarrollo emocional. Según esta autora, la expresión artística era una de las maneras a través de las cuales se manifestaban las imágenes inconscientes de los individuos. En trabajo colaborativo con el doctor Nolan D.C. Lewis en el Instituto Psiquiátrico de New York, realizó varias investigaciones a partir de las cuales publicó una serie de libros en los que se establecía una relación entre la expresión libre del arte y el diagnóstico de problemas de comportamiento en adolescentes, textos referidos al arte como medio de diagnóstico y terapia (Naumburg, 1947), así mismo sobre el arte en la esquizofrenia y su significado para la psicoterapia (Naumburg, 1950), el arte en pacientes psiconeuróticos (Naumburg, 1953) y sobre una propuesta de arteterapia dinámicamente orientado (Naumburg, 1966). Margaret Naumburg trabajó como docente de pregrado en arteterapia, en la Universidad de New York, y a pesar de que a partir de 1969 se ofreció el arteterapia como formación de postgrado en la misma universidad, la autora no llegó a ser vinculada al grupo de docentes de este nivel (Detre et al., 1983).

Florence Cane (1882-1952) es reconocida como una continuadora de la obra de Margaret Naumburg. Para esta arteterapeuta el arte es una forma de discurso simbólico y puede ser implementado en cualquier oferta de educación. Se le reconoce como pionera en la propuesta de diferenciación y vinculación de dos campos del saber en la expresión artística: el arteterapia como método de psicoterapia y la educación artística como método pedagógico. En su propuesta, Cane modifica los principios de la educación artística y hace accesible esta experiencia pedagógica a los niños. Además convence a los psiquiatras de vincular a los artistas en el trabajo con pacientes difíciles, al tiempo que convence a algunos artistas, objetores de conciencia en la Segunda Guerra Mundial, a participar de la experiencia de rehabilitación de pacientes psiquiátricos a través del arte. Para Cane, la persona y su producto

artístico se encuentran integrados y es en un movimiento entre pensamiento y sentimiento que el sujeto logra esta integración. De lo que se trata es de encontrar, a partir de la intuición, formas para estimular ese proceso creativo que experimenta la persona. En su obra, procura desarrollar la manera de transmitir a otro los conocimientos aprendidos en el ejercicio de la educación artística (Detre et al., 1983). Las actividades de enseñanza y de conferencista las realiza Florence Cane de forma privada, en la escuela Walden. Durante catorce años ocupa el cargo de directora de arte del Centro de Consejería para Niños Dotados, de la Universidad de Nueva York (The Counseling Centre for Gifted Children at New York University). De su orientación junguiana recoge el término de “esencia” y lo vincula como objetivo de la propuesta de trabajo de dibujo y pintura con sus estudiantes: “encontrar la propia esencia”. Cane plantea que la orientación de su enseñanza ha sido hacia la liberación y el crecimiento del alma del niño a través del juego, el trabajo y la autodisciplina, que hacen parte de la experiencia de la pintura³.

Edith Kramer (Viena, 1916) se convierte a finales de los años cincuenta en otra de las grandes figuras del arteterapia. Ella, que había sido testigo del trabajo que la artista Friedl Dicker-Brandeis (1908-1944) desarrolló con niños de un campo de concentración de Terezin, comenzó a trabajar como arteterapeuta con los niños de la Wiltwyck School, en EE.UU., grupos de niños y preadolescentes diagnosticados como difíciles de los suburbios de New York, en su mayoría afroamericanos. Elabora una propuesta de intervención terapéutica a través del arte, que favorezca un crecimiento de la personalidad y una rehabilitación social. Se trata de un tratamiento arteterapéutico para el control de la agresividad y la prevención de riesgos a la adicción en contextos socialmente conflictivos (Ascaso, 2011; Kramer, 1958, 1973; Martínez, 2006). Posteriormente, Kramer se desempeñó como profesora del Graduate Art Therapy Program, de la Universidad de Nueva York (Kramer, 1958).

Otras de las representantes del movimiento de arteterapeutas en los EE.UU. son Marion Milner (1950), quien participa en los primeros programas de estudio de arteterapia en EE.UU., y Tessa Dalley (1987) psicoterapeuta y terapeuta artística graduada.

En la línea de la producción intelectual, sobre este tema se identifican textos pioneros como el libro de Adrian Hill, quien publica en Inglaterra su primera obra *Art as an aid to illness: an experiment in occupational therapy* (1943), *Art versus illness* (1945), y en 1951 divulga el libro *Painting*

3 “The direction of my teaching has been towards the liberation and growth of the child’s soul through play and work and self-discipline involved in painting” (Cane, 1926 p. 155.)

Out Illness. Marie Petrie publica la obra *Art and Regeneration* (1946) en Londres, en la que aparecen por primera vez referencias a una formación específica en arteterapia. Margaret Naumburg, una de las pioneras del arteterapia, publica en New York el libro *Free Art Expression of Behaviour Disturbed Children as a Means of Diagnosis and Therapy*, en 1947. En la década del cincuenta son representativos los libros *On not being able to paint* (1950), publicado por Marion Milner en Londres; el libro de Robert Volmat *L'art psychopathologique* (1956), publicado en París; y el texto de Jean Delay *Névrose et création* (1956).

Otro factor que permite legitimar la formalización del arteterapia como un quehacer profesional, investigativo y como disciplina es la aparición de sociedades internacionales de arteterapeutas. Por ejemplo, en 1959 nace la Société Internationale de Psychopathologie de l'Expression et d'art-thérapie (SIPE), y ello conlleva a la creación de las primeras asociaciones de profesionales arteterapeutas a nivel local de países como Francia, Inglaterra, Canadá, Finlandia, Bélgica, Australia, Alemania, Hungría, Irlanda, Japón, Brasil y Suecia, entre otros. Así, se crea en 1964, en Francia, la Société Française de Psychopathologie de l'Expression (SFPE-AT, 2011); y en el Reino Unido la British Association of Art Therapists (BAAT, 2011); en 1969 en EE.UU. se funda la American Art Therapy Association (AATA); a ello le sigue una creación paulatina de asociaciones en los otros países.

La posibilidad de expandir los conocimientos del quehacer académico y práctico de la psicoterapia se concreta a través de la creación de revistas pioneras como la American Journal of Art Therapy, en 1961, la International Journal of Art Therapy, la American Journal of Art Therapy - Art Education (1973). Estos espacios garantizan el intercambio editorial de una serie de trabajos teóricos que se venían desarrollando de manera personalizada e individual.

Es quizás la fortaleza que adquiere el arteterapia como opción de formación profesional en el ámbito universitario de EE.UU. lo que le confiere más fuerza a los procesos de instituirse como una disciplina. A partir de 1950 comienzan a ponerse en marcha los primeros programas de estudio que relacionan arte y terapia en EE.UU. En 1954, los profesores Robert Volmat y Jean Delay fundan en París el Centre d'Étude de l'Expression. Es significativo el evento de fundación en 1961, de un consorcio de universidades: The European Consortium for Arts Therapies Education (ECARTE), que reúne a las universidades de varios países como son las universidades de Hertfordshire en Inglaterra, Münster, Nijmegen en Alemania y París en Francia, que tuvo como fin iniciar un proceso que permitirá la homologación de currículos de formación en las diferentes terapias artísticas a nivel

europeo. Este consorcio vincula en la actualidad a miembros de 32 universidades pertenecientes a 14 países europeos y, en 1990, Brasil crea la primera especialización en arteterapia en las sedes del Sapientiae Institute Sao Paulo. En 1999, se inician las labores de formación de postgrados en el Centre d'Estudis d'Art-teràpia fundado desde el Departamento de Dibujo de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona, en coordinación con la ONG Metáfora.

Si bien el arteterapia cuenta con espacios de formación en diferentes países del mundo desde hace varios años, el proceso de inclusión del arteterapia como una profesión que puede prestar servicios al interior del sistema nacional de salud, ha resultado un poco más lento. Pionero en este reconocimiento es el gobierno de la Gran Bretaña, en donde desde 1999 el arteterapia cuenta con un estatus profesional reconocido dentro del servicio de sanidad.

¿QUÉ SE ENTIENDE POR ARTETERAPIA?

Desde los autores pioneros se ha definido el concepto de arteterapia como un proceso. En 1942, el artista Adrian Hill, acuñó el término “arteterapia” para referirse a un proceso, observado primero en sí mismo y posteriormente en sus compañeros de hospital, por el cual la actividad artística procuraba al enfermo un notable incremento del bienestar emocional. Desde este punto de vista se puede definir por arteterapia a todo proceso terapéutico que utiliza el arte, en especial las artes visuales (pintura, escultura, fotografía, video, instalación, poesía), la música y la expresión corporal, como método para mejorar la salud.

La Asociación Profesional Española de Arteterapeutas (ATE) caracteriza el arteterapia como un espacio terapéutico en el cual procesos creativos como el juego ayudan a los pacientes a comprender la realidad, a realizar intelecciones sobre ella y a apropiársela, en la medida en que representan dicha realidad en las creaciones artísticas.

Una definición, contenida y enmarcada en el Código Ético de la Asociación Profesional Española de Arteterapeutas (2006) expresa la esencia de la actuación arteterapéutica, que debe ser siempre pensada desde las necesidades y circunstancias del paciente y que, por lo tanto, puede integrar varias formas de trabajo, según el contexto y el tipo de usuario. Según los miembros de la Asociación Profesional Española de Arteterapeutas, estos

(...) tienen por objetivo facilitar a sus clientes un espacio de expresión, que les posibilite crear y asumir sus propias decisiones. Animarles a utilizar los

medios y procesos de creación plástica para indagar y descubrir aquellos aspectos de sus emociones que le resultan más complejos y confusos y que no siempre pueden ser formulados verbalmente (2006: 1).

Con referencia a la estructura psíquica comprometida con los procesos que se suceden en el arteterapia existen diferentes puntos de vista. Para autoras como la psicoanalista Margaret Naumburg (1958), se trata de procesos inconscientes que se expresan a través de las imágenes artísticas: “El proceso del arteterapia está basado en el reconocimiento de que los pensamientos y sentimientos más profundos del hombre, procedentes del inconsciente, consiguen su expresión en imágenes mejor que en palabras.” (Naumburg, 1958, citada en Dalley, 1987). Es así como el arteterapia es definido en palabras simples como una combinación de arte y psicoterapia, como un proceso terapéutico en el cual el arte es utilizado como una alternativa complementaria a la comunicación verbal, que desarma las defensas psíquicas que obstaculizan el proceso de subjetivación y facilita la expresión de los pensamientos y sentimientos.

De esta manera el arteterapia se diferencia de las psicoterapias basadas en la palabra dado que en el espacio del arteterapia la persona se expresa de forma simbólica, a través de las producciones artísticas que crea. Además ofrece de manera posterior un espacio para una reflexión sobre el proceso de producción de las obras y sobre los contenidos de significado de las obras mismas. Este espacio de reflexión resulta fundamental para que la persona pueda ir elaborando sus conflictos y dificultades.

Se plantea que a través de ese proceso creador que se desencadena en la ejecución de la actividad artística y en un trabajo cooperativo, paciente y terapeuta pueden reflexionar sobre el desarrollo psicológico del o la paciente, sobre los conflictos personales que le agobian y o sobre los intereses que sirven de fuerza motriz a su comportamiento psicológico.

De allí que en el proceso de creación artística que se desencadena en la experiencia arteterapéutica los objetos resultantes actúan como intermediarios de esa relación que se establece entre terapeuta y paciente, permitiendo que determinados sentimientos o emociones conflictivas encuentren vías de expresión complementarias o alternativas a la palabra.

En la propuesta de *Luna Roja* se comparte la opinión y las recomendaciones de autores como Ascensión Moreno (2003, 2010), Ana Hernández (2006), Jean-Pierre Klein (2006), Olga Obando, María Villalobos & Sandra Arango (2010), Sara Paín & Gladys Jarreau (1995), de implementar el lenguaje del arte como facilitador de la emergencia de textos que se refieren a situaciones dolorosas, vergonzosas y traumáticas.

De manera temprana Naumburg (1958) plantea la eficacia de las técnicas del arteterapia, con la certeza de que todos los individuos, independiente de su grado de formación en arte, posean o no entrenamiento en las técnicas de producción artística, sí tienen la capacidad de proyectar visualmente sus situaciones emocionales y especialmente sus conflictos. Esta posibilidad de expresión y de representación de sus situaciones traumáticas en sus elementos más profundos de manera visual, se reconoce como facilitadora de formas expresivas verbales más articuladas.

Se comparte la opinión de diversos autores, quienes afirman que la efectividad de la psicoterapia radica en una escucha no intrusiva que proporciona la relación terapéutica. El arteterapia funciona como una herramienta que amplifica las posibilidades de comunicación de una manera segura. El arteterapia se valida como una vía para superar dificultades en la comunicación verbal.

Teniendo en cuenta que el lenguaje cotidiano les ha sido vedado a los sujetos para abordar de manera equitativa las diversidades y diferencias existentes en las experiencias de unas subjetividades de género, se trata de implementar el lenguaje del arte como facilitador de situaciones tanto de aquellas que buscan poner en cuestión un statu quo sobre las experiencias subjetivas de género, como de jalonar procesos de toma de conciencia y emancipación de género (Obando, 2010a).

APLICACIÓN DEL ARTETERAPIA EN SALUD, EDUCACIÓN Y ASISTENCIA SOCIAL

En la bibliografía revisada se referencian como campos de aplicación del arteterapia la salud, la educación y la asistencia social. Por ejemplo, en los documentos y textos se reporta la aplicación del arteterapia en escuelas, a través de talleres de asesoramiento y soporte emocional; en hospitales de diversos países es utilizado el arteterapia en los cuidados paliativos de los pacientes, como apoyo a las familias que asumen las responsabilidades por hospitalizaciones domiciliarias, el manejo de pacientes en etapas terminales y en los casos de enfermedades pediátricas crónicas. Así mismo, es usual su implementación en los centros de asistencia por día, y en las dinámicas de grupos de apoyo promovidos por asociaciones y fundaciones que prestan servicios de protección a poblaciones que se encuentran en situaciones de alto riesgo como alcohólicos y farmacodependientes, pacientes con VIH, adolescentes embarazadas, ancianos que viven solos o abandonados, mujeres víctimas de maltrato y violencia intrafamiliar, entre otros.

En resumen, el arteterapia resulta de utilidad frente al logro de varios fines como son: el tratamiento de discapacidades psíquicas y físicas que han sido causadas por factores sociales y el apoyo en procesos de desarrollo de personas con necesidades educativas especiales, a nivel físico o mental, pues se trata de facilitar situaciones y procesos de aprendizajes más acordes a sus condiciones. Se utiliza también en procesos de esclarecimiento de situaciones confusas, situaciones de crisis e intentos de resolución de conflictos emocionales; finalmente, tiene aplicación frecuente en la resolución de situaciones de desestructuración personal y familiar y procesos de aumento de la autoestima.

Los teóricos y profesionales del arteterapia plantean que su implementación es posible con todo tipo de personas. La actitud, capacidad o conocimiento del arte no son prerequisites para el paciente. Independiente de la capacidad o talento artístico que posea el o la paciente lo que es significativo es que el paciente y el terapeuta deseen y sepan escuchar la “voz” interior y que esa voz se exprese a través de la creación artística.

La característica de la flexibilidad de este recurso permite su utilización de manera individual o grupal. Está dirigido a todo tipo de personas, de todas las edades y con cualquier tipo de problemáticas; las consultas pueden ser realizadas de manera privada, así como en grupos medianos y grandes de apoyo, según corresponda a la oferta en los centros de las redes públicas de salud, sociales o educativas. Dado que las poblaciones en las cuales se implementan las propuestas de arteterapia poseen diversas características, existe una demanda de actualización de la oferta terapéutica acorde con las características psicológicas de los individuos, los colectivos y los contextos que se abordan.

Las tendencias de trabajo interdisciplinario en las diferentes instancias de salud, de educación, sociales y de sanidad, hacen que los arteterapeutas ejerzan sus funciones desde los centros y desde los despachos de las instancias públicas, lo que desvirtúa los imaginarios acerca de unas terapias psicológicas adscritas a regímenes de orientación clínica individualizada y constreñidas a espacios privatizados. Los miembros de la Asociación Profesional Española de Arteterapeutas señalan cómo en la actualidad son cada vez más los centros asistenciales y educativos de la red pública catalana y española, que acogen a arteterapeutas en formación para llevar a cabo sus prácticas.

**PÁGINA EN BLANCO
EN LA EDICIÓN IMPRESA**

PARTE III

Luna Roja:
Una propuesta de intervención
en subjetividades de género



Obra resultado del taller *Espacios de acción de género*.

Autor: Participante del *Proyecto de intervención Luna Roja*, grupo de los miércoles.

Fotografía: Equipo técnico del proyecto.

Fuente: Archivo Línea de investigación Psicología y Género, Grupo Desarrollo Psicológico en Contextos.

COMPRENDER, PRIMER MOMENTO EN EL PROCESO DECONSTRUCTIVO DE GÉNERO

El primer momento deconstructivo se asume como un proceso de comprender la realidad de género y este proceso se refiere a la acción que les permite a los y las sujetos participantes acercarse a conocer significados que existen acerca del género en la vivencia cotidiana de cada uno y a identificar cuáles de estos significados hacen parte de los mundos de significados e imaginarios sociales, políticos y culturales compartidos con otros sujetos y cuáles son asumidos como propios, como inherentes a una forma individualizada, de un sí mismo de género.

Asumir el proceso de comprender esa realidad actual de género que le corresponde al sujeto que indaga a través de la implementación de actividades artísticas y lúdicas le imprime un sello especial al proceso, en tanto las características y bondades de la actividad artística, creativa y lúdica —como facilitadora de procesos psicológicos— se revierte en la actividad de acercarse a conocer sobre el género, ampliando los espectros de conocimiento. La actividad artística, creativa y lúdica brinda una oportunidad de crear mundos de género y recrear experiencias de género en tanto en las producciones de las experiencias artísticas emergen mundos morales, culturales y políticos de significados sobre el género; iniciar unos procesos de representar de manera simbólica los sentimientos, las emociones, las acciones y las cogniciones de género; explorar aspectos vedados sobre las subjetividades de género, acercarse a temas tabú, romper con el silencio; conectarse con el mudo propio de género y maltrato y reconocer discursos ideológicos que subyacen a las valoraciones propias sobre las subjetividades de género. La

actividad de conocer se constituye en una nueva forma comunicativa sobre el género, en tanto amplía el repertorio de comprensión sobre el fenómeno; la acción de conocer sobre el género adquiere un carácter emancipador que libera al sujeto de su condición de no saber. El momento de conocer jalona procesos de identificación en tanto las historias que se construyen pertenecen a los individuos que las crean; de allí la importancia o validez del ejercicio de recuperación de una historia propia de género como forma de cura terapéutica.

El comprender se refiere a la acción que les permite a las y los sujetos participantes conocer los significados que existen acerca del género en la vivencia cotidiana e identificar cuáles de estos significados hacen parte de los mundos de significados e imaginarios sociales, culturales, políticos, compartidos con otros sujetos y cuáles son asumidos como propios, como inherentes a una forma individualizada de un sí mismo de género. *Luna Roja* es una invitación a participar en un proceso de develar una realidad de género, donde la creación artística es la oportunidad que poseen las y los sujetos participantes de crear mundos de significados existentes y nuevos (Freud, 1948; González & Obando, 2008a, 2008b, 2010a, 2010b). Específicamente, el trabajo con *Luna Roja* devela mundos de género, conocidos o desconocidos, de allí que el proceso creativo inherente a esa actividad artística de construcción de mundos de género se contrapone a la idea de la existencia de un todo absoluto, esencial, natural y universal de género.

En la apuesta de *Luna Roja* se parte del supuesto de que las experiencias subjetivadas del género y los estados de desarrollo de sus identidades de género son inherentes a todos los sujetos, también a las y los sujetos bajo medida de protección por experiencia de maltrato. De allí que proporcionar un espacio para que a través de actividades lúdicas y artísticas las y los sujetos participantes de *Luna Roja* recreen sus mundos de género, es al mismo tiempo proporcionar un espacio para resignificar las experiencias de género más allá de la realidad fáctica, es inaugurar un espacio para que los y las participantes recreen esa experiencia más allá de las limitaciones impuestas por las condiciones de vulnerabilidad, subordinación; es brindar una oportunidad para que a través de la actividad artística recreen otras realidades, unas que sean más cercanas a sus deseos y sus sueños.

En *Luna Roja*, como experiencia cercana a una psicoterapia a través del arte, la producción artística no es un fin en sí misma, a la manera como lo plantea Jean-Pierre Klein (2006) cuando explica esta producción artística como un proceso para crear otra realidad. La producción artística no es un hecho, es un camino que les permite a las y los sujetos participantes develar aspectos relativos a su experiencia de género, que les permite construir sig-

nificados sobre esos elementos que emergen durante el proceso de creación artística y acercarse de manera paulatina, arriesgada, en un espacio de confianza para adquirir niveles de conocimiento cada vez más refinados, más profundos acerca de la temática de las subjetividades de género.

El transitar por el momento de comprender los significados que existen en formas explícitas o implícitas sobre el género, cuando es asumido como un proceso artístico creativo, le permite al sujeto abandonar o renunciar a la presión de que todo esté dicho o silenciado (Corral, 2006) o de que todo pueda regularse. En la actividad artística creativa, la creatividad tiene los límites que se impone cada sujeto, y éstos pueden ser desmontados en la medida en que las y los sujetos participantes logren aclarar sus dudas, sus vacíos de información y conocimiento sobre los retos con los cuales se enfrentan en el ejercicio de comprender el cómo de los sujetos de género. Las y los sujetos participantes de *Luna Roja* dejan emerger mundos morales, culturales y políticos de significados sobre el género durante el desarrollo de esas actividades artísticas y lúdicas.

COMPRENDER, COMO ACCIÓN DE REPRESENTACIÓN SIMBÓLICA EN EL PROCESO DECONSTRUCTIVO DE GÉNERO

En *Luna Roja* se inician unos procesos de representar de manera simbólica los sentimientos, las emociones, las acciones, las cogniciones de género.

Una especificidad de *Luna Roja*, como oferta psicopedagógica, radica en el hecho de que la acción de comprender como momento del proceso deconstructivo de género se inicia con unos procesos de representar de manera simbólica los sentimientos, las emociones, las acciones, las cogniciones comprometidas en experiencias subjetivadas de género de cada uno de las y los sujetos participantes, a través de actividades de creación artística cuyo contenido temático se refiere a aspectos del género. La validez de las creaciones artísticas como medios para la proyección de estados anímicos psíquicos de los sujetos ha sido sustentada en los trabajos de autoras como Regina Lago (1940) en los que se muestra cómo las gráficas de niños que han padecido la guerra son develadoras de estados y situaciones emocionales de los mismos. De allí que los dibujos, las pinturas, las esculturas, los dramatizados, las narraciones construidas bajo el pretexto del género durante las experiencias de *Luna Roja*, develan los componentes emocionales, conativos y cognitivos que hacen parte y ponen en acción como significativos los sujetos en cada uno de los eventos representados.

La actividad artística les permite a las y los sujetos participantes explorar aspectos vedados de sus subjetividades de género y de esta manera facilita

la actividad de comprender la realidad inherente al género en cada una de sus experiencias. La actividad artística en *Luna Roja*, por un lado, posibilita a las y los sujetos participantes la representación de significados referidos a sentimientos que acompañan experiencias de discriminación, segregación, abuso, subordinación, subvaloración, sobre todo aquellos sentimientos que se les dificulta exteriorizar de manera espontánea, ya sea por el efectivo funcionamiento de controles sociales, morales, éticos, jurídicos sobre ciertos temas, circunstancias y eventos que son considerados dentro de sus grupos de pertenencia como temas tabú o por la misma naturaleza dolorosa y conflictiva de esos sentimientos.

Los controles sociales, morales, éticos, jurídicos no solo instauran un silencio sobre el evento o hecho “prohibido” sino que someten a vigilancia la expresión espontánea de sentimientos frente a ese evento; sentimientos como el odio, la venganza, la rabia, la vergüenza, la tristeza, el enojo, el desconcierto, el miedo y hasta el dolor poseen un régimen de legalidad que sobrepasa el control del sujeto mismo. Es así como la actividad artística en *Luna Roja* funciona como facilitadora de la emergencia de significados (sobre hechos, comportamientos, emociones, sentimientos, cogniciones) no comunicados o no comunicables en esa discursiva verbal cotidiana (Winnicott, 1993, 1996).

Quizás el ejemplo de la violación sexual sea el más tratado, pero continúa siendo el evento frente al cual los sujetos presentan más dificultades para significar y ello se complica cuando este tipo de acto denigrante sucede en un ámbito social íntimo como es el grupo familiar. Las y los sujetos participantes de anteriores experiencias de *Luna Roja*, al igual que otros sujetos, niegan conocer cuáles “deben ser” los sentimientos, las actuaciones, frente a la violación por parte del padre, del hermano, de la madre. Frente al evento de la mujer violada resulta importante señalar que en la cultura colombiana se tiende a culpabilizar a la mujer violada, al sospechar que ella provocó la violación con su conducta de seductora; esta sospecha se añade como factor con fuerza para producir el silencio. El silencio personal, social, político, jurídico es el comportamiento más frecuente y se instaura como el comportamiento con “estatus legal social y cultural implícito” frente a este acto. Y el estatuto legal del silencio funciona a pesar de los esfuerzos que desarrollan instituciones del Estado y otras no gubernamentales en los cuales se invita tanto a las víctimas de estos tipos de violencias y violaciones como a otros agentes testigos u observadores familiares o externos a denunciar el acto por tratarse este de un delito de orden judicial, moral y ético. Estas invitaciones se socializan a través de campañas y proyectos de divulgación, acompañamiento e intervención a víctimas de violencia sexual.

La actividad artística creativa le posibilita al sujeto romper con ese silencio. Por tratarse de otro tipo de lenguaje, el estatuto de legalidad implícita del silencio pierde parte de su vigencia y eficacia. En los elementos de significado representados en la obra creativa artística pueden ser contenidos esos eventos innombrables, así como los sentimientos, emociones, pensamientos y actos que acompañan desde los imaginarios de las y los sujetos participantes dichas circunstancias. De esta manera las actividades artísticas y creativas les posibilitan a las y los sujetos participantes acercarse a conocer elementos de sus realidades de género que se encontraban encubiertas por tratarse de temas bajo el estigma de ser tema tabú.

Autores como Donald Winnicott llaman la atención en sus obras acerca de los ejercicios de abstracción llevados a cabo en la producción artística, ejercicios que les posibilitan a los sujetos la emergencia de significados identificados como problemáticos (Winnicott, 1993).

En la representación creativa de situaciones de género pueden emerger acciones, sentimientos, emociones, prohibidas o vedadas a la interacción discursiva interpersonal con los otros y aun a procesos de comunicación consigo mismo, elementos que hacen parte de las historias de los eventos y las situaciones de género y que se constituyen en facilitadores de la construcción de sentido sobre los mismos. Autoras como Clarissa Pinkola expresan que acercarse a comprender sobre la psiquis de las mujeres implica excavar en los huesos de nuestras historias como mujeres (Pinkola, 2001). Para la autora esta actividad posee un carácter cuasi arqueológico, un recorrer en la historia psicológica que permite recuperar los sentidos que hacen parte del mundo de significados de cada sujeto. En el entender de la propuesta de Michel Foucault se trataría de iniciar una “arqueología del saber” (1970); para el caso de *Luna Roja*, una arqueología acerca de los procesos de subjetivación e identificación de género. Al transmutar en pequeñas obras estéticas (artísticas) las sensaciones, los pensamientos, los saberes, los afectos, las fantasías y los síntomas, esos que acompañan tanto al creador como al receptor de la obra producto de la actividad creativa artística o lúdica, el sujeto lector y espectador de la obra se ubica y es ubicado en un universo intemporal de símbolos que lo lleva más allá de sí mismo, que le permite acceder a contenidos vedados en sus palabras (Winnicott, 1993, 1996).

De manera metafórica, la obra artística creativa actúa como una forma de luz a través de la cual emergen y se hacen visibles aspectos de un mundo interior oscuro, desconocido, o solo parcialmente reconocido, reprimido, que existe y hace parte de cada uno de las y los sujetos participantes de la experiencia de *Luna Roja*, y de esos mundos engañosos en su exterioridad con los que cada sujeto se confronta en su diario devenir cotidiano. La obra

que recrea las experiencias subjetivadas de un cuerpo de género, le enseña a quien la construye aspectos nuevos sobre ese “su cuerpo”, aspectos significados y no hablados, no negociados, no resultado de acuerdos (Rojas & Sternbach, 1994).

Esa capacidad para hacer emerger contenidos ocultos es una de las ventajas que en *Luna Roja* se le adjudican a varias de las actividades artísticas: la pintura, la danza, el drama, la escritura, la escultura, el dibujo, entre otras, como actividades terapéuticas. Hablar en clave de género desde el lugar de sujeto con experiencia de maltrato puede resultar comprometedor y es esa cualidad que posee el dibujo, de dejar emerger lo innombrable, la que se aprovecha en las experiencias de los talleres, en una actitud de juego. Desde lo lúdico de la elaboración del dibujo, de la pintura, desde la actividad de modelado, o la de dramatización, se pretende que las y los sujetos participantes se arriesguen a adentrarse en el ejercicio de escapar imaginariamente de los límites de la palabra, de sus ausencias y resolver el acto de nombrar desde la imagen gráfica o iconográfica.

En el taller “Relaciones de género”, en el cual se indagó sobre fortalezas de género para afrontar conflictos, las sujetos participantes de *Luna Roja* exigieron un tiempo para trabajar una característica que ellas identificaban como un impedimento para su éxito en el desempeño de las actividades que se proponían como sujetos de género; denominaron dicho sentimiento como *rabia*. De manera consciente exponen que la rabia no corresponde con lo característico de un ser femenino, pero aceptan sentirla y expresan el deseo de develar en qué consiste, cómo se manifiesta, frente a qué y quiénes poseen dicho sentimiento y la manera como éste afecta sus desempeños. El trabajo de exploración sobre las formas de aparecer del sentimiento es en primera instancia a nivel de lo individual, personal. Aunque la reflexión sobre los elementos que surgen en los productos creativos artísticos se realiza de manera individual, las sujetos participantes en el lugar de creadoras-observadoras de la obra ocupan el lugar de terceros, de un público al cual la obra le conversa, le comunica. La obra les muestra la complejidad de un sentimiento que a primera vista no es propio de un género femenino, en lo específico de ese género que ellas identifican y han aceptado con cierto estatuto de validez, pero el sentimiento se asume como propio de ellas y ellas al mismo tiempo se identifican como de género femenino. Los contenidos que emergen en la obra de creación artística les enuncian las posibilidades de existencia de otra característica de su ser de género y con ello de un tipo de comunicación interindividual en la que ellas como individuos establecen diálogos consigo mismas, en una actividad de hablar para sus adentros, de ampliar los repertorios de autoconocimiento y autocomprensión.

La acción de comprender, de conocer, de adquirir un conocimiento cada vez más informado sobre subjetividades de género a través de las creaciones artísticas y lúdicas les permite a las y los sujetos participantes de *Luna Roja* explorar gradualmente de manera más profunda al interior de esos aspectos vedados de sus subjetividades de género. La actividad artística y lúdica funciona como una mediación con esas situaciones que no se nombraban con la palabra, o para los cuales no existían significantes dentro del lenguaje cotidiano.

Las actividades artísticas y sus productos, los dibujos, las pinturas, los dramatizados, las obras de teatro de títeres, las esculturas, las danzas les permitieron a las y los sujetos participantes conectarse con su mundo de género y maltrato. El lenguaje del arte media como lenguaje de esos sentimientos, pensamientos, actuaciones que no acceden a un estatuto de comprensión para el sujeto, un sujeto que intenta recrear en su obra estos elementos en un intento de hacerlos visibles a sus percepciones y comprensible a su entendimiento. Es así como la creación artística sobre asuntos de género que se realiza en los talleres de *Luna Roja* conduce a un ejercicio de abstracción que posibilita la emergencia de significados problemáticos y que deja emerger la propia historia de las y los participantes de *Luna Roja* (Rojas & Sternbach, 1994; Winnicott, 1993, 1996; Moreno, 2010).

En ocasiones los bloqueos, producto de los controles morales y éticos, sociales y culturales es tal, que los participantes recurren en las actividades artísticas creativas y lúdicas a ejercicios interpretativos analógicos con seres de otras naturalezas, mundos animales, vegetales o de figuras de ficción, para lograr una representación de acciones, sentimientos, emociones e intelecciones que son propias al comportamiento de los seres humanos. Al representar un rol cualquiera a través de un ser de otra naturaleza (animal, vegetal o un objeto inanimado) las y los sujetos participantes de *Luna Roja* se permiten la vivencia de deseos, sentimientos, emociones, acciones que tal vez en los imaginarios morales y éticos sociales y culturales son prohibidos o hacen parte de temas tabú. Los bloqueos emergen también como una expresión de la propia renuncia de la o del sujeto de enfrentarse a sus sentimientos íntimos de dolor, rabia, miedo, deseo de venganza, etc., que genera el reconocerse como sujeto/objeto de esas situaciones. Se retoman como ejemplo los hechos de violencia sexual como una forma de violencia intrafamiliar enunciado anteriormente, por contener, entre otros, dos de los tabúes representativos de la cultura occidental: el incesto, como acto prohibido al padre, y el parricidio, como acto prohibido al hijo o la hija. Las dificultades para asumir como un hecho en el contexto familiar la existencia de estos dos eventos o al menos la existencia de los deseos de transgresión de

estas dos grandes prohibiciones culturales les impide a los sujetos referirse a ellos desde los lugares de lo humano.

En las representaciones artísticas de estos eventos a través de seres de otras naturalezas es posible abordar el funcionamiento de las instituciones y los protocolos que rigen los imaginarios sociales, culturales y políticos sobre el género y sobre los sujetos de género que subyacen y legalizan las formas de operar de los sujetos, tanto en el lugar de sujeto oprimido como de opresor, sin comprometer de manera directa la moral de lo familiar propio.

Frente a un evento de violencia sexual en el ámbito familiar como forma de maltrato de género, se ponen en acción una serie de imaginarios que imposibilitan afrontar este hecho como un delito, aun en Estados-Nación en los cuales exista una jurisprudencia que condene y castigue este actuar. En el caso de Colombia la vigencia de esta jurisprudencia data del año 2008, momento desde el cual el abuso sexual de menores es un delito castigado con cárcel (Congreso de la República de Colombia, 2008b).

Los primeros imaginarios que se activan frente a este tipo de circunstancia delictiva de abuso sexual en ámbitos familiares se refieren a los tipos de relación que se establecen entre los agentes que participan en las situaciones: relaciones de tipo parental, generacional, de dependencias económicas, políticas, sociales, culturales, relaciones de cuidado, protección, amor, cariño. El significado de la figura de protector y de proveedor del padre, así como el de reproductora y cuidadora de la madre, propio de un discurso judeocristiano acerca de la familia, prevalece sobre el actuar de los progenitores como agente del acto violento, lo que deslegitima la puesta en cuestión de su proceder inmoral.

Otros imaginarios que se activan se corresponden con los significados de los compromisos y las responsabilidades de los miembros del cuadro familiar, aun en los casos en que sus agentes se encuentren involucrados en eventos de violencia intrafamiliar: los valores de fidelidad y de solidaridad para con los miembros del grupo familiar, como primera instancia social, son valores que priman en los discursos culturales sobre derecho individual de los sujetos de género. El evento de violencia sexual es significativo en la medida en que pone en peligro la integridad familiar y su manejo (como acto indebido) debe realizarse en pro de garantizar la estabilidad de dicha integridad. El sujeto de género, al ser víctima de violencia sexual, puede llegar a ser significado al interior del grupo familiar, según sea su actuar (si denuncia, si lo evidencia públicamente, si lo socializa por fuera de la familia), como posible victimario de la integridad y buen funcionamiento de la familia. El comportamiento de auto-culpabilización, auto-recriminación aparece con frecuencia en los sujetos víctimas de vejaciones, subvaloracio-

nes, subalternidades y exclusiones en instancias de socialización con estructuras sociales y culturales inmóviles.

En la experiencia de *Luna Roja*, como ejercicio de comprender los elementos de significado que entran en juego en los procesos de construcción de subjetividades e identidades de género, surgen los imaginarios sobre los estatutos de derecho de los sujetos al interior de las diversas relaciones. Ello se refiere no solo a la situación jurídica de los sujetos según la edad, o la condición de dependencia económica sino a la valoración cultural de ciertos grupos poblacionales como los niños, los adolescentes, los ancianos, los sujetos clasificados como pertenecientes a minorías sexuales como la población LGTBI. Estos sujetos son contruidos en los imaginarios culturales, sociales, como sujetos bajo un estado de tutela, sujetos que no poseen un pleno ejercicio de los derechos, por no haber alcanzado la madurez racional plena o por haber llegado a un estado de senilidad y dependencia. Sujetos cuya voz, cuya declaración, debe ser siempre interpretada, puesta en duda, dado que esta voz es significada como la expresión de un ser con un estatuto de legalidad en proceso y a veces inexistente. Los imaginarios de poseer una mayoría de edad a la manera planteada por el discurso ilustrado (Kant, 1994) como la capacidad para pensar y decidir por sí mismo, les es negada a ciertos grupos poblacionales. Se hace necesario mostrar que los logros alcanzados a nivel político y jurídico por el reconocimiento de estos grupos poblacionales como sujetos de derecho, a nivel nacional e internacional (Congreso de la República de Colombia, 1981, 1990, 1991, 1993b, 1995, 2000a, 2000b, 2002a, 2002b, 2003, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b, 2007a, 2007b, 2008a, 2008b; Naciones Unidas, 1979, 1989, 1993, 2000, 2008, 2009) no logran sus metas de transformar los imaginarios sobre estas poblaciones en los intercambios culturales y sociales cotidianos.

Así mismo, operan los imaginarios sobre los derechos sexuales de los sujetos, supuestos en los cuales priman valores propios de ideologías androcéntricas que niegan la posibilidad de un ejercicio en libertad de la sexualidad plena a grupos diferentes a aquellos categorizados y reconocidos como hombres-masculinizados. En estos imaginarios las mujeres perviven como objetos de deseo de los “sujetos deseantes”: los hombres masculinizados; y las otras poblaciones sexuales son valoradas (desvaloradas) de acuerdo con una cercanía de significado con lo femenino. Es decir, todo aquello que se contrapone a una forma “única y pura de ser masculino” es puesto en el lugar de objeto de deseo, legalizando de esta manera su uso, como objeto sexual, o su abuso en el ejercicio de la violencia sexual. Estos imaginarios niegan a buena parte de la población su condición de sujeto y el derecho a practicar en libertad y con dignidad su preferencia sexual, a pesar de la exis-

tencia de regulaciones y normatividades amparadas en la legalidad jurídica de las naciones, como es el caso del Artículo 43 de la Constitución política colombiana de 1991, y de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, radicada por las Naciones Unidas en los años 1979, 2008 y 2009.

Imaginarios sobre la existencia de agentes masculinos con poder moral, legal, de conocimiento, portadores de verdades absolutas, como padres, sacerdotes, profesores, agentes del orden público, entre otros. Imaginarios sustentados en discursos ideológicos patriarcales (Bartky, 2008; Bonaparte, 1997; Delphy, 1982; Dinnerstein, 1976; Falcón, 1994; García, 2010; Hartmann, 1981; Lamus, 2009a; Mies, 1989; Millet, 1995; Villareal, 2001) en los cuales el poder es de adjudicación exclusiva de la figura del patriarca, independiente de la instancia social, cultural o política en la cual ejerce su dominio.

Frente a todos estos imaginarios se espera desde lo social y lo cultural que el sujeto que ha experimentado el maltrato y la vulneración de sus derechos de género actúe en su realidad cotidiana de manera social y culturalmente adecuada. El silencio ha sido la actuación social esperada como comportamiento de las víctimas, y frente a estas demandas y expectativas de las instancias sociales o de socialización las feministas han reaccionado de manera drástica; han abordado, denunciado y combatido esta expectativa y proceder y han elevado el rechazo a la imposición de un silencio como una de sus metas de emancipación, incitando a los sujetos sociales, sujetos ciudadanos a romper con el silencio de la vejación y colocar esta situación en el ámbito de problema público, aun esas experiencias de violaciones de derechos que se suceden en los ámbitos privados como la familia (Acosta, García & Hoyos, 2000; Giberti, 1999, 2002, 2003; Hoyos, 2000; Organización internacional para las migraciones & Asociación nacional de enfermeras de Colombia, 2002; UNICEF, 2004).

Los talleres de *Luna Roja* son una invitación a encontrar formas para romper con el silencio y para acercarse a conocer desde las representaciones que se logran obtener sobre los imaginarios involucrados en los eventos de vejación y sustracción de los derechos como seres humanos con identidades diversas de género.

En su incapacidad para actuar desde su lugar de sujeto humano, las y los sujetos participantes de *Luna Roja* recurren a otras formas no humanas, seres no obligados dentro de los cánones morales y éticos, sociales, políticos y culturales, criaturas con libertad para actuar de acuerdo con sus impulsos, a través de sus instintos, con voces y lenguajes propios. Desde esos lugares de otros seres heridos, vulnerados, las y los sujetos participantes de *Luna*

Roja muestran los elementos ocultos, los contenidos tabú y los deseos, emociones, actuaciones prohibidas o censuradas, frente a determinada problemática.

COMPRENDER, COMO DECODIFICACIÓN EN EL PROCESO DECONSTRUCTIVO DE LA REALIDAD DE GÉNERO

En este proceso deconstructivo de la realidad de género no se trata de hacer desaparecer los sentidos y significados anteriores; se trata de iniciar una actividad genealógica que busca rastrear el sentido para comprenderlo, para conocer lo que existe, lo que le subyace y fundamenta desde ese discurso cotidiano sobre una realidad actual de género. Este es el primer paso de esa actividad de construir conocimiento a través de procesos deconstructivos de los conocimientos actuales, se trata de significar lo actual para entenderlo.

En el desarrollo de la actividad artística creadora se sucede un proceso de significar los elementos que emergen en la obra artística o lúdica. Si bien la actividad artística creativa abre espacios libertarios para la expresión de lo innombrable, para la experimentación de lo invivible, se trata de avanzar en su comprensión, de ir más allá de la exposición.

Se trata de un proceso de decodificación, de un proceso que busca ayudarles a las y los sujetos a expresar lo que ha codificado como relativo a un género en forma artística. Los elementos que se exponen deben ser interpretados por sus autores y por el público de las obras. Esta experiencia que emerge a través de lo artístico no queda solo en un conocimiento de la realidad exterior al sujeto, sino que en lo artístico irrumpe lo que le es propio al individuo. Las representaciones sobre el género que se plasman en la creación artística, aunque se expresan en formas externas culturales, políticas, sociales de significar el género, enuncian y contienen los saberes y los posicionamientos (acuerdo, desacuerdo, duda, sorpresa) que posee el sujeto frente a esas formas expresadas.

Por esta razón la experiencia artística en *Luna Roja* es una especie de horizonte que se abre para un conocimiento de sí mismo. Funciona como un calidoscopio, en cuyos vértices se reflejan múltiples aspectos sobre los significados que constituyen al sujeto. En el movimiento de los vértices del calidoscopio se reflejan diversidades en las formas posibles de significar de cada ser desde su posición de género.

A pesar de que las y los participantes de *Luna Roja* comparten el hecho de ser sujetos que gozan del derecho otorgado por alguna medida de protección, a razón de las experiencias de maltrato vividas, y esta característica de compartir experiencias de subordinación subyugación, subvaloración,

violencia o vejación puede constituirse en un lugar identitario de cercanía, las vivencias subjetivas de género que emergen en sus discursos poseen formas múltiples y particulares. Los procesos de significar las experiencias de género si bien se asumen como experiencias subjetivas de mundos sociales, culturales y políticos alrededor de la temática género, son a la vez experiencias subjetivas de los fenómenos desde lo individual de cada ser.

En un taller sobre los “espacios de acción de género”, los y las participantes de *Luna Roja* exponen sus experiencias en instancias como la escuela, las instituciones de protección, el hogar, la calle. Si bien las y los participantes pueden describir con cierta facilidad cómo se relacionan con los otros en esas instancias de socialización, se preguntan sobre lo específico de género que emerge en la forma de comunicación que como sujetos mantienen con otros agentes, por ejemplo con agentes como: el o la profesora, sus colegas, sus compañeras en las instituciones de protección, con sus pares, y en el hogar con los parientes. Es necesario en algunas ocasiones, a través de dramatizados, vivenciar sus actuaciones, escuchar sus propias voces en las relaciones, para lograr identificar lo específico de género en dichas situaciones y actuaciones. Es necesario establecer comparaciones entre las vivencias con sujetos del mismo género, del género heterosexualmente opuesto, o de géneros diversos, para llegar a comprender la dimensión y los vértices policromáticos que a la manera de una imagen de calidoscopio se reflejan, en ese ejercicio de recuperar los elementos de significado de género en situaciones cotidianas como son, por ejemplo: el participar en el salón de clase, visitar un centro comercial, compartir en la familia o asumir un lugar en una instancia de protección.

Para el caso de la intervención de *Luna Roja*, la actividad creativa artística les permite a las y los sujetos participantes, por un lado, acercarse a conocer las significaciones que subyacen a una pertenencia de género exteriorizada dentro de una supuesta legalidad social y cultural. Ejemplo de ello es la obra creativa artística que emerge frente a una demanda temática de esculpir un sujeto de género, en el taller “características de género”. En los grupos intervenidos la demanda se responde con la elección de uno de los sujetos de género representativos de la diada hegemónica heterosexual, masculino-femenino. Si bien la demanda planteada en la actividad no especifica sobre características de estos grupos heterosexuales, la representación elaborada por las y los participantes se limita a figuras femeninas y figuras masculinas. En todos los casos se identifica al cuerpo como el nicho para representar la diferencia de género. Y la diferencia de género se relaciona unilateralmente con la diferencia diádica física sexual de lo femenino y masculino. En la representación de lo masculino se trata de un cuerpo dotado físicamente de un

órgano sexual externo significado como masculino: el pene, los testículos; las sujetos participantes se refieren a este como “un cuerpo con ‘cosito’, o con ‘morrito’” (Unidad hermenéutica II programa *Luna Roja*, 2010). Allí se expresa la primera diferencia, pues en el caso de las características de género de lo femenino se enfatiza en la apariencia física del cuerpo: se trata de un cuerpo adornado, con curvas, con cabello largo, con boca y pestañas maquilladas, vestido de manera graciosa y elegante (Betancourt & Martínez, 2010; Unidad hermenéutica II programa *Luna Roja*, 2010). En las primeras conversaciones sobre las características de género representadas, las y los sujetos participantes del proceso de *Luna Roja* solo validan las características como femeninas y/o masculinas y la existencia de sujetos con otras características de género es negada. Sin embargo, la actividad creativa artística propicia e inicia acercamientos de las y los participantes con esas otras formas interiorizadas de género, no enunciadas, manifiestas pero no asumidas como propias, al menos no de manera consciente, por el hecho de tratarse de formas que corresponden a sujetos excluidos al interior de los discursos culturales y políticos hegemónicos de género, características que corresponden o son adjudicadas a los grupos poblaciones denominados como sujetos LGTBI. Estos sujetos son identificados, enunciados y validados solamente en su cercanía de parecido con sujetos de género femenino o masculino y enunciados con términos peyorativos como “las locas, los afeminados, las marimachos” (Obando, 2006a).

El momento de comprender les permite a las y los sujetos participantes acercarse a conocer estas formas de enunciación dualista del género que en una asimilación con la dualidad hegemónica discursiva construida sobre la diferencia sexual logra excluir desde el discurso a lo otro, lo diferente, lo diverso, la gama amplia, variada y compleja de las formas de vivenciar y significar la experiencia de género.

COMPRENDER, COMO INSTAURAR NUEVAS FORMAS COMUNICATIVAS EN EL PROCESO DECONSTRUCTIVO DE GÉNERO

En el momento de comprender del proceso deconstructivo sobre las subjetividades e identidades de género en *Luna Roja*, la actividad creativa artística se constituye al mismo tiempo en una propuesta de nuevas formas comunicativas.

Como se planteó en apartes anteriores, uno de los obstáculos con los que choca la actividad de acercarse a conocer y comprender los elementos significativos propios a una experiencia subjetivada del género es el silencio inminente que existe frente a ciertos temas tabú, que se encuentran

relacionados con el género. Es importante durante el momento del proceso de comprender, como proceso de construcción de conocimiento sobre el género, el intentar favorecer nuevas formas comunicativas que le permitan a las y los sujetos enunciar los elementos de género, tanto a nivel conversacional consigo mismo, como con los otros. Se trata en el proceso de *Luna Roja* de facilitar una interlocución de los sujetos y entre los sujetos con los significados que emergen en las actividades artísticas creativas y lúdicas.

En *Luna Roja* se decide favorecer la expresión y la comunicación de sentimientos, emociones, conocimientos, ideologías a través de actividades artísticas como el dibujo, el modelado, la pintura, la danza. Con fundamento en los aportes de autores que plantean la eficacia de las actividades artísticas y lúdicas, como actividades estéticas que les permiten a los sujetos desarrollar formas para unificar elementos de la expresión (Fernández, 1987, 2003; García, 2003a; Obando, Villalobos & Arango, 2010), como se sustenta la propuesta de jalonar en el proceso de *Luna Roja* nuevas formas comunicativas. Se trata de inaugurar espacios y formas para exteriorizar esos elementos de significado para los cuales en el desarrollo de las actividades de la vida cotidiana no se posee ningún lugar. A la manera como lo plantea Carlos García (2003a) las expresiones artísticas resultan ser unas herramienta útiles como formas que posibilitan nuevas comunicaciones, en las que es posible ampliar las discusiones sobre las relaciones de género a otras instancias como las escuelas y los espacios laborales. Se trata de ampliar las discusiones e involucrar aspectos que van más allá de los discursos heterosexuales hegemónicos, homogeneizantes, y de las conversaciones en espacios privados e íntimos. Se trata de hablar y pensar en clave de género en los espacios institucionalizados, en lo laboral, en los diferentes niveles de lo educativo, en los espacios de salud, y los de política, etc. En *Luna Roja* es viable la representación de un cuerpo de género que supere la representación dual de lo femenino y lo masculino y de esta forma legalizar la existencia de la diversidad de género en el cotidiano de conocimiento de los participantes (Haraway, 1988; Davies, 1989; Davies, 1994; Davis, 1981; Evans-Winters, 2005; Miranda, 2003; Moraga, 1997; Moraga & Anzaldúa, 1981; Obando, 2010b; Patai, 1988; Walkerdine, 1990).

En el momento de comprender del proceso deconstructivo de *Luna Roja* se trata de concederle un lugar al saber existente sobre ese cuerpo de género que no se encasilla en lo “normal” discursivo sobre lo femenino o masculino, ese cuerpo del que se elude hablar, o evade dar muestra de conocimiento, por ser un cuerpo negado, un cuerpo sin un repertorio propio de palabras que lo describan, un cuerpo que existe en la comparación, en lo que le falta, en su cercanía o distancia con lo legal dual heterosexual. A la existencia

de ese cuerpo de género es posible concederle un lugar en la actividad de creación artística, en el lenguaje del arte, de la lúdica. La especificidad de ese evento de género puede ser expresado, de modo que la limitante del lenguaje verbal, escrito, contextualizado culturalmente, la falta de palabra, son superados cuando el ícono, el símbolo, el signo artístico representa.

De esta manera el ejercicio de representación artística creativa permite constatar que el repertorio de palabras que significan la diferencia de género en su diversidad es restringida. Ejemplo de ello es el uso de vocablos como: *mujercita, loca, marimacho, floripondia, rarito, amanerado*, para enunciar de manera indiscriminada sujetos de sexo, de género, de preferencia sexual, y ese uso de un lenguaje peyorativo condenatorio, de un repertorio de significados que desvaloriza a los sujetos, dificulta las experiencias comunicativas sobre dicho tema, no solo con los y entre los sujetos cuyas subjetividades se encuentran inmersos en los repertorios hegemónicos existentes, sino de manera drástica y dramática con esos sujetos cuyas subjetividades de género son colocados en la periferia, en lugares de forclusión y segregación que niegan su existencia o limitan el ser de género de esos sujetos a mundos de imaginarios de lo prohibido, lo carente de estatuto de legalidad.

Por otro lado el ejercicio de representación artística creativa acerca la posibilidad de conocer sobre lo negado en la palabra y con ello amplía el repertorio de comprensión sobre el fenómeno, develando que el tema de diversidades de género, a pesar de ser un mandato legal constitucional en muchas naciones, entre ellas la colombiana (Artículos 13 y 16 de la Constitución de 1991), sobre libertad de género y escogencia sexual (Presidencia de la República de Colombia, 1991) aún conserva y continúa operando en diferentes contextos institucionales (familia, escuela, lugares de trabajo, centros de atención pública, instituciones de protección) bajo el régimen y el estatuto de tema tabú, de modelos de segregación, de rechazo y de marginalidad.

Al exponer a través del ejercicio de actividad creativa artística o lúdica en *Luna Roja* aquello sobre el género para lo cual no se disponía aún de un repertorio oral, escrito, esos significados expuestos en las formas abstractas que permiten los lenguajes de lo artístico y lo lúdico, acceden al espacio de lo público, en tanto se exponen para un tercero, y de esta forma adquieren un nivel superior en los procesos de lo comunicable.

Sobre los significados contenidos de manera explícita e implícita en las obras producto de las actividades creativas artísticas y lúdicas que se desarrollan durante la experiencia de intervención de *Luna Roja*, concuerdo con la opinión de diversos autores que plantean que lo interesante de la experiencia artística y sus productos, es que si bien en un análisis de contenido

cada persona puede interpretar la obra producida por un sujeto como un texto e intentar darle sentido, es decir, se puede leer una cierta gramática en la plasticidad expuesta de la obra, su significado siempre puede poseer más contenido, ir más allá de lo leído por su observador, en tanto puede enunciar de manera implícita lo contrario (García, 2010).

Es en esa otra forma de enunciación, que va más allá de lo que pretende decir, de lo que quiere decir y de lo que insiste en decir, que la actividad artística es emancipadora, en tanto transgrede, transforma y crea nuevos mundos de significado. El objetivo emancipador que se propone el proceso de *Luna Roja* como actividad pedagógica y psicoterapéutica de género se persigue a lo largo de cada uno de los momentos del proceso de deconstrucción sobre las subjetividades e identidades de género. El momento de comprender, de conocer esos mundos de significados que acompañan la experiencia de constituirse en sujeto de género es un momento de emancipación; el sujeto se emancipa en la medida en que amplía su mundo de conocimiento (Fals Borda, 1985; Freire, 2007).

El carácter emancipador que adquiere el proceso de construir conocimiento durante el desarrollo de las actividades de *Luna Roja* se ejemplifica en la actividad de socialización de un producto del taller “Un reflejo de sí mismo”. La obra de creación artística que emerge como producto de la actividad es un espejo, un objeto tangible. En el objeto-espejo todos los componentes son elementos de significado, elementos que emergen en formas de íconos, el decorado, las materias primas utilizadas, las formas, los colores, los tamaños, las figuras, todo contiene un significado, que reflejan un sí mismo de género del sujeto que las crea. En la actividad de socialización de los productos artísticos y creativos, los espejos, emergen diversas lecturas interpretativas de los mismos, dependiendo de los agentes del público que lo leen e interpretan. Si bien existe una versión del significado que es expuesta de forma verbal por el creador de cada uno de los objetos, esa versión se transforma en la medida en que se conocen las versiones de los otros. Durante la socialización de los productos se discute, se negocia, se acenúa o dejan emerger asuntos que no habían sido enunciados en la versión expuesta del objeto. La obra, el producido, no es un objeto de significado terminado; a pesar de que su creador no trabaje de manera material más en el refinamiento de sus retocados, la obra se encuentra en un estado de transformación, un estado interactivo del siendo en los significados que incluye y los que genera. El sujeto que produce la obra creativa artística accede tanto al conocimiento que emerge en la misma desde su propia experiencia, como a aquellos conocimientos que emergen en la experiencia interpretativa que generan sus elementos en los otros.

En el proceso de acercarse a conocer, a comprender, que plantea *Luna Roja*, en estas *herramientas* los significados de los mundos de género plasmados en las creaciones artísticas superan a los productos expuestos. Como se planteó anteriormente, las creaciones artísticas de pintura, dibujo, escultura, danza, dramatizado superan en significado a los productos socializados como objetos terminados; el motivo de cada obra, el contenido temático subsiste porque inquieta al otro, en tanto le exige al observador del producto reconstruirlo, reelaborarlo para comprenderlo. Al mismo tiempo es elemento de inquietud para quienes al observarlo se plantean preguntas a sí mismos o a sí mismas, sobre esos productos, motivos aún no elaborados en la reflexión sobre aspectos de su propia historia. La producción de la obra artística a la manera como lo plantea Jean Pierre Klein (2006, 2009) es al mismo tiempo un proceso de transformación e impulso que permite jalonar procesos de organizar mundos de significados (Winnicott, 1996).

COMPRENDER, COMO APROPIACIÓN DE LAS HISTORIAS EMERGENTES EN EL PROCESO DECONSTRUCTIVO DE GÉNERO

Las historias que se construyen en las actividades de creación artística y lúdica pertenecen a los sujetos que las crean. Las obras creativas procuran un sentido, se instaura allí un juego simbólico que es dirigido de manera progresiva hacia etapas de construcción cada vez más complejas. En ese juego de construir se metaboliza parte de las emociones, de los sentimientos, de los sufrimientos de las y los sujetos participantes, pero también parte de sus expectativas, de sus intereses y sueños. Es una forma de reencontrarse con trozos del pasado y darle sentido (Rojas & Sternbach, 1994), con vivencias de género no significadas de manera consciente y dejarlas emerger a la conciencia para apropiarse de ellas. Si bien el construir la historia de género propia y el tomar conciencia sobre elementos de significado sobre la construcción de género de los otros deja huellas sobre la historia de las y los sujetos participantes de *Luna Roja*, este proceso también les señala rastros a seguir en las historias a futuro de las y los sujetos participantes (Obando, Villalobos & Arango, 2010; Winnicott, 1993, 1996).

Como lo plantean María Rojas & Susana Sternbach (1994) cuando se refieren al arteterapia, se trata de dejar emerger la propia historia. En las actividades artísticas y lúdicas que se desarrollan en *Luna Roja* se abre una vía para que circulen las experiencias de género de las y los sujetos participantes; de manera paulatina, de acuerdo con los contenidos temáticos propuestos en cada una de las sesiones de los talleres, los sujetos participantes ubican y sitúan sus experiencias. En un ejercicio de responder a través de

las actividades artísticas y lúdicas a preguntas relativas a las características, los espacios de acción, los procesos de desarrollo, las relaciones y las perspectivas a futuro de género, entre otras.

En la experiencia de comprender y acercarse a conocer de este momento del proceso deconstructivo de los significados transitan los elementos ideológicos que subyacen a las ideas, representaciones, comportamientos y cogniciones sobre el género y todo ello emerge en ese espacio lúdico y creativo que ofrece la experiencia de *Luna Roja*. A la manera como lo han planteado los discursos feministas y de género, emergen los discursos de ideologías culturales, políticas y sociales. Ideologías androcentristas, patriarcales, judeocristianas, racistas, sexistas, sobre la pertenencia del género. Si bien los sujetos no abstraen o significan sus experiencias desde los aportes de las teóricas feministas y los estudiosos de género, adquieren un nivel de comprensión en el cual logran relacionar sus puntos de vista sobre la experiencia subjetivada de género con otros discursos más generales, en un ejercicio que acerca la historia propia de género a la historia de lo social, lo político y lo cultural.

La importancia o validez de este ejercicio de recuperación de la historia propia de género es, desde una perspectiva psicoanalítica de la postmodernidad, una forma de cura terapéutica, en tanto el sujeto se reencuentra con trozos de su pasado y les otorga a los mismos un sentido (Rojas & Sternbach, 1994). Rojas & Sternbach plantean que no es posible una elaboración sin memoria y la posibilidad de simbolizar va ligada a la resignificación de la propia historia, por lo tanto la experiencia de género de cada uno de las y los sujetos participantes debe ser recuperada, debe ser rescatada en los sentidos que la constituyen, en su historia personal, cultural y social. De esta forma la actividad artística y lúdica como actividad terapéutica en *Luna Roja* se acerca a los objetivos del feminismo de recuperar la historia de las mujeres o las mujeres en la historia (Beauvoir, 1970; De Lauretis, 1990; Luna, 2004; Luna, 2003; Lamus, 2008a, 2009a; Rivera, 1990, 2008; Scott, 1999) y posteriormente se relaciona con las metas expresadas en los estudios de género, en el propósito de recuperar la historia de los sujetos de género diversos (Fundación Colombia Diversa, 2006, 2008, 2011).

PONER EN CUESTIÓN, SEGUNDO MOMENTO EN EL PROCESO DECONSTRUCTIVO DE GÉNERO

En el segundo momento del proceso de desarrollo de *Luna Roja* se trata de poner en cuestión el estatuto de validez de los significados que se identifican como constituyentes de la realidad actual de género. Se trata de poner en duda la validez absoluta e incuestionable de esos significados introyectados, asumidos como propios, así como de aquellos con los cuales las y los sujetos participantes entran en algún tipo de conflicto. El ejercicio de poner en cuestión la validez no niega la existencia de un estatuto social, cultural, político y hasta individual de validez de los significados; lo que cuestiona es el carácter esencial, natural, universal, irreversible de los mismos, en tanto como significado éstos se corresponden con un acto de voluntad de un sujeto o grupos de sujetos que han otorgado determinado estatuto de validez a dicho significado, es decir, son productos de subjetividades. A través del proceso deconstructivo se pone a prueba la validez de los discursos ideológicos sobre el género, en tanto se instauran como discursos hegemónicos, jerarquizados, excluyentes, opresores e invisibilizadores de las diversidades en las experiencias subjetivadas del género.

El mundo de género que las y los sujetos participantes reconocen como de existencia real a su ingreso a la experiencia de *Luna Roja*, y que tal vez se encuentra relacionado de manera directa con los mundos de sus experiencias de maltrato, no es la única posibilidad de vivir la experiencia subjetiva de género. Si bien, como se planteó en el capítulo uno, se supone la existencia de un estado de desarrollo de la subjetividad de género en las y los sujetos participantes, esa realidad de género es el resultado de una construc-

ción discursiva y de unos procesos de negociación subjetivos conscientes e inconscientes acerca del género. Por esta razón le es factible al sujeto poner en cuestión la validez y viabilidad de dicha realidad de género y, con ello, crear una duda acerca de la validez del estado actual subjetivo de género como única forma posible para el sujeto en su devenir de ser de género a presente y a futuro.

Los significados que emergieron en el primer momento del proceso deconstructivo de *Luna Roja*, en el momento de comprender, de adquirir conocimiento acerca de los significados que subyacen a sus experiencias de género, no se asumen en el proceso como la única realidad posible acerca de la experiencia de significar el género de los sujetos. El proceso deconstructivo es, a la vez, un proceso que posibilita una construcción. La renovación de las realidades de género y las transformaciones de esas realidades se logran en la medida en que el sujeto a través de la acción de puesta en cuestión se obliga a pensar sobre la situación como situación problema, como situación pregunta, la búsqueda de una respuesta a las inquietudes que genera el poner en cuestión el statu quo de una información que ha emergido como significativa a la subjetividad de género. Se trata de conocer acerca de la propia subjetividad de género y de los procesos, mecanismos, dinámicas, contenidos que le son inherentes.

En *Luna Roja* la actividad artística creativa y lúdica es valorada como un espacio para el ejercicio de una puesta en cuestión de la validez de esos significados introyectados, asumidos como propios, desde el presupuesto de realidades esenciales que rigen un desarrollo de subjetividades de género hegemónicas. La actividad artística creativa y lúdica es como una puerta que al abrirse rompe con la estructura del panóptico, en un sentido foucaultiano (Foucault, 1976, 1980, 1990), en tanto permite minar la eficacia del control social, político, cultural total en el funcionamiento psicológico de los participantes. La existencia de subjetividades de género por fuera del modelo hegemónico socava la validez y viabilidad del modelo existente, como única forma del ser de género. Esta puesta en cuestión del modelo hegemónico de género a partir del cual se ha constituido la subjetividad de cada sujeto es valorado en *Luna Roja* como un acto emancipatorio.

Desde una perspectiva feminista, en el proceso deconstructivo de *Luna Roja* se estima la eficacia de la actividad artística y creativa como un instrumento que permite jalonar procesos emancipadores de género, en tanto la voz que emerge en la obra se expresa de una forma libertaria. En la creación artística el sujeto tiene la posibilidad de expresarse con elementos de una voz propia, y esta posibilidad de expresarse valida la creación artística como uno de los espacios para la expresión política libertaria de los sujetos, como un

espacio para la voz de un sujeto que renuncia a ese lugar de sujeto bajo tutela (Butler, 2001, 2004; De Lauretis, 1991; Fernández, 1999; Fernández, 1987).

La pregunta acerca de la dinámica que se sucede en el desarrollo de la actividad artística creativa que permite la puesta en cuestión de la validez y viabilidad de los elementos significativos sobre el género emergentes en el momento de comprender, señala la realización de procesos inminentes de reflexión acerca de los contenidos de dichas expresiones.

Las y los sujetos participantes de *Luna Roja* observan la propia creación artística con una cierta actitud de distancia. Esa actitud de distancia en la observación que parece corresponder a la de un tercero que revisa la obra creativa de otra persona les permite reflexionar sobre esos elementos de significado que han emergido. Y es a partir de esas reflexiones críticas que las y los sujetos participantes construyen nuevas versiones de significación de los propios eventos narrados en creaciones artísticas y lúdicas. Por ejemplo, en una actividad desarrollada en un taller se propone a las participantes entablar una conversación entre dos partes del cuerpo “conversaciones entre la mano y la vagina” a partir de varias actividades como los dibujos, diálogos personales entre las participantes con la facilitadora-terapeuta, ejercicios de escritura en el libro diario. A partir de estas actividades se logra en primer lugar explorar en los significados que las participantes les adjudican a esas dos partes del cuerpo; como producto del momento deconstructivo de comprender emergen discursos morales, higienistas, anatomistas, entre otros. Pero lo que resulta interesante para el momento deconstructivo es la puesta en cuestión de los elementos de esos discursos. Es así como durante la dinámica de la actividad se logra reflexionar sobre versiones morales acerca del placer sexual inmersas en los discursos, versiones en las que se prohíbe a las mujeres, a lo femenino, significar a la mano como fuente o instrumento de placer, debido a la idea de que el placer femenino no puede, ni debe ser obtenido en el propio cuerpo y está limitado a un intercambio con una pareja heterosexual; es decir, con el cuerpo de un hombre. Las reflexiones sobre las repercusiones de dichas representaciones de los órganos en los discursos sobre una subjetividad femenina, llevan a las participantes a admitir que en dichas representaciones lo femenino se significa como propio de un ser dependiente de un otro heterosexual, como única posibilidad para la búsqueda o satisfacción del propio placer. Aspectos relativos al androcentrismo, el falocentrismo, el sexismo, la homofobia, discursos judeocristianos sobre la pureza, emergen en estas discusiones y conversaciones de manera espontánea como elementos que hacen parte de la forma de significar una supuesta especificidad en las experiencias subjetivas del género. De la misma manera se procede a poner en cuestión la validez de significados higienistas de los

órganos del cuerpo y sus relaciones (González, 2010). La reflexión acerca de la manera como los órganos sexuales como la vagina han sido significados como fuentes de suciedad, malos olores, fuentes de enfermedades, contagios, del pecado, la perdición, apariencias grotescas y de la manera como a partir de dichas significaciones se han instaurado comportamientos, sentimientos, emociones determinadas de los sujetos frente a dichos órganos y de los mismos como parte de su experiencia subjetivada del género.

Los ejercicios de reflexión sobre los elementos de significado que han emergido en las obras artísticas y lúdicas, como lo plantea Zaldívar (1995), es una experiencia que amplía la capacidad de los sujetos para expresarse críticamente sobre esos aspectos de su realidad cuyo valor ponen en cuestión, así mismo como los comportamientos o actitudes propias y las de otras personas. Por ejemplo, en una revisión crítica de las características relativas a un ser de género, plasmadas en una creación pictórica, que sustenta las diferencias de género en aspectos de la apariencia física como “el cabello largo en las mujeres”, emerge la duda cuando se pregunta si todo aquel que tiene cabello largo es un ser femenino y cuando en la situación de *Luna Roja* participan sujetos que se autodefinen como masculinos pero poseen cabello largo. Esta puesta en cuestión de la valoración de un elemento de significado como “el cabello largo” obliga a los sujetos a pensar ¿qué es lo que se significa en el cabello como indicador de lo femenino y desde qué discursos esta valoración es viable? Los argumentos explicativos que surgen ante esta puesta en cuestión evidencian la presencia de discursos del deber ser de las mujeres, “las mujeres deben aparecer hermosas y el cabello es uno de los elementos que las hacen bellas”, “las mujeres deben ser cuidadosas de su presentación personal y un cabello saludable habla de su cuidado personal” (Unidad hermenéutica II programa *Luna Roja*, 2010). Es decir, en las actividades de reflexión, en la puesta en cuestión de las informaciones que emergen como evidentes, aparecen elementos de significado que pertenecen a discursos sobre el ser de género en los cuales a lo femenino, lo propio a un cuerpo de mujer, le corresponde el ser un objeto de deseo del otro, y discursos higienistas sobre la limpieza y el cuidado como característico del deber ser de un género determinado.

El cabello largo de los hombres es significado de maneras diversas: desde planteamientos como “los hombres ahora son también vanidosos sin que esto los haga mujeres” (Unidad hermenéutica II programa *Luna Roja*, 2010). Es decir, se reconoce en los hombres una característica que era exclusiva de las mujeres: la vanidad; pero se aclara que esta característica no los desvaloriza en su hombría; o planteamientos como “los hombres con cabello largo dejan la duda sobre su hombría, son afeminados” (Unidad hermenéutica II

programa *Luna Roja*, 2010) en un reconocimiento de un único modo posible de ser hombre dentro de un prototipo de hombres masculinizados propio del discurso heterosexual; hasta “hay hombres con cabello largo que no son hombres, son raros” (Unidad hermenéutica II programa *Luna Roja*, 2010). Se trata de argumentos propios de un discurso androcéntrico, en los cuales el poseer una característica que ha sido valorada como femenina pone en riesgo la calidad del ser como expresión de un género, el ser feminizado lo ubica en situación de ser “raro”, es decir, en un lugar de desventaja en la tabla valorativa androcéntrica y heterosexual.

La puesta en cuestión de la validez universal del significado del cabello largo como característica del género femenino, les evidencia a las sujetos participantes un cierto grado de ceguera ante las diversidades de significaciones culturales, étnicas de los mismos elementos, aun al interior de realidades geográficas cercanas y conocidas, como es por ejemplo el hecho que en la mayoría de los grupos de etnia indígena colombiana el cabello largo sea portado tanto por hombres como por mujeres.

Esta actividad de reflexión sobre las informaciones que emanan de su propia experiencia de significar el género ratifica el supuesto que la realidad de género como cualquier otro tipo de realidad no es esencial, no es inevitable, ha sido construida por una serie de discursos ideológicos que en la medida en que sean identificados por las y los sujetos participantes, pueden llegar a ser puestos en cuestión, de modo que se flexibiliza la validez universal, esencial y natural adjudicados a los mismos. En la medida en que los sujetos logren desglosar estos discursos en sus elementos constitutivos de argumentación se develarán posibilidades para su deconstrucción, en un acto de actualizar los discursos con sentidos más cercanos a los intereses de las y los sujetos participantes como sujetos de equidad, respetuosos de los derechos humanos y participativos.

La invitación a participar en la experiencia de *Luna Roja* es de entrada una puesta en cuestión del estigma que existe sobre el tema género, estigma que ha superpuesto la prohibición moral de hablar sobre el sexo, a la posibilidad de hablar sobre género. Si bien se reconocen puntos de encuentro entre lo sexual y lo de género se trabaja la categoría género tanto como forma de significar la diferencia sexual desde lo cultural y lo social (Lagarde, 1997, 2001, 2005; Lamas, 1994, 2000; Rodó, 1994) así como una de las primeras experiencias con el poder implícitas en las relaciones que se establecen a partir del reconocimiento de las diferencias significadas del género (Castellanos, 2006; Scott, 2008). De allí que proponerse hablar sobre género en un ejercicio grupal, público, es pisar un terreno cuasi transgresor, dado que no se acoge a la prohibición (Butler, 2001).

Para lograr en la experiencia de *Luna Roja* poner en cuestión el carácter de tema tabú que gira alrededor del tema género se desglosan aquellos elementos de significado que emergen en las actividades artísticas, creativas y lúdicas relativas al género. Se extraen los elementos que sobrepasan a los aspectos prohibidos impuestos en el abordaje del tema sexo cuando éste es observado dentro de una matriz dual, heterosexual, de hembras y machos, como un comportamiento con fines específicos de procreación y en el cual la única orientación afectiva erótica legalizada es la que se sucede dentro del ejercicio de la heterosexualidad. En el momento de poner en cuestión se aborda el tema desde las múltiples posibilidades de la experiencia de vivir la sexualidad y el género. Es decir, se amplía la perspectiva de observación del fenómeno a una diversidad en los sistemas sexual y de género que permite reconocer diferencias en el sexo que incluyen a las hembras, los machos y los intersexuales en todas sus formas posibles como hermafroditas; a las diversidades de género en un reconocimiento de mujeres, hombres y transgeneristas, y a éstos como grupo que incluye a los transformistas, travestis, transexuales; y una orientación afectivo-erótica que reconoce la heterosexualidad, la homosexualidad, y en ellos las orientaciones erótico-afectivas de los sujetos gay, las sujetos lesbianas y la bisexualidad. Esta apertura en la lectura de los elementos de género que emergen en las actividades creativas artísticas y lúdicas, amplía el espectro de conocimiento y pone en duda las naturalizaciones discursivas de lo anormal en referencia a lo sexual o al género. Autores como Carlos García (2003a) recomiendan utilizar estas aperturas del panorama sobre las múltiples posibilidades de vivenciar la sexualidad y el género como herramientas en los procesos de búsqueda de reconocimiento y la equidad de género en la diversidad. Para las pensadoras feministas se trata de deconstruir los argumentos naturalistas y culturalistas que legalizan mecanismos reproductores de desigualdades entre los sujetos de género (Lamas, 1994, 2000; Scott, 1992b; Rodo, 1994). Se trata de visualizar y romper con las jerarquías heterosexuales (Butler, 2001).

Al poner en cuestión lo referido al ejercicio de una sexualidad con fines únicos de procreación de la humanidad, o la preferencia sexual legalizada en el estatuto de una preferencia heterosexual, se coloca de inmediato en tela de juicio la viabilidad de discursos como el judeocristiano, el androcéntrico, falocéntrico y se apertura el acercamiento a otras formas discursivas que expliquen la existencia de la diferencia diversa entre los sujetos de género, al interior de discursos humanistas que reconocen la igualdad de derechos de los sujetos en las diferencias, es decir que se orientan por la equidad.

En las producciones creativas y lúdicas se evidencia que la comunicación sobre el tema de diferencias de género, sobre todo esas que se extrali-

mitan de la diada heterosexual, en los espacios sociales y culturales se lleva a cabo, pero ésta aflora de una manera soterrada. De allí que sea necesario reconocer durante el proceso deconstructivo en qué consiste la dificultad para comunicarse de una manera abierta sobre este tema. La autora de la propuesta de *Luna Roja*, con referencia a lo que es comunicable o no comunicable, se apoya en los aportes de Pablo Fernández (1987). Este autor, cuando aborda el tema sobre lo comunicable en la subjetividad, plantea que la posibilidad de comunicar depende de la riqueza —o pobreza— de símbolos y significados con los que cuenta la intersubjetividad. Como se planteó en apartes anteriores, el lenguaje sobre las diferencias y diversidades de género en la cultura occidentalizada se ha reducido a un discurso diádico que excluye y deslegitima cualquier forma que se encuentre por fuera de la diada. La posibilidad de enunciar lo “otro” estará dada por la apertura de la estructura simbólica de la cultura cotidiana occidentalizada, por las posibilidades que se creen de articular en el campo de lo que es comunicable a todas aquellas formas de expresión que involucran las diversidades y diferencias de género, formas que hasta el momento han ocupado el lugar de lo incomunicable. Se reconoce que el estado de lo comunicable y lo no comunicable sobre el tema de género ha afectado los tres niveles de intersubjetividad de las y los sujetos participantes: el nivel de lo individual, el nivel conversacional y el nivel civil, lo comunicable en instancias públicas (Fernández, 1987, 2003).

Imaginarse como sujeto de género en el desempeño de actividades que rompen con modelos hegemónicos de roles de género masculinizados o feminizados implica no solo poner en cuestión la generización de los dos roles como verdades absolutas, sino compromete también el buscar nuevas formas para vivir el desempeño de los roles de una manera más crítica. Poner en cuestión la eficacia y viabilidad de roles como el de madre, padre, proveedor, cuidador, reproductora, que persisten al interior de imaginarios intransigentes y que son incompatibles con lógicas discursivas y las dinámicas de pensamiento y actuación de tiempos postmodernos, es una forma de actualización en el proceso de construcción de conocimiento sobre el género que se propone la experiencia de *Luna Roja*.

Un acumulado de experiencias desde la propuesta del teatro de la emancipación (Boal, 1986b, 1986c, 1979), permite mostrar cómo el quehacer creativo artístico de la vivencia del teatro funciona como instrumento que les posibilita a las y los participantes tomar conciencia sobre situaciones libertarias de prejuicios y formas de actuación opresoras u oprimidas. A través del escenario del arte se trata en *Luna Roja* de comprender lo que sucede en la gran escena de la vida cotidiana. Jugar como actor de una situa-

ción teatral de género permite acercarse a conocer el juego que se establece entre los actores de género en la vida diaria. En el juego del rol teatral el sujeto construye al personaje de género desde los conocimientos que posee de ese personaje desde su propia historia con ese personaje y las escenas en las cuales ese personaje actúa (Obando, 2002).

En una de las aplicaciones de las herramientas teóricas y prácticas de *Luna Roja* las participantes juegan a representar características de género que habían enunciado en las actividades de pintura como de ineludible pertinencia a sujetos femeninos: “las mujeres son solidarias” (Unidad hermenéutica II programa *Luna Roja*, 2010). En el juego de representar la solidaridad como una de las características en roles de género femeninos, las participantes se enfrentan a un problema: desconocen cuáles son las acciones que acompañan un comportamiento solidario, la solidaridad como vocablo les es familiar, cercano, pero los contenidos que definen el concepto de solidaridad son desconocidos. La característica de ser solidaria es asumida por las participantes como un mandato y desde allí se le reconoce su validez como enunciativa de una pertenencia de género femenino, pero ellas como mujeres no saben cómo es ser solidarias, no reconocen la solidaridad en las actuaciones de los sujetos, la solidaridad se devela en el ejercicio como un cliché. Es así como la característica de la solidaridad es puesta en cuestión en el carácter obligatorio que posee y se asume como un acto voluntario humano que puede favorecer las situaciones de género.

El momento de la puesta en cuestión exige de un tiempo para la comprensión en tanto los elementos de significado que emergen en la realización de las actividades artísticas creativas y lúdicas de los talleres de *Luna Roja* deben ser recreados en los tiempos y los espacios de los procesos que se vivencian, y deben ser resignificados. En la opinión de autores como Winnicott (1996) los contenidos que emergen en las obras requieren tiempo para ser comprendidos y aprehendidos, con lo cual se desenlaza una actividad de resignificación. Si bien la actividad estética puede facilitar y despertar la emergencia de emociones difíciles de concebirse en otros contextos, como el de la conversación cara a cara o el de la entrevista, esas emociones, esas acciones, esos nuevos contextos allí propuestos y expuestos como parte de la obra deben ser comprendidos para llegar a ser asumidos como propios (Winnicott, 1996; Rojas & Sternbach, 1994). Allí donde la mirada del o de la terapeuta experta en el arte de interpretar identifica elementos significativos, él y la creadora de la obra pueden experimentar perplejidad y falta de comprensión. Es necesario ofrecer los espacios para que ese asombro, esa perplejidad, o ese sentimiento de alivio frente a lo expuesto, adquieran el sentido que conllevan los elementos de significado que les son inherentes.

Por ejemplo, a través de la actividad de “La flor de las características” las participantes de un taller ofrecieron una cualidad como regalo a una de sus compañeras. La reacción frente a las características obsequiadas desencadenó diferentes emociones, sentimientos y comportamientos: entre ellas, el asombro en algunas de las participantes. La significación del asombro desencadenó reacciones tanto negativas como positivas, desde la sorpresa por ser percibidas con características que para sí misma resultaban desconocidas, hasta la duda acerca de la opinión o interpretación de los otros sobre sus formas de proceder de género. Como lo expresa Winnicott (1993), en las actividades artísticas se facilita la emergencia de acciones, sentimientos, emociones y éstas no siempre son comprendidas en su totalidad por los creadores de las obras. Las sujetos participantes precisaron de tiempo para reflexionar sobre el asunto y ello se constituyó en uno de los nuevos temas “sobre la manera como percibimos y somos percibidos por los otros como sujetos de género”. Es a partir de esas situaciones desencadenadas que se legaliza el hecho que en las herramientas de *Luna Roja* se mantenga una apertura a la combinación de diversas técnicas y métodos (actividades) en una misma sesión. Así como la decisión metodológica que cada una de las actividades de producción artística esté siempre acompañada de actividades de diálogo y de socialización.

En conclusión, en el momento deconstructivo de puesta en cuestión la actividad artística y lúdica se convierte en una invitación a tomar conciencia sobre el sentido de la experiencia subjetivada de género como una experiencia con diversos valores (éticos, morales, políticos). La obra artística y lúdica resultado de esa actividad puede develar posibles rutas y mecanismos para una emancipación de género. Es así como los valores recreados en una propuesta de reelaboración psicodramática, en las actividades artísticas plásticas como el dibujo, el *collage*, la pintura, en las actividades de juego, que mantienen una relación con los asuntos de género, le pueden facilitar a las y los sujetos participantes situarse en los diferentes puntos de vista de los valores sociales, culturales, políticos con referencia a los géneros y a sus diversidades; les facilita ocupar diversas posiciones de manera ficcional e intentar desde esos lugares ocupados nuevas argumentaciones.

En las actividades artísticas y lúdicas como las implementadas en *Luna Roja* es posible el ensayo de actuaciones frente a diversos sujetos de género que no siempre es viable en otros contextos del devenir cotidiano. Por ejemplo, en la actividad psicodramática sobre un tema de género es posible construir personajes, revisar actuaciones, cuestionar puntos de vista, criticar posicionamientos, así como proponer nuevas formas de relacionamientos entre los sujetos de género. En una de las intervenciones con *Luna Roja* un

grupo de participantes decide recrear situaciones en las cuales se relacionan personas, de diversos sexos, géneros y orientaciones sexuales. Ser actor de la situación pone a los integrantes cerca del lugar que ocupa dicho personaje en la escena que se decide implementar. Los escenarios, los diálogos, los cierres y las aperturas a conocimientos sobre los sentimientos, las emociones, las actuaciones de cada uno de los personajes, que se construyen de manera colaborativa en el contexto de dramatización, amplían el horizonte de conocimiento de cada uno de los y las participantes. La experiencia de dramatización es un ejercicio de intercambio de saberes, pero lo interesante es que el hecho que se trate de una situación ficción de creación artística le ofrece un espacio para la emergencia de repertorios de lo legal y lo ilegal que se puede conocer acerca del otro y su vivencia de género.

Si bien el ejemplo del dramatizado permite recrear el proceso de cuestionamiento y resignificación de las experiencias subjetivadas de género, este ejercicio deconstructivo de puesta en cuestión de la validez de los significados sobre la realidad subjetivada de género se lleva a cabo a través de la implementación de diversos métodos-actividades (dibujo, el *collage*, la pintura, en las actividades de juego, narraciones, cuentos, dramatizado, actividades de juego, etc.). La eficacia de los métodos se encuentra en una relación muy estrecha con las circunstancias contextuales, las características de los grupos y el grado de complejidad que involucre el abordaje de la temática para cada participante.

REFLEXIÓN SOBRE FORMAS ALTERNATIVAS DE SIGNIFICAR EL GÉNERO: TERCER MOMENTO EN EL PROCESO DECONSTRUCTIVO

En el tercer momento del proceso deconstructivo sobre el género, se reconoce a *Luna Roja* como un lugar para la acción reflexiva acerca de formas alternativas, o sobre nuevas posibilidades para un ejercicio de significar el género.

La acción de reflexionar sobre formas alternativas posibles de significar el género posibilita revisar lo que somos de género, la forma como nos hemos construido, lo que deseamos ser, lo que estamos siendo, y a partir de ese conocimiento imaginar otras formas alternativas posibles de significar. En *Luna Roja* esta reflexión sobre formas alternativas se hace con fundamento en los elementos de significado que han surgido durante las actividades que hacen parte de los procesos correspondientes al momento de comprender y de los resultados de las puestas en cuestión de la validez de esos elementos como significados con un carácter natural, esencial o de verdades absolutas sobre el género. La reflexión sobre alternativas es quizás el momento más proactivo y altruista del proceso de construcción de subjetividades de género a través de procesos deconstructivos. Se reflexiona sobre alternativas para construir otra realidad posible de género, por ejemplo, una en la cual la diversidad, la diferencia, no sean valoradas a través de perspectivas jerarquizadas y excluyentes sino, por el contrario, a través de formas imaginables de perspectivas equitativas, respetuosas de los derechos que poseen los sujetos a ser sujetos de igualdad en los derechos, a pesar de las diferencias y diversidades en el género que opten posicionar.

La acción de reflexionar sobre formas alternativas o nuevas posibilidades de significar las experiencias de género en *Luna Roja* se sucede en un movimiento en espiral que involucra las coordenadas espaciales y temporales. En la reflexión se relacionan hechos que corresponden de manera transversal a eventos del pasado, del presente y del futuro y a sus posibles combinaciones, e implicaciones en las representaciones y significaciones del tiempo y del espacio. Lo que implica que en este momento del proceso deconstructivo se revisen los constructos sobre el desarrollo de las subjetividades de género no solo como eventos lineales imposibles de revertir, sino en las opciones posibles de revertir los mismos. Es decir, en las viabilidades de reconstruir, de transformar esa historia actual de construcción de las subjetividades de género. En este ejercicio se revisan las posibilidades de eventos del pasado, así como posibles eventos que a futuro puedan ser resignificados (Valsiner, 2005) desde otros mundos ideológicos de significados y por ende su incidencia en eventos del presente y del futuro sean por efecto de la resignificación, eventos reconstruidos. Desde perspectivas emancipadoras las formas alternativas de significar el género deben orientarse hacia la equidad, la inclusión, el respeto a la diferencia, la tolerancia, entre otras metas de la emancipación.

Tomar parte de esas actividades creativas, artísticas y lúdicas en las cuales las y los sujetos participantes perfilan a futuro formas alternativas como sujeto de género, les abre nuevas puertas a las posibilidades subjetivas de género propias, unas contingencias que ellas y ellos como sujetos participantes de sus procesos pueden llegar a construir.

Como lo recomienda Jean Pierre Klein (2006), se trata de invitar a los participantes a otorgar una valoración a esa capacidad que poseen para crear —a través de las actividades artísticas— nuevos mundos de significado. En *Luna Roja* se trata de nuevos mundos de significado sobre su ser de género, lo que les implica a las y los sujetos participantes renovar los símbolos, el poner en cuestión algunas imágenes actuales que poseen.

Por ejemplo, con referencia al hecho de poseer un cuerpo físico como espacio de significación de género, se les invita en las actividades de los talleres, primero, a comprender o rastrear el conocimiento que poseen sobre el cuerpo como espacio para el ser de género. En segundo lugar se les induce a conocer las valoraciones actuales que poseen sobre el cuerpo como espacio de género. Así emergen valores relativos a poseer un cuerpo objeto, para ser usado, para satisfacer el deseo del otro, un cuerpo para procrear, o de manera trágica, un cuerpo femenino para ser abusado. En el tercer momento en las reflexiones sobre formas alternativas se les invita a actualizar esas valoraciones desde una voz propia, a develar nuevos sentidos para un cuer-

po como espacio para el género pero desde valoraciones otorgadas a partir de un sí mismo. Ese ejercicio o esa posibilidad que se presenta de revertir el orden de los significados actuales como únicos posibles, crea un espacio para que las y los sujetos participantes se arriesguen en el proceso de probar nuevos significados para los elementos representados en ese mismo cuerpo. En la medida en que el cuerpo confinado puede adquirir sentido, puede ser visible en dimensiones que lo signifiquen para sí mismo, que le devuelvan su dignidad, la subjetividad adquiere una dimensión política (Fernández, 1999; Lamas, 1994; Rodó, 1994).

Ese proceso de reflexión sobre formas alternativas para la experiencia de significación del género se puede relacionar con lo que Klein (2006) rescata como una propiedad terapéutica de las actividades artísticas. Es terapéutico el momento deconstructivo de reflexionar sobre formas alternativas a una subjetividad de género que sufre la experiencia de subordinación, en tanto le brinda al sujeto la experiencia de un posible bienestar, así el mismo se sucede anudado a una experiencia artística o lúdica. Si bien en *Luna Roja* estas experiencias se viven a través del desarrollo de actividades artísticas y lúdicas, actividades que no se corresponden en un ciento por ciento con las experiencias propias a la realidad del día a día de las y los sujetos participantes, esos mundos temporales y espaciales ficción en los que se recrea la actividad de reflexionar sobre otras formas posibles es asumido por la psiquis humana como experiencia en tiempo y espacio real. Esta experiencia de reflexionar sobre formas alternativas de significar el género ingresa a hacer parte de la cotidianidad de los sujetos participantes en tanto dicha actividad terapéutica se sucede en los espacios de tiempo libre, de esparcimiento, de placer y en ellos los sujetos son también sujetos psicológicos.

La actividad artística es un espacio desde el cual se pueden plantear formas alternativas para el acto de recrear de manera figurativa las situaciones contextualizadas de género. Como se presentó en el capítulo primero, en la propuesta de *Luna Roja* se parte del supuesto de que la realidad de género se construye y a través de las actividades estéticas creativas y lúdicas se motiva a las y los sujetos participantes a imaginar formas posibles de la realidad de género desde sus contextos culturales actuales. De allí que la actividad estética que se desarrolla en la propuesta de *Luna Roja* sea valorada como una forma de proponer algo, de manifestar con razones apoyadas en lo sociocultural. Si bien se reconoce una historia de contextos socioculturales propios a la construcción de subjetividades de género que se corresponden con discursos diádicos de dominantes-subordinados de género, la puesta en cuestión de la validez de varios elementos discursivos propios de ideologías androcentristas, judeocristianas, patriarcales, falocéntricas, sexistas,

realizada en el segundo momento del proceso deconstructivo de *Luna Roja*, abre las puertas a imaginar nuevos elementos de significado de géneros y con ello el ingreso a nuevos discursos, discursos feministas, discursos de la diversidad de géneros, de la diferencia de géneros, de la equidad de géneros (Anzaldúa, 1999a, 1999b; Chamberland, 1989; Davis, 1981; De la Cadena, 1992; Fernández, 2007, 2008, 2009; Fernández, 2004; Glenn, 1998; Holmlund, 1991; Hooks, 1984, 1990; Lamus, 2008a; Lorde, 1984; Mohanty, 1988a; Moreno, Ortiz, Lamus & Lelievre, 2004; Phelan, 1989, 1991; Simons, 1979, 1983; Thorton Dill, 1983).

La disposición voluntaria que han expresado las y los sujetos de participar en el proceso de *Luna Roja* se lee al mismo tiempo como una disposición a cambiar las realidades de género actuales a través de procesos comprensivos de los mismos. Se significa el momento de la reflexión de alternativas para nuevas subjetividades de género como una oportunidad para pensar un nuevo horizonte de género como un derecho de pensarse a sí mismo en una perspectiva de futuro. Como lo plantean algunos autores, nadie puede salir de una situación de subordinación social si antes no ha sido capaz de imaginarse a sí mismo y a su situación de otra manera, si no está dispuesto a representarse otras formas posibles, viables, de la realidad, a proyectarse hacia el futuro (Brauner, 1946; Villalobos & Obando, 2008). En el taller psicopedagógico de *Luna Roja* denominado “Espacios de acción de género” y en el taller “Diseño exclusivo” se les plantea a las y los sujetos participantes el reto de proyectarse como un sujeto de género a futuro. La actividad de creación artística de construcción de un objeto como un “diseño exclusivo” de su subjetividad de género libera a las y los sujetos de los limitantes fácticos de su realidad cotidiana, del deber ser y el poder ser de género. En esa tarea creativa los participantes pueden desplegar todas las posibilidades de llegar a ser un sujeto de género en los espacios políticos, culturales, sociales que les sea posible llegar a imaginar, y que les sean más cercanos a sus intereses, deseos y sueños. En la actividad creativa del “diseño exclusivo” es posible revertir el orden del poder ser, todo lo que el sujeto se puede llegar a imaginar, puede llegar a ser, y esa tarea de construcción de un diseño de posibilidades a futuro que compromete temporalmente la producción durante varias semanas va ampliando los espacios de imaginación de lo posible, los va refinando. A través de un actuar artístico, de un hilar minucioso y placentero emerge una propuesta de género a futuro para sí mismo como sujeto, una propuesta que le place a su creador o creadora.

En implementaciones de las actividades artísticas, recreativas y lúdicas con poblaciones de jóvenes, niños en condición de adopción, mujeres víctimas de violencia intrafamiliar, realizadas por autores que sustentan sus apli-

caciones en enfoques psicológicos diversos (Obando, Villalobos & Arango, 2010; Ascaso, 2011; Hernández, 2006; Obando, 2010b; Zaldívar, 1995) éstos han coincidido en rescatar el valor que poseen dichas actividades en el desencadenamiento de procesos de readaptación social y emocional, en tanto dichas actividades se constituyen en espacio para la restitución de posibilidades de bienestar moral y como espacio para aliviar los estragos de las carencias. Estas actividades de proponer y construir formas alternativas de significar les permiten a las y los sujetos participantes planear metas altruistas a futuro. Las situaciones que se crean a partir de la demanda de construir un “diseño exclusivo” de subjetividad de género a futuro, en *Luna Roja*, les permite a las y los sujetos participantes imaginar la posibilidad de participar en un mundo de valores morales, éticos, un mundo de emociones, sentimientos, de actuaciones y de relacionamientos con los otros, en los cuales el bienestar propio es punto central de la creación. La responsabilidad que se asume en el acto de imaginar un mundo mejor, más equitativo, libre de violencias y discriminaciones a razón del género, un mundo de equidad, de igualdad en el derecho, se convierte en un nicho que protege al sujeto y le devuelve la capacidad altruista y utópica. Se trata de esa posibilidad que abre la actividad artística creativa y lúdica de recrear mundos más cercanos a los deseos, a los sueños de construir espacios para recrear formas alternativas. Revisando los contenidos de las obras para identificar los significados frente a los cuales es necesario plantear formas alternativas, los sujetos se encuentran en un acto de revisar los significados constituyentes de su propia subjetividad.

El sujeto, al dirigir la mirada hacia los elementos de la obra, se pregunta acerca de lo que existe en sus adentros, eso que permite que dichos elementos de significado emerjan, y de esta manera se desencadena un acto de reflexión sobre sí mismo y su mundo interno expuesto en la obra. Revisando las obras de las y los compañeros participantes, el sujeto reconoce que es posible pensar otros mundos o al menos replicarlos, ya sea porque las y los sujetos participantes se pueden adherir a propuestas de nuevos mundos expuestos por sus compañeros o porque actúan de manera contestataria a esa invitación, a la invitación de reflexionar sobre alternativas para nuevas subjetividades de género.

Una de las primeras reflexiones sobre alternativas se dirige a romper con el silencio acerca de las subjetividades de género y su significado en el devenir cotidiano de los sujetos participantes. La pregunta acerca de cómo hablar sobre el género y reaccionar frente a situaciones de inequidad a razón del género en las instituciones es una de las primeras propuestas alternativas. De allí que las actividades artísticas creativas y lúdicas de este momen-

to del proceso se enfoquen en intentar ampliar los repertorios simbólicos sobre las diferencias de género en espacios socioculturales como las instituciones, a la manera como lo proponen diversas autoras cuando plantean la necesidad de optimizar dichos componentes de género en los proyectos educativos institucionales (PEI) y otras instancias (Cruz, 2009; Castellanos & Cruz, 2009; García, 2007, 2003a; Obando, 2010b; Turbay & Rico, 1994; UNICEF, 2004). Las y los sujetos participantes de *Luna Roja* reflexionan sobre estrategias para incluir el tema de género en instituciones como la escuela, en situaciones en las cuales consideran que es necesario interpelar las actuaciones de los profesores o sus compañeros de clase; así asumen de manera voluntaria procesos de socialización de los temas discutidos en los talleres de *Luna Roja* con compañeras en las instituciones de protección y de esta manera imaginan formas posibles de construir alternativas que faciliten la comunicabilidad a nivel del cotidiano cultural sobre las experiencias subjetivas de género.

Se trata de iniciar una comunicación sobre diferencias y diversidades de género a nivel conversacional, es decir, sacar las representaciones de las diferencias y diversidades de género del nivel de lo inconsciente, lo impen-sable, lo innombrable y darles acceso a esas representaciones simbólicas a nivel de lo consciente (Fernández, 1987). Se trata de poder hablar de la diversidad sexual, de género, y de la orientación afectivo-erótica sin sentir vergüenza y sin avergonzar a ningún otro sujeto, sin privar a otro de la libertad que posee, no solo como sujeto jurídico a no ser discriminado por su condición de género y/o preferencia sexual, sino por reconocer esa condición como un derecho en el reconocimiento de la dignidad humana. Se trata de imaginar como posible el poder conversar con los otros de manera seria, respetuosa sobre un tema que se ha mantenido en un lugar desvalorado, el lugar de la risa, el insulto, la chanza y la ofensa; se trata de imaginar formas alternativas posibles para asumir lo diferente como algo con derecho de existencia en el discurso y sus significados.

Si bien el tema de diversidad en la orientación sexual ocupa un lugar importante en los procesos de emancipación que se acompañan en *Luna Roja*, existe un acumulado significativo, resultado de los aprendizajes realizados en intervenciones anteriores que se relacionan con el fortalecimiento de procesos de autonomía femenina. Los resultados de los procesos de develar, resignificar e inventar formas alternativas frente a las diversas formas de opresión y subordinación de las mujeres por su condición de pertenencia de género, muestran el potencial que poseen las participantes como sujetos de género femenino para negarse a participar de manera consciente en relaciones de violencia contra las mujeres ejercidas a través de unos ima-

ginarios propios a la dominación masculina. La emancipación del tipo de pensamiento y actuación sustentado en la dominación masculina, meta del feminismo, de los movimientos de mujeres y de los estudios de género, es pilar fundamental del proceso psicopedagógico de *Luna Roja*.

LOS RIESGOS DE CAMBIAR SITUACIONES EN LA REALIDAD: UN RETO

En el proceso de *Luna Roja* se propone la expresión artística como un medio que le posibilita a una persona en situación de dificultad mirarse a sí misma para poder, más tarde, imaginarse de otra forma y en otras circunstancias. Si bien los discursos existentes, por sus características de discursos diádicos, resultan ser excluyentes de la diversidad y complejidad de las subjetividades de género, el acceder a los ejercicios reflexivos del tercer momento deconstructivo posibilita una oportunidad para ejercer el derecho a pensarse a sí mismo en una perspectiva de futuro que sea emancipadora.

Sin embargo, a veces tratar de cambiar situaciones en la realidad implica tantos riesgos que las personas deciden mantener el estado degradante hasta el límite conocido, ese límite que les ha permitido una forma de existencia en la subordinación y opresión. Afrontar ser objeto de situaciones de violencia sexual y asumir el reto de devenir en agente, en sujeto de acción frente a esa violencia, cuyo primer acto consiste en despojar al acto de violencia de su legitimidad no resulta un ejercicio fácil para la mayoría de los sujetos. La puesta en cuestión de la validez no le corresponde solo al acto o situación, sino que pone en tela de juicio la validez de los otros sujetos que se encuentran involucrados en esa violencia; de la misma manera, pensar sobre formas alternativas para significar ese acto de violencia como un acto de género implica significar las relaciones con esos otros agentes involucrados como relaciones con otros agentes de género. Así es como en el proceso deconstructivo los cambios emergentes en los significados generan cambios en las relaciones.

En el ejercicio reflexivo que busca proponer y desarrollar formas alternativas de *Luna Roja* las y los participantes no se encuentran solo con soluciones a las situaciones de subordinación, subalternidad, subvaloración y de exclusión sino también con retos. Y es que los procesos de toma de conciencia sobre las experiencias subjetivadas de género son en sí mismos un reto. En la medida en que la obra estética devela posibilidades, hace emerger estados de inquietud sobre esas posibilidades, estados de inquietud que pueden atentar contra el establecimiento del statu quo (Fernández, 1987) y que pueden movilizar en las y los sujetos deseos por probar formas alternas de acción y pensamiento. Las experiencias anteriores de implementación de

Luna Roja han señalado que los efectos de las inquietudes sobre el género no se quedan en el espacio físico y temporal del taller, se deslizan a otros espacios, como la escuela, el hogar, las relaciones de pares, se constituyen en temas de conversación, en preguntas a las cuales se les busca respuesta y/o que se plantean para inquietar a los otros, con los cuales se comparte una historia de subjetividades de género.

El ejercicio de pensar de formas alternativas la experiencia de género compromete a los sujetos a buscar formas de acción alternativas, de allí que los participantes inicien un proceso de sensibilización frente a ciertos procesos sociales y culturales que hasta el momento no ocupaban lugares de significado en sus cotidianos como: la existencia de fechas conmemorativas de eventos de género, la celebración del Día de la mujer, la conmemoración del Día contra la violencia sexual y de género; celebración de la Marcha por la diversidad, la existencia de procesos de construcción de políticas públicas y sociales de género, políticas públicas dirigidas a poblaciones que comparten una condición de ser marginados por los otros por su condición sexual o de género, la existencia de programas, proyectos, instituciones, entidades que tienen el género como categoría, entre otros.

Y en ese ejercicio de pensar formas alternativas de significar las experiencias de género a veces se parte de contenidos expuestos en las obras artísticas, creativas y lúdicas como estables, armónicos, llenos de estética. Pero en la experiencia de *Luna Roja* la integración armónica de los significados de los componentes de género no siempre significa una total ausencia de conflicto, sino una manera determinada de organizar las relaciones en la expresión. El conflicto o la crisis se inicia al momento de revisar los significados relativos al género al poner el estatuto de validez de estos significados en cuestión y se intensifican las características del conflicto con la propuesta de reorganizarlos, pero ese conflicto se transforma en *Luna Roja* en fuerza de impulso a la manera como se plantea en los aportes de autores como Jean-Pierre Changeux & Paul Ricoeur (2001); María Colmenares (2006); Arthur Efland, Kerry Freedman & Patricia Stuhr (2004), Olga Obando, María Villalobos & Sandra Arango (2010), una fuerza que mueve al sujeto hacia una nueva construcción que permita reorganizar la lógica y la estética de los eventos. Un ejemplo nos puede ilustrar la forma como suceden estos procesos.

Los jóvenes entrevistados en uno de los proyectos del programa de *Luna Roja* se muestran muy seguros de los argumentos explicativos sobre su masculinidad. Los diálogos sobre los elementos argumentativos y los discursos que subyacían a los mismos crean un estado de inquietud acerca del grado de identificación que poseen como sujetos con ciertas características

validadas como pertenecientes a un ejercicio de su masculinidad pero que a su parecer no guían sus actuaciones actuales, por ejemplo “la imagen de hombre como único agente proveedor del sustento de una familia”, no posee una validez entre sus objetivos y planes a futuro, lo que pone en cuestión el modelo judeocristiano de masculinidad y el modelo patriarcal; los sujetos participantes comparten cierto estado de inquietud, de conflicto generado por el vacío en la representación de “sujeto proveedor”. Sin embargo, se inician en un proceso de resignificar este vacío, en un acto reflexivo que se pregunta por la existencia de otros valores más cercanos a sus deseos y expectativas. Cuando ellos se piensan como miembros de un grupo familiar nuclear por fuera del de los padres, significan y valoran de manera diferente la viabilidad de una responsabilidad económica compartida en el hogar, ello les implica al mismo tiempo el significar el lugar económico de la mujer como un sujeto que ofrece un aporte significativo al sostenimiento familiar, transformando imaginarios de mujeres dependientes económicamente de los hombres, poco autosuficientes. Este ejercicio los lleva a corregir imágenes que poseen acerca de mujeres cercanas: la madre, hermanas, tías, que en la actualidad aportan a la economía familiar pero cuyos aportes no poseen ningún reconocimiento. Corregir esas imágenes es también una forma alternativa de construir significados acerca de su experiencia subjetiva del género. Esta valoración del conflicto emergente en el proceso de reorganizar significaciones como fuerza de impulso se comparte con los planteamientos de algunas y algunos psicoanalistas como Jean-Pierre Klein (2006) y pedagogos progresistas como Viktor Lowenfeld & Lambert Brittain (1972); y Herbert Read (1955).

El momento de plantear formas alternativas para significar la experiencia de género se constituye en una experiencia que les permite a los sujetos aportar en la construcción de un mundo más equitativo, más humano. En la experiencia de *Luna Roja* se parte del supuesto de que el arte fusiona como instrumento y como espacio de acción y por lo tanto la experiencia de creación artística, como experiencia estética, permite participar en la construcción de un mundo más equitativo, más humano. Todo aquello que los sujetos son capaces de imaginar y replegar como contenido de sus obras cotidianas así estas sean artísticas, señala las posibilidades de existencia de esos contenidos en los devenires de sus acciones y sus formas de pensar cotidianas. Autores como Carlos García (2003a, 2003b, 2007) socializan sus experiencias de implementar las actividades artísticas como facilitadoras de procesos de comunicación acerca de las diversidades de los géneros en el ámbito escolar, en la línea de contribuir al objetivo de plantear metas altruistas sobre el género a futuro. En la opinión de autoras feministas esas

experiencias se pueden dirigir a otras metas altruistas como por ejemplo la construcción de un mundo sin violencia de género, en el cual los talentos de las mujeres sean valorados. Lo que implica el llegar a imaginar la construcción de un mundo libre de violencia, libre de relaciones jerárquicas que desvaloran a los seres humanos por su pertenencia a ciertas categorías como el género, el sexo, la raza, la etnia y la clase social (Brah, 1996; Davies, 1994; Lamus, 2008; Mohanty, 1988b; Mamozai, 1982; Obando, 2008; Soihet, 2007, entre otras). Ser capaz de valorar que existe una forma de conocimiento que es el resultado de la experiencia interpretativa de los seres de género femenino como una forma subjetiva de conocer y estar en el mundo. Crear situaciones en las cuales los modos de organización de las relaciones sociales no contengan una jerarquización de la diferencia sexual (Brigeiro, 2006; Castellanos, 1995; Irigaray, 2007; Lagarde, 2005; Lamas, 1994, 2005). Crear situaciones a través del arte para hablar sobre los otros de género, y sobre esa serie de contenidos que se encuentran excluidos en las discursivas que se suceden en el lenguaje cotidiano es un acto transgresor que permite la creación de mundos no imaginados, no vividos, no significados (Anzaldúa, 1999b; Castellanos, 2008; Femenías, 2008b; Obando 2008; Butler, 2001, 2002; De Lauretis, 1990).

En el tercer momento del proceso deconstructivo, el espacio de *Luna Roja* se constituye en un espacio de resorte moral a la manera como valoran algunos autores contemporáneos que investigan sobre resiliencia a los espacios terapéuticos (Bowlby, 1992; Colmenares, 2002b, 2006; Cyrulnik, 1999, 2002, 2003; Obando, Villalobos & Arango, 2010; Villalobos & Obando, 2008; Villalobos, 2003); es decir, *Luna Roja* se constituye en un espacio social y moral de protección. Un espacio que les ofrece a las y los participantes un sentimiento de seguridad para poder reflexionar sobre formas alternativas de significación de sus experiencias de género. Espacio al interior de los cuales los nuevos valores de significado son alternativas viables.

En la opinión de los investigadores esa validez que las y los participantes le otorgan al espacio de *Luna Roja* como encuadres morales y éticos puede llegar a ser ampliado de manera paulatina a otras situaciones y espacios sociales. A esos espacios en los cuales se suceden experiencias excluyentes de género que llegan a ser valoradas como menos dramáticas o catastróficas pero que aún así resultan lesivas para un desarrollo psicológico óptimo.

Reflexionar sobre formas alternativas de significar las relaciones de género que se establecen en espacios educativos, de amistad, de pares, se constituye en parte de los ejercicios artísticos, creativos y lúdicos de *Luna Roja*. Imaginarse una convivencia en la escuela sin jerarquías de género, una relación de amistad sin ejercicios de poder por la condición de perte-

nencia a un determinado grupo de género, unas relaciones de pares realmente dialógicas, donde la equidad en los derechos no niegue la existencia de la diferencia entre los sujetos que se identifican como pares en una relación, unas relaciones amorosas o sexuales sin ejercicios de violencias de género.

Y es que el espacio de *Luna Roja* como espacio para la reflexión de alternativas sobre formas nuevas de significar la experiencia de género es un espacio libre de experiencias de maltrato, de experiencias lesivas a la subjetividad de género. Un espacio que es encuadre moral y ético para experiencias transformadoras de género. Pero este espacio es viable porque existe un potencial de transformación en las y los sujetos participantes. El equipo de investigación de *Luna Roja* se topa en sus intervenciones con situaciones semejantes a las descritas por los autores que investigan el fenómeno de resiliencia. Las niñas y jóvenes participantes del proyecto de *Luna Roja*, a pesar de poseer una historia de maltrato desgarradora (abandono, abusos sexuales, explotación laboral, maltrato físico, entre otras), son seres llenos de fuerza anímica, expresada en comportamientos sociales valorados como positivos y negativos, sujetos que asisten y rinden en sus deberes escolares, que poseen sueños a futuro, y además sujetos que sonríen. Esta expresión de características anímicas confronta a los miembros del equipo investigador e interventor, quienes deben reconocer la validez que posee la existencia de ese espacio social y moral de protección, ese espacio institucional estatal que a pesar de todas las limitaciones como espacio de socialización, les resulta favorable para reelaborar sus experiencias de vida. Y es desde allí, en un trabajo colaborativo entre los espacios que son resorte ético y moral para esta población, que *Luna Roja* propone el ejercicio de reflexión sobre formas alternativas de significar las experiencias de género como uno de los momentos del proceso deconstructivo de las subjetividades de género de los y las participantes.

En este aspecto de la propuesta de *Luna Roja* se comparte el objetivo planteado por Alfred Brauner (1946) de develar en la actividad terapéutica las fortalezas psíquicas que posee el sujeto al enfrentar las situaciones que le generan un conflicto psicológico. En *Luna Roja* se presume que durante el desempeño de la actividad artística, creativa y lúdica el sujeto logra develar aspectos de esa capacidad que posee para enfrentar situaciones problema, aspectos del desarrollo de esos factores positivos que le han permitido a esos sujetos aliviar los efectos nocivos de sus experiencias traumáticas. Se trata de reflexionar sobre esas experiencias que poseen las y los participantes de asumir los asuntos de género con otras formas alternativas de significar. Esa experiencia que se sustenta en las capacidades (cognitivas, conativas, emocionales) que posee y ha puesto en función el sujeto para sig-

nificar y resignificar situaciones difíciles. El sujeto aprende en *Luna Roja* a implementar esas capacidades que se poseen en la búsqueda de salidas más humanas, más equitativas, de respeto a los conflictos que le plantean ciertas experiencias sustentadas en su condición de sujeto de determinado género, determinada orientación sexual, determinada apariencia sexual.

Reconocer que existe en los sujetos que han sido víctimas de abuso y maltrato un potencial de capacidades para afrontar sus problemáticas implica para los investigadores de *Luna Roja* que la condición psicológica de la población objetivo de intervención es una población potencial y ello le impone varios retos, entre ellos: identificar a los sujetos como agentes proactivos de su propia transformación; y dimensionar a las y los sujetos participantes más allá de su condición de víctimas desempoderadas. De este modo el facilitador de *Luna Roja* asume el reto de identificar las estrategias que subyacen a esas capacidades, a los comportamientos que las participantes evidencian como una manera de poder sobreponerse en las actividades de su devenir cotidiano a la tragedia de su historia, de sus experiencias como sujetos de subyugación, subordinación y de abuso.

Ejercitarse en el arte de reflexionar sobre formas alternativas para significar las experiencias de género es una manera de fortalecer las posibilidades de restitución de las posibilidades de gozar de los derechos de un bienestar moral. Como se planteó en la propuesta psicosocial desde autores como Brauner (1946) no se trata solamente de restituir los derechos materiales, es decir, el bienestar físico de los sujetos que han sido sometidos a una situación traumática, sino que resulta de gran importancia la restitución de sus posibilidades de gozar de un bienestar moral. El reto de las propuestas de los psicólogos debe definirse en esa dirección y debe poseer como metas el encontrar formas para devolverle al sujeto la posibilidad de confianza en una humanidad que lo ha sometido a condiciones deshumanizantes. Es preciso encontrar formas para lograr que las y los sujetos puedan volver a actuar de acuerdo con principios morales y éticos protectores y propios de una sociedad civilizada y normal. Las y los facilitadores del proceso de *Luna Roja* son conscientes del hecho de que es imposible restituir los momentos de desarrollo y maduración (física, moral, emocional) normales a cada sujeto, sea este niño o adulto, y que los derechos vulnerados y negados durante la situación desfavorable no pueden ser compensados de manera retroactiva. Es decir, que no es posible borrar en las y los sujetos participantes los sufrimientos físicos, morales, emocionales experimentados (ni en la situación de guerra, ni en la situación de maltrato). Por lo tanto, se asume en *Luna Roja* la invitación a aportar a la elaboración de una propuesta psicosocial que asuma parte de la responsabilidad de acompañar un proceso donde

los y las participantes aprenden a tratar de calmar y aliviar los estragos de esas carencias. Un proceso en el cual es posible imaginar un mundo moral y ético de acogida, dado que este es uno de los eslabones del proceso de fortalecimiento para poder llegar a actuar e interactuar en dichas circunstancias. Es necesario que los y las participantes sean capaces de imaginar otro mundo como posible, para poder invertir todas sus energías y potencialidades en pro de ese mundo imaginado, para decidirse a iniciar procesos que posibiliten cambiar el cotidiano actual, que es contrario a ese mundo deseado. En este sentido, investigadoras como María Colmenares (2002a) y Olga Obando, María Villalobos & Sandra Arango (2010), han reconocido en las actividades artísticas potencialidades como creadoras y reparadoras de mundos de valores, como resortes éticos, morales en los niños con experiencias de abandono, que realizan procesos resilientes frente a su situación de vulneración.

Y como lo propone Brauner (1946) y sus seguidores, se trata de plantear nuevas metas a futuro, metas altruistas que permitan recuperar la confianza y la estima por los seres humanos, por sí mismos, la estima por la vida, los valores sociales y morales que la direccionan. Se trata de hacer participar a los seres que tienen experiencias de maltrato en la construcción de un mundo menos maltratante, un mundo de equidad, respeto, tolerancia y de reconocimiento de la diferencia, sobre todo de la diferencia de género.

De allí que para la propuesta de *Luna Roja* resulta significativo el abordaje que realiza Hanna Segal (1995) desde una perspectiva psicoanalista sobre la relación que se establece entre la actividad artística y la función reparadora psíquica, pues ejercicios de reflexión sobre formas alternativas de significar las experiencias de género que se plasman en pequeñas obras pictóricas, de modelado, dramatización y o de juego inauguran vías para curar ese sentimiento de impotencia, subvaloración, desprotección, acorralamiento, entre muchos otros sentimientos que han generado las experiencias traumáticas de subordinación, subyugación, explotación, exclusión y violencia con base en una pertenencia específica de género.

**PÁGINA EN BLANCO
EN LA EDICIÓN IMPRESA**

NEGOCIAR LOS NUEVOS IMAGINARIOS: CUARTO MOMENTO EN EL PROCESO DECONSTRUCTIVO DE GÉNERO

En el cuarto momento del proceso deconstructivo de género se trata de negociar nuevas formas discursivas. Se parte del supuesto de que las subjetividades e identidades son situadas, contextualizadas y se construyen en procesos interactivos con lo otro y los otros (Anzaldúa, 1990; Frankenberg, 1993; Kaplan, 1994; Mohanty, Russo & Torres, 1991; Scott, 1991, 1992a; Smith, 2002). Y si a la manera como lo expresan Lola Luna (2004) y Teresa De Lauretis (1990) las subjetividades y las identidades de género son parte de una construcción de discursos, y estos discursos se construyen en conversaciones con los otros, se hace necesario situar en los espacios de conversación con los otros esas propuestas de formas alternativas para significar la experiencia de género que se han reflexionado en el tercer momento deconstructivo de *Luna Roja*. Esto con el objeto de que esos nuevos significados lleguen a constituirse en elementos que construyan nuevas formas subjetivas e identitarias de género. Este proceso de conversación a partir de alternativas renovadoras y a veces transgresoras, no siempre se encuentra libre de situaciones conflictivas, en tanto el statu quo, lo aceptado como verdad de género, desde la propia individualidad y desde lo que se comparte con los otros, es puesto en cuestión y por lo tanto surgen, en contraposición con esos nuevos significados como propuestas de transformación, reacciones adversas de una manera espontánea en lo social.

La idea de emergencia de unos significados discursivos que hacen parte de una subjetividad le otorga al proceso de subjetivación la dimensión de acto de creación de una significación individual y social de la identidad.

Acto en el cual se rescata la característica dinámica, inacabada del proceso, y en el cual se inauguran posibilidades de construcciones de significados nuevos, construcciones que deben ser negociadas con lo otro y los otros. La propuesta de *Luna Roja* en este momento del proceso deconstructivo de subjetividades de género plantea el entablar conversaciones para la negociación de los nuevos significados en condiciones dialógicas. Es decir, se trata en el proceso de *Luna Roja* de asumir la responsabilidad por crear condiciones en las cuales la igualdad de derechos se superponga a los conflictos que generan la diferencia y diversidad en los géneros y de instaurar circunstancias que posibiliten la construcción de formas identitarias de género equitativas.

En el proceso dialógico de negociación sobre las viabilidades para aquellas nuevas formas de significación reflexionadas en el tercer momento deconstructivo, se deben abrir las posibilidades de transitar en diversas esferas de lo genérico, en las dimensiones de las emociones, los sentimientos, las sensaciones y los cuerpos que cambian, se transforman y poseen una libertad para expresarse, tal como lo plantean autoras como Marcia Arán (2006), Susan Bordo (1990) y Claudia Costa (2000).

Se plantea el proceso dialógico como una negociación porque el diálogo es el modelo de comunicación que permite la emergencia de formas alternativas participativas de pensamiento, de actuación, de sentimientos y emociones sobre el género. Se dialoga y negocia en *Luna Roja* sobre lo que es posible, lo que es viable, lo que transgrede, lo que innova, lo que emancipa, lo comprometido política, social y culturalmente de género. Asumir esa forma de comunicación como vía para negociar lo innovador en el género es lo que hace pensar un sujeto como plural, heterogéneo y contingente (Butler, 2003, 1998; Mouffe, 2001; Scott, 1994). Se dialoga consigo mismo, con el otro, con lo otro construido, lo otro por construir, con lo subordinado, y lo dominante. En esa acción discursiva dialógica se negocian tiempos, espacios, formas, dinámicas, mecanismos para la emergencia de una diversidad de subjetividades de género en un contexto humano, dignificante, con equidad en la diferencia y la diversidad.

La vía de lo artístico es una vía que permite crear nuevos mundos de significado; en tanto la creación artística corresponde al orden simbólico, permite construir mundos posibles (Segal, 1995), acorde con las potencialidades de cada uno de los sujetos, mundos que pueden contravenir la norma, que se pueden superponer a ella y esta posibilidad creadora de mundos se abre también a las instancias de mundos diversos de género. Siguiendo a Segal (1995), a partir de los planteamientos de *Luna Roja* sobre el arte como instrumento terapéutico, se invita a las y los sujetos participantes a

construir mundos como una forma de reparar el mundo actual de la vida cotidiana; por ejemplo, construir mundos en los cuales la heterosexualidad no sea una imposición sino una libre elección como cualquier otra opción; en los cuales las diferencias de género no sean jerarquizadas y se constituyan en instrumento de poder opresor; donde la equidad, el respeto por la diversidad, lo otro, los otros de género tengan un lugar de significación, en concordancia con las metas de unas apuestas feministas y de estudios de género emancipadoras (Butler, 2001, 2002; De Lauretis, 1991; Fernández, 1999; Scott, 2008).

Se trata de elevar los niveles de acción desde el pensar sobre alternativas, hasta el negociar su implementación a nivel de las experiencias cotidianas. Ese derecho de gozar como sujeto de género a un trato humanamente digno que inicia su recuperación en primera instancia a nivel del imaginario de los sujetos, debe ser comunicado a los otros como deseo y de esta forma restituir las posibilidades de gozar de un bienestar moral. El ejercicio creativo artístico en sus actividades de socialización de los productos o resultados de las actividades es en *Luna Roja*, de la misma manera como lo plantea Brauner (1946) en el arteterapia, una actividad de construir mundo. Socializar la obra es socializar el mundo de las ideas y ponerlas en diálogo con un público que las observa, aun consigo mismo como público. Esta posibilidad de recrear mundos más cercanos a los deseos, al placer, como herramienta terapéutica es de gran significado en el proceso de fortalecimiento de subjetividades de género en poblaciones con experiencias de maltrato.

En *Luna Roja* poder pensar otro mundo no significa de manera inmediata cambiar todas las actuaciones en el mundo, pero sí implica iniciar un estado de transformación, uno que se sucede primero en el mundo de las ideas, que se negocia en sus posibilidades de aplicaciones paulatinas al mundo de las acciones cotidianas. La obra artística es evidencia de que para ese sujeto es posible pensar formas alternativas de significado a las que rigen el statu quo actual de sus experiencias subjetivadas de género, y la socialización de la obra o de las ideas inherentes en las obras es evidencia del deseo de negociar esas ideas con los otros, con esos que reconoce como pares en la interacción subjetiva. Por ejemplo, las y los participantes de una de las intervenciones de *Luna Roja* inician algunas discusiones sobre comportamientos de colegas, docentes o personal con cargos administrativos que implican ejercicios de poder y decisión, en instancias de socialización como la escuela, el hogar de protección, las reuniones con pares y amigos. Las participantes expresan la manera como ellas realizan intervenciones con perspectiva de género en esas instancias. El modo como ellas, a través de pequeños llamados de atención a los interlocutores, en situaciones que implican discriminación a razón del

género, ponen en cuestión el estatuto de normalidad que poseen esos asuntos, esas actuaciones cotidianas de los sujetos en las situaciones. Por ejemplo, el conversar con los amigos sobre el hecho de que en salidas a acampar son las sujetos femeninos quienes se deben encargar de preparar alimentos, de los asuntos domésticos; o el trato discriminado por sexo que reciben de parte de los profesores quienes se dirigen a las estudiantes mujeres con palabras supuestamente halagadoras de su belleza o condición femenina como “linda, princesa, niña”, mientras a los colegas masculinos los llaman por sus apellidos: “Cortez, Cárdenas, González” (Unidad hermenéutica II programa *Luna Roja*, 2010). Las discusiones y conversaciones que los llamados de atención sobre las situaciones desencadenan les brindan la posibilidad a las y los sujetos de plantear su punto de vista sobre las situaciones desde una perspectiva de género, escuchar el punto de vista de los otros y los argumentos que sustentan sus actúes, a fin de buscar salidas dialogadas negociadas a las situaciones en las cuales ninguno de los sujetos de género experimente ser sujeto de subordinación. Estas situaciones que parecen a simple vista insignificantes poseen efectos de empoderamiento en tanto los sujetos adquieren poco a poco la seguridad para exponer su punto de vista y sus formas alternativas de significar las experiencias de género y para proponer nuevas formas de vivencia de las situaciones en una perspectiva de equidad.

Fortalecer la función creativa por medio de situaciones nuevas, diferentes a las de la cotidianidad de las y los sujetos participantes resultó un acierto metodológico en las anteriores intervenciones de la propuesta de *Luna Roja*, en tanto motivó a las participantes a desarrollar destrezas para cambiar situaciones de manera simbólica o real (Winnicott, 1993, 1996). La realidad que se representa en el diseño exclusivo es real en la medida en que las y los sujetos participantes se la pueden imaginar, la pueden recrear en la medida en que cada sujeto la llena de razones de ser, de sentidos, de significados que le pertenecen y que para él y ella pueden llegar a constituirse en retos en su proceso de desarrollo emocional, cognitivo, conativo. Y esas situaciones que se representan en las obras creativas artísticas y lúdicas son una preparación para el actuar en otros contextos y situaciones que se convierten en formas de reelaborar experiencias (Winnicott, 1993, 1996), de reparar el mundo actual de la vida cotidiana (Segal, 1995), de restituir la posibilidad de gozar de un bienestar moral (Brauner, 1946).

Los diálogos que se establecen en el espacio protegido de *Luna Roja* con los pares, con los amigos, a través de experiencias creativas lúdicas que simulan situaciones de subordinación en la vida cotidiana es una forma de atreverse a elevar una voz que exprese una manera de pensar y actuar frente a otros de un modo crítico y proactivo, con referencia a los asuntos de géne-

ro. Por ejemplo, en una actividad de dramatizado sobre relaciones de género se presentan elementos de la misma como experiencia de subalternidad, abuso de poder, violencia, dependencia; sin embargo, en el transcurso de la dramatización las participantes recrean la situación en la medida en que construyen guiones para sujetos que critican la existencia de dichas situaciones y para sujetos que exigen que las formas de relacionarse sean cambiadas, así como para aquellos que ocupan el lugar de defensa del estado de la situación por considerarla como natural y normal (Unidad hermenéutica II programa *Luna Roja*, 2010). La creación de estos guiones es una forma de dialogar con los otros; los diálogos les pertenecen a los participantes, son voces que emergen y exponen la comprensión que poseen de la problemática, las dudas, los deseos frente a salidas más propicias. El dramatizado, aunque sea una actividad de ficción lúdica, es un ejercicio real que habilita para la vida cotidiana y es así como las y los sujetos participantes logran a través de esas actividades darle sentido a un pasado de género (Rojas & Sternbach, 1994), un pasado doloroso, de subordinación, y a partir de ello logran construir otros mundos simbólicos (Lopes, 2002), mundos posibles de imaginar, de actuar en el dramatizado que marcan algunas posibilidades de actuación en la vida real. Estas experiencias les permiten reparar parte de ese dolor de las experiencias pasadas o actuales de violencia o dominación a razón de su pertenencia de género, en las cuales sus voces correspondían a los espacios de las voces del silencio.

La actividad de creación artística y lúdica del dramatizado hace posible resarcir parte de la carencia; aunque ello sucede en un primer momento a nivel simbólico, como se ha planteado en otros apartes, desde este lugar de posibilidad en lo simbólico emerge la posibilidad de ser pensado y experimentado como algo fáctico. Conversar, dialogar, negociar sobre situaciones de inequidad a razón del género se hace posible en la experiencia de *Luna Roja*. Autores como Zaldívar (1995) llaman la atención sobre la validez de esas imágenes mentales construidas en las experiencias psicoterapéuticas, en tanto sus consecuencias pueden ser tan tangibles como las de los acontecimientos sucedidos en el mundo real. La posibilidad que posee lo simbólico estético de aproximar de una manera parcial a lo real es planteada por Juliette Boutonier (1980). La autora reconoce que es un modo realista el que el sujeto asume en la producción artística y lúdica y ello resulta independiente de si la realidad que se representa existe o no, pues los sujetos representan esa realidad y realizan esta acción de un modo subjetivo, según su experiencia y ello hace de esta experiencia, una experiencia real.

Crear y cambiar situaciones al interior de unos ejercicios de creación artística y lúdica con frecuencia les permitió a las y los sujetos participantes

del proceso de *Luna Roja* resignificar sus experiencias subjetivadas de género, de los procesos de cambio que se sucedieron, los cuales fueron objeto de análisis en trabajos de investigación realizados en el programa “Subjetividades e identidades de género”. Por ejemplo, encontramos el análisis de los procesos de subjetivación de género como resultado de ejercicios de dramatizaciones, de montajes de pequeñas obras de teatro de títeres, en los cuales las y los sujetos participantes logran resignificar algunas de sus experiencias frente a roles y atribuciones sociales de género, modos de relacionarse con y entre los otros (Barreto & Patiño, 2009; Jiménez, Lucumí & Reyes, 2006; Obando, Villalobos & Arango, 2010); o los procesos que se logran cuando a través de montajes escénicos los participantes reflexionan acerca de sus formas de significar sus espacios de acción, y las posibilidades de participación como sujeto de género (Obando, 2010b) y esos ejercicios de dibujo, pintura, modelado en arcilla por medio de los cuales las y los sujetos participantes logran revisar algunas de las valoraciones subjetivas de su imagen corporal (González, 2010; García, 2010). Las formas de significar alternativas que se ponen en juego en esos ejercicios de creación artística y lúdica posibilitan un tránsito de deseos, sentimientos, comportamientos que en primera instancia se conversan, negocian y dialogan con los otros participantes, pero que en perspectiva de futuro ofrecen los argumentos para poder negociarlos con un público cada vez más externo al círculo de protección de *Luna Roja*.

Se rescata la posibilidad que inaugura la experiencia artística de la propuesta de *Luna Roja* para subvertir visiones excluyentes de género, sustentadas en imaginarios heterosexuales, patriarcales, eurocéntricos, judeo-cristianos, falocéntricos, homofóbicos, lesbofóbicos, entre otros. Como fue planteado en una sección anterior, el silencio sobre ciertos temas que competen y afectan las experiencias de subjetividades de género han logrado que esos aspectos parezcan carecer de importancia o no sean percibidos; es decir, que ocupen el lugar de lo invisible, lo innombrable, lo invivible. Los momentos deconstructivos de puesta en cuestión y de reflexiones sobre formas alternativas han procurado espacios de visibilidad, entre otras, a estas situaciones. El momento de concertación y diálogo de esas formas alternativas posibilita que temas como los relativos a la existencia de una población LGTBI en nuestros contextos cotidianos adquiera sentido. Al discutir sobre temas como sujetos de género, roles de género, estereotipos de género, se opta por incluir la diversidad; es decir, por abandonar el silencio y preguntarnos en voz alta y preguntarles a los otros ¿quiénes son esos que de pronto se tornan presentes, y de qué manera desde su lugar de sujetos invisibilizados han marcado el devenir de una subjetividad que se define en la exclusión de lo otro y de los otros? Ese ejercicio de preguntarnos y

preguntarles a los otros es una manera de ampliar una gama de imágenes mutuas (Aranguren, 1981; Zubiri, 1986) con ello damos testimonio de que existe una subjetividad en la alteridad y que ésta se contrapone a la versión humanista del hombre como consecuencia de sí y de su libertad, en tanto se trata en los procesos de subjetivación de hacer parte de una comunidad ética construida por un nosotros versus el yo autónomo, individualista.

En este momento deconstructivo de negociar nuevas formas discursivas se trata de facilitar una comunicación sobre los temas de diferencias y diversidades de género a nivel conversacional. Cuando autores como Pablo Fernández (1987) plantean el nivel conversacional como vía en el proceso de subjetivación, se refieren a la experiencia de dejar acceder los temas de diferencias y las diversidades —para nuestro caso, de género—, a ese nivel de los intercambios cara a cara más o menos casuales, distendidos, asistemáticos, que se suscitan entre sujetos iguales, pares. Si lo incommunicable del tema de diferencias y diversidades de género consiste en esos contenidos que se guardan como personales, aquello de lo que no se ha hablado sino en el monólogo consigo mismo, lo que es comunicable sería aquello de la diversidad de género que tiene y puede constituirse en un contenido transpersonal. Es decir, permitir que contenidos sobre la preferencia sexual por fuera de la diada heterosexual, el maltrato en la pareja, los abusos y la violencia en el núcleo familiar, o acoso laboral por condición de género se conviertan en temas comunicables a los otros. Esto quiere decir, siguiendo los postulados de las feministas, que los asuntos privados accedan a lo público para que allí adquieran el estatuto de temas de relevancia social y política. Con referencia al segundo nivel interindividual de comunicación, los y las participantes de *Luna Roja* son pares en tanto comparten un interés en vivir la experiencia de significar su vivencia de género. Sus mundos personales, sus representaciones silenciosas acerca de los asuntos del género cobran una voz a través de los productos que emergen de sus actividades artísticas creativas y esos productos son expuestos a la mirada de los otros participantes como motivaciones para el diálogo de saberes sobre el tema. En un ejercicio de comunicación transpersonal, los contenidos significados de manera imaginaria en las obras, gráficas, lúdicas, cantadas, contadas, actuadas, acceden al mundo del intercambio con los otros.

Si bien el nivel de las conversaciones con los pares es de gran trascendencia en los procesos de transformación de imaginarios de género, es decir en los procesos de hacer viables las formas alternativas planteadas en los momentos deconstructivos anteriores de *Luna Roja*, el nivel conversacional al cual se quiere acceder en el proceso de *Luna Roja* es al de la comunicación sobre las diversidades y diferencias de género a nivel civil. En este pro-

ceso las actividades artísticas siguen jugando un papel significativo como herramientas que facilitan el proceso. Acceder a un nivel conversacional propio de la sociedad civil, el nivel de las conversaciones en el ámbito de lo público, sobre los significados de las diversidades y diferencias de género significa que esos contenidos sean comunicables en las conversaciones ampliadas, en las conversaciones institucionalizadas. Se comparte el supuesto de Fernández (1986) que todo aquello que no trasciende, queda socialmente catalogado como vida privada, como incomunicable frente a la sociedad civil en su conjunto, frente a las instituciones normativas, políticas y económicas. Por ejemplo, el tema de la violencia intrafamiliar en la mayoría de los imaginarios es reducido al ámbito de lo privado, es un “destino”, una “mala suerte” que les tocó vivir a ciertos sujetos. Las investigaciones desde las teorías feministas han logrado que esta problemática por las dimensiones de sus prejuicios para el bienestar de una amplia población mundial, adquiera una significación de problemática social, pública. Hoy la violencia familiar es un problema, entre otros, de salud pública con reconocimiento internacional. La relevancia de esta nueva localización de la problemática que pasa de ser considerada un problema privado, personal, un “destino”, a ser un problema público, se mide en su carácter de problema comunicable que está constituido por la vida pública. Es en la vida pública donde lo comunicable posee fuerza de inferencia en los destinos nacionales, en los centros que deciden, planifican y ejecutan las acciones (Habermas, 1988), tomando en consideración las tendencias de la vida pública. La existencia de medidas jurídicas que sancionan la violencia intrafamiliar, de programas de protección para sus víctimas, de políticas públicas para poblaciones afectadas de manera drástica por esta problemática, son resultado del acceso que tuvo la discusión, negociación, el diálogo sobre esta problemática en el ámbito de lo civil. Es a partir de un trabajo de visibilización que los temas de género han logrado acceder al espacio público constituyéndose en problema que pretende ser resuelto a partir del diseño e implementación de políticas públicas y sociales (Alcaldía de Sipí, 2006; González, 2009; Gobernación del Valle del Cauca, 2007; León & Holguín, 2005; Londoño, 2006b).

En los procesos de *Luna Roja*, la actividad de negociar formas alternativas para significar las experiencias de género con los otros se constituye en un proceso de transformación emancipadora de los sujetos. Si bien los diferentes momentos de la actividad de creación estética y lúdica se constituyen en un potencial para una transformación emancipadora de los sujetos, en tanto los mismos logran incluir en su creación estética valores e intereses más cercanos a la equidad, el respeto a la diferencia y la diversidad de género, lograr posicionar en el diálogo con los otros los propios puntos de

vista le garantiza al sujeto un espacio de acción para esas metas emancipadoras. La emancipación es entendida en *Luna Roja* como esa posibilidad de liberar las formas de relacionarse entre los seres humanos, y entre estos y los demás seres vivos de la naturaleza sin establecer jerarquías valorativas, dinámicas opresoras de subalternidad, a la manera como se propone en los postulados de la Investigación Acción Participativa (Obando, 2006b), en las metas emancipatorias feministas, y los postulados y prácticas de una pedagogía de la liberación y la educación popular (Boal, 1992; Freire, 2007; Obando, 2010b).

El proceso de fortalecer los espacios para la adquisición de conocimientos acerca de la problemática de subjetividades de género que hace parte de todos los momentos deconstructivos de *Luna Roja* es la opción de emancipación desde el entender de un pensador ilustrado: se trata de abandonar el lugar de no saber. De allí que se construyan a través del diálogo espacios para que más sujetos se reconozcan como sujetos de derechos de género, por ejemplo mediante discusiones acerca del ejercicio de una maternidad consciente, voluntaria, una opción de apropiación de un cuerpo para la procreación, para el deseo, para el placer. Discusiones que en el ámbito de lo público ocupan un lugar en instancias como la Corte Constitucional de Colombia, que a través de la sentencia reglamenta aspectos relativos al derecho al aborto (Corte Constitucional de Colombia, 2007b, 2008b, 2009).

En *Luna Roja* se reconocen los riesgos que implica cambiar situaciones en la realidad, por esta razón prepararse para el diálogo sobre asuntos de género es uno de los retos en el proceso deconstructivo de subjetividades de género. En la actividad de creación artística y lúdica sobre el tema de género disminuye el riesgo fáctico del ejercicio que implica transgredir el silencio sobre determinada situación que en la norma social, cultural o política mantiene un carácter de tema tabú, y aunque los miedos a nivel psicológico pueden mantener niveles de actuación como fuerzas que controlan la capacidad imaginativa, de manera simultánea, los mismos miedos pueden generar la emergencia en el campo figurativo de situaciones innombrables, situaciones para las cuales en el uso del lenguaje oral, escrito o corporal de las situaciones cotidianas no existía espacio para la enunciación.

El permitir que los contenidos de las experiencias de género emerjan, del silencio, de lo innombrable, que lleguen a constituirse en una experiencia perceptiva a los propios sentidos y que en su socialización se constituya en experiencia perceptiva para otro, una experiencia que puede crear reacciones adversas, malos entendidos, ser difusa, es un riesgo que el sujeto de *Luna Roja* afronta cuando expone sus creaciones artísticas y lúdicas. En el desarrollo de la actividad artística y lúdica el sujeto investiga, explora sobre

sí mismo y su situación, inventa, busca y encuentra formas nuevas para elaborar los conflictos y superar esas dificultades que la situación problema motivo de la creación le plantea, y ese probar otras formas de acción, de comprensión, de emoción frente a las situaciones le fortalece en la vía de poder imaginar su vida en contextos cotidianos de otra manera.

Durante el proceso de elaboración creativa como acción cognitiva y conativa, las y los sujetos participantes en el desarrollo de actividades como el dibujo, la pintura, el modelado en arcilla, los juegos, los dramatizados, hablan con los personajes que crean en sus obras, sitúan a estos personajes en relación consigo mismo, con los otros y con los elementos representados, de tal modo que estos personajes de las obras creativas se desplazan en las dimensiones espaciales y temporales (Segal, 1995; Winnicott, 1993, 1996). El sujeto crea diálogos en la ficción de la obra que lo preparan para los diálogos que asumirá en las situaciones de su vida cotidiana. Cuando se observa en los talleres de *Luna Roja* a las y los sujetos participantes, se registra que éstos mientras dibujan, esculpen, pintan o preparan una dramatización inventan guiones, en los cuales existen diálogos entre los personajes que representan en su obra. Las voces enuncian el establecimiento de compromisos en acciones, sentimientos y emociones entre los personajes que han sido colocados en escena, aun en los casos en que los sujetos utilizan como personajes de sus creaciones figuras o formas imaginarias y de naturaleza diferente a la humana, distinta a la de sí mismo. Hablar con los personajes de la ficción es una forma de prepararse para hablar, dialogar, negociar con los personajes reales de su vida cotidiana.

Otro de los ejercicios que favorecen las situaciones de diálogo propias al cuarto momento deconstructivo es el hecho de que la actividad de creación artística y lúdica como experiencia estética facilita la construcción de situaciones de virtualización en las cuales los sujetos crean mundos y problemas (Lévy, 1999). La virtualización referida a asuntos de género en las experiencias de *Luna Roja* se entiende como esa posibilidad de llegar a ser, de probar desde la no existencia, pero con la potencialidad que incluye el poder imaginarlo, el poder nombrarlo, hasta llegar al momento de poder actuarlo. Las diversidades de género son realidades virtuales hasta que los sujetos asuman las responsabilidades que implican el defender el derecho de su existencia en la realidad de lo cotidiano. Un mundo más allá de los límites de ideologías de género patriarcales, homocéntricas, falocéntricas, judeocristianas, eurocéntricas, racistas, entre otras formas de discursos de discriminación, subordinación, subvaloración y exclusión. Un mundo de género que respete la diversidad, la diferencia, y no solo lo tolere en la medida en que evada su existencia desde ese lugar de poder que le otorga el

hacer parte de lo normado social, cultural y políticamente. Por ejemplo, en una de las sesiones de *Luna Roja* una de las sujetos participantes expresó su molestia porque dentro de las características que eran aceptadas por la institución de protección para su ser femenino no se aceptaba el hecho que ellas fueran, en su rol de “niñas o jóvenes bajo medida de protección”, sujetos de pasiones eróticas y sexuales. De allí que expresiones espontáneas de danza que incluyeran movimientos valorados como de provocación sexual o de expresión de erotismo frente a terceros, así estos terceros fueran sus propias compañeras o el personal de la institución, eran clasificadas como comportamientos indeseados por los agentes responsables del control de los asuntos institucionales (figuras de poder en el control de lo administrativo, lo educativo, lo social de la institución). La libertad para expresar el potencial erótico del cuerpo era restringida en la institución. Rescatar la expresión de la danza como una forma de acción de género, como un derecho dentro de la libertad que tienen los sujetos para expresar sus sentimientos, sus sentires, sus emociones, se constituye en un objetivo a mediano y largo plazo en el diálogo que entablan las participantes con las directivas de la institución. Preparar los argumentos a través de situaciones simuladas en dramatizados para sustentar desde los discursos de derecho, desde elementos discursivos sobre las potencialidades histriónicas correspondientes a grupos étnicos y culturales (la mayoría de las participantes eran de origen afrodescendiente), argumentos sustentados en formas contemporáneas de expresión y del lenguaje del cuerpo de grupos juveniles, se asume como una tarea, que anticipa desde la situación de ficción de *Luna Roja* otras conversaciones y negociaciones con agentes de su realidad cotidiana. El hecho de que en *Luna Roja* las discusiones sobre experiencia de género, como es la posibilidad de expresarse a través de la danza, se encuentre anclada en aspectos físicos de la realidad, aspectos palpables, visibles, posibles de actuación así sea en lo lúdico, le otorga y ratifica a la experiencia de creación la posibilidad de constituirse en una experiencia viable. Los diálogos que se suceden durante el momento del dramatizado, en la lúdica o en el momento de la creación de situaciones cercanas a la realidad, esa nueva experiencia recreada del género que se sucede en el mundo de la ficción, del arte o de la lúdica, es al mismo tiempo experiencia que se sucede en el mundo de las posibilidades psíquicas de un individuo, de un ser, de un sujeto de género.

Una de las oportunidades que ofrece la actividad de creación artística y lúdica en *Luna Roja* es la de ofrecer la posibilidad de entrar en un cuasi estado de eternidad temporal, en el cual el tiempo real se anula (González & Obando, 2008a) para actuar en un tiempo y espacio imaginario, el de la obra, el del juego. Esta resulta ser una característica libertaria de la activi-

dad creadora como posibilidad de resignificar la experiencia subjetivada de género como una experiencia por fuera de la norma de los espacios, de los tiempos determinados para encasillar el pensar, el sentir y el expresar de los sujetos de género.

En las presentes herramientas teórico-prácticas, los sujetos de la creación artística se encuentran y ocupan lugares que esos mismos sujetos en la realidad cotidiana no pueden, ni deben imaginar poder llegar a ocupar, en tanto esos lugares de significación revierten el orden, el valor y la norma (social, política, cultural) que se les ha impuesto en relación con el género. Y estas experiencias por fuera de los espacios temporales y espaciales estipulados les posibilitan otras formas de conversación, de intercambio de ideas sobre el género consigo mismo y con los otros. Por ejemplo, frente a una pregunta sobre “¿cuando fue su primera experiencia como sujeto de género?” que se plantea en uno de los talleres de *Luna Roja*, se moviliza en las y los sujetos participantes un intercambio de narraciones en las cuales se ubican significados de género en situaciones de presente a un pasado, pero también se actualizan en la memoria circunstancias de un ser de género que existió antes de ese evento, antes que existiera un control sobre una diferencia jerarquizada, dual del género, circunscrita a ciertos espacios, actuaciones, sentires. Se enuncian situaciones de prohibición (“desde que me prohibieron dormir con mis primos”), de orden y mandato (“síntese bien, con las piernas cerradas como una niña”), de reproche (“deje de llorar como una niña, los varones no lloran”) o de ridículo (“ahora va a aparecer con delicadezas, parece que se le está mojando la canoa”) (Unidad hermenéutica II programa *Luna Roja*, 2010). Al mismo tiempo, esas situaciones se recuperan en un ejercicio de transportarse de manera inmediata a ese tiempo inaugural, a sentires anteriores a la prohibición y a actuaciones actuales de género que se mantienen en el lugar de lo no enunciado, para no contravenir el mandato. Ese lugar de conversar con la memoria propia sobre un momento fundante en la experiencia subjetivada de la pertenencia del género, le permite al sujeto conversar con aspectos de sí mismo que se había negado, o no se había preguntado hasta el momento del ejercicio.

Quizás sean las actividades que se desarrollan en los talleres de espacios de acción y de actuación de género las que más demandan de una preparación para conversar, negociar, dialogar con el otro y con lo otro. En los espacios de acción y actuación de género el sujeto de *Luna Roja* regularmente no se ubica como un sujeto solo, aislado. Su actuar de género se encuentra en estrecha relación con las expectativas que los otros tienen del mismo. Al elaborar copias ficcionales de situaciones de actuación y acción de género que son del interés de las y los sujetos participantes, éstos le otorgan una

contingencia a esas situaciones para adquirir formas tangibles en la obra dramática, pictórica, escultórica, en las narraciones, en las historias. Por ejemplo, en una situación ficticia las participantes deciden visitar un centro comercial como sujetos de género e intentan establecer contacto con otros sujetos que visitan el mismo lugar. La representación de la situación adquiere un estatuto más allá de la mera fantasía, pues las interpretaciones y creaciones surgidas adquieren un efecto, un carácter de cuasi realidad. Los sentimientos en la etapa de preparación, los requerimientos que se plantean en el intento de lograr comportarse en el sitio de acuerdo con lo esperado, a la altura de exigencias clasistas del sitio elegido, el enfrentarse con su realidad de carencia económica, de poca experiencia en ese tipo de lugares, son expuestos con la fuerza dramática de los hechos reales y se constituyen en materiales para la reflexión, para el diálogo acerca de su situación actual como sujetos de acción de género. Pero si la realidad no existe de manera esencial sino en la eventualidad de ser narrada, de ser significada, los participantes pueden a partir de estos ejercicios de dramatización crear y recrear nuevas realidades acerca de sus experiencias intelectuales, emocionales como sujetos de acción de género. Las creaciones artísticas, a la manera como lo recomienda el pedagogo del teatro de la emancipación Augusto Boal (1986b, 1986c), son posibilidades de experimentar y de crear mundos de acción de género más inclusivos, menos agobiantes, más cercanos a nuestras posibilidades materiales y más ricos en las posibilidades emocionales. Los productos resultados del proyecto de un “diseño exclusivo” en lo referido a los espacios de acción diseñados para ese nuevo sujeto de género dan testimonio de la forma que poseen las sujetos participantes para imaginar a futuro espacios de acción más acordes con sus deseos, sus sueños, sus posibilidades.

**PÁGINA EN BLANCO
EN LA EDICIÓN IMPRESA**

CONCLUSIÓN

Una mirada retrospectiva al contenido del volumen I de la tetralogía me permite valorar en qué medida en el documento final se logra cumplir con el objetivo que se propone la autora, cual es el de ofrecer una herramienta que aclare los fundamentos teóricos y metodológicos que hicieron posible la propuesta de *Luna Roja*, como una posibilidad de investigación e intervención para el fortalecimiento de subjetividades de género.

Los diversos capítulos señalan la complejidad del abordaje del problema. Si bien la propuesta se consolida en un grupo de investigación de la disciplina de la Psicología, es necesario entablar una conversación con los aportes teóricos y metodológicos de diversas disciplinas y campos de conocimiento y con los actores de otros saberes legos y expertos. La propuesta de *Luna Roja* no es posible sin los aportes de una pedagogía crítica, activa, para la emancipación, en campos específicos como la pedagogía artística, la teoría feminista y de los estudios de género, el arteterapia, la metodología de la IAP, entre otros. Saberes y formas del quehacer científico y de intervención que comparten tramas de intereses críticos, dialógicos, de transformación y la emancipación.

Los actores de *Luna Roja* son todos aquellos agentes que de manera voluntaria se involucran en el juego de jalonar procesos de emancipación de sujetos de género. Estos actores funcionan desde sus potencialidades como sujetos de conocimiento sobre el entramado de significados, discursos, procesos y dinámicas de la problemática. *Luna Roja* es una experiencia en constante crecimiento. Esta herramienta teórica y metodológica se constituye en espacio de esa vida dinámica del proceso. Participar de la lectura

de este volumen de *Luna Roja* es ser partícipe de la experiencia misma, es darse una oportunidad de conocerla y construir nuevo conocimiento sobre la problemática a partir de ella, es permitir ingresar al espacio de estar implicado aunque sea desde la información sobre la experiencia.

Luna Roja como apuesta política de género se posiciona frente a la necesidad de construir vías de comprensión, significación y acción que posibiliten el reconocimiento y respeto a la diferencia y la diversidad en el género. Construir opciones de relacionamiento entre los sujetos sociales y políticos de género que abandonen los modelos jerárquicos, opresivos, discriminatorias, de género. Desmontar la validez de discursos en los cuales es posible la existencia de seres subordinados, subvalorados, explotados, oprimidos, invisibilizados por su condición de género.

La vía que se identifica para el logro de estos objetivos políticos de emancipación de género implica el compromiso de construir nuevos conocimientos para pensar y para actuar como sujetos respetuosos de los derechos a ser diferente y diverso en el género. El modelo deconstructivo es la propuesta para llegar a construir esos conocimientos, a partir de unos ejercicios comprensivos, reflexivos, críticos, sobre los mundos de significación que subyacen a las actuales formas de pensamiento y actuación para comprenderlas, develarlas y dejarlas emerger en sus fundamentos y todo ello con la decisión de pensar formas alternativas que nos posibiliten crear nuevos mundos interpretativos.

Si bien la académica asume, en el caso de la producción de este volumen, una buena parte de la responsabilidad, su constitución o consolidación como aporte a una nueva forma alternativa de pensamiento y actuación solo es posible si se cuenta con el compromiso e interés de los agentes sociales, políticos, culturales que movilizan recursos humanos y materiales en pro del desarrollo de una sociedad realmente democrática y respetuosa de la dignidad humana de sus ciudadanos.

Este libro se concluye con una invitación a revisar los otros volúmenes de la tetralogía. Se reconoce que el volumen I inaugura solamente un espacio para la reflexión sobre la fundamentación teórica y metodológica que subyace a la propuesta de *Luna Roja*, pero se queda corta como propuesta alternativa de intervención, aspecto que se desarrolla con contenidos temáticos específicos en los volúmenes II, III y IV. La tetralogía es una propuesta de conversación y una invitación a crear y visibilizar esas diversas propuestas que existen y se implementan en el contexto nacional e internacional para favorecer el abordaje de la problemática de subjetividades de género.

ANEXOS

La sección de anexos la componen cuatro tablas. En la primera se recopilan las referencias de instituciones y personas que cooperaron e hicieron posible el desarrollo de *Luna Roja* como parte del programa de investigación “Subjetividades e identidades de género” (Tabla 1). Los aportes de cada uno de los actores (públicos, privados, individuales o institucionales) han sido relevantes para la producción de la tetralogía. Cada uno de los actores ocupó un lugar en ese proceso dinámico y continuado de producción de conocimiento desde las diversas experiencias de intervención y reflexión, en asuntos de género, que se llevaron a cabo. Algunos de los actores continúan en los procesos del programa de investigación, otros han emigrado de la universidad, del grupo de investigación como parte de su desarrollo profesional y han constituido en sus contextos de acción nuevas posibilidades para el abordaje de asuntos de género. Todos mantienen con el sueño de *Luna Roja* una relación llena de vitalidad. Este primer volumen de la tetralogía es una forma de honrar su participación y señalar que el camino está abierto para construir y socializar más conocimiento acerca de la experiencia investigativa y de intervención compartida. A todas y todos, gracias por posibilitar esta parte del proceso de *Luna Roja*.

En la segunda y tercera tabla se organiza una parte de la normatividad que regula asuntos específicos de género en el contexto constitucional y jurídico colombiano, así como algunas de las normas que regulan asuntos específicos de género en el contexto internacional. Se trata de una serie de leyes, sentencias, convenciones, declaraciones y resoluciones a partir de las cuales se construye un marco jurídico de accionar en asuntos de género en el espacio público y privado. El objetivo de este anexo es familiarizar a los lectores con la reglamentación y facilitar el acceso a los documentos a través de los contactos con las direcciones electrónicas de páginas web institucionales.

**Tabla 1. Instituciones y personas cooperantes con el programa de investigación
Subjetividades de identidades de género**

Nombre	Institución vinculada	Desempeño en el programa
Fundación Hogar de la Luz	ONG de protección infantil	Ente cooperante y apoyo financiero
Niñas y jóvenes participantes	Fundación Hogar de la Luz ONG de protección infantil	Grupos participantes
Amazonas Fundación de Mujeres	ONG Feminista	Ente cooperante y apoyo financiero
Hans Boekler Stiftung	ONG Internacional	Ente de apoyo financiero
Universidad del Valle	Universidad pública	Ente de apoyo financiero
Universidad Javeriana	Universidad privada	Ente de apoyo financiero
Colciencias	Ente gubernamental	Ente de apoyo financiero
Centro de Estudios de Género, Mujer y Sociedad	Universidad del Valle	Ente cooperante
Dra. María Eugenia Ibarra	Universidad Javeriana	Coinvestigadora (Socióloga)
Dra. Gabriela Castellanos	Centro de Estudios de Género, Mujer y Sociedad	Coinvestigadora y Asesora (Literatura y feminismo)
Dra. Olga Lucía Obando	Universidad del Valle/Instituto de Psicología	Investigadora (Psicóloga, música y poesía)
Liliana Hurtado	Amazonas Fundación de Mujeres	Pedagoga artística (comunicación social y artes plásticas)
Carolina Arboleda	Amazonas Fundación de Mujeres	Pedagoga artística
Gloria Salazar	Amazonas Fundación de Mujeres	Pedagoga artística (literatura y música)
Marisol Ortigón	Fundación Hogar de la Luz	Auxiliar educativa
Nancy Tello	Fundación Hogar de la Luz	Auxiliar educativa
Diana Fernanda Aguirre	Independiente	Pedagoga artística (recreacionista)
María Eugenia	Independiente	Pedagoga artística (Teatro)

>> *Sigue*

Tabla 1 (Cont.)

Nombre	Institución vinculada	Desempeño en el programa
Julieth Barreto	Universidad del Valle/Instituto de Psicología	Joven investigadora
Aida Mezú	Universidad del Valle/Instituto de Psicología	Práctica profesional de investigación y trabajo de grado
Nathalf González	Universidad del Valle/Instituto de Psicología	Práctica profesional de investigación y trabajo de grado
Eva Lucumí	Universidad del Valle/Instituto de Psicología	Práctica profesional de investigación y trabajo de grado
Mauricio Jiménez	Universidad del Valle/Instituto de Psicología	Práctica profesional de investigación y trabajo de grado
Enrique García	Universidad del Valle/Instituto de Psicología	Práctica profesional de investigación y trabajo de grado
Adriana Gil	Universidad del Valle/Instituto de Psicología	Práctica profesional de investigación
Adriana	Universidad del Valle/Instituto de Psicología	Monitoria de investigación
Stefanía Varela	Universidad del Valle/Instituto de Psicología	Monitoria de investigación
Victoria Eugenia Muñoz	Universidad del Valle/Instituto de Psicología	Monitoria de investigación
Girlandrey Sandoval	Centro de Estudios de Género, Mujer y Sociedad	Monitoria de investigación
María Villarejo & Erbson Valverde	Universidad del Valle/Instituto de Psicología	Trabajos de grado
Diana Fernanda Aguirre	Universidad del Valle/Instituto de Psicología	Trabajos de grado
Marcela Martínez & Johana Betancourt	Universidad del Valle/Instituto de Psicología	Trabajos de grado
Sandra Díaz	Universidad del Valle/Instituto de Psicología	Trabajos de grado
María Alejandra Varela	Universidad del Valle/Instituto de Psicología	Trabajos de grado

Tabla 2. Normatividad que regula asuntos específicos de género en el contexto constitucional y jurídico colombiano

Ley	Enlace
Ley 51 de 1981 “Por la cual se introduce al ordenamiento colombiano la Convención para la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer”	ftp://ftp.camara.gov.co/camara/basedoc/ley/1981/ley_0051_1981.html
Ley 100 de 1993 “Por la cual se crea el sistema de seguridad social integral y se dictan otras disposiciones”	http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/1993/ley_0100_1993.html
Ley 82 de 1993 “por la cual se expiden normas para apoyar de manera especial a la mujer cabeza de familia”	http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/1993/ley_0082_1993.html
Ley 248 de 1995 “Por medio de la cual se aprueba la Convención Internacional para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer, suscrita en la ciudad de Belem Do Para, Brasil, el 9 de junio de 1994”	http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/1995/ley_0248_1995.html
Ley 581 de 2000 “Por la cual se reglamenta la adecuada y efectiva participación de la mujer en los niveles decisivos de las diferentes ramas y órganos del poder público, de conformidad con los artículos 13, 40 y 43 de la Constitución Nacional y se dictan otras disposiciones”	http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2000/ley_0581_2000.html
Ley 1236 de 2008 “Por medio de la cual se modifican algunos artículos del Código Penal relativos a delitos de abuso sexual”	http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2008/ley_1236_2008.html
Ley 731 de 2002 “por la cual se dictan normas para favorecer a las mujeres rurales”	http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2002/ley_0731_2002.html
Ley 755 de 2002 o Ley María “por la cual se modifica el parágrafo del artículo 236 del Código Sustantivo del Trabajo”	www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2002/ley_0755_2002.html

>> *Sigue*

Tabla 2 (Cont.)

Ley	Enlace
Ley 823 de 2003 “por la cual se dictan normas sobre igualdad de oportunidades para las mujeres”	http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2003/ley_0823_2003.html
Ley 984 de 2005 “por la cual se aprueba el Protocolo facultativo de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer”	http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2005/ley_0984_2005.html
Ley 979 de 2005 “por medio de la cual se modifica parcialmente la ley 54 de 1990 y se establecen unos mecanismos ágiles para demostrar la unión marital de hecho y sus efectos patrimoniales entre compañeros permanentes”	http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2005/ley_0979_2005.html
Ley 1009 de 2006 “por medio de la cual se crea el Observatorio de Asuntos de género”	http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2006/ley_1009_2006.html
Ley 1257 de 2008 “por la cual se dictan Normas de sensibilización, prevención y sanción de violencia y discriminación contra las mujeres, se reforman los Códigos Penal, de Procedimiento Penal, la Ley 294 de 1996 y se dictan otras disposiciones”	http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2008/ley_1257_2008.html
Sentencia	Enlace
C-355/06	http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2006/C-355-06.htm
Auto 092/08 “Protección de los derechos fundamentales de las mujeres víctimas del desplazamiento forzado por causa del conflicto armado”	http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/Autos/2008/A092-08.htm
Sentencia T-171/07 “Hecho superado por práctica de cesárea de emergencia en la que fue extraído un feto con múltiples malformaciones que hicieron inviable su vida”	http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2007/T-171-07.htm

>> *Sigue*

Tabla 2 (Cont.)

Sentencia	Enlace
Sentencia T-988/07 “Lineamientos generales de la sentencia C-355 de 2006 que despenaliza el aborto”	http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2007/T-988-07.htm
Sentencia T-209/08	http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2008/T-209-08.htm
Sentencia T-946/08 “Interrupción voluntaria del embarazo/ causales de despenalización del aborto/objeción de conciencia en casos de aborto/consecuencias jurídicas por la no práctica oportuna del aborto en los eventos despenalizados”	http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2008/T-946-08.htm
Sentencia T-388/09 “Aborto inducido por malformación del feto-Aprobación conforme a la sentencia C-355 de 2006”	http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2009/T-388-09.htm
Sentencias sobre población LGTBI	Enlace
Sentencia C-075 “Régimen patrimonial de compañeros permanentes-Parejas homosexuales/Parejas homosexuales y unión marital de hecho-Protección patrimonial/parejas homosexuales-Vulneración de la dignidad humana y libre desarrollo de la personalidad al excluir”	http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/cc_sc_nf/2007/c-075_2007.html
Sentencia C- 811 “Integración de la pareja homosexual al sistema de seguridad social en salud en el régimen contributivo”	http://www.sbdp.org.br/arquivos/material/404_sentencia81107.pdf
Sentencia C- 336 “Demanda de inconstitucionalidad con los artículos 1 (parcial) de la ley 54 de 1990, 47 (parcial), 74 (parcial) y 163 (parcial) de la ley 100 de 1993”	http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2008/C-336-08.htm
Sentencia C- 798 “Acción penal por inasistencia alimentaria entre miembros de pareja homosexual”	http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2008/C-798-08.htm
Sentencia C- 029 “Pretensión de ejecutibilidad condicionada en demanda de inconstitucionalidad”	http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2009/c-029-09.htm

Tabla 3. Normatividad que regula asuntos específicos de género en el contexto internacional

Normatividad	Enlace
Convención sobre la eliminación de todas la formas de discriminación contra la mujer (CEDAW, 1979 -Adoptada y abierta a la firma y ratificación, o adhesión; 1981 - Entrada en vigor).	http://www2.ohchr.org/spanish/law/cedaw.htm
Declaración sobre la eliminación de violencia contra la mujer (Naciones Unidas, 1993).	http://www.unhchr.ch/huridoca/huridoca.nsf/(symbol)/a.res.48.104.sp
Convención interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer (OEA, 1994).	http://www.cidh.org/Basicos/Basicos8.htm
Declaración sobre violaciones a los derechos humanos por orientación sexual e identidad de género (ONU, 2006).	http://ilga.org/ilga/es/article/949
Resolución sobre “Derechos humanos, orientación sexual y la identidad de género” (OEA, 2008).	http://www.oas.org/dil/esp/AG-RES_2435_XXVXVIII-O-08.pdf
Declaración sobre orientación sexual e identidad de género, la cual fue firmada por 66 países y que se dio a conocer ante Naciones Unidas el 18 de diciembre del 2008.	http://www.oas.org/dil/esp/orientacion_sexual_Declaracion_UNU.pdf
Convención interamericana sobre desaparición forzada de las personas (CIDFP, 1994)	http://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-60.html
Resolución 1325 sobre las mujeres, la paz y la seguridad del Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas (2000)	http://www.un.org/womenwatch/ods/S-RES-1325(2000)-S.pdf
Resolución 1820 sobre la violencia sexual en los conflictos del Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas (2008).	http://www.ceipaz.org/images/contenido/Mujer,%20paz%20y%20seguridad_Resoluci%C3%B3n%201820.pdf

>> *Sigue*

Tabla 3 (Cont.)

Normatividad	Enlace
Resolución 1889, que reafirma las resoluciones sobre las mujeres la paz y la seguridad, del Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas (2009).	http://www.unfpa.org/webdav/site/global/shared/swp/2010/SC1889_esp.pdf
Declaración de Noruega sobre las violaciones a los derechos humanos por orientación sexual e identidad de género, presentada ante el consejo de derechos humanos de la ONU en el año 2006 (Presidencia de Noruega, 2006).	http://www.google.com.co/search?hl=es&rlz=1C1SKPL_enCO398&q=declaraci%C3%B3n+de+noruega&oq=declaraci%C3%B3n+de+noruega&aq=f&aql=g-v1&aql=&gs_sm=e&gs_upl=2630180851018520122101101113121218310.3.6.111010
Resolución sobre “Derechos humanos, orientación sexual y la identidad de género” (OEA, 2008).	http://www.oas.org/dil/esp/AG-RES_2435_XXXVIII-O-08.pdf

BIBLIOGRAFÍA TEMÁTICA

La autora decide presentar el aparte de la bibliografía por fuera de los lineamientos que regulan la presentación de la sección bibliografía de la APA. La decisión se sustenta en la lógica que acompaña la producción de la tetralogía, y en su utilidad como herramienta que facilite a los sujetos interesados en intervenir asuntos de género su quehacer.

La base bibliográfica que aquí se construye es de organización temática, si bien contiene a todos los autores referenciados en el libro, tiene como objetivo facilitar y motivar un proceso de actualización y formación autodidáctica en aspectos de género en las y los participantes de las diversas versiones de experiencias de *Luna Roja* que se espera emerjan en un futuro no muy lejano en el contexto nacional.

Quienes han participado en el programa de investigación de subjetividades de género han dejado al grupo de investigación Desarrollo Psicológico en Contextos, Línea Psicología Política un legado: la revisión juiciosa documental de producciones teóricas y metodológicas en asuntos de género. Hoy organizo la bibliografía que fundamenta la propuesta de *Luna Roja* en ocho ejes temáticos, cada uno de ellos con categorías y subcategorías acordes con los capítulos desarrollados en este volumen. Estos ejes se denominan: marco legal y jurídico de género nacional e internacional, teoría feminista, subjetividades e identidades de género, arte y psicología, investigación acción participativa, enfoque pedagógico de *Luna Roja*, arteterapia, y aportes de otras disciplinas:

Marco legal y jurídico nacional e internacional de género

Reglamentación nacional

Leyes

Congreso de la República de Colombia (7 de julio de 1981). *Ley 51. Por la cual se introduce al ordenamiento colombiano la Convención para la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer.* Recuperado de ftp://ftp.camara.gov.co/camara/basedoc/ley/1981/ley_0051_1981.html

Congreso de la República de Colombia (31 de diciembre de 1990). *Ley 54. Por la cual se definen las uniones maritales de hecho y régimen patrimonial entre compañeros permanentes.* Recuperado de ftp://ftp.camara.gov.co/camara/basedoc/ley/1990/ley_0054_1990.html

Congreso de la República de Colombia (22 de enero de 1991). *Ley 12. Por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989.* Recuperado de ftp://ftp.camara.gov.co/camara/basedoc/ley/1991/ley_0012_1991.html

Congreso de la República de Colombia (23 de diciembre de 1993a). *Ley 100. Por la cual se crea el sistema de seguridad social integral y se dictan otras disposiciones.* Recuperado de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley/1993/ley_0100_1993.html

Congreso de la República de Colombia (3 de noviembre de 1993b). *Ley 82. Por la cual se expiden normas para apoyar de manera especial a la mujer cabeza de familia.* Recuperado de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley/1993/ley_0082_1993.html

Congreso de la República de Colombia (29 de diciembre de 1995). *Ley 248. Por medio de la cual se incorpora la Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer.* Recuperado de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley/1995/ley_0248_1995.html

Congreso de la República de Colombia (31 de mayo de 2000a). *Ley 581. Por la cual se reglamenta la adecuada y efectiva participación de la mujer en los niveles decisorios de las diferentes ramas y órganos del poder público, de conformidad con los artículos 13, 40 y 43 de la Constitución Nacional.* Recuperado de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2000/ley_0581_2000.html

Congreso de la República de Colombia (24 de julio de 2000b). *Ley 599. Por la*

cual se expide el Código Penal. Recuperado de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2000/ley_0599_2000.html

Congreso de la República de Colombia (16 de enero de 2002a). *Ley 731. Por la cual se dictan normas para favorecer a las mujeres rurales.* Recuperado de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2002/ley_0731_2002.html

Congreso de la República de Colombia (25 de julio de 2002b). *Ley 755. Por la cual se modifica el parágrafo del artículo 236 del Código Sustantivo del Trabajo - Ley María.* Recuperado de www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2002/ley_0755_2002.html

Congreso de la República de Colombia (11 de julio de 2003). *Ley 823. Por la cual se dictan normas sobre igualdad de oportunidades para las mujeres.* Recuperado de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2003/ley_0823_2003.html

Congreso de la República de Colombia (27 de julio de 2005a). *Ley 979. Por medio de la cual se modifica parcialmente la ley 54 de 1990 y se establecen unos mecanismos ágiles para demostrar la unión marital de hecho y sus efectos patrimoniales entre compañeros permanentes.* Recuperado de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2005/ley_0979_2005.html

Congreso de la República de Colombia (16 de agosto de 2005b). *Ley 984. Por medio de la cual se aprueba el “Protocolo facultativo de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer”, adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 6 de octubre de 1999.* Recuperado de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2005/ley_0984_2005.html

Congreso de la República de Colombia (23 de enero de 2006a). *Ley 1009. Por medio de la cual se crea con carácter permanente el Observatorio de Asuntos de Género.* Recuperado de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2006/ley_1009_2006.html

Congreso de la República de Colombia (8 de noviembre de 2006b). *Ley 1098. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia.* Recuperado de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2006/ley_1098_2006.html

Congreso de la República de Colombia (23 de julio de 2008a). *Ley 1236. Por medio de la cual se modifican algunos artículos del Código Penal relativos a delitos de abuso sexual.* Recuperado de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2008/ley_1236_2008.html

Congreso de la República de Colombia (4 de diciembre de 2008b). *Ley 1257. Por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres, se reforman los Códigos Penal, de Procedimiento Penal, la Ley 294 de 1996 y se dictan otras disposiciones.* Recuperado de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2008/ley_1257_2008.html

Sentencias

Congreso de la República de Colombia (16 de abril de 2008c). *Sentencia C-336. Demanda de inconstitucionalidad con los artículos 1 (parcial) de la ley 54 de 1990, 47 (parcial), 74 (parcial) y 163 (parcial) de la ley 100 de 1993.* Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2008/C-336-08.htm>

Congreso de la República de Colombia (20 de agosto de 2008d). *Sentencia C-798. Acción penal por inasistencia alimentaria entre miembros de pareja homosexual.* Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2008/C-798-08.htm>

Congreso de la República de Colombia (28 de enero de 2009a). *Sentencia C-029. Pretensión de exequibilidad condicionada en demanda de inconstitucionalidad.* Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2009/c-029-09.htm>

Corte Constitucional de Colombia (10 de mayo de 2006). *Sentencia C-355/06. Demandas de inconstitucionalidad contra los Arts. 122, 123 (parcial), 124, modificados por el Art. 14 de la Ley 890 de 2004, y 32, numeral 7, de la ley 599 de 2000 Código Penal.* Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2006/C-355-06.htm>

Corte Constitucional de Colombia (9 de marzo de 2007a). *Sentencia T-171/07. Hecho superado por práctica de cesárea de emergencia en la que fue extraído un feto con múltiples malformaciones que hicieron inviable su vida.* Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2007/T-171-07.htm>

Corte Constitucional de Colombia (20 de noviembre de 2007b). *Sentencia T-988/07. Lineamientos generales de la sentencia C-355 de 2006 que despenaliza el aborto.* Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2007/T-988-07.htm>

Corte Constitucional de Colombia (abril de 14 de 2008a). *Auto 092/08. Protección de los derechos fundamentales de las mujeres víctimas del desplazamiento forzado por causa del conflicto armado.* Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/Autos/2008/A092-08.htm>

Corte Constitucional de Colombia (28 de febrero de 2008b). *Sentencia T-209/08. Acción de tutela interpuesta contra la EPS Coomeva y el Hospital Universitario Erasmo Meoz de Cúcuta*. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2008/T-209-08.htm>

Corte Constitucional de Colombia (2 de octubre de 2008c). *Sentencia T-946/08. Interrupción voluntaria del embarazo/causales de despenalización del aborto/objeción de conciencia en casos de aborto/consecuencias jurídicas por la no práctica oportuna del aborto en los eventos despenalizados*. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2008/T-946-08.htm>

Corte Constitucional de Colombia (28 de mayo de 2009b). *Sentencia T-388/09. Aborto inducido por malformación del feto - Aprobación conforme a la sentencia C-355 de 2006*. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2009/T-388-09.htm>

Políticas

Alcaldía de Santiago de Cali (2010). Política pública para las mujeres en el municipio de Santiago de Cali. Reconocimiento, equidad de género e igualdad de oportunidades. Santiago de Cali, Valle del Cauca, Colombia.

Alcaldía de Sipí (marzo de 2006). Agenda de equidad de género para la adopción e implementación de una política pública en el municipio de Sipí (Chocó). *Fortalecimiento de once organizaciones de la red departamental de mujeres chocoanas en su capacidad de prevención y respuesta a la violación de sus derechos humanos*. Quibdó, Chocó, Colombia.

Gobernación del Valle del Cauca (14 de diciembre de 2007). *Política pública para la equidad de género para las mujeres vallecaucanas*. Recuperado de <http://www.valledelcauca.gov.co/equidad/publicaciones.php?id=3778>

Presidencia de la República de Colombia (1991). *Constitución Política de Colombia*. Recuperado de <http://web.presidencia.gov.co/constitucion/index.pdf>

Reglamentación internacional transversal al género

Convenciones

Naciones Unidas (1979). *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*. Recuperado de <http://www2.ohchr.org/spanish/law/cedaw.htm>

Naciones Unidas (20 de noviembre de 1989). *Convención sobre los derechos del niño*. Recuperado de <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>

OEA (1994a). *Convención interamericana sobre desaparición forzada de las personas*. Recuperado de <http://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-60.html>

OEA (1994b). *La Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer*. Recuperado de <http://www.cidh.org/Basicos/Basicos8.htm>

OEA (3 de junio de 2008). *Derechos humanos, orientación sexual y la identidad de género*. Recuperado de http://www.oas.org/dil/esp/AG-RES_2435_XXX-VIII-O-08.pdf

Declaraciones

Naciones Unidas (20 de diciembre de 1993). *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer. Resolución de la Asamblea General*. Recuperado de [http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/\(symbol\)/a.res.48.104.sp](http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/(symbol)/a.res.48.104.sp)

ONU (2006). *Declaración sobre violaciones a los derechos humanos por orientación sexual e identidad de género, presentada por Noruega ante el Consejo de Derechos Humanos de la ONU*. Recuperado de <http://ilga.org/ilga/es/article/949>

Presidencia de Noruega (2006). *Declaración de Noruega sobre las violaciones de los derechos humanos por orientación sexual e identidad de género*. Recuperado de http://www.google.com.co/search?hl=es&rlz=1C1SKPL_enCO398&q=declaraci%C3%B3n+de+noruega&oq=declaraci%C3%B3n+de+noruega&aq=f&aqi=gvl&aql=&gs_sm=e&gs_upl=2630180851018520122122101101101113121218310.3.6.111010

Resoluciones

Naciones Unidas (31 de octubre de 2000). *Resolución 1325 sobre las mujeres, la paz y la seguridad*. Recuperado de [http://www.un.org/womenwatch/ods/S-RES-1325\(2000\)-S.pdf](http://www.un.org/womenwatch/ods/S-RES-1325(2000)-S.pdf)

Naciones Unidas (19 de junio de 2008). *Resolución 1820, sobre la violencia sexual en los conflictos*. Recuperado de http://www.ceipaz.org/images/contenido/Mujer,%20paz%20y%20seguridad_Resoluci%C3%B3n%201820.pdf

Naciones Unidas (5 de octubre de 2009). *Resolución 1889, sobre las mujeres, la paz y la seguridad*. Recuperado de http://www.unfpa.org/webdav/site/global/shared/swp/2010/SC1889_esp.pdf

Teoría feminista

Crítica feminista a la investigación positivista sobre diferencias sexuales y de género

- Bartky, S.** (1990). *Femininity and domination. Studies in the phenomenology of oppression*. New York: Routledge.
- Bhavnani, K.-K.** (1993). Tracing the contours: Feminist research and feminist objectivity. *Women's Studies International Forum*, 16 (2), 95-104.
- Bowles, G. & Duelli-Klein, R.** (Eds.) (1983). *Theories of women's studies*. Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Brigeiro, M.** (2006). Entre lo natural y la construcción social. En M. Viveros, C. Rivera & M. Rodríguez (Eds.), *De mujeres, hombres y otras ficciones. Género y sexualidad en América Latina* (pp. 177-183). Bogotá: Tercer Mundo.
- Castellanos, G.** (1991). Nueva visión de las causas de la jerarquía entre los géneros. En G. Castellanos, *¿Por qué somos el segundo sexo?* (pp. 63-83). Cali: Universidad del Valle.
- Castellanos, G.** (1995). ¿Existe la mujer? Género, lenguaje y cultura. En L. Arango, M. León & M. Viveros (Eds.), *Género e identidad. Ensayos sobre lo femenino y lo masculino* (pp. 39-58). Bogotá: Tercer Mundo.
- Eichler, M. & Lapointe, J.** (1985). *On the treatment of the sexes in research*. Ottawa: Social sciences and humanities research council of Canada.
- Haraway, D.** (1988). Situated knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective. *feminist Studies*, 14 (3), 575-599.
- Harding, S.** (1993). Rethinking standpoint epistemology: what is strong objectivity? En L. Alcoff (Ed.), *Feminist epistemologies* (pp. 49-82). New York: Routledge.
- Hesse-Biber, S., Gilmartin, C. & Lydenberg, R.** (Eds.) (1999). *Feminist approaches to theory and methodology: An interdisciplinary reader*. New York: Oxford University Press.
- Irigaray, L.** (2007). *Espéculo de la otra mujer*. Madrid: Akal.
- Jaggar, A.** (1997). Love and Knowledge: Emotion in feminist epistemology. En D. Meyers (Ed.), *Feminist Social thought: A reader* (pp. 384-405). New York: Routledge.
- Lagarde, M.** (1997). La sexualidad. En M. Lagarde, *Los cautiverios de las mujeres: madres, esposas, monjas, putas, presas y locas* (pp. 177-211). México D.F.: UNAM.

- Lagarde, M.** (2001). *Identidad femenina*. Recuperado de http://webs.uvigo.es/xennero/profesorado/purificacion_mayobre/identidad.pdf
- Lamas, M.** (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco*, 7 (18), 2-22.
- Millman, M. & Kanter, R.** (Eds.) (1975). *Another voice: Feminist perspectives on social life and social science*. New York: Anchor Press/Doubleday.
- Munévar, D.** (2004). *Poder y género en el trabajo académico. Considerandos para reconocer sus intersecciones desde la reflexividad*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Pinkola, C.** (2001). El júbilo del cuerpo: la carne salvaje. En C. Pinkola, *Mujeres que corren con lobos* (pp. 323-346). Madrid: Suma de letras.
- Rodó, A.** (1994). El cuerpo ausente. En *Debate feminista*, 10, 81-94.
- Scott, J.** (1992a). Experience. En J. Butler & J. Scott (Eds.), *Feminists theorize in political* (pp. 22-40). New York: Routledge.
- Scott, J.** (2008). El género: Una categoría útil para el análisis histórico. En J. Scott, *Género e historia* (pp. 48-74). México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Smith, D.** (1990). *Texts, facts, and femininity: Exploring the relations of ruling*. New York: Routledge.
- Sprague, J. & Zimmerman, M.** (1993). Overcoming dualisms: A feminist agenda for sociological methodology. En P. England (Ed.), *Theory on gender/feminism on theory* (pp. 255-280). New York: Aldine de Gruyter.
- Stanley, L. & Wise, S.** (1983). *Breaking out: feminist consciousness and feminist research*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Villareal, A.** (2001). *Relaciones de poder en la sociedad patriarcal*. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/447/44710106.pdf>

Fundacionalismo biológico

- Cixous, H.** (1995). *La risa de la medusa, Ensayos sobre la escritura*. Barcelona: Anthropos.
- Daly, M.** (1978). *Gyn/ecology: The metaethics of radical feminism*. Boston: Beacon Press.
- Franchetto, B., Cavalcanti, M. & Heilborn, M.** (1981). Antropología e feminismo. *Perspectivas Antropológicas da Mulher*, 1 (1), 11-47.

- Gray, M.** (2000). *Luna Roja, los dones del ciclo menstrual*. Madrid: Ediciones Gaia.
- Irigaray, L.** (1981). *Le corps à corps avec la mère*. Paris: Éditions de la Pleine Lune.
- Kristeva, J.** (1986). *The Kristeva reader*. Oxford: Blackwell.
- Moore, H.** (1999). *Antropología y feminismo*. Valencia: Cátedra.
- Rosaldo, M.** (1995). Uso eo abuso da antropologia: Reflexões sobre o feminismo eo entendimento intercultural. *Horizontes antropológicos* (1), 11-36.
- Rubin, G.** (1996). El tráfico de mujeres: notas sobre la “economía política” del sexo. En M. Lamas, *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 92-110). México, D.F.: PUEG/ Grupo Editorial Miguel Angel Porrúa.
- Ussher, J.** (1991). La mujer invisible. En J. Ussher, *La psicología del cuerpo femenino* (pp. 39-56). Madrid: Arias Mantano Editores.

Feminismo de la inclusión

- Anzaldúa, G.** (1999a). *Borderlands/la frontera: The new mestiza*. San Francisco: Aunt Lute.
- Beauvoir, S. de** (1970). *El segundo sexo*. Buenos Aires: Ediciones Siglo XX.
- Castellanos, G.** (2008). Las mujeres y el poder: sexualidad, subjetividad y subordinación femeninas. *La Manzana de la Discordia*, 3 (1), 101-110.
- Femenías, M.** (2000). *Sobre sujeto y género: lecturas feministas desde Beauvoir a Butler*. Buenos Aires: Catálogos.
- Femenías, M.** (2008a). Diferencia, identidad y ciudadanía. *La Manzana de la Discordia*, 3 (2), 41-50.
- Femenías, M.** (2008b). La construcción política de las identidades: Una alerta de género. *Congreso Internacional: Las mujeres en la esfera pública. Filosofía e historia contemporánea, 11-13 de junio*. Madrid: Universidad Carlos III.
- Hesse-Bibear, S. & Leavy, P.** (2004). *Approaches to qualitative research*. New York: Oxford University Press.
- Navia, C.** (2008). Simone de Beauvoir, el sentido de su escritura. *La Manzana de la Discordia*, 3 (2), 17-25.

Feminismo estructural culturalista de la opresión

- Chodorow, N.** (1978). *The reproduction of mothering*. Berkeley: University California Press.
- Dworkin, A.** (1983). *Rigth-wing women*. New York: Coward-McCann.
- O'Brien, M.** (1987). *La dialectique de la reproduction*. Montréal: Éditions du remueménage.
- Rich, A.** (1978). *Nacida de mujer*. Barcelona: Noguer.
- Smith, D.** (1987). *The everyday world as problematic: A feminist sociology*. Boston: Northeastern University Press.
- Sokoloff, N.** (1980). *Between money and love: the dialectics of women's home and market work*. New York: Praeger.

Feminismo crítico construccionista

- Anzaldúa, G.** (Ed.) (1990). *Making face, making soul. Haciendo caras: Creative and critical perspective by feminists of color*. San Francisco: Aunt Lute Books.
- Frankenberg, R.** (1993). *White women, race matters: The social construction of whiteness*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Kaplan, M.** (1984). Schwesterlichkeit auf dem Prüfstand: Feminismus und Antisemitismus in. Deutschland 1904-1938. *Feministische Studien*, 84 (1), 128-149.

Feminismo histórico estructuralista

- Delphy, C.** (1982). Un féminisme matérialiste est possible. *Nouvelles questions féministes* (4), 51-86.
- Delphy, C.** (1983). Agriculture et travail domestique: la réponse de la bergère à Engels. *Nouvelles questions féministes* (5), 3-17.
- Firestone, S.** (1970). *The dialectic of sex: The case for feminist revolution*. New York: Bantam Books.
- Harding, S.** (1987). Introduction: Is there a feminist method? En S. Harding (Ed.), *Feminism and methodology* (pp. 1-14). Bloomington: Indiana University Press.
- Harding, S.** (2004). Introduction: Standpoint theory as a site of political, philosophical, and scientific debate. En S. Harding (Ed.), *The feminist standpoint*

theory reader: intellectual and political controversies (pp. 1-15). New York: Routledge.

Harsock, N. (1983). The feminist standpoint: Developing the ground for a specifically feminist historical materialism. En S. Harding & M. Hintikka (Eds.), *Discovering reality: Feminist perspectives on epistemology, metaphysics, methodology, and philosophy of science* (pp. 283-310). Dordrecht: Kluwer Academic.

Feminismo de la emancipación crítica

Anzaldúa, G. (1999b). La conciencia de la mestiza. En G. Anzaldúa, *Borderlands/La Frontera. The New Mestiza* (pp. 99-113). San Francisco: Aunt Lute.

Berninghausen, J. & Kerstan, B. (1991). *Emanzipation wohin?: Frauen und Selbsthilfe in Java/Indonesien*. Frankfurt: IKO.

Castellanos, G. & Cruz, M. (2009). *Lenguaje, currículo y género*. Cali: Centro de Estudios de Género, Mujer y Sociedad.

Centro de Estudios de Género, Mujer y Sociedad (2006-2010). *Escuela de formación en género para la incidencia política de las mujeres en el departamento del Valle del Cauca y el municipio de Santiago de Cali*. Cali: Documento sin publicar.

Holstiege, H. (1974). *Erziehung- Emanzipation- Sozialisation. Perspektiven zum Problem einer Erziehung zur Mündigkeit*. Regensburg: J. Klinkhardt.

Kincheloe, J. & MacLaren, P. (2000). Rethinking critical theory and qualitative research. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 279-313). Thousand Oaks: Sage.

Lamus, D. (2008b). Resistencia contra-hegemónica y polisemia: conformación actual del movimiento de mujeres/feministas en Colombia. *La Manzana de la Discordia*, 3 (1), 25-37.

Mies, M. (1984a). Debatte um die methodischen Postulate zur Frauenforschung. *Symposium über Methoden der Frauenforschung* (pp. 165-197). Berlin: Technische Universität.

Moreno, A. (1988). *La otra "política" de Aristóteles: cultura de masas y divulgación del arquetipo viril*. Barcelona: Icaria Editorial.

Moreno, A. (2006). Más allá del género: aportaciones no androcéntricas a la construcción de un humanismo plural. En C. Rodríguez (Ed.), *Género y currículo*:

Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo (pp. 103-130). Madrid: Ediciones AKAL.

Obando, O. (2011). *Informe final diplomado incorporación de la perspectiva de género a planes y proyectos gubernamentales*. Cali: Centro de Estudios de Género Mujer y Sociedad.

Rivera, S. (2004). *La noción de “derecho” o las paradojas de la modernidad postcolonial: indígenas y mujeres en Bolivia*. Recuperado de <http://www.uasb.edu.ec/padh/centro/pdfs11/silvia%20rivera.pdf>

Zúñiga, M. (1996). Los modelos pedagógicos de algunas experiencias colombianas de educación no formal para el empoderamiento de las mujeres. *Revista de la Universidad Popular*, 2 (2), 38-43.

Feminismo del cambio y la justicia social

Brown, B. (1995). Irrigating the Sacred Grove: Stages of Gender Equity Development. En L. Morley & V. Walsh (Eds.), *Feminist Academics: Creative Agents for Change* (pp. 42-52). Londres: Taylor & Francis.

Colprensa (17 de noviembre de 2010). *ICBF reporto más de 35 mil casos de maltrato infantil*. Recuperado de <http://www.vanguardia.com/historico/82693-icbf-reporto-mas-de-35-mil-casos-de-maltrato-infantil>

Corporación Humanas (2007). *Mujeres entre mafiosos y señores de la guerra: impacto del proceso de desarme, desmovilización y reintegración en la vida y seguridad de las mujeres en comunidades en pugna*. Recuperado de http://www.humanas.org.co/archivos/Mujeres_entre_mafiosos_y_senores_de-la_guerra.pdf.

Corporación Humanas (2008a). *Informe Regional de Derechos Humanos y Justicia de Género en Colombia*. Recuperado de <http://www.humanas.cl/blog/wp-content/uploads/2009/07/Informe-Regional-de-Derechos-Humanos-y-Justicia-de-G%C3%A9nero-Colombia.pdf>

Corporación Humanas (2008b). *La situación de las mujeres víctimas de violencias de género en el sistema penal acusatorio*. Recuperado de <http://www.aecid.org.co/2008/biblioteca.php>

Corporación Humanas (2009a). *Memorias del seminario internacional: judicialización de casos de reparación a mujeres víctimas de delitos de violencia sexual en el marco del conflicto armado*. Recuperado de <http://www.humanas.org.co/pagina.php?p-a=publicaciones-humanas-colombia-::centro-regional-de-derechos-humanos-y-justicia-de-genero>

- Corporación Humanas** (2009b). *Situación en Colombia de la violencia sexual contra las mujeres*. Recuperado de http://www.humanas.org.co/archivos/Situacion_en_Colombia_de_la_violencia_sexual_contra_las_mujeres.pdf
- Corporación Sisma Mujer** (febrero de 2008). *Arañando la justicia: Violencia sexual e impunidad en el conflicto armado en Colombia*. Recuperado de http://www.bantaba.ehu.es/obs/files/view/Ponencia_definitiva_Claudia_.pdf?revision_id=71270&package_id=71230
- Corporación Sisma Mujer** (2009). *Mujeres en conflicto: Violencia sexual y paramilitarismo sisma mujer*. Recuperado de <http://190.24.134.86/portal/UserResources/Uploads/EditorUsers/administrador/documentos%20g%C3%A9nero/Mujeres%20en%20Conflicto%20%20Violencia%20Sexual%20y%20Paramilitarismo%20SISMA.pdf>
- Deere, C. & León, M.** (2000). *Género, propiedad y empoderamiento: tierra, estado y mercado en América Latina*. Bogotá: Tercer Mundo.
- González, S.** (2009). Políticas públicas de mujer y de género: el caso de Medellín. *La Manzana de la Discordia*, 4 (1), 33-40.
- Ibarra, M.** (2007). Transformaciones y fracturas identitarias de las mujeres en la acción colectiva por la paz. *La Manzana de la Discordia* (4), 73-84.
- Lamus, D.** (2008b). Ver categoría: Feminismo de la emancipación crítica.
- León, M.** (1994). Movimiento social de mujeres y paradojas de América Latina. En M. León (Ed.), *Mujeres y participación política. Avances y desafíos en América Latina* (pp. 9-28). Bogotá: Tercer Mundo.
- Londoño, M.** (2002). Movimiento de mujeres, feminismo y proyecto político en Cali. En G. Castellanos & S. Accorsi (Eds.), *Género y sexualidad en Colombia y en Brasil* (pp. 127-172). Cali: La Manzana de la Discordia.
- Londoño, M.** (2006a). “¿Y nuestros derechos hoy?” En: M. Londoño, *Escuela de formación en género para la incidencia política de las mujeres en el Departamento del Valle del Cauca* (pág. Módulo 3). Cali: Centro de Estudios de Género, Mujer y Sociedad, Universidad del Valle.
- Luna, M.** (2003). Constitución del sujeto político en el marco de la democracia. Documento de trabajo para el taller de línea de socialización política, Doctorado en Ciencias sociales, niñez y juventud. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del CINDE y la Universidad de Manizales.
- Mies, M.** (1983). Towards a methodology for feminist research. En G. Bowles & R. Duelli Klein (Eds.), *Theories of women's studies* (pp. 117-139). London: Routledge & Kegan Paul.

- Mies, M.** (1984b). Methodische Postulate zur Frauenforschung- Dargestellt am Beispiel der Gewalt gegen Frauen. *Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis*, 11 (7), 7-25.
- Miranda, M.** (2003). *Homegirls in the public sphere*. Austin: University of Texas Press.
- Moreno, G., Ortiz, I., Lamus, D. & Lelievre, C.** (2004). *Haciendo memoria y dejando rastros. Encuentro con mujeres excombatientes del Nororiente de Colombia*. Bogotá: Fundación Mujer y Futuro, UNIFEM.
- Motta, N.** (2006). Las nuevas tribus urbanas en Cali: Desplazamiento forzado y género. *La Manzana de la Discordia*, 1 (2), 9-29.
- Obando, O.** (2002). *Antirassistische Bildungsarbeit mit Mädchen - Beiträge zu methodologischen*. Technische Universität Berlin. Berlín: Tesis Doctoral (Sin publicar).
- Obando, O.** (2007). Una política pública de la mujer con perspectiva de género. *Revista Cuadernos de Administración* (36/37), 317-340.
- Organización Internacional para las Migraciones & Asociación Nacional de Enfermeras de Colombia** (2002). *Lecturas de Silencio. Propuesta de atención integral para mujeres violadas sexualmente por razones del conflicto armado colombiano*. Bogotá: OIM, ANEC.
- Otálvaro, B. & Obando, O.** (2009). La participación de la juventud en las políticas públicas. En R. Deubel & A. Noël (Eds.), *Análisis y evaluación de políticas públicas: Debates y experiencia en Colombia* (pp. 254-275). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Patai, D.** (1988). Constructing a self: A Brazilian life story. *Feminist Studies*, 14 (1), 143-166.
- Red de Educación Popular entre Mujeres de América Latina y el Caribe / Iniciativa Feminista de Cartagena** (2007). *Políticas Fiscales y de Género. Estudios de Caso: Argentina y Colombia*. Recuperado de http://www.boell-latinoamerica.org/downloads/politicas_fiscales_y_genero.pdf
- UNICEF** (noviembre de 2004). *Un árbol frondoso para niños, niñas y adolescentes. Una propuesta para gobernar con enfoque de derecho*. Recuperado de <http://www.unicef.org/colombia/pdf/arbol.pdf>
- Valdés, T.** (1993). *Mujeres latinoamericanas en cifras*. Santiago de Chile: FLACSO.
- Zúñiga, M.** (1993). La capacitación para el trabajo: Una herramienta clave para la autorrealización de las mujeres de sectores populares. *Foro sobre la For-*

mación para el Trabajo (pp. 19-37). Medellín: Fundaciones Restrepo Barco, Corona y la FES.

Walkerdine, V. (1990). *Schoolgirl fictions*. New York: Verso.

Feminismo crítica al concepto de mujer universal

Chamberland, L. (1989). Le lesbianisme: Continuum féminin ou marronnage? Réflexions féministes pour une théorisation de l'expérience lesbienne. *Recherches féministes*, 2 (2), 135-146.

Collins, P. (1990). *Black Feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. New York: Routledge.

Collins, P. (1996). Ist das Persönliche politisch genug? Africkanisch-americanische Frauen und feministische Praxis. En B. Fuchs & G. Habinger (Eds.), *Rassismen & Feminismen. Differenzen, Machtverhältnisse und Solidarität zwischen Frauen* (pp. 67-91). Wien: Promedia.

Collins, P. (1998). La política del pensamiento feminista negro. En M. Navarro & C. Stimpson (Eds.), *¿Qué son los estudios feministas?* (pp. 253-312). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Davies, B. (1989). *Frogs and snails and feminist tales: Preschool children*. St. Leonards: Allen & Unwin.

Davis, A. (1981). *Women, race and class*. New York: Random House.

De la Cadena, M. (1992). Las mujeres son más indias: Etnicidad y género en una comunidad del Cuzco. *Revista Andina*, 9 (1), 7-47.

Friedan, B. (1973). Up from the kitchen floor. *New York Times*, pp. 28-37.

Glenn, E. (1985). Racial ethnic women's labor: The intersection of race, gender and class oppression. *Review of Radical political Economics*, 17 (3), 86-108.

Hirsch, M. & Keller, E. (1990). Practicing conflict in feminist theory. En M. Hirsch & E. Keller (Eds.), *Conflicts in feminism* (pp. 370-385). New York: Routledge.

Hooks, B. (1981). *Ain't I a woman: Black women and feminism*. Boston: South End Press.

Hooks, B. (1984). *Feminist theory: From margin to center*. Boston: South End Press.

Holmlund, C. (1991). The lesbian, the mother, the heterosexual lover: Irigaray's recordings of difference. *Feminist Studies*, 17 (2), 283-308.

- Lorde, A.** (2003). Edad, raza, clase y sexo: las mujeres redefinen la diferencia. En A. Lorde, *La hermana, la extranjera. Artículos y conferencias* (pp. 121-135). Madrid: Editorial horas y horas.
- Mohanty, C.** (1988a). Aus westlicher Sicht: feministischer Theorie und koloniale Diskurse. *Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis*, 23 (11), 149-162.
- Moraga, C.** (1997). *Waiting in the wings: Portrait of a queer motherhood*. New York: Firebrand Books.
- Moraga, C. & Anzaldúa, G.** (Eds.) (1981). *This bridge called my back: Writings by radical women of color*. Watertown: Persephone Press.
- Phelan, S.** (1989). *Identity politics: Lesbian feminism and the limits of community*. Philadelphia: Temple University Press.
- Scott, J.** (2008). Ver categoría: Crítica feminista a la investigación positivista sobre diferencias sexuales y de género.
- Simons, M.** (1979). Racism and feminism: A schism in the sisterhood. *Feminist Studies*, 5 (2), 384-407.
- Spelman, E.** (1988). Gender in the context of race and class. Notes on Chodorow's "Reproduction of mothering". En E. Spelman, *Inessential woman: Problems of exclusion in feminist thought* (pp. 80-113). Boston: Beacon.
- Thorton Dill, B.** (1983). Race, class and gender: Prospects for an all inclusive sisterhood. *Feminist studies*, 9 (1), 131-150.
- Urrea, F. & Congolino, M.** (2007). Sociabilidades, racialidad y sexualidad entre jóvenes de sectores populares de Cali. *La Manzana de la Discordia* (4), 49-71.

Feminismo, voces del tercer mundo y excolonias

- Anzaldúa, G.** (1999a). Ver categoría: feminismo de la emancipación crítica.
- Chamberland, L.** (1989). Ver categoría: feminismo crítica al concepto de mujer universal
- Davis, A.** (1981). Ver categoría: Feminismo crítica al concepto de mujer universal.
- Glenn, E.** (1985). Ver categoría: Feminismo crítica al concepto de mujer universal.
- Hooks, B.** (1981). Ver categoría: Feminismo crítica al concepto de mujer universal.
- Hooks, B.** (1984). Ver categoría: Feminismo crítica al concepto de mujer universal.
- Holmlund, C.** (1991). Ver categoría: Feminismo crítica al concepto de mujer universal.

- Moraga, C.** (1997). Ver categoría: Feminismo crítica al concepto de mujer universal.
- Phelan, S.** (1989). Ver categoría: feminismo crítica al concepto de mujer universal.
- Phelan, S.** (1991). Specificity: Beyond equality and difference. *Differences: A Journal of Feminist Cultural Studies*, 3 (1), 128-143.
- Thorton Dill, B.** (1983). Ver categoría: Feminismo crítica al concepto de mujer universal.
- Viveros, M.** (2007). Teorías feministas y estudios sobre varones y masculinidades. Dilemas y desafíos recientes. *La Manzana de la Discordia* (4), 25-36.

Feminismo poscolonial

- Anzaldúa, G.** (Ed.) (1990). Ver categoría: Feminismo crítico construccionista.
- Arango, L.** (2007). Género, discriminación étnico-racial y trabajo en el campo popular-urbano: experiencias de mujeres y hombres negros en Bogotá. *La Manzana de la Discordia* (4), 37-47.
- Brah, A.** (1996). Die Neugestaltung Europas. Geschlechtsspezifisch konstruierte Rassismen. Ethnizitäten und Nationalismen in Westeuropa heute. En B. Fuchs & G. Habinger (Eds.), *Rassismen Feminismen* (pp. 24-50). Wien: Promedia.
- Chrisman, L. & Williams, P.** (Eds.) (1994). *Colonial discourse and post-colonial theory: A reader*. New York: Columbia University Press.
- Davies, C.** (1994). *Black Women: Writing and identity: migration of the subject*. London: Routledge Verlag.
- Grewal, I. & Kaplan, C.** (2000). *Postcolonial studies and transnational feminist practices*. Recuperado de <http://english.chass.ncsu.edu/jouvert/v5i1/grewal.htm>
- Hesse-Bibear, S. & Leavy, P.** (2004). Ver categoría: Crítica feminista a la investigación positivista sobre diferencias sexuales y de género.
- Hooks, B.** (1981). Ver categoría: Feminismo crítica al concepto de mujer universal.
- Hooks, B.** (1984). Ver categoría: Feminismo crítica al concepto de mujer universal.
- Kaplan, C.** (1994). The politics of location as transnational feminist critical practice. En I. Grewal & C. Kaplan (Eds.), *Scattered hegemonies: Postmodernity and transnational feminist practices* (pp. 137-152). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Kaplan, M.** (1984). Ver categoría: Feminismo crítico construccionista.

- Lamus, D.** (2008a). El lugar político de las mujeres en el movimiento negro/afro-colombiano. *Reflexión Política*, 10 (20), 236-257.
- Lorde, A.** (1982). *Zami: A new spelling of my name*. Berkeley: Crossing Press.
- Lorde, A.** (1984). *Sister outsider: Essays and speeches*. New York: Crossing Press.
- Lorde, A.** (1996). Von Nutzen unseres Ärger. En A. Lorde & A. Rich (Eds.), *Macht und Sinnlichkeit: Ausgewählte Texte* (pp. 97-108). Berlín: Orlanda Verlag.
- Lorde, A.** (2003). Ver categoría: Feminismo crítica al concepto de mujer universal.
- Mamozai, M.** (1982). *Herrenmenschen Frauen im deutschen Kolonialismus*. Reinbeck: Rowohlt.
- Melber, H.** (1989). Rassismus und eurozentrisches Zivilisationsmodell: Zur Entwicklungsgeschichte des kolonialen Blicks. En O. Atrata, G. Kaschuba, R. Leiprecht & C. Wolf (Eds.), *Theorien über Rassismus: eine Tübinger Veranstaltungsreihe* (pp. 29-62). Berlin: Argument.
- Minh-ha, T.** (1989). *Woman, native, other: Writing post-coloniality and feminism*. Bloomington: Indiana University Press.
- Mohanty, C.** (1988b). Under Western eyes: Feminist scholarship and colonial discourses. *Feminist Review* (30), 61-68.
- Mohanty, C., Russo, A. & Torres, L.** (Eds.) (1991). *Third world women and the politics of feminism*. Bloomington: Indiana University Press.
- Navia, C.** (2009). Las historias literarias colombianas y los estudios de género. *La Manzana de la Discordia*, 4 (2), 43-51.
- Nestvogel, R.** (1991). *Interkulturelles Lernen oder verdeckte Dominanz?: Hinterfragung "unseres" Verhältnisses zur "Dritten Welt"*. Frankfurt: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Nestvogel, R.** (1994). *Fremdes oder Eigenes? Rassismus, Antisemitismus, Kolonialismus, Rechtsextremismus aus Frauensicht*. Frankfurt: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Obando, O.** (2008). La carrera científica: una forma de construir espacios de acción para mujeres aún en la adversidad. *La Manzana de la Discordia*, 3 (2), 75-84.
- Oguntoye, K.** (1992). The Germans in the colonies. En M. Opitz, K. Oguntoye & D. Schultz (Eds.), *Showing our colors: Afro-German women speak out* (pp. 19-40). Amherst: University of Massachusetts Press.

- Oguntoye, K.** (1994). Afro-Deutsche, schwarze Deutsche und schwarze in Deutschland. Die Initiative schwarze Deutsche und schwarze in Deutschland (ISD). En S. Jäger (Ed.), *Aus der Werkstatt: Anti-rassistische praxen. Konzepte-Erfahrungen-Forschung* (pp. 187-195). Duisburg: Duisburger Inst. f. Sprach- u. Sozialforschung.
- Opitz, M., Oguntoye, K. & Schultz, D.** (Eds.) (1992). *Showing our colors: Afro-German women speak out*. Amherst: University of Massachusetts Press.
- Rago, M.** (2007). Feminizar é preciso, ou por uma cultura filógina. *La Manzana de la Discordia* (3), 7-17.
- Rivera, S.** (Ed.) (1996). *Ser mujer indígena, chola o birlocha en la Bolivia postcolonial de los años 90*. La Paz: Ministerio de Desarrollo Humano.
- Rommelspacher, B.** (1995). *Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht*. Berlin: Orland Verlag.
- Sandoval, C.** (2000). *Methodology of the oppressed*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Scott, J.** (1991). The evidence of experience. *Critical Inquiry*, 17 (4), 773-797.
- Soihet, R.** (2007). Cisões, Alianças e sucessos dos feminismos no Rio de Janeiro. Anos 1970-1980. *La Manzana de la Discordia* (3), 37-52.
- Spelman, E.** (1988). Ver categoría: Feminismo crítica al concepto de mujer universal.
- Spinoso, R.** (2008). La contra-historia de la independencia en la prensa mexicana. “El cardillo de las mugeres”, 1828. *La Manzana de la Discordia*, 3 (1), 53-63.
- Thomas, F.** (2009). Trabajo-familia: ¿de la autonomía a la culpa? *La Manzana de la Discordia*, 4 (1), 117-122.
- Van den Broek, L.** (1988). *Am Ende der Weisheit, Vorurteile überwinden*. Berlin: Orlando Frauenverlag.

Trabajos feministas con mujeres jóvenes

- Banse, B., Hoppier, A., Larbig, F. & Scholottau, H.** (1989). *Als Wäre ich einen halben meter geschwachsen. Methodische Zungänge zur Bildungsarbeit mit Mädchen*. Bad Segeber: Wäser.
- Barreto, J.** (2010). *Proyecto: Aporte a la construcción de conocimiento sobre la tercera fase del proyecto Luna Roja*. Informe final jóvenes investigadores de Colciencias (Sin publicar), Universidad del Valle, Cali.

- Fernández, A.** (1994). *La invención de la niña*. Buenos Aires: UNICEF.
- Giberti, E.** (1999). *Incesto paterno filial contra la hija/niña*. Recuperado de <http://www.evagiberti.com/genero/incesto-patnofilial-contr-la-hijanina/>
- Giberti, E.** (2001). *La niña: para una gnoseología de la discriminación inicial*. Recuperado de <http://www.evagiberti.com/genero/la-nina-para-una-gnoseologia-de-la-discriminacion-inicial/>
- Giberti, E.** (2002). *Los malos tratos y las violencias contra niñas y niños*. Recuperado de <http://www.evagiberti.com/violencia/los-malos-tratos-y-las-violencias-contr-ninas-y-ninos-sintesis/>
- Giberti, E.** (2003). *El abuso contra niños y niñas: un dato político*. Recuperado de <http://www.evagiberti.com/violencia/abuso-contr-ninos-y-ninas-un-dato-politico/>
- González, A. & Castellanos, B.** (1996). *Sexualidad y Géneros*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Heiliger, A.** (1991). Strategien der Mädchenförderung auf dem Hintergrund der Geschlechterheirarchie aus. *Deutsche Jugend*, 9, 397-403.
- Heiliger, A. & Funk, H.** (Eds.) (1988). *Mädchenarbeit. Schritte zur Verwirklichung der Chancengleichheit*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Heiliger, A. & Kuhne, T.** (Eds.) (1993). *Feministische Mädchenpolitik*. München: Frauenoffensive.
- Heinrich, K.** (1983). Feminismus und Mädchenarbeit: Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der feministischen Mädchenarbeit. *Neue praxis*, 2, 137-273.
- Jiménez, M., Lucumí, E. & Reyes, A.** (2006). *Identidad femenina en cinco adolescentes de 15 a 18 años pertenecientes a la fundación Hogar de la Luz*. Trabajo de grado para optar al título de psicólogo (Sin publicar), Universidad del Valle, Cali.
- Klees, R., Marburger, H. & Schuhmacher, M.** (1989). *Mädchenarbeit. Praxisbuch für die Jugendarbeit. Teil I*. München: Einheim.
- Obando, O.** (2001). *Sobre características de la población beneficiada*. Cali: Sin publicar.
- Obando, O.** (2002). *Antirassistische Bildungsarbeit mit Mädchen - Beiträge zu methodologischen Aspekten der geschlechtsspezifischen Bildungsarbeit mit Mädchen unter Anwendung der Aktionsforschungsmethode*. Technische Universität Berlin. Berlín: Tesis Doctoral (Sin publicar).

- Obando, O.** (2006a). *Informe final de investigación proyecto: Estudio piloto: diagnóstico psicológico sobre el estado de desarrollo de la identidad femenina en niñas y jóvenes con experiencia de maltrato*. Cali: Sin publicar.
- Obando, O.** (2010a). Aportes teóricos para abordar el problema del desarrollo de la identidad femenina en situaciones de maltrato. En O. Obando (Ed.), *Psicología social crítica: Aportes y aplicaciones sobre lenguaje, ciudadanía, convivencia, espacio público, género y subjetividad* (pp. 111-144). Cali: Programa Editorial Universidad del Valle.
- Obando, O.** (2010b). *Luna Roja*, una experiencia de investigación acción e intervención en identidad femenina. En O. Obando (Ed.), *Psicología Social Crítica, Aportes y aplicaciones* (pp. 147-173). Cali: Universidad del Valle.
- Saviez, M. & Wildt, C.** (1978). *Mädchen zwischen anpassung und widerstand: Neue ansätze zur feministischen jugendarbeit*. München: Frauenoffensive.
- Turbay, C. & Rico, A.** (1994). *Construyendo identidades: niñas, jóvenes y mujeres en Colombia*. Bogotá: Gente nueva.
- Unidad hermenéutica II programa Luna Roja (2010)**. Cali: Sin publicar.
- Werner, A.** (1991). *“Parteilichkeit für Mädchen!”: Grundlagen und Konzepte feministischer Mädchenarbeit in soziologischer Sicht*. Bamberg: Otto-Friedrich-Univ.
- Zúñiga, M.** (1996). Ver categoría: Feminismo de la emancipación crítica.

Estudios de masculinidades

- Abarca, H.** (2000). Discontinuidades en el modelo hegemónico de masculinidad. En M. Gogna (Ed.), *Feminidades y masculinidades. Estudios sobre salud reproductiva y sexualidad en Argentina, Chile y Colombia* (pp. 193-244). Buenos Aires: CEDES.
- Archetti, E.** (2003). *Masculinidades: Fútbol, tango y polo en la Argentina*. Buenos Aires: Editorial Antropofagia.
- Badinter, E.** (1993). *XY, la identidad masculina*. Bogotá, Colombia: Editorial Norma.
- Barreto, J. & Patiño, M.** (2009). *Significados de masculinidad de un grupo de jóvenes*. Trabajo de grado para optar al título de psicólogo (Sin publicar), Universidad del Valle, Cali.
- Bourdieu, P.** (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.

- Burin, M. & Meler, I.** (2000). *Varones. Género y subjetividad masculina*. Buenos Aires: Paidós.
- Castellanos, G. & Accorsi, S.** (2007). *Sujetos femeninos y masculinos*. Cali: Programa Editorial Universidad del Valle.
- Connell, R.** (1995). *Masculinities*. Berkeley: University of California Press.
- Connell, R.** (1997). La organización social de la masculinidad. *Ediciones de las mujeres* (24), 31-48.
- Connell, R.** (2002). Understanding Men: Gender Sociology and the New International Research on Masculinities. *Social Thought and Research*, 24 (1/2), 13-31.
- De Gregorio, E.** (2008). Sobre la instrumentalidad del Análisis Crítico del Discurso para los Estudios Culturales: la construcción discursiva de la “neomasculinidad”. *Discurso & Sociedad*, 2 (1), 39-85.
- Faur, E.** (2004). *Masculinidades y desarrollo social: las relaciones de género desde la perspectiva de los hombres*. Bogotá: UNICEF, Arango Editores.
- Fernández-Dávila, P.** (2009). *Necesidades no-sexuales que motivan a un grupo de hombres que tienen sexo con hombres a involucrarse en prácticas sexuales de alto riesgo*. Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1295/2771>
- Fridman, I.** (2000). El lado oscuro de la paternidad. *Ediciones de las mujeres* (29), 57-66.
- Fuller, N.** (1997). *Identidades masculinas: varones de clase media en el Perú*. Lima: Fondo editorial PUCP.
- Gilmore, D.** (1994). *Hacerse hombre. Concepciones culturales de la masculinidad*. Barcelona: Paidós.
- González, J.** (2004). Masculinidades en Pantalla: Guiños mediáticos y educación emocional de los jóvenes. *Encuentro de estudios sobre masculinidades*. Cali: Sin publicar.
- Gutiérrez, S.** (2006). Género y Masculinidad: relaciones y prácticas culturales. *Revista de Ciencias Sociales Universidad de Costa Rica*, 1-2 (111-112), 155-175.
- Hearn, J.** (1996). Is masculinity dead? A critique of the concept of masculinity/masculinities. En M. Mac and Ghail (Ed.), *Understanding masculinities: social relations and cultural arenas* (pp. 202-217). Filadelfia: Open University Press.

- Herek, G.** (2004). Beyond “homophobia”: Thinking about sexual stigma and prejudice in the twenty-first century. *Sexuality Research and Social Policy*, 1 (2), 6-23.
- Kaufman, M.** (1995). Los hombres, el feminismo y las experiencias contradictorias del poder entre los hombres. En G. Arango, M. León & M. Viveros (Eds.), *Género e identidad. Ensayos sobre lo femenino y lo masculino* (pp. 123-147). Bogotá: Tercer Mundo.
- Manzelli, H. & Pecheny, M.** (2002). Prevención del VIH/SIDA en “hombres que tienen sexo con hombres”. En C. Cáceres, M. Pecheny & V. Terto (Eds.), *SIDA y sexo entre hombres en América Latina. Vulnerabilidades, fortalezas y propuestas para la acción* (pp. 103-138). Lima: UPCH/ONUSIDA.
- Meler, I.** (2007a). *Mujeres, varones y salud mental. El enfoque psicoanalítico y los aportes de los estudios de género*. Recuperado de <http://www.agendadelasmujeres.com.ar/notadesplegada.php?id=312>
- Meler, I.** (2007b). Subjetividad y trabajo en la crisis de la modernidad. En L. Jiménez & O. Tena (Eds.), *Reflexiones sobre masculinidades y empleo* (pp. 275-293). Cuernavaca: UNAM.
- Minello, N.** (2001). *La masculinidad en México al fin del milenio*. Tesis para optar por el grado de doctor en Ciencias Sociales, Universidad de Guadalajara, Guadalajara.
- Minello, N.** (2002). Masculinidades. Un concepto en construcción. *Nueva Antropología*, 18 (61), 11-30.
- Moreno, A.** (1996). Violencia, virilidad y feminidad. En C. Segura & G. Nielfa (Eds.), *Entre la marginación y el desarrollo: Mujeres y hombres en la historia. Homenaje a María Carmen García Nieto* (pp. 43-51). Madrid: Ediciones del Orto.
- Nicholson, L.** (1996). Género masculino, número singular. En M. Burin & E. Dio Bleichmar (Eds.), *Género, Psicoanálisis, Subjetividad* (pp. 212-240). Buenos Aires: Paidós.
- Olavarría, J.** (2000). De la identidad a la política: masculinidades y políticas públicas. Auge y ocaso de la familia nuclear patriarcal en el siglo XX. En J. Olavarría & R. Parrini (Eds.), *Masculinidades, identidad, sexualidad y familia* (pp. 11-28). Chile: Flacso.
- Pérez, V.** (2009). *La etnometodología como herramienta para los estudios de género: Las masculinidades en Moa, estudio de caso*. Recuperado de <http://www.redmasculinidades.com/resource/images/BookCatalog/Doc/00099.pdf>

- Restrepo, L.** (1994). *El derecho a la ternura*. Bogotá: Arango Editores.
- Salas, J. & Campos, A.** (2004). *Explotación sexual comercial y masculinidad. Un estudio regional cualitativo con hombres de la población general*. Recuperado de <http://webs.uvigo.es/pmayobre/textos/varios/explotacion.pdf>
- Seidler, V.** (1989). *Rediscovering Masculinity: Reason, Language and Sexuality*. Londres: Routledge.
- Seidler, V.** (2005). Los hombres heterosexuales y su vida emocional. *Debate feminista*, 11, 78-111.
- Stoltenberg, J.** (1990). *Refusing to be a man: Essays on sex and justice*. New York: Penguin Books.
- Tellería, J.** (2009). *Exploraciones cualitativas en masculinidades*. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/63895032/Jimmy-Telleria-ed-Exploraciones-cualitativas-en-masculinidades-2009-Bolivia>
- Valdés, T. & Olavarría, J.** (1998). Ser hombre en Santiago de Chile: a pesar de todo un mismo modelo. En T. Valdés & J. Olavarría (Eds.), *Masculinidades y equidad de género en América Latina* (pp. 12-35). Santiago de Chile: FLACSO, UNFPA.
- Velandia, M.** (2006). Identidades sexuales móviles: El derecho a estar siendo o la posibilidad emocional, teórica y experiencial de comprender las masculinidades en las minorías sexuales. En M. Viveros (Ed.), *Saberes, culturas y derechos sexuales en Colombia* (pp. 295-319). Bogotá: Tercer Mundo.
- Viveros, M.** (2001). Masculinidades, diversidades regionales y cambios generacionales en Colombia. En M. Viveros, J. Olavarría & N. Fuller, *Hombres e identidades de género. Investigaciones desde América Latina* (pp. 35-118). Bogotá: CES - Universidad Nacional de Colombia.
- Viveros, M.** (2002). *De quebradores y cumplidores. Sobre hombres, masculinidades y relaciones de género en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Viveros, M.** (2006). El machismo latinoamericano. Un persistente mal entendido. En M. Viveros, C. Rivera & M. Rodríguez (Eds.), *De mujeres, hombres y otras ficciones. Género y sexualidad en América Latina* (pp. 111-128). Bogotá: Tercer mundo.
- Viveros, M.** (2007). Ver categoría: Feminismo del tercer mundo y excolonias.
- Viveros, M., Olavarría, J. & Fuller, N.** (2001). *Hombres e identidades de género. Investigaciones desde América Latina*. Bogotá: CES - Universidad Nacional.

Wade, P. (2008). El hombre cazador: género y violencia en contextos de música y bebida en Colombia. *La Manzana de la Discordia*, 3 (1), 85-100.

Williamson, I. (2000). Internalized homophobia and health issues affecting lesbians and gay men. *Health Education Research*, 15 (1), 97-107.

Teorías Queer

Almeida, L. & Crillanovick, Q. (1999). A cidadania e os direitos humanos de gays, lésbicas e travestis no Brasil. En D. de Oliveira, S. Dos Santos, R. de Lima & T. Dias (Eds.), *50 anos depois: Relações raciais e grupos socialmente segregados* (pp. 167-183). Goiânia: MNDH.

Amigot, P. (2007). *Más allá del discurso: Análisis genealógico de un proceso de transformación intersubjetiva de género*. Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/235/521>

Arán, M. (2006). A transexualidade e a gramática normativa do sistema sexo-gênero. *Ágora*, 9 (1), 49-63.

Arán, M. & Lionço, T. (2008). Mudança de sexo: uma questão de justiça para a saúde. *Série Anis* (53), 1-3.

Bento, B. (2003). *Transexuais, corpos e próteses*. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/53668260/BENTO-Berenice-Transexuais-corpos-e-proteses>

Bones, K., Rubim, L., Zambom, C., Ücker, P., Torres, F., Cerqueira, E., y otros (2009). La atención a la salud en Brasil a partir de la percepción de travestis, transexuales y transgéneros. *Forum: Qualitative Social Research*, 10 (2).

Cáceres, C. (2002). HIV among gay and other men who have sex with men in Latin America and the Caribbean: A hidden epidemic? *AIDS*, 3 (16), 23-33.

De Gregorio, E. (2008). Sobre la instrumentalidad del Análisis Crítico del Discurso para los Estudios Culturales: la construcción discursiva de la “neomasculinidad”. *Discurso & Sociedad*, 2 (1), 39-85.

De Lauretis, T. (1991). La tecnología del género. En C. Ramos (Ed.), *El género en perspectiva: De la dominación universal a la representación múltiple* (pp. 239-240). México, D.F.: UNAM.

Fernández, A. (2008). Lógicas colectivas de la multiplicidad: cuerpos, pasiones y políticas. En A. Fernández, *Política y subjetividad: asambleas barriales y fábricas recuperadas* (pp. 243-262). Buenos Aires: Biblos.

Fernández, J. (2004). *Cuerpos desobedientes: Travestismo e identidad de género*. Barcelona: Edhasa.

- Fundación Colombia Diversa** (2008). *Resumen ejecutivo: Derechos humanos de lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas en Colombia 2006-2007*. Recuperado de 2011, de <http://www.colombiadiversa-blog.org/p/informes-ddhh.html>
- Fundación Colombia Diversa** (2011). *Informe Situación de derechos humanos de lesbianas, gay, bisexuales y transgeneristas en Colombia 2008-2009*. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/52341054/Informe-Derechos-Humanos-personas-LGBT-Colombia-Diversa-2008-2009>
- García, C.** (2007). *Diversidad sexual en la escuela: Dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia*. Bogotá: Colombia Diversa.
- García, C.** (2003a). Género y Educación. Herramientas Conceptuales. En C. García, *Edugénero. Aportes investigativos para el cambio de las relaciones de género en la institución escolar* (pp. 1-18), Volumen 1. Bogotá: Universidad Central de Colombia.
- García, C.** (2003b). Imageniería de género. En C. García, *Edugénero. Aportes investigativos para el cambio de las relaciones de género en la institución escolar* (pp. 1-16), Volumen 2. Bogotá: Universidad Central de Colombia.
- Herek, G.** (2004). Ver categoría: Estudios de masculinidades.
- Kosofsky, E.** (1990). *Epistemology of the closet*. Berkeley: University of California Press.
- Kosofsky, E.** (2003). *Touching feeling: affect, pedagogy, performativity*. Durham: Duke University Press.
- Lacerda, M., Pereira, C. & Camino, L.** (2002). Um estudo sobre as formas de preconceito contra homossexualsna perspectiva das representações sociais. *Psicologia: reflexão e crítica*, 15 (1), 165-178.
- Maffia, D.** (2003). *Sexualidades migrantes. Género y transgéneros*. Buenos Aires: Feminaria Editoria.
- Martínez, A. & Montenegro, M.** (2010). *Narrativas en torno al Trastorno de Identidad Sexual*. Recuperado de http://www.isdfundacion.org/publicaciones/revista/pdf/03_N4_PrismaSocial_antar_marisela.pdf
- Preciado, B.** (2008). *Testo Yonqui*. Barcelona: Anthropos.
- Seidler, V.** (1989). Ver categoría: Estudios de masculinidades.

Subjetividades e identidades de género

- Arán, M.** (2006). Ver categoría: Teorías Queer.

- Balibar, E. & Wallerstein, I.** (Eds.) (1988). *Rasse, Klasse, Nation. Ambivalenten Identitäten*. Hamburg: Argument.
- Burin, M.** (1996). Género y psicoanálisis: subjetividades femeninas vulnerables. En M. Burin & E. Dio Bleichmar (Eds.), *Género, psicoanálisis, subjetividad* (pp. 61-79). Buenos Aires: Paidós.
- Burin, M. & Dio Bleichmar, E.** (1996). *Género, psicoanálisis, subjetividad*. Argentina: Paidós.
- Castellanos, G.** (2010). *Decimos, hacemos, somos: Discursos, identidades de género y sexualidades*. Cali: Programa Editorial Universidad del Valle.
- Costa, C.** (2002). O sujeito no feminismo: revisitando os debates. *Cadernos Pagu*, 19, 59-90.

Crítica feminista al sujeto de la ilustración

- Dinnerstein, D.** (1976). *The mermaid and the minotaur*. New York: Harper.
- Falcón, L.** (1994). *La razón feminista*. Madrid: Vindicación feminista.
- Ferguson, K.** (1993). *The man question: vision of subjectivity in feminist theory*. Berkeley: University of California Press.
- Fernández, A.** (1999). Subjetividad y Género. Orden simbólico, ¿Orden político? *Zona Erógena* (42), 1-11.
- Friedan, B.** (1963). *The feminine mystique*. New York: Norton.
- González, A.** (1997). *El pensamiento filosófico de Lou Andreas-Salomé*. Valencia: Cátedra.
- Irigaray, L.** (2007). *Espéculo de la otra mujer*. Madrid: Akal.
- Mascia-Less, F., Sharpe, P. & Ballerino, C.** (1989). The postmodernist turn in anthropology: Cautions from a feminist perspective. *Signs*, 15 (1), 7-33.

Teorías feministas estructuralistas sobre subjetividades

- Bordo, S.** (1990). Feminism, postmodernism, and gender-skepticism. In L. Nicholson (Ed.), *Feminism/postmodernism* (pp. 133-156). London: Routledge.
- Delphy, C.** (1982). Un féminisme matérialiste est possible. *Nouvelles questions féministes* (4), 51-86.
- Fraser, N.** (1997). *Iustitia interrupta: reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"*. Bogotá: Siglo del hombre.

- Hartmann, H.** (1981). The unhappy marriage of marxism and feminism: Towards a more progressive union. En L. Sargent (Ed.), *Women and revolution: A discussion of the unhappy marriage of marxism and feminism* (pp. 1-42). Boston: South End Press.
- Ibarra, M. & Castellanos, G.** (2009). Género y educación superior: un análisis de la participación de las mujeres como profesoras de la Universidad del Valle. *La Manzana de la Discordia*, 4 (1), 73-92.
- Joseph, G.** (1981). The incompatible ménage á trois: Marxism, feminism and racism. En L. Sargent (Ed.), *Women and revolution: a discussion of the unhappy marriage of marxism and feminism* (pp. 91-108). Boston: South End Press.
- Lagarde, M.** (2005). *Los cautiverios de las mujeres: Madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México, D.F.: UNAM.
- Lamas, M.** (1994). Cuerpo: Diferencia sexual y género. *Debate feminista*, 10, 10-29.
- Luna, L.** (2004). La historia feminista del género y la cuestión del sujeto. En L. Luna, *El sujeto sufragista, feminismo y feminidad en Colombia. 1930-1957* (pp. 21-49). Cali: La Manzana de la Discordia.
- Madrid, J.** (2001). Sobre la construcción psicosocial de los géneros: Contribuciones epistemológicas del feminismo a la teoría del conocimiento pedagógico. *Anales de pedagogía* (19), 51-64.
- Mamozai, M.** (1982). Ver categoría: Feminismo poscolonial.
- Millet, K.** (1995). *Política sexual*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Nestvogel, R.** (1994). Ver categoría: Feminismo poscolonial.
- Rico, A.** (1994a). Género, identidad y posibilidades de la juventud femenina en Colombia. En C. Turbay & A. Rico, *Construyendo identidades: niñas, jóvenes y mujeres en Colombia* (pp. 221-319). Bogotá: Gente nueva.
- Rommelspacher, B.** (1995). *Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht*. Berlín: Orland Verlag.
- Scott, J.** (2008). Ver categoría: Crítica feminista a la investigación positivista de género.

Teorías feministas postestructuralistas

- Abu-Lughod, L.** (1990). Can there be a feminist ethnography? Women and performance. *A Journal of Feminist Theory*, 5 (1), 7-27.

- Alcoff, L. & Potter, E.** (Eds.) (1993). *Feminist epistemologies*. London: Routledge.
- Arán, M.** (2006). Ver categoría: Teorías Queer.
- Bordo, S.** (1990). Ver categoría: Teorías feministas estructuralistas sobre subjetividades.
- Bordo, S.** (2000). A feminista como o Outro. *Revista Estudos Feministas* (1), 10-29.
- Butler, J.** (1998). Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do pós-modernismo. *Cadernos Pagu* (11), 11-42.
- Butler, J.** (2001). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J.** (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J.** (2003). Variaciones sobre sexo y género: Beauvoir, Wittig y Foucault. En M. Lamas (Ed.), *El Género: La construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 303-326). México, D.F.: Miguel Ángel Porrúa.
- Castellanos, G.** (2004). Los derechos humanos de las mujeres y las nuevas concepciones de las identidades: igualdad, diferencia y performatividad. En G. Castellanos (Ed.), *Textos y prácticas de género* (pp. 13-37). Cali: Programa Editorial de la Universidad del Valle.
- Castellanos, G.** (2006). *Sexo, género y feminismo: tres categorías en pugna*. Cali: Universidad del Valle.
- Castellanos, G.** (2009). ¿"Lenguajes incluyentes", o lenguajes "políticamente correctos"? Cómo construir equidad en el discurso. *La Manzana de la Discordia*, 4 (2), 53-68.
- Costa, C.** (2000). O feminismo e o pós-modernismo/pós-estruturalismo: (in)deternações da identidade nas (entre)linhas do (con)texto. En M. Grossi & J. Pedro (Eds.), *Masculino, feminino, plural: Gênero na interdisciplinariedade* (pp. 57-90). Florianópolis: Editora Mulheres.
- De Lauretis, T.** (1990). Eccentric subjects: feminist theory and historical consciousness. *Feminist Studies*, 16 (1), 115-151.
- De Lauretis, T.** (1991). Ver categoría: Teorías Queer.
- Ferguson, K.** (1993). Ver categoría: Crítica feminista al sujeto de la ilustración.
- Fernández, A.** (2007). De la diferencia a la diversidad: Género, subjetividad y política. En M. Zuleta, H. Cubides & M. Escobar (Eds.), *¿Uno solo o varios*

mundos?: Diferencia, subjetividad y conocimientos en las ciencias sociales contemporáneas (pp. 127-143). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Fernández, A. (2008). Ver categoría: Teorías Queer.

Flax, J. (1990). Postmodernism and gender relation in feminist theory. En L. Nicholson (Ed.), *Feminism/postmodernism* (pp. 39-62). New York: Routledge.

Grewal, I. & Kaplan, C. (2000). Ver categoría: Feminismo poscolonial.

Herek, G. (2004). Ver categoría: Estudios de masculinidades.

Kosofsky, E. (2003). Ver categoría: Teorías Queer.

Lather, P. (2000). Drawing the lines at angels: Working the ruins of feminist ethnography. En **E. St. Pierre & W. Pillow** (Eds.), *Working the ruins/feminist poststructural theory and methods in education* (pp. 284-331). New York: Routledge.

Lather, P. & Smithies, C. (1997). *Troubling the angels: Women Living with HIV/AIDS*. New York: Routledge.

Lopes, G. (2002). Epistemologia feminista e teorização social - desafios, subversões e alianças. En M. Adelman, C. Bronstrup & G. Lopes (Eds.), *Coletânea gênero plural: um debate interdisciplinar* (pp. 11-22). Curitiba: UFPR.

Maclure, M. (1997). Eccentric subject, impossible object: A poststructural reading of Hannah Cullwick. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 10 (3), 315-332.

Maffia, D. (2003). Ver categoría: Teorías Queer.

Martínez, A. & Íñiguez, L. (2010). La fabricación del trastorno de identidad sexual: Estrategias discursivas en la patologización de la transexualidad. *Discurso & Sociedad*, 4 (1), 30-51.

Martínez, A. & Montenegro, M. (2010). Teorías Queer.

Mascia- Less, F., Sharpe, P. & Ballerino, C. (1989). Ver categoría: Crítica feminista al sujeto de la ilustración.

Mouffe, C. (2001). Feminismo, ciudadanía y política democrática radical. En M. Lamas (Ed.), *Ciudadanía y feminismo. Feminismo y teoría identidad pública/privada* (pp. 2-13). México, D.F.: UNIFEM.

Nicholson, L. (1990). *Feminism/postmodernism*. New York: Routledge.

Nicholson, L. (2000). Interpretando o gênero. *Estudos feministas*, 8 (2), 9-41.

- Piscitelli, A.** (2002). Recriando a (categoria) mulher? En L. Algranti (Ed.), *A prática feminista e o conceito de gênero* (pp. 7-42). Campinas: IFCH-Unicamp.
- Preciado, B.** (13 de enero de 2007). *Las mujeres en los márgenes*. Recuperado de http://www.elpais.com/articulo/semana/Mujeres/margenes/elpepuculbab/20070113elpbabese_1/Tes
- Sawicki, J.** (1991). *Disciplining Foucault. Feminism, Power and the Body*. New York: Routledge.
- Scott, J.** (1992b). Igualdad versus diferencia: Los usos de la teoría postestructuralista. *Debate Feminista*, 5, 87-107.
- Scott, J.** (1994). Prefácio a gender and politics of history. *Cadernos Pagu* (3), 11-27.
- Scott, J.** (1997). Feminismo e historia. *Anuario de Hojas de warmi* (8), 109-121.
- St. Pierre, E. & Pillow, W.** (Eds.) (2000). *Working the Ruins: Feminist poststructural theory and methods in education*. New York: Routledge.
- Stacey, J.** (1988). Can there be a feminist ethnography? *Women's Studies International Forum*, 11 (1), 21-27.
- Velandia, M.** (2006). Ver categoría: Estudios de masculinidades.
- Wittig, M.** (1985). Meta-theoretical dilemmas in the psychology of gender. *American Psychologist*, 40 (7), 800-811.

Arte y psicología

Psicoanálisis, arte y psicología

- Boutonier, J.** (1980). *El dibujo en el niño normal y anormal*. Buenos Aires: Paidós.
- Changeux, J. & Ricoeur, P.** (2001). *La naturaleza y la norma. Lo que nos hace pensar*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Corral, N.** (2006). Condición melancólica de la feminidad y creación femenina. *Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 1 (1), 109-117.
- Freud, S.** (1948). El poeta y la fantasía. En S. Freud, *Obras completas. Vol II* (pp. 965-976). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Lacan, J.** (1981). *El seminario. Obras completas*. Barcelona: Paidós.
- Lago, R.** (1940). La guerra a través de los dibujos infantiles. *Educación y Cultura* (8), 422-436.
- Rojas, M. & Sternbach, S.** (1994). *Entre dos siglos. Una lectura psicoanalítica de la posmodernidad*. Barcelona: Lugar Editorial.

Segal, H. (1995). *Sueño, fantasma y arte*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Winnicott, D. (1993). *El niño y el mundo externo*. Buenos Aires: Lumen Hormé.

Winnicott, D. (1996). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

Perspectiva de la psicología social, arte y psicología

Arnheim, R. (1989). *Nuevos ensayos sobre psicología del arte*. Madrid: Alianza Editorial.

Brauner, A. (1946). *Ces enfants ont vécu la guerre*. Paris: Éditions sociales françaises.

Crawford, E., Wright, M. & Masten, A. (2005). Resilience and spirituality in youth. En E. Roehlkepartain, P. King, L. Waganer & P. Benson, *The handbook of spiritual development in childhood and adolescence* (pp. 335-370). Thousand Oaks: Sage.

Fernández, P. (1987). Consideraciones teórico-metodológicas sobre la psicología política. En M. Montero (Ed.), *Psicología política latinoamericana* (pp. 67-73). Caracas: Panapo.

Fernández, P. (2003). La psicología política como estética social. *Revista Interamericana de Psicología*, 37 (2), 253-266.

García, C. (2003b). Ver categoría: Teorías Queer.

Klein, J. (2006). La creación como proceso de transformación. *Papeles de Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social* (1), 11-18.

Ungar, M. (2008). Resilience across cultures. *British Journal of Social Work*, 38 (2), 218-235.

Wyman, P. (2003). Emergin perspectives on context specificity of children's adaptation and resilience: Evidence from a decade of research with urban children in adversity. En S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability: adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 293-317). Cambridge: Cambridge University Press.

Zaldívar, D. (1995). Arte y psicoterapia. *Revista Cubana de Psicología*, 12 (1-2), 45-64.

Psicología cognitiva, arte y psicología

Bowlby, J. (1992). Continuïte et discontinuité. Vulnérabilité et résilience. *Devenir* (4), 7-31.

- Colmenares, M.** (2001). El nacimiento del sujeto psicológico: Evolución o ruptura de un impasse vital. En B. Cyrulnik, M. Colmenares, J. Tassin & M. Villalobos, *La consciencia: Raíces biológicas y organización psicológica* (pp. 91-128). Cali: Rafue.
- Colmenares, M.** (2002a). Ética vital y ética sociocultural. En E. Sánchez, C. Balmer, M. Colmenares, L. Balegno, A. Mejía, M. Olaya, y otros, *La resiliencia: Responsabilidad del sujeto y esperanza social* (pp. 141-150). Cali: Rafue.
- Colmenares, M.** (2002b). Resiliencia: Sus valores psicológicos y socioculturales. En E. Sánchez, C. Balmer, M. Colmenares, L. Balegno, A. Mejía, M. Olaya, y otros, *La resiliencia: Responsabilidad del sujeto y esperanza social* (pp. 21-46). Cali: Rafue.
- Colmenares, M.** (2006). La ética como fundamento psicológico de la resiliencia. En B. Cyrulnik, M. Manciaux, E. Sánchez, M. Colmenares, M. Olaya & L. Balegno, *La resiliencia, desvictimizar a la víctima* (pp. 61-98). Cali: Rafue.
- Cyrulnik, B.** (1999). *Un merveilleux malheur*. Paris: Odile Jacob.
- Cyrulnik, B.** (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: Una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.
- Cyrulnik, B.** (2003). *Les Murmure des fantômes*. Paris: Odile Jacob.
- Gardner, H.** (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H.** (2004). *Mentes flexibles: el arte y la ciencia de saber cambiar nuestra opinión y la de los demás*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H.** (2006). *Arte, mente y cerebro: Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- González, J. & Obando, O.** (2010b). Pensar con los pies: dinámicas elocutivas, corporales y emocionales en la práctica de videojuego. *Nexus* (8), 50-65.
- González, J. & Obando, O.** (2008a). Clasificar los videojuegos como una tarea dinámica. *Nexus* (4), 72-78.
- González, J. & Obando, O.** (2008b). Mapear los eventos temporales en las situaciones de videojuegos. *Nexus* (8), 84-103.
- González, J. & Obando, O.** (2010a). Pautando los ritmos del videojugar: juego elocutivo y silencioso, juego continuo y fracturado. *Nexus* (8), 30-49.
- Goodman, N.** (1976). *Los lenguajes del arte: Aproximación a la teoría de los símbolos*. Barcelona: Seix Barral.

Obando, O., Villalobos, M. & Arango, S. (2010). Resiliencia en niños con experiencia de abandono. *Acta Colombiana de Psicología*, 13 (2), 149-159.

Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Piaget, J. (1968). *El lenguaje y el pensamiento en el niño. Estudio sobre la lógica en el niño I*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.

Piaget, J. (2001). *La representación del mundo del niño*. Madrid: Ediciones Morata.

Vigotsky, L. (1998). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.

Vigotsky, L. (2002). *Play and its role in the mental development of the child*. Recuperado de <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.htm>

Villalobos, M. (2003). Factores implicados en el proceso de ruptura de la resiliencia, medios traumatizantes y procesos de resiliencia. *Coloquio internacional Universidad de Nancy*. París.

Villalobos, M. (2007). La relación de afecto en la experiencia educativa. *Seminario educación, arte y afecto*. Cali.

Villalobos, M. & Obando, O. (2008). *Informe final del proyecto de investigación: Elementos resilientes en niños que han vivido situaciones de abandono*. Cali: Sin publicar.

Baterías psicométricas, arte y psicología

Corman, L. (1967). *El test del dibujo de la familia en la práctica médico-pedagógica*. Buenos Aires: Kapelusz.

Koch, K. (1983). *El test del árbol: el dibujo del árbol como medio de psicodiagnóstico auxiliar*. Buenos Aires: 1983.

Mazet, P. & Houzel, D. (1981). *Psiquiatría del niño y del adolescente*. Barcelona: Editorial Médica y Técnica.

Widlöcher, D. (1971). *Los dibujos de los niños: bases para una interpretación psicológica*. Barcelona: Herder.

Arte, psicología y educación

Acevez, L. (1993). La experiencia estética. ¿Para qué? *Revista Didáctica*.

Minkowska, F. (1949). *De Van Gogh et Seurat aux dessins d'enfants: à la recherche du monde des formes (Rorschach)*. Paris: Musée pédagogique.

Mirimanov, V. (1980). *Breve historia del arte*. La Habana: Arte y literatura.

Investigación Acción Participativa

IAP con orientación feminista

- Martin, M.** (1996). Issues of power in the participatory research process. En K. De Koning & M. Martin (Eds.), *Participatory research in health: Issues and experiences* (pp. 82-93). London: Zed Books.
- Obando, O.** (1992). *Sobre la problemática de la educación preescolar en las regiones empobrecidas colombianas*. Tesis de maestría (Sin publicar), Technische Universität, Berlín.
- Obando, O.** (2006b). *La Investigación Acción Participativa (IAP) en los estudios de psicología política y género*. Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/164/366>
- Obando, O.** (2009b). Proyecto de Investigación: Herramientas teórico-prácticas para el fortalecimiento de identidad femenina en niñas y jóvenes con experiencia de maltrato. Cali, Valle del Cauca, Colombia: Sin publicar.
- Obando, O.** (2010a). Aportes teóricos para abordar el problema del desarrollo de la identidad femenina en situaciones de maltrato. En O. Obando (Ed.), *Psicología social crítica: Aportes y aplicaciones sobre lenguaje, ciudadanía, convivencia, espacio público, género y subjetividad* (pp. 111-144). Cali: Programa Editorial Universidad del Valle.
- Parpart, J.** (2000). The participatory empowerment approach to gender and development in Africa: Panacea or illusion? Copenhagen: Center of African Studies, University of Copenhagen.
- Smith, D.** (2002). Institutional ethnography. En T. May (Ed.), *Qualitative research in action* (pp. 17-52). Thousand Oaks: Sage.
- Zeichner, K.** (2001). Educational action research. En P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action research: Participative inquiry and practice* (pp. 273-283). Thousand Oaks: Sage.

Orígenes de la IAP

- Adelman, C.** (1993). Kurt Lewin and the origins of action research. *Educational Action Research*, 1 (1), 7-24.
- Arango, C.** (1995). *La terapia de reencuentro: un caso de intervención en salud comunitaria. El rol del psicólogo comunitario en la comunidad de Valencia*. Tesis Doctoral, Universidad de Valencia, Valencia.

- Colectivo Ioé** (1993). IAP. Introducción en España. *Documentación Social* (92), 59-70.
- Demo, P.** (1985). *Investigación participante. Mito y realidad*. Buenos Aires: Kapelusz.
- De Schutter, A. & Yopo, B.** (1983). Desarrollo y perspectivas de la investigación participativa. En G. Bejarano (Ed.), *La investigación participativa en América Latina. Antología* (pp. 55-87). Pátzcuaro: CREFAL.
- Dick, B.** (2006). Action research literature 2004-2006: Themes and trends. *Action Research*, 4 (4), 439-458.
- Fals Borda, O. (1973)**. Reflexiones sobre la aplicación del método de estudio acción en Colombia. *Revista Mexicana de Sociología*, 35 (1), 49-62.
- Fals Borda, O.** (1978). Über das Problem, wie man die Realität erforscht um sie zu verändern. En H. Moser & H. Ornauer (Eds.), *Internationale Aspekte der Aktionsforschung* (pp. 78-97). München: Kösel-Verlag.
- Fals Borda, O.** (1980). La ciencia y el pueblo. En F. Vío Grossi, V. Gianotten & T. de Wit (Eds.), *Investigación participativa y praxis rural: nuevos conceptos en educación y desarrollo local* (pp. 19-48). Lima: Mosca Azul.
- Fals Borda, O.** (1985). *Conocimiento y poder popular*. Bogotá: Siglo XXI.
- Fals Borda, O.** (1990). La investigación: Obra de los trabajadores. *Aportes. Investigación acción participativa* (20), 11-16.
- Fals Borda, O. & Rahman, M.** (Eds.) (1991). *Action and knowledge: Breaking the monopoly with participatory action-research*. New York: The Apex Press.
- Fox, R., Luszki, M. & Schmuck, R.** (1966). *Diagnosing classroom learning environments*. Chicago: Science Research Associates.
- Lincoln, Y. & Guba, E.** (2000). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emergin Confluences. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook Qualitative Research* (Vol. 2, pp. 163-188). Thousand Oaks: Sage.
- Martín-Baró, I.** (1988). Hacia una psicología política Latinoamericana. *XIII Congreso Colombiano de Psicología. Hacia una psicología para la sociedad colombiana* (pp. 97-117). Barranquilla: Ediciones Uninorte.
- Mollenhauer, K.** (1972). *Theorien zum Erziehungsprozess. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen*. München: Juventa Verlag.
- Moser, H.** (1975). *Aktionsforschung als kritische theorie der Sozialwissenschaften*. Munchen: Kosel Verlag.
- Obando, O.** (2009a). Opciones cualitativas en psicología política y género. La

- Investigación Acción Participativa en estudios sobre maltrato y formas de violencia política que afecta a niños, niñas y jóvenes. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 27 (1), 16-25.
- Park, P.** (1992). Qué es la investigación-acción participativa. Perspectivas teóricas y metodológicas. En C. Salazar (Ed.), *La Investigación Acción Participativa. Inicios y desarrollos* (pp. 135-174). Madrid: Popular.
- Rapoport, R.** (1970). Three dilemmas in action research. *Human Relations*, 23 (6), 499-513.
- Rodríguez, C.** (1983). La participación de la investigación en los trabajos de educación popular. En G. Bejarano (Ed.), *La investigación participativa en América Latina* (pp. 89-110). Pátzcuaro: CREFAL.
- Rodríguez, L. & Hernández, L.** (1994). *Investigación participativa. Cuadernos metodológicos No. 10*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Schmuck, R., Chesler, M. & Lippit, R.** (1966). *Problem solving to improve classroom learning*. Chicago: Science Research Associates.
- Taba, H. & Noel, E.** (1957). *Action research. A case study*. Washington: Association for supervision and curriculum development.
- VioGrossi, F.** (1983). La investigación participativa en la educación de adultos en América Latina: Algunos aspectos relevantes. En G. Bejarano (Ed.), *La Investigación Participativa en América Latina. Antología* (pp. 33-53). Pátzcuaro: CREFAL.
- Wildt, J., Gehrman, G. & Bruhn, J.** (1972). Aktionsforschung als hochschuldidaktische forschungsstrategie. En F. Haag, H. Krüger, W. Schwärzel & J. Wildt (Eds.), *Aktionsforschungsforschung, Forschungsstrategien, Forschungsfelder, Forschungsplänen* (pp. 137-159). Munchen: Juventa Verlag.

Puntos de encuentro entre las metas de la perspectiva feminista y la IAP

- Collins, P.** (1998). La política del pensamiento feminista negro. En M. Navarro & C. Stimpson (Eds.), *¿Qué son los estudios feministas?* (pp. 253-312). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Du Bois, B.** (1983). Passionate scholarship: Notes on values, knowing and method in feminist social science. En G. Bowles & R. Duelli-Klein (Eds.), *Theories of women's studies* (pp. 105-116). Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Evans, S.** (1979). *Personal politics: The roots of women's liberation in the civil rights movement and the new left*. New York: Vintage Books.

- Fernández, A.** (1992a). *Las mujeres en la imaginación colectiva. Una historia de discriminación y resistencias*. Buenos Aires: Paidós.
- Fine, M.** (1994). Dis-stance and other stances: Negotiation of power inside feminist research. En A. Gitlin (Ed.), *Power and method: Political activism and educational research* (pp. 13-35). New York: Routledge.
- Freeman, J.** (Ed.) (1975). *Women: A feminist perspective*. Oxford: Mayfield.
- Gluck, S. & Patai, D.** (Eds.) (1991). *Women's words: the feminist practice of oral history*. New York: Routledge.
- Harding, S.** (1986). *The science question in feminism*. New York: Cornell University Press.
- Hierro, G.** (1994). *Los derechos humanos de las mujeres*. Recuperado de <http://www.filosofia.buap.mx/Graffylia/1/131.pdf>
- Hooks, B.** (1981). Ver categoría: Feminismo crítica al concepto de mujer universal.
- Hooks, B.** (1984). Ver categoría: Feminismo crítica al concepto de mujer universal.
- Jayaratne, T. & Stewart, A.** (1991). Quantitative and qualitative methods in the social sciences: Current feminist issues and practical strategies. En M. Fonn & J. Cook (Eds.), *Beyond methodology: Feminist scholarship as lived research* (pp. 85-106). Bloomington: Indiana University Press.
- Lamus, D.** (2011). De la subversión a la inclusión: Mi contribución al “silencio roto”. *La Manzana de la Discordia*, 6 (1), 47-52.
- Lamus, D.** (2010). *De la subversión a la inclusión: Movimiento de mujeres de la segunda ola en Colombia, 1975-2005*. Bogotá: Icanh.
- Lamus, D.** (2007). La construcción del movimiento latinoamericano de mujeres/ feministas: aportes a la discusión teórica y a la investigación empírica, desde la experiencia en Colombia. *Reflexión Política*, 9 (18), 118-132.
- Lamus, D.** (2009a). La transgresión de la cultura patriarcal: movilización feminista en Colombia (1975-1995). *La Manzana de la Discordia*, 2 (8), 71-85.
- Lamus, D.** (2009b). Movimiento feminista o movimiento de mujeres en Colombia. *Temas Socio-Jurídicos*, 27 (57), 119-132.
- Lykes, M., Caba, A., Chavez, J., Laynez, A., Ruiz, U. & Williams, J.** (1999). Telling stories-rethreading lives: Community education, women's development, and social change among the Maya Ixil. *International journal of leadership in education: Theory and practice*, 2 (3), 207-227.
- Lykes, M., Terre, M. & Hamber, B.** (2003). Narrating survival and change in

- Guatemala and South Africa: The politics of representation and a liberatory community psychology. *American journal of community psychology*, 31 (1/2), 79-90.
- Maguire, P.** (1987). *Doing participatory research: A feminist approach*. Amherst: University of Massachusetts School of Education.
- Maguire, P.** (2001). Uneven ground: Feminism and action research. En P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action research: Participative inquiry and practice* (pp. 59-69). Thousand Oaks: Sage.
- Mies, M.** (1983). Ver categoría: Feminismo del cambio y la justicia social.
- Mies, M.** (1991). Women's research or feminist research? The debate surrounding feminist science and methodology. En M. Fonow & J. Cook (Eds.), *Beyond methodology: Feminist scholarship as lived research* (pp. 60-84). Bloomington: Indiana University Press.
- Mishler, E.** (1986). *Research interviewing: Context and narrative*. Cambridge: Harvard University Press.
- Mohanty, C.** (1988b). Ver categoría: Feminismo poscolonial.
- Mohanty, C.** (2003). *Feminism without borders: Decolonizing theory, practicing solidarity*. Durham: Duke University Press.
- Montecino, S.** (1996). Dimensiones simbólicas del accionar político y colectivo de las mujeres en Chile. Una propuesta de lectura desde la construcción simbólica del género. En L. Luna & M. Vilanova (Eds.), *Desde las orillas de la política: género y poder en América Latina* (pp. 101-116). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Moraga, C. & Anzaldúa, G.** (Eds.) (1981). *This bridge called my back: Writings by radical women of color*. Watertown: Persephone Press.
- Moreno, A.** (1977b). *Mujeres en lucha, el movimiento feminista en España*. Barcelona: Anagrama.
- Moreno, A.** (1991). *Pensar la historia a ras de piel*. Barcelona: Ediciones de la Tempestad.
- Personal Narratives Group** (1989). *Interpreting women's lives: Feminist theory and personal narratives*. Bloomington: Indiana University Press.
- Rivera, S.** (2008). El potencial epistemológico y teórico de la historia oral: De la lógica instrumental a la descolonización de la historia. En A. Rosillo, *Teoría crítica dos direitos humanos no século XXI* (pp. 157-178). Porto Alegre: EDIPUCRS.

- Rivera, S.** (1999). Experiencias de montaje creativo: de la historia oral a la imagen en movimiento. En A. Prada, V. Ayllón & P. Contreras (Eds.), *Memoria/ Encuentro: Diálogo sobre escritura y mujeres*. La Paz: Taller Ayllón Bruzonic Contreras Gutiérrez Prada Sélum.
- Rivera, S.** (1990). *La mujer andina en la historia*. La Paz: Taller de historia oral andina.
- Roberts, H.** (Ed.) (1981). *Doing feminist research*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Rosen, R.** (2000). *The world split open: How the modern women's movement changed America*. New York: Penguin Putnam.
- Sandoval, C.** (2000). *Methodology of the oppressed*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Spelman, E.** (1988). Ver categoría: Feminismo crítica al concepto de mujer universal.

IAP intervención en campos formales e informales de problemáticas de género, líneas transversales entre las metas de la IAP y el feminismo

- Arratia, M. & de la Maza, I.** (1997). Grounding a long-term deal: Working with the Aymara for community development. En S. Smith, D. Williams & N. Johnson (Eds.), *Nurtured by knowledge: Learning to do participatory action research* (pp. 111-137). New York: Apex Press.
- Auernheimer, G.** (1976). Protestbewegungen gegen herkömmliche Wissenschaftspraxis. *Zeitschrift für Pädagogik*, 3 (22), 377-386.
- Bunster, X. & Chaney, E.** (1989). Epilogue. En X. Bunster & E. Chaney (Eds.), *Sellers & servants: Working women in Lima, Peru* (pp. 217-233). Granby: Bergin & Garvey.
- Burin, M.** (1987). *Estudios sobre la subjetividad femenina: mujeres y salud mental*. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.
- Burin, M.** (1992). Nuevas perspectivas en la salud mental de mujeres. En A. Fernández (Ed.), *Las mujeres en la imaginación colectiva: Una historia de discriminación y resistencias* (pp. 314-332). Buenos Aires: Paidós.
- Burns, A.** (1999). *Collaborative action research for english language teachers*. New York: Cambridge University Press.
- Canaval, G.** (2010). *Salud de la mujer, un desafío para el cuidado y un compromiso de todos*. Cali: Programa Editorial Universidad del Valle.

- Chuaprapaisilp, A.** (1997). Action research: improving learning from experience in nurse education in Thailand. En R. McTaggart (Ed.), *Participatory action research: International contexts and consequences* (pp. 247-261). Albany: State University of New York Press.
- Cockburn, C.** (2004). *The line: Women, partition and the gender order in Cyprus*. London: Zed Books.
- Cockburn, C.** (1998). *The space between us: Negotiating gender and national identities in conflict*. London: Zed Books.
- Collins, P.** (1992). Learning to think for ourselves: Malcolm's Black Nationalism reconsidered. En J. Wood (Ed.), *Malcolm X: In our own image* (pp. 59-85). New York: St Martin's Press.
- Collins, P.** (1994). Shifting the center: Race, class and feminist. Theorizing about motherhood. En E. Nakano, G. Chang & R. Forcey (Eds.), *Mothering: Ideology, experience, agency* (pp. 49-52). New York: Routledge.
- Cornwall, A.** (1998). Gender, participation and the politics of difference. En I. Guijt & M. Shah (Eds.), *The myth of community: Gender issues in participatory development* (pp. 46-57). London: Intermediate Technology.
- Cornwall, A.** (2002). Making a difference? Gender and participatory development. En S. Razavi (Ed.), *Shifting burdens: gender and agrarian change under neoliberalism* (pp. 197-232). Bloomfield: Kumarian Press.
- Cornwall, A.** (2003). Whose voices? Whose choices? Reflections on gender and participatory development. *World Development*, 31 (8), 1325-1342.
- Crawley, H.** (1998). Living up to the empowerment claim? The potencial of PRA. En I. Guijt & M. Shah (Eds.), *The myth of community: Gender issues in participatory development* (pp. 24-34). London: Intermediate Technology.
- Debbink, G. & Ornelas, A.** (1997). Cows for campesinos. En S. Smith, D. Willms & N. Johnson (Eds.), *Nurtured by knowledge: learning to do participatory action-research* (pp. 13-33). New York: Apex Press.
- Domínguez, M.** (2005). *Equidad de género en la educación. ¿Qué hemos logrado las mujeres?* Recuperado de http://www.semana.com/documents/Doc-1759_2008924.pdf
- Fernández, A.** (1992b). Mujeres, heterosexualidad y SIDA. En A. Fernández (Ed.), *Las mujeres en la imaginación colectiva: una historia de discriminación y resistencias* (pp. 333-337). Buenos Aires: Paidós.

- Fine, M.** (1991). *Framing dropouts: Notes on the politics of an urban high school*. Albany: University of New York Press.
- Fine, M., Roberts, R. & Torre, M.** (2004). *Echoes of Brown. Youth documenting and performing the legacy of Brown v. Board of Education*. New York: Teachers College Press.
- Fine, M., Torre, M., Boudin, K., Bowen, I., Clark, J., Hylton, D. y otros** (2003). Participatory action research: Within and beyond bars. En P. Camic, J. Rhodes & L. Yardley (Eds.), *Qualitative research in psychology: Expanding perspectives in methodology and design* (pp. 173-198). Washington: American Psychological Association.
- Fuentes, L., Guerrero, E., Holguín, J., Muñoz, F., Pinkasz, D., Povoste, P. y otros** (2006). *Equidad de género y reformas educativas*. Bogotá: Hexagrama Consultoras, FLACSO Argentina, IESCO, Universidad Central de Bogotá.
- Haag, F., Krüger, H., Schwärzel, W. & Wildt, J.** (Eds.) (1972). *Aktionsforschung, Forschungsstrategien, Forschungsfelder, Forschungspläne*. München: Juventa Verlag.
- Hall, B.** (1983). Investigación participativa, conocimiento popular y poder: una reflexión personal. En G. Bejarano (Ed.), *La investigación participativa en América Latina* (pp. 15-34). Pátzcuaro: CREFAL.
- Hierro, G.** (1990). *De la domesticación a la educación de las mexicanas*. México, D.F.: Torres Asociados.
- Hierro, G.** (1997). *Filosofía de la educación y género*. México, D.F.: Torres Asociados.
- Hierro, G.** (1993). La educación matrilineal. Hacia una filosofía feminista de la educación para las mujeres. *La mujer latinoamericana ante el reto del siglo XXI. IX Jornadas de Investigación Interdisciplinaria sobre la mujer* (pp. 399-410). Madrid: Instituto Universitario de Estudios de la Mujer.
- Khanna, R.** (1996). Participatory action research (PAR) in women's health: SARTHI, India. En K. De Koning & M. Martin (Eds.), *Participatory research in health: Issues and experiences* (pp. 62-71). Johannesburg: Zed Books.
- León, M. & Holguín, J.** (2005). La cuota sola no basta: El caso de Colombia. En M. León (Ed.), *Nadando contra la corriente. Mujeres y cuotas políticas en los países andinos* (pp. 41-90). Quito: FLACSO.
- Lewin, K.** (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34-46.

- Lima, B.** (1983). El investigador propulsor y el trabajo de base. En G. Bejarano (Ed.), *La investigación participativa en América Latina* (pp. 111-145). Pátzcuaro: CREFAL.
- Londoño, M.** (1996). *Derechos sexuales y reproductivos. Los más humanos de todos los derechos*. Cali: Norma.
- Londoño, M.** (2006c). Herramientas de Advocacy para la incidencia política de las mujeres en los espacios locales. En M. Londoño, *Escuela de formación en género para la incidencia política de las mujeres en el departamento del Valle del Cauca* (pp. 1-31). Cali: Centro de estudios de género, mujer y sociedad, Universidad del Valle.
- Londoño, M.** (2006b). Políticas públicas, escenario de interlocución mujeres - Estado. En M. Londoño, *Escuela de formación en género para la incidencia política de las mujeres en el departamento del Valle del Cauca* (pp. 1-31). Cali: Centro de estudios de género, mujer y sociedad, Universidad del Valle.
- Maguire, P.** (2004). Reclaiming the F-word: Emerging lessons from teaching and feminist informed action research. En M. Brydon-Miller, P. Maguire & A. McIntyre (Eds.), *Traveling companions: Feminism, teaching, and action research* (pp. 117-136). Westport: Praeger.
- Manji, A.** (1999). Feminism and methodology: Studying the impact of AIDS using participatory research. *Southern African Feminist Review*, 3 (2), 1-18.
- McIntyre, A.** (1997). *Making meaning of whiteness: Exploring racial identity with white teachers*. Albany: State University of New York Press.
- Meler, I.** (1994). La salud mental de las mujeres. *Jornadas Universitarias CIM-OEA con motivo de la conferencia preparatoria de Cepal*. Mar del Plata.
- Meler, I.** (1996). Estados depresivos en pacientes mujeres: La perspectiva de los estudios de género. *Revista Subjetividad y Cultura* (6), 45-53.
- Mies, M.** (1989). *Patriarchat und Kapital. Frauen in der internationalen Arbeitsteilung*. Zürich: Rotpunktverlag.
- Miller, V.** (1985). *Between struggle and hope: the Nicaraguan literacy crusade*. Boulder: Westview Press.
- Minkler, M. & Wallerstein, N.** (2003). Introduction to community based participatory research. En M. Minkler & N. Wallerstein (Eds.), *Community based participatory research for health. From Process to outcomes* (pp. 3-26). San Francisco: Jossey-Bass.
- Moreno, A.** (1977a). La problemática de la mujer en una enseñanza democrática. *Nous Horizons*, 1, 27-33.

- Moreno, A.** (1992). La emancipación de las criadas: otras protagonistas, otras fuentes, otros materiales didácticos. En Emakunde, *Hacia una escuela co-educadora: Primer posgrado de Formación del Profesorado de Álava* (pp. 273-287). Álava: UPV.
- Moreno, A.** (2006). Ver categoría: Feminismo de la emancipación crítica.
- Obando, O. & Castellanos, G.** (2010). *Informe final proyecto: Sobre la participación de mujeres en el estamento profesoral*. Cali: Sin publicar.
- Rico, A., Rodríguez, A. & Alonso, J.** (2000). Equidad de género en la educación en Colombia: políticas y prácticas. *Papel político* (11), 9-50.
- Sierra, R. & Rodríguez, G.** (Eds.) (2005). *La feminización de la matrícula de educación superior en América Latina y el Caribe*. México, D.F.: UDUAL/ UNESCO/IESALC.
- Smith, S.** (1995). *Dancing with conflict: public health nurses in participatory action-research*. Unpublished doctoral thesis, University of Calgary, Calgary.
- Themba, M. & Minkler, M.** (2003). Influencing policy through community based participatory research. En M. Minkler & N. Wallerstein (Eds.), *Community-based participatory research for health* (pp. 349-370). San Francisco: Jossey-Bass.
- Titchen, A.** (1997). Creating a learning culture: A story of change in hospital nursing. En S. Hollingsworth (Ed.), *International action research: A casebook for educational reform* (pp. 244-260). London: Falmer Press.
- Ungo, U.** (2001). De los pactos entre mujeres al pacto con el Estado: Aproximación al análisis de una experiencia en Panamá. En G. Artigas & L. González (Eds.), *Feminismos en América Latina* (pp. 25-66). Ciudad de Guatemala: FLACSO.
- Wang, C., Burris, M. & Ping, X.** (1996). Chinese village women as visual anthropologists: A participatory approach to reaching policymakers. *Social Science & Medicine*, 42 (10), 1391-1400.
- Women of Photovoice/ADMI & Likes, M.** (2000). *Voces e imágenes: Mujeres mayas ixiles de Chajul* (Voices and images: Mayan ixil women of Chajul). Guatemala: MagnaTerra.
- Young, K.** (1993). *Planning development with women: Making a world of difference*. London: MacMillan.
- Zeichner, K.** (2001). Ver categoría: IAP con orientación feminista.
- Zúñiga, M.** (1993). Ver categoría: Feminismo del cambio y la justicia social.

Zúñiga, M. (1996). Ver categoría: Feminismo de la emancipación crítica.

Zúñiga, M. (2010). Sin equidad de género no hay desarrollo. *La Manzana de la discordia*, 5 (2), 89-103.

Obstáculos factibles en la implementación de la IAP con perspectiva feminista

Bartunek, J. & Louis, M. (1996). *Insider/ outsider team research (Qualitative Research Methods, Series 40)*. London: Sage.

Chavez, V., Duran, B., Baker, Q., Avila, M. & Wallerstein, N. (2003). The dance of race and privilege in community-based participatory research. In M. Minkler & N. Wallerstein (Eds.), *Community-based participatory research for health* (pp. 81-97). San Francisco: Jossey- Bass.

Fine, M. (1994). Ver categoría: Puntos de encuentro entre las metas de la perspectiva feminista y la IAP.

Gorelick, S. (1996). Contradictions of feminist methodology. En H. Gottfried (Ed.), *Feminism and social change: Bridging theory and practice* (pp. 23-45). Urbana: University of Illinois Press.

Kalpaka, A. & Räthzel, N. (1990). Paternalismus in der Frauenbewegung? *Informationen zur Ausländerarbeit*, 35 (3), 21-29.

Kaplan, C. (1994). Ver categoría: Feminismo poscolonial.

Merton, R. (1972). Insiders and outsiders: A chapter in the sociology of knowledge. *American Journal of Sociology*, 77 (1), 9-47.

Naples, N. (2003). *Feminism and method: Ethnography, discourse analysis, and activist research*. New York: Routledge.

Orben-Schmidt, L. (1989). Gegen die belehrende große Schwester. *TAZ Zeitung*.

Pillow, W. (2003). Confession, catharsis, or cure? Rethinking the uses of reflexivity as methodological power in qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 16 (2), 175-196.

Rahman, A. (2004). Globalization: The emerging ideology in the popular protest and grassroots action research. *Action Research*, 2 (1), 9-23.

Rommelspacher, B. (1992). *Mitmenschlichkeit und Unterwerfung. Zur Ambivalenz weiblichen Moral*. Frankfurt: Campus.

Stern, S. (1998). Conversation, research, and struggle over schooling in an African

community. In N. Naples (Ed.), *Community activism and feminist politics: Organizing across race, class, and gender* (pp. 107-127). New York: Routledge.

Enfoque pedagógico de las herramientas teóricas de Luna Roja

Adorno, T. (1970). *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt: Suhrkamp.

Adorno, T. & Becker, H. (1994). Educación para la mayoría de edad. *Revista Colombiana de Psicología* (3), 11-19.

Apple, M. (1987). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.

Arango, D. & Cálad, C. (2002). *Pedagogía para la convivencia y la democracia. Modelo EDUPAR*. Cali: Artes Gráficas del Valle Ltda.

Barrangán, J. & Moreno, A. (2004). Experiencia artística y producción cultural, ámbitos para la intervención socioeducativa. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa* (28), 19-39.

Boal, A. (1985). *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Boal, A. (1986a). *O Corsário do Rei*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Boal, A. (1986b). *Teatro de Augusto Boal I*. São Paulo: HUCITEC.

Boal, A. (1986c). *Teatro de Augusto Boal II*. São Paulo: HUCITEC.

Caride, J. (1992). Educación y animación sociocultural: la pedagogía social como modelo de intervención. En J. Quintana, *Fundamentos de animación sociocultural* (pp. 94-127). Madrid: Narcea.

Castells, M., Flecha, R., Freire, P., Giroux, H., Macedo, D. & Willis, P. (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.

Claparède, É. (1920). *L'école sur mesure*. Lausanne et Genève: Payot.

Claparède, É. (1921). *L'éducation fonctionnelle*. Neuchâtel Y París: Delachaux & Niestlé.

Claparède, É. (1938). Invention dirigée. *L'Invention: 9. semaine internationale de synthèse. Discussions* (pp. 42-43). Paris: Alcan.

Decroly, O. (2006). *La función de globalización y la enseñanza y otros ensayos*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Deepwell, K. (Ed.). Ver categoría: Arteterapia.

- Dewey, J.** (2004). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Efland, A.** (2002). *Una historia de la educación del arte: tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Barcelona: Paidós.
- Efland, A.** (2004). *Arte y cognición. La integración de las artes visuales en el currículum*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Efland, A., Freedman, K. & Stuhr, P.** (2004). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.
- Fals Borda, O.** (1985). Ver categoría: Orígenes de la IAP.
- Fals Borda, O.** (2006). La Investigación Acción Participativa y la psicología. En C. Arango, *Psicología comunitaria de la convivencia* (pp. 197-216). Cali: Programa Editorial de la Universidad del Valle.
- Fernández, P.** (1987). Ver categoría: Perspectiva de la psicología social, arte y psicología.
- Fernández, P.** (2003). Ver categoría: Perspectiva de la psicología social, arte y psicología.
- Freire, P.** (2007). *Pedagogía del oprimido*. Bogotá: Siglo XXI.
- Gardner, H.** (1994). Ver categoría: Psicología cognitiva, arte y psicología.
- Giroux, H.** (Ed.) (1991). *Postmodernism, feminism, and cultural politics: re-drawing educational boundaries*. New York: SUNY Press.
- Giroux, H.** (1992). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. México, D.F.: Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. & McLaren, P.** (Eds.) (1989). *Critical pedagogy, the state, and cultural struggle*. New York: SUNY Press.
- Giroux, H. & McLaren, P.** (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Grosenick, U.** (Ed.) (2002). *Women artists, mujeres artistas de los siglos XX y XXI*. Barcelona: Taschen.
- Hernández, A.** (2006). Las hebras para hilvanar la vida: el dibujo del dolor. *Arte-terapia: papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social* (1), 79-96.
- Holt, J.** (1967). *How children learn*. Londres: Pitman.
- Illich, I.** (1968). *La escuela, esa vieja y gorda vaca sagrada: en América Latina*

abre un abismo de clases y prepara una élite y con ella el fascismo. Cuernavaca: CIDOC.

Illich, I. (1973). *En América Latina ¿para qué sirve la escuela?* Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.

Illich, I., Gintis, H., Greer, C., Gross, R., Fairfield, R. & Postman, N. (1977). *Un mundo sin escuelas.* México, D.F.: Nueva Imagen.

Jouhy, E. (1985). *Bleiche Herrschaft - Dunkle Kulturen. Essays zur Bildung in Nord und Süd.* Frankfurt: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Kaplan, M. (1984). Ver categoría: Feminismo crítico construccionista.

Kilpatrick, W. (1918). The project method. *Teachers College Record*, 19 (4), 319-335.

Kilpatrick, W. (1925). *Foundations of method: Informal talks on teaching.* New York: The MacMillan company.

Kilpatrick, W. (1926). *Education for a changing civilization.* New York: The Macmillan company.

Kilpatrick, W. (1932). *Education and the social crisis: a proposed program.* New York: Liveright.

Kilpatrick, W. (1934). *Source Book in the Philosophy of Education.* New York: The MacMillan company.

Kilpatrick, W. (1967). *Filosofía de la educación.* Buenos Aires: Losada.

Klein, J. (2006). Ver categoría: Perspectiva de la psicología social, arte y psicología.

Klein, J. (2009). *Arteterapia, una introducción.* Barcelona: Octaedro.

Lather, P. (1991). *Getting smart: Feminist research and pedagogy with/in the postmodern.* New York: Routledge.

López, L. & Saavedra, T. (Eds.) (2006). *Concierto ciudadano: Voces que maduran para la paz. Mesas Armadas.* Cali: Pontificia Universidad Javeriana.

Lowenfeld, V. & Brittain, L. (1972). *Desarrollo de la capacidad creadora.* Buenos Aires: Kapelusz.

Madrid, J. (2001). Sobre la construcción psicosocial de los géneros: Contribuciones epistemológicas del feminismo a la teoría del conocimiento pedagógico. *Anales de pedagogía* (19), 51-64.

Magendzo, A. (2003). *Pedagogía crítica y educación en derechos humanos.* Re-

cuperado de http://www.academia.cl/biblioteca/publicaciones/paulo_freire_02/019-027.pdf

- McLaren, P.** (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: Aique.
- McLaren, P.** (2005). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México, D.F.: Siglo XXI.
- Miller, J.** (1999). Becoming Audible: Social Identity and Second Language Use. *Journal of Intercultural Studies*, 20 (2), 149-165.
- Montessori, M.** (1958). *Ideas generales sobre mi método*. Buenos Aires: Losada.
- Montessori, M.** (1939). *Manual práctico del método Montessori*. Barcelona: Casa Editorial Araluce.
- Moreno, A.** (2003). Arteterapia y educación social. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa* (25), 95-111.
- Moreno, A.** (2010). La mediación artística: un modelo de educación artística. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2 (52), 1-9.
- Natorp, P.** (1913). *Pedagogía social: teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*. Madrid: La Lectura.
- Nestvogel, R.** (1991). Ver categoría: Feminismo poscolonial.
- Obando, O.** (2006c). Una experiencia de investigación e intervención antirracista con perspectiva de género. *Revista Interamericana de Psicología*, 40 (3), 313-332.
- Paín, S. & Jarreau, G.** (1995). *Una psicoterapia por el arte. Teoría y técnica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pestalozzi, J.** (1982). *El canto del cisne*. México, D.F.: Grupo Editorial Miguel Angel Porrúa.
- Pestalozzi, J.** (2005). *Los destinos de mi vida y otros escritos*. Barcelona: PPU.
- Postman, N.** (2000). *El fin de la educación: una nueva definición del valor de la escuela*. Barcelona: Eumo- Octaedro.
- Read, H.** (1955). *Educación por el arte*. Buenos Aires: Paidós.
- Read, H.** (1964). *Art and education*. Sydney: Halstead Press.
- Serrano, A.** (2000). *Mujeres en el arte: espejo y realidad*. Madrid: Plaza & Janés.
- Universidad de Málaga** (abril de 2010). *III Congreso Internacional de Educación Artística y Visual*. Recuperado de <http://www.arteyeducacion.org/html/porque.html>

Universidad de Málaga (abril de 2012). *IV Congreso Educación Artística y Visual: Aportaciones desde la periferia*. Recuperado de <http://congresoeducacionartisticayvisual.wordpress.com/>

Zúñiga, M. (1993). Ver categoría: Feminismo del cambio y la justicia social.

Zúñiga, M. (1996). Ver categoría: Feminismo de la emancipación crítica.

Arteterapia

American Art Therapy Association (1969). Recuperado de <http://www.arttherapy.org/>

Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paidós.

Ascaso, M. (2011). *Arteterapia aplicada a la violencia de género: una experiencia de trabajo con grupos*. Recuperado de http://arteterapiaforo.org/archivos/Enginy_num_18_2011.pdf

Asociación profesional española de arteterapeutas (s.f.). Recuperado de <http://www.arteterapia.org.es/arteterapia.htm>

Asociación profesional española de arteterapeutas (2006). *Código ético Asociación profesional española de arteterapeutas*. Recuperado de http://www.arteterapia.org.es/codigo_etico.htm

Brauner, A. (1946). Ver categoría: Perspectiva de la psicología social, arte y psicología.

Brauner, A. & Brauner, F. (1991). Des dessins d'enfants nous dévisagent. *Art et thérapie* (40-41), 34-42.

British Association of art Therapists (2011). Recuperado el 01 de noviembre de 2011, de <http://www.baat.org/aboutbaat.html>

Cane, F. (1926). Art in the life of the child. En G. Hartman (Ed.), *Creative expression through art* (pp. 155-162). Washington, DC: Progressive Education Association.

Centre d'Etude de l'Expression (1954). Recuperado el 25 de enero de 2012, de <http://www.centre-etude-expression.com/>

Corral, N. (2006). Condición melancólica de la feminidad y creación femenina. *Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 1 (1), 109-117.

Cyrulnik, B. (1999). Ver categoría: Psicología cognitiva, arte y psicología.

- Cyrulnik, B.** (2002). Ver categoría: Psicología cognitiva, arte y psicología.
- Cyrulnik, B.** (2003). Ver categoría: Psicología cognitiva, arte y psicología.
- Dalley, T.** (1987). *El arte como terapia*. Barcelona: Herder.
- Delay, J.** (1956). Névrose et création. En J. Delay, *Aspect de la Psychiatrie Moderne* (pp. 79-115). París: P.U.F.
- Detre, K., Frank, T., Kniazzezh, C., Robinson, M., Rubin, A. & Ulman, E.** (1983). Roots of Art Therapy: Margaret Naumburg (1890-1938) and Florence Cane (1882-1952) - A Family Portrait. *American Journal of Art Therapy*, 22 (4), 113-116.
- Deepwell, K.** (Ed.) (1998). *Nueva crítica feminista de arte: estrategias críticas*. Madrid: Cátedra.
- Foro Iberoamericano de Arteterapia** (s.f.). *Historia del arteterapia*. Recuperado de <http://arteterapiaforo.org/historia.html>
- Hernández, A.** (2006). Ver categoría: Enfoque pedagógico de las herramientas teórico de *Luna Roja*.
- Hill, A.** (1943). Art as an aid to illness: an experiment in occupational therapy. *The Studio*, 125.
- Hill, A.** (1945). *Art versus illness: a story of art therapy*. London: Balliere, Tindall & Cox.
- Hill, A.** (1951). *Painting Out Illness*. London: Williams and Norgate.
- Klein, J.** (2006). Ver categoría: Perspectiva de la psicología social, arte y psicología.
- Klein, J.** (2009). Ver categoría: Enfoque pedagógico de las herramientas teóricas de *Luna Roja*.
- Kramer, E.** (1958). *Art Therapy in a Children's Community: a study of the function of art therapy in the treatment program of Wiltwyck School for Boys*. Springfield: Thomas.
- Kramer, E.** (1973). La terapia por el arte en los niños. En G. Biermann, *Tratado de psicoterapia infantil* (pp. 510-520). Barcelona: Espaxs.
- Lago, R.** (1940). Ver categoría: Psicoanálisis, arte y psicología.
- Makarova, E., Dicker, F. & Seidman, R.** (2001). *Friedl Dicker-Brandeis, Vienna 1898-Auschwitz 1944: the artist who inspired the children's drawings of Terezin*. Los Angeles: Tallfellow/Every Picture Press.

- Martínez, N.** (2006). Investigaciones en curso sobre arteterapia en la Universidad Complutense de Madrid. *Papeles de Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social*, 1 (1), 45-67.
- Milner, M.** (1950). *On not being able to paint*. London: Heinemann.
- Moreno, A.** (2003). Ver categoría: Enfoque pedagógico de las herramientas teóricas de *Luna Roja*.
- Moreno, A.** (2010). Ver categoría: Enfoque pedagógico de las herramientas teóricas de *Luna Roja*.
- Naumburg, M.** (1947). *Studies of the "free" art expression of behavior problem children and adolescents as a means of diagnosis and therapy*. New York: Coolidge Foundation.
- Naumburg, M.** (1950). *Schizophrenic Art: Its Meaning in Psychotherapy*. New York: Grune & Stratton.
- Naumburg, M.** (1953). *Psychoneurotic art: Its function in psychotherapy*. New York: Grune & Stratton.
- Naumburg, M.** (1958). *Art therapy: Its scope and function in the clinical application of projective drawings*. New York: Grune and Stratton.
- Naumburg, M.** (1966). *Dynamically oriented art therapy: Its Principles and Practice*. New York and London: Grune & Stratton.
- Paín, S. & Jarreau, G.** (1995). Ver categoría: Enfoque pedagógico de las herramientas teóricas de *Luna Roja*.
- Petrie, M.** (1946). *Art and regeneration*. London: Paul Elek.
- Société Française de Psychopathologie de l'Expression et d'Art-thérapie** (2011). Recuperado de <http://www.sfpe-art-therapie.fr/sfpe/histoire.php>
- Société Internationale de Psychopathologie de l'Expression et d'art-** (1959). Recuperado de <http://www.sipe-art-therapy.com/>
- The European Consortium for Arts Therapies Education** (1961). Recuperado de <http://ecarte.info/>
- Volmat, R.** (1956). *L'art psychopathologique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Waller, D.** (1991). *Becoming a profession. The history of art therapy in Britain 1940-1982*. London: Routledge.

*Aportes de otras disciplinas a las teorías feministas***Filósofos/sociólogos/antropólogos/ psicólogos/ politólogos**

- Althusser, L.** (1971). Ideology and Ideological State Apparatuses. In L. Althusser, *Lenin and Philosophy, and other essays* (pp. 127-186). New York: Monthly Review Press.
- Aranguren, J.** (1981). *Sobre imagen, identidad y heterodoxia*. Madrid: Taurus.
- Arendt, H.** (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Berger, P. & Luckmann, T.** (1998). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Derrida, J.** (1974). *Los márgenes de la filosofía*. Madrid: Cátedra.
- Derrida, J.** (1986). *La tarjeta postal. De Freud a Lacan y más allá*. México, D.F.: Siglo XXI.
- Derrida, J.** (2000). Et cetera. En N. Royle (Ed.), *Deconstructions: A user's guide* (pp. 282-305). New York: Palgrave.
- Elias, N.** (1982). *Über den Prozess der Zivilisation*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Foucault, M.** (1968). *Las palabras y las cosas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M.** (1970). *La arqueología del saber*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Foucault, M.** (1976a). *La historia de la locura*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M.** (1976b). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M.** (1980). Las relaciones de poder penetran los cuerpos. In M. Foucault, *Microfísica del poder* (pp. 153-162). Madrid: Ediciones Piqueta.
- Foucault, M.** (1987). *La historia de la sexualidad: La inquietud de sí*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M.** (1990). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M.** (1992). Verdad y poder. In M. Foucault, *Microfísica del poder* (pp. 175-189). Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Foucault, M.** (1995). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- Geertz, C.** (1987). *Interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gergen, K.** (2007). *Construccionismo social: Aportes para el debate y la práctica*. Bogotá: Ediciones Uniandes.

- González, J.** (2010). *Niños que videojuegan: videojuegos que estructuran tiempos*. Informe de avance tesis de doctorado (Sin publicar), Universidad del Valle, Cali.
- Guba, E. & Lincoln, Y.** (1994). Paradigmas que compiten en la investigación cualitativa. En E. Guba & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (A. Sampson, Trad.). Thousand Oaks: Documento interno Universidad del Valle.
- Habermas, J.** (1988). *Teoría de la acción comunicativa Vol. II*. Madrid: Taurus.
- Hall, S.** (1989). Die Konstruktion von "Rasse" in den Medien. En S. Hall, *Ausgewählte Schriften* (pp. 150-171). Hamburg: Argument Verlag.
- Heidegger, M.** (1951/2010). *El ser y el tiempo*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Kant, E.** (1994). Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración? *Revista Colombiana de Psicología* (3), 7-10.
- Kappeler, M.** (1987). Zur Geschichte von Ausgrenzung und Herrschaft am Beispiel von Kindheits- und Jugendbildern bei Rousseau und Kant. En M. Liebel & B. Schonig (Eds.), *Ist die Zukunft schon verbraucht? Nachdenken über Jugend und Jugendarbeit* (pp. 101-122). Frankfurt: IKO Verlag.
- Kappeler, M.** (1999). Eurozentrismus in der Pädagogik der Aufklärung am Beispiel von Kant, Rousseau und Campe. En S. Basu, E. Höhme-Serke & M. Macher (Eds.), *Eurozentrismus: Was gut ist, setzt sich durch?* (pp. 15-37). Frankfurt: IKO Verlag.
- Lechner, N.** (2002). *Las sombras del mañana: la dimensión subjetiva de la política*. Santiago de Chile: LOM.
- Lévy, P.** (1999). *¿Qué es lo virtual?* Barcelona: Paidós.
- Ricoeur, P.** (1969). *Essais d'Herméneutique*. Paris: Seuil.
- Sevilla, E.** (2004). Modos y niveles de investigación en artes: consideraciones desde la antropología. *Entreartes* (3), 46-59.
- Sevilla, E. & Sevilla, T.** (2004). Álgebras y tramas en el cálculo de riesgos. *Revista Colombiana de Antropología*, 40, 13-60.
- Valsiner, J.** (2003). *Beyond social representations: a theory of enablement*. Recuperado de http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR2003/12_07Val.pdf
- Valsiner, J.** (2004). The promoter sign: Developmental transformation within the

structure. *Biennial Meeting of the International Society for the Study of Behavioural Development (ISSBD)*. Ghent.

Valsiner, J. (2005). Developmental epistemology and implications for methodology. En W. Damon & R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 166-209). New York: Jhon Wiley & Sons.

Zubiri, X. (1986). *Sobre el hombre*. Madrid: Alianza Editorial.



Programa  ditorial