



**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES  
SEDE ECUADOR  
PROGRAMA DE ESTUDIOS DE GÉNERO Y DE LA CULTURA  
CONVOCATORIA 2009-2011**

**TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRÍA EN CIENCIAS  
SOCIALES CON MENCIÓN EN ESTUDIOS DE GÉNERO Y DESARROLLO**

**EL TALLER DE ANATOMÍA ARTÍSTICA, UN ESPACIO EN DISPUTA**

**MARÍA ROSA CADENA VARGAS**

**FEBRERO 2012**



**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES  
SEDE ECUADOR  
PROGRAMA DE ESTUDIOS DE GÉNERO Y DE LA CULTURA  
CONVOCATORIA 2009-2011**

**TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRÍA EN CIENCIAS  
SOCIALES CON MENCIÓN EN ESTUDIOS DE GÉNERO Y DESARROLLO**

**EL TALLER DE ANATOMÍA ARTÍSTICA, UN ESPACIO EN DISPUTA**

**MARÍA ROSA CADENA VARGAS**

**ASESORA DE TESIS: SUSANA WAPPENSTEIN DELLER**

**LECTORAS:**

**ANA FERNANDEZ PORTILLA**

**BARBARA GRUNENFELDER-ELLIKER**

**FEBRERO 2012**

## **DEDICATORIA**

A Dina Vargas, mi madre, quién me enseñó que los sueños dejan de ser una utopía cuando estamos dispuestos a luchar por ellos.

A Nazareth Baritto, por su apoyo e impulso a creer en mis potencialidades.

## AGRADECIMIENTOS

Por dificultades académicas, económicas y físicas llegué a plantearme la hipótesis de que jamás lograría concretar este viaje por las instancias de FLACSO. Pero lo que marcó la diferencia entre esta escala binaria entre el sí y no fue la presencia de mi hermana, docentes y amigas; desde sus propias estructuras de la realidad me enseñaron que en todo trayecto existe un sendero y una salida, a pesar del vértigo.

Agradezco a Ana María Goetschel por brindarme su confianza aun sin conocerme; a Susana Wappenstein por su rigurosidad, asesoría y conocimientos; a Bárbara Grunenfelder-Elliker por su generoso apoyo al compartir su tiempo y su experiencia en la complicada órbita de la investigación académica.

A mi hermana Susana, quién siempre me brindó su apoyo e impulso a pesar de la oposición del resto de mi familia, por un tema de orientación sexual; a Jenny Riquelme, Paulina Quisaguano, Mónica Vásquez y Susana Yáñez, mis amigas y en ocasiones mis confidentes, con quienes compartimos más de una sugerencia en nombre de la certeza de saber que el cariño y la solidaridad, son situaciones que alimentan el pensamiento y el corazón. A Isabel Benítez, por sus observaciones, correcciones e ideas que me permitieron encontrar más de un argumento para esta investigación. Mi tesis se la dedico a cada uno de estos seres humanos.

Un especial reconocimiento a docentes, modelos, estudiantes y ex estudiantes de la Facultad de Artes de la Universidad Central del Ecuador, por su apertura y su tiempo, que me permitieron desarrollar esta investigación y me enriquecieron con sus historias de vida.

Finalmente, reconozco la gentileza del personal que conforma la biblioteca FLACSO-Sede Ecuador por su constante apoyo, en especial a René. A nuestra valiosa secretaria de la Maestría de Estudios de Género y de la Cultura, Mónica Astudillo, por la oportuna información y sus guías, que me salvaron en su momento, de malos ratos en nombre de olvidos y retrasos “involuntarios”. Y a las administradoras de la biblioteca de la Facultad de Artes de la Universidad Central de Ecuador, quienes me facilitaron el material bibliográfico necesario para fundamentar parte del proceso histórico de mi tesis.

## Índice

DEDICATORIA .....	3
AGRADECIMIENTOS .....	4
RESUMEN .....	7
CAPÍTULO I .....	8
UN ESPACIO EN DISPUTA .....	8
Libertades imaginadas desde un espacio vinculado con el arte .....	9
Entre el miedo y la necesidad de salir del “closet” .....	11
¿Por qué investigar desde un enfoque del saber/poder? .....	14
Una Carrera de Artes Plásticas .....	17
¿Por qué investigar desde el Taller de Anatomía Artística? .....	18
Metodología .....	19
Contenidos de la tesis .....	21
CAPÍTULO II .....	22
RELACIONES DE PODER EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA .....	22
¿Qué estructuras legitiman las relaciones de poder? .....	22
El saber/poder .....	24
Educación artística .....	27
El género como forma primaria de poder .....	30
Cuerpos normados por la heterosexualidad .....	32
Conclusiones .....	34
CAPÍTULO III .....	35
LOS CONTENIDOS DEL TALLER DE ANATOMÍA ARTÍSTICA (TAA) .....	35
Antecedentes históricos del Colegio y la Facultad de Artes .....	35
La Institucionalidad en la Carrera de Artes Plásticas .....	37
El Taller de Anatomía Artística (TAA) .....	40
Enseñanza/aprendizaje en el Taller de Anatomía Artística (TAA) .....	42
El objetivo de enseñar anatomía artística .....	47
Épocas o escuelas determinantes en el Taller de Anatomía Artística (TAA) .....	52
Conclusiones .....	56
CAPÍTULO IV .....	58
RELACIONES DE PODER Y DISCRIMINACIÓN EN EL TALLER DE ANATOMÍA ARTÍSTICA (TAA) .....	58
Discriminaciones en el Taller de Anatomía Artística (TAA) .....	60
Regulación normativa heterosexual .....	65
Diferencias de género en el TAA .....	71
Los parámetros de evaluación .....	75
Conclusiones .....	81
CAPÍTULO V .....	82
ESTÉTICA DE LA RESISTENCIA DESDE LAS OBRAS DE ARTE Y LOS CUERPOS .....	82

La creatividad es libertad .....	82
Un acto de resistencia desde el performance .....	84
El graffiti como una posibilidad de ocupar el espacio público .....	85
No todo lo que brilla es arte .....	88
Una visión de género desde artistas femeninas egresadas de la Facultad de Artes. ....	89
Una visión de género desde artistas masculinos egresados de la Facultad de Artes ....	94
Conclusiones .....	98
<b>CAPÍTULO VI</b> .....	100
<b>CONCLUSIONES</b> .....	100
Estructuras que legitiman las relaciones de poder .....	100
El saber/poder en la Educación artística .....	100
Representación de la figura humana versus el cuerpo .....	101
El género como forma primaria de poder .....	102
Cuerpos normados por la heterosexualidad .....	102
En busca de un trazo libre.....	103
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	105
<b>ENTREVISTAS</b> .....	111

## RESUMEN

Este trabajo de investigación puede ser una pauta para afirmar que el estudio anatómico no está definido solo para deconstruir y conocer nombres de huesos o músculos, también puede ser un campo en el que se incluye restricciones, límites y fobias sobre lo que se puede representar y lo que no. ¿Qué tipo de representaciones del cuerpo se permiten en el Taller de Anatomía? ¿Qué épocas del arte definen el proceso de enseñanza aprendizaje de esta materia? ¿Qué imágenes sobre cuerpos se generan y circulan? ¿Qué representaciones del cuerpo se construyen desde los y las estudiantes que han egresado de la Facultad?

En un esfuerzo por responder estas interrogantes, el trabajo de campo considera un espacio desde la que se conciben y difunden imágenes. El Taller de Anatomía Artística de la Facultad de Artes en la Universidad Central, como un lugar donde se desarrolla el sistema enseñanza aprendizaje en el que se asigna una forma de representar el cuerpo; en la que se evidencia cómo la anatomía artística puede llegar a ser una camisa de fuerza o la motivación para replantearse la figura humana o la grafía del cuerpo.

El Taller de Anatomía Artística desde la representación, plantea la necesidad de conocer los principios que lo regulan: eje espacio— tiempo, las contradicciones entre lo teórico y la praxis, entre la heteronormatividad y la diversidad sexual, entre la discriminación y la igualdad de derechos. Analizar cómo se desarrollan estos ejercicios de poder entre la representación del cuerpo y género que rigen el desarrollo y límite de campos artísticos como este taller, es el motivo de la presente propuesta de investigación.

Es observar e interpretar cómo se representan cuerpos en un espacio como la academia de arte de una universidad pública. En un centro académico que incluye en su discurso político: la equidad, la justicia y la fraternidad es inquietante saber qué sucede con los cuerpos que no se sujetan a la heteronormatividad o al modelo de estudiantes encasillados en una regla de medida con el término “normal”.

Entre la rigidez de la técnica y la libertad del trazo quisiera saber de qué lado nos interesaría quedarnos los y las estudiantes de artes plásticas de la Universidad Central. Aunque al final nos encontremos con la misma estructura de la que intentamos escapar porque una de las bases para desarrollar el poder es condicionar la libertad a mecanismos de control internalizados, cada vez más sutiles.

# CAPÍTULO I

## UN ESPACIO EN DISPUTA

En este trabajo de investigación intentaré indagar en qué términos se ha desarrollado la educación en el Taller de Anatomía Artística (TAA) de la Carrera de Artes Plásticas, y cómo se expresan los actos de resistencia ante discursos de poder y disciplinamiento. Exploraré cuatro líneas de análisis: el disciplinamiento desde la institución, arte, género y sexualidades.

En las propuestas de una institución educativas cabe plantearse las interrogantes: “Educar para qué y cómo; cómo es el sujeto que educamos y qué queremos de él; cómo construye el conocimiento; qué conocimiento necesita; son preguntas que aún encuentran respuestas prácticas dudosas, [...]” (García, 2007: 55). Con el deseo de responder estas interpelaciones, esta investigación considera dos escenarios, desde el que se conciben y divulgan representaciones de cuerpos.

En primer lugar, se observará el Taller de Anatomía Artística, en la que prevalece un tipo de representación; y en segundo lugar, serán objetivo de análisis las propuestas de estudiantes egresados de la Facultad que tienen la posibilidad de retomar o revelarse a patrones de disciplinamiento y permitirse desarrollar su obra respetando su estilo y su interpretación de la figura humana y del cuerpo.

Esta investigación está enfocada a identificar si existe coherencia entre los principios de equidad que resalta la Universidad Central del Ecuador y las prácticas que se dan en las aulas, específicamente en el Taller de Anatomía Artística (TAA); resaltando la importancia que tiene la equidad e igualdad en las aulas desde la visión de Werner (2008), quién afirma que si no hay igualdad de oportunidades basada en la dignidad de la persona y en el Derecho Humano a la educación corre el riesgo de ser solo para los privilegiados que pueden permanecer en la escuela, porque son “[...] normales y no transgreden la norma social y cultural predominante” (Werner, 2008: 122).

La importancia de realizar esta investigación en la Facultad de Artes de la Universidad Central del Ecuador se debe a que este espacio convoca el mayor porcentaje de estudiantes de artes plásticas a nivel nacional y a mi experiencia como estudiante en esta Facultad durante 10 semestres entre los años 2005 al 2011.

### **Libertades imaginadas desde un espacio vinculado con el arte**

Mi interés por desarrollar esta investigación en el Taller de Anatomía Artística va en función por indagar los procesos enseñanza/aprendizaje, los conceptos y las normas que rigen la representación del cuerpo.

No es casual que me haya interesado por este tema de investigación. Mis propuestas artísticas han estado vinculadas a comprobar cómo funcionan los mecanismos de poder y disciplinamiento en torno a determinados cuerpos que se rebelan ante la norma heterosexual. En esta plataforma de oposiciones y complementariedades, según Ochoa (2004), es necesario bregar con los sujetos que intentan frustrar proyectos de transformación social.

En este escenario vinculado con el arte de “libertades”, muletas, imaginación y locura propuse una serie de proyectos relacionados con el tema de sexualidades y género. A mediados del 2009, cuando me tocó proponer bocetos al inicio del séptimo semestre en el taller de cerámica, planteé como propuestas artísticas representar diversas orientaciones sexuales como el lesbianismo, lo gay y lo transexual; partiendo de obras concebidas desde el canon heterosexual. Durante ese período tomé como referencia esculturas que fueron modeladas por artistas del siglo XIX: Auguste Rodin<sup>1</sup> y su compañera Camille Claudel<sup>2</sup>.

La representación de mujeres lésbicas (figura 1 y 2) tuvo mucha acogida entre profesores y estudiantes, no sucedió lo mismo con la representación transexual (figura 4 y 5) y homosexual (figura 3).

Ésta escultura cerámica, “deseos diversos” (figura 1 y 2), fue seleccionada para ser expuesta en una exposición colectiva organizada por la Escuela Politécnica del Ejército ESPE, el mes de noviembre del 2009. Luego tuvo la oportunidad de ser parte de otra exposición colectiva en el “El salón de exposiciones del parque Ejido” durante el mes de abril del 2010.

A lo mejor, el alto nivel de aceptación que tuvo esta escultura se debió a que el lesbianismo suele ser un tema se incluye en los espacios de pornografía.

---

<sup>1</sup> Escultor francés contemporáneo (1840-1917). Para Rodin debía representar el cuerpo desde su imaginación con el fin de eliminar toda dependencia con el modelo. Sus obras se centraban en representar el sentimiento.

<sup>2</sup> Escultora francesa (1864-1943). Su obra tuvo una clara influencia de Rodin (su maestro y amante) pero nunca fue una copia, se rescata de ella su toque femenino

[...] El mensaje más pernicioso transmitido por la pornografía es que las mujeres son la presa sexual natural de los hombres y que les encanta serlo; que la sexualidad y la violencia son congruentes; [...] Pero junto con este mensaje llega otro, no siempre reconocido: que el sometimiento forzado y el uso de la crueldad en el coito heterosexual es sexualmente normal, mientras que la sensualidad entre las mujeres, inclusive en la mutualidad erótica y el respeto, es rara, enfermiza o pornográfica en sí misma [...] (Rich, 1999: 176-177).



Figura 1 y 2, "Deseos diversos", María Vargas, 2009.

Aquí cabe imaginar que esta falacia mental puede ser descartada en compañía de la reivindicación por la igualdad en la diversidad, tan divulgada por los derechos humanos. Pero lo cierto es que los fundamentalismos de los que se piensan "normales" perciben "... la diversidad como una amenaza a su propio estilo de vida. Una forma de vida en el que todo se da por supuesto y gracias al cual no están obligados a redefinir diariamente el sentido de su existencia" (Viñuales, 2002: 109).



Figura 3

"Amores diversos", Autora: María Rosa Vargas, 2009.

En estas esculturas cerámicas, además de intentar representar orientaciones sexuales diversas, también centré mi atención en cuerpos "distintos" representados con una mujer sin senos y un hombre con mamas. Mi proyecto inicial fue representar una pareja de transexuales (figura 4 y 5) tomando como base la escultura de Augusto Rodin "El beso". En compañía de la técnica del modelado cerámico empecé a estructurar mi proyecto pero cuando recibí la asesoría de un profesor de escultura y traté de explicarle lo que quería representar su respuesta fue: "hombre o mujer", no había cabida para otros cuerpos.

Tuve que conformarme con modelar una mujer con pene y un hombre con vagina, a pesar de estar consciente de que los cuerpos "trans" responden a una morfología ósea y muscular que va más allá de lo genital. El transgenerismo, según Nieto (2008) son

cuerpos que representan una resistencia, una despatologización de la diversidad y repudio ante un modelo biomédico que se basa en el sistema binario de género.



Figura 4, "Un beso trans" de María Rosa Vargas, 2009.

Lo andrógino, lo híbrido, lo intersexual tiene que ver con cualquier persona que no se identifique con esa "costra mental" conocida como heteronormatividad o género binario. Esta performatividad, develada por Butler (2006), cuestiona las identidades fijas, y los procesos de subjetivación de los cuerpos y sus placeres.



Figura 5 (detalle de la escultura "Un beso trans")

En Ecuador, según Salgado (2008), la tendencia es excluir las relaciones homosexuales/bisexuales y trans. Las orientaciones sexuales no hegemónicas son aceptadas siempre y cuando no se muestren en espacios públicos; mientras permanezca en el "closet". A estas orientaciones sexuales y multigéneros "[...] se les permite existir al precio de la humillación de ser casi invisibles. La invisibilidad es una forma de represión y el gueto su consecuencia" (Guasch, 2007: 30).

### **Entre el miedo y la necesidad de salir del "closet"**

Durante mi estadía en calidad de estudiante en el Taller de Dibujo Artístico y Anatomía Artística mantuve mi orientación sexual detrás de las cerraduras del "closet", por temor a ser discriminada. Cuando asistí a la cátedra de dibujo artístico que daba el profesor Mefistófeles, se incluyó en mi equipo de trabajo una joven cuya estética estaba distante de los parámetros asignados por nuestra cultura a la mujer. Natalia, estéticamente, se acercaba más al modelo masculino. La respuesta del profesor hacia ella fue violenta y

discriminatoria. Sus agresiones estuvieron enfocadas hacia los trabajos que presentaba en clases; un día Natalia explotó en llanto. Todas y todos fuimos testigos mudos de esa barbarie, de esos actos de violencia psicológica. La siguiente clase ella no asistió. La estudiante decidió retirarse de la Carrera de Artes Plásticas.

Al presenciar esos niveles de violencia por un tema de orientación sexual o estética, decidí resguardarme en el escenario heterosexual. Cuando visibilicé mis preferencias, a finales de cuarto semestre, me sentí discriminada por algunos profesores y estudiantes. La homofobia se manifestó sobre algunos de mis grabados. Estos fueron rayados con marcadores o usados como servilletas. Además, de enfrentarme a lienzos cortados en clase de pintura. El profesor Svistonoff, amablemente, me enseñó y ayudó a restaurarlos. Cuando presenté mi queja verbal al decano de turno su respuesta fue un: “¿por qué solo a usted?” con la respectiva risotada. Ese instante no encontré una respuesta.

En función de esas experiencias personales tuve la necesidad de indagar cómo se ejerce este ejercicio de poder sobre personas que están al margen de la heterosexualidad en un espacio como la Carrera de Artes Plásticas. Asimismo, deseaba investigar sobre las posibilidades que tenía un o una estudiante para insertar temas de la representación del cuerpo fuera del binario mujer/hombre y tomar distancia de la heteronormatividad.

Consciente de la homofobia que experimenté en calidad de estudiante, algo que llamó mi atención fue ver obras expuestas en el Taller de Anatomía Artística vinculadas con el tema de la homosexualidad, durante la “Quinta semana del arte” entre el 20 y 22 de julio de 2011.



Figura 6



Figura 7

Dos obras expuestas que abordan temática gay y lésbica en el TAA (2011).

Fue una novedad ver la temática gay y lésbica en el Taller porque desde el 2005, año en el que ingresé a la Facultad de Artes, la única obra vinculada con la homosexualidad fue

un proyecto que desarrollé en el 2006 sobre los HSH (hombres que tienen sexo con hombres) (figura 8) y que generó polémica en su momento.



Figura 8

“No todo lo que se ve es lo que parece”, María Rosa Vargas. 2006

Así como se da cabida a propuestas vinculada con temática homosexual, ojala el profesor permita a los y las estudiantes suscritas a otras orientaciones sexuales permanecer en su Taller sin ser discriminados/as o excluidos/as como sucede, sobretodo, con mujeres lésbicas cuando deciden salir del “closet”.<sup>3</sup>

Estas prácticas demuestran como el poder nos construye y nos somete. Se aplica en la vida cotidiana del individuo, lo ata a un imaginario de un yo y le impone una ley de verdad que está obligado a reconocer (Dreyfus, Rabinow, 2001). El desafío de este milenio, según palabras de Werner (2008), está en la construcción de una escuela en la que se consideren las diferencias como posibilidades de desarrollo y enriquecimiento y no una anormalidad.

Entre la rigidez de la técnica y la libertad del trazo quisiera saber de qué lado nos interesaría quedarnos los y las estudiantes de artes plásticas de la Universidad Central. Aunque, al final, nos encontremos con la misma estructura de la que intentamos escapar porque una de las bases para desarrollar el poder es condicionar la libertad a mecanismos de control internalizados cada vez más sutiles.

Como respuesta al escenario descrito expongo las preguntas ¿con qué frecuencia un/a estudiante de artes plásticas propone un trabajo vinculado con temas de diversidad sexual o sobre cuerpos “distintos”? ¿Qué impide el desarrollo de propuestas artísticas en el que se planteé los contrastes en general y las diferencias por género en particular? ¿Qué épocas o escuelas son determinantes en el Taller de Anatomía Artística? ¿Cuál es el objetivo de enseñar anatomía artística? ¿Qué representaciones del cuerpo se permiten en este Taller? ¿Cómo se ejercen los ejercicios de poder en la representación del cuerpo?

---

<sup>3</sup> casos concretos se exponen en el capítulo IV.

¿Cómo se expresan las formas de control y regulación en el que se reitera la normativa heterosexual del maestro sobre los/as estudiantes? ¿Existen sistemas de resistencia ante esos ejercicios de discriminación y disciplinamiento?

### **¿Por qué investigar desde un enfoque del saber/poder?**

En Ecuador, como en otros países de Latinoamérica, el sistema educativo ha estado expuesto a reformas con el fin de generar oportunidades de desarrollo a su población.

De las reformas Universitarias en el contexto Latinoamericano destacan la que fue aplicada en la Universidad de Córdoba, Argentina, en 1918. Este centro educativo concentró sus innovaciones en el mejoramiento de la calidad docente, gratuidad, autonomía, co-gobierno y compromiso político.

Oteiza (1998) resalta la existencia de dos tipos de reformas universitarias que se implementaron durante los años sesenta en América Latina: iniciativa reformista, liderado por José Luís Romero y Rizierí Frondizí; quienes buscaban transformaciones políticas, sociales y económicas. “Este modelo apuntaba a un fortalecimiento de la independencia del país y de América Latina, así como a cambios sociales progresistas guiados por objetivos de desarrollo e igualdad”. Las dictaduras impidieron su desarrollo (Oteiza, 1998: 158).

La Reforma Universitaria de “la Alianza para el progreso”, iniciativa del gobierno de EEUU para controlar y evitar que el modelo de cambios revolucionarios introducidos en Cuba, se expandieran por América Latina como sucedió en Chile durante el gobierno de Allende.

Tenemos que tener claro que no existirá emancipación social sin un cambio democrático del pensamiento social [...] En este sentido, la construcción de un nuevo orden social implica la emancipación de la generadora de pensamiento social: la universidad (Ramírez, 2010: 28).

Arcos (2008) definió la reforma educativa en el Ecuador de los años noventa, como un plan de amplio alcance, para otros ésta reforma solo fue un componente más de la modernización de orientación “neoliberal”. Este proyecto se basó en la premisa: “una educación de calidad, es un derecho”.

A pesar de la buena voluntad por mejorar el sistema educativo en Latinoamérica, lo cierto es que los latinos seguimos sujetos a “[...] la pedantería y el elitismo que son

tentaciones inherentes a la vida académica [...]” (Deresiewicz, 2009: 45). Carencias de un sistema educativo que se aplica tanto en instituciones públicas como privadas.

Según Goetschel (2009), los problemas de la educación en América Latina se manifiestan en la inequidad, las desigualdades sociales, étnicas, de género, sexismo, racismo o por discapacidades. Esta discriminación social se ha incrementado en el contexto de sociedades que privilegian los valores del consumo y el mercado. El problema estructural del sistema educativo se agudizó por la falta de una adecuada infraestructura, de personal calificado, de carencia de recursos y de investigación, así como los desniveles de atención entre áreas rurales y urbanas.

Las transformaciones que se introdujeron en la Universidad Central del Ecuador estuvieron influenciadas por esos intentos de reformas universitarias impulsadas en América Latina por movimientos políticos de izquierda como fue el caso de Cuba y de Chile. Innovaciones que buscaban estimular el humanismo, la equidad y la igualdad de oportunidades.

Por sus registros estadísticos podemos establecer que las reformas estuvieron lejos de esos ideales de género e igualdad. Entre 1640 a 1980 la Universidad Central del Ecuador ha contado con la presencia de ciento once rectores del género masculino. A lo mejor la ausencia de las mujeres en el rectorado justifica expresiones como: “Desde 1963 hasta el presente, la Universidad Central ha sido centinela viril de los derechos humanos...” (U.C.E., 1982: 9). Una “Centinela viril” porque ha sido administrada desde su fundación hasta la actualidad por hombres. Una realidad que va en oposición al impulso de proyectos educativos con visión de género planteados por la Universidad.

El sistema educativo, al no reconocer explícitamente las desiguales condiciones de socialización de varones y mujeres, no cuestiona los estereotipos presentes en la sociedad y los reproduce y refuerza como condiciones naturales de alumnas y alumnos (Tapia, 1997: 18).

En el caso de la Facultad de Artes, solo una mujer ha asumido el decanato desde su fundación, en 1968. En la planta de docentes de la Carrera de Artes Plásticas constan 7 mujeres y 23 hombres. En esa nómina solo hay un profesor afroecuatoriano y en relación a la orientación sexual existe un profesor en la Carrera de Teatro que se identifica como homosexual públicamente. No existen en nómina catedráticos/as indígenas.

Contrario a esta realidad, podemos observar el Art. 4. de los estatutos de Universidad Central del Ecuador, en la que resalta la importancia sobre:

**Equidad** que significa el reconocimiento a la igualdad de los seres humanos en cuanto a género, etnia, clase, edad, aptitudes especiales y orientación sexual, así como el derecho de pensar y actuar con autonomía (UCE, estatutos, 2010, art. 4).

Además, de las nociones de igualdad y equidad, es necesario recordar que el arte, en principio, se lo ha vinculado con márgenes de libertad y respeto hacia la diferencia y la diversidad de estilos que se pueden plantear frente a la figura humana o el cuerpo.

De la mano de esta valija de supuestos, el artista termina siendo investido de ropas que representan esa necesidad de alejarse del vacío, riéndose de los demás y de sí mismo. Una aureola que les anticipa un destino de “libertades”. Un halo artificial que también ha sido bautizado con el nombre de locura. De acuerdo a Foucault (1999), el loco es un individuo que persiste excluido del discurso. Un ser marginal en lo jurídico y geográfico; quién permanece en estado libre. Un errante, sin tierra, sin trabajo, sin familia. Un bufón que le dice sus verdades a la sociedad.

A pesar de estar rodeados de esa aura de espontaneidades, de locura y libertades lo cierto es que no hay razón para esperar que el arte genere cambios en su público, ni en quién lo concibe. “[...] la difundida noción de que el arte puede instruir al público y contribuir a mejorar el estado de cosas carece de sustento fáctico” (Carey, 2007: 106).

En oposición a esta vitrina de posibles rebeldías atribuidas a los/as artistas, Transforini (2009) definió que si bien es cierto que el artista está investido por el estereotipo de genio, creador y héroe solitario, el arte no es una actividad libre, porque es el resultado de un contexto social, hijo de una sociedad. Como tal responde a todos sus vínculos, esquemas y obligaciones que ésta le impone. La historia del arte, según Berger (2007), nos demuestra que “[...] el arte en cualquier época tiende a servir los intereses ideológicos de la clase dominante” (Berger, 2007: 97).

Uno de los esquemas que conforman esta sociedad es el concepto de género que servirán de base para descifrar las relaciones entre cuerpos femeninos y masculinos en el Taller (TAA). Un cuerpo estructurado a base de nombres de huesos y músculos; salpicado de otros elementos o discursos que se incluyen en él. Considerando que el cuerpo “...se ha convertido en un campo de batalla en constante redefinición, transmutación y experimentación” (Kogan, 1998: 88).

Aquí cabe resaltar el aporte de Rubin (1997), en la que se establece que el género implica intimar con el otro sexo, dirigir su deseo sexual, suprimir ese territorio de humo en el que está sumido el componente homosexual. Un sistema de opresión cuyas reglas y relaciones se replican sobre las mujeres.

La heterosexualidad nació en el siglo XIX; fue definida por la medicina como un modelo reproductivo, moral, sexista, coito céntrico y homófaga. Se caracteriza por defender el matrimonio y la pareja estable; ubica la sexualidad femenina en una posición subalterna a la masculina y condena e ignora a quienes decidan no seguir el modelo (Guasch, 2007).

En la sociedad se evidencian discursos que regulan la sexualidad y alimentan la humillación del género y por orientación sexual. Estos mecanismos bautizan de “raros” a todo ser humano que se opone a la heterosexualización. Normas que se impone sobre la humanidad negando la ilusión de estructurar su propia identidad (Butler, 2002).

### **Una Carrera de Artes Plásticas**

La Facultad de Artes cuenta con dos carreras: teatro y artes plásticas. El número de estudiantes que pueden acceder a estos espacios de formación son: 30 y 80 respectivamente según el cronograma de ingreso de bachilleres para el semestre 2010-2011 propuesto por el decano (Barriga, 2010). Cuando ingresé a la Carrera de Artes Plásticas, en septiembre del 2005, el cupo máximo era de 120 estudiantes.

En Ecuador, las universidades vinculadas al estudio de artes y diseño incluyen la anatomía artística en talleres de dibujo artístico y no como materia específica. El ciclo académico es de 8 semestres a diferencia de la Universidad Central del Ecuador que se compone de 10 semestres.

Los contenidos están enfocados a lograr el dominio de técnicas como: grabado, escultura, dibujo artístico, anatomía artística, cerámica y pintura. Además de referentes teóricos como: historia del arte, estética, conceptualización de la problemática actual, teoría de la cultura y seminario de tesis.

Las matrículas ingresadas en la Facultad de Artes entre teatro y artes plásticas de primero a noveno semestre, durante el período de septiembre de 2010 a febrero de 2011, sumaron un total de 251 estudiantes; convirtiéndose en la Facultad de la Universidad Central del Ecuador que permite el acceso al menor número de educandos.

De todos los y las estudiantes que consiguieron un cupo ese semestre: 68 estudiantes se matricularon en tercer semestre, de los cuales 64 son parte de la nómina del TAA que dirige el profesor Mefistófeles (Centro de Computo, 2010: 1). De los 64 estudiantes matriculados, 20 son repetidores.

El Taller de Anatomía Artística está compuesto de dos semestres que corresponden al tercero y cuarto de la carrera: en el primero se aborda el estudio de huesos y las épocas en las que se origina la representación de la figura humana (griegos, edad media y renacimiento). El segundo semestre se centra en el estudio de los músculos y los movimientos que estos generan.

El profesor Mefistófeles ha sido responsable de este taller desde 1983. El docente cuenta con un asistente permanente. La facultad tiene dos modelos con contrato fijo. A este taller asistí en calidad de oyente desde el 3 de septiembre del 2010 hasta inicios del mes de febrero de 2011.

### **¿Por qué investigar desde el Taller de Anatomía Artística?**

En el Taller de Anatomía hay una serie de bancas, caballetes, tableros, plantas a los costados del Taller, un escritorio y una silla donde se sienta el profesor a evaluar a sus estudiantes. Una pequeña bodega a la cual se accede subiendo unas escaleras de madera. En esta especie de ático los y las estudiantes guardan sus bastidores y sus herramientas de trabajos. Hay un espejo de dos metros por un metro cincuenta y dos pizarras: una de tiza líquida y otra de tiza tradicional. Dos claraboyas permiten la iluminación del Taller durante el día, un biombo sirve de cortina en la que se desnudan los y las modelos. Hay dos plataformas para organizar los bodegones y los o las modelos. En una vitrina de un metro por dos está resguardado un esqueleto sin mandíbula.

En compañía de todos esos elementos se plantea la inquietud sobre sí había posibilidades de transgredir las formas de sujeción que se reproduce en la mayoría de las instancias sociales, incluso en algunos espacios donde, supuestamente, se resalta la mentada “libertad a transgredir” como es el campo del arte.

Entre estas concepciones de libertad, resignificación, imitación, resistencia que implica el mundo del arte considero que el espacio donde se forma el estudiante va a determinar sus propuestas, sus proyectos o creaciones ante una sociedad que demanda un

determinado producto acabado. Por eso, parte de esta investigación está enfocada en el interior del Taller de Anatomía Artística de la Facultad de Artes.

En compañía de esos actos de transformación, con los que supuestamente somos capaces de detectar la deshonestidad y los absurdos de la modernidad, desarrollé mi investigación. Espacios en los que se han planteado otras lecturas del cuerpo y las identidades; acogiendo la hibridación como una bandera de resistencia ante las normas basadas en binarios y esquemas fijos. Alegando que las identidades puntuales, que según Hearthey (2008), son otra de las insuficiencias del mito que no tiene cabida en un mundo donde la movilidad, las parejas interraciales y la redefinición de fronteras garantizan que nadie pueda reclamar para sí ninguna pureza en un mundo de múltiples identidades.

### **Metodología**

El objetivo general fue analizar los contenidos y prácticas del Taller de Anatomía Artística. Los objetivos específicos fueron en función a develar las características del aprendizaje/enseñanza. Conocer los impactos que el TAA produce en sus estudiantes a nivel artístico y humano.

Esta investigación cualitativa la resolví en compañía de la etnografía, entrevistas semi estructuradas a docentes y estudiantes, observación participante en el TAA y la Facultad de Artes. El diario de campo me sirvió para registrar las actividades realizadas y detalles. El criterio de selección de entrevistados/as fue en función a su vinculación con la materia de anatomía artística y el tema que ha primado en sus proyectos artísticos.

La observación participante la desarrollé durante el período del tercer semestre (2010-2011) en el Taller de Anatomía.

El diario de campo sirvió para registrar las actividades realizadas, sus tiempos y hechos que no estaban incluidos en las entrevistas.

El trabajo de archivo me permitió observar los proyectos de tesis vinculados con la representación del cuerpo que se han desarrollado en la Carrera de Artes Plásticas desde 1974.

En mi trabajo etnográfico intenté explorar las cosas que sucedieron y siguen pasando en los pasillos de lo que hoy conocemos como la Carrera de Artes Plásticas. Mis informantes fueron profesores, estudiantes, ex estudiantes, modelos, artistas, conserjes y los que asumieron roles como protagonistas y cómplices. De estos diálogos, surgieron

algunas respuestas, preguntas y una historia, contada a medias porque suele ser inevitable que al descifrar y transcribir esas experiencias apoyemos a su transformación (Muratorio, 2005).

Por razones de confidencialidad y por temor a represalias, porque muchos/as estudiantes siguen siendo alumnos/as del mencionado profesor y de la Facultad “[...] las notas que tomemos no contendrán nombres ni identificarán información sobre los individuos...” (Taylor, 1987, 44). Mis informantes y estudiantes de la Facultad y del Taller pasarán a ser identificados con un seudónimo.

Solicité al Licenciado Mefistófeles verbalmente (porque la categoría de oyente fue eliminada por el decano Barriga) que me permitiera ingresar a su Taller (que duran dos semestres) en calidad de oyente porque el tema de anatomía artística tenía relación con mi tesis. El profesor asumió que esa tesis era la que tenía que redactar para terminar mis estudios en la Facultad de Artes, nunca la vínculo con FLACSO y no lo contradije.

Lo cierto es que entre ese creer saber y no tener la certeza el profesor me sacó de su taller a inicios del cuarto semestre de anatomía, argumentando que no le había pedido autorización para hacerlo. Cuando le comenté esa forma de proceder a una profesora su respuesta fue: “solo se estaba protegiendo de una persona que lo quiere atacar”.

Mi intención no fue atacar a nadie, solo intenté visibilizar un sistema educativo que se desarrolla de la mano del mundo del arte. Un sistema educativo que no es de uso exclusivo de la Carrera de Artes Plásticas en la Universidad Central del Ecuador sino que pone en evidencia las profundas carencias del sistema educativo ecuatoriano.

El arte es un espacio que según la directora de Arte Educarte-Quito, María Consuelo, es la posibilidad de lograr una transformación en los seres humanos. Ella está convencida que el arte es una herramienta que instruye a los seres humanos de manera distinta, que forma jóvenes cuestionadores, arriesgados y sin tantos miedos. ¿Será que la Carrera de Artes Plásticas cumple con ese cometido?

No insistí en cumplir con las normas burocráticas que este profesor me sugirió para volver a su Taller, pues sentí que tenía suficiente material para evidenciar su dinámica de trabajo con sus estudiantes.

## **Contenidos de la tesis**

Como consecuencia de los componentes expuestos, en el capítulo II defino un soporte teórico sobre las relaciones de poder y el disciplinamiento desde la institución educativa en planteamientos como las de Michel Foucault y los tipos de poder que rigen desde la interpretación de Eric Wolf. Una breve reseña sobre la historia de la representación del cuerpo, su evolución desde las artes plásticas. El género constituye una plataforma base donde se ejerce el poder desde los roles y la división sexual del trabajo y las sexualidades, en la que se evidencia y cuestiona la forma como se sujetan la representación de los cuerpos a un modelo binario heterosexual.

En esta línea, en el tercer capítulo detallo un breve resumen sobre los orígenes de la Facultad y el Colegio de Artes. En un intento por ver cómo se desarrollan los procesos de saber/poder y cómo se incorpora monopolios educativos. Un subcapítulo introductorio sobre los contenidos que se manejan en el TAA, que será redactado con detalle en el capítulo cuatro. Las consecuencias de abordar la representación de la anatomía artística en la academia con respaldo de una determinada bibliografía del arte clásico sin considerar la postura del arte moderno y contemporáneo. Y las épocas o escuelas que son determinantes en el desarrollo de la enseñanza/aprendizaje del Taller de Anatomía.

Por su parte, en el cuarto capítulo planteó cómo se desarrolla la cátedra de anatomía artística; un despliegue de observaciones, diario de campo, entrevistas a estudiantes y ex estudiantes con los que se visibilizan prácticas docentes que nadie ha logrado cuestionar desde 1987. Un esfuerzo por visualizar cómo se aplican sistemas de disciplinamiento en detrimento de la diversidad y la diferencia.

El quinto capítulo está dedicado a reflexionar sobre las propuestas artísticas que fueron concebidas desde egresados, ex estudiantes y estudiantes que tienen la posibilidad de moverse en otros ambientes artísticos mientras están en la academia. Para eso analicé una multiplicidad de trabajos, formas de ver la figura humana y de representarlas como un mecanismo de resistencia ante un espacio académico que disciplina interpretaciones del mundo, anula diferencias, estilos, formas de amar, colores de piel y cuerpos con capacidades especiales.

En función a estas reflexiones este trabajo de investigación busca aportar a los escasos procesos de reformas de educación que se han dado en el país.

## CAPÍTULO II

### RELACIONES DE PODER EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Esta investigación se realizó con un enfoque de género, sexualidades, disciplinamiento, relaciones de poder y arte en el TAA ¿En qué términos se plantean las relaciones entre maestro, estudiantes y modelos en un taller que dura dos semestres?

De la mano de este escenario queda por investigar ¿en qué términos se expresa la institucionalidad en compañía de las sexualidades, del género, del disciplinamiento, las relaciones de poder y el arte? Además de estos contenidos ¿qué otras cosas se dan al interior de este Taller de Anatomía Artística?

#### **¿Qué estructuras legitiman las relaciones de poder?**

Para Foucault (1995), desde el cristianismo hasta la actualidad el sexo fue un tema sometido a sistemas de represión y de confesión. A partir de éste se extrae el saber de aquel que habla. El otro se apropia de una verdad que le posibilita el ejercicio del poder y control. "...el poder pastoral ejerce un tipo de poder cuyo objetivo es asegurar la salvación individual; esta forma de poder no puede ser ejercida sin conocer el interior de la mente de las personas, sin explorar sus almas" (Dreyfus, Rabinow, 2001: 247).

Por otro lado, las totalidades de Foucault consumen todas las instancias de la vida moderna y desprecian a las personas que imaginan que tienen la posibilidad de ser libres (Berman, 1991). "[...] La pereza y la cobardía son las que nos llevan a no otorgarnos la decisión, la fuerza, el corazón de tener con nosotros mismos la relación de autonomía que nos permita servirnos de nuestra razón y nuestra moral [...]" (Foucault, 2009: 49).

En estos mecanismos de poder, según Dreyfus, Rabinow (2001) se han visibilizado formas de resistencias e intentos de establecer relaciones disociadas. Pero lo cierto es que ante la figura del poder se imponen las máscaras, la dialéctica del ocultamiento, de sumisión que les permite sobrellevar la imagen amenazadora de los fuertes. Este tipo de relaciones entre los débiles y los fuertes establece la diferencia entre la dominación y la subordinación (Scott, 2000).

En las instituciones, el sujeto se somete a “prácticas divisorias” en las que se divide a sí mismo o es dividido por los otros. Estas oposiciones se han manifestado en relaciones de poder del hombre sobre la mujer, de los padres sobre los hijos, del psiquiatra sobre el enfermo mental, de la medicina sobre el paciente, de la administración sobre la comunidad. “... Por ello, si queremos examinar los alcances y los límites del arte como plataforma para nuevas formas de subjetivación, tenemos que establecer nuestra búsqueda entre las modalidades bio-políticas del capitalismo global” (Zuñiga, 2008: 49).

Para Foucault, el poder viene de todas partes y se ejerce, no es que lo englobe todo pero este adquiere cuerpo de las relaciones. Estas relaciones son immanentes a procesos económicos, a conocimientos y a relaciones sexuales. La intención es su motor, descartando toda subjetividad; se ejerce con objetivos y metas (Salgado, 2008).

Dreyfus, Rabinow (2001) recurre a dos ejemplos patológicos del poder como: el fascismo y estalinismo. Mecanismos que usaron racionalidades, políticas específicas y su propia locura interna para dar vida a campos de concentración y el ejercicio de exceso de poder. Ante estos contextos es necesario desarrollar una conciencia histórica para entender conceptualizaciones que terminan siendo un engranaje complejo, en el que las relaciones de producción y significación ejercen un rol protagónico.

Las relaciones de poder se deben concebir desde muchos tipos y no solo como un “paquete”. Existen cuatro formas de ejercerlo: la primera es la manera en la que un individuo entra en el juego, es inherente a una persona; la segunda se manifiesta en las relaciones interpersonales, es la capacidad de un sujeto de imponer su voluntad a otro sujeto en la acción social; la tercera se desarrolla en los medios institucionales, es el contexto en el que las personas interactúan con otros sujetos; la cuarta opera y organiza escenarios, es estructural y está representado por el gobierno que distribuye la mano de obra social y rige la “conciencia” en el proceso de formación de ideas (Wolf, 2001 [1990]).

En este espacio es necesario identificar, según Dreyfus, Rabinow (2001), la individualización y la totalización simultánea de poder. Una “doble ligadura” política que nos construye y nos somete, “esta forma de poder se aplica a la inmediata vida cotidiana que categoriza al individuo, lo ata en su propia identidad, le impone una ley de verdad

que está obligado a reconocer y que otros deben aceptar en él” (Dreyfus, Rabinow, 2001: 245).

El mundo verbal de Foucault, pasa a ser carente de libertad. Una sociedad representada por un lenguaje envuelta con un tejido sin costuras, un trozo de tierra de la que no puede brotar vida porque carece de aire y formas. El define la modernidad como una teoría que nos une y a la vez nos somete a una eterna desintegración y desunión, a un permanente estado de angustia y ambigüedad. Ser parte de esta estructura implica una promesa de crecimiento y transformación, y al mismo tiempo nos lleva por un túnel que amenaza con destruir todo lo que tenemos (Berman, 1991).

Lo cierto es que la condición humana parece cada vez más lejos del paraíso y se va quedando en un purgatorio inventado de materialidad, en compañía de una sensación a nada. Un mundo en el que se resalta “[...] el triunfal “discurso del poder”. Cualquier discurso suena a vacío, pues los propios críticos están en la “máquina panóptica, dominados por sus efectos que prolongamos nosotros mismos, ya que somos uno de sus engranajes” (Berman, 1991: 25).

### **El saber/poder**

Martínez (2005) determina que la escuela surgió en el siglo XVII como un pretexto para mantener a los niños pobres en reclusión y vincularlos a la enseñanza del trabajo y la religión. Sirvió como medio de control y prevención de los levantamientos de la población en general, frente a medidas económicas y políticas adoptadas por la corona española. En esta época aparecen las *escuelas femeninas*, donde las niñas eran educadas para aprender los oficios adjudicados a la mujer (bordado, costura, cocina, etc.).

La escuela no surgió con un objetivo educativo, sino con un conjunto de pautas en el orden moral, de disciplinamiento y aprendizaje de oficios en colaboración directa con el Estado; dirigida a los niños, jóvenes y familias pobres que vivían en las ciudades en medio de la mendicidad, la delincuencia y la prostitución; situación que era considerada como producto de la falta de trabajo y educación (Martínez, 2005).

En el caso de Goethe, Nietzsche y Pestalozzi, según Quiceno (2005), denunciaron la pedagogía como un proceso de dominación, como una disciplina útil para la modernidad, una forma de producir la libertad produciendo saber.

Estos cambios asignarían responsabilidades a los padres sobre la crianza y los maestros se encargarían de la rutinización de las prácticas. Los curas, por su parte, dirigirían su atención en la formación moral y religiosa del individuo. Con estos patrones, la escuela se convirtió en un sitio de amoldamiento, no de aprendizaje/enseñanza (Martínez, 2005).

Con la influencia de Johann Heinrich Pestalozzi y Emilio Durkheim la función de la enseñanza tenía que ir más allá de castigar o enderezar conductas mecánicamente, tenía que explicar los sistemas de educación con técnicas lógicas, epistemológicas y sociales (Quiceno, 2005).

Pestalozzi estuvo influenciado por Kant y el idealismo alemán, consideraba que era necesario que el ser humano fuera conducido por la educación porque si era abandonado a su suerte era muy poco probable que lograra promoverse y desarrollarse. Para superar la naturaleza, el hombre necesitaba de la *moralidad* que iba determinada por la educación y la religión (Quintana, 2007).

Con esta escuela, ejemplarizó conceptos de instrucción en grupo, enseñar desde experiencias concretas, rescatar diferencias individuales, incluir relecturas y habilidades. Además, introdujo el currículo elemental de la geografía, el estudio de la naturaleza, el arte, la música y un manual de entrenamiento para los profesores. Él creía que el maestro podía ser una guía en el aprendizaje, regido por el cariño y la cooperación que reemplazaría la compulsión y el castigo (Pestalozzi, 1973).

Este pedagogo, según Montes y Beas (1998), destaca una educación en la que se rescata los principios de igualdad y libertad, la vocación, la diversidad y la libre elección de cada estudiante en un ambiente de respeto y armonía con la naturaleza.

A pesar de estos esquemas que fundamentaron *la escuela moderna*, propuestos por Pestalozzi, la educación que prevaleció durante la modernidad fue la que produjo individuos normalizados.

Sobre este modelo de dominación en el que se formateaba a un estudiante disciplinado se establece que cada vez es “[...] necesario no someter a todos nuestros hijos a una cultura uniforme, como si debieran llevar todos una misma vida, sino formarlos [...] para funciones diferentes que deberán cumplir [...]” (Durkheim, 1973: 42).

Contrario a ésta propuesta que busca rescatar individualidades [...] la escuela selectiva señala lo que le falta al alumno, lo que no tiene, lo negativo, en lugar de

reconocer sus posibilidades y potencialidades y actuar a partir de ellas [...] desempeñar el papel de buen alumno significa “no alterar el orden” ni requerir atención personalizada y que la escuela es más partidaria del orden que del espíritu crítico o la creatividad (Devalle, 1988: 86).

Foucault (1998 [1976]) visibiliza como el sistema educativo siempre ha estado determinado por la disciplina, al igual que la medicina, la prisión, los militares, el psiquiátrico, el derecho y la pedagogía. Porque la escuela se convirtió en un lugar de reclusión para normalizar. Un lugar de encierro en el que se sitúa al estudiante al margen de la sociedad para transmitirle un saber de base tradicional, caduca y apolillada, distante de los problemas del mundo. Este aislamiento, ésta recreación transforma al estudiante en un ser asimilable, consumible... (Foucault, 1999). Estas disciplinas podrían ser superadas por la producción de subjetividades capaces de resistir a este formato de dominación (Foucault, (2001 [1981])).

[...] Toda actividad del individuo disciplinado debe ser rimada y sostenida por órdenes terminantes cuya eficacia reposa en la brevedad y la claridad; la orden no tiene que ser explicada, ni aun formulada; es precisa y basta que provoque el comportamiento deseado (Foucault, (1998[1976]): 170).

Foucault (1998 [1976]) impulsa a pensar el presente de la pedagogía y la educación. La pedagogía implica un compromiso a investigar sobre la condición subalterna a la que es sometido el maestro por el Estado. En consecuencia, mientras más se enfatiza la relación del maestro con el método de enseñanza, más se le trata como portador de un saber sometido, subalterno e inferior. Un conocimiento que se encuentra encerrado en una institución escolar sin vincularse con la sociedad.

Esta falta de relación de la institución escolar con la sociedad es el tema que constantemente se discute en la Facultad de Artes porque un alto porcentaje de sus egresados y egresadas no encuentran trabajo vinculado con su formación.

Retomando el eje de la educación, según Saldarriaga, Sáenz (2005), sigue insertándose en formas y técnicas de organización disciplinaria que no han evolucionado. El maestro sigue dedicado a “mantener la disciplina”. La escuela sigue siendo una maquina de la verdad que funciona sobre una estructura disciplinar igual a la del siglo XVII. En Vigilar y castigar, Foucault (1998 [1976]), se refiere a la escuela como una de las instituciones donde a partir de la tecnología del examen se ejercen controles y se producen saberes.

De allí la lucha histórica, según Werner (2008), por alcanzar la igualdad de oportunidades y la ruptura de monopolios educativos que proponen un solo tipo de maestros y un modelo hegemónico de estudiante. Un sistema educativo que no discrimine por raza, clase social, discapacidades u orientación sexual. Si bien es cierto que los estudiantes homosexuales y las lesbianas acceden igual que otros al sistema escolar, una vez matriculados y al salir del closet, deben soportar diversas actitudes de rechazo y comportamientos discriminatorios que terminan generando su deserción como es el caso minorías étnicas.

Otra opción de enseñanza sería encontrar un ambiente en el que se aprende desde un “intercambio de conciencias” en la que el coordinador de la clase permita al alfabetizando conquistar su propia palabra, distanciándose de la estéril repetición del vocablo (Freire, 1976).

### **Educación artística**

“[...] El artista nace artista y para él, como para la mujer, la biología acaba siendo un destino. Eso sí, con importantes diferencias, y obviamente en detrimento de las mujeres (Wayne, 1973: 415. citado por Trasforini, 2009: 45).

Si eres una mujer con talento fuera de lo común, entonces las puertas están abiertas... pero aquello por lo que luchan las mujeres es el derecho a ser mediocres como los hombres... a pesar de las dificultades, sobre todo durante el siglo XVI y el XVII, las mujeres empiezan a ocupar la escena pública y ganan fama y prestigio. Muchas de ellas aprendieron del oficio de sus padres o de un pariente artista porque el ingreso a la academia de artes les estaba negado [...] eso era privilegio y prerrogativa solo de los varones (Trasforini, 2009: 71).

Dos ejemplos de prestigio fueron Artemisa Gentileschi (1593-1652), quién se fue a Londres a practicar, y Camille Claudel (siglo XIX). Según Trasforini (2009) Claudel recorrió territorios del arte que a las mujeres no les estaba permitido. Su obra “el abandono” (1888-1905) (figura 9) contribuyó a su marginación. Ella imaginó el deseo no como una relación de fuerza sino como el deseo recíproco de dos cuerpos. Ninguna otra artista en su época infringió tantas convenciones culturales. Treinta años en un manicomio lograron acallar la voz de Camille, una artista subversiva y consciente de su talento.

Ya no estamos en los años oscuros, de invisibilidad, de los que Louise Bourgeois decía: tenía la sensación de que la escena artística pertenecía a los hombres y que yo,

de algún modo, invadía su terreno. Por ello mi trabajo se hacia pero se mantenía oculto (Trasforini, 2009: 181).



Figura 9. "Abandono" Camille Claudel <sup>4</sup>

En este escenario todavía prima la imagen del hombre como el productor y hacedor; donde se reconoce una obra artística se cree que es producida por un hombre. El arte sigue siendo considerando un trabajo poco digno para una mujer. La dificultad de ser reconocidas está en la frontera entre ser un objeto de representación a ser sujetos y productoras de imágenes (Trasforini, 2009).

La etapa de representación prevaleció en el mundo del arte desde 1400 a 1880. Durante este período se aspiraba imitar la naturaleza con la mayor precisión posible. La segunda época fue el modernismo, desde finales del siglo XVIII. El arte ya no se preocupaba por la ilusión, por la representación exacta del mundo visual sino de las ideas que el entorno pudiera generar. Una obra de arte era catalogada en la medida que pudiera encarnar un significado particular (Carey, 2007).

Los maestros del pasado eran grandes ilusionistas pero la representación en la actualidad no es considerada arte. Por ese motivo nunca se puede condenar una obra por estar "incorrectamente" dibujada porque el modernismo es un viaje de descubrimientos y experimentación. No es fácil desligarse de esas ideas preconcebidas de lo que se reconoce como arte. Los artistas que logran superar ese ilusionismo de la "representación perfecta" nos enseñan a ver esos misterios de la naturaleza que jamás imaginamos que existían. La creación artística se considera producto de un proceso mental que se vincula con la psicología (Gombrich, 2010[1996]).

Las diferencias entre la etapa de la representación y la del modernismo se plantean en las discrepancias existentes entre el cuerpo y la figura. La figura es lo que contemplamos en la pintura clásica y en gran parte en la fotografía de moda, es la forma

---

<sup>4</sup> <http://www.google.com/imgres?imgurl=http://fanjacc.files.wordpress.com/2007/11>

ideal ajena a nosotros. El cuerpo, por lo contrario, es la vivencia experimental de nuestra condición física desde la interrelación con los demás (Godfrey, 2010).

Las figuras no sudan ni se tiran pedos; los cuerpos sí. Bacón y Freud son pintores figurativos que intentan representar cuerpos. Abordan la pintura de tal modo que el espectador pueda establecer una relación de empatía con la condición física del sujeto [...] Saville inició su carrera artística plasmando su propio cuerpo tal como lo experimentaba, [...] podemos afirmar que Saville es más una pintora del cuerpo; en cambio, la génesis de la signatura artística de Pearson Wright fue el retrato: crear imágenes de otras personas. Crear figuras (Godfrey, 2010: p. 180).



Figura 10.  
Jenny Saville, “Passage”, 1992, óleo sobre lienzo<sup>5</sup>.



Figura 11  
Stuart Pearson Wright. “John Hurt as Krapp”, 2001. Óleo sobre yeso y sobre panel de roble<sup>6</sup>.

Esa búsqueda de la representación, esa lógica reproductiva y la idealización de la figura son hijos de una academia clásica en la que se puede admirar esa ilusión, que en ocasiones podría ser perfecta. Un paradigma “relacional” que habla fatalmente de quién es presa de ella. Un mundo clásico en oposición a esa significación de los cuerpos vivos que son parte de una comunidad, que copan las calles, que va en compañía de esa esperanza de creer que el arte está en capacidad de darle vida a la vida (Zuñiga, 2008).

Uno de los profesores de la Carrera de Artes Plásticas se mantiene en constante investigación sobre cómo se va representando el cuerpo más allá de la figura y de un molde dual dijo:

---

<sup>5</sup> (<http://www.rociodiaz.es/wp-content/uploads/2011/07/JENNY-SAVILLE-1.jpg>) visitado el 10 de julio del 2011

<sup>6</sup> ([http://images.npg.org.uk/790\\_500/7/1/mw19171.jpg](http://images.npg.org.uk/790_500/7/1/mw19171.jpg)) visitado el 10 de julio de 2011

En mi tiempo no hubo esa inquietud de abordar temas de homosexualidad y esas cosas pero yo creo que en los últimos años hay alumnos que han trabajado en torno a esa temática. Fue como sorpresa, más que para nosotros fue para el público cuando hubo la exposición de fin de semestre. Artistas como el noruego Odd Nerdrum que trabaja con este tema de lo híbrido. Ponte hace hombres con vagina o mujeres con pene y cosas así y me ha dejado como, no sé, me ha llamado mucho la atención (Carlos R., entrevista, 2010).



Figura 12.

Odd Nerdrum, “Hermafrodita”, oleo sobre lienzo.

Del mismo modo en que ha cambiado lo que se considera arte, la manera de entender el cuerpo humano ha variado en función a los debates que giran en torno a este como las sexualidades, el sexo, el aborto, la cirugía plástica, la etnia y el género (Zuñiga, 2008). A pesar de estos cambios y transformaciones que han permeado el arte y la forma de representar el cuerpo, queda por indagar si la Carrera de Artes Plásticas ha adoptado estos contenidos.

### **El género como forma primaria de poder**

Scott (1996[1986]) opina que los diccionarios han sido insuficientes para dar una definición adecuada sobre género. En los años 80, Ella utilizó el concepto como una categoría útil para delimitar con mayor precisión, cómo la diferencia (biológica) se convierte en desigualdad (económica, social y política) entre mujeres y hombres. Cuerpos impregnados de roles, valores y actitudes socialmente adquiridos y que determinan la diferencia entre seres humanos. Aliaga (2004) concuerda con Scott en que la diferencia entre sexos no es natural sino que obedecen a paradigmas sociales.

Según Scott (1996[1986]), el género como forma primaria de poder está constituido por cuatro elementos: lo simbólico (símbolos que evocan determinadas formas de comportamiento, por ejemplo: Eva y María); lo normativo (reglas de conducta expresadas en doctrinas, como la religiosa, en la que se pretenden establecer significados

unívocos); institucional (encargada de reprimir conductas fuera de lo normativo, por ejemplo, la escuela); y lo subjetivo (conformación de la personalidad y *las identidades de género* femenina y masculina).

Estas unidades me servirán de base para descifrar cómo se estructura el aprendizaje del estudio anatómico artístico en la Carrera de Artes Plásticas e identificar qué otros discursos se incluyen en el Taller. Me permitirá, también, descifrar qué otro elemento se puede desarrollar en un espacio destinado a deconstruir y conocer los nombres de huesos, músculos y la representación de la figura en su conjunto basada en el modelo de dos sexos biológicos.

[...] Estoy profundamente comprometida con las ideas de los movimientos gay y la liberación femenina, que sostiene que la conceptualización tradicional del género y la identidad sexual constriñe las posibilidades de vida y perpetúa la desigualdad de género. Para cambiar la política del cuerpo, hay que cambiar la política de la ciencia misma (Fausto-Sterling, 2006 [2000]: 23).

Mejía (2006) resaltó la ceguera del ser humano ante la construcción binaria del sexo y el género. La realidad se evidencia en la existencia de un número de géneros que no tiene límites. Una tierra de ciegos en la que el sistema de relaciones que subordina a las mujeres encuentra sus explicaciones en Lévi-Strauss y Sigmund Freud.

Una mujer solo puede convertirse en doméstica, esposa, mercancía, conejito de Playboy, prostituta o dictáfono humano en determinadas relaciones. Para Lévi-Strauss la esencia de los sistemas de parentesco está en el intercambio de mujeres entre los hombres, lo cual construye una teoría de la opresión sexual (Rubín, 1997).

En el capitalismo, la mujer está segregada a funciones de baja remuneración y poca consideración: empleadas domésticas, enfermeras, niñeras, camareras. A esta realidad se suma el “acoso sexual” lo que determina que las mujeres ocupen un espacio de esclavitud dominado por los hombres. Ellos poseen el poder económico para imponer sus predilecciones sobre la sexualidad de las mujeres (Rich, 1999).

Los centros educativos, por lo general, funcionan en base a estructuras donde prima la homofobia, el heterosexismo, el machismo, el racismo y las relaciones de género jerárquicas y conflictivas. “En este sentido, el estudio llama la atención sobre una causa importante de deserción escolar; la discriminación por orientación sexual y género” (Werner, 2008: 142).

### **Cuerpos normados por la heterosexualidad**

En sociedades regidas por la heteronormatividad el cuerpo está presidido no por su anatomía sino por su contexto cultural. El cuerpo sexuado pasa a ser un campo de posibilidades interpretativas en el que prima el género con sus significados culturales (Soley-Beltrán, 2009).

En una sociedad donde prima la heterosexualidad, el semen y el pene juegan un rol protagónico en un contrato sexual, él y solo él confiere sentido a la relación. Pero lo cierto es que la vagina puede ser penetrada por los dedos, por el puño o por cualquier objeto (Viñuales, 2002).

Uno de los artistas del arte contemporáneo que puso a prueba “el respeto a la diferencia” en la élite artística neoyorquina fue Warhol<sup>7</sup>; quién nunca disimuló su amaneramiento. Esta imagen fue un golpe para el heterosexismo imperante en el cosmos del arte (Aliaga, 2004).

“San” Foucault inicia su diálogo con Halperin (2004); resaltando que el poder no se posee sino que se ejerce en un espacio de acción y elección; que una de las bases para desarrollarlo es la libertad, aunque ese ejercicio está condicionado por mecanismos de control internalizados cada vez más sutiles. “...no castigar menos, sino castigar mejor; castigar con una severidad atenuada quizá, pero para castigar con más universalidad y necesidad; introducir el poder de castigar más profundamente en el cuerpo social” (Foucault, 1998: 86).

Una de las libertades promovidas por la modernidad es la libertad sexual. Sin embargo, está no ha logrado liberarnos de nuestra sexualidad. Podemos ser “libres” siempre y cuando nos adaptemos a sus definiciones de libertad regulada por un concepto liberal como ideal normativo de una conducta humana respetuosa.

Para finales del siglo XIX [...] disminuyó la práctica de enviar a los homosexuales a la cárcel por plazos determinados; desde entonces fueron cada vez más encerrados de por vida en manicomios, e incluso castrados o lobotomizados como miembros de una especie degenerada [...] (Halperin, 2004: 54).

Durante el siglo XX y XXI se mantiene esas actitudes de marginalidad hacia la homosexualidad. La cultura escolar es parte de este sistema normativo que responde ante

---

<sup>7</sup> **Andrew Warhola** (1928-1987) Artista plástico y cineasta estadounidense conocido como Andy Warhol. Fue uno de los fundadores y teóricos del Pop Art.

un grupo homogéneo. Según Devalle (1988), un sistema que trata a la diversidad como una deficiencia y la transforma en patología.

[...] Si la discriminación y la homofobia en el ámbito escolar constituyen un problema cultural, su abordaje requiere repensar el sentido de la escuela y de la educación... Trabajar por una escuela en la diversidad y para la diversidad implica la posibilidad de hacer efectiva la igualdad de oportunidades (Werner, 2008: 121).

En compañía de esa etiqueta, al igual que los judíos durante la segunda guerra mundial, se los excluye de la masa de “normales” y se les delega “[...] a las orientadoras u orientadores, considerados como profesionales especialistas en tratar con los estudiantes problema [...] en el modelo de escuela selectiva, en el cual se considera la diferencia como carencia, déficit, minusvalía o falta” (Devalle, 1988: 83, 86).

Trabajar por una escuela en la diversidad y para la diversidad, en relación con la sexualidad, implica propiciar la transformación de los sentidos, los significados, las prácticas y los valores que se han tejido alrededor de la sexualidad, de las diferencias de orientación sexual y de la manera de pensar y vivir lo masculino y lo femenino (Werner, 2008: 122).

Para escapar de esos mecanismos, Foucault (1995), planteó la homosexualidad como una posición estratégica; abriendo la posibilidad de desarrollar un campo de formación continua y de transformación similar a la teoría Queer. Este término describe una diversidad de prácticas sexuales y otros deseos transgresores frente a el sistema binario de género (Spargo, 2004).

Es necesario que el enfoque de la escuela en la diversidad se enfoque en la búsqueda de una revaloración de la variedad en la que “... los seres humanos se acerquen unos a otros, cada cual con la confianza en sí mismo, sin temer de su identidad y donde lo relevante es que sean diferentes” (Werner, 2008: 123).

Lo Queer es una arma ideológica que ofrece nuevos espacios para desarrollar más pluralismo, reclama una identidad individual y el derecho a determinar su vida privada y afectiva ignorando las cuestiones de clase, raza, la misoginia del movimiento gay y el separatismo del movimiento lésbico (López Penedo, 2008).

Aliaga (2004) establece que es necesario reconocer que el derecho a la diversidad, a lo Queer, sigue siendo una utopía en un mundo donde las mujeres son lapidadas (Nigeria), los homosexuales condenados a muerte (Arabia Saudita, Irán) y los transexuales son asesinados (Ecuador).

Sáez (2005) afirma que mientras lo Queer genera dinero en la academia, en la vida real apropiarse de este proyecto termina siendo sinónimo de limitaciones económicas, sujetarse a vivir miserablemente, exponerse intencionalmente a ocupar un espacio en la marginalidad.

En este escenario de oposición, las lesbianas y gays terminan despojados de su libertad, del derecho a decir su “verdad” sobre sus vidas, quitándoles poder racional para hacerlo. A pesar de la adversidad se puede concluir que donde se manifiesta los diversos tipos de relaciones de poder, hay resistencia. “...Y es sin duda la codificación estratégica de esos puntos de resistencia lo que torna posible una revolución” (Halperin, 2004: 146).

Estas estructuras que sustentan la discriminación, según Werner (2008), son estereotipos que se mantienen vigentes porque no se los visibiliza o denuncia. Y mientras nos regimos en “los eslóganes que son parte de la retórica que despliegan las estrategias de las reformas educativas y que crean la ilusión de que está todo bien” (Citado por Alicia Devalle. Op. Cit., P17). En efecto nada cambiará porque todo funciona como “debe” funcionar.

### **Conclusiones**

El sistema educativo ha estado condicionado por estructuras de poder que construye y somete. Camisas de fuerza que difícilmente permite valerse de una autonomía.

Aunque se han desarrollado propuestas pedagógicas que han destacado el rol del maestro como un generador de igualdad y libertad de elección, el denominador común es “mantener la disciplina” regida por una estructura del saber androcéntrica y sexista que normatiza. Además, es un sistema que ha servido para mantener a la mujer como género subordinado en un espacio de desigualdades económicas, sociales, políticas y culturales.

### **CAPÍTULO III**

#### **LOS CONTENIDOS DEL TALLER DE ANATOMÍA ARTÍSTICA (TAA)**

Empezó el año escolar, los pasillos estaban colmados de estudiantes; pasaban por mi lado con sus rostros salpicados de ese talco amable de los sueños. La mayoría llevaban en los bolsillos sus economías que iban desde la pobreza a la clase media. Por un tema monetario, a algunos les cuesta acceder a improvisados tableros y papeles donde plantear sus bocetos iniciales; el quintal de arcilla para empezar la clase de modelado o costearse un almuerzo. Cuando ingresé a los talleres de dibujo y modelado confirmé como disfrutaban jugando con sus trazos, bocetos y el barro durante su primera clase.

Estaba embobada en mi mundo amable, en calidad de curiosa, hasta que un compañero de la facultad, P.A. se aproximó y me dijo: “ya vas a ver como la mayoría desaparece, siempre es así”. Ante esa predicción sólo me quedó desearles a las novatas y los novatos, suerte. La idea de la buena fortuna me invitó a reconciliarme “hipócritamente” con el pensamiento de que no todo es malo en la Carrera de Artes Plásticas y continuar con mi investigación mientras desaparecí por los pasillos.

Retomando el TAA busqué los contenidos en la planificación del profesor; el tercer semestre suele centrarse en el estudio de la anatomía desde la historia del arte y el estudio osteológico. En el cuarto, los contenidos se especializan en los músculos y sus funciones.

Los tres puntos a desarrollarse en este capítulo giran en torno a las preguntas: ¿Cuál es el objetivo de la anatomía artística? ¿En qué términos se expresa la institucionalidad a partir del saber/poder? y ¿qué épocas y bibliografía, guían los contenidos del TAA?

#### **Antecedentes históricos del Colegio y la Facultad de Artes**

El presidente García Moreno estableció las bases de la Escuela de Bellas Artes en el Ecuador, con la fundación del Liceo Miguel de Santiago en 1849. En 1904, Eloy Alfaro consolidó su presencia al dotarla de especializaciones en pintura, dibujo y escultura y

funcionó en una casona ubicada en el parque de la Alameda entre 1940 hasta 1944. La Asamblea Constituyente de 1945 anexó dos organismos de Artes: Conservatorio Nacional de Música y Escuela de Bellas Artes a la Universidad Central (H. Consejo Universitario UCE, 1967: 2).

El H. Consejo Universitario, en sesión del 25 de abril de 1968, concuerda: la creación de la Facultad de Artes para el mes de octubre de ese año, que estará integrada por: la escuela de Artes Plásticas (pintura, escultura, cerámica y grabado), de Artes de la Representación (teatro, danza y cine), de Artes Musicales, y el Centro de Artes. Entre los objetivos iniciales planteados por sus fundadores podemos resaltar:

la Facultad de Artes deberá, en primer lugar, ser capaz de engendrar nuevas ideas para lograr una renovación en la educación artística y un cambio cultural del país. Es necesario descartar conceptos de enseñanza caducos; hay que separarse de los espíritus carcomidos por la rutina y alinearse con los postulados que preconiza el mundo moderno (H. Consejo Universitario UCE, 1967: 2-4).

En la década de los 70, la plástica ecuatoriana logró un crecimiento gracias a la proliferación de galerías, museos, exposiciones debido al auge económico que experimentó el país, gracias al boom petrolero (Oña, 2006). Sin embargo, este “boom” no se reflejó en la Facultad de Artes debido a que no se consideraba su preeminencia en relación a la producción artística. No representaba un centro de exposición sino más bien un espacio de formación, que al parecer no fue relevante para la inversión.

Para el Profesor Vicente (mientras él fue estudiante de la Facultad de Artes, entre 1974 y 1978) el resultado de la falta de presupuesto se veía reflejado en las condiciones que presentaba el edificio de la Facultad de Artes como por ejemplo las goteras. Cosa que no ocurría en otras facultades como economía o medicina.

Solo después de 22 años se dieron solución a estos problemas de infraestructura. Cabe señalar que el presupuesto que recibió la Facultad de Artes, se tuvo que repartir con el Colegio de Artes. Inicialmente llegaron profesores de Francia para impartir clases en el Colegio de Artes (Boletín de prensa, 1993: 1).

Pese a la buena voluntad de las autoridades de turno de invertir en el mejoramiento del Colegio de Artes en 1990, con el fin de que “alcance nuevas metas y logros para mejorar la formación artística a nivel secundario” (Herrera, 1990: 9) durante el año 2000 las autoridades decidieron cerrar sus puertas debido a la falta de presupuesto

para mantenerlo. Cuando le pregunté a un ex alumno de Colegio de Artes porque decidió no realizar sus estudios en esa institución contestó:

¡Nunca! Porque me iba a topar otra vez con el profesor Mefistófeles y lo iba a tener cinco años de profesor ¿calas? Ya me lo aguante tres años y dije ni “cagando”, nunca más. [¿Qué pasó con ese profesor, te traumo?] No solo ese profesor sino todos. Ingresar en la Facultad era repetirme lo mismo, entonces me preguntaba: ¿qué voy a aprender de nuevo? Iba a ver lo que había visto en el Colegio ¿para qué seguir, si calas? Esa fue la razón por la que me fui a Inglaterra a seguir mis estudios (Fernando, 2011, entrevista).

El profesor Mauro ve a Quito no solo como una capital, sino como un símbolo de la cultura; un patrimonio de la humanidad, referente de las representaciones artísticas de todo el país. Partiendo de ese argumento, para él fue una gran pérdida que el Colegio de Artes se haya cerrado:

Un argumento para cerrar el colegio fue que la Facultad de Artes no tenía presupuesto, pero durante el año 2000 el profesor Byron y yo buscamos que este colegio pasará a manos del Municipio. La petición fue aceptada, sólo necesitábamos tiempo para concretar la parte administrativa, pero las autoridades de ese período se empeñaron en cerrar el Colegio y lo cerraron (Mauro, 2011, entrevista).

Las predicciones de las autoridades de turno para cerrar el Colegio de Artes es que la Facultad incrementaría su nómina de estudiantes. Pero si ese era el argumento ¿Por qué bajaron el cupo de estudiantes para inscribirse en primer semestre, de 120 en el 2005 a 80 estudiantes en el 2010?

Algunos profesores afirman que tomaron esa decisión por falta de presupuesto; otros porque los y las estudiantes se negaban a continuar sus estudios de artes plásticas en la facultad después de obtener su bachillerato. No obstante, lo que se cumplió fue mantener un monopolio educativo, según palabras de Werner (2008), que impone un modelo jerárquico entre maestros y estudiantes. Una plataforma en la que resulta imposible concebir un sistema educativo sin distinción por etnia, género, clase social, capacidades especiales u orientación sexual. En este sistema educativo hay estudiantes que logran matricularse, pero por actitudes de discriminación terminan desertando. Una realidad que se puede visibilizar en los pasillos de la Facultad de Artes.

### **La Institucionalidad en la Carrera de Artes Plásticas**

En el año 2008, a los cuarenta años de Fundación de la Facultad de Artes, el profesor Manuel dijo en su discurso:

Cuarenta años no es poco ni mucho. Es una edad, pero así como es costumbre nuestra festejar los cumpleaños propios y ajenos, celebremos éste con la siempre renovada promesa de ser más en lo venidero. Promesa y cumplimiento que nos exige la sociedad nacional y también nuestra Universidad Central. Digo, simplemente, que es obligación nuestra entrar al futuro con los ojos abiertos (Mejía, 2008: 7).

De acuerdo a lo planteado por el profesor existen unas inquietudes de cómo se está abordando el tema de la enseñanza y, al mismo tiempo, del aprendizaje dentro de la Carrera de Artes Plásticas.

En 1996, el Arq. Lenin (profesor de Historia del Arte desde 1969 y siete veces decano de la Facultad de Artes) redactó una propuesta para dar solución a los tres problemas académicos básicos que se manifestaban: ausencia de evaluación de los docentes, imposibilidad de ejecutar una reforma académica en la malla curricular y rutina (Oña, 1996: 1).

En la actualidad, un estudiante de la carrera se enfrenta a tres problemas claves: primero, no existe un sistema de evaluación docente (este semestre abril-julio 2011 se improvisó un plan de evaluación de docentes), segundo, los contenidos se fundamentan en el arte clásico; descartando los aportes sobre anatomía que plantea el arte contemporáneo y tercero hay poca iniciativa para sostener posturas artísticas en términos democráticos, es decir, renovar la malla curricular con contenidos clásicos, modernistas y contemporáneos.

Diría que últimamente, me he sentido cuestionado por parte de ciertas personas fundamentalistas que consideran que sólo “su expresión contemporánea” es la válida y esa es la que tiene que descartar a todas las demás de la faz de la tierra y del arte, ¿no? [...] pero yo no denigro a otras expresiones, simplemente las respeto, y quisiera que se respete a las otras también [...] (Jesús, 2011, entrevista).

Otra de las debilidades que se ha intentado superar en los últimos tres años ha sido el tema pedagógico. Para el profesor Mauro, los profesores de la Carrera de Artes Plásticas desconocen lo que significa enseñar, porque se trabaja sin bases para hacerlo.

Se supone que si aprendo es lógico pensar que podré enseñar. Pero lo cierto es que si no se tienen nociones pedagógicas se aplican las cosas al ojo y por instinto. La desertión de un alto porcentaje de estudiantes da cuenta de la precaria situación que está viviendo la Facultad (Mauro, 2011, entrevista).

Al no contar con una capacitación de calidad, los esfuerzos por mejorar la enseñanza en el aula se presenta como uno de los problemas sin superar. Como consecuencia de esto se mantiene “el dictado” y las clases magistrales (Esteves, 2008).

Las reformas educativas en Ecuador se han enfocado en la formación de los maestros, pero la baja calidad de los programas impiden una buena capacitación (Arcos, 2008).

El profesor puede ser un gran artista pero es necesario que sepa de pedagogía. Que sepa como apoyar los procesos de los chicos. Hay profesores [...] que gozan de una linda experiencia como artistas. Pero lo cierto es que estamos trabajando con las personas, no estamos trabajando con nuestra obra (Hernán, 2010, entrevista).

Las actitudes violentas hacia la nomina de estudiantes, según el Lcdo. Mauro, es la que perjudica a la institución. Francisco, profesor de dibujo artístico; quién es el asistente y el ayudante de cátedra del profesor titular del TAA.

Para mí no fue tan traumático recibir clases con éste profesor en la facultad porque ya fue mi profesor en el colegio. Allí si era terrible. El era bien imponente. Sólo con la mirada nos intimidaba. Pero de lo que recuerdo no tenía nada de pedagogía en sus clases. Ser agresivo con los estudiantes no creo que sea el camino (Francisco, 2011, entrevista).

Algunos profesores no cuentan con una capacitación adecuada para ser docentes y los y las estudiantes no protestan ante ello, soportan en silencio esa “forma un poco dura de enseñar”. Un sujeto disciplinado pierde su voz y capacidad de protestar (Foucault, 1998). Un sistema en la que la pereza y la cobardía priman, conducía a ignorar la fuerza de la libertad que impulse a utilizar nuestra razón y moral (Foucault, 2009). Cuando perdemos la autonomía nos queda como bases de resistencia, ante los mecanismos de poder, máscaras, ocultamiento y sumisión, que nos permite sobrellevar el peso de los “fuertes” (Scott, 2000).

Mientras más se somete al estudiante a un sistema de imposiciones, éste termina siendo un portador del saber subalterno e de inferioridad (Foucault, 1998). La diferencia entre el profesor Mefistófeles y Francisco es que el primero se considera “el artista”, imposible de superar. Mientras su alumno va por las aulas en compañía de palabras que lo asigna como profesor pero no como artista. Cuando le pregunté al profesor Mefistófeles lo que significaba ser maestro, su respuesta fue:

[...] yo nunca soñé con ser profesor. Es una de las cosas que más detestaba en mi vida llegar a la docencia y peor aún en el campo del arte [...] Yo no tengo reparos porque les he manifestado, si usted quiere igualarle al profesor estudie, practique todos los días y mientras usted practica y hace su esfuerzo yo estoy trabajando también en consecuencia no me va a alcanzar nunca, ¿no es cierto? (Mefistófeles, 2011, entrevista).

Para Mefistófeles la figura del maestro resulta inalcanzable. Bajo este concepto cómo los estudiantes pueden acceder al conocimiento teniendo como barrera al maestro. Este es un claro ejemplo de la relación vertical que se produce en el taller de creación artística.

Para algunos docentes, esa falta de libertad que los y las estudiantes experimentan es la base de su fracaso en la vida profesional y provoca la deserción de los y las educandos más sensibles en el transcurso de la Carrera.

[...] el sistema es autoritario, es rígido. Es decir cuando más obediente somos más acogida tenemos, siempre trabajamos para el profè [...] Creo que en los primeros años se necesita que estén los profesores más sensibles que interactúe con los estudiantes, no esa relación jerárquica en la que se premia o castiga [...] Es necesario impulsar esa libertad de asumir una responsabilidad por si mismo [...] cuando están fuera de la universidad se pierden porque no hay esa estructura, ese condicionamiento no existe esa presión [...] (Hernán, 2010, entrevista).

Al ingresar al Taller existen dos posibilidades: la primera en la que el ejercicio del disciplinamiento provocará el temblor de las manos, bajo la voz de un docente que busca una perfección que él mismo no ha logrado alcanzar. Una pobre jugada en la que se apuesta por talentos excepcionales para menospreciar las voluntades de la mayoría. La segunda, sería encontrar un ambiente en el que se aprende con “un intercambio de conciencias”, en el que no existe un profesor sino un coordinador. Un método destinado a brindar la oportunidad al alfabetizando de saber y conquistar su propia palabra para no quedarse en la decadente repetición del vocablo, en este caso, en la representación lineal de la figura humana (Freire, 1976).

### **El Taller de Anatomía Artística (TAA)**

El viernes 3 de septiembre de 2010, el taller abre sus puertas a su clase inicial, su horario de inicio 10h50. Está atestado de estudiantes, obligados por un pensum fijo que impone su ritmo y un propósito: aprender anatomía artística.

Son sesenta y cuatro alumnas y alumnos, de los cuales veinte están repitiendo ese semestre. Mefistófeles cuando ve esa aglomeración dice: “no recordaba que fueran tantos los reprobados ¿Y quién le dijo a usted que pierda el semestre?” (Risas). Ante ese tipo de ironías y festejada por los mismos educandos cabe citar que “[...] paradójicamente, en la escuela muchos consideran normal la burla, las agresiones verbales y físicas contra los y las estudiantes, a la vez que se considera anormal la diferencia por orientación sexual” (Werner, 2008: 142)

Continuando con la clase, el profesor observó su entorno con detenimiento y recalcó:

Hay casos que reprobaron la asignatura [...] hoy los veo nuevamente por aquí, quiero un compromiso por favor en puntualidad con los trabajos y asistencia. No nos inventemos cosas. No me gustan las mentiras. [...] Para los jóvenes que se reintegran en calidad de arrastre, los cruces de horarios entre teoría de la cultura y anatomía no son mi problema. Por favor, si se cruzan los horarios, usted verá como los resuelve (TAA, 3 de septiembre de 2010).

La institución educativa es un espacio que constituye un bloque de comunicación-poder en la que sigue insertándose formas y técnicas de organización disciplinaria que no han evolucionado. La escuela se mantiene como una máquina de verdad que funciona sobre la estructura disciplinar similar a la del siglo XVII (Saldarriaga, Sáenz, 2005). Una observación que vinculé con el testimonio:

[...] no se puede explicar el amor, es abstracto ¿no es verdad? Sabemos que es la máxima expresión ejecutada por una mujer y un hombre. Para poder representar esto necesitamos tener un conocimiento sobre lo que es la pasión, la emoción, el amor entre un hombre y una mujer. ¿Cómo se manifiestan el amor, qué provoca estos gestos en el rostro? (Taller anatomía artística, 3 de septiembre de 2010).

Luego de su discurso sobre el amor heterosexual, el profesor enfocó su mirada sobre Gledis (estudiante que trabaja a favor de los derechos de los/as LGBTTIQ –lesbianas, gays, bisexuales, transgénero, transexual, intersexual, Queer- en Quito). Una concepción de género binaria y heterosexual que limita los instintos de los seres humanos.

[...] La formación es la lucha entre dejar de ser y ser... Estos instintos sólo se reconocen al despojarnos del velo hombre o mujer; si lo hacemos, reconoceríamos en dónde están los mejores instintos. Llegar a Grecia, reconocer la Reforma protestante, el Renacimiento, los hombres más valiosos, el arte y la verdadera ciencia, sólo les es posible a los individuos formados en esos instintos (Quiceno, 2005: 90-91).

Este tipo de “verdades” que rigen el discurso de Mefistófeles están basadas en un “... sistema dual de género y un sistema que institucionaliza la heterosexualidad como identidad de referencia única, auténtica y verdadera, cuando no existe una identidad más auténtica o verdadera que otra” (Nieto, 2008: 195).

Mefistófeles responde sobre las relaciones entre personas del mismo sexo:

Mire, posiblemente yo he direccionado mi clase a la pareja hombre-mujer, eh, no por, no con la intención de olvidarme del otro ¡no! Es decir, de esas personas que tienen una identificación sexual diferente al género que antes lo llamábamos masculino y femenino. ¿No? Yo considero que el espacio del artista es tan amplio

que me da igual, mientras esa persona haga lo que le gusta y viva: su vida [...], oiga, bien por ellos ¿no? (Mefistófeles, 2011, entrevista).

Sobre los estereotipos que pesan sobre los artistas señaló:

Mire mientras más crudos sean los estereotipos que usted menciona yo pienso que nos fortalece más en lo creativo. En lo que usted menciona que nos determinan como maricones, permíname [...] eh, no sé, realmente es, le voy a decir algo, todas estas expresiones siempre provienen de quién no logró en su vida lo que el artista logró [...] Y lo peor es que quienes tildan con estos conceptos, son los primeros que se regocijan con la creación del artista. La única diferencia es que no pudieron crear y no podrán crear ¡jamás! (Mefistófeles, 2011, entrevista).

Por un lado el profesor expone su reconocimiento de otras prácticas sexuales “mientras esa persona haga lo que le gusta”, pero le perturba que lo califiquen como marica por ser artista.<sup>8</sup> Un calificativo homofóbico hacia los seres humanos que no se suscriben a la heteronormatividad, independientemente de cuál sea su profesión.

Fausto-Sterling, 2006 [2000] cuestiona esta construcción dual del sexo. Para ella no hay blanco y negro sino matices de diferencias. Establece que existen muchos otros cuerpos, un continuo biológico, que evidencia esa falsa dicotomía que nos agrupa como mujeres y hombres. Encajar en esas categorías tiene una influencia social concreta, en la que el tercero identificado inicialmente por Platón con el nombre de hermafrodita, desapareció. Además, la materialidad del cuerpo está regida por el discurso de la heterosexualidad, un régimen que no da margen de elección al sujeto y excluye los “sexos” que no hayan sido legitimados por este sistema, porque no los considera “cuerpos” (Butler, 2002 [1993]).

### **Enseñanza/aprendizaje en el Taller de Anatomía Artística (TAA)**

El profesor Mefistófeles llega al Taller, ordena las bancas y luego hace que sus estudiantes hagan una fila por estatura para que se sienten en las bancas en ese mismo orden. Siento que los y las estudiantes son tratadas como preescolares que hay que aleccionar desde el lugar que deben ocupar en el Taller.

Quiceno (2005) desde el análisis de Goethe y Nietzsche ubica a la pedagogía como un proceso de poder y dominación. Como consecuencia, con esos patrones los orígenes de la

---

<sup>8</sup> Las dinámicas de evaluación y formas de enseñanza/aprendizaje desde la figura humana en el Taller de Anatomía lo abordaré con mayor detalle en el capítulo cuatro.

escuela se convertirían en un sitio de amoldamiento, no de conocimiento (Martínez, 2005).

Después que determinará su orden, empieza con la explicación de los movimientos básicos de la figura humana.

Existen tres movimientos básicos de la figura humana. Primer momento, es el geométrico. Se puede tomar por referencia sea el cubo, la forma circular o triangular. Voy a tomar el ejemplo de la manzana, su ritmo. Entonces ¿Qué pasa con la figura humana? (Taller de Anatomía, 2010).

Mientras explica el momento geométrico, empieza a dibujar una manzana partiendo de un cuadrado sobre la pizarra de tiza tradicional (En vano tiene una pizarra de tiza líquida porque nunca la utiliza).

El segundo momento es el topológico, ¿que entendemos por topología? Vemos que los hombros tienen una superficie sobresaliente ¡Oiga! me refiero a los músculos (Taller de Anatomía, 2010).

En Florencia, durante el Siglo XV, Leonardo Da Vinci y Miguel Ángel Buonarroti iniciaron los estudios de los músculos. A escondidas, asustados, obligados a correr y ocultarse cuando eran señalados como “profanadores de cadáveres”. La anatomía muscular determina la forma del cuerpo, es la parte que le interesa al artista, “... y tiene a su cargo la expresión de nuestro estado de ánimo” (Parramón, 1990: 8).

De vuelta al TAA, el profesor toma la cabeza de Adán, el modelo, y la mueve en diferentes posiciones, como si fuera un muñeco de trapo, para continuar con su explicación sobre el movimiento topológico.

Al observar la parte morfológica, [...] vemos que el esternocleidomastoideo se ha pronunciado (señala el cuello de Adán) ¡qué interesante! ¿Verdad? Nosotros acá lo que vamos a llegar a dominar es la proporción, [...] la cabeza. No importa si está de frente o de perfil. No lo suelte es su unidad de medida. Cuando entramos a la edad adulta, nuestros pectorales se manifiestan, aunque no seamos físico culturistas. Cuando uno toma la figura femenina encuentra todo lo contrario. [...] Es una figura que tiene un poco más de “opacidad” (usa esa palabra para referirse a la celulitis) y eso no le permite ver con facilidad los músculos (TAA, 2010).

Mientras explica esta parte, acerca su mano al abdomen de Eva, la modelo, está desnuda, posando sobre una tarima cerca de Adán. Ante la cercanía de la mano del profesor sobre la cadera de la modelo, ese instante su abdomen cambia su ritmo, se acelera, parece que los nervios la han abordado. Se acerca para indicar la escasa definición de los músculos y

la compara con la musculatura masculina. Contrario a Adán, a Eva le ordena que pose adoptar, hacia dónde mover su torso o extremidades.

Al preguntarle a la modelo sobre el origen de sus nervios cuando el profesor se acerca a ella, su respuesta fue:

Porque es mayorcito (risas) porque, no sé, como que siempre han hablado cosas de él, no sé, y eso como qué [...] y es como que le veo y es vicedecano [...]. Como que eso me pone medio nerviosa, no sé. Bueno, él siempre ha dicho cosas de los demás. Mientras posas todo bien, pero a tus espaldas te está haciendo “mierda” [...] O sea, y eso a mi no me gusta, qué me dirá o qué hablará de mi, así [...] ¡qué miedo! (Eva, 2010, entrevista).

En estos mecanismos de poder, según Dreyfus, Rabinow, (2001), se han visibilizado formas de resistencias e intentos de establecer relaciones disociadas. En las instituciones, el sujeto se somete a “prácticas divisorias” en las que se divide a sí mismo y es dividido por los otros.

Continuando con su clase, el profesor explica sobre la importancia de buscar una variedad de modelos, de incluir en nuestra lista de representaciones a cuerpos de diferentes edades: niños, adolescentes, adultos, ancianos.

Pone especial énfasis en formas y cambios de los cuerpos por su edad pero no aborda temas sobre género, sexualidad, sexo biológico, etnia o capacidades especiales. Mientras se destaca la exposición de modelos determinados, profesoras como Marielena cuestionan lo que considera una limitación en la formación de los estudiantes, por contar con dos modelos en la Carrera de Artes Plásticas.

Los chicos se sujetan a la percepción del cuerpo de la televisión, que es el cuerpo de la mujer bella, esbelta y del hombre musculoso. Pero no toman en consideración, por ejemplo: los cuerpos viejos. Nunca usan cuerpos viejos para trabajar. Los cuerpos exagerados en su proporción, por obesidad, que es la mayoría tampoco existen. Pero si vas al mercado, los cuerpos desproporcionados, [...] o con discapacidades están allí aunque no tengan cabida en la Facultad (Marielena, 2010, entrevista)

Los cuerpos que sirven de modelos en el Taller son estéticamente “perfectos” de acuerdo a los cánones expuestos en medios de comunicación.

La anatomía no es sólo dos modelos [...] Tenemos en nuestra familia, a lo mejor abuelitos. Pero será un poco difícil lograr que una abuelita se desnude. (Risas de sus estudiantes) ¿Qué pasaría si los músculos de Adán empezaran a chorrear? Ah! No! entonces este ya no sirve como modelo. ¿Cuántos de ustedes ha dibujado unos transeúntes? [...] (Silencio) ¿Ven nuestras fallas? [...] La perfección del cuerpo es absoluta. No puede, por favor, romper el equilibrio (TAA, 7 de enero de 2011).

Mientras el profesor habla de la “perfección” del cuerpo así como de su representación, hay autores que establecen que “[...] no existe ninguna imagen que sea fiel a la naturaleza: todas las imágenes están barajadas en convenciones” (Gombrich, 1997: XV).

El profesor pone énfasis en el estudio de los huesos y los músculos para lograr un dominio de la anatomía pero ¿qué diría de artistas que cubren con grandes ropajes a sus figuras como fue el caso de Gustav Klimt “[...] Las obras de arte no son espejos, pero comparten con los espejos esa inaprensible magia de transformación, tan difícil de expresar en palabras” (Gombrich, 2010: 85). Continuando con las clases de anatomía, aborda el tema de la desidia de los y las estudiantes ante la materia:

Perdóneme, el arte es trabajo, esfuerzo y lo que veo acá es una falta de compromiso. [...] ¿Cuántas horas le dedica al arte, diario? Si usted me dice profesor le dedico por lo menos media hora al trabajo, eso es rescatable, pero no le dedicamos ni siquiera eso. El problema es que [...] lo hacemos solo para entregar trabajos en la fecha prevista. Métale cariño, métale amor. Vea mañana es sábado, levántese temprano, ducha de agua fría, bien [...] pero levántese a trabajar (TAA, 7 de enero de 2011).

El arte ¿es sólo producto de trabajo y esfuerzo? ¿Es la acción mecánica de repetir el mismo trazo hasta que sea “perfecto”? Pero lo cierto es que mientras el profesor está ausente del Taller los y las estudiantes tienen tiempo para darse un beso entre novios o mantener los brazos caídos en nombre de un sentimiento escurridizo como suele ser el amor, mientras los modelos posan. Actitudes que a Adán le molesta y se lo plantea al profesor Mefistófeles cuando llega al Taller.



Figura 13



Figura 14

Estudiantes en otras actividades mientras la y el modelo posan.

Hay estudiantes que sólo vienen a joder en clase mientras estoy posando, una pareja está toqueteándose en lugar de trabajar. Ya sé que es rico, pero “chucha” elijan otro sitio (Adán, 2011, entrevista).

La ausencia del profesor se traduce en un tiempo para dormir, charlar, arreglarse el pelo, chatear, escuchar música. En general, para cualquier actividad menos para fijarse en los

modelos o en representar algo desde el dibujo. La necesidad de tomar distancia, por la presión que implica el estudio de la anatomía se manifiesta de distintas formas.

Ante la desidia de los y las estudiantes Adán establece que en parte es responsabilidad del profesor, por no lograr otro tipo de respuestas ante la materia.

Siento que no hay compromiso, ni de parte de los alumnos ni de los profesores. No hay una certeza de querer enseñar, ni de aprender. Y por eso los alumnos responden con esa desidia terrible. [...] Antes tú veías el chico entusiasmado, exigía que los modelos posen. Ahora no les interesa (Adán, 2011, entrevista).



Figura 15

figura 16

figura 17

figura 18

Estudiantes en el taller mientras el profesor está ausente.

Los y las estudiantes se van quedando en el Taller durante las cuatro horas que dura la clase; esperando que Francisco (su asistente) llegue a tomar lista. Por faltas sí se reprueba el semestre. Ninguno logra alejarse de la desidia, no encuentran un sentido a la representación de la figura humana. Las ocasiones en las que el profesor esta en clase insiste a sus estudiantes sobre la importancia de apasionarse por la representación del cuerpo.

Las posibilidades de representación de cuerpos, según el profesor, son infinitas pero lo cierto es que en el Taller sólo existen dos posibilidades, dos modelos.

Nosotros vamos a trabajar con modelos femeninos y masculinos y quiero respeto hacia ellos. El papel del modelo es el más grande que puede tener un ser humano [...]. No es fácil, no es que me quito la ropa y ya [...] (TAA, 2011).

Según las palabras del profesor Byron los modelos no deberían tener contrato fijo sino eventual, por un tema de edad:

No debe existir un contrato fijo porque el modelo va perdiendo su figura. Aunque no es malo, o sea, porque también habría que analizar edades. O sea, siempre la transformación nos va a llevar siempre a eso y el arte no es siempre lo bonito... no es solo perfecto, también es lo feo, no es que todo eso no sirve... es que yo si creo que debe crearse partidas, pero no fijas para poder contratar a diferentes tipos de modelos [...] (Byron, 2011, entrevista).

Lolita fue una modelo que trabajó por años en la Facultad de Artes y cuando cumplió su ciclo, según los recuerdos de Osvaldo Viteri, ex profesor de la Facultad.

Lolita posó para cientos de estudiantes de la Escuela de Bellas Artes, después en la Facultad de Artes y en el taller de muchos artistas. Cuando ella murió, me llamó su hija a decirme que había muerto. Entonces, yo fui al velorio y no había un artista, no había un estudiante de arte, no había un profesor, no había nadie [...] Es una pena ¿se da cuenta? una mujer que había pasado toda la vida desnuda. Inclusive le salió un problema en la piel por los calefactores. Murió sola (Viteri, 2011, entrevista).

El oficio más grande, parece que no considera la posibilidad de sacar del anonimato al ser humano que lo ejerce. Además, cuando el profesor hablaba sobre respeto hacia los modelos sería importante preguntarse ¿y qué pasa con sus estudiantes, será que reciben el mismo trato?

### **El objetivo de enseñar anatomía artística**

Para el profesor Mefistófeles la esencia de la formación de sus estudiantes está centrada en la anatomía, conocimiento que nos va a permitir ser artistas:

Tenga mucho cuidado, mientras usted maneja la figura humana. Generalmente tenemos una forma de apropiarnos, ¡oiga! el modelito que se metió en la cabeza, sirve tanto para hombre como para mujer [...] (Risas). Al modelo varón le ensanchan las caderas y le ponen los pechos y ya está [...] Ubíquense un poquito en la tierra; [...] deténgase a pensar que la esencia de su éxito como artista va a estar exactamente en la anatomía (TAA, 3 de septiembre de 2010).

Al hablar de las condiciones para llegar al éxito cabe preguntarse ¿a qué se refiere? ¿Al éxito económico? Si lo monetario puede llegar a ser determinante es posible que exponentes como Paúl Gauguin y Vincent Van Gogh, que vivieron en condiciones económicas miserables, no pudieran ser considerados exitosos porque no tuvieron esa pasión obsesiva por representar la figura humana a “perfección”. Ellos tampoco gozaron de una renta que les permitiera tomar distancia de la miseria.

Aunque varios cuadros de Van Gogh se vendieron por docenas de millones de dólares en los años ochenta, él mismo sólo pudo vender un cuadro en toda su vida. Es sabido que Gauguin tuvo que vivir pobremente para seguir su destino artístico (Frey, 1997: 32).

También podríamos referirnos a otra posición sobre la conexión arte, dinero y libertad que dice: “[...] si no quieres que el arte y la pintura te decepcionen, mejor que no se ocurra verlos como una profesión. Por mucha habilidad y condiciones que tengas, busca el dinero y el poder en otro lugar [...]” (Pamuk, 2008: 51).

Retomando la importancia de la representación de la figura humana en la formación artística, la profesora de escultura, Guadalupe, prefiere que sus alumnos no se basen en los “dibujitos” que existen sobre anatomía, sino que tomen conciencia desde su memoria visual y con la ayuda de la arcilla vayan ubicando huesos y músculos sobre un monigote inicial, formado por bases delgadas de vigas de hierro, papel periódico y una fina malla de aluminio.

El estudio de la figura humana nos sirve para entender los ritmos, volúmenes, las armonías, las proporciones que se van a aplicar después en esculturas abstractas, [...] La figura humana no es saber dónde está el músculo o el hueso X. No estudiamos figura sólo porque hay que saber hacer huesos y músculos sino porque eso te lleva a entender muchas otras cosas (Guadalupe, 2011, entrevista).

Según el profesor de cerámica, Jorge, en su tiempo no existía anatomía artística, había una gran discusión en torno a si debería incorporarse en la malla.

Teníamos a Oswaldo Viteri, un profesor que se oponía a la anatomía. Según él, no debe existir ese estudio. El argumentaba, pues, que prefería un dibujo fugaz, de trazos libres, limpios. Viteri argumentaba que los dibujos bajo el régimen de la anatomía artística salían mecánicos, muy esquemáticos (Jorge, 2011, entrevista).

Desde este punto de vista podemos afirmar que existen diferencias evidentes entre Miguel Ángel y Brancusi, de Rafael y Egon Schiele, de lo que podría representar un dibujo esquemático frente a un trazo suelto. Una estudiante también expone su vivencia desde la pintura, después de pasar por el Taller de Anatomía.

Aunque el arte puede ser producto del disciplinamiento, también puede ser un estado del alma, ¿no? [...]. En cuanto a la anatomía a veces uno se frustra, ¿no? Intentar llegar a esa belleza absoluta del dibujo. [...] Aplicando todas las reglas, todos los cánones, proporciones [...] si te dedicas a buscar huesos o músculos [...] la pintura se va a ver muy estructurada. Pintar no es solo la anatomía, es la luz [...] es la luz que baja y cae sobre los músculos y los huesos y transforman esa estructura rígida en otra cosa [...] tal vez sea para justificar que no nací en el siglo XVI. Yo creo que el arte va cambiando con los días ¿no? (Andrea, 2010, entrevista).

Andrea (ex estudiante) reconoce que el arte puede ser producto del disciplinamiento de la academia pero también ser resultado de una acción más instintiva y esencial. En Foucault (1999) nunca vamos a encontrar un saber positivo, si entendemos por eso lo que normaliza o construye un sujeto. En este escenario se identifica la individualización y la totalización simultánea de poder que nos somete a representar algo específico del cuerpo. Un sistema de alfabetización que anula la libertad en la que el sujeto tenga la posibilidad de descubrirse y conquistarse (Freire, 1976: 3-5).

En la Facultad de Artes prevalecen dos grupos de docentes (sus edades fluctúan entre los 28 a 76 años): catorce optan por el arte contemporáneo y dieciséis por el arte clásico. Para el profesor Jorge la visión del profesor Mefistófeles sobre la anatomía artística se fundamenta en una visión clásica, que tiene su origen en las representaciones griegas desde la época Arcaica hasta el periodo helenístico, desde Fidias hasta Praxíteles, que luego se extendió a Italia con el Renacimiento.

Contrario a esta escuela clásica de lo que debe ser la representación de la figura humana, la antigua China hizo hincapié en la espontaneidad, en busca del carácter único de cada obra. El artista chino es un “hacedor” de montañas, árboles o flores; ha aprendido el secreto de su ser, a evocar el alma de la naturaleza (Gombrich, 1997).

Usted ve los chinos ¿no? Son grandes dibujantes, digamos que resaltan la línea, sin saber, digamos sobre músculos ni huesos, ni nada sobre su interior o como funciona. Digamos que a ellos les interesaba captar esa sensualidad, la expresión de ese movimiento. Es una forma de concebir la figura en donde uno no tenga que estar pegado a un esquema, a un modelo (Jorge, 2011, entrevista).

Contrario al criterio del profesor Jorge, para su colega el estudio de la anatomía artística es indispensable en la formación de un artista. De acuerdo con sus palabras:

[...] yo pienso que la razón y la esencia de una formación en artes plásticas está en la figura humana y el hombre jamás dejará de ser protagonista y antagonista de su propia historia (Mefistófeles, 2011, entrevista).

Además de adoptar en su discurso una posición androcéntrica, para el profesor, la anatomía artística es el eje del estudio en las universidades de Occidente.

En las cargas horarias de otras universidades, en especial en Europa dedican horas y horas al estudio de la anatomía. El cuerpo humano es estudiado con minuciosidad. Nosotros acá la estudiamos de una forma superficial (TAA, 3 de septiembre, 2010).

En oposición a esta afirmación (sobre la importancia de la anatomía artística) hay textos que evidencian como ésta materia, en Inglaterra por ejemplo, ha pasado a ser considerada como opcional en sus mallas curriculares.

Por definición, el “gran arte tradicional” de pintar figuras tendría que ser imperecedero. [...] Sin embargo, pese a la demanda constante de pintura figurativa, las condiciones han dejado de ser propicias. El dibujo del natural perdió su importancia hace tiempo en los currículos de las escuelas de arte occidentales (en 2002 incluso en las Royal Academy Schools de Londres pasó a ser una asignatura opcional), y el ámbito museístico siente un desinterés inclemente por la materia. Para la mayoría de los críticos, la pintura figurativa tradicional es irremediamente insulsa (Godfrey, 2010: 170).

La pintura figurativa, no sólo ha perdido vigencia en las escuelas europeas sino que también ha pasado a segundo plano en universidades de países latinoamericanos como México. En la malla curricular de la Licenciatura en Artes Visuales en la Universidad Autónoma de Yucatán UADY, el estudio de la anatomía artística se la plantea como dibujo de figura humana y es una materia optativa.



Figura 19  
Estudiante de artes visuales de Yucatán

En los objetivos del curso se rescata la experimentación con diversos materiales y la interpretación que sus estudiantes puedan tener de la figura humana.

Muchos docentes opinan que la anatomía artística puede servir de base para el aprendizaje, no así en el desarrollo de la Carrera de Artes Plásticas. Uno de los criterios que van en contra de ese patrón de enseñanza es del profesor Hernán quién establece:

Lo que me interesa reflejar del cuerpo es la parte expresiva y de hecho no intento buscar un ideal del cuerpo, ni proporciones, sino lo que quiero es que ese cuerpo pueda expresar una emoción, sensaciones, una historia [...] Yo creo que conocer algo es importante para destruir, descomponer o transformar [...] sino buscas tu propia impronta, lenguaje, tu propia mano te vas a perder (Hernán, 2010, entrevista).

Otro profesor que busca un argumento metafórico para representar el cuerpo, afirma que:

He trabajado mucho con la figura femenina, con rostros [...] de niños, en tus primeras etapas de producción piensas un poco más poéticamente. Gustas de diseñar tu propio canon de belleza buscando una separación de la rigidez de la academia. Hacer lo que a ti te gusta, ¿no? (Carlos P., 2010, entrevista)

Finalmente, la importancia que debe tener el estudio de la anatomía para un profesor y escultor, afirma:

El cuerpo humano como temática ha estado yendo y viniendo, [...] obviamente cambiando los lenguajes, que ya no la representación por la representación, ya no el desnudo por el desnudo, la figura por la figura, sino mas bien como lenguaje para o como medio para construir lenguajes artísticos [...] (Jesús, 2011, entrevista).

Estas opiniones determinan la importancia de la representación del cuerpo en la medida que pueda significar, jugar con la metáfora y no quedarse en “el ilusionismo de la representación perfecta”, en el signo de la figura que sobresalía en la pintura Clásica y el

Renacimiento. La manera de entender el cuerpo pasa a ser una vivencia experimental, desde lo individual a la interrelación con los demás. “[...] De ahí que sea igualmente importante reflexionar sobre de qué modo se construyen los cuerpos como reflexionar hasta qué punto no se construyen” (Butler, 2002 [1993]: 39).

Para el desarrollo de las clases de anatomía, el Taller dispone de dos modelos: Adán, quién labora en la Carrera de Artes Plásticas desde hace 31 años y Eva, modelo desde hace tres años. Aunque se ha planteado la necesidad por parte de las/los estudiantes que se contrate otros cuerpos, éstas demandas no han sido atendidas, aludiendo falta de recursos económicos, según un ex estudiante de la Facultad.

Contrario a esta realidad, la Universidad San Francisco de Quito planteó en su agenda de trabajo la contratación de un transexual como modelo, al mismo tiempo que se desarrolló un proyecto vinculado al hermafroditismo.

Ha existido proyectos experimentales en el cual se ha contratado un transexual, se les ha tomado fotografías como proyecto. Algo más personal [...] No sabemos dónde conseguir un modelo transexual, donde localizarlos. Tuvimos un proyecto en el que imaginábamos como sería el futuro de un Ecuador en el que la mayor parte de la gente era hermafrodita, por ejemplo. Era un proyecto de un mundo fantástico [...] entonces allí hicimos algo así (Eduardo, 2011, entrevista).

Además de contratar a un transexual (eventualmente), la Universidad San Francisco contrata dos modelos de género femenino. Una de ellas egresada de la Facultad de Artes de la Universidad Central del Ecuador. Cuando se indagó a un profesor de la Universidad Central sobre la posibilidad de contratar a un transexual, aunque sea eventualmente, su respuesta fue:

Ehhh, bueno [...], como la academia acá tiene toda una estructura ehhh [...] académica que va regida por ciertas normas. De alguna manera es lo que nos ciñe, ¿no? Lo que nos [...] nos dictamina. Es muy complejo. La academia, de alguna manera, tiene todo un ente rígido que encasilla o disciplina al cuerpo, a la mente y en ese sentido no permite poder abarcar o ver más allá (Cristian V., 2010, entrevista).

Este profesor de pintura está convencido que lo determinado por la academia es inamovible y fijo. Las reglas de la representación del cuerpo, según el profesor Mefistófeles, tienen su plataforma en las proporciones, en el canon que pasa a ser el eje de medida para representar el cuerpo.

Cuando usted aprende lo básico, lo sustancial, que son las proporciones, a futuro usted puede romper ese canon. [...] En la anatomía se han planteado y se han replanteado formas de representación. En el Renacimiento Miguel Ángel, Leonardo,

Rafael, ¿Qué pasa con sus propuestas? ¿Cuál es el ideal? El canon ideal, es decir usted hoy puede asumir siete cabezas y media, ocho cabezas, nueve. Las que usted quiera, pero resulta que su madurez artística termina con reconocer un canon. Y usted impone con un criterio, con la base con la que fue formado. [...] Entonces, también esto eleva el nivel del espacio creativo (Mefistófeles, 2011, entrevista).

El canon en el que se basa el profesor para representar la figura, tiene su origen en las bases de anatomía de los griegos al Renacimiento. De ese mundo de representaciones del cuerpo, Laqueur (1994) comprobó que hasta 1759 nadie se había preocupado por establecer diferencias anatómicas y fisiológicas entre hombres y mujeres. Hasta ese año sólo se consideraba una estructura para el cuerpo humano y ésta era masculina. Cuando se ilustraron las diferencias, “[...] su representación estaba profundamente marcada por el poder político de género” (Laqueur, 1994: 31).

### **Épocas o escuelas determinantes en el Taller de Anatomía Artística (TAA)**

Después de dar la bienvenida a los estudiantes nuevos y repetidores, explica en breve los contenidos del semestre. En la unidad dos de su programación, el profesor pone énfasis en tomar como referencia a los griegos, la Edad Media y el Renacimiento, confirmando de esa forma las bases de aprendizaje de la figura humana en su Taller. Los y las estudiantes tienen la responsabilidad de investigar estos contenidos por su cuenta y riesgo. El profesor solo retoma esos temas en el examen del hemisemestre.

La unidad tres la dedica por completo al estudio del esqueleto humano. Esta parte del contenido del programa de estudios de la anatomía artística hizo que una estudiante desistiera de continuar con sus estudios en la Facultad.

Yo creo que la Central tiene un currículo muy tradicional [...] verás yo hice un semestre en la Central antes de irme a estudiar historia del arte y fue horrible! Te pasabas una hora o dos horas al día haciendo dibujos de huesos, y sin saber cuál era el propósito. Y sin el profesor allí siquiera. Entonces, mi profesor era el Nilo Yopez creo, eso fue como hace 20 años [...] no sé si ha cambiado pero en esa época, para mi era una visión súper tradicional de lo que es una escuela de arte, ¿no? Pero tal vez en los últimos años las cosas cambiaron pero en esa época me parecía terrible, [...] o sea dibujar huesos, ¿no, para qué? (risas) (Carmen, 2011, entrevista).

Han pasado 20 años, desde que Carmen decidió retirarse de la Facultad pero los contenidos continúan repitiéndose. Un proceso educativo que sigue con el mismo modelo de enseñanza-aprendizaje desde su fundación en prejuicio de sus educandos. En otros centros ha cambiado la manera de entender el cuerpo humano, en función a los debates

sobre sexualidades, sexo, aborto, cirugía plástica, pedofilia, etnia y género (Zúñiga, 2008) como es el caso de la Universidad San Francisco.

Es un estudio de las estructuras del cuerpo humano, características que lo componen en términos de forma. [...] En la primera parte vemos el tema de raza, género y cultura. En la parte dos vemos la expresión facial, anatomía de los músculos del rostro y en dibujo tres también vemos la anatomía de los músculos, es un estudio avanzado (Eduardo, 2011, entrevista).



Figura 20

La modelo y su representación en el taller de figura humana de la Universidad San Francisco

Eduardo asume que la Facultad de Artes de la Universidad Central del Ecuador basa su interés más en el arte contemporáneo, pero lo cierto es que sigue anclada en el arte clásico como lo plantea el profesor en la unidad dos de su programación.

Continuando con su clase, Mefistófeles explicó como en la época del Renacimiento se retoma el estudio de la figura humana, que se inicio en la antigüedad con los griegos, tiempos en los que se formularon los “criterios de perfección”:

La única etapa en la que se representa hieráticamente el cuerpo humano es durante el oscurantismo de la Edad Media. Pero en los albores del Renacimiento con Miguel Ángel y Leonardo da Vinci vuelve a surgir la anatomía. Se preguntarán por qué no en la Edad Media, por qué estaba prohibido. Nadie podía realizar ningún tipo de estudio de tipo anatómico (Taller de Anatomía, 2010).

La maestría de la representación de la realidad, según Gombrich (2011), fue alcanzado por grandes artistas del Alto Renacimiento en las que incluían, además de figuras y escenarios, los criterios de la mimesis y la armonía formal. La Academia Francesa del siglo XVII planteó estos principios.

El canon de siete cabezas y media se aplica más en los latinos. Somos de estatura pequeña, rechonchos, barrigones, tenemos un parecido en la estatura. No estoy trabajando caricatura este momento. Es la realidad la que necesitamos representar. El gran maestro “El Greco” o Sandro Botticelli tiene un problema en sus figuras, que eran tan alargadas. Empiece a dominar la figura para luego deformarla (TAA, 2010).

El profesor pone especial énfasis en la necesidad de sujetarse inicialmente a las normas de representación, para luego permitirse deformar la figura.

Podemos observar el manejo de la anatomía en uno de los grandes maestros como es Pedro Pablo Rubens del Barroco. Vean como la figura humana se suma en el paisaje (hace circular las láminas del libro de Rubens). Esto responde a una época, no es gratuidad. [...] Ningún rostro se repite, ninguna pose se repite. Cuando somos estudiantes solemos representar el mismo rostro y la misma posición en todo [...] Vea ¡hay que resaltar a cada uno con sus particularidades [...] si quiere puede sacarle una foto, hágalo! ¿Sabe por qué no dibujamos bien? Porque arbitrariamente representamos una figura. No observamos (Taller de Anatomía, 2010).

En cuanto a la recomendación de tomar una foto a la figura humana es algo que terminan haciendo casi todos sus estudiantes dejando el modelo en vivo como parte del inventario del Taller. “[...] Toda imagen encarna un modo de ver. Incluso una fotografía, pues las fotografías no son como se supone a menudo, un registro mecánico. [...] El modo de ver del fotógrafo se refleja en su elección del tema. [...]” (Berger, 2007: 16).



Figura 21



Figura 22



Figura 23

Ejemplos de trabajos desarrollados en el taller basándose en una foto.

Son excepcionales los o las estudiantes que despliegan su creatividad para proponer sus propios bocetos. “[...] el sistema de trabajo de los talleres de escultura, pintura, dibujo o grabado se basaba en la copia de modelos celosamente controlada y, en lo posible, sin margen alguno para la creatividad [...]” (Escobar, 2008: 40).



Figura 24



Figura 25

Ejemplos de trabajos que se basan en bocetos o en propuestas creativas.

La diferencia entre un artista, dueño de sus trazos y un estudiante que ejecuta su trabajo en función a la calificación y normas que establece la academia, está en el grado de creatividad y el interés por experimentar y rescatar su estilo como es el caso de un ex estudiante.

Para mí, desde que salí del Colegio, mi búsqueda ha sido como no ser académico, [...] o sea ese dibujo rígido. Esa disciplina ¿no? Yo calo que los alumnos que salen de la Central tienen una técnica súper fuerte, se sienten tan amarrados [...] por eso creo que tienen la necesidad como de romper eso. A diferencia de la Católica, de la “San Pancho”, en la que no es tan estricta en la técnica y más bien pueden volar ¿no? Ellos son libres desde que empiezan, entonces tienen otro conflicto, que es el de la técnica y creo que se refleja en la obra (Fernando, 2011, entrevista).

Antes de dar por terminada su clase el profesor empieza a hablar de los referentes bibliográficos para que sus estudiantes resuelvan las unidades que tienen que investigar.

El referente bibliográfico que les recomiendo para sus investigaciones es Mathías Duval/Rodolfo Thompson, ¿por qué? [...] Son anatomistas muy buenos, excelentes. [...] Parramón es un poquito más claro que Freixas pero igual me confundo, Mathías Duval es la guía adecuada. La encuentran en la biblioteca de la Casa de la Cultura, solo en ese sitio de consulta lo van a encontrar. Dicen que estos textos desconocen a los contemporáneos y no es así (TAA, 3 de septiembre de 2010).

La muestra de esa pausa de tiempo en los contenidos de su materia se refleja en la bibliografía que el profesor recomienda a sus estudiantes; buscando datos concretos en la Biblioteca Eugenio Espejo de la Casa de la Cultura encontré los siguientes referentes:

- Fripp, Alfredo – Thompson, Rodolfo (1922). *Anatomía Artística*, Barcelona: Ed. Gustavo Gili, pp. 330. (referencia bibliográfica: 743.4/F915).
- Duval, Mathías (1890). *Compendio de Anatomía Artística*, Madrid: La España Editorial. pp. 347. (referencia bibliográfica: 743.4/D983).
- Freixas, Emilio (1969 [1954]). *Anatomía Artística*, Barcelona: Sucesor de E, Meseguer, 9ª edición, pp. 96.
- Parramón, José M. (1990). *Cómo dibujar la figura humana: estudio teórico y práctico de las dimensiones y proporciones, la perspectiva, la anatomía y el dibujo en todo su valor de la figura humana*. Barcelona: Parramón.

Mientras el profesor recomienda ésta bibliografía, que en efecto, se encuentra en la Casa de la Cultura (algunos están pésimo estado). En la biblioteca de la Facultad de Artes, hay textos que afrontan el estudio de la anatomía humana desde propuestas contemporáneas como:

- Godfrey Tony (2010), “La figura humana”. En *La pintura hoy*, Godfrey Tony, China: Phaidon Press Limited, pp. 168 – 207.
- Hearthey, Eleonor (2008). *Arte & hoy*, China: Phaidon Press Inc.

Warr Tracey (2006). *El cuerpo del artista*, Barcelona, España: Phaidon Press Inc.

Son textos que abordan temas como: las representaciones de la identidad, la celebración de la imperfección humana, el auge del yo híbrido, entre otros. Aquí surge una inquietud ¿por qué no se incluye esta bibliografía en el Taller? ¿Cuánto tiempo tendrá que pasar para que el estudio de la anatomía humana se desarrolle más allá de los huesos y los músculos, en base a los griegos o del Renacimiento?

Quizás si se incluyera esta bibliografía en el Taller se podría tener una visión más amplia de la práctica del arte moderno y contemporáneo y no quedarse solo con las bases del arte clásico que limita las posibilidades de representación a sus educandos.

### **Conclusiones**

De acuerdo a lo que hemos planteado a lo largo de este capítulo se resalta la importancia implementar la pedagogía en los procesos de enseñanza/aprendizaje, ya que puede ser un elemento básico para el desarrollo de la creatividad del estudiante. Y permitirle ir más allá de la básica reproducción de una técnica y la elemental a la elaboración de un boceto sujeto a un esquema visual preconcebido.

El profesor que dirige el TAA, desde 1987, acepta que detesta la docencia. Esa falta de afinidad con los procesos de enseñanza-aprendizaje se evidencia en la violencia física y verbal hacia sus estudiantes. Cerrar el Colegio de Artes fue una forma de fortalecer el monopolio educativo en donde rige este modelo vertical de docente hacia educandos. Con este ejemplo resulta imposible concebir una institución que no discrimine por etnia, por género, clase social, capacidades especiales u orientación sexual (Werner, 2008) como se podrá constatar en el siguiente capítulo.

En las clases del Taller prevalece un sistema dual de género, un sistema que institucionaliza la heterosexualidad como referencia única, en el que se determina un solo modelo de ser hombre o mujer. Aunque el profesor exprese su consecuente aprobación hacia otras prácticas sexuales, le perturba que lo califiquen como “marica” por ser artista. A lo mejor propuestas como el “comunismo sexual” podría significar una salida a estos márgenes de discriminación por orientación sexual. ” [...] Sólo me queda desearte lo mejor: colectiviza tu ano. El arma es modesta, pero la posibilidad de acción cercana e infinita” (Preciado y Hocquenghem, 2009: 172).

Para el profesor Mefistófeles, la esencia de la formación de los artistas está centrada en la anatomía artística. Ese grado de importancia no es compartida por otros docentes de la Facultad. Pues consideran que la figura humana puede ser tomada en la medida que pueda significar; que permita entender ritmos, armonías y volúmenes; jugar con la metáfora y no quedarse en “el ilusionismo de la representación de la figura perfecta” (Gombrich, 1996).

Este Taller, encasilla el trazo del estudiante en una representación del cuerpo mecánica y esquemática. Para algunos profesores, esa falta de libertad es la razón del fracaso de muchos estudiantes en la academia y luego en la esfera profesional.

Los proyectos finales resueltos por los y las estudiantes del TAA, por lo general, se basan en fotografías o láminas de libros de anatomía artística, pocos parten de bocetos o propuestas personales, tomando como referente los y las modelos que suelen posar en el TAA.

Los referentes bibliográficos que respaldan los contenidos del taller excluyen temas como: representación de la identidad, la celebración de la imperfección humana y el auge del yo híbrido.

Tanto la universidad San Francisco como la Universidad Central del Ecuador topan el estudio de la anatomía desde el arte Clásico y Renacimiento. La diferencia es que en la primera se da cabida a proyectos experimentales, en el que se ha contratado a un transexual como modelo y se ha abordado el tema del hermafroditismo como proyecto artístico grupal.

## CAPÍTULO IV

### RELACIONES DE PODER Y DISCRIMINACIÓN EN EL TALLER DE ANATOMÍA ARTÍSTICA (TAA)

*La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar (Constitución Política del Ecuador, 2008, art. 27).*

Al ingresar al taller de anatomía, una de las cosas que más llaman la atención es el esqueleto. Este se exhibe en una vitrina donde se reflejan las claraboyas del techo junto a las pizarras. Al hacer el inventario de sus huesos es fácil ver que faltan algunos. El último, en ser extraído fue la mandíbula y su cavidad nasal ha sido expandida. Es probable que fuera fragmentado por algún estudiante cansado de bocetear las mismas cavidades o por curiosos que buscan un recuerdo del taller cuando asisten a la exposición, cada fin de semestre.



Figura 26

Figura 27

Esqueleto que sirve de modelo en la representación ósea del cuerpo.

El objetivo de estar acompañados por un esqueleto es contar con un modelo inicial para los y las estudiantes que tengan la inquietud de practicar con bocetos, motivados por las recomendaciones del profesor.

Aprendan a resolver un boceto, en eso no se llevan más de un minuto. No he visto a los alumnos que se interesen en venir a bocetear el esqueleto, se conforman con las figuras que les ofrecen los libros en la biblioteca y no buscan el modelo en vivo [...] (TAA, 15 de octubre de 2010).

Además de nuestro amigo sin piel, ni músculos, hay una centena de bancas ralladas con pintura o estilete; dos pizarras: una para tiza líquida y otra para tiza tradicional; un espejo de dos metros de altura por un metro de ancho, una docena de caballetes, tableros para que los y las talleristas trabajen en bocetos los modelos que suelen estar las cuatro horas que dura una clase. Además, hay unos biombos de madera detrás del cual ellos se desnudan y guardan su ropa mientras posan.

Por último, al otro extremo, junto al único ventanal, hay un escritorio y un par de sillas semidestruidas. Cerca de este conjunto de muebles, una escalera que conduce a una mini bodega donde los y las estudiantes guardan materiales de trabajo después de clase, por seguridad.

De esta descripción queda por incluir las plataformas rodantes donde posan 1@s modelos y donde se arman los bodegones clásicos para las clases de dibujo artístico de primero y segundo semestre. Bocetos compuestos de helechos, frutas, flores, verduras, mariscos, antigüedades y objetos varios. Los educandos deben asistir con los elementos exigidos por el docente, quién no lo hace puede quedar fuera de la clase.

Sobre una de estas plataformas hay unas cadenas y la cabeza de un toro en huesos que sirven de modelo en clases de dibujo artístico.



Figura 28  
Objetos que sirven de modelo para resolver bocetos en clase de dibujo.

Falta incluir al profesor, su asistente, 1@s modelos y los 64 estudiantes matriculados en tercer semestre en el período 2010-2011. Desde este escenario intentaré resolver las siguientes preguntas: ¿Cómo funciona el arte bajo un sistema de control, en el que se reitera la normativa heterosexual? ¿Cómo se imparten los contenidos y prácticas en el TAA? y ¿Cómo se desarrollan los ejercicios de poder en la representación del cuerpo?

Este capítulo incluye las actividades del TAA y del sistema enseñanza/aprendizaje, donde el estudio de los músculos y huesos parecen ser los

contenidos principales. Una serie de representaciones que parten del tradicional esquema binario mujer-hombre; dejando la fábrica de libertades en la esquina del asco, para resaltar la norma que determina lo que se puede representar y lo que no.

De esta realidad puede llegar a molestar el olor que aflora de los límites y las fobias porque estas imponen su ritmo sobre cuerpos “distintos”, orientaciones diversas, etnias y sus posibles representaciones. “[...] Los artistas del pasado crearon las imágenes a las que nos hemos acostumbrado, muchos se inclinan todavía a creer que apartarse de esas formas tradicionales constituye una blasfemia” (Gombrich, 2010: 72).

### **Discriminaciones en el Taller de Anatomía Artística (TAA)**

Ante el tema del respeto hacia los seres humanos involucrados con el Taller recuerdo las palabras de Karénina, una ex estudiante.

A un compañero el profesor le rompió el bastidor en la cabeza. Pero por más mal que esté un trabajo él no tiene derecho de hacer eso porque te cuesta tu bastidor, tu cartulina ¿no? El profesor Mefistófeles podrá saber mucho pero no tiene metodología para enseñar. Y eso pasa con varios profesores en la Facultad. Eso le pasaba a otro profesor que tiene más de 40 años trabajando en la Facultad, no tienen metodología para enseñar y tampoco le da la gana de aprender [...]. O son buenos dibujantes y se quedaron con eso y san se acabo (Karénina, 2010, entrevista).

Los y las educandos pasaron a la fila de los seres humanos que terminaron transformándose en experimentos; pruebas de ensayo en manos de personas que marcan cuerpos, sensibilidades y psiquis, en parámetros violentos de la que los alumnos/as no son conscientes. Por exceso de ingenuidad, por su inevitable juventud o por la terquedad de vencer el despotismo de los “grandes” maestros. Los y las estudiantes van inventándose espacios de rebeldía, de libertad, de creatividad en compañía de un pincel y un lienzo pero terminan inclinando el rostro y aprendiendo a guardar silencio.

Para Halperin (2004), el poder no es una posesión exclusiva del Monarca, del padre o del Estado; es un error creer que la sociedad está dividida entre “personas” que lo detentan y las que no; no se puede hablar de “poder a secas”, es necesario hablar de “relaciones de poder”.

El profesor Mefistófeles se permite el ejercicio del poder porque institucionalmente no existe una autoridad que lo cuestione, lo evalúe o lo sancione por

esos actos. Existen denuncias por parte de los y las estudiantes pero no ha pasado de la parte administrativa.

En el propedéutico el profesor me dijo: yo voy a hacer contigo lo que tus padres no hicieron, y le respondí: entonces págume la universidad. En una clase me dijo que un bastidor no servía para nada [...] le respondí: pero tengo cinco bastidores de la misma medida. Su respuesta fue: tienes que destruirlos y volver a hacerlos a la medida que ¡yo te diga! [...] Yo no cambié los bastidores y el profesor me excluía de las evaluaciones. Me quedé callado durante las dos primeras clases, la tercera salí atrás de su asistente y dije: ¿oye Francisco puedes ver mi trabajo? Y el profesor Mefistófeles que iba adelante, se dio la vuelta y le dijo: ¡Francisco, muévete, vámonos! Tomé mis bastidores y me aislé, me retiré de ese Taller. Para mí murió el dibujo, aunque me encantaba (Ricardo, 2011, entrevista).

Ricardo se rebeló ante las normas del profesor. La consecuencia de ese acto de rebeldía le costó un semestre, en compañía de la sensación de derrota e incomunicación. El aislamiento, según Freire (1976) es la negación del ser humano. En ese callejón sin salida la conciencia se “nadifica”. “El método pedagógico de Freire, no pretende ser de enseñanza sino de aprendizaje; con él, el hombre no crea su posibilidad de ser libre sino aprende a hacerla efectiva y a ejercerla” (Freire, 1976: 15).

Romper los bastidores de los estudiantes, usando sus propias cabezas genera miedos en las personas, temores que no les permite denunciar la violencia de la que son objeto. Actos que van marcando su pulso, su voz y les da dos opciones: se retiran o se amoldan a lo que el profesor dice y hace en los términos que quiera.

La teoría de Foucault (1998) afirma que la escuela es una institución que sigue con el mismo modelo de la prisión, cuarteles, hospitales y manicomio; su objetivo es normatizar y encerrar con el fin de transformar al estudiante en un ser que obedezca ordenes y provoque los resultados esperados. “Un régimen de dominación de conciencias en la que [...] los dominadores mantienen el monopolio del verbo, con que mistifican, masifican y dominan” (Freire, 1976: 20).

En otra ocasión me gritó delante del curso: por qué diablos tiene que hacer sólo zanahorias! [...] Recibí antecedentes de sus ex alumnos, que este profesor les rompía los bastidores en la cabeza o los botaba a la basura (Ricardo, 2011, entrevista).

Con la experiencia de Ricardo, se visibiliza que el sistema de notas es la forma de presionar y descalificar a los estudiantes. Sobre todo con aquellos que alguna vez protestaron o se animaron a cuestionar la soberanía del profesor en nombre de sus derechos. Estas imposiciones son opuestas a las propuestas de Pestalozzi, en la que

prevalecía la función educativa como un pretexto para dar paso a la libre elección del estudiante en un ambiente de respeto y armonía (Montes y Beas, 1998), porque prevalece una escuela que sigue siendo “una maquina de verdad y disciplina”. Un espacio que mantiene su organización similar a la del siglo XVII (Saldarriaga, 2005).

El tipo era tan cuadrado que cuando recibía dibujo artístico le presenté un trabajo me queda viendo y me dice: está cochino, asqueroso. Eso te da, eso te llega. Y claro, tú no sabes si está hablando de ti o del cuadro [...] mucha gente talentosa se fue [...] (Esteban, 2011, entrevista).

Sin espacio para ejercer la creatividad con libertad y desarrollar su propio estilo en la representación de la figura humana muchos estudiantes han preferido retirarse como fue el caso de Julio. Se retiró del TAA el año pasado y está retomando esa materia este semestre. Su sueño pesa más que las decepciones que le puedan provocar este taller.

En mi caso, yo sentí mucha presión y por eso fui descuidando mi trabajo [...] finalmente solo me ajusté a buscar una nota y así no hice bien mi trabajo [¿Cómo te presionaba?] Era como que se centraba y se enfocaba más en los estudiantes que veníamos del colegio Daniel Reyes de Ibarra y trataba de presionar más. Éramos tres y mis dos compañeros ya no regresaron. [¿Y si no te sujetas a eso?] (Julio se rió) estás perdido, eso me pasó a mí. [¿Cómo lograste resistir a ese disciplinamiento?] Lo logre este año (risas de Julio), fui centrándome en lo que yo quiero hacer y tratando de desarrollar esos temas de buena forma. No dejé que influyera en mis trabajos como el año anterior (Julio, 2011, entrevista).

Al igual que el disciplinamiento que experimentó Julio, en el mundo verbal de Foucault (1998) es un mundo carente de libertad, en el que las relaciones de poder terminan siendo un engranaje muy complejo de producción y significación que tienen un rol protagónico. Otra alumna que expuso las razones por las que sentía miedo ante la presencia de este profesor, fue Lula. Es repetidora del semestre, no está dispuesta a repetir la misma materia por tercera vez y con el mismo profesor. Prefiere retirarse de la Carrera e irse con su vocación de ceramista a otro lado.

Yo le tenía miedo a Mefistófeles, siempre me estaba criticando y diciendo: si los alumnos no tienen vocación no entiendo por qué se quedan. No nos engañemos. Esa tiranía debe ser porque soy afroecuatoriana, pero cuando vio que mi marido era extranjero (francés) era blanco, de ojos verdes me dejó en paz. En ese instante cambió conmigo. Si vuelvo a reprobarme este semestre me voy a mi casa con mi cerámica (Lula, 2010, entrevista).

Ante esas vivencias de los y las estudiantes cabe preguntarse ¿dónde queda la sensibilidad y el sentido de equidad que supuestamente permean a los y las artistas? “el arte y la educación artística deberían servir para marcar la diferencia” (Graeme, 2003: 9).

Otra estudiante afroecuatoriana, ex alumna, que estuvo expuesta a muchos actos de discriminación por su color de piel es Carla.

A mí el “man” me hizo la vida cuadritos, no desde anatomía, sino desde dibujo artístico [...] se me acercaba y me decía: “los negros no dibujan, los negros sólo sirven para la cocina [...] que ¿qué hago aquí? que debería estar lavando en alguna casa, cosas así, cosas súper fuertes para una persona que recién sale de [...] un colegio de monjas [...]. Y empecé con el problema de migrañas, sufro de migrañas. En una ocasión me desmayé y el tipo dijo “déjenle nomás que se muera, ni falta ha de hacer [...]” Yo si le dije a mi mamá ¿cachas? porque ¡ya!!! Y cuando mi mamá vino, como mi mamá es blanca, oji verde, regía. El Mefistófeles le respondió, no señora, cómo va a creer, si ella si es mi mejor alumna (Carla, 2011, entrevista).

En el TAA se considera que los afros no están en capacidad de vincularse con el arte. Si se explorara el arte moderno y contemporáneo además del clásico se podría confirmar que el talento se manifiesta en los seres humanos, independiente de la etnia. El profesor justifica su posición quedándose en el arte Primitivo y el arte Clásico pero las palabras de uno de los más renombrados historiadores del arte lo desmienten.

En 1930, Herbert Read escribió que por el estudio del arte de los negros y bosquimanos llegamos a una comprensión del arte en su forma más elemental, y lo elemental es siempre lo más vital [...]. Está claro que Read compartía la opinión [...] de que estos artistas y sus equivalentes en todo el mundo eran hijos no corrompidos de la naturaleza, y que sus creaciones podían enseñarnos lo que significaba el arte para la humanidad antes de que las academias lo metieran en una camisa de fuerza (Gombrich, 2011: 269).

El racismo es una realidad que se repite en todos los espacios de nuestro país, a pesar de autocalificarse multicultural. Estudiantes diferentes por etnia, condición social, discapacidades u orientación sexual que acceden al sistema escolar, logran matricularse, pero terminan desertando por causa del rechazo y la violencia a la que están expuestos (Werner, 2008).

Temblaba al tratar de hacer estudios de pies y manos[...] el profesor me decía: “los pies tienen que ser como los de las bailarinas no como el de los esclavos[...]” uno dice que son palabras que van al viento [...] esas cosas tienen un contenido que a una persona que vive esa realidad le pega [...] Cuando estábamos trabajando en el estudio de los pies y las manos me decía [...] por qué no le pone cadenas a los pies y las manos para que sea más representativo a su raza! [¿Y tú, qué le respondías?] Yo solo le quedaba viendo y uff... que “verga” de hombre [...] me he limitado por la condición de estudiante y de mujer. Una mujer es más vulnerable que un hombre, un hombre le mete su puñetazo y allí queda y ¡ya! Todas las cosas que yo hice con el Mefistófeles, las queme ¡todas! [...] porque malos recuerdos en mi vida no quiero, o sea, ese fue el año más caótico [...] fue asqueroso (Carla, 2011, entrevista)

“[...] yo creo que la principal causa de la ineficacia docente es la pedantería pedagógica. No se trata de un trastorno psicológico de unos cuantos; sino la enfermedad laboral de la mayoría” (Savater, 1998: 121). Cuando le pregunté al profesor Mefistófeles por qué los afroecuatorianos eran los grandes ausentes de la Facultad de Artes, su respuesta fue:

Es una pregunta bastante [...], qué le digo [...] grave [...] no sé, [...] y es una pregunta para investigar en un espacio de posgrado. El sentido genético del ser humano, ¿determina quizás aquello? ¿Por qué en lo genético? Porque en lo genético está el 90 % de lo que se aprende en el proceso de la vida y eso se va transmitiendo a través de los genes. Posiblemente la esclavitud a la que estaban sometidos no les permitió involucrarse con el arte. Lo que no pasa con el indígena, los mestizos y los mestizos actuales que tienen acceso a eso, porque estuvimos vinculados al proceso del arte. Entonces tuvimos una escuela. En la etnia negra no estaba permitido ni eso. Entonces, ahí, yo me atrevo a pensar un poquito que tiene mucho que ver lo genético [...] (Mefistófeles, 2011, entrevista).

El profesor establece una diferencia entre el afroecuatoriano, el indígena y el mestizo, pero lo cierto es que todos y todas las ecuatorianas fueron tratadas en los mismos términos de desprecio y discriminación desde la colonia.

El indígena nos hace justicia; nos llama españoles hasta el día. No conozco personas distinguidas de nuestra sociedad que lleve apellido pehuenche o araucano. El idioma que hablamos es de Europa. Para humillación de los que reniegan de su influencia, tienen que maldecirla en lengua extranjera. En América todo lo que no es europeo es bárbaro: no hay más división que ésta: 1°. El indígena, es decir, el salvaje; 2°. El europeo, es decir, nosotros, los que hemos nacido en América y hablamos español, los que creemos en Jesucristo y no en Pillán (Dios de los indígenas).

Alberti, Juan Bautista (1980[1946]). *Acción Civilizadora de la Europa en las Republicas de Sud América*, Buenos Aires – Argentina.

Este profesor destaca las diferencias étnicas y descarta la posibilidad de que los/las afro acceda a un espacio en la academia de artes. Una institución pública subvencionada con recursos estatales en un gobierno que pregona como principio: “La patria ya es de todos”.

A lo mejor “esos genes” nos permiten creer que podemos mantener ese sistema de discriminación por etnia, pero es bueno recordar que cultura no es lo mismo que genética. Es un sistema de contradicciones del que necesitamos emanciparnos.

La escolarización debería ser multicultural no sólo por motivos morales, en el sentido de que los contenidos multiculturales han de formar parte de los currículos escolares por razones de imparcialidad y de justicia, sino también por motivos educativos. Los estudiantes deberían ver sus experiencias culturales reflejadas en el currículo y desarrollar las habilidades necesarias para la comprensión transcultural (Graeme, 2003: 17).

El tema de la discriminación por “ambigüedad” de género u orientación sexual puede llegar a ser tan excluyente como por etnia, capacidades especiales y clase social. “[...] Las diversas formas de discriminación generan estados de depresión, sentimientos de soledad y baja autoestima [...]” (Werner, 2008: 141).

No solo está presente la discriminación por etnia sino también está el poder de la normativa heterosexual. Ella encierra cuerpos, en un molde de acuerdo a lo biológico. Camisa de fuerza que impulsa a muchas/os jóvenes a optar por el suicidio o la deserción escolar.

### **Regulación normativa heterosexual**

La amenaza de la homosexualidad adquiere complejidad distintiva especialmente en aquellas coyunturas donde la heterosexualidad obligatoria funciona al servicio de mantener las formas hegemónicas de la pureza racial (Butler, 2002 [1993]: 42).

Las clases del Taller inician en compañía de la explicación sobre los momentos topológicos y geométricos que prevalecen en la representación de la figura humana. El profesor invita a tres estudiantes para que pasen al frente de la clase, como ejemplo para que observemos las particularidades de sus rostros.

El momento topológico me permite definir el movimiento, la nariz, los ojos, ubicar todos los elementos del rostro. A ver, venga usted (señala a un alumno), usted (señala a una alumna) y usted (otro alumno). Observemos el rostro de los tres compañeros ¿si ven? cada cual tiene sus particularidades (TAA, 2010).

En una de esas demostraciones Javier (ex alumno) recuerda que el profesor al ver sus cejas depiladas su comentario ante toda la clase fue:

[...] el profesor me dijo que eso no estaba bien y a mí me tomó como ejemplo de lo que no debía pasar porque esas prácticas no eran de un hombre normal. No me consideraba un hombre por depilarme las cejas. Ese tipo de comentarios si afecta, si molesta ser tomados como objetos binarios, objetos sexuados, heteronormatizados. Pero a pesar de esos comentarios [...] no dejé de hacerlo, nunca. No me iba a someter a un tipo de discursos viejos, caducos (Javier, 2010, entrevista).

Para Javier ser confrontado en clase frente a sus compañeros, fue humillante en su momento. Los “terroristas de género”, según Nieto (2008) son los que niegan la fluidez de las identidades, para reforzar y apuntalar el esencialismo de los cuerpos en nombre de un sistema bipolar. “Un sistema dual de género que institucionaliza la heterosexualidad

como única referencia, auténtica y verdadera, cuando no existe una identidad más auténtica o verdadera que otra” (Nieto, 2008: 195).

Además de Javier, algunos estudiantes de artes han buscado romper con el modelo estético que prevalece en la sociedad. Otro ex alumno me comentaba su experiencia:

Uso delineador porque me gusta resaltar mis ojos (risas). Siempre he mantenido mi estética. Cuando era estudiante, me delineaba los labios, los contornos de los ojos, usaba *Pierce*. [...] Muchos profesores de la Facultad me han censurado, te ven como un bicho raro. Siempre prevalece ese pensamiento bicéfalo [...] y por más libros que lean, por más posgrados que hagan se mantienen con el cerebro cerrado [...] (Alexis, 2010, entrevista).

La cultura escolar es parte de una estructura normativa que responde a un grupo homogéneo, un sistema que trata la diversidad como deficiencia, carencia y la transforma en patología (Devalle, 1988). Foucault (1995) propone plantear a la homosexualidad como una posición estratégica, abriendo la posibilidad de desarrollar un campo de formación continua y de transformación similar a la teoría queer.

El pensamiento Queer se basa en Foucault, filósofo que categorizó a la sexualidad como una esfera construida a partir de la experiencia y no como un hecho natural. Antes de Foucault, el psicoanálisis intentó sacar del silencio y la represión incentivando a la gente a hablar sobre su orientación sexual.

Lo Queer, fue una estrategia en contra de las prohibiciones y represiones que han pesado sobre la sexualidad desde el siglo XVII. Una sexualidad vista desde un prisma de respetabilidad y sujeción victoriana. El término se define en oposición a un sistema binario de género buscando visibilizar la diversidad de prácticas sexuales, otros deseos transgresores, nuevas complejidades y más pluralismo (Spargo, 2004). El movimiento Queer, según López (2008), es un arma ideológica que reclama una identidad individual y el derecho a determinar la vida privada y afectiva.

Uno de los testimonios más desconcertantes fue el de Nicolás (ex profesor de pintura). Sugirió que buscará información sobre los homosexuales entre las patologías, aunque la homosexualidad ha estado fuera de la Psiquiatría desde 1975 su refutación fue:

Ah no sé, pero seguro vas a encontrar algo sobre ellos entre las patologías. El común de la gente no tiene esos problemas, pero en cambio asume otros problemas, por ejemplo Caballero era homosexual y era obsesivo con su cuerpo, obsesivo [...] (Nicolás, 2011, entrevista).

La orientación sexual no justifica que se ingresé a adolescentes y seres humanos en general a centros de rehabilitación por padecer de “patologías” en nombre de una “supuesta normalidad”. A finales del siglo XIX disminuyó la práctica de enviar a los homosexuales a la cárcel, pero fueron castrados y lobotomizados, por ser considerados una especie degenerada. En el siglo XXI se mantienen esas actitudes de marginalidad y segregación hacia la homosexualidad (Halperin, 2004).

La opinión de un profesor de la Facultad sobre los cuerpos transexuales fue:

La degeneración de la humanidad [...] no quiero decir con esto que antes no eran degenerados, pero no se notaba, no había la apertura [...]. Ahora todo está abierto, es visible toda la deformación del hombre y del sexo y de tantas cosas que se han dado [...] no sé si por el facilismo [...] A veces como que la tecnología nos enferma y nos lleva a este tipo de cosas. No le veo tan adecuado [...] que se trabaje con una transexual [¿por qué? ¿Deja de ser un cuerpo?] No, no deja de ser un cuerpo, [...] pero cuando mostramos en la pintura los dos sexos allí es el lío [...]. Para mis ojos no valen, si queremos denunciar eso, no le veo desde ese punto de vista una denuncia (Byron, 2011, entrevista).

Este profesor califica la transexualidad como una degeneración, a lo mejor porque “al tomar como modelo de referencia el coito vaginal heterosexual se reduce la comprensión de la sexualidad, al mismo tiempo se patologizan todas las conductas sexuales que no se ajustan a este modelo” (Viñuales, 2002: 56).

La homosexualidad y el lesbianismo no son producto de problemas hormonales o genéticos, ni del maltrato físico recibido en la familia. Sentir atracción física, erótica y emocional por una persona del mismo sexo no es una enfermedad ni una anormalidad. Todos los seres humanos tenemos una orientación sexual configurada por la interacción de factores psicológicos, emocionales, sociales y culturales, los cuales pueden variar de una persona a otra (Werner, 2008: 139).

L@s LGBTTTQI están expuestos a “paquetes” discriminatorios y exclusión. El aprender a ser consecuentes con sus pares va más allá del uso que se le dé a los genitales y de la forma que tengan. A lo mejor “retomar los aportes de Freire nos impulse a la construcción de espacios donde el diálogo, el amor, el respeto al otro y la certidumbre pueden transformar las condiciones de opresión en las que vivimos” (Juárez, 2007: 171).

Al re-capitular sobre las experiencias discriminatorias por orientación sexual o estética aplicadas a alumnos y alumnas del TAA, el caso de Estefanía es relevante.

La primera vez que estuve con Gaby fue en el aula donde hoy es el área de cerámica. Y allí pasó lo que tenía que pasar. Cuando Mefistófeles descubrió nuestra relación, no sé cuál fue el sapo y ya no me interesa. Eso pasó hace ya once años. En sus

famosas charlas de taller expuso como tema principal nuestra relación. Fue humillante lo que ocurrió; hablaba de la moral. Dios hizo hombre, al hombre y a la mujer para que estén juntos, para que se amen. Hablaba sobre la inmoralidad, que ahora se acuestan, ahora se drogan, esa fue una de sus famosas conferencias comunitarias. Al “man” le pesaba decir lesbiana u homosexual. No quería escucharle, la relación que tenía con Gaby era personal (Estefanía, 2010, entrevista).

Esta es una vivencia que confirma la existencia de un modelo heterosexual que sigue actuando en calidad de marcapasos sobre el deseo de los seres humanos.

Un estudio conducido por el Institute for the Protection of Lesbian and Gay Youth en Nueva York concluyó, en 1987, el principal problema de jóvenes homosexuales es el aislamiento: social (sienten que no tienen con quién hablar); emocional (rechazo de su familia); y cognoscitivo (no tienen modelos que emular). El tercer tipo de aislamiento puede conducir a conductas autodestructivas como el consumo de alcohol, drogas y intentos de suicidios” (Castañeda, 1999: 105).

Cuerpos sometidos a un cristal sin reflejo que no nos permite liberar el “ello” y dejamos que “el superyó” determine la lógica del “yo” (Freud, 1923) en busca de la aprobación o la tolerancia de un “otro”, por lo general, heterosexual.

Tolerar la diferencia es una actitud que sitúa a quien tolera en una posición de superioridad moral. Es una relación desigual y se expresa a través de la ausencia de interés por conocer y, por tanto, reconocer al otro, dos actitudes fundamentales para el pacto social entre iguales (Viñuales, 2002: 104).

Podemos imaginar que un día propuestas como la subversión ante la normalización sexual, cualitativa (hetero) y cuantitativa (dos) que implica la abolición de la familia nuclear como célula de producción y de reproducción, se concrete (Preciado, 2003).

Aunque era un tema personal, a partir de ese día este profesor llamaba a Gaby, le condenaba los dibujos, decía que su pecado, su psicología se expresaba en sus dibujos. Gaby empezó a encerrarse, empezó a cohibirse ante todo. Mefistófeles era así con todos. Veía algo que [...] consideraba inmoral y se aplicaba para despechar a ese estudiante. La forma como intervino en nuestra relación fue tenaz. No nos dio la oportunidad de elegir. Una mañana me dijo: “o te retiras del taller o Gaby se queda de semestre”- me retiré de la Facultad por dos años. Con la influencia de este profesor y la distancia, nuestra relación, en efecto, se acabó [...] El tipo puede tener una amante a vista de toda la Facultad y no es amoral, no pasa nada. Ante la relación de dos mujeres el “hijueputa” hizo un escándalo. [...] así llega la doble moral (Estefanía lloraba en compañía de estos recuerdos) (Estefanía, 2010, entrevista).

Se creía que las mujeres eran incapaces de sentir placer sexual sin la presencia de los hombres, siempre se juzgó como “indecentes” a las prácticas lesbianas, “asquerosas” y “estériles” (Núñez-Becerra, 2008). “El acto subversivo de las lesbianas no consiste en sus

pícaros actos sexuales, sino en su separación, entendida como falta de admiración por el varón y sus obras” (Jeffreys, 1996: 266).

Cuando le pregunté al profesor Mefistófeles si un docente tiene derecho a intervenir en la vida personal de sus estudiantes su respuesta fue:

No, en la vida privada, no. Perdóneme, allí no me meto! Es igual que cuando yo salgo de aquí de la universidad y es mi vida privada y nadie tiene derecho a juzgarme ¿Si? Mientras que acá yo tengo que cumplir. Cierto que el docente se convierte en el foco ¿no? Ah! es que este es así ¡Qué pena! ¿No? nadie tiene derecho de juzgar al otro. Prefiero ser juzgado y no juzgar, espero no convertirme, por favor, en esa permanente tortura que significa juzgar ¿no? (Mefistófeles, 2011, entrevista).

Según el discurso de este profesor la vida heterosexual tiene derecho de mantenerse en un espacio “privado” pero en base a la experiencia de Estefanía la homosexualidad debe ser parte del “escándalo público” como una forma de castigo, de escarmiento ante un acto que este docente considera “amoral”. “Foucault nos enseña a analizar el discurso estratégicamente, no en términos de lo que se dice, sino en términos de lo que se hace y de cómo funciona” (Halperin, 2004: 50).

Cuando te das cuenta que otra persona intervino en tu vida te vuelves agresiva, te vuelves... ¡todo! Te quedas con esa sensación de no haber dicho en su momento: ¡puta madre! te amo, vámonos lejos [...] Nadie te dijo en su momento, loca, yo te acolito [...] Y es doloroso cuando yo vuelvo a hablar de eso. Es súper doloroso [...] y no solamente lo van a hacer conmigo, lo van a hacer con otras personas, con otras mujeres, lo van a hacer en oficinas, en bancos, en supermercados [...] incluso tu “puta” familia te puede condenar y no querer volver a verte jamás [...] no es sólo el Mefistófeles sino todo lo que rodea al “man” ¡todo! [...] que el “man” sea representante de toda esa “mierda” es diferente (Estefanía, 2011, entrevista).

A partir de estos análisis sobre la dominación y regulación de sujetos se puede comprobar que el guión, según Gagnon (2008), que se asume que es descrito y estipulado desde nuestra voluntad, en realidad está definido por normas y reglas de las que, en ocasiones, no tenemos conciencia. A lo mejor ser conscientes de esos guiones ayude en la reivindicación de los derechos de los/las LGBTTTQI. Una cosa es hablar y escribir sobre esas historias y otra cosa vivir en uno de estos cuerpos. Lo cierto es que la tiranía es latente y cotidiana, hay que estar bastante “locas” para sobrevivir.

En un contexto como Ecuador, la imposibilidad de hablar y de expresar los afectos de personas del mismo sexo en público es evidente. Si se visualizan los discursos que limitan el lenguaje, estos se manifiestan inmediatamente en la exclusión educativa, social y laboral de homosexuales y de trans, a pesar de las resistencias políticas.

Conscientes de contar con el “respaldo” de La Constitución del Ecuador 2008, cuyo capítulo primero, artículo 11, establece que:

[...] nadie podrá ser discriminado por razones de etnia, lugar de nacimiento, edad, sexo, identidad de género, identidad cultural, estado civil, idioma, religión, ideología, filiación política, pasado judicial, condición socio-económica, condición migratoria, orientación sexual, estado de salud, portar VIH, discapacidad, diferencia física; ni por cualquier otra distinción, personal o colectiva, temporal o permanente, que tenga por objeto o resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos. La ley sancionará toda forma de discriminación (Constitución Política del Ecuador, 2008, art. 11).

La nulidad del código 516, en 1997, liberó a la población homosexual de ser condenados a prisión por orientación sexual. Sin embargo, no deja de ser un espejismo manoseado por el discurso. Las discriminaciones se manifiestan con fuerza. El cerrojo se sigue imponiendo, a pesar, de la necesidad de abrir puertas y ventanas. Una realidad que buscan visibilizar algunas egresadas y egresados desde su interpretación de la realidad en sus obras.

Un ex estudiante de la Carrera de Artes Plásticas, comentaba que en uno de sus proyectos de cerámica planteó una pareja de hombres abrazándose.

[...] bueno tampoco estoy diciendo que: Yo soy Honorato y soy Gay... ¡no! Porque mi vida es privada. Mientras fui estudiante hubo una relación no tan agradable [...] con el profesor Vicente. Entonces una forma de callarle la boca era darle con lo que sentían que le incomodaba que era la temática gay. Fue una forma de molestarle porque él siempre decía que en la pareja convencional la mujer siempre tiene que ser más pequeña, de menor estatura. Entonces yo le dije que no, que no era una pareja convencional, sino dos chicos. Se dio media vuelta y no se comentó más. Con esa actitud me dije lo logré, logré incomodarle (Honorato, 2011, entrevista).

Las orientaciones sexuales no hegemónicas son aceptadas siempre y cuando no se muestren. Se puede tolerar la homosexualidad mientras no invada el espacio público. “[...] La invisibilidad es una forma de represión y el gueto es su consecuencia [...] Vivir públicamente como gay o lesbiana es un lujo que pocos/as pueden permitirse” (Guasch, 2007: 30-31).

[...] el silencio, lejos de ser un factor positivo, refleja el peor de los desprecios, ya que niega la existencia del otro. [...] El otro simplemente “gay” o “transexual” o “lesbiana”, pero no es nada, no es persona, carece de proyectos, de vida personal, sentimental, de aficiones, de intereses propios, de relaciones (Viñuales, 2002: 58).

Aunque hay consciencia de que la homosexualidad y el lesbianismo no son una anomalía, l@s latin@s LGBTTQI siguen siendo un segmento de la población que

todavía están obligad@s a optar por el closet, porque mientras se permanezca en él, pueden aspirar a ser reconocidos en el espacio laboral y familiar sin el temor a ser increpados o descartados por opción sexual. Salir del closet, en ocasiones, es sinónimo de considerar que la única opción de vida, en países como Ecuador, termina siendo la migración.

### **Diferencias de género en el TAA**

La constante de abuso de poder recae con especial fuerza sobre mujeres. “[...] la superioridad que en nuestra sociedad mantienen los hombres sobre las mujeres se basa ante todo en la costumbre ancestral de que así sea [...]” (Mejía, 2006: 272).

El hombre (pone énfasis en esa palabra y me observa por un segundo) es el protagonista de la historia. El hombre ha buscado definir la cuestión mágica de la figura humana. Es la última clase que les doy sobre la representación geométrica del cuerpo. Después tienen que investigar cómo definir el movimiento. Ante esas explicaciones extras uno de los alumnos repetidores comentó: De cuando acá el Mefistófeles está enseñando, si no enseña nada (TAA, 22 de octubre de 2010).

En este mundo androcéntrico, el artista consideraba que nacía artista y para él así como para la mujer los roles terminan siendo un destino siempre en detrimento de las mujeres. Entre el siglo XVI y XIX las mujeres lograron aprender el oficio gracias a sus padres o a algún pariente porque su ingreso a la academia les estaba prohibido.

La visión de género que tiene el profesor que dirige el taller de anatomía es:

El profesor Mefistófeles tiene un problema, si la muchacha es bonita, no importa si no va a clases. Siempre buscará la forma de que pase. Y si el mejor amigo le solapa con sus amantes, no importa si el trabajo es una basura [...] Tuvimos muchos conflictos con ese profesor [...] porque confrontábamos muchas cosas ¿Por qué a algunos alumnos les permitía ingresar a clase aunque llegaran tarde y a otros no? Creo que es una persona que carece de muchas cosas y al tener el poder busca desquitarse por todas esas carencias. Como que yo soy el profesor y hago lo que me da la gana y tus eres el alumno es el que tiene que quedarse callado y sentir miedo” (Karénina, 2010, entrevista).

“Quedarse callado y sentir miedo” es la clave de quién quiere aprobar este taller ¿Para qué tomarse la molestia de cambiar o aprender si no hay un sistema de evaluación para los y las docentes? Ni una autoridad que ponga fin a esos abusos de poder sobre los y las estudiantes en caso de existir denuncias.

El arte sigue siendo considerado poco digno para las mujeres. La dificultad está en la distancia que existe entre ser reconocida, en la academia, como un objeto de

representación a ser sujeto productora de imágenes. Todavía rige la idea del hombre como hacedor de obras de arte (Trasforini, 2009). Aquí podríamos destacar la construcción del género desde lo institucional, encargada de reprimir conductas fuera de lo normativo (Scott, 1996 [1986]).

Cuando nos calificaba este profesor me decía: este trabajo no vale, repita. Este profesor me gritaba delante de todos los compañeros pero nunca reclamé nada. Me decía que le hacía perder su tiempo que buscará hacer otra cosa. Lloré, era una cosa tortuosa entrar a esas clases pero tenía que hacerlo. [¿Y cómo lograste sobrevivir ante esa presión?] Porque ¡soy bien mujer! (Risas) [...] El me mandaba a repetir y yo repetía mil veces ese trabajo, entonces era como que le ponía ñeque. [...] Entonces ¡ya! pase con las uñas y bueno (Mercedes, 2011, entrevista).

Las causas que mantienen a las mujeres en la opresión es la base de lo que debería cambiarse para lograr una sociedad sin jerarquías por géneros. La dominación del hombre sobre la mujer. “[...] la diferencia entre el que intercambia y lo intercambiado, entre el regalo y el dador va en función de la carga simbólica del falo [...]” (Rubín, 1997: 53). Mercedes nunca dijo nada, en silencio soportó el exceso de trabajo, los gritos y las humillaciones frente a sus compañeros ¿Será que ese nivel de violencia lo aplica sobre sus estudiantes varones?

El Mármol es un compañero muy talentoso y tuvo líos con el profesor, pero el Mefistófeles se dejó ganar por él ¿cachas? Mármol faltó a clases por un mes y le presentó un trabajo horrible y le dijo: hágame jalar el año. Y al final le pasó de año [...] Pero no sé qué hubiera pasado si hubiera sido una mujer. A las mujeres siempre les decía: ándate a hacer tus ollitas, ándate a conseguir marido [...] pero a nosotros los varones nunca nos mando a las ollitas. No entiendo cuál era la necesidad de basarse en la humillación para que alguien hiciera algo [...] Ellos “cagaron” la Facultad (Esteban, 2011, entrevista).

Mármol se impuso en el Taller de Anatomía pero el profesor de la clase de historia del arte lo dejó en tres semestres consecutivos. Con tercera matricula estaba fuera de la Carrera de Artes Plásticas. Como respuesta a esa nula oportunidad de aprobar dicha materia Mármol le lanzó un balde con agua al profesor. Ante la interrogante sobre ¿por qué lo había hecho? respondió: “ese profesor me humilló de muchas maneras: psíquica, emocional y pisoteo mi inteligencia” (Mármol, 2011, entrevista). Este caso ilustra el poder táctico, institucional u organizacional que se ejerce sobre los individuos desde los grupos que dirigen (Wolf, 2001). “[...] Las viejas redes informales fueron reemplazadas por la lucha incesante en procura de posiciones de mando y de poder, y el gentil y

distraído catedrático de otros tiempos fue desplazado por el arribista sin escrúpulos” (Deresiewicz, 2009: 46).

Lamentablemente en la Facultad me he encontrado con profesores “súper” machistas. El mismo profesor Mefistófeles me decía: Señora o señorita la Facultad de Artes es para los hombres que realmente no tengan otra cosa que hacer. Las mujeres pueden seguir un curso de cocina o de secretariado o cosas así. Entonces, te vas encontrando con el estigma en el que las mujeres van a la universidad a buscar maridos. Este profesor incluso con su propia hija, cuando fue estudiante en la Facultad, era muy agresivo. Le rompía los bastidores y le insultaba delante de todos. Es como una forma de reafirmar que tengo el poder y no importa que sea mi hija. Entonces, claro, si a la hija le hace eso a nosotros ¿qué no nos hará? (Karénina, 2010, entrevista).

Para este profesor las mujeres deben responder a un canon que se resume en ir a buscar marido, hacer ollitas, estudiar secretariado o similares. Scott (1996 [1986]) usó el término género como una categoría útil para delimitar con mayor precisión de qué manera la diferencia (biológica) se transforma en desigualdad económica, social y política entre mujeres y hombres. Cuerpos marcados de roles, valores y actitudes socialmente adquiridos y que determinan la diferencia entre lo que debe ser cada uno. La división de trabajo por sexos, anula la igualdad, los divide en dos categorías en las que prevalecen arreglos sexuales distintos y la imposición del matrimonio heterosexual (Rubín, 1997).

[...] numerosas fuentes documentan el hecho de que las mujeres no sólo están segregadas en puestos de servicio de baja remuneración (tales como secretarías, empleadas domésticas [...]) sino que la “sexualización de la mujer” forma parte del trabajo. [...] Y MacKinnon documenta exhaustivamente que el “acoso sexual” perpetúa la estructura mediante la cual las mujeres han sido mantenidas en esclavitud sexual por los hombres, en la parte más baja del mercado laboral (Rich, 1999: 178).

Karénina expuso desde su propia experiencia sobre el tema de “acoso sexual” al que las mujeres suelen estar expuestas y ante lo cual tienen que ceder si quieren acceder a un trabajo remunerado como el ser ayudante de cátedra o mantenerse en este:

Otro profesor ha sido Fausto, siempre se manejaba con el doble discurso [...] y otra cosa era siempre ese pegarse, acercarse y verme las tetas o el culo con morbo. Y bueno le decía ¿sabes cuál es la diferencia entre ser una puta y una hija de puta? -No sé ¿cuál es? (respondió Fausto)- Y le respondí: “Putas es la que se acuesta con todos e hija de puta es ésta que jamás se acostará con vos”. Pero eso no detuvo el acoso, siempre estaba acercándose, morboseando y yo poniendo límites. Y claro, cuando apliqué para ayudante de cátedra del área de grabado, que fue por dos ocasiones, me negaron esa posibilidad (Karénina, 2010, entrevista).

La estudiante expresaba la repugnancia que este profesor le provocaba por el asedio al que estuvo expuesta en esta clase. Además, ella narraba su frustración por no poder

acceder a un trabajo remunerado como ayudante de cátedra como consecuencia de no ceder ante el acoso sexual. Aquí se ejerce el segundo tipo de poder que se manifiesta en las interacciones entre las personas, es la capacidad que tiene un ego para imponerle a su alter su voluntad en la acción social (Wolf, 2001). Frente a estas experiencias cabe preguntarse:

¿Por qué ha surgido durante las últimas tres o cuatro décadas esta idea de que las universidades no son más que una guarida de viciosos donde unos hombres ya maduros y por añadidura fracasados acechan a una población heterogénea de mujeres jóvenes y núbiles? (Deresiewicz, 2009: 46).

Cuando entrevisté al profesor que se ha ganado la fama de “acosador” a pura constancia, su respuesta fue: “Siempre tiene que prevalecer el respeto entre alumno/a profesor en clase” (Fausto, 2010, entrevista).

Popkewitz afirma que: “los eslóganes son parte de la retórica que despliegan las estrategias de las reformas educativas y que crean la ilusión de que está todo bien, de que las instituciones responden cuando en verdad no lo hacen o no lo pueden hacer” (Citado por Alicia Devalle, 1988: 17).

Otro elemento que distingue a hombres y mujeres en el TAA está en la fuerza del trazo que se aplique en el dibujo. En una de las clases, el profesor Mefistófeles pidió a dos estudiantes que hicieran un boceto sobre la pizarra de Eva que en esos instantes posaba desnuda. Después de los ejercicios resueltos por un alumno y la otra mitad de la pizarra por una alumna el comentario fue:

Como pueden ver la línea de su compañera es insegura y casi imperceptible. En el caso de su compañero la línea tiene fuerza y se distingue su marca sobre la pizarra (Taller de Anatomía, 2011).

Con este ejercicio, el profesor pone en evidencia la construcción del género desde lo subjetivo en la que se califica a la mujer como débil y al hombre fuerte, visibilizado desde el tipo de línea que maneja.

En la facultad existe ese sesgo de homofobia, chuta de rosadito, la línea de tu dibujo es muy delgada. El trazo de un hombre es grueso, firme. No existe ese respeto a la autonomía (Augusto, 2010, entrevista).

En este boceto no se dibuja ni genitales ni senos de la modelo, sólo el contorno. Otro ejemplo de este tipo de distinciones está en la experiencia de un ex alumno.

En una ocasión el profesor al ver mi dibujo me dijo “esa línea es muy débil, el hombre tiene una línea firme y es fuerte en su trazo” [...] quería evidenciar más bien las líneas duras del macho y la fragilidad de la hembra con sus definidos y marcados comportamientos de lo natural como justificación (Javier, 2010, entrevista).

El sistema sexista que rige nuestras sociedades se basa en la fuerza bruta del hombre con la que logra imponerse y dominar a la mujer. Un medio para superar esa desventaja y nivelar las relaciones entre géneros es que los dos cuenten con el tamaño y la fuerza equivalente (Mejía, 2006).

Otro espacio donde se evidencia y se juzga la diferencia entre la fuerza o la debilidad, es en las especialidades que se puede elegir: escultura o cerámica.

La escultura está vinculada con el tema de masculinidades. Las mujeres que ingresan a escultura tienen un sesgo masculino. Pero al final, el poder cargar una piedra marca la diferencia. El que elige cerámica [...] no es lo suficientemente varón como para trabajar con piedra o mármol por eso prefiere trabajar con arcilla. No escapamos de un comentario machista que hable de la diferencia entre mujeres y hombres. Pero con el tiempo se ha demostrado que el trabajo no es cada vez más pesado, sino más sutil (Augusto, 2010, entrevista).

Estas diferencias de género en la escultura fueron cuestionadas por Camille Claudel, escultora del siglo XIX, quién imaginó el deseo en su escultura “El abandono” fuera de una relación de fuerza. Lo hizo como el deseo recíproco de dos cuerpos. Ninguna artista en su época infringió tantas convenciones culturales como ella (Trasforini, 2009).

### **Los parámetros de evaluación**

Otra herramienta con la que se ejerce el poder sobre los y las educandos, es la evaluación. La institución educativa suele ser un espacio que constituye un bloque de comunicación-poder con el que se regula el aprendizaje por preguntas/respuestas, exhortaciones, signos codificados de obediencia que determinan el “valor” de cada estudiante (Dreyfus, Rabinow, 2001).

Después de dictar los contenidos de la investigación, Mefistófeles da inicio a sus explicaciones sobre la presentación de los trabajos y el uso de los materiales:

Cuando usted desarrolle los respectivos dibujos, por ponerles un ejemplo, el fémur, usted tiene que ponerme por favor los nombres. Si usted me presenta un buen trabajo usted va a tener una buena nota [...] ¿está interesada, no? (se dirige a una estudiante) No quiero solo la representación frontal, también lo quiero ver inclinado, verlo levantado, y verlo en una sola hoja. La técnica la dejo a su elección. [...] Tiene que tener calidad. No me vaya a presentar cualquier cosa [...] no insista en re utilizar el papel (TAA, 2010).

Además de las características que tiene que tener cada parte del esqueleto humano, pone énfasis en la importancia de la nota de cada trabajo. En *Vigilar y castigar*, Foucault (1998 [1976]), se refiere a la escuela como una de las instituciones donde a partir de la tecnología del examen se ejercen controles y, a la vez, se producen saberes.

Recuerde que esto tiene una calificación de 20. En el segundo aporte, estará [...] la bitácora que también equivale a 20 puntos. Luego viene un aporte que es la tercera nota. La prueba puede ser tomada en cualquier momento. Usted tiene que estar preparado. Yo tomaré cuatro exámenes durante el hemisemestre [...] quiere decir que: tienen que estudiar. (Insiste ante la expresión de preocupación de algunos estudiantes) (Taller de Anatomía, 2010).

A continuación empieza con los contenidos de la cátedra desde el enfoque histórico. En ésta parte explica los orígenes de su propio aprendizaje sobre la anatomía artística y cuáles fueron las influencias:

Tuve la oportunidad de tener al maestro Nilo Yépez como profesor de anatomía, un hombre de disciplina, pienso que yo debo agradecerle. [...] El me decía que la anatomía es como las matemáticas, debe ser precisa y perfecta. Una vez que hayas aprendido esa perfección podrás saber lo que es la imperfección. Cuando usted termina dominando la proporción será capaz de destruir todo lo que llega a su pensamiento. Eh, él me puso el virus de amor por la anatomía (TAA, 2010).

La disciplina, la exigencia, la perfección que le transmitió su maestro es lo que transfiere a sus estudiantes, sin posibilidades de lograr algún tipo de negociación por tratarse de otras generaciones. De esa forma se reproduce, una vez más, la falta de libertad que Foucault resalta. Una sociedad representada por un lenguaje envuelto con un tejido sin costuras, un trozo de tierra de la que no puede brotar vida porque carece de aire y movimiento. Un sistema en el que:

[...] el triunfal discurso del poder. Cualquier discurso suena a vacío, pues los propios críticos están en la “máquina panóptica”, dominados por sus efectos de poder que prolongamos nosotros mismos, ya que somos uno de sus engranajes (Berman, 1991: 25)

La clase continúa, y Mefistófeles se dirige a su audiencia logrando, casi de inmediato, captar la atención de todos y todas sus estudiantes.

Cuando resolvemos el trabajo solamente por compromiso académico, no sirve. Yo prefiero que no lo haga. Arrastre la asignatura hasta que logre un nivel aceptable del estudio de la anatomía [...] (TAA, 3 de septiembre de 2010).

En el Taller, tuve la posibilidad de asistir a las evaluaciones de trabajos: dibujos del torso, columna vertebral y extremidades superiores. “Qué interesante, cómo se enriquece uno

(burlas, tono sarcástico en el comentario de Mefistófeles) Antonia – carpeta (20+3 puntos por dibujos adicionales)” (TAA, 5 de noviembre del 2010).

El turno de Renato, uno de sus estudiantes que se destacaba en la clase (Es uno de los niños/as de clase media alta del curso, al igual que Antonia).

A ver Renatito no se complique, así se resuelve la representación geométrica. Renato presenta la carpeta de consulta, contornos de figuras desde la cotidianidad. El profesor le pregunta nombres de huesos y no sabe. Estudiemos Renatito, no nos engañemos (el profesor no me permite ver la nota que le pone a Renato en su registro) (TAA, 5 de noviembre del 2010).

El turno de Henry, un estudiante del Taller de Anatomía Artística que repite la materia:

La anatomía es exacta es como una respuesta matemática. No pongamos el burro por delante, seamos claros (es el comentario de Mefistófeles ante los trabajos que presenta Henry, uno de los 20 alumnos/as que reprobaron el semestre anterior por un punto) 12+2 puntos es su nota. Quiero festejar a los repetidores porque son los que mejor nota tienen. Contrario a lo que creen los estudiantes, quedarse de semestre conmigo es ganarse una beca. Perder el semestre, si ayuda [...] ¿sí o no? Henry inclina el rostro y responde: si profesor, ayuda (Taller, 5 de noviembre del 2010).

Un juego de poder entre el docente que aplica sus reglas sobre el subalterno que se inclina. Es la manera en que las personas entran en un juego de poder (Wolf, 2001). Después de revisar los trabajos de Henry, se acerca al escritorio un estudiante con sus bocetos resueltos en hojas de un formato A4 y no en un formato A3, y el malestar del profesor se manifestó de inmediato.

Cuando usted me presenta un trabajo en una hojita de este tamaño, no importa realmente el papel [...] a la hora de entregar este trabajo estoy cometiendo una equivocación. El formato no es el adecuado, usted es el que trabaja, el que se equivoca, esta es una experiencia [...] que le ayuda a crecer [...] perdóneme pero yo considero que ustedes están acá no por accidente, están acá por decisión propia (TAA, 2010).

El turno de Marina, una mujer mayor, de tez blanca y ojos celestes, Mefistófeles al ver sus trabajos le pregunta:

- 1G ¿Mando a hacer esto? Parece que le han hecho sus nietos. (Risotadas de sus
- 2 estudiantes que rodean el escritorio ese instante).
- 3M No profesor, yo lo hice::,(Marina sonrío mientras intenta defender su trabajo)
- 4 (Parece que Mefistófeles percibe la molestia en mi mirada que no continua
- 5 con la bufonada).
- 6 (.2)
- 6G ¡Ya! Por los muchachitos vamos a subirle unos dos puntos +12 puntos por su
- 7 carpetas.
- 8M Gracias profesor (sonríe otra vez, Marina recoge sus trabajos que están
- 9 desordenados sobre el escritorio y se aleja)

(TAA, 5 de noviembre de 2010).

Es el turno de Laura –estudiante afroecuatoriana.

1G ¿Qué te gusta?

2L Cerámica como especialidad

3G ¡Sí! Sería cómplice de tus errores y te diría ¡ya!- Laurita (comenta mientras va

4 viendo sus trabajos) Hay un error en el brazo y en los pies pero vean como la

5 ropa les permite disimular los errores. El manejo de la luz bien de arriba, bien de

6 abajo, bien de la izquierda y derecha pero aquí no sabemos de dónde viene la

7 luz, ¿cierto? Como diría mi querido profesor Svistonoff “hay una

8 ignorancia en ese brazo”, yo le pondría el apellido de verdugo. Bien Laurita siga

9 encariñándose con la anatomía

(TAA, 5 de noviembre de 2010).

El profesor llega a las 10 de la mañana, 50 minutos adelantado de lo estipulado en el horario y les dice a los pocos estudiantes presentes: “a ver, hoja y lápiz, esfero. Voy a tomar examen” (TAA, viernes 12 de noviembre de 2010). A pesar de intentar apresurar sus movimientos los y las estudiantes no tienen sus hojas listas, el profesor empieza a dictar las preguntas:

Primera pregunta: el origen etimológico de la palabra anatomía. La segunda pregunta: enumere las principales obras de la época de los griegos. ¿Cuál de las obras de Miguel Ángel se relacionó con la época de los griegos? Cuarta pregunta: Solamente vamos a editar o numerar los huesos del cráneo y de la cara. Y última pregunta: los huesos de la vista frontal del torso y la columna vertebral. Por favor no se complique la vida intentando copiar, no quiero problemas (TAA, 12 de noviembre del 2010).

Mientras los estudiantes intentan poner orden a sus papeles y notas, Francisco se para en una de las bancas para tener una vista panorámica por si alguno intenta copiar.



Figura 29. Francisco al fondo del curso fiscalizando a los y las estudiantes mientras rinden examen

Todos y todas resuelven en silencio las preguntas de su examen. Mientras dan vida a sus respuestas, hay la posibilidad de caminar por las bancas y ver los bocetos del torso y la columna vertebral que les pidió el profesor. Este examen es resultado de una ardua investigación por parte de sus educandos y una serie infinita de bocetos y representaciones del torso y la columna vertebral. En base a esta experiencia académica

básica, se asume que los y las estudiantes han alcanzado la habilidad y destreza como para dibujar estas partes de la figura humana.



Figura 30

Figura 31

Figura 32

Figura 33

Figura 34

Ejemplos de bocetos de torso y columna desarrollados durante el examen.

De pronto Mefistófeles se levantó y se dirigió a la banca de Ximena para quitarle el examen. Cuando le da la espalda ella balbuceó un: “viejo hijue...”. Mientras se alejaba cabe preguntarse ¿por qué le quito el examen?

Quince días después el profesor se negó a recibirle una carpeta de trabajos. Ximena se retiró del Taller. Cuando se indagó sobre el rechazo del profesor hacia ella, su respuesta fue: que había tenido discusiones con ese profesor en las clases de dibujo. Se intentó profundizar en este hecho con una entrevista pero su respuesta fue negativa.

En la sala donde se expusieron los trabajos del taller de fotografía, de fin de semestre, se exponía una propuesta de Ximena. Trabajos desarrollados en el taller de fotografía del profesor Javier. El proyecto de Ximena consistía en una fotografía en blanco y negro en la que estaba frente a una compañera de clase. Las dos estudiantes con el torso desnudo y el rostro inclinando en dirección al suelo, con los ojos cerrados. A lo mejor rezando una plegaria para que se les conceda una licencia para vivir su sexualidad con libertad o de resignación ante la “podrida” fiscalización de un sistema educativo que norma cuerpos y censura formas de amar; una “moral” que martilla cuerpos contra el suelo, sobretodo el de las mujeres con una perversidad tajante.

La siguiente semana del examen, el profesor entrega las notas y los exámenes. Los resultados son catastróficos, ¿para qué plantean la Facultad pruebas de ingreso si en el proceso te estropean el ánimo con esos resultados?

Veinte estudiantes tienen una nota que fluctúa entre 01 a 05 puntos. Le entrega el examen a una estudiante y le dice: Señora Marina con esto la invito a reflexionar, por favor no sean mal intencionados, no se inventen. Señorita Margot con esta nota acaba de perder este semestre, este tronco parece un perchero (TAA, 19 de noviembre de 2010).

Se escucha el llanto de la estudiante mientras el profesor sigue enunciando la lista de sus educandos y entregando exámenes. Catorce estudiantes que tienen entre 06 a 10 puntos.

El alumno Villavicencio quién junto a Gledis son el motor de los reclamos le dice:

Un primer punto es que la materia del examen nunca se vio en clase. ¿De dónde surgió la materia de la que se dictó las preguntas? El profesor no responde continua entregando exámenes y dando sus observaciones: “este tronco parece un ciempiés, No pedí el esqueleto de una mosca. Nuestro tronco no termina en una punta de lápiz”. Dos estudiantes que tienen entre 11 a 15 puntos, en este grupo está Henry. Tres estudiantes que tienen 16 (nota máxima del examen) y les advierte que quiere hablar con ellos cuando se acabe la clase (TAA, 19 de noviembre de 2010).

Los quince estudiantes faltantes son los que se retiraron del taller antes de esa fecha, los que no lograron llegar a tiempo al examen y tuvieron que rendir el examen oralmente, o porque faltaron ese día o porque les arrebató el examen como fue el caso de Ximena.

La señora Marina está revisando su examen mientras Mefistófeles sigue justificando el bajo rendimiento de sus alumnos [...] Uno de los estudiantes exclamo: “La nota que tengo es por vago. ¡Todos somos unos vagos! Por eso tenemos esas notas”. “No puedes hablar por todos” protestó Gledis (TAA, 19 de noviembre de 2010).

La siguiente clase solo hay 24 alumnos/as en el taller. ¿Qué sucedió con los otros estudiantes, si inicialmente eran 64? A lo mejor, ese alto porcentaje de deserción responde a la entrega de los exámenes (el viernes 19 de noviembre) con un promedio entre 01 a 10 sobre 20. Una nota que coincidió sobre el 80% de estudiantes que rindieron el examen.

El profesor está ausente, tiene cosas importantes que resolver: reuniones en el vicedecanato, que se termina el mes de marzo del 2011. Los alumnos/as están solos, intentando resolver manos y pies a su modo. Adán (el modelo) comenta que fue él quien les instigo a que asistieran a clases. Nadie quería entrar al taller. Adán logró persuadirlos bajo la amenaza de que Mefistófeles llegaría luego. Nunca llegó. Una advertencia que demuestra que la motivación es el miedo. Si ese es el motor que empuja ¿qué pasó con el amor, la emoción, la pasión hacia la anatomía artística que se supone será la esencia del éxito del artista? ¿Qué nos impide abrir la representación de la figura humana fuera de la heteronormatividad?

## **Conclusiones**

Existe en la academia una visión de la heteronormatividad que se encarga de universalizar la sexualidad humana en detrimento de otras sexualidades que se invisibiliza y discrimina. Espacios donde también se expresan afectos y se conciben vidas. ¿Por qué se reduce la anatomía artística a la visión de un profesor en una institución educativa?

Hay profesores de la Carrera de Artes Plásticas que encasillan la homosexualidad como patología y califican a la transexualidad como una “degeneración”. Las discriminaciones por orientación sexual son inclementes sobre mujeres, como fue con el caso de Estefanía, Gaby y Ximena. La primera fue obligada a retirarse de la Facultad. Gaby fue condenada desde sus trabajos, en las que el profesor le manifestaba que su “pecado” se visibilizaba. Y a Ximena la excluyó de la posibilidad de ser evaluada en un examen y la presentación de un trabajo.

Las orientaciones sexuales no hegemónicas son aceptadas en este taller siempre y cuando no se visibilicen. En este sistema de discriminaciones los y las afroecuatorianos tampoco tienen posibilidad de sobrevivir a menos que tengan algún tipo de vinculación con la población blanco-mestiza.

Otro tema de desigualdad se manifiesta en las diferencias de géneros. El profesor cuando considera que una mujer no tiene talento para el dibujo la envía a realizar tareas vinculadas con lo doméstico o a estudiar carreras como secretariado, odontología, etc. A los varones les minimiza sus trabajos o les envía a estudiar otra carrera. Una forma de visibilizar la diferencia de género está en el trazo del dibujo. Cataloga de inseguro el trazo de la mujer y al hombre de poseer un trazo firme y bien definido.

Las diferencias de evaluación, más que en el trabajo desarrollado por el estudiante, se basan en la etnia, clase social, edad, capacidades especiales, orientación sexual y género a la que pertenezca el o la estudiante.

Entre lo Queer, identidades sexuales, etnias, clase sociales, género y procesos de evaluación es necesario unificar estrategias para concebir una institución educativa, que refleje las profundas carencias del sistema educativo ecuatoriano, en la que la diferencia no sea sinónimo de discriminación, vergüenza, violencia, escarmiento público, expulsión o temor.

## CAPÍTULO V

### ESTÉTICA DE LA RESISTENCIA DESDE LAS OBRAS DE ARTE Y LOS CUERPOS

Después de pasar por el TAA de la Carrera de Artes Plásticas surgen interrogantes ¿Si el esquema de lo que se debe representar se mantiene? ¿Se conservan las influencias al momento de plantear su proyecto final en obras que han sido incluidas en sus tesis? ¿Sobrevive el toque de sensibilidad personal después de ser agredido por la actitud de un profesor, cuyo sentido del arte es totalitario?

En este capítulo se intentará responder ¿qué parte del disciplinamiento ha quedado en los estudiantes al finalizar la Carrera de Artes Plásticas? ¿Y cuáles fueron los argumentos que sirvieron para justificar sus proyectos pictóricos?

#### **La creatividad es libertad**

La oposición de conceptos entre la anatomía artística y la libertad de trazos, entre la representación clásica y el arte contemporáneo en sí misma es latente. De esos opuestos se resalta la postura de Viteri, quién afirma que la anatomía ha sido una camisa de fuerza para los y las artistas:

Personalmente, yo nunca me he ajustado a la anatomía, he preferido la modelo ¿no? Y he trabajado con modelo desnuda desde hace más de 55 años. No me ha gustado la anatomía porque me parece muy rígida ¿Ya? Si yo tengo un modelo vivo delante de mí y tengo un mapa anatómico yo prefiero la modelo ¿No? La modelo es eh... la vida, el ser humano [...]. Sólo he trabajado con modelos mujeres. No [...] hombres casi no, una vez en Nueva York dibuje en un taller con un modelo hombre pero no, no funcionó porque era viejo y tenía un pene colgado allí, que le va estimular dibujar eso [...] (Viteri, 2011, entrevista).

Tampoco le agrada el arte académico, para él es un espacio que extermina la creatividad.

Yo he sido enemigo del arte académico ¿no? [...] voy a repetirle una frase del gran filósofo del arte Herbert Ride quién dijo alguna vez: “las universidades son los mataderos del arte”. ¿Por qué? porque el arte se nutre de todo, hasta de la basura, se nutre de sexo, se nutre del cuerpo, [...] en una universidad, uno tiene que estar sujeto a reglamentos, [...] a normas, libros, sistemas de disciplina y eso está en contra del arte. El arte fundamentalmente para que exista tiene que tener libertad. Bueno, mi dibujo es muy espontáneo, nada académico, desde luego he tenido influencias como tienen todos los artistas ¿No? (Viteri, 2011, entrevista).



Figura 35  
Bocetos de Oswald Viteri



Figura 36



Figura 37

Complementando el punto de vista de Viteri sobre la importancia del trazo libre, suelto, espontáneo cabe mencionar a dos artistas: Artemisia Gentileschi (siglo XVII) y Camille Claudel (siglo XIX) que infringieron los límites impuestos por la academia de artes. Incluso les prohibieron su ingreso. Dos ejemplos que recorrieron territorios del arte vedado a las mujeres (Trasforini, 2009).

En esta época, para una de las ex estudiantes de la Facultad de Artes lograr un sentido de libertad y autonomía fue un proceso de lucha.

[...] Yo creo que el conflicto empieza con la libertad. No tienes libertad porque antes te decían: dibuje así, súbale esto, quítele esto, póngale esto, póngale o sáquele el dedo, [...] tienes el desnudo allí para hacer lo que tú quieras y no sabía qué hacer. [...] Una mañana me levanté en la madrugada y empecé a rayar bocetos sin control hasta saber que iba a hacer y cuando vieron los papeles por toda la sala se preguntaron: uau!!! ¿Qué pasó aquí? Para mí fue una forma de exorcizarme, de catarsis [...] (Mónica, 2010, entrevista).

Mónica se permitió experimentar, en noveno y décimo semestre, después de pasar por esa camisa de fuerza que la estructuró frente a la representación de la figura humana. Otro artista que defiende la libertad y la posibilidad de explorar fuera de la academia es Javier (profesor de la Facultad de Artes):

Con mis alumnos hemos ido a las fiestas y desfile del orgullo gay a hacer fotografía, a conversar con seres humanos de la comunidad. En mi campo de acción incluyo esa performatividad, además como que es un espacio de resistencia. ¿No? Del autoritarismo frente a una agenda política binaria ¿no? De línea dura. Ehhh [...] que busca imponerse a través de un naturalismo, de un determinismo, este tipo de situaciones coercitiva, pero yo quiero que mis estudiantes amplíen su panorama, quiero desarrollar una mirada más amplia, que palpen otras realidades sobre todo. Una reflexión en el campo y una apertura ¿No? (Javier, 2010, entrevista).

En este escenario de libertades, el performance, según Alcázar (2008), representa la posibilidad de estructurar una protesta de resistencia ante una sociedad que reprime y

reduce el cuerpo a manifestaciones del binario mujer-hombre. Una experiencia en la que el cuerpo se vuelve un instrumento para “descubrir y descubrirse”.

### **Un acto de resistencia desde el performance**

El performance puede ser el vehículo que nos permita trasladarnos por un paisaje poco concurrido, regalándonos la sensación de libertad y fragmentos de risa que no requieren maquillaje ni máscaras.

Una propuesta que se desarrolló en la Facultad de Artes fue la que presentó Alexandra. El objetivo desde sus propias palabras fue:

Entonces, la figura para mí es una cuestión [...] más bien personal, por eso el performance de fin de semestre. Fue como ese intento por romper ese mito de que una modelo tiene que ser [...] mamacita, 90, 60, 90 y “agarrable” [...] ¿no? Todos tenemos una forma de cuerpo distinta y no puede ser una persona perfecta [...] ¿por qué hay limitaciones en las representaciones? ¿Por qué la gente es cuadrada, cachas? [...] Una persona que tiene volúmenes es más chévere hacer en una cerámica o en una pintura, ósea [...] si ves las posibilidades de jugar con el mismo cuerpo. Eso es lo que yo buscaba en mis cuadros [...] jugar con el cuerpo [...] una anoréxica que es una línea, dos chichis, un rabo [...] y ya está pues [...] y rellenarle de color y ya! (Alexandra, 2011, entrevista).



Figura 38  
Performance de Alexandra.



figura 39

El performance del cuerpo es otro tipo de representación que se usa en el ámbito artístico y en otros campos. Una posibilidad de expresión extensa y variada que no se sujeta a una norma determinada.

Según Bourdieu (2000) la verdadera función del arte está en educar, en restablecer la verdad social e histórica. No quedarse sólo en la superficial tarea de imitar la imitación de una idea que pregonaba Platón como la función del artista.

El arte como tal responde a todos sus vínculos, esquemas y obligaciones que la sociedad le impone. “[...] debemos reconocer que hay otras tantas creaciones del arte culto que, aun bellas y armónicas, no rebasan su presencia y permanecen como simples esculturas, pinturas o dibujos inertes, desprovistos de nervio poético, incapaces de resignificar” (Escobar, 2008: 67).

Además del trabajo con el cuerpo, desde el performance, existen otras expresiones artísticas donde se replantean el uso de los espacios públicos y privados en el que se evidencian las diferencias de género.

### **El grafiti como una posibilidad de ocupar el espacio público**

Una de las manifestaciones que intenta redireccionar el uso del espacio público está en el grafiti, busca apropiarse de paredes y espacios abandonados de la urbe con el fin de incentivar la participación.

Fraser (1997), hace hincapié sobre la posibilidad de edificar una sociedad donde la igualdad social y la diversidad cultural coexistan con la democracia participativa y esa capacidad es la base esencial para fortalecer la “esfera pública”. La práctica común, son los acuerdos sociales que operan en beneficio de algunos grupos en perjuicio de otros. Una propuesta de “bien común” que termina contaminada por los efectos de la dominación y la subordinación.

Nuestro colectivo de grafiteros, los FRICS, busca lugares abandonados para crear una atmosfera de arte. Un lugar abandonado que nos apropiamos fue una casa de los hermanos Isaías. En la calle trabajo con el bombardeo visual: la vaca es un personaje que rompe la cotidianidad en la ciudad, de la calle. [...] Mi público es generalmente el público obrero, del sur, de la periferia, porque en la ciudad como que se perdió un poco esa esencia de ver, de vernos. Lo importante del trabajo en la calle desde el grafiti es trabajar con la gente, conocer el público. Un día que trabajamos cerca de las rieles habían unos trabajadores arreglando unos pozos, se acercaron y dialogamos. Esa es la idea (Mario, 2011, entrevista).

Algo que resalta del grafiti es que es territorial y ocupado por hombres, despojando la posibilidad de ser co-participe a las mujeres y ser tratadas como iguales. Astelarra (2004) afirma que la mujer es reclusa a condiciones de inferioridad con relación al hombre, en el ámbito económico, político y cultural. Este rango secundario de ella está dado por la familia, lo ideológico y el poder.

En la calle se divisa quién es el más fuerte [...] por eso es el hombre quién lo ocupa Ahora como que hay más mujeres grafiteras, bastantes colectivos femeninos. [...] Antes si se veía como una pelea porque estabas invadiendo su territorio. El grafiti siempre va a ser una cuestión territorial. [...] Es verdad, es difícil, pero vas ganando un espacio. Y siempre lucho porque respeten mi trabajo. Siempre hay alguno que te queda viendo mal y [...] sueltan la típica como que: vaya a cocinar y como ¿qué haces aquí? [¿Y qué respondes?] Yo sigo grafiteando, ¿qué más? Sólo te queda demostrar lo que eres con tu trabajo. En el grafiti escribimos aun dibujando y dibujamos sin darnos cuenta en la calle [...] y en tu trabajo se ven tus rasgos personales (Ratona, 2011, entrevista).



Figura 40

”Alegorías de la vida y la muerte”, Ratona, 2010.

La experiencia de Ratona en el espacio público, de alguna forma, ha sido aceptada por sus compañeros grafiteros, no así por el público, que trata de re-enviarla a espacios domésticos. Esto demuestra que aunque la mujer tenga cabida en el espacio público, en las sociedades modernas, no le quita el membrete de “ama de casa”. Esto implica para la mujer “doble jornada de trabajo” y segregación de trabajo en el ámbito público. “[...] cuando las mujeres acceden mayoritariamente a ciertas actividades masculinas, los hombres las abandonan [...]” (Astelarra, 2004: 14).



Figura 41

”Violencia genera violencia”, Ratona, 2010.

Para Ratona es importante emprender una lucha a favor de las mujeres, de sus derechos a ocupar los espacios que quiera equiparando el sentido de igualdad de género, del que tanto se habla y escribe. Pero lo cierto, es que sus funciones se transmiten de generación en generación, se lo concibe como algo natural. Otro factor que nos afecta es el acoso y la violencia como “[...] la expresión más brutal y cruda de las relaciones de poder [...]” (González, 2001: 108).

En mi obra siempre sobresale lo femenino porque es como hacer una oda a esa parte, porque soy mujer y soy orgullosa de serlo. Nunca he tenido problemas de acoso o

violencia, pero sucede y hay que saber pararse ante todo y saber gritar. Nosotras deberíamos tener un colectivo que se llame “alerta ¡grita!” y dejarse de ir guardando silencio, de seguir tapando esas cosas (Ratona, 2011, entrevista).

Ratona establece que los derechos empiezan por permitirles a las mujeres hablar sobre sus realidades, darles la posibilidad de salir de ese rincón de “eternas víctimas enmudecidas” (González, 2001: 112).

Siguiendo con este proceso de liberación, “...la lutte pour le droit à disposer de son corp et de ses capacités reproductives...” (Bozon, 2004: 66) fue otra constante del feminismo; aunque “...many young women outside feminist circles remained in ignorance of their own sexual anatomy and orgasmic potencial” (Jackson and Scott, 1996: 12).

Después de los años 60`s, según Bozon (2004), el feminismo logró algunas reivindicaciones como: la difusión de la contracepción, la participación en el mundo laboral y la autonomía material y personal. En este contexto, el movimiento gay también buscó implementar cambios como la posibilidad de acceder al matrimonio civil, al derecho a la adopción e inseminación artificial y a la erradicación de la discriminación.

Desde el arte también se plantea esa búsqueda por implementar y plantear cambios en la representación de la figura y del cuerpo.

[Te he visto vincularte con temas de orientación sexual] Tengo una serie de dibujos que son como muy andróginos. Pero sólo representan a ese todo, no estoy representando a las unidades [...] [Entonces, te relacionas con el espacio lésbico por la parte femenina] Sí, sí, aunque si tuve una época de lucha conmigo misma y fue cuando me rape. [...] Y por eso salió lo de ratón, porque siempre trato de rescatar esa parte masculina. [...] Aunque mi trabajo quiere referirse a la libertad porque las líneas son un poco más sueltas, también te habla de ataduras sociales, tabú sociales y culturales. [...] Lo andrógino es un tema con el que siempre he jugado desde mi misma. Por ejemplo un guasón maquillado, capa tras capa y tras capa, tratas de maquillar algo. [¿Tal vez esa parte andrógina que hay en ti?] No, aun no lo descubro (Ratona, 2011, entrevista).

Para Ratona la estructura social a la que estamos sujetos los LGBTTI nos expone a temores y a un choque social que nos expulsa y aniquila.



Figura 42

Welcome suicide planet

Las políticas públicas, según Fuentes (2007), se enfocaron en hacer visibles a las mujeres porque ellas siguen siendo víctimas de discriminación y exclusión y se buscó incluir a otros “géneros” que van más allá de la relación binaria masculino/femenino de reciente aparición en las agendas públicas. Estas han estado dirigidas a transformar las relaciones de inequidad y subordinación entre hombres y mujeres. “[...] Y aunque la denominación “géneros” no es sinónimo de diversidad sexual para la lógica pragmática de las políticas públicas ha sido funcional e incluyente” (Fuentes, 2007: 193).

Desde la diferencia entre lo público y lo privado está la búsqueda por determinar lo que se cataloga arte y lo que no.

### **No todo lo que brilla es arte**

“La cultura del siglo XIX difundió la idea de que la misión del arte era hacer mejor a la gente [...] el arte mejoraría las costumbres y el comportamiento de las clases bajas” (Carey, 2007: 102-103). Una de las artistas que busca ir más allá de la representación de esa realidad que nos circunda y formatea, es Magdalena.

Ósea hay dos formas de hablar, como artista con otro artista, con un amigo o haciéndote el intelectual ¿no? Un día me encontré unos tres tanques de pedazos de marco en la basura. Hice los marcos y en ese marco tenía que poner algo insignificante, ¿cómo te digo? Lo que menos merezca un marco de oro, [...] como una burla de que como le pones un marco dorado ya se eleva a una categoría de arte. [...] Entonces, un año me pareció como agresivo, me pareció hasta hiriente para muchas personas. Porque decían como cuelgan eso allí por Dios!! (Risas de parte mía por expresiones de Maggi) Entonces, era una sátira, de que cuando usas un marco de oro todo vale aunque sea mierda o un culo (Magdalena, 2011, entrevista).



Figura 43



figura 44

“Estos marcos me cuestan un ojo del culo” Magdalena.

Otro tema que le ha llamado la atención a Maggi, es el de la religión y sus iconos de pureza. Para Scott (1996 [1986]) lo simbólico es una de las categorías que determina el

género. Partir de símbolos que evocan determinadas formas de comportamiento (por ejemplo María Magdalena, la virgen María).

Bueno, he creído que la representación del cuerpo siempre es una búsqueda constante de identidades. Entonces, me preguntaba por qué me pusieron María Magdalena, nada más? Entonces, siempre veía a María Magdalena hecha la hermosa, hecha la sexi siendo pecadora me parecía tan ridículo. [...] Mi abuelita tenía una librería, me quede con las estampas de María Magdalena [...] después me encontré esos torsos en una fábrica de maniqués y junte las dos cosas. Entonces, la una es como la mujer más contemporánea, más liviana, la desechable digamos desde el concepto contemporáneo y el otro es esa versión pesada de lo bueno y lo malo. El de la virgen María la sufrida, la virgen, la madre, la bondadosa y Magdalena todo lo malo (Magdalena, 2011, entrevista).



Figura 45  
Magdalena, obra ganadora del Mariano Aguilera.

Estas postales importadas en compañía de una carita feliz, que fue impuesto desde la colonia en países como Ecuador. Es una realidad en donde el ataque religioso sigue recluyendo el cuerpo de la mujer y las diversidades en una lata de sardinas. Un paisaje de piel plagado de cruces, ancladas en el cuerpo de la mujer, realidades que la Carta Magna ha intentado restarle poder.

La libertad sexual, según Weeks (1998), permitió el desarrollo del sexo no marital, el reconocimiento de la sexualidad femenina, el control de natalidad, divorcios, aumento de la visibilidad homosexual, la posibilidad de hablar sobre el sexo y educación sexual. Es el caso en el mundo occidental.

Desde los años 60, los cuerpos han empezado a importar y su valoración va en función al reconocimiento de la existencia de dos sexos intentando superar cerca de dos mil años de exclusión y represión sobre el cuerpo femenino.

### **Una visión de género desde artistas femeninas egresadas de la Facultad de Artes.**

Mi selección de las egresadas ha ido en función al tipo de representación del cuerpo, desde la maternidad, la familia, el erotismo, la masturbación, la dualidad mujer-hombre y orientación sexual hasta las “monstruosidades” (refiriéndose a cuerpos trans y

hermafroditas). Cada estudiante incluye en su tesis un promedio de cuatro a cinco obras sobre las que gira su análisis; agrego una breve síntesis del por qué su propuesta tiene ese enfoque, del que extraigo una síntesis.

Estás representaciones dan relevancia, en algunos casos a la represión a la que ha estado sujeto el sexo, la sexualidad y el género. Según Foucault (1995) una sexualidad cerrada, muda e hipócrita estuvo vinculada con el poder, el saber, el placer en instancias de prohibición y de oscurantismo.

En este contexto, el sexo como pecado ha sido negado, silenciado y condenado; quedándonos en compañía de la gran samaritana, quién después de latigarse deja su piel deshidratada por causa de un “mal pensamiento”. “[...] Con toda seguridad es legítimo preguntarse por qué, durante tanto tiempo se ha asociado el sexo con el pecado” (Foucault, 1995: 16).

La lección del día, después de la confesión podría ser veinte gotas de padres nuestros y una de ave marías con el propósito de despejar el alma de cenizas por esa noche. Un auto inquisidor que por la mañana hace su obra del día teniendo sexo, con la certeza de que el gato, que está durmiendo en la ventana no tiene verbo.

El feminismo, según Jackson y Scott (1996), distingue diferencias entre sexo, género y sexualidad. Las feministas radicales y las lesbianas identificaron un enemigo común en el patriarcado. Un sistema que enturbia el cristal del deseo femenino.

[...]Era el momento en que los placeres más singulares eran llamados a formular sobre sí mismos un discurso verídico que ya no debía articularse con el habla del pecado y la salvación, de la muerte y la eternidad, sino con el que habla el cuerpo y la vida – (Foucault, 1995: 81).

La obra de María Salazar (1985) se desarrolló en torno a la familia y a los roles que cada integrante asumía.

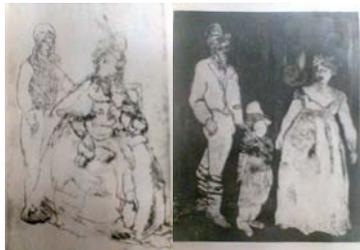


Figura 46                      Figura 47  
María Salazar, serigrafía (1985)

Sus grabados, según interpretación de Salazar, van en compañía de sirvientes en segundo plano (servil y dedicado a sus patronos), niños y niñas sin rostro (ese vacío representa la escasa importancia que se le daba a esas voces), la subordinación de la mujer al rol de esposa y madre (caso contrario, si una mujer se atrevía a representarse a sí misma, a mantenerse sola, era porque era instrumento de pecado, pornografía o imagen erótica).

Las mujeres son los regalos, el objeto de intercambio, una cosilla insignificante, los asociados y beneficiarios del intercambio son los hombres, las deudas se pagan con carne femenina. [...] Las mujeres son objeto de transacción como esclavas, ciervas y prostitutas, pero también simplemente como mujeres (Rubín, 1997: 47-48).

María Salazar al explicar la razón de su preferencia por el tema de la familia afirma que “[...] el hecho de haberme fijado en cuestiones familiares es por mi condición de mujer y a que mi espacio y mi tiempo se desarrollan dentro del hogar, los hijos y el conyugue” (Salazar, 1985: 8).

En el caso de la familia, según Mannarelli (1999), el siglo XX tiene que ver con un trabajo de disciplinamiento, la reproducción y control de sexualidades. Las mujeres de la élite empiezan a hacer el trabajo doméstico, a ser consideradas las “dueñas de casa”. Al hombre hay que hacerlo nómada, y a la mujer hay que sedentarizarla, quitarles ese sentido de autonomía e individualidad.

[...] la sociedad entera se encuentra aludida, trastornada, transformada gradualmente, porque las mujeres han abandonado los papeles rígidos de madona casta, madre perfecta o prostituta que les reservaba en otro tiempo nuestra cultura [...] (Muchembled, 2008: 64).

De esa forma las mujeres tuvieron la oportunidad de abandonar sus madrigueras y sus cuerpos de topas; arropándose con el idilio de ser parte de una instancia pública y lograr disponer de su propio cuerpo y su potencial orgiástico.

Entre estos pasajes de “obscenidades religiosas” que predica la cura y salvación de los cuerpos diversos, hay artistas que defienden la homosexualidad como es el caso de Iris Bone. “Considero que el arte es una actitud de vida en donde adoptamos una posición sin temor a no encajar [...]” (Bone, 2008: 24).



Figura 48  
“Dogmática”, Iris Bone, acrílico y óleo, 2008.

“Mi proyecto gira en torno a dogmas que recaen sobre el tema de la belleza, el matrimonio gay y el maltrato de las mujeres musulmanas” (Bone, 2008: 25). Una artista con espíritu de colaboración ante causas reducidas al infierno material del patriarcado.

La sociedad determina que las mujeres que asumen el lesbianismo, es por amargura hacia los hombres. Existe la tendencia por silenciar, aplastar, invalidar y ocultar la existencia lesbiana. La idea de resistencia es un tema contra la uniformidad, la represión política, la inseguridad económica y la caza a la diferencia. En un mundo de genuina igualdad todo el mundo sería bisexual o tendría la opción de experimentarlo. (Rich, 1999)

El rebelarse a esta “supremacía” masculina puede implicar sufrimiento social, económico y hasta físico. Jeffrey (1996) establece que sólo cuando la idea de género desaparezca, la opresión femenina lésbica podrá desaparecer. Mientras las lesbianas estén obligadas a retornar al género no podrán escapar del falocentrismo.

Silvia Del Castillo (1993) contrario a la propuesta de María Salazar, plantea una representación de sexos desarticulados, viviendo como un ente individual, en contra de esa concepción de “impureza”, ante la desnudes, ante los genitales que se considera un agravio contra la moral. “[...] imágenes prohibidas de la mujer, que en soledad toca su sexo rojo sangre [...]” (Del Castillo, 1993: 24).



Figura 49  
Silvia Del Castillo, óleo sobre lienzo (1993)

El sexo era aceptado sólo en instancias matrimoniales y con fines de procreación. La pérdida de la virginidad, según Lavrin (1991), fuera del matrimonio era condenado en la

mujer, causa de deshonra para ella y su familia, no así para los hombres. Se permitió la masturbación pos coito en la mujer para que lograra experimentar el orgasmo y de esa forma ser parte de esa vía de salvación conocida como matrimonio (Flandrin, 1984).

La propuesta de Silvia Del Castillo gira en torno al sexo, como una expresión de la naturaleza humana, que se revela para unos como una psicosis, para otros como un mecanismo de represión y unos pocos seres humanos como un espacio infatigable de libertades. “...en lo personal me siento satisfecha, porque la búsqueda del color y la técnica me permitió expresarme sin inhibiciones” (Del Castillo, 1993: 26).

Por su parte Alejandra Bedon considera que la mujer está sujeta al maltrato de su pareja. Describe a la mujer como un sujeto que carece de boca por estar sumida en el silencio. “La imagen de un ángel en forma de mujer, que está con los brazos atados, prisionera de su destino [...]” (Bedon, 2009: 66).



Figura 50  
Alejandra Bedon, acrílico sobre lienzo (2004)

Una virgen alada con los labios manchados de vino, permitiendo que la humillación se apodere de su cuerpo mientras las manos oficiales del señor falo se masturba cerca de esos ojos tristes, de esos senos mutilados por el dolor, de esas alas cortadas.

[...] o parágrafo 96 da Plataforma de Pequim, que trata dos direitos humanos das mulheres em matérias relativas à sexualidade afirmando que nessa esfera as relações devem ser livres de coerção, discriminação e violência [...] (Corrêa, 2006: 103).

Para lograr insertar a la mujer en una esfera libre de violencia, según Araujo (2008a), es necesario impulsar la transformación formal y real de la mujer por medio del ejercicio y reconocimiento de la ciudadanía de la mujer al asumir las bases de autonomía, independencia y autodeterminación.

### Una visión de género desde artistas masculinos egresados de la Facultad de Artes

Entre ese despertar de los años 70 de la Facultad de Artes, Gustavo Cáceres (1978), uno de los primeros artistas en obtener su título de licenciado en la Facultad de Artes, planteó que “[...] el desnudo femenino tal como ha sido representado es producto del dominio patriarcal” (Cáceres, 1978:24).



Figura 51

figura 52

Gustavo Cáceres, acrílico sobre lienzo (1978)

Su propuesta va de la mano “... con una metáfora, con la insinuación de los que desean y retiene en su imaginario como un momento provocativo, sugerente sin que sea interpretado como algo “impuro”, banal, costumbrista” (Cáceres, 1978: 30). Deseos alcanzables al estar en compañía de mujeres dispuestas. Según Cáceres, bastaba observar, sin mala conciencia, para entender que había un hueco abrigado y húmedo en esos cuerpos.

Por otra parte, Luis Chaluisa (2004), adoptó el binario hombre-mujer como eje central en su obra. “Al plantear el tema de la dualidad me inclino a representar la unión de dos cuerpos opuestos. El amor que define el movimiento de cuerpos hacia la perfección” (Chaluisa, 2004: 36).

Cuando observo esa obra, me imagino a dos ninfas encerradas en sus capullos sin oportunidad de educar sus sentidos y desplegar sus alas; condenadas a protegerse sin saber de qué; inventariando la falta de olfato, la oscuridad y el silencio; imaginando que estar lejos de la “mugre” del mundo, es sinónimo de “perfección”.



Figura 53

Chaluisa Luis. Cerámica (2004)

Para Chaluisa esta composición fálica representa la dualidad hombre-mujer. Aquí se confirman las enseñanzas del profesor Vicente del área de cerámica, en la que la representación femenina debe ser más pequeña que la del hombre. “Una más pequeña que otra. La mujer de colores cálidos y de líneas curvas En cuanto al hombre, está cubierto de negro y rodeado de líneas “más rectas, robustas y firmes” (Chaluisa, 2004: 42).

Según Laqueur (1994) el discurso dominante interpreta los cuerpos de forma jerárquica. La relación masculina – femenino plantea un tenso abismo entre la representación y la realidad. La ciencia del siglo XIX reemplazó los dos sexos por el sexo único (el masculino). El sexo femenino era considerado una degradación del sexo masculino.

Mientras que para Chaluisa la dualidad hombre-mujer está rodeada de un aura de “perfección”, Ángel Barrionuevo (2009), considera que el binario es una construcción judeo-cristiana fácilmente desarmable, reivindicando “...las relaciones de tres personas que pueden ser dos hombre y una mujer o dos mujeres y un hombre como símbolo de masculinidad” (Barrionuevo, 2009: 42).



Figura 54            figura 55  
Ángel Barrionuevo, acrílico sobre lienzo, 2009.

La propuesta de Barrionuevo, mezcla de certidumbre triádica y caricatura, de alguna forma va lapidando el erotismo en nombre de lo pornográfico. ¿Una forma de curar la hipocresía? ¿O una forma de seguir acariciando el cuerpo femenino en calidad de objeto [...] una gallina estrangulable y penetrable? “[...] La sexualidad es un tema tabú y únicamente es posible tratar este tema mediante el humor, la caricatura, para representar algo que es inherente a todos los seres humanos, seres que están lejos de ser celestiales” (Barrionuevo, 2009: 43).

[...] este remolino de transformaciones que parecen caracterizar el momento actual que vive el mundo, donde las posibilidades para la diversidad sexual parecen

expandirse notablemente y donde es cada vez más factible dar forma y transformar la propia subjetividad sexual (Parker, 2002: 61).

En la propuesta artística de Daniel Torres (2009), intenta plasmar el significado de “monstruo” (Queer) como un fenómeno raro que combina lo imposible con lo prohibido. Unas vagas luces de “libertad” que nos viene desde otros portales; transgrediendo la naturaleza, perturbando el orden binario del mundo, un pacto con la alteridad como es el caso de una hermafrodita, de los intersexuales o de los y las trans.



Figura 56

“Metamorfosis trans”, Daniel Torres, video editado, 2009.

El video muestra una relación en la que una transfemenina logra pasar por mujer frente a su novio. “[...] Pienso que la parte del video en la que se muestra el acto sexual es muy importante porque es la reivindicación de una trans en el mundo de los “normales” (Torres, 2009: 35). “Raquel, el personaje principal dirige su mirada ante los presentes y dice: cuando cambié de sexo, me sentí por primera vez ¡libre!!! Pero nunca pude advertir que cuando eso pasara, entonces, me convertiría en un monstruo para el resto” (Torres, 2009: 34).

Por su parte, Martuccelli (2007), establece a la responsabilización como un modelo de sujeción. Una forma de dominación que tiene que ver con la cohesión que limita y determina la acción. El ser humano está sujeto a un principio ético, imposible de satisfacer, pero si no lo cumple termina implosionando como es el caso de los/las trans.

Fischer (2003) determina que los intersexuales son clasificados como lo anormal, lo antinatural, porque no intentamos imaginarnos un mundo más allá de un pensamiento binario que determina lo verdadero y lo falso.

Los cirujanos eliminan partes y emplean partes corporales no fácilmente identificables como masculinas o femeninas. Los médicos creen que su pericia les permite “escuchar” lo que dice la naturaleza sobre el sexo verdadero que deberían tener estos pacientes. El problema es que sus verdades proceden del medio social y

son reforzadas en parte por la tradición médica de hacer invisible la intersexualidad (Fausto Sterling, (2006 [2000]): 45).

El pensamiento binario contribuye a que los intersexuales y los transexuales sean tratados no únicamente por la biomedicina, sino también por nosotros/as, como “monstruos”, como “aberraciones”, como seres humanos “defectuosos”. Contrario a esta posición, para Fischer, los intersexuales no son un problema, el problema está en nuestra mente. El problema reside en que *no respetamos la diferencia*. Intentar no pensar dualmente es un compromiso ético, un ejercicio mental difícil, pero importante, si queremos producir un pensamiento diferente.

Patricio Dalgo (2009) asume que el arte se apropia de espacios y mecanismos con el afán de transgredir los límites impuestos por la institución, por la responsabilización.



Figura 57

“Caras vemos, corazones...” Patricio Dalgo, fotogramas de video, 2009.

“[...] la utilización de la parodia, el sarcasmo, la sátira, la ironía y el ridículo es fundamental para desarrollar mi crítica sobre las estructuras sociales” (Dalgo, 2009: 39). Si quieres contar un sueño, en el que la hipocresía social tiene cura necesitas contar chistes y rodearte de paciencia y soledad. Patricio concluye que el instante en que esos trabajos artísticos son asimilados y oficializados se torna inofensivo.

El Paradigma libertario, según Araujo (2008b), tiene que ver con el consentimiento como elemento central. Una idea de sexualidad que es positiva y no amenazante. Desde este principio se establece que el sujeto y la sociedad se autorregulan.

Para cerrar esta galería de obras, mezcla de erotismo, pornografía, masturbación, homosexualidad, sublimación del sexo y familia presento una obra de Javier Encalada (2004). “El fisgón”, una obra con la que intenta representar toda la hipocresía de la gente frente a la sexualidad, fundamentada en el sistema educativo que determina estos espacios como algo malo y pecaminoso.



Figura 58

”El figgón”, Javier Encalada, Acrílico sobre lienzo, 2004.

“Sin embargo está latente en nuestro cotidiano, las personas miran pero callan, desean pero reprimen, presos de una falsa moral” (Encalada, 2004: 38). “Una falsa moral”, un vidrio roto que reduce al cuerpo y sus manifestaciones eróticas, entre risas y llantos a una antesala de pecados.

En general, la sexualidad y el sexo parecen estar sujetos a otros regímenes sociales a los que está sometido el género. Estos tienen relación con la ética y las bases morales. Existe una relación entre regulación y goce. El derecho y la educación suelen ser los pilares que regula o limitan el goce de los seres humanos.

Este sistema de represión se basaba en el sexto mandamiento. “El análisis de este sexto mandamiento determinó siete formas de pecado mortal: la fornicación, el adulterio, el incesto, el estupro, el rapto, los pecados contra-natura (masturbación, sodomía y bestialidad) y el sacrilegio” (Lavrin, 1991: 59).

Y así nos vamos quedando en el mismo plano de la tierra, desde donde anhelamos llegar al cielo. Pero nos da miedo salir del rincón donde empezó nuestra existencia, nos asusta perder todo vínculo con el paraíso y quedarnos sólo en compañía de una manzana. Pero mientras exista instantes de optimismo, seguiremos tomándole el pelo a la “moral”; recetando supositorios contra la “virginidad” en compañía del arte y que “tire la primera piedra el que esté libre de... deseos”.

### **Conclusiones**

En este capítulo se evidencia cómo la anatomía artística puede ser una camisa de fuerza que limita las sensibilidades personales e interpretaciones frente a la figura humana. Artistas como Viteri resaltan la importancia de un trazo suelto, espontáneo y tomar distancia de las normas, las proporciones y esa línea dura que rige en la academia.

En el caso de Alexandra la representación del cuerpo es un tema personal, una necesidad de plantear una ruptura con el modelo de mujer que se toma como referencia

en el TAA. Con el performance jugó con su propio cuerpo y rompió con ese molde que no representa al denominador común de la humanidad.

El grafiti, por otra parte, permite a algunos de sus actores comunicarse con el público para incentivar su participación y por ende la posibilidad de fortalecer la “esfera pública” (Fraser, 1997). Pero a pesar de buscar co-interacción con la gente, el momento de desarrollar esta alternativa artística, las mujeres quedan excluidas. Una de las pioneras en Quito en vincularse con el grafiti, fue Ratona. Ella explicó que su proceso de inserción ha sido difícil porque es considerado un espacio de uso exclusivo del varón. Las dificultades se extienden también ante el público que la envía de vuelta a ocupar espacios domésticos al verla en la calle grafitando.

Con su obra, Ratona, busca reivindicar el derecho de la mujer a ocupar espacios que inicialmente son catalogados “sólo para hombres”. Otro tema que aborda desde su obra es el acoso sexual y la violencia. Y por último, sus inquietudes giran también en torno a la concepción estética de un cuerpo andrógino, por ser un tema que le permite visualizar su yo fuera del molde binario mujer/hombre.

En los proyectos de Maggi la representación del cuerpo es una búsqueda constante de identidades y de ellas puede aparecer la necesidad de visibilizar el cuerpo de la mujer vinculado con la pureza, la virginidad representada por María Magdalena y la virgen María, iconos que le restan piel y emancipación sexual en nombre de una construcción simbólica del género (Scott, 1996 [1986]).

Algunas propuestas de las y los egresados responden a la necesidad de liberar cuerpos y darles otros espacios. También hay representaciones del cuerpo de la mujer vinculadas con el lugar que “deben” ocupar en una sociedad patriarcal. Un contexto en el que la sexualidad es manoseada por la pornografía, en otras vinculadas con la búsqueda de un tinte erótico y la auto-estimulación. Elementos que intentan definir encuentros con la libertad que separen al cuerpo de los límites determinados por la iglesia y la ciencia. Instituciones que se encargaron de encerrar la sexualidad humana, en especial la femenina, en una caja de Pandora.

## **CAPÍTULO VI**

### **CONCLUSIONES**

El propósito de esta investigación estuvo enmarcado en las relaciones de poder, género, sexualidades, disciplinamiento y arte en el TAA de la Facultad de Artes.

#### **Estructuras que legitiman las relaciones de poder**

Este trabajo me ha permitido visibilizar situaciones concretas de discriminación por género, orientación sexual y etnia. En la que se impone una normativa heterosexual respaldado por un sistema de evaluación validada sólo por el docente. Sin el riesgo de que sea evaluado, cuestionado y sancionado por las autoridades pertinentes. Aunque existan denuncias por parte de los y las estudiantes que intentan culminar sus estudios bajo este régimen.

Esta investigación se centró en la institución como un sistema de poder. Un lugar de encierro que Foucault (1978) identificaría como un territorio de humo en el que prevalece el control, la regulación y el disciplinamiento y no de conocimiento o razonamiento. Esquemas que irónicamente prevalecen en un espacio que nos prometía la inmortalidad en compañía de nuestros afectos por el arte, con la que imaginamos establecer un lazo hipotéticamente fuerte e indivisible.

La academia y el arte es un matrimonio que se disuelve el instante en que los y las estudiantes culminan sus estudios. La mayoría prefiere dedicarse a cualquier actividad menos a esa cosa rara, ajena conocida como arte. Convencidos de que es una disciplina que no debe, ni puede vincularse con el aspecto económico.

#### **El saber/poder en la Educación artística**

Este estudio intentó mostrar como prevalece una academia coercitiva y discriminatoria por razones de género, orientación sexual, etnia, capacidades especiales y clase social. Un sistema educativo que imaginamos exterminado en el siglo XVII, en la que se plantearon propuestas pedagógicas que argumentaron a favor de la importancia de vincularse con un proceso educativo que resalte el desarrollo de la lógica y la ausencia de miedos (Quiceno, 2005).

Los y las educandos que pasan por la academia, después de estar ilógicamente regulados por lo que se puede representar y lo que no, difícilmente logran rescatar la ilusión de una identidad primaria y un estilo propio cuando egresan de la Facultad.

Una práctica que difícilmente encaja con la idea de resistencia planteada desde el arte. Una idea que va en contra de la uniformidad, la represión política, la inseguridad económica y la caza de la diferencia. En un mundo de genuina igualdad, todos los seres humanos serían bisexuales o tendrían la opción de experimentarlo (Rich, 199). La sexualidad está regulada por la ética y las bases morales. El derecho, la religión y la educación suelen ser los pilares que regulan o limitan el goce de los seres humanos.

Las y los participantes inmersos en este Taller expusieron presenciar el temblor de sus manos, retener el aire en sus pulmones al sentirse regulados por un principio de “perfección” que se basa en un engranaje que teje y reteje derrotas. Una repetición de semestres de la misma materia, por uno o dos años, en la que algunos educandos permanecen atrapados, asfixiados y terminan abandonando sus estudios en artes plásticas.

El estado de ánimo de los y las estudiantes, en general, se manifiesta en una falta de interés por lograr una representación del cuerpo que supera los imaginarios de su profesor. Representaciones en la que se excluye estéticas, orientaciones sexuales, clases sociales, etnias y otros cuerpos. En este ambiente existen desacuerdos profundos con las diferencias en general y las diferencias por orientación sexual y género en particular.

### **Representación de la figura humana versus el cuerpo**

La Carrera de Artes Plásticas de la Universidad Central ha limitado la representación del cuerpo al binario hombre y mujer heterosexual, sin considerar otras prácticas simbólicas en el arte contemporáneo como la validación del yo híbrido.

Esa exclusión puede basarse en los textos que se usan como referentes en el TAA. Textos que se fundamentan en teorías clásicas de la representación del cuerpo, por eso se da prioridad al estudio de los huesos y los músculos de forma rígida, hierática y sin movimiento, como en la época de los griegos y el Renacimiento.

En este Taller él o la modelo no pasan de ser instrumentos, a pesar de que el profesor resalte su importancia. Además de valorar el ejercicio de ser modelo también se destaca la jerarquía de la anatomía artística en la formación de quién “aspira” a llegar a ser artista. Una posición académica que no se mantiene en universidades europeas o

universidades del continente americano, porque la cátedra de anatomía artística es incluida en el pensum como un componente optativo.

A pesar de la importancia que se le atribuye a esta materia, los y las aprendices, cuando el profesor está ausente del taller, se dedican a la ida y la vuelta de cualquier actividad menos a representar a los modelos que suelen estar posando. Es probable que esa falta de interés sea el resultado de un régimen educativo vertical y caduco.

Los educandos prefieren basarse en fotografías, bocetos publicados en libros de anatomía artística para resolver sus proyectos finales y no consideran como herramienta de trabajo él o la modelo para desarrollar sus propios bocetos. Con esas prácticas las y los educandos se quedan en la representación de la figura humana descartando la representación del cuerpo.

### **El género como forma primaria de poder**

Estas exigencias también se manifiestan en agresiones verbales y físicas al romper los bastidores de las y los educandos. La ruptura de estos trabajos el profesor los expone ante todo el taller como un aporte a la formación de sus estudiantes, donde no hay cabida para la “mediocridad”. Estos grados de violencia demuestran que el poder no se posee, sino que se ejerce en un espacio de acción y elección (Halperin, 2004). “Desde el feminismo también se explica que tener un cargo no significa tener poder y que el poder se construye en grupo” (Varela, 2005: 198).

En este ambiente misógino, sexista y patriarcal cabe preguntarse ¿con qué frecuencia un/a estudiante de artes plásticas se plantea un trabajo vinculado con temas de diversidad sexual o sobre cuerpos “distintos”? O ese vacío, por el contrario, está respaldado por posiciones intolerantes ante cuerpos, identidades e historias que dejan de suscribirse a un contexto heteronormativo blanco-mestizo.

### **Cuerpos normados por la heterosexualidad**

El trabajo de campo permitió visibilizar las fobias y los límites que se ejercen sobre los cuerpos y las representaciones que realizan los y las estudiantes. La heterosexualidad se mantiene en un espacio privado y se excluye a espacios del escándalo ante todos los integrantes del Taller o en el “closet” las otras orientaciones sexuales.

Al explicar las particularidades del rostro de sus estudiantes, el profesor se fija en que cumplan con los cánones de lo que significa ser hombre – mujer. Estudiantes que se depilaban las cejas o por usar delineador en los ojos y en los labios el profesor catalogó eso como una “anormalidad” algo que no debía pasar. Un ejemplo que evidencia, una vez más, que el sistema educativo trata como deficiencia la diversidad y la transforma en patología. (Devalle, 1988).

En el caso del lesbianismo, la represión es extrema, porque se excluye del Taller a toda estudiante que decida deambular por ese territorio con la idea de ir vendiendo recortes de amores lejos de una fórmula heterosexual.

Según Fischer (2003) desarrollamos el hábito de tolerar pero no de respetar. Para salir de esa lógica binaria es necesario respetar la diferencia, asumir un compromiso ético que nos permita construir valores diferentes a los establecidos, en la que intervienen subjetividades.

### **En busca de un trazo libre**

La rigidez planteada en la representación de la figura humana desde la academia es cuestionada por ex profesores como Osvaldo Viteri, que destacan la importancia de desarrollar un trazo libre, de desligarse de las normas impuestas en el TAA. Para este artista el modelo es la vida y no el libro, las láminas o las fotografías en el que se determina las directrices de representación del cuerpo. Para Viteri la academia también es un centro de limitaciones y un “matadero de la creatividad”.

En el juego de representaciones de la figura humanal está el performance. Una experiencia en la que el cuerpo se vuelve un instrumento para “descubrir y descubrirse”. Una de las propuestas de performance que se desarrolló entre las egresadas fue la que planteó Alexandra, en la que cuestiona la contratación de un determinado tipo de modelos. Para ella esa idealización no se ajusta a ese molde o norma de representación. El cuerpo que está en la calle, en los mercados, en los estadios, en los barrios, en la vida cotidiana no tiene nada que ver con esas figuras representadas en el TAA. Son vidas, por lo general, expuestos a sobrepeso, vinculados con la vejez, capacidades especiales, etnia, anorexia, bulimia, cirugías estéticas y reasignación de sexo.

Desde la representación de las egresadas, los temas suelen centrarse en cuestionar el modelo familiar, la maternidad, el erotismo, la masturbación, la dualidad mujer-hombre, orientación sexual, la reproducción, los dogmas, la regulación de su sexualidad. Temas que afectan de manera directa a las mujeres inmersas en una sociedad de consumo.

Contrario a este tipo de representaciones, el caso de los egresados, se centra en el desnudo femenino como objeto, las jerarquías que ocupan hombres frente a mujeres desde la estatura, las relaciones sexuales que se plantean desde la pornografía y la caricatura, la catalogación de “monstruo” a la transexualidad, a la transgresión de límites y a la hipocresía que define las fronteras en las sexualidades.

Los hombres encaminan sus propuestas a temas que están fuera del espacio privado, representado por la familia y la mujer virgen o madre. Las libertades que se dan para plantear las escenas sexuales desde el cuerpo femenino es más evidente que en las propuestas de las egresadas.

El quinto capítulo está dedicado a reflexionar sobre las propuestas artísticas que fueron concebidas desde egresados, ex estudiantes y estudiantes que tienen la posibilidad de moverse en otros ambientes artísticos mientras están en la academia. Una multiplicidad de trabajos, formas de ver la figura humana y de representarlas como un mecanismo de resistencia ante un espacio académico que disciplina interpretaciones del mundo, anula diferencias, estilos, formas de amar, colores de piel y cuerpos con capacidades especiales.

En esta investigación se visibiliza una realidad que no sospechaba en nombre de ideas preconcebidas sobre el arte y la academia. Este trabajo ha sido un intento de romper silencios en beneficio de jóvenes y adultos que siguen creyendo en el arte como una herramienta de emancipación de los pueblos y que dar vida a otra academia de artes inclusiva, humana, sensible y justa, es posible.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alberti, Juan Bautista (1980[1946]) *Acción Civilizadora de la Europa en las Republicas de Sud América*, Buenos Aires – Argentina.
- Alcázar, Josefina (2008) “Mujeres, Cuerpo y Performance en América Latina”. En *Estudios sobre Sexualidad en América Latina*. Araujo, Kathya; Prieto, Mercedes (eds.): Pp. 331-350. Quito: FLACSO Sede Ecuador-Ministerio de Cultura.
- Aliaga, Juan Vicente (2007) *Orden Fálico. Androcentrismo y violencia de género en las prácticas artísticas del siglo XX*. Madrid – España: Ediciones Akal S. A. pp. 333.
- (2004) *Arte y cuestiones de género*. San Sebastián - España: Editorial Nerea.
- Araujo, Kathya (2008a) “Individuo y Feminismo. Notas desde América Latina”. *ICONOS. Revista de Ciencias Sociales*, N° 33, enero, pp. 141-153.
- (2008b) “Entre el paradigma libertario y el paradigma de derechos: límites en el debate sobre sexualidades en América Latina”. En *Estudios sobre sexualidades en América Latina*. Kathya Araujo, (con Mercedes Prieto) (eds.). pp. 25-41 Quito: FLACSO, sede Ecuador.
- Arcos Cabrera, Carlos (2008) “Política pública y reforma educativa en el Ecuador”. En *Desafíos de la educación en el Ecuador: calidad y equidad*, Arcos Cabrera Carlos y Betty Espinosa, eds., Pp. 29-63. Quito: impreso por FLACSO Sede Ecuador.
- Asamblea Constituyente (2008) *Constitución Política del Ecuador*, Quito.
- Astelarra, Judith. (2004) “Políticas de género en la Unión Europea y algunos apuntes hacia América Latina,” CEPAL-Unidad Mujer y Desarrollo No. 57, Julio. (\*) (7-18).
- Barrionuevo A., Luis, (2009) *Sueños de un canalla*. Licenciatura en Artes Plásticas, Universidad Central del Ecuador. (T/0478/B275).
- Barriga, Pablo (2010) *Memorando CIRC. NRO. DFA-028*, Facultad de Artes, Universidad Central del Ecuador.
- Bedon Herrera, Alejandra Paulina (2009) *Mujer, arte y cotidianidad*. Licenciatura en Artes Plásticas, Universidad Central. (T/0447/B399).
- Berger, John (2007 [2000]) *Modos de ver*. Barcelona-España: Editorial Gustavo Gill, pp. 177.
- Berman, Marshall (1991) *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*. México: Siglo XXI editores, quinta edición.
- Boletín de prensa (1993) *La Facultad de artes cumple 25 años*, Quito: Universidad Central del Ecuador.
- Bone Zamora, Iris Cruz (2008) *Contra lo preestablecido*. Tesis de la Facultad de Artes, Quito: UCE (T/0441/B712).
- Bourdieu, Pierre (2000 [1979]) *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. España: editorial Taurus.
- Bozon, Michel (2004) *Sociologie de la sexualité*. Paris: Armand Colin.
- Butler, Judith (2006) *Deshacer el Género*, Barcelona: Ediciones Paidós, pp. 392. Barcelona.

- (2002) “Críticamente subversiva”. (Texto transcrito de Mérida Jiménez, Rafael (ed.), *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios Queer*, Editorial Icaria, Barcelona, pp. 55-79. Publicado originalmente como “Critical Queer”, en *CLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies*, I (1993).
- (2002 [1993]) *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo*, Argentina: Editorial Paidós SAICF, pp. 345.
- Cáceres Rueda, Gustavo (1978) *Una propuesta de erotismo en el arte*. Tesis de la Facultad de Artes, Quito: UCE (T/0003/C118).
- Carey, John (2007) *¿Para qué sirven las artes?* Buenos Aires: Editorial Sudamericana, pp. 280.
- Castañeda, Marina (1999) *La experiencia homosexual: para comprender la homosexualidad desde dentro y desde fuera*. México D.F.: Editorial Paidós mexicana.
- Centro de cómputo (2010) *Informe de matriculas*, Quito: Facultad de Artes.
- Chaluisa, Luis Gonzalo (2004) *La dualidad masculino-femenino*. Tesis de la Facultad de Artes, Quito: UCE (T/0277/Ch436).
- Correa, Sonia (2006) “Cruzando a linha vermelha: questões não resolvidas no debate sobre direitos sexuais”. En *Horizontes Antropológicos*, n. 26, Porto Alegre, ano 12, jul./dez.
- Dalgo Toledo, Patricio (2009) *Crítica y transgresión en el Arte*. Tesis de la Facultad de Artes, Quito: UCE (T/0471/D142).
- Del Castillo Freire, Silvia (1993) *Un ensayo sobre el Expresionismo erótico en mi obra*. Tesis de la Facultad de Artes, Quito: UCE (T/0049/C352).
- Deresiewicz, William (2009) “Amor en el campus”. En *El Malpensante*. Agosto, pp. 43-50.
- Devalle, Alicia (1988) *Una escuela en y para la diversidad*, Buenos Aires.
- Dreyfus, Hurbert L. y Rabinow Paul (2001 [1983]) *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Durkheim, Emilio, (1973). *De la división del trabajo social*, Argentina, Schapire Editor S.R.L., pp. 151.
- Encalada Marcillo, Javier (2004) *El erotismo*. Tesis de la Facultad de Artes, Quito: UCE (T/0273/E56).
- Escobar, Ticio (2008 [1986]) *El mito del arte y el mito del pueblo*, Santiago de Chile: ediciones/metales pesados.
- Esteves Ana, (2008) “Introducción”. En *Desafíos de la educación en el Ecuador: calidad y equidad*. Arcos Cabrera Carlos y Espinosa, coordinadores, pp. 9-25. Quito: impreso por FLACSO Sede Ecuador.
- Fausto-Sterling, Anne (2006 [2000]) *Cuerpos sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad*, Barcelona: Editorial Melusina, pp. 526.
- Flandrin, Jean Louis (1984) “Hombre y mujer en el lecho conyugal”. En *La moral sexual en Occidente*. Barcelona: Juan Granica. pp. 143 – 152.
- Fraser, Nancy (1997) “Repensar el ámbito público: una construcción a la crítica de la democracia realmente existente”. En *Iustitia Interrupta*. Colombia: Siglo del hombre, Universidad de los Andes.
- Freire, Paulo (1976[1970]) *Pedagogía del oprimido*, México: Siglo veintiuno editores, pp. 245.

- Freud, Sigmund (1923) *El Yo y el Ello*. En: <http://homepage.mac.com/eeskenazi/freud-yoello.html>. (Visitado el 20 de octubre 2011), pp. 1 – 22.
- Frey, Bruno (1997) “La economía del arte”, *Revistas de libros* No. 7/8: Fundación caja Madrid. JSTOR. MadridStable URL: <http://www.jstor.org/stable/30228538>. (Visitado el 15 de febrero 2011) Pp. 29-35.
- Fischer Pfaeffle, Amalia (2003) “Devenires, Cuerpos sin Organos, Lógica Difusa e Intersexuales”, pp. 9-30. En *Sexualidades Migrantes, Género y Transgénero*. Maffia, Diana (ed.). Editorial Feminaria: Buenos Aires, Argentina.
- Foucault, Michel (2009) *El gobierno de sí y de los otros, curso en el college de France (1982-1983)*. Buenos Aires: Fondo de cultural económica, pp. 429.
- (2001 [1981]) *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*, Madrid: Alianza Editorial/Materiales, pp. 178.
- (1999) *Estrategias de poder, Obras esenciales volumen II*, Barcelona: Ediciones Paidós, pp. 407.
- (1998 [1976]) *Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión*, México: Siglo veintiuno editores, pp. 339.
- (1995) *Historia de la sexualidad. Tomo 1. La voluntad de saber*, México: Siglo XXI, 22a edición.
- Fuentes Vásquez, Lya Yaneth (2007) “Las políticas de mujer y género en Bogotá: tensiones y aciertos”. En *Revista Colombiana de Sociología*, No. 28. Universidad Nacional de Colombia. (181-198).
- Gagnon, John (2008) Cap 1. “Les origines sociales du développement sexuel“. En *Les scripts de la sexualité. Essais sur les origines culturelles du désir*. Paris: Payot.
- García Castilla, Claudia (2007) “Educación popular-juventud-participación. Una alianza posible.” En *Paulo Freire, contribuciones para la pedagogía*. Gadotti Moacir, Gómez Margarita Victoria, Mafra Jason, Fernandes de Alencar Anderson (comps.). Colección campus virtual, CLACSO libros: Buenos Aires, Argentina. pp. 47-64
- Graeme Cahalmers (2003 [1996]) *Arte, educación y diversidad cultural*, Barcelona: Paidós Arte y Educación Pp. 164.
- Godfrey Tony (2010) “La figura humana”. En *La pintura hoy*, Godfrey Tony, China: Phaidon Press Limited, pp. 168 – 207.
- Goetschel Ana María (2009) “Introducción”. En *Perspectivas de la educación en América Latina*. Goetschel Ana María (coordinadora). Quito, FLACSO. Pp. 11-20.
- Gombrich, E.H. (2011 [2002]) *La preferencia por lo primitivo. Episodios de la historia del gusto y el arte de Occidente*, Hong Kong: Phaidon Press Limited, pp. 324.
- (2010 [1996]) *Arte e ilusión. Estudio sobre la psicología de la representación pictórica*, China: Phaidon Press. Inc.
- (1997 [1960]) *Gombrich esencial*, Editado por Woodfield Richard, Thailand: Phaidon Press Limited.
- González Río, María José (2001) “Algunas reflexiones en torno a las diferencias de género y pobreza”. En José María Tortosa (coord.) *Pobreza y perspectiva de género*, Barcelona: Icaria editorial.
- Guasch, Oscar (2007) *La crisis de la heterosexualidad*, Barcelona: Laertes.

- H. Consejo Universitario de la Universidad Central, (1967) *Informe general de la Comisión de planeamientos de la Facultad de Artes*, Quito: Oficio No. 193-VUC.
- Halperin, David (2004) “Las políticas queer de Michel Foucault”. En *Saint Foucault para una Hagiografía Gay*. Oxford University, Nueva York, 1995, Ediciones Literales Edelp, Argentina. pp. 15-52.
- Hearthey, Eleanor (2008) *Arte & hoy*, España: PHAIDON Press Inc.
- Herrera, Rafael (1990). *Informe de actividades como Decano de la Facultad de Artes entre 1985 a 1990*, Universidad Central del Ecuador.
- Jackson, Stevi y Sue, Scott (1996) “Sexual skirmishes and feminist factions twenty five years of debate on women and sexualities”, En *Jackson Stevi and Sue Scott feminism and sexuality a reader*. New York: Columbia University Press, pp. 1-31.
- Jeffreys, Sheila (1996) *La herejía lesbiana. Una perspectiva feminista de la revolución sexual lesbiana*. Madrid: Cátedra.
- Juarez Ramírez, Guadalupe (2007) “Los círculos de cultura: una posibilidad para dialogar y construir saberes docentes. En *Paulo Freire, contribuciones para la pedagogía*, Gadoti Moacir ; Gómez Margarita; Victoria Mafra Jason; Fernandes de Alencar Anderson (comp.); Buenos Aires: Campus Virtual, CLACSO libros.
- Kogan, Liuba (1998) “Género, cuerpo y sexualidad”. En: *Postmodernidad. Preguntas, debates y perspectivas*. José Juncosa (editor). Ecuador: Serie pluriminor.
- Laqueur, Thomas (1994) *La construcción del sexo. Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*. España: ediciones Cátedra.
- Lavrin, Asunción (1991) “La sexualidad en el México colonial: un dilema para la iglesia”. En *Sexualidad y matrimonio en la América hispánica. Siglos XVI – XVIII*. México: Grijalbo, pp. 55-104.
- López Penedo, Susana (2008) *El Laberinto Queer: La identidad en tiempos de Neoliberalismo*. Editorial Egales: Barcelona. Pp. 203-296.
- Mannarelli, María Emma (1999) “El programa cultural del cambio de siglo: maternidad y naturaleza femenina”. En *Limpias y Modernas. Género, higiene y cultura en la Lima del novecientos*. Lima: Flora Tristán, pp. 69 – 114.
- Martínez Boom, Alberto (2005) “La escuela pública del socorro de los pobres a la policía de los niños”. En *Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo*, Zuluaga, O.; Noguera, C.; Quiceno, H.; Saldarriaga, O.; et al. Bogotá: Editorial Delfín Ltda. , pp. 129-162.
- Martuccelli, Danilo (2007) “Figuras de la dominación”. En *Cambio de Rumbo. La sociedad a escala del individuo*, Santiago: LOM.
- Mejía, Manuel (2008) *Discurso por los 40 años de fundación*. Facultad de Artes. Universidad Central del Ecuador.
- Mejía, Norma (2006) *Transgenerismos: una Experiencia Transexual desde la Perspectiva Antropológica*. Barcelona: Ediciones Bellaterra. pp. 257-291.
- Montes, Soledad y Miguel, Beas (1998) “Presencia de Pestalozzi en la escuela Moderna”. En *Revista Complutense de educación*, Universidad de Granada: España, pp. 165-176.

- Muchembled, Robert (2008) "Ese placer que llaman carnal". En *El orgasmo y Occidente. Una historia del placer desde el siglo XVI a nuestros días*. Buenos Aires: Fondo de Cultura económica. pp. 29-70.
- Muratorio, Blanca (2005) "Historia de vida de una mujer amazónica: intersección de autobiografía, etnografía e historia". *Iconos*, 22. Revista de ciencias sociales, Quito: FLACSO.
- Nieto Piñeroba, José Antonio (2008) "Transgenerismos e Identidades". En *Transexualidad, intersexualidad y dualidad de género*. Barcelona: Ediciones Bellaterra, pp. 179-232.
- Núñez-Becerra, Fernanda (2008) "El agrídulce beso de Safo: discursos sobre las lesbianas a fines del siglo XIX mexicano". Pp. 49-75. En *historia y gráfica No. 38*. México: Universidad Iberoamericana.
- Ochoa, Marcia (2004) "Ciudadanía Perversa: Divas, Marginación y Participación en la Localización". En *Políticas de Ciudadanía y Sociedad Civil en tiempo de Globalización*, Mato, Daniel (ed.). Caracas, FACES, Univ Central de Venezuela, pp. 239-256.
- Oña Viteri, Lenin (1996) "Propuesta de plan de acción para la Facultad de Artes de la Universidad Central del Ecuador" Universidad Central.
- (2006 [1996]) "Ecuador". En *Arte Latino Americano*. Sullivan Edward Editor. New York: Phaidon Press Limited. Pp. 179-189.
- Oteiza, Enrique (1998) "Reformas Universitarias y conflicto de racionalidades". En *Democracia sin exclusiones ni excluidos*. Sader Emir Comp. Venezuela: Nueva Sociedad.
- Pamuk, Orhan (2008 [2006]) *Me llamo rojo*. México: punto de lectura, pp.687.
- Parker, Richard (2002) "Cambio de sexualidades: masculinidad y homosexualidad masculina en Brasil". En *Alteridades*, enero-junio, 2002/Vol. 12, número 023, UAM, pp. 49-62.
- Parramón, José M. (1990) *Cómo dibujar la anatomía del cuerpo humano*, Barcelona: Parramón ediciones, S.A. pp. 112.
- Pestalozzi, Silber (1973) "Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). A biographical Sketch". En *Pioneers in special education/No. 33 in a series*. The property of Sage Publications Inc.
- Preciado, Beatriz, (2003) "Multitudes Queer. Notas para una política de los "anormales". En *Revista Multitudes*, n° 12, Paris. ([http://multitudes.samizdat.net/rubrique.php3id\\_rubrique=141](http://multitudes.samizdat.net/rubrique.php3id_rubrique=141).)
- Preciado, Beatriz y Hocquenghem, Guy (2009) *El deseo homosexual*, España: Editorial Melusina.
- Quiceno, Humberto (2005) "Michel Foucault, ¿Pedagogo?". En *Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo*, Zuluaga, O.; Noguera, C.; Quiceno, H.; Saldarriaga, O.; et al., Bogotá: Editorial Delfín Ltda., pp. 71-104.
- Quintana Cabanas, José María (2007) "El concepto de naturaleza y de estado de naturaleza en Pestalozzi". En *Revista española de pedagogía*, año LXV, n° 236, enero-abril, pp. 089-108.
- Ramírez, René (2010) "Introducción". En *Transformar la Universidad para transformar la sociedad*, Ramírez René (coordinador) Quito: Secretaria Nacional de planificación y desarrollo (SENPLADES) pp. 7-26.

- Rich, Adrienne (1999) “La heterosexualidad obligatoria y la existencia lesbiana” En *Sexualidad, género y roles sexuales*, Marysa Navarro y Catherine Stimpson (eds.) Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, pp. 159–211.
- Rubin, Gayle (1997 [1977]) “El Tráfico de Mujeres: Notas sobre la Economía Política del Sexo”. En *Género, Conceptos básicos*. Programa de Estudios de Género, Pontificia Universidad Católica del Perú, pp. 41-64.
- Sáez, Javier (2005) “El contexto sociopolítico del surgimiento de la Teoría Queer”. En: *Teoría Queer: Políticas Bolleras, Maricas, Trans, Mestizas*, Barcelona: Editorial Egales, pp. 223.
- Salazar, María (1985) *Develaciones de jerarquías familiares*. Tesis de la Facultad de Artes, Quito: UCE (T/0019/S159).
- Saldarriaga Vélez, Oscar y Javier, Sáenz Obregón (2005) “De los usos de Foucault para la práctica pedagógica. Un saber sobre por qué no funciona la escuela”. En *Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo*, Zuluaga, O.; Noguera, C.; Quiceno, H.; Saldarriaga, O.; et al. Bogotá: Editorial Delfín Ltda., pp. 105- 127.
- Salgado, Judith (2008) *La Reapropiación del Cuerpo: Derechos Sexuales en el Ecuador*. Quito: Abya Yala, UASB, Colección Magister. pp.11-21 y 79-102.
- Savater, Fernando (1998) *El valor de educar*; Colombia: editorial Ariel.
- Scott, James (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia, discursos ocultos*. México: Ediciones Era, pp. 314.
- Scott, Joan, W (1996 [1986]) “El género: Una categoría útil para el análisis histórico”. En *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. Marta Lamas Comp. México.
- Soley-Beltrán, Patricia. (2009). *Transexualidad y la Matriz heterosexual: Un estudio crítico de Judith Butler*. Barcelona: Ediciones Bellaterra. pp. 33-81.
- Spargo, Tamsin (2004) *Foucault y la Teoría Queer*. Barcelona: Editorial Gedisa. pp. 15-56.
- Sterling, Anne Fausto (2006) *Cuerpos sexuados*. Barcelona: Editorial Melusina. Pp. 525.
- Tapia, Franklin (1997) *Educación alternativa con visión de género. El currículum universitario ¿Una nueva cultura de género?*, Universidad Central del Ecuador, Quito: Diseño visual camaleón, pp. 107.
- Taylor, S. J. y R. Bogdan (1987 [1984]) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona: Paidós, pp. 343.
- Trasforini, María Antonieta (2009) *Bajo el signo de las artistas. Mujeres, profesiones de arte y modernidad*. Valencia: GUADA.
- Torres, Daniel (2009) *Monstruos personales*. Tesis de la Facultad de Artes, Quito: UCE (T/0453/T676).
- Universidad Autónoma de Yucatán UADY  
<http://www.arquitectura.uady.mx/fauadyw/artvisuales.htm> (visitado el 16 de febrero del 2011).
- Universidad Central del Ecuador (2010) *Estatutos*, Quito.  
 -----(1982) *Casona 1981-1982*, Quito: Editorial Universitaria, agosto.
- Varela Nuria (2005) *Feminismo para principiantes. Prologo de Espido Freire*, Barcelona – España: Ediciones B, pp. 415.

- Viñuales, Olga (2002) *Lesbofobia*, Barcelona: La biblioteca del Ciudadano, edicions bellaterra, pp. 127.
- Weeks, Jeffrey (1998) “La invención de la sexualidad” y “Sexualidades y política. Placeres privados y política pública”. En *Sexualidad*. México: Paidós; UNAM; PUEG. pp. 23 – 46, pp. 91 – 122.
- Werner Cantor, Erik (2008) *Homofobia y convivencia en la escuela*, Bogotá-Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Wolf, Eric (2001 [1990]) *Figurar el poder. Ideologías de dominación y crisis*. México D.F.: Antropologías CIESAS.
- Zuñiga, Rodrigo (2008) *La demarcación de los cuerpos: Tres textos sobre arte y biopolítica*, ediciones/metales pesados, Impreso por Salesianos Impresores S.A. Santiago de Chile, pp. 120.

## ENTREVISTAS

- Augusto, entrevista 17 de julio de 2010
- Cristian V., entrevista 10 de septiembre de 2010
- Andrea, entrevista 10 de septiembre de 2010
- Javier, entrevista 22 de septiembre de 2010
- Marielena, entrevista 29 de septiembre de 2010
- Karenina, entrevista 26 de octubre de 2010
- Estefanía, entrevista 26 de octubre de 2010
- Carlos R., entrevista 13 de diciembre de 2010
- Carlos P., entrevista 14 de diciembre de 2010
- Eva, entrevista 14 de diciembre de 2010
- Alexis, entrevista 14 de diciembre de 2010
- Fausto, entrevista 14 de diciembre de 2010
- Hernán, entrevista 14 de diciembre de 2010
- Mónica, entrevista 14 de diciembre de 2010
- Adán, entrevista 7 de enero de 2011
- Mauro, entrevista 21 de enero de 2011
- Vicente, entrevista 26 de enero de 2011
- Francisco, entrevista 31 de enero de 2011
- Guadalupe, entrevista 31 de enero de 2011
- Lula y Marina, entrevista 1 de febrero de 2011
- Jorge, entrevista 1 de febrero de 2011
- Mercedes, 7 de febrero de 2011
- Esteban, entrevista 9 de febrero de 2011
- Julio, entrevista 11 de febrero de 2011
- Mefistófeles, entrevista 11 de febrero de 2011
- Carla, entrevista 11 de febrero de 2011
- Alexandra, entrevista 11 de febrero de 2011
- Ricardo, entrevista 15 de febrero de 2011
- Fernando, entrevista 18 de febrero de 2011
- Carmen, entrevista 21 de febrero de 2011
- Eduardo, entrevista 21 de febrero de 2011
- Honorato, entrevista 4 de marzo de 2011
- Magdalena, entrevista 10 de marzo de 2011
- Oswaldo Viteri, entrevista 16 de marzo de 2011
- Byron, entrevista 31 de marzo de 2011
- Jesús, entrevista 6 de abril de 2011
- Nicolás, entrevista 14 de abril de 2011
- Ratona, entrevista 6 de julio de 2011
- Mario, exposición verbal de su obra 27 de julio de 2011