



**DOCUMENTOS / EXPERIENCIAS / NARRATIVA DOCENTE**

# Fracasar en el aula

Fail in the classroom

Libia Pérez Rodon<sup>1</sup>

**Recibido:** 24 de noviembre de 2024 / **Aceptado:** 09 de diciembre de 2024

## Resumen:

El presente artículo es un relato docente en primera persona, en el que se narra la experiencia de una profesora que imparte por primera vez una materia sobre arte y feminismo en la Universidad de las Artes, en Guayaquil, Ecuador. A lo largo del semestre, estudiantes y docente van desbordando los límites del espacio áulico, enfrentando las contradicciones de incorporar el feminismo como asignatura académica y encontrando nuevas vías de aprendizaje y creación allí donde parecía que todo estaba perdido.

**Palabras clave:** feminismo, educación, autoetnografía, fracaso, transformación.

## Abstract:

This article is a first-person teaching narrative, recounting the experience of a professor teaching a course on art and feminism for the first time at the University of the Arts in Guayaquil, Ecuador. Throughout the semester, both students and the professor push beyond the boundaries of the classroom space, confronting the contradictions of incorporating feminism as an academic subject and discovering new pathways for learning and creation where everything once seemed lost.

**Keywords:** feminism, education, autoethnography, failure, transformation.

---

<sup>1</sup> Española. Licenciada en Historia del Arte y Máster en Cultura Visual (Universidad Autónoma de Madrid). Docente en la Universidad de las Artes, Guayaquil, Ecuador. Contacto: [libia.perez@uartes.edu.ec](mailto:libia.perez@uartes.edu.ec) / Registro ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6870-1948>



Antes de empezar este artículo, creo necesario aclarar dos puntos fundamentales del mismo. El primero es sobre el uso del término “fracaso” en el título, el cual habitualmente está ligado a connotaciones negativas, a pasiones tristes, a ideas pesimistas. Sin embargo, mi propósito al emplear este verbo es todo lo contrario. Me inspiro para ello en el libro del filósofo trans Jack Halberstam “El arte queer del fracaso”<sup>2</sup> en el que se desmonta el significado tradicional del fracaso como pérdida y se reivindica como estilo, como forma de vida, como herramienta pedagógica para abrir nuevos caminos de aprendizaje. Si vivimos en un mundo donde impera la lógica capitalista de la producción, un mundo en el que las personas se dividen en ganadores y perdedores, reivindicar el fracaso como *modus operandi* es un gesto revolucionario, antisistema y profundamente inspirador.

Puede que en realidad queramos pensar en cómo ver de otra forma diferente a un Estado. Puede que queramos nuevas lógicas para la producción del conocimiento, estándares estéticos diferentes para ordenar o desordenar el espacio, otras formas de compromiso político, diferentes a las consagradas por la imaginación liberal. Por último, puede que queramos más conocimiento rebelde, más preguntas y menos respuestas<sup>3</sup>.

Fracaso en el aula, porque encuentro en este espacio claustrofóbico, encorsetado, caduco y ligado a experiencias de adoctrinamiento una vía de escape. Un camino de aprendizaje significativo, nuevo e inesperado, donde se rompen por fin las jerarquías docente-alumne y se traspasan las fronteras entre el conocimiento académico que se adquiere en el contexto universitario y la experiencia vital más íntima y mundana. Fracaso en el aula como docente tradicional y encuentro en este fracaso una razón poderosísima para seguir ejerciendo.

La estructura universitaria que alberga las disciplinas, y que guarda con tanto celo sus límites, se ve ahora en una encrucijada, no entre disciplina e interdisciplinariedad, pasado y futuro, nacional y transnacional; el cruce al que ha llegado ese tren de disciplinas, subcampos e interdisciplinas que se desintegra con rapidez ofrece una elección entre la universidad como oportunidad empresarial y de inversión y la universidad como un nuevo tipo de esfera pública con una inversión diferente en el conocimiento, las ideas, el pensamiento y la política<sup>4</sup>.

El segundo punto que creo necesario aclarar, antes de entrar en materia, es acerca de la metodología empleada para esta investigación. Con el fin de alejarme del lenguaje académico, tan hermético e inaccesible a veces, y tratando de encontrar un lugar o un estilo desde el cual posicionarme como parte del objeto de estudio sin renunciar a la primera persona, hallé en la autoetnografía la respuesta. Entiendo que el trabajo investigativo es siempre subjetivo, que el sujeto investigador está siempre atravesado por ideologías y contextos que modifican su labor, por lo que resulta forzosamente erróneo seguir redactando artículos en tercera persona con afán universalista y neutral.

La autoetnografía es un acercamiento a la investigación y a la escritura, que busca describir y analizar sistemáticamente la experiencia personal para entender la experiencia cultural. Esa perspectiva reta la forma canónica de hacer investigación y de representar a los otros, pues la considera como un acto político, socialmente justo y socialmente consciente. (...) Por ello, como método, la autoetnografía es a la vez proceso y producto<sup>5</sup>.

---

<sup>2</sup> Jack Halberstam, *El arte queer del fracaso* (Barcelona: Editorial Egalés, 2018).

<sup>3</sup> *Ibid.*, 16.

<sup>4</sup> *Ibid.*, 13.

<sup>5</sup> Carolyn Ellis, Tony E. Adams, Arthur P. Bochner, “Autoetnografía: un panorama”, en Silvia M. Benard Calva, Coord., *Autoetnografía. Una metodología cualitativa* (Ciudad de México: Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2019), 17.

Las herramientas de la autoetnografía me sirven para analizar mi propia posición dentro del aula en esta reflexión sobre los desbordes de los métodos pedagógicos en una experiencia concreta y situada. Impartir por primera vez una materia sobre cuestiones de género en una Universidad pública, en Guayaquil, Ecuador, para estudiantes de artes, fue un hito en mi trabajo como docente, pero también en mi militancia feminista y, sobre todo, en mi historia de vida. Frente a los discursos apocalípticos que condenan a las nuevas generaciones al ostracismo del déficit de atención y la mala praxis, defiendo a ultranza desde mi humilde posición una verdadera fe en mis estudiantes como sujetos llenos de ternura y potencia.

No soy profesora por vocación. A lo largo de mi extensa formación académica nunca imaginé la docencia como destino final. Ser profesora no era mi objetivo, mi idea era convertirme en cineasta, en artista, en curadora de exposiciones de arte contemporáneo...en poeta. ¿Pero, de qué viven los poetas? ¿Cómo pagan los poetas el alquiler, la luz, el agua, el internet, la comida, el transporte...? Durante un tiempo sobreviví a base de becas y ayudas familiares mientras perseguía mi fútil empeño de ser artista, hasta que fui madre. La maternidad es como un piano de cola que te cae encima. Si antes no habías querido crecer, si de alguna manera habías sorteado las vicisitudes de la vida adulta para seguir jugando, el hijo te impone la coherencia. Entendí que necesitaba una fuente de ingresos fija y un empleo estable si quería maternar de forma digna (y tierna). Y así, casi sin darme cuenta, como si fuera el curso natural de la vida, desemboqué en la docencia. De niña-artista a madre-profe.

Que nunca hubiera soñado con ser profesora no significa que empezara mi carrera como tal a regañadientes. A lo largo de mi vida he conocido a muchísimos docentes, les he disfrutado, celebrado, exprimido al máximo a veces y también, en más ocasiones de las que me gustaría contar, les he padecido. Esta experiencia como estudiante fue y sigue siendo mi principal insumo para ejercer el oficio. Porque sé muy bien lo que significa ser estudiante, poner el cuerpo en el aula y enfrentar las diversas metodologías pedagógicas, puedo afirmar que sé lo que significa ser docente. Estoy convencida de que una buena profesora no es aquella que mejor conoce el tema que enseña, sino aquella que mejor conecta con su estudiantado. Aquello que defendía Freire<sup>6</sup> del conocimiento dialógico frente al aprendizaje bancario. O más concretamente, la tesis del maestro ignorante postulada por Rancière: “El secreto del maestro es saber reconocer la distancia entre la materia enseñada y el sujeto que instruir, como también la distancia entre aprender y comprender”<sup>7</sup>.

Entré al oficio por la puerta grande. Soy docente a tiempo completo en la Universidad de las Artes (UArtes), una institución joven y prometedora que se inauguró en Guayaquil, Ecuador, hace diez años bajo el lema “la educación superior en artes -pública y de calidad- es un derecho”. Creo firmemente en sus principios fundacionales y en su manifiesto ideológico, por lo que mi labor docente supera la categoría de trabajo asalariado para convertirse en una militancia vital. La UArtes, de hecho, es la única y poderosa razón por la que vivo en Guayaquil. Los vericuetos que me llevaron a migrar desde mi país natal, España, hasta el Ecuador son materia abundante para otro artículo. Aunque mi condición de migrante europea me coloque en el lugar de la otredad frente a mis estudiantes nativos, y sea imprescindible anotarlo y cuestionarlo para el análisis de mi experiencia docente, prefiero no profundizar demasiado en esa arista identitaria, al menos no cuando no sea pertinente para el presente estudio.

Dentro de la UArtes pertenezco a la Unidad Transversal de Prácticas Experimentales y Teorías Críticas, que viene a ser el departamento que se encarga de impartir las materias troncales comunes para todas las escuelas. Soy profesora de Historia del Arte y en mis clases cuento con estudiantes de literatura, artes visuales, música, teatro, danza y cine, juntas y revueltas en su primer semestre universitario. Una fiesta. Trato de adecuar el estudio del pasado a sus necesidades y sus contextos,

---

<sup>6</sup> Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido* (Siglo XXI Editores, Argentina, 2004).

<sup>7</sup> Jaques Rancière, *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual* (Libros del Zorzal, Buenos Aires, 2007).

partiendo siempre de la certeza de que mis estudiantes quieren ser artistas, no historiadores. Cada semestre me vuelvo a sorprender por la falta de referencias culturales del alumnado, con su miedo a alzar la voz, su obediencia disciplinada y casi miedosa y su ignorancia absoluta en lo que respecta a sus derechos (y potencias) como estudiantes universitarios. A su vez, también me sorprende gratamente la capacidad de asombro, las ganas de aprender, la gratitud que muestran ante la más mínima muestra de atención y afecto y la necesidad descarnada que tienen de ser escuchados y tomados en cuenta. Muchas veces he pensado que la historia del arte es un pretexto; mi verdadera labor es la escucha empática. Mi trabajo es estar ahí y animarles a romper el cascarón, o los platos, o el silencio... o algo. Romper para romperse, al fin y al cabo.

Cuando recién estaba entendiendo esto, que mis estudiantes necesitaban salir de casa, mirarse a sí mismos fuera del contexto familiar y saberse especiales para permitirse el lujo de crear y creer en el arte como fin y como medio, estalló la pandemia y lo apagó todo. Y uso el verbo estallar porque fue como una bomba, como una guerra con armas químicas que obligó a retroceder y replantearlo todo. La UArtes resistió el envite, los recortes y los confinamientos a duras penas. Se virtualizaron las clases y se multiplicaron los problemas de salud física y mental entre el personal docente y, sobre todo, en el estudiantado. No es el propósito de este ensayo ni mi intención aquí rememorar los dos años de encierro, hubo muertes muy cercanas, desgarros y desbordes, suicidios y llamadas de auxilio. Hubo mucha oscuridad mientras impartía las clases virtuales a una pantalla muda y ciega de micrófonos y cámaras en off. A nadie se le escapa que después de aquello, aunque nos empeñemos en encapsularlo en un olvido forzado, nada ni nadie volvió a ser igual.

Recuerdo hablar por teléfono con una buena amiga sobre la crudeza de la pandemia en Guayaquil, sobre la falta de escrúpulos, de necroética y de sentido que estaba abarcando y ensombreciendo todo. Mi amiga me quiso convencer de volver a casa, de abandonar la ciudad, el país, el continente y regresar a mi lugar seguro. “¿Qué haces en esa ciudad?”, me preguntó, y yo, casi sin pensarlo, respondí: “salvarles la vida a mis estudiantes”. Punto. He vuelto a esa conversación muchas veces. Cada vez que dudo, cada vez que fantaseo con la huida, cada vez que toco un poco fondo, me lo repito. Mis estudiantes me necesitan más que nadie y yo estoy aquí por y para ellos. No termino de creérmelo del todo, pero me lo repito.

La vuelta a la presencialidad universitaria me llenó de entusiasmo y urgencia, de realidad palpable. Volví con la certeza de que poner el cuerpo en el aula era una cuestión de vida o muerte. Volví con una renovada vocación militante lista para estrenarse en mi labor docente. Volví con ganas de cambiar el mundo, de romperlo todo, de apostar bien alto y, en medio de ese frenesí desbocado, acepté sin pensarlo la propuesta de mi jefa del departamento para impartir una materia nueva. Decidí salir de mi zona de confort, abandonar el perfil bajo de *profe de historia que no genera conflictos ni se expone* y asumir el reto. La asignatura en cuestión era una materia completamente nueva en la universidad, incorporada en el nuevo plan de estudios de forma transversal y electiva para les estudiantes de segundo semestre. El nombre que le habían puesto en la maya curricular era: “Debates contemporáneos sobre arte, feminismo y género”, finalmente se quedó con el sobrenombre de “arte y feminismo”. No existía un programa previo, una bibliografía base o un sílabus que me sirviera de guía. Tenía, por suerte o por desgracia, total libertad de cátedra para organizar el contenido de las 18 sesiones de 3 horas cada una, que completaban la materia. Recuerdo que cuando acepté el reto tenía ganas y tenía miedo.

La directora del departamento, mi jefa, me asignó la materia dándome “horizonte abierto”. Al margen de las cuestiones puramente administrativas que tienen que ver con los distributivos de horas docentes y la carga laboral de cada profesore, infiero que fui yo la elegida para asumir el reto por varias razones. En primer lugar, por mi disposición, estoy tan poco acostumbrada al mundo laboral que me cuesta decir que no a mis superiores. Cada vez que me asignan una tarea, me dan un orden o me piden un favor mi respuesta inmediata y automática es afirmativa, como si la obediencia fuera una virtud. Hasta ahora no me ha traído problemas este defecto de fábrica, porque quizás he

tenido buena suerte. En cualquier caso, mi jefa sabía que si me lo proponía, yo iba a decir que sí. En segundo lugar, aunque nunca hubiera impartido antes una materia sobre cuestiones de género, sólo hay que hablar conmigo un rato o, siendo perspicaz, mirarme de frente, para saber que mi postura, mi punto de vista y mi posición transversal ante la vida es feminista. Claramente, habría sido un error otorgar esta materia a alguien que no lo fuera. Y, en tercer lugar, tengo la certeza de que las excelentes evaluaciones que hicieron de mi labor docente les estudiantes previos de mis clases de Historia del Arte influyeron positivamente en mi promoción hacia nuevos campos de enseñanza.

Este último punto es peliagudo y quizás merece una reflexión aparte. En el sistema de educación superior del Ecuador y de buena parte del mundo está establecido como una obligación de los docentes la de evaluar al alumnado y, al mismo tiempo, ser evaluado por éste. En toda mi experiencia como estudiante universitaria jamás tuve que evaluar a mis profesores y, sin embargo, ahora que ejerzo la docencia, mis estudiantes me evalúan cada fin de semestre. La evaluación es anónima y consta de una serie de preguntas con respuestas del 1 al 10, así como un apartado donde redactar comentarios más subjetivos o personales. Desde que empecé a dar clases siempre he recibido excelentes evaluaciones por parte de los estudiantes. Pero también es cierto que siempre había impartido la materia de Historia del Arte, que es obligatoria, transversal y de primer semestre. Es decir, que todos los estudiantes que entran a la universidad, en cualquiera de sus escuelas, están obligados a pasar por mi materia en sus primeros meses. Es muy común que en las primeras clases los estudiantes me comenten que nunca tuvieron buenos profesores de historia, buenas experiencias con la historia...que en general, odian la historia. En lugar de alejarles de mi materia y de mí misma, este común denominador les suele acercar. Basta con modificar levemente el esquema que ellos traen de cómo debe ser una clase de historia, hacerles preguntas, generarles dudas y sembrarles pequeñas motivaciones para que despierte en sus corazoncitos un amor incondicional por mi materia y por extensión por mí. Sin embargo, la materia de “arte y feminismo” no era obligatoria, sino electiva, sólo estarían allí quienes la hubieran elegido previamente y el nivel de expectativas que podían traer los estudiantes volvía a generarme una mezcla confusa de miedo y ganas. Decidí, antes que nada, llevar un cuaderno de campo donde anotar mis experiencias e impresiones sesión tras sesión. Más como un diario que como una herramienta de investigación, ya que intuía (y no me equivocaba) que la materia iba a dar mucho de sí.

A la hora de elaborar el sílabus volví a plantearme el tema de las expectativas y los conocimientos previos que los estudiantes iban a traer a la clase. El nombre original de la materia incluía la palabra “debate”. Se buscaba desde un comienzo generar espacios de reflexión y escucha donde trenzar lo personal y lo político con el arte. Mi labor entonces, consistía en buscar referencias, inputs, provocaciones que convirtieran el aula en un lugar de intercambio y creación. Pero mi experiencia como profesora de Historia del Arte, me inclinaba a empezar definiendo conceptos y desmintiendo mitos. Sabía que tenía que encontrar las preguntas adecuadas para sacar de los estudiantes sus prejuicios y emplearlos en la discusión.

En el libro “Qué hacen los mejores profesores de universidad” plantean largamente este hándicap de las ideas previas:

Los estudiantes traen paradigmas al aula que dan forma a su construcción de significado. Incluso si no saben nada de la asignatura aun así utilizan un modelo mental existente de algo para construir su conocimiento sobre lo que les contamos, a menudo conduciéndolos a una comprensión que es bastante diferente de lo que pretendemos comunicar. El problema con la gente -afirmó una vez Josh Billings- no es que no sepan, ¡sino que saben tanto que así no hay manera!<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Ken Bain, *Lo qué hacen los mejores profesores de universidad* (Universitat de Valencia, 2007)

Lo que no dice en este libro, o al menos no con la misma contundencia, es que les docentes llegamos también al aula con paradigmas previos y por lo general errados de lo que necesitan nuestros estudiantes. Y así, tampoco hay manera.

Decidí elaborar un plan de estudios a partir de grandes ejes temáticos, con preguntas pertinentes y proyección de ejemplos significativos y, sobre todo, decidí centrarme en las cuestiones que vinculaban directamente el arte con los feminismos, para focalizar la materia hacia las áreas de estudio de los estudiantes y tratar de evitar la invasión de lo que me parecía más anecdótico y menos importante. Este empeño inicial era bueno, pero no siempre fue efectivo ni pertinente. Lo que yo llamaba anecdótico en realidad era familiar, privado, íntimo y profundamente político, por lo que su puesta en escena resultó inevitable y, además, urgente. Las historias de vida de los estudiantes, como relataré a continuación, se hicieron protagonistas del aula y los ejemplos de artistas de reconocida trayectoria internacional que yo traía en mis archivos, pasaron al plano de, ahora sí, lo anecdótico.

Resumiendo, a grandes rasgos, el programa que elaboré para la asignatura estaba dividido en dos grandes bloques hasta la semana 8, en la que se debe evaluar el primer parcial y veríamos 6 grandes ejes de contenido teórico. En primer lugar, haríamos un recorrido histórico por las 4 olas del movimiento feminista con énfasis en las artistas más representativas de cada una de ellas, luego entraríamos de lleno en las estrategias y características que hacen que una obra pueda ser considerada feminista. En un tercer encuentro, propuse centrarnos en las narrativas no patriarcales, desde la literatura, el teatro y el cine. Otro bloque estaría dedicado a la Teoría Queer y finalmente el activismo global y local y el arte al servicio de las luchas. Después de eso, la primera evaluación estaría centrada en un ensayo corto individual sobre alguna obra o artista relacionada con la materia y la segunda parte del semestre la dedicaríamos a trabajar en grupo un proyecto artístico cuyo tema, contenido, disciplina y demás detalles se decidirían en función de los intereses del estudiantado.

Hubo algunos cambios entre lo que yo planeé y lo que finalmente hicimos. La primera clase de las 4 olas se alargó por dos encuentros, incluimos una sesión sobre interseccionalidades, sobre masculinidades, sobre pornografía y algunos temas que fueron saliendo en los debates áulicos y que fui incorporando con lecturas y ejemplos. Cuando elaboré el sílabus yo tenía una idea previa de cómo iba a ser el perfil de mi estudiantado, lo que cambió radicalmente el primer día de clases y poco a poco fui adaptando mis premisas a las necesidades e intereses de los estudiantes.

En mi cuaderno de campo, antes de comenzar el semestre, escribí: *Sólo 25 estudiantes de toda la universidad podrán matricularse conmigo y sé, me anticipo, que en su mayoría serán mujeres y, además, serán mujeres feministas. Me atrevo a asegurar que ningún estudiante que de antemano rechace el feminismo y sus propuestas va a matricularse voluntariamente en mi asignatura. Esto es bueno y es malo. Mi estudiantado, esta vez, vendrá con la mochila llena. No será tan fácil como en historia sorprender e ilusionar a mi público, la estrategia debe ser otra. Esta situación en concreto me hace sentir insegura.*

Yo estaba convencida de que tendría un aula llena de mujeres ideológicamente comprometidas con el feminismo, con un conocimiento más o menos claro de ciertos términos y un nivel de expectativas bastante alto con respecto a la materia. La realidad, como siempre, fue otra. El primer día de clase descubrí que más de la mitad del alumnado había caído allí sin querer, que secretaría académica no había especificado bien los nombres de las distintas materias electivas y los estudiantes las habían seleccionado en función del horario que mejor les convenía y no del contenido de la misma. Casi la mitad de mis estudiantes eran varones, heterosexuales, cisgénero, sin ningún interés en el feminismo y con una actitud más bien contraria a los postulados de mi clase. El reto era aún mayor y la inseguridad me desbordó por completo.

En mi cuaderno de campo escribí:

*Entro a la clase sudando, porque el sol de Guayaquil aprieta a las 10 de la mañana y mi casa queda a unos 20 minutos caminando. Me recibe un bofetón de aire acondicionado y un grupo de estudiantes dóciles, puntuales, con sus correspondientes mascarillas y alineadas en sus pupitres. Ojos interrogantes sin bocas ni sonrisas. Expectación.*

*Me presento, me abro, me expongo, trato de ser sincera, cordial, de alejarme del academicismo y de las jerarquías que imponen a veces el espacio del aula. Me he puesto un pantalón de leopardo, llevo mis tatuajes a la vista y unas zapatillas fucsia. Me siento en la mesa y trato de romper el hielo.*

*Después de contarles lo que he pensado para organizar el semestre, la forma en que quiero evaluarles, los temas que vamos a trabajar y las expectativas que tengo, decido pasar lista. Uno por uno -une por une- les pregunto como prefieren que les llame, de qué carrera son y qué esperan de la asignatura.*

*Observo que, de forma casi absoluta, rota sólo por un par de excepciones, se han situado en el espacio del aula de forma separada, hay un ala masculina a la izquierda y un ala femenina a la derecha. Ha sido azaroso y no premeditado, pero es visualmente muy llamativo.*

*No puedo evitar pensar (pero no lo digo) que preferiría tener solo el ala de la derecha. Menos estudiantes y solo chicas o disidencias. El ala izquierda de caras frías, de ojos aburridos, de hombres con apariencia hetero y sin ganas ni rumbo me desconcentra y en cierto sentido me desmotiva.*

Ese primer día de clase salí del aula asustada. Recuerdo conversar con algunas colegas docentes del departamento, feministas, cómplices y amigas, y compartirles mi miedo ante la aparente hostilidad masculina de la mitad de mis estudiantes. Ellas, creo que más para animarme que por certeza real, me aseguraron que en realidad era una suerte tener estudiantes no feministas en clase, que eso era lo que realmente le daba sentido y propósito a la materia, que si fueran todas feministas convencidas no habría debate alguno ni transformación posible. Que ellos, mis estudiantes varones y hostiles, eran el público objetivo de mi materia, el verdadero motivo por el que se creyó necesaria una asignatura transversal sobre temas de género. Y, lejos de motivarme, todos esos argumentos de mis colegas no hicieron sino aumentar mi síndrome de la impostora. Yo no soy el mesías, yo no vengo a convencer a nadie de nada... ¿o sí?

La primera tarea que les pedí a mis estudiantes fue un autorretrato. Técnica, estilo, disciplina... libros. Un autorretrato para ser expuesto en clase en la siguiente sesión y que —este detalle no lo revelé en un principio—, deberá ser comentado y comparado con un segundo autorretrato que les pediré al final del semestre. Mi objetivo con este reto era hacer visible la transformación que pretendía ejercer en el estudiantado. Que del primer autorretrato al segundo existiera un salto cualitativo digno de mención. Así que sí, desde el momento en el que desarrollé el programa de la materia, yo ya estaba pensando en mi posición de mesías, aunque lo negara ante mis colegas por falsa modestia o por miedo real de la enorme responsabilidad que esto conlleva. Visto con perspectiva me parece un ejercicio de lo más pretencioso. Yo esperaba que asistir durante un semestre a mis clases provocara un cambio significativo en la autoimagen de mis estudiantes. Y, además, esperaba que fueran capaces de expresarlo y resignificarlo. El ejercicio, en realidad, era una manifestación de mi vanidad docente.

No dio tiempo a exponer los autorretratos en la segunda sesión, así que lo pospusimos para la tercera. La clase teórica sobre las 4 olas del feminismo también se extendió más de lo previsto y les estudiantes me sorprendieron con su necesidad de debatir, de alzar la voz, de poner en palabras sus heridas. Recuerdo que tratamos de definir entre todos algunos conceptos clave y que nos enredamos cuando llegamos al término *patriarcado*. Un estudiante que luego resultó brillante y crucial para el desarrollo de mis clases, lo definió como sinónimo de *cultura*. El debate en torno a esta idea se comió la sesión completa y cuando terminó el tiempo de la clase, muchos seguían discutiendo sobre si toda cultura es patriarcal o si es posible crear o al menos imaginar una cultura que no lo sea. Quizás antes

de tratar de definir el patriarcado había que definir que entendemos por cultura. Yo también salí de clase entusiasmada, con la cabeza llena de ideas e interrogantes y enamorada de mi oficio. Poco importaba mi programa previo, poco importaba no ser capaz de mostrar todas las imágenes de artistas feministas de los setenta que tenía preparadas. Mis estudiantes estaban tomando el control y eso era genial.

En estas primeras sesiones que yo quise denominar teóricas, pero que poco tenían de ello, fui conociendo a mis estudiantes. Fui encariñándome con algunos y sabiendo de qué pie cojeaban otros. Se convirtió en algo habitual que, al terminar cada clase, algunos se quedaran para conversar conmigo, para comentar temas que no habían terminado de desarrollarse o para contarme sus propios problemas de género: cuestiones que tenían que ver con sus familias, sus parejas, sus amantes y sus amores, sus miedos y sus deseos. La confianza que mostraban los estudiantes en mí, me sorprendió y la necesidad de ser simplemente escuchades, me pareció abrumadora.

Finalmente, logramos antes de llegar al primer parcial exponer algunos de los autorretratos y comentarlos en clase, también leímos en voz alta ejercicios de escritura en los que les pedí que contaran un cuento desde una perspectiva no patriarcal. Entendimos entre todes que un relato no necesita un conflicto para ser un buen relato, que el conflicto, aunque sea narrativo, es una metáfora bélica y que no queremos contar nuestras historias -ficción o no- en términos de guerra. Entendimos que escribir de forma feminista no es contar el viaje de la heroína, sino transformar la raíz, la estructura y el formato. Entendimos que el aula se nos estaba quedando pequeña.

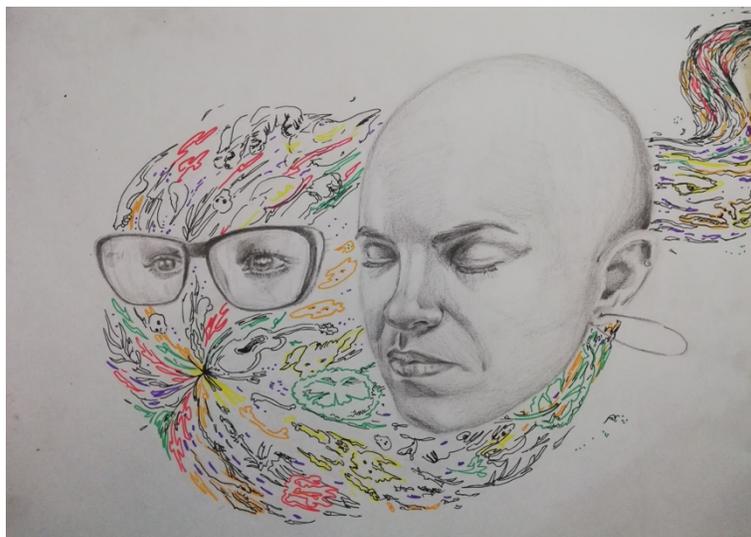


Imagen 1: Autorretrato Rocío 1

Para la segunda mitad del semestre, yo había planteado el trabajo grupal en un proyecto artístico relacionado con los lineamientos de la materia. Como cada sesión había sido modificada sobre la marcha en función de los intereses e inquietudes de los estudiantes, decidí también someter a debate y votación mi propuesta de ejercicio práctico. Los estudiantes estuvieron de acuerdo en aprender haciendo, me pidieron que elaborara los grupos al azar o en función de algún criterio más académico y organizamos un cronograma de asesorías colectivas para las siguientes sesiones. Armé cuatro grupos respetando la paridad de género y mezclando estudiantes de distintas carreras en

busca de resultados multidisciplinares. Cada grupo tuvo sus reuniones aparte y cuando llegaron para las primeras asesorías me sorprendieron por la falta de ideas y la necesidad de guía.

En mi cuaderno de campo escribí:

*Esto está siendo complicado, no se ponen de acuerdo, no tienen entusiasmo ni buenas ideas, me da la impresión de que son muy jóvenes...o que nunca han trabajado en grupo. La semana que viene nos vamos a reunir de nuevo todes para poner en común el trabajo realizado hasta ahora en los proyectos y voy a manifestarles mi desazón...mi autocrítica y mi decepción. Una vez más siento que debería haber dado pautas más concretas, lineamientos más específicos. Los proyectos en los que están trabajando, de momento, son un desastre y por lo general, sólo uno o dos de cada grupo está trabajando y el resto se deja arrastrar con cara de “no entiendo nada”.*

Con todos esos referentes que no había logrado proyectar en las clases anteriores, fui asesorando el trabajo de cada grupo. Un grupo decidió hacer un podcast sobre micromachismos dentro de la universidad, otro una performance en torno a las aplicaciones de citas y el sexo fast food, un tercer grupo optó por filmar un corto bajo la premisa del mundo al revés en el que los hombres se enfrentan a los problemas que normalmente tienen las mujeres en el mundo laboral. El cuarto grupo estaba totalmente perdido. En la lluvia de ideas no caía ninguna que les motivara, eran demasiado diferentes entre sí y no lograban conectar en nada. Una asesoría tras otra, llegaban vacíos, y por más lecturas que yo recomendara o artistas que les mostrara no alcanzaban a formular una propuesta que sirviera. Finalmente, una de las chicas de este cuarto grupo propuso como último recurso para no perder la materia hacer algo parecido al tendedero de Mónica Mayer, una obra que yo había mostrado en clase y que parecía fácil, rápida y barata de replicar en el campus. Yo intuía que esa era la razón real de haber elegido esa obra, iban a colgar cordeles y pedirle al público su participación para así salvar el semestre.

Hasta ese momento, con días de gran entusiasmo y otros de profunda decepción, el curso se había estado desarrollando dentro de lo previsto. Aún habiendo modificado levemente los contenidos para adaptarlos a los intereses de los estudiantes, no hubo grandes rupturas. Si en ese momento hubiera terminado el semestre yo habría recibido una evaluación docente notable, estudiantes y autoridades de la universidad habrían quedado satisfechas con la experiencia piloto de la materia de género, y ahora no estaría escribiendo este artículo.

Lo que sucedió en las últimas semanas del curso superó todas mis expectativas y las de mis estudiantes. Desbordó el espacio del aula y nos demostró que el arte, aun siendo fácil, rápido y barato, tiene un poder transformador brutal. A mí, personalmente, me enseñó que mi supuesto fracaso en la propuesta y asesoría de los proyectos había sido el detonante de una experiencia de aprendizaje mucho mayor que cualquier ejercicio que yo hubiera redactado en mi sílabus. Una vez más, vuelvo a Halberstam: “Bajo ciertas circunstancias, fracasar, perder, olvidar, desmontar, deshacer, no llegar a ser, no saber, puede en realidad ofrecernos formas más creativas, más cooperativas, más sorprendentes, de estar en el mundo”<sup>9</sup>.

Como comenté, el grupo cuatro no parecía tener ningún interés en realizar un proyecto que exigiera tiempo y esfuerzo. La obra de referencia que decidieron replicar era un tendedero que la artista mexicana Mónica Mayer instaló en un museo en los años 70. En esta obra, la artista colocó un tendedero lleno de notas de papel rosado en las que instaba al público femenino asistente a escribir sus experiencias con la violencia machista.

---

<sup>9</sup> Jack Halberstam, *El arte queer del fracaso*, 6.

Más concretamente, lo que podía leerse en las notas era “como mujer, lo qué más me molesta de esta ciudad es...” Las respuestas fueron en su totalidad referentes a la violencia machista, al acoso callejero y al peligro de ser mujer en el entorno urbano. Nadie comentó nada con respecto a la contaminación o el ruido, todas, sin excepción, expresaron su malestar y su miedo a transitar libremente las calles.

Al ser un tendedero, esta obra se relaciona directamente con los espacios y trabajos históricamente feminizados. Como es interactivo y anónimo, adquiere cierto aire de juego que invita a la participación y al contextualizarse en el terreno del arte se aleja de los discursos jurídicos y policiales que tanta desconfianza generan en las víctimas.



Imagen 2: Tendedero

El primer tendedero de Mónica Mayer fue instalado en 1979 en la ciudad de México, a partir de entonces la propia artista ha replicado su obra en numerosas ocasiones y también ha auspiciado otros tendederos en otros contextos. En 2016, el Museo de la Mujer en Whashington, organizó una retrospectiva de la artista, donde se instaló de nuevo un tendedero. La propia Mayer, comenta la diferencia entre el primero y el último de sus tendederos en una entrevista:

Quizá la principal diferencia es que en 1978 cuando hice el Tendedero en el Museo de Arte Moderno en la ciudad de México y uno de los más recientes, que fue en el National Museum of Women in the Arts en Washington, es que en los setenta no se hablaba de acoso sexual. En México no llegábamos a medio centenar de feministas y estábamos ocupadas con temas más urgentes como la liberalización del aborto y la lucha en contra de la violación. El

Tendedero del NMWA se da en el contexto de #MeToo y la avalancha internacional de denuncias en contra del acoso. El primer Tendedero empieza a visibilizar el acoso sexual y el segundo muestra cuántos años llevamos hablando del tema<sup>10</sup>.

El grupo cuatro compró cuerda y pinzas de tender, imprimió octavillas e instaló su tendedero en el patio interior del edificio principal de la universidad. La pregunta que decidieron plantear en sus notas fue "cuándo te acosaron por primera vez". Cualquiera podía escribir su respuesta y colgarla.

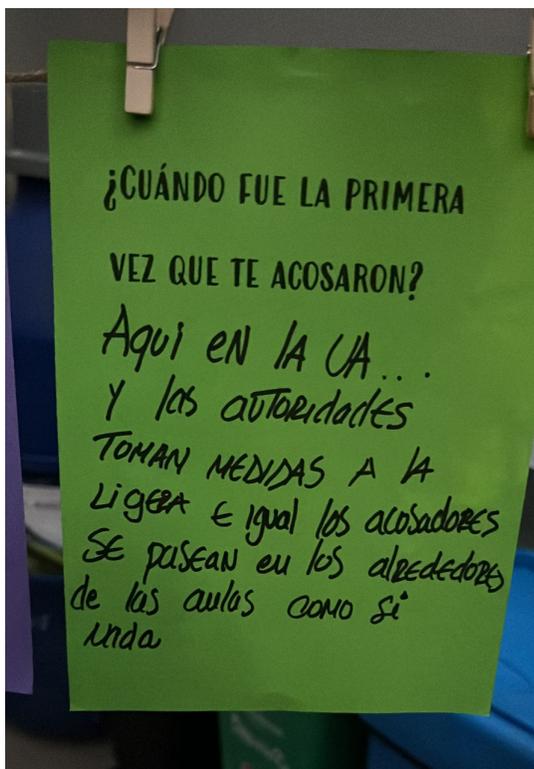


Imagen 3: Detalle del Tendedero

Rápidamente, la obra cobró vida propia. Además de testimonios desgarradores con historias de abusos en la infancia, comenzaron a aparecer denuncias con nombres propios. A la pregunta del cuándo, las voces anónimas que hicieron suya la obra añadieron el quién y el dónde. Mucha gente tomó fotos de los papelitos del tendedero y las colgó en redes y estos, además, se regaron por todos los tablones de la universidad.

Todo el mundo en la universidad hablaba del tendedero. Les estudiantes del grupo cuatro, pero también los otros grupos, estaban entusiasmados con la potencia de la obra y empezaban a plantearse llevarla más allá. Hacer una edición especial impresa con todas las notas, convertirlo en un perfil de Instagram, instalar más tendederos en otros espacios. La participación activa del público

---

<sup>10</sup> Mujeres mirando a mujeres, "Entrevista a Mónica Mayer: El arte tiene que ser lo que nosotras necesitamos que sea": <https://mujeresmirandomujeres.com/monica-mayer-montana-hurtado/> (consultado el 02 de enero de 2024).

había activado en ellos, la consciencia de ser autores del dispositivo y empezaban a pensar como artistas responsables, se enorgullecían de ello y abandonaban por fin la desidia con la que arrancaron el proyecto. No obstante, la potencia del tendedero vino dada por la cantidad ingente de mujeres en el contexto universitario que se sintieron interpeladas ante la pregunta sobre el acoso. La cuestión que se nos estaba planteando con el éxito del proyecto superaba las cuestiones estéticas y relativas al arte por el arte y nos llevaba a un lugar mucho más incómodo. Estábamos trabajando con el dolor ajeno, con la necesidad de denunciar situaciones violentas y, de alguna manera, nos estábamos beneficiando de la injusticia. ¿Servía el tendedero para frenar las situaciones de acoso? No, el tendedero servía para aprobar la materia, en primer lugar, y para reivindicar el papel del artista como agente social en segundo plano. Quizás podía también alimentar debates valiosos sobre el poder transformador del arte, pero el debate no produce el cambio y los testimonios anónimos recopilados en el tendedero eran tan desgarradores y abundantes que evidenciaban la normalización de la violencia. La obra fue un éxito porque muchas, demasiadas mujeres dentro de la universidad, tenían la necesidad de denunciar la violencia sufrida. Era imposible no pensar que el éxito era un fracaso. Hubiera sido deseable y casi utópico, un tendedero sin interacción, que a la pregunta sobre el acoso no hubiera respuestas, ni testimonios, ni denuncias, ni acoso mismo.

El tendedero iba a estar instalado en el espacio universitario durante una semana. Les estudiantes habían solicitado el permiso pertinente para ocupar el patio del edificio principal del campus durante este tiempo. Cuando lo retiraran, expondrían en clase el registro de la obra, el archivo de la misma y sus propias conclusiones. Pero al tercer día el tendedero desapareció.

Les estudiantes iniciaron la búsqueda de una explicación y sobre todo de su obra y rápidamente chocaron con el muro administrativo. El tendedero había sido confiscado por la misma universidad. La respuesta que recibieron fue que el formulario para solicitar el espacio no había sido rellenado correctamente y que la obra incumplía las normas de uso del mobiliario universitario. Razonar ante estos argumentos y quienes los emitían era una tarea imposible, y la indignación y la impotencia de les estudiantes dejó aflorar la sospecha, devenida en certeza, de que todo se trataba de un pretexto burocrático para esconder la verdadera razón de la retirada de la obra. El tendedero, afirmaban, ha sido censurado por cuestiones ideológicas y políticas. Ahora sí mis estudiantes pasaron del hastío al éxito y del éxito al malditismo. El verdadero camino del artista en sólo tres días.

Yo fui citada como responsable última del tendedero a una reunión con el vicerrector de la universidad. Si al aceptar impartir esta materia me propuse salir de mi zona de confort de profe de historia que no genera conflictos, ahora se materializaba este salto. En la reunión quedó claro desde el principio que les estudiantes sospechaban bien. La retirada de la obra no tenía que ver ni con el formulario de solicitud de uso del espacio, ni con el supuesto daño al patrimonio que ocasionaba el clavo que sostenía el cordel que sostenía las notas. El tendedero había sido retirado porque entre los testimonios vertidos en él había nombres propios de miembros de la comunidad universitaria. El vicerrector habló de posibles injurias, habló de denuncias falsas, habló de ensuciar la imagen de la universidad. No habló de estudiantes acosadas, no habló de situaciones de violencia machista dentro del campus, no habló de la imperiosa necesidad de tratar el tema y denunciar lo que estaba poniendo sobre la mesa el tendedero. En honor a la verdad he de reconocer que fui escuchada, mis argumentos fueron validados, se valoró positivamente mi defensa de les estudiantes y su derecho a hacer un arte incómodo y se agendó una segunda reunión, en este caso, con la responsable del departamento de bienestar estudiantil, donde, además, existe una supuesta “mesa de género” para tratar temas relacionados con la violencia machista dentro de la universidad.

En mi cuaderno de campo escribí:

*Les pregunté a mis estudiantes si sabían de la existencia de la mesa de género. Ninguna sabe lo que es ni como funciona. Les pregunté si sabían qué hacer en caso de ser víctimas de acoso, abuso o violación dentro de la universidad...tampoco.*

*Están en segundo semestre, sienten que les están censurando su obra por cuestiones ideológicas y, además, sienten que no están seguras dentro de la universidad, pues los acusados en el tendedero siguen estudiando y compartiendo aula con ellas y ni siquiera habían sido informadas de quienes eran, para al menos protegerse.*

Yo había abandonado definitivamente mi perfil bajo, pero temblaba a cada encuentro. La responsable de este departamento acusó a las víctimas de estar “denunciando mal” y me describió con todo lujo de detalles el procedimiento acordado mediante un protocolo interno para llevar a cabo este tipo de acusaciones. Le grité. No sé de dónde salió mi grito, pero grité. No podía creer que estuviera acusando a las víctimas, no podía creer que no se diera cuenta de la gravedad del problema. Había notas en el tendedero en las que se denunciaban violaciones, no ya acoso, ni abuso, dentro de la universidad. Pero la supuesta responsable del bienestar de les estudiantes estaba más preocupada por la manera de llevar a cabo la denuncia que por el hecho denunciado.

Exigí que la obra fuera recolocada en su lugar hasta que terminara el plazo previsto. Le propuse, ya que tanto le importaba el modo correcto de hacer una denuncia, que interviniera la obra. Que colgara ella misma sus instrucciones en los cordeles del tendedero. Lo hizo y esa fue la última vez que la universidad hizo algo con respecto al tendedero y a lo que allí se denunciaba. Al menos que yo sepa.

En la última sesión en el aula con les estudiantes de la materia, cada grupo expuso su proyecto. Escuchamos el podcast, comentamos la performance, visionamos el corto y debatimos ampliamente sobre todo lo que el tendedero había desatado. Les estudiantes del grupo cuatro hablaban desde un lugar de empoderamiento, de artistas comprometidos. Habían creado una cuenta virtual<sup>11</sup> para documentar el proceso y continuar con la obra, e incluso una de las integrantes de este grupo tenía la intención de instalar más tendederos<sup>12</sup>.

---

<sup>11</sup> [https://www.instagram.com/tendedero\\_gye/](https://www.instagram.com/tendedero_gye/)

<sup>12</sup> Lo hizo, al día de hoy se ha convertido en su seña de identidad estética y participa de distintos espacios de militancia feminista con tendederos y tendederos.



Imagen 4: Autorretrato de Rocío 2

Un simple dispositivo de denuncia, lúdico y anónimo, había desbordado por completo los límites de lo académico y nos había puesto frente a frente con la realidad. Esto es, en la universidad, así como en todos los espacios que habitamos y transitamos, somos víctimas de acoso, abuso y violencia machista. Denunciarlo es necesario. Visibilizarlo es urgente. Pero no podemos esperar respuestas ni acciones directas como fruto de nuestras denuncias. Las víctimas hablan para desprenderse del dolor, ni más ni menos. Leer los duros testimonios anónimos genera mecanismos de identificación. Muchas veces no sabemos que somos víctimas de violencia machista hasta que nos vemos reflejadas en otras. Nada ni nadie debe decirnos cual es la manera correcta de lidiar con el dolor. Cada una sobrevive como puede.

Como conclusión evidente, les estudiantes y yo misma como docente, declaramos la imperiosa necesidad de cuidarnos entre nosotras. El fruto más potente de esta experiencia piloto con una materia de feminismos en la universidad fue ese, la creación de una red incipiente, marginal y no institucionalizada de escucha y protección. En una publicación en redes donde se posteaban fotos del tendero, alguien comentó: “La universidad no me cuida, me cuidan mis amigas”.

## Bibliografía

Bain, Ken. *Lo qué hacen los mejores profesores de universidad*. Universitat de Valencia, 2007.

Benard Calva, Silvia, Coord. *Autoetnografía. Una metodología cualitativa*. Ciudad de México: Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2019.

Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. Argentina, 2004.

Halberstam, Jack. *El arte queer del fracaso*. Barcelona: Editorial Egalés, 2018.

Rancière, Jacques. *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Libros del Zorzal. Buenos Aires, 2007.

Ver. Mujeres mirando a mujeres, "Entrevista a Mónica Mayer: El arte tiene que ser lo que nosotras necesitamos que sea": <https://mujeresmirandomujeres.com/monica-mayer-montana-hurtado/> (consultado el 02 de enero de 2024).