"Identidad entre trazos: La representación y enseñanza del cuerpo femenino en la obra de Débora Arango (1930 -1960)"

Laura Daniela Caballero Vargas

Licenciatura en Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional.

Trabajo de Grado.

Tutor: Carlos Andrés Plazas

2026

Agradecimientos:

Este trabajo está dedicado a quienes, aunque ya no estén en este plano terrenal, dejaron una huella profunda en mí. A mis dos abuelas, Cruz Victoria y María Antonia, quienes a su manera me brindaron cariño y apoyo incondicional. A Oscar Fernando Pulgarín, quien fue parte importante de mi paso por el colegio y la universidad, la persona que me ofreció un hombro en el que llorar y con quien compartía un sueño. Aunque su ausencia duele, fue el motor que me impulsó a realizar este trabajo.

También se lo dedico a quienes siguen acompañando mi camino. A mis padres, Sonia e Iván, y a mi hermano Camilo Caballero, quienes siempre han estado presentes y me han apoyado en todo lo que decido hacer. A mis amigos Catalina Martínez Corredor, Kyoto Nieto, Felipe Marín, Karen Ordóñez, Andrés Pita, Sebastián García, José Guzman, Ronald Vélez, Juan Alfonso y Sebastián Barbosa. Cada uno a su manera, hizo parte de este proceso y estuvo presente en momentos distintos, especialmente cuando no veía salida o cuando necesitaba un consejo. Gracias por su amistad, su compañía y su apoyo para seguir adelante en los momentos en que sentía que no podía más.

Quiero expresar mi profundo agradecimiento a mi tutor, Carlos Andrés Plazas, por acompañar este proceso con rigor y disposición constante. Sus observaciones y comentarios, presentes en cada etapa de este trabajo, no solo permitieron fortalecer la argumentación y la escritura, sino que también fueron una guía fundamental para pensar con mayor profundidad el lugar de la mujer en la historia del arte colombiano y sus posibilidades pedagógicas. Su exigencia académica, siempre acompañada de una lectura atenta y respetuosa de mis ideas, hizo de este proceso una experiencia formativa que trasciende la elaboración de este trabajo de grado.

Tabla de contenidos

Introducción: 6

Capítulo 1: El cuerpo femenino en el arte Colombiano: canon, exclusión y resistencia . 13

1.1 La modernidad artística en Colombia: entre la ruptura y la tradición 13

1.1.2 Entre lo académico y lo vanguardista 17

1.1.3 Canon, poder y exclusión en la historiografía del arte colombiano 20

1.2 las mujeres en el campo artístico colombiano: presencia y ausencia 23

1.3 Representación del cuerpo femenino. 29

1.4 Débora Arango: Arte, cuerpo y resistencia 35

1.5 La mirada como método: enfoque metodológico y teórico: 43

CAPITULO 2: Entre trazos y contextos: fundamentos históricos, artísticos y pedagógicas: 54

2.1 Colombia en la primera mitad del siglo XX: modernización, economía y orden social 54

2.2 La mujer en Colombia en la primera mitad del siglo XX: entre la tradición y los primeros cambios 57

2.2.1 Mujeres obreras 58

2.2.2 Educación femenina 60

2.2.3 Debates intelectuales, derechos políticos y civiles de la mujer 62

2.3 El cuerpo como archivo: cinco obras de Débora Arango 65

2.3.1 Montañas 66

2.3.2 Adolescencia (Clavel rojo) 68

2.3.3 Frine o trata de blancas 70

2.3.4 Los derechos de la mujer 73

2.3.5 Maternidad y violencia 75

2.4 DEL OLEO AL AULA 78

2.4.1 Cuerpos que hablan: enseñar historia a través de la pintura de Débora Arango: 78

2.4.2 Caracterización institucional: 85

2.5 PLANEACIÓN CLASE 1: 86

2.6 PLANEACIÓN CLASE 2: 89

2.7 PLANEACIÓN CLASE 3: 93

Capítulo 3: Trazos de una experiencia: sistematización de la experiencia pedagógica .. 97

3.2 Sesión número #1: Estereotipos de género y aproximación histórica a la condición femenina en Colombia 98

3.3 Sesión número #2: Débora Arango, la representación del cuerpo femenino y la conquista de derechos 110

3.4 Sesión número #3: Violencia, maternidad y ciudadanía 126

3.4.3 Debate Guiado: 138

3.6 Conclusiones: 143

Anexo A: 149

Referencias **..... 149**

Tabla de figuras

Figura 1 Montañas (1940).....66
Figura 2 Adolescencia (Clavel rojo) (1943).....68
Figura 3 Frine o trata de blancas (1940).....70
Figura 4 Los derechos de la mujer (1954).....73
Figura 5 Maternidad y violencia (1950).....75
Figura 6 Guia #1 utilizada en la primera sesión 101
Figura 7 Guia #1 utilizada en la primera sesión 103
Figura 8 Guia #1 utilizada en la primera sesión 105
Figura 9 Comparación entre obras de Pedro Nel Gómez y Débora Arango 113
Figura 10 Línea de tiempo elaborada en clase: "Movimientos y derechos de la mujer" 116
Figura 11 Guia #2 utilizada en la segunda sesión.....117
Figura 12 Guia #2 utilizada en la segunda sesión.....118
Figura 13 Guia #2 utilizada en la segunda sesión.....120
Figura 14 Guia #2 utilizada en la segunda sesión.....122
Figura 15 Análisis de imagen.....128
Figura 16 Respuestas de las estudiantes al análisis de "Friné o trata de blancas".....130
Figura 17 Respuestas de las estudiantes al análisis de "Maternidad y violencia" 136

Introducción:

El arte ha sido históricamente un medio de expresión y resistencia, capaz de reflejar los valores, conflictos y transformaciones de cada sociedad. Sin embargo, dentro de esa historia la representación del cuerpo femenino ha ocupado un lugar de subordinación. Durante siglos la imagen de la mujer fue moldeada por una mirada masculina que la redujo al objeto de contemplación, símbolo de pureza o figura doméstica. Lejos de ser una elección estética neutral, esta forma de representación respondió a estructuras de poder que definieron lo que la mujer podía ser, mostrar y significar dentro del arte y la cultura. Comprender cómo se construyó esa imagen, cómo fue cuestionada, sigue siendo una tarea historiográfica necesaria.

En el caso colombiano, la dinámica no fue la excepción. Desde el siglo XIX y durante la primera parte del siglo XX, las representaciones artísticas reprodujeron los modelos sociales y culturales dominantes, en los que la figura femenina era retratada desde la visión patriarcal que reforzaba estereotipos sobre el lugar de la mujer dentro del panorama artístico. El peso de la Iglesia católica y el conservadurismo político contribuyeron a consolidar una imagen de la mujer ligada a la maternidad, lo doméstico y la virtud moral, convirtieron esa imagen en un mecanismo de control social. El arte, lejos de desafiar ese orden, lo reproducía con frecuencia.

En este contexto la obra de Débora Arango adquiere una dimensión singular dentro de la historia del arte colombiano. Su trabajo desarrollado principalmente en las décadas de 1930-1950 representó un punto de quiebre frente a los cánones estéticos y morales de su época. A través de una representación transgresora del cuerpo femenino, Arango se alejó de la idealización religiosa y decorativa que predominaba, para mostrar a la mujer como un sujeto social, histórico y político. Sus obras desafiaron la censura moral, al utilizar el cuerpo femenino como un espacio desde el cual era posible denunciar la hipocresía, la violencia y las contradicciones de una sociedad profundamente conservadora.

La obra de Arango permite examinar de manera concreta como las representaciones artísticas funcionaron como formas de resistencia frente a los discursos hegemónicos sobre la feminidad, pinturas como, Adolescencia, Derechos de la mujer, Friné o trata de blancas y Maternidad y violencia no solo coinciden en la mujer como un lugar central, sino que la sitúan en un escenario de tensión social y política que interroga directamente los roles asignados al sujeto femenino en la época. Analizar esta selección de obras permite construir, desde el plano visual, una historia de la mujer que en las narrativas oficiales fue silenciada y que hoy se reconoce.

El uso de estas obras permite comprender una representación del cuerpo femenino más allá de un cuestionamiento estético, profundiza los cuestionamientos de poder que han definido a la mujer en diferentes momentos históricos y revela cómo Arango construyó estas representaciones alejadas de los cánones académicos y contradictorias con la moral conservadora. Esa distancia convierte el arte en un instrumento de disputa simbólica, capaz de revelar las tensiones entre una identidad femenina impuesta y las experiencias reales de las mujeres. En este sentido, el análisis de su obra constituye un relato alternativo de la historia del arte en Colombia y permite reflexionar de manera más amplia las luchas sociales que acompañaron la identidad femenina durante el siglo XX.

Estos aspectos pueden abordarse en el aula de clase para la enseñanza de la historia de la mujer, evidenciando las resistencias frente a la construcción de identidad femenina a durante primera mitad del siglo XX. Diversificar las fuentes históricas e incorporar el arte como objeto de análisis amplía las posibilidades de investigar y enseñar la historia, ya que las imágenes ilustran un periodo y condensan tensiones sociales políticas y culturales que los documentos escritos con frecuencia omiten. En este sentido las obras de Arango permiten leer como la imagen de la mujer fue utilizada, regulada y desafiada a lo largo del tiempo, abriendo espacios de reflexión crítica sobre su construcción histórica en Colombia.

Es necesario reconocer la identidad y la construcción del sujeto femenino en el siglo XX, que cubre sus cimientos socialmente desde roles rígidos, donde un papel asignado a la mujer se distingue a partir de un conjunto de características asociadas a los comportamientos, actitudes, sentimientos, formas de pensamiento, relaciones y capacidades físicas e intelectuales; que se deben cumplir para ser vistas cómo mujeres. Estos "roles" también se pueden volver contradictorios cómo lo menciona Lagarde (1990):

> *Ninguna mujer puede cumplir con los atributos de la mujer. La sobrecarga del deber ser y su signo opresivo le generan conflictos y dificultades con su identidad femenina. De hecho, se producen contradicciones por no haber correspondencia entre la identidad asignada —cuerpo asignado, sexualidad asignada, trabajo asignado, vínculos asignados—, con la identidad vivida —el cuerpo vivido, la sexualidad vivida, el trabajo realizado, los vínculos logrados— (*Lagarde, 1990, *p. 3)*

En este escenario de tensiones entre identidad asignada e identidad vivida, se asocian de manera directa con la construcción histórica y cultural de la mujer. Se entiende la identidad asignada como el rol de cómo debe ser, estándares casi inalcanzables para el sujeto femenino. Y la identidad vivida da lugar a la experiencia real de la mujer y tiene en cuenta sus deseos, relaciones, trabajos y sus resistencias donde muchas veces no concuerda con los estándares impuesto. Por esto las obras de Débora Arango adquiere relevancia para poder entender el lugar de la mujer que traslada estos conflictos al plano visual, al mostrar el cuerpo femenino los límites y rupturas los roles impuestos

En Colombia durante el siglo XIX y principios del XX, las representaciones sociales redujeron a la mujer a un objeto pasivo dentro del arte y la cultura, negándole la posibilidad de ser un sujeto creador y crítico. Estas tensiones entre identidad femenina impuesta y experiencias vividas deben situarse desde el pensamiento de un país atravesado por el

conservadurismo político y el peso de la Iglesia que reforzaba y regulaba la moral y la vida social, como lo afirma Barreto Gama (1995) *"(...) los valores de la cultura derivada de la civilización judeocristiana, en la cual, el modelo de la Virgen Madre orienta el quehacer cotidiano de la mujer" (p. 370).* Este modelo contribuye a mantener la imagen de la mujer como vinculada a la domesticidad, la maternidad y la pureza, limita su posibilidad de ser sujeto activo en la construcción de su identidad y en su participación social y cultural.

El análisis se sitúa desde una perspectiva historiográfica que concibe el arte como fuente para rastrear la representación femenina en contextos de exclusión y silencio. En este marco el ensayo de Linda Nochlin. *¿Por qué no ha habido grandes mujeres artistas? (1971)* resulta central, porque su reclamo historiográfico no es solo una pregunta retórica sino una denuncia de las condiciones estructurales que impidieron a las mujeres acceder, producir y ser reconocidas dentro del campo artístico. Nochlin (1971) señala que el mito del genio artístico, atribuido históricamente a los hombres funcionó desde el siglo XIX como un mecanismo de exclusión, al vincular el talento con circunstancias excepcionales y atributos que las mujeres, por definición social, no podían encarnar.

Nochlin (1971 como se citó en Fundación Mapfre, 2008) revela las estructuras sociales, culturales y educativas que han hecho parte de la ausencia de las mujeres en el campo de las artes y lo señala como un vacío en la historiografía, menciona *"No hay entre los grandes artistas ninguna mujer, aunque ha habido muchas interesantes y muy buenas que no han sido suficientemente investigadas o valoradas*" ***(p. 284***). De esta forma la mujer artista es excluida de manera sistemática y de los relatos oficiales, no es por falta de talento, en cambio se debe a los prejuicios institucionales, limitaciones académicas o estructuras sociales que condicionaron su acceso y reconocimiento.

Su obra presentó una ruptura estética y política al utilizar cuerpos femeninos como recurso visual de resistencia. Sus desnudos fueron censurados por desafiar la moral conservadora que permanecía en la época, su pintura denunció la doble moral de una sociedad que relegaba a la mujer al ámbito privado. Lo que Nochlin (1971) señala como un vacío historiográfico, Arango lo vivió en carne propia en el contexto colombiano, donde las mujeres artistas debieron enfrentar barreras institucionales y sociales que limitaron su visibilidad y reconocimiento.

Arango se convierte así en un punto de quiebre dentro del panorama artístico colombiano al representar el cuerpo femenino como un espacio de resistencia simbólica y no sólo como un elemento estético. Su obra denuncia la violencia, la doble moral y las restricciones impuestas a las mujeres. Analizar sus pinturas permite problematizar cómo las artes visuales dialogaron con las representaciones sociales de la mujer, al revelar las tensiones históricas entre la identidad femenina impuesta y las formas de subversión artística que busca resignificar.

En este sentido Arango aparece en el campo artístico como una figura que cuestionó el área de las artes desde dentro. Mientras que la mayoría de los artistas hombres de su tiempo reproducía la figura femenina desde una mirada idealizada, decorativa o vinculada a la naturaleza, Arango apostó por un cuerpo real cargado de tensiones sociales y políticas. Esta apuesta se desarrolló en una temporalidad concreta (1930- 1960) en la que Colombia atravesaba fuertes transformaciones sociales y políticas que hacían del cuerpo femenino un campo especialmente de disputa entre la lucha por el reconocimiento y el conservadurismo moral.

Su representación del cuerpo femenino replanteó con los cánones estéticos tradicionales asociados a la idealización y al pudor y abrió otros espacios a una reflexión amplia sobre el papel social y cultural de la mujer en Colombia de mediados del siglo XX. De este modo, la

temporalidad 1930-1960 no se asume únicamente como un marco cronológico, también como un escenario de discursos en disputas donde la obra de Arango se inserta para cuestionar, tensionar y perturbar los imaginarios dominantes sobre lo femenino. Desde este enfoque, el presente trabajo busca comprender cómo el arte puede contribuir a la construcción de discursos alternativos sobre lo femenino y cuestionar las representaciones hegemónicas que han definido lo que es mujer en una sociedad marcada por la desigualdad y el control moral. Esta reflexión conduce directamente a la pregunta que orienta la investigación: ¿De qué manera la representación del cuerpo femenino en la obra de Débora Arango tensionó los discursos morales y sociales dominantes sobre la mujer en Colombia de 1930 a 1960?

Teniendo en cuenta lo anterior, el objetivo general de este trabajo es analizar la representación del cuerpo femenino en la obra de Débora Arango y su impacto en los discursos sobre la mujer en Colombia durante del siglo XX. Para ello, se busca contextualizar el cuerpo femenino en el arte y la sociedad colombiana de la primera mitad del siglo XX, con el fin de comprender el marco histórico y cultural en que se inscribe la obra de la artista. A partir de allí, se examina la evolución de la representación del cuerpo femenino en su producción pictórica, se analiza la censura y las críticas que enfrentó su producción pictórica, su trabajo y su vínculo con la percepción social de la mujer en la época, y se reflexiona sobre la manera en que sus representaciones del cuerpo rompieron con las normas tradicionales del arte y la moralidad. Finalmente se exploran las posibilidades que ofrece la obra de Débora Arango como fuente para la enseñanza de la historia.

Con el propósito de responder a estos objetivos, el presente trabajo se organiza en tres capítulos. El primero aborda el panorama historiográfico del arte colombiano y la posición de la mujer dentro de este campo, junto con el marco teórico y metodológico desde el cual se analiza la representación del cuerpo femenino en la obra de Arango. El segundo sitúa

históricamente la producción de la artista en el contexto colombiano de la primera mitad del siglo XX y desarrolla el análisis iconográfico de cinco de sus obras. El tercero traslada esta reflexión al ámbito pedagógico, mediante una propuesta de enseñanza de la historia de la mujer a partir de la pintura de Débora Arango, implementada con estudiantes de grado décimo del Colegio Gloria Valencia de Castaño.

La pertenencia de este trabajo no se agota en el análisis histórico y artístico de la obra de Arango; se extiende también el campo educativo, en tanto la enseñanza de la historia en Colombia ha privilegiado tradicionalmente fuentes escritas y relatos oficiales, dejando un vacío en el uso del arte como fuente para comprender procesos sociales y culturales. Incorporar la pintura como objeto de análisis en el aula responde a una necesidad pedagógica concreta; formar en los estudiantes el pensamiento histórico critico que no se limite a memorizar hechos, en cambio les permite interpretar, cuestionar y construir su propia narrativa sobre el pasado. En este sentido, la obra de Débora Arango permite estudiar la representación del cuerpo femenino y ofrece un recurso didáctico para trabajar con adolescentes temas como la desigualdad de género, la censura y la construcción social de los roles femeninos, contenidos que suelen abordarse de manera superficial en los currículos escolares tradicionales. Esta dimensión pedagógica se implemento con estudiantes de grado decimo del Colegio Gloria Valencia de Castaño, un contexto escolar publico que permite observar cómo estudiantes en formación reciben, cuestionan o reproducen los discursos históricos sobre la mujer al enfrentase directamente a una fuente visual poco convencional en la enseñanza de la historia.

Capítulo 1: El cuerpo femenino en el arte colombiano: canon, exclusión y resistencia

La representación del cuerpo femenino en la historia del arte ha sido ~~l~~ugar de discusiones; concebido no sólo como objeto iconográfico, sino como un dispositivo cultural que configura discursos sobre la moral, el poder, la sexualidad y el género. En el caso colombiano, la transición de estas particularidades se dio en los mismos procesos transitorios hacia la modernidad artística del siglo XX, momento en donde se redefinieron tanto los lenguajes visuales como las formas de entender al sujeto femenino.

La historiografía del arte colombiano, desarrollada por autores como Marta Traba y Alvaro Medina[1], permite analizar la consolidación de la modernidad y la configuración del canon nacional en el campo de las artes. Sin embargo, para estos estudios, el cuerpo femenino permanece en una posición subordinada en debates formales o políticos, sin consolidarse necesariamente como categoría central de análisis.

En este mismo contexto de tensión emerge Débora Arango, cuya producción artística tensiona los límites morales y estéticos de su época al poner el cuerpo femenino como un espacio de conflicto político, social y simbólico. Aunque sus obras han sido ampliamente estudiadas, aún faltan investigaciones que profundicen en la representación del cuerpo femenino como problema central dentro de los discursos visuales del siglo XX en Colombia.

1.1 La modernidad artística en Colombia: entre la ruptura y la tradición

En la construcción de la historia del arte en Colombia durante la primera mitad del siglo XX, la modernidad se convirtió en el eje central en la configuración de la narrativa artística

[1]. Entre los trabajos más representativos de estos autores se encuentran: Marta Traba*, Dos décadas de vulnerables en las artes plásticas latinoamericanas (1950-1970) (1973);* y Álvaro Medina, *Procesos del arte en Colombia (1978).*

nacional. Este enfoque orienta el análisis hacia los procesos formales que permitieron la consolidación del canon[2]. Desde esta misma perspectiva Marta Traba (1974) se posiciona para interpretar los procesos de modernización artística en el país la autora propone una lectura crítica sobre la evolución del arte colombiano, en la que entiende la historia del arte como el conjunto de procesos interpretativos atravesados por cuestiones culturales, estéticas y sociales.

En este marco Traba contextualiza a Andrés de Santa María[3] como un artista "extranjero por el pensamiento" dentro del medio nacional, a pesar de haber nacido en Colombia. La mayor parte de su vida transcurrió en el exterior, mantuvo una distancia intelectual y cultural respecto al medio nacional, que lo convirtió en un extranjero en su propia tierra. Su obra se caracteriza por un expresionismo particular que utiliza el retrato como medio de renovación estética, por el uso prominente de la materia, el color y la deformación controlada de las formas.

Santamaría buscó dar autonomía a la pintura como lenguaje y desafía las limitaciones del medio local de su época. Sin embargo, su impacto fue limitado debido a la incomprensión y la falta de apertura del entorno artístico local. Como señala Traba (1974):

> *Es decir, que, de 85 años de vida, 72 transcurrieron en el exterior y sólo trece no continuos (...) ¿Puede afirmarse en estas condiciones que Santamaría haya sido un pintor bogotano? Evidentemente que no Era, y así lo expresa su pintura, un artista extranjero... (p. 130)*

---

[2] . El canon artístico se refiere al conjunto de obras, autores y críticos estéticos que representan una época o institución legítima como representativos de una tradición. En la historiografía del arte colombiano su configuración estuvo ligada a los procesos de modernización cultural de la primera mitad del siglo XX.

[3] . Andrés de Santamaría (Bogotá, 1860 – Bruselas, 1945) es considerado uno de los introductores de la pintura moderna en Colombia. Formado en la escuela de Bellas Artes de París, desarrolló la mayor parte de su carrera en Europa, donde asimiló influencias del impresionismo y postimpresionismo. Su obra se caracteriza por el uso de empastes gruesos, pinceladas libres y un manejo expresivo del color. Durante sus breves estancias en Colombia dirigió la Escuela de Bellas Artes de Bogotá, donde fue el primer profesor en trabajar con modelos reales para pintura de desnudos, práctica que generó controversia en el medio artístico.

Este primer intento de modernización no logró consolidarse de manera inmediata en el panorama nacional y dejó a Santamaría como una experiencia aislada. La modernidad artística se configuró de manera más clara décadas posteriores, específicamente alrededor de la década de 1950 con la aparición de artistas que lograron articular un lenguaje artístico propio. Desde la perspectiva de Traba, esta consolidación se evidencia en la obra de Obregón considerado el primer artista colombiano que llegó a entender las condiciones de la modernidad. Esta compresión se radica en la adopción de nuevos estilos y profunda transformación de la relación como señala Traba (*1974): "La reinvención de la realidad se produce en el momento en que lo real objetivo deja de ser, para el artista, un valor inmodificable y respetable" (p.167).* En este sentido la pintura deja de ser una reproducción objetiva y se transforma en una construcción subjetiva donde el artista crea una nueva realidad a través de su propio lenguaje, incorpora elementos del territorio como los manglares, el cóndor y la fauna local; tratados desde una perspectiva simbólica.

A partir de esta concepción, Traba (1974) sitúa el caso colombiano en una fase intermedia que denomina "pequeña revolución", caracterizada por la incorporación parcial de corrientes europeas sin una transformación estructural del lenguaje pictórico. La obra de Obregón representa entonces una ruptura efectiva con la representación tradicional, especialmente por medio de la reinvención del paisaje, que deja de ser descriptivo para convertirse en un espacio de expresión poética y subjetiva. No obstante, esta modalidad se presenta de manera discontinua, ya que, a pesar de las transformaciones en el lenguaje pictórico, estas no logran consolidar un movimiento estable ni una continuidad inmediata dentro del campo artístico colombiano, lo que evidencia el carácter fragmentado del proceso de modernización.

En este punto Marta Traba (1974) identifica dos líneas extremas pero complementarias de la modernidad artística en Colombia durante las décadas de 1950 a 1960. Por un lado,

Fernando Botero quien desarrolla un lenguaje figurativo influenciado por la tradición europea, que evoluciona hacia la deformación intencional de las formas, donde la exageración volumétrica articula el humor, la ironía y la crítica social. Por otro lado, Eduardo Ramírez Villamizar orienta su propuesta hacia la geometría, privilegia el orden y el equilibrio mediante una lógica constructivista que reduce progresivamente la figuración hasta alcanzar la autonomía frente a la representación. Ambas propuestas evidencian la madurez de búsquedas individuales que ya no dependen de una validación europea, en cambio operan desde lógicas propias.

Sin embargo, estas experiencias no logran estructurar una tradición moderna continua. La modernidad surgió como una serie de episodios emergentes más que como un desarrollo histórico sostenido, marcado por la debilidad institucional, la escasa crítica especializada y la limitada formación del público. En este contexto las propuestas innovadoras se mantuvieron relativamente aisladas y no se articularon en movimientos colectivos duraderos. Traba (1974) menciona *"Sin refuerzos de la tradición, sin soportes racionales que lo rodeen, sin ajuste dentro de una comarca cultural real, el artista explica a pesar suyo, porque adivina, intuye o presiente" (p .242),* lo que evidencia que la modernidad colombiana se configuró desde búsquedas individuales sin continuidad estructural.

A esta situación se suma la persistencia del academicismo, que convivió con las propuestas modernas y limitó su consolidación. Las instituciones artísticas y los espacios oficiales continuaron con la preferencia modelos tradicionales que generó una tensión constante entre ruptura y tradición, En consecuencia, el campo artístico colombiano se desarrolló de manera inestable, donde los avances hacia la autonomía del lenguaje pictórico coexistieron con el peso de las estructuras conservadoras. La modernidad artística aparece entonces como un proceso fragmentado, caracterizado por innovaciones significativas pero discontinuas, que no lograron consolidarse plenamente como un movimiento colectivo.

En contraste con la idea de modernidad hegemónica y progresiva, los estudios sobre el arte colombiano coinciden en señalar que el tránsito hacia formas modernas estuvo marcado por tensiones y continuidades. Como lo indica Lylia Gallo (1997), el fenómeno de la modernidad en el país *"no permite un delineamiento claro y coherente, pudiéndose más bien hablar de modernidad "traumática" o "modernidad postergada", equivalente a un peculiar sincretismo lo entre lo moderno y lo premoderno" (p. 22)* En este sentido, la incorporación gradual de nuevos lenguajes artísticos no implicó una ruptura radical con el sistema académico predominante; por el contrario, se configuró la coexistencia de estructuras tradicionales con aspiraciones modernas.

La modernidad artística en Colombia no surgió en un vacío. Su desarrollo fragmentado y conflictivo respondió a las transformaciones que atravesaba el país en la primera mitad del siglo XX, un escenario donde los cambios en el orden social, político y económico incidieron y fueron reconocidos. Comprender este proceso exige entonces no solo rastrear los estilos y rupturas formales, en cambio leer esas transformaciones como expresiones de tensiones más amplias que definieron quien podía hacer arte, desde donde y con qué consecuencias.

1.1.2 Entre lo académico y lo vanguardista

Desde la perspectiva centrada en procesos graduales de innovación, la tensión entre la renovación, la tradición y la incorporación de los estilos vanguardistas en el arte y la literatura introdujo una dinámica desafiante dentro del panorama cultural colombiano de la época. Álvaro Medina[4] (1978) se posiciona de manera crítica frente a Marta Traba, señala que su lectura simplifica la historia del arte colombiano al establecer saltos cronológicos que no corresponden a la complejidad del desarrollo artístico nacional. Para Medina (1978), la interpretación de

[4] . La perspectiva histórica de Álvaro Medina aborda la evoluciono del arte colombiano a partir de la estrecha relación entre las condiciones socioeconómicas de cada época y los discursos de las instituciones artísticas y los creadores (Medina, 1978).

Traba responde más a criterios emocionales que a una metodología histórica rigurosa, le impide dar cuenta de las contradicciones, continuidades y tensiones que caracterizaron el desarrollo del arte en el país.

La lectura historiográfica de Medina plantea que la introducción de las vanguardias en Colombia se dio como un proceso gradual y conflictivo. Estas corrientes llegaron principalmente a través de artistas formados en Europa durante las primeras décadas del siglo XX, quienes intentaron incorporar nuevas soluciones formales y temáticas. Sin embargo, su recepción estuvo mediada por un contexto social e institucional poco receptivo a la innovación, donde persistían los valores tradicionales de la enseñanza académica y una escasa valoración del arte como campo autónomo.

En este escenario, los intentos de renovación vanguardistas se desarrollaron de manera parcial y condicionada, dieron lugar a lo que Medina entiende como la "antiacadémica" más que un movimiento organizado. Esta postura cuestiona los esquemas rígidos de la academia y buscó ampliar la libertad expresiva, pero no logró consolidarse institucionalmente. Las resistencias provenientes de sectores conservadores, junto con la falta de apoyo oficial obligaron a los artistas a moderar sus propuestas para hacerlas aceptables dentro del medio cultural. Como señala el autor *"Sometidos a tales presiones, los artistas más atrevidos tuvieron que buscar pronto el punto de equilibrio entre sus intentos de renovación y el lenguaje con servador que nuestra sociedad había asimilado." (Medina. A, 1978, p. 117).*

De este modo, los procesos de vanguardia y la antiacademia se caracterizaron por avances fragmentarios y esfuerzos individuales que coexistieron con la tradición académica. La ausencia de una estructura que consolido estas iniciativas impidió la formación de una vanguardia cohesionada; por lo que la modernización artística se configuró como la incorporación paulatina de elementos experimentales en medio de una tensión constante entre renovación y permanencia.

En este mismo contexto de resistencia hacia las vanguardias, Ricardo Soler Rubio (2019) aborda un caso particular que ilustra con precisión los límites del canon artístico colombiano, El Bachueísmo[5], movimiento surgido en los años treinta a partir de la recuperación de la herencia indígena musical como fuente de identidad artística nacional, representa uno de los primeros intentos explícitos de construir una vanguardia propia que no responde a modelos europeos.

Este movimiento vanguardista buscaba construir un arte nacional inspirado en la herencia indígena y amerindia, marcada por una estética propia que ponía en tensión los cánones académicos basados en técnicas y visiones europeas, incorporaba la figura del cuerpo racializado como parte visible del arte colombiano. Sin embargo, este movimiento fue invisibilizado durante décadas debido a la hegemonía, la visión eurocéntrica, universalista en la crítica y la institucionalidad artística colombiana, rechazó propuestas consideradas nacionalistas y americanistas, por lo tanto, fuera del canon.

El silencio sobre esta vanguardia acoge a la historiografía del arte colombiano, donde el autor menciona a Marta Traba como una figura determinante en este proceso descalificó el movimiento como "nacionalismo bruto" y calificó la propuesta estética de "incultura", concepto que utilizó para menospreciar intentos por ceder espacios propios a las expresiones Latinoamericanas y americanistas dentro del arte moderno. La narrativa de Traba excluye y busca promover un arte con aspiraciones universales, lo que llevó a relegar y desconocer la importancia de manifestaciones como el Bachueísmo, causo la marginación de estas propuestas en la historia oficial del arte colombiano.

---

[5]. El Bachueísmo fue un movimiento artístico y literario que surgió en Colombia en 1930, que buscaba construir una identidad cultural propia a parir del reconocimiento de las raíces indígenas y precolombinos, en contraposición al academicismo de influencia europea predominante en la época. Agrupo a artistas poetas e intelectuales que promulgaban un arte de carácter nacional que valora el legado como fundamento de la expresión latinoamericana.

Los procesos de vanguardia en el arte colombiano para Rubio son escenarios donde se disputan modos de ver y representar la identidad, el cuerpo y la cultura nacional. Muchas de las vanguardias fueron tensionadas y a menudo reprimidas dentro del campo artístico oficial por proponer estéticas que visibilizan cuerpos racializados que tensaban la noción de universalidad eurocéntrica.

Al existir múltiples vanguardias muchas veces en conflicto entre sí o con la institucionalidad dominante, en Colombia, junto con el Bachueísmo, hubo otros artistas que se alejaron de las escuelas europeas dominantes y se alejaron del canon impuesto, como en el Caso de Débora Arango, Gonzalo Ariza, Ignacio Gómez Jaramillo, Alipio Jaramillo y Josefina Albarracín. Estos artistas trabajaron con perspectivas identitarias que cuestionaban el modelo nacionalista blanco, mestizo hegemónico y marginalizadas por el régimen dominante. Aunque no todo se vinculan explícitamente al Bachueísmo, si compartieron la apuesta por un arte crítico y representativo de la multiplicidad cultural del país.

1.1.3 Canon, poder y exclusión en la historiografía del arte colombiano

Los estudios más recientes sobre la historiografía del arte colombiano han cuestionado la narrativa de modernidad construida por autores como Marta Traba y Álvaro Medina; al señalar que estos relatos no fueron ejercicios neutros de interpretaciones histórica, sino construcciones atravesadas por relaciones de poder que determinaron que artistas, estéticas y movimientos eran visibles dentro del canon nacional y cuales quedaban relacionados a sus márgenes. Investigaciones como las de Sara Fernández Gómez (2025) y Rubén Yepes (2011) ofrecen una lectura que permiten comprender los límites y exclusiones que estructuraron la narrativa oficial del arte durante el siglo XX.

Sara Fernández Gómez (2025) menciona que la escritura de la historia del arte funciona como un ejercicio de poder discursivo, ya que los textos históricos no solo describen artistas y obras, en paralelo también construyen narrativas que legitiman determinadas visiones de la nación y el arte. Por ejemplo, la historia del arte en Colombia ha sido un espacio donde se configuran relaciones políticas, sociales y culturales que influyen en cómo se valoran y entienden las expresiones artísticas.

A partir de lo anterior la autora determina la categoría de nación como una estrategia narrativa que enmarca los artistas y las obras en contextos que fortalecen la identidad nacional, como señala Fernández Gómez (2025):

> *la categoría de lo nacional se utiliza de diferentes formas en estas historias del arte, pues la nación es el lugar de enunciación de los textos, que utilizan la estrategia como forma de vincular en una narración coherente un corpus de obras disímiles que han sido seleccionadas previamente y que, desde diferentes puntos de vista, los historiadores consideran representativos de lo nacional (P. 68)*

En este mismo canon de construcción de identidad, la historia del arte en Colombia en ciertos momentos ha dejado por fuera artistas que no encajan en los discursos dominantes sobre la identidad nacional, que han tenido carreras en el extranjero o cuya obra no tematiza directamente a lo nacional. La exclusión de dichos artistas es una muestra de la línea de pensamiento discursiva de la cual se seleccionan los autores y obras representativas a nivel nacional. Deja a otros en la periferia del relato artístico oficial. Esta construcción discursiva dentro de la historiografía encuentra una explicación más profunda en el análisis de Rubén Yepes (2011), quien demuestra que las exclusiones del relato oficial del arte colombiano no respondieron únicamente a criterios estéticos o historiográficos, en cambio obedecieron lógicas de poder político que determinaron las cualidades y visibilidad de las prácticas artísticas.

El autor sostiene que las manifestaciones del arte moderno no han sido espacios de autonomía o pura creatividad estética, también han estado vinculadas a los proyectos políticos y sociales del gobierno de turno. Como señala Yepes (2011), *"El arte, como faceta de lo espiritual, no fue dejado de lado por la racionalidad de gobierno: en efecto, los casos mirados inducen a pensar que el arte moderno colombiano, incluso a pesar suyo –aunque en la mayoría de los casos quiso mantener su pureza– ha sido, en efecto, parte de la gubernamentalidad" (p. 28-29)* Desde el inicio del siglo XX hasta la dictadura de Rojas Pinilla, la política cultural funcionó como un dispositivo que favorece ciertos artistas, estilos y discursos estéticos alineados con los objetivos de legitimación del estado y reveló que la aparente neutralidad del arte moderno fue en realidad un espejismo.

Para ilustrar esto Yepes analiza tres casos concretos, el primero, el de Santamaría fue instrumentalizado por la burguesía conservadora como símbolo visual y cultural que respalda la identidad de una élite que buscaba en la tradición europea una legitimación para su proyecto de nación. Segundo, Pedro Nel Gómez y sus seguidores en Medellín, aparece en la historia como un ejemplo de cómo la valoración o el rechazo de ciertos artistas estuvo vinculada a los ires y venires políticos. Por último, el surgimiento y consolidación del arte abstracto en Colombia durante la dictadura de Rojas Pinilla, utilizó el arte como parte del proceso de modernización y construcción de una identidad occidentalizada y moderna. A través de la promoción institucional y mediática el gobierno alineó el discurso artístico con el relato de avance y progreso tecnológico. La figura de Marta Traba como crítica y facilitadora de procesos, impulsó el concepto de modernidad que beneficiaba la agenda del régimen.

Estos análisis permiten comprender que la exclusión de ciertas voces en los relatos oficiales del arte colombiano no fue el resultado de decisiones discursivas y políticas estructurales. Un caso que ilustra con precisión esta doble exclusión es el de Débora Arango,

por un lado, Fernández Gómez (2025) señala que fue deliberadamente relegada de la narrativa de Traba. Por otro lado, Yepes muestra que como integrante de los Pedronelistas, su obra fue marginalizada por el poder político de la época. Su ausencia del canon no respondió a una falta de propuesta estética, en cambio su obra no encajaba en los criterios que el relato oficial estableció para definir qué era arte moderno y quien podía hacerlo. Esta exclusión hace parte de un patrón estructural que afectó especialmente a las mujeres artistas, cuya presencia en la historia del arte colombiano fue invisibilizada de manera sistemática.

1.2 las mujeres en el campo artístico colombiano: presencia y ausencia

La participación de las mujeres en el arte colombiano durante el siglo XIX y las primeras décadas del XX estuvo marcada por una exclusión estructural. Como señala Villegas Gómez (2023), comprender el lugar que ocuparon las artistas en el periodo exige ir más allá del recuento de nombres o de obras, preguntarse por las condiciones sociales, culturales e institucionales que determinaron su presencia y sobre todo su ausencia en los círculos artísticos del país. Desde inicios de la escuela de Bellas Artes las mujeres no habitaban en este entorno, cuando se les abrió un espacio fue en una academia separada, con criterios de evaluación distintos y géneros pictóricos limitados al ámbito decorativo y doméstico. Esta lógica de subordinación operaba tanto en el territorio de la formación artística, como en espacios más amplios de exclusión política, social y jurídica que definían el lugar de la mujer en Colombia.

La exclusión de las mujeres se manifestó en la ausencia de las exposiciones, y tuvo raíces más profundas en los espacios de formación. Villegas Gómez (2023) documenta la apertura de un lugar en la Escuela en condiciones distintas a las de sus pares masculinos, así lo menciona:

> *La educación artística de las mujeres, en cualquier caso, parece no haberse llevado a cabo de manera adecuada en instituciones establecidas. Observamos que no tuvo*

> *cabida en la Escuela de Bellas Artes y se limitaba principalmente a cultivar la sensibilidad, orientándose hacia la ornamentación de entornos como el hogar y sus quehaceres cotidianos (Villegas Gómez.G, 2023, p.36)*

Esta formación diferenciada tuvo consecuencias directas sobre los géneros pictóricos que las mujeres podían abordar: solo les estaba permitido pintar interiores, flores y retratos, mientras que los géneros académicos considerados superiores (mitologías, historia y desnudos) les estaban completamente negados. Detrás de esta restricción había un concepto sobre la creación femenina que la asociaba con lo decorativo, complementario y privado, la cual no tenía una valoración estética neutral.

Esta separación se presenciaba en espacios formativos y se extendía a los temas que las artistas podían abordar. El caso de la pintora Elisa Gutiérrez lo ilustra con claridad, su paisaje "Del natural Chapinero" (1904) no muestra la sábana abierta que pintaban sus contemporáneos masculinos, en cambio es un jardín doméstico al que en sus circunstancias se limitaba. Villegas Gómez (2023) señala que no era frecuente que las mujeres realizarán excursiones por zonas campestres, por lo que su producción paisajística quedaba registrada a las visitas accesibles desde las propiedades familiares. En este sentido, el autor concluye que las limitaciones al desempeño artístico profesional de las mujeres *"refuerzan los sistemas de subordinación que predominaban en los ámbitos político, jurídico, económico, social y en la cultura" (Villegas Gómez, 2023, p.40)*. Es decir, la restricción del espacio físico se convierte en reducción del espacio pictórico y ambas eran expresiones de un mismo orden social que determinaba lo que una mujer podía ver, hacer y representar.

Esta lógica de subordinación que Villegas Gómez identifica en los espacios de formación y en la restricción de los géneros pictóricos se prolongó del siglo XIX a las primeras décadas del siglo XX, dejó una huella profunda en la manera en que la historiografía

colombiana registró, o más precisamente ignoro la producción artística femenina. Carmen María Jaramillo en *"Mujeres entre líneas: una historia en clave de educación, arte y género"* (2016), amplía su análisis rastrea cómo esas condiciones de exclusión se consolidaron en un relato histórico que borró sistemáticamente a las artistas colombianas del canon oficial.

Uno de los aportes más significativos del trabajo de Jaramillo es su análisis de los mecanismos que operaron para invisibilizar esa producción. La autora comprueba la exclusión a partir de las causas estructurales, señaló que el silencio historiográfico no fue por la ausencia real de las mujeres, en cambio da una mirada selectiva por parte de quienes construyeron el canon. En este sentido Jaramillo observa que:

> *(..)a pesar de tener una participación masiva en el salón y de obtener la mayoría de los premios, la producción de las mujeres durante el cambio del siglo XIX al XX ha sido invisible para la gran mayoría de los historiadores del arte; no porque no hubieran estado "ahí", en medio de la escena, sino porque parecería que casi nadie las vio. (Jaramillo. C, 2016, p. 15)*

En este marco, la noción de "genio" artístico ocupa el lugar central en el análisis de Jaramillo. Concebido como un don innato asociado a la naturaleza masculina, el genio funcionaba como criterio de legitimación que descalifica de antemano la obra producida por mujeres, reduciéndose a entretenimiento doméstico, ejercicio decorativo o copia aficionada. Esta lógica no desapareció con el siglo XIX. La autora documenta como críticos e historiadores reprodujeron los mismos argumentos durante el siglo XX y perpetuaron una jerarquía que negaba a las artistas el estatus de creadoras autónomas. La tensión entre aficionada y profesional que atraviesa el contexto resulta especialmente relevante debido a que se reconoce y este estaba condicionado por el género del autor más que por los méritos de la obra.

Respecto a Débora Arango, Jaramillo (2016) documenta la censura eclesiástica y social que enfrentó la artista al exponer desnudos en Medellín a finales de la década de 1930. La autora reconstruye los episodios de confrontación con la Liga de la Decencia y con el arzobispo de la ciudad, señala como esa censura respondía a criterios de género y no a criterios estéticos. Cuando Arango preguntó al arzobispo si había también llamado a Pedro Nel Gómez, que exponía desnudos en el mismo evento, la respuesta fue: "Es que él es hombre". Jaramillo (2016) reconoce las restricciones sobre la representación del cuerpo femenino eran selectivas y operaban de manera diferente según la identidad sexual del artista. Este análisis resulta directamente pertinente, comprender su caso como la expresión más visible de un conflicto que venía gestándose desde el siglo XIX entre la representación del cuerpo femenino, el poder institucional y el campo del arte.

Jaramillo documenta como la invisibilización operó históricamente en el campo artístico colombiano. Alexa Cuesta Flórez (2013) complementa y amplía su análisis en los mecanismos que se sostienen en la actualidad, revela que exclusión no depende únicamente de una estructura jurídica o institucionales heredadas del siglo XIX, también participan agentes concretos que el campo artístico contemporáneo siguen decidiendo que se justifica, expone y se teoriza. Flórez (2013) cuestiona, historiadores, curadores y directivos de instituciones culturales, conforman una red de poder que opera desde criterios eurocentristas y patriarcales, determina quien accede a los espacios de exhibición y que tipo de obra merece ser nombrada arte.

La distinción que la autora establece entre "arte femenino" y "arte feminista" resulta especialmente productiva para esta investigación. El arte femenino según Cuesta Flórez no cuestiona las estructuras que lo producen, asocian la práctica de las mujeres artísticas como lo emocional, íntimo y decorativo, categoría que la autora identifica como "tics" de una lógica

esencialista que reduce lo femenino a un conjunto de atributos naturalizados, el arte feminista en cambio amplía un posicionamiento crítico que desafía esas mismas estructuras desde adentro. Esta distinción no es puramente semántica, tiene consecuencias directas sobre cómo se curan las exposiciones, se escriben los catálogos y se construyen los relatos historiográficos. como señala la autora *"nos enfrentamos al academicismo rampante en el arte del Caribe colombiano, aquel que insiste en considerar la representación del desnudo femenino desde la mentalidad sexista y heteronormativa de artistas hombres" (Cuesta Flórez. A, 2013. p. 50)*, lo que evidencia que el problema es interpretativo.

Este punto adquiere mayor relevancia cuando Cuesta Flórez analiza la figura de Álvaro Medina como historiador del arte del Caribe colombiano. La autora reconoce que Medina documenta la presencia de numerosas artistas mujeres y registra sus logros, pero señala que se muestra sarcástico al identificarlas como feministas. A pesar de este escepticismo, Cuesta Flórez destaca la importancia de que *"se fue consolidando una identidad sexual de lo femenino a lo feminista en el campo de las artes visuales" (p. 51),* lo cual evidencia un proceso inevitable de reivindicación de género en las practicas artísticas de la región, independiente de la denominación que se les otorgue por parte de ciertos académicos. Así queda claro que, aunque no siempre reconocidas explícitamente bajo la etiqueta de feminismo, las obras de artistas enmarcan una transformación significativa hacia una conciencia y expresión feminista en el arte del caribe colombiano, un proceso que también responde a las particularidades socioculturales y a la resistencia ante las estructuras hegemónicas del campo artístico local.

Estos autores exponen una realidad historiográfica desde una perspectiva teórica, centrada en la exclusión e invisibiliza las mujeres artistas en Colombia. Sin embargo, este enfoque, aunque fundamental, se sitúa en el nivel estructural que no permite comprender como estas condiciones se experimentan en las prácticas artísticas. El contraste se hace evidente

cuando se aborda la producción desde la propia experiencia del hacer, por esto la reflexión de Beatriz Gonzáles permite trasladar el análisis hacia la vivencia del oficio. En este sentido, su testimonio profundiza en los procesos de decisión, construcción y duda que configuran la práctica artística en un contexto determinado.

El acto de pintar, desde la experiencia del artista, no es un ejercicio espontáneo o meramente intuitivo, es más como un proceso complejo estructurado a partir de desplazamiento y toma constante de decisiones. Tal como plantea Beatriz Gonzáles (1998), la práctica pictórica implicaba una serie de acciones que van desde la organización del espacio de trabajo hasta la selección del tema, el uso del color y la construcción progresiva de la imagen. En este sentido, cada elección responde a juicios tanto estéticos como éticos que orientan el desarrollo de la pintura. El error, la duda y la corrección las comprende como elementos constitutivos que permiten el replanteamiento constante de la obra. Así la creación artística se configura como un ejercicio reflexivo en el que el artista evalúa, reconstruye y descarta, evidencia que la pintura sea una práctica consistente atravesada por la búsqueda de sentido y autenticidad.

Dentro de esta experiencia, el oficio ocupa un lugar central como base técnica y formativa, pero también como problema ético, el aprendizaje de la pintura ha estado históricamente vinculado al dominio de técnicas específicas y al desarrollo de habilidades que han sido asociadas con la virtud y la honestidad artística. Sin embargo, el dominio técnico por sí solo define al artista, ya que la práctica artística implica también una dimensión reflexiva y crítica frente a la propia obra. En este sentido, el oficio se articula con la dimensión ética que exige responsabilidad, compromiso y autenticidad con la creación, supera la idea de que la técnica es suficiente para legitimar una producción artística. Esta relación permite comprender que la formación artística es tan amplia que aborda la adquisición de habilidades que involucra

una construcción más amplia del sujeto creador, en la que intervienen valores culturales, históricos y sociales.

La búsqueda de un lenguaje pictórico propio constituye uno de los ejes centrales de la experiencia artística, pero también uno de los principales conflictos. La autenticidad entendida como la construcción de una expresión singular, se enfrenta a tensiones constantes derivadas tanto de la influencia de otros artistas como de las condiciones del campo artístico contemporáneo. En este marco, la necesidad de diferenciarse y evitar la repetición se convierte en un problema ético que atraviesa el proceso creativo. No obstante, esta búsqueda ocurre en un contexto social y cultural específico que incide directamente en la producción artística. sobre lo cual Gonzáles señala que *"las artes plásticas en Colombia, cubiertas con el velo de la impunidad por la ausencia de crítica y afectadas por el incipiente posmodernismo, han terminado por rendirse al juego de las simulaciones(...)" (p.41).* De este modo, la experiencia artística se define por condiciones externas que afectan su desarrollo y legitimación.

1.3 Representación del cuerpo femenino.

La representación del cuerpo femenino en la primera mitad del Siglo XX estuvo marcada por tensiones constantes entre la moral religiosa tradicional y la irrupción de la modernidad. Mientras que en la vida pública se mostraba el recato, el arte y la prensa comenzaron a aparecer grietas que cuestionaban los límites. Ramos López y Zapáta Villamil (2020) abordan la construcción cultural del cuerpo femenino en Colombia durante el periodo comprendido entre 1886 y 1945, a partir de los análisis de imagen de revistas y publicaciones periódicas de la época. Las autoras plantean "*El cuerpo y la forma de disciplinarlo y moldearlo fueron elementos desde los cuales se evidenciaban la difusión de los valores de la cultura moderna en Colombia" (p.4),* lo que permite comprender el cuerpo femenino como un espacio socialmente construido y disputado.

En ese sentido, las autoras muestran como el tránsito entre la sociedad tradicional y la moderna se expresa visiblemente a través de la apariencia y el comportamiento de las mujeres. quienes pasaron de ser representadas como imágenes de recato y modestia vinculadas al ideal católico, aparecer en publicaciones como la revista Cromos con la silueta cosmopolita y actitudes que reflejan mayor libertad corporal. La moda, el peinado, el vestido y el maquillaje eran signos culturales que codificaban valores, posiciones sociales y formas de entender lo femenino. De este modo, el cuerpo de las mujeres se convirtió en el principal escenario donde se negociaban los límites entre lo permitido y lo transgresivo, entre lo moderno y lo tradicional.

Sin embargo, ese proceso no fue lineal ni pacífico, pues el poder de definir cómo debía verse y comportarse ese cuerpo estuvo en disputa permanente. Instituciones como Iglesia Católica y movimientos como la Liga de la Decencia ejercieron una presión constante para mantener el control sobre la apariencia femenina, mientras que las elites urbanas, la prensa y los modelos culturales provenientes de Europa y Estados Unidos promovía representaciones más liberales. Esta tensión hizo que el cuerpo femenino fuera, antes que nada, un campo político donde se enfrentaban distintas visiones sobre el lugar de la mujer en la sociedad colombiana de la primera mitad del siglo XX.

Ramos López y Zapáta Villamil (2020) muestran cómo el cuerpo femenino fue disciplinado y construido socialmente en la Colombia del siglo XX. Solar Gonzáles (2015) amplía esa mirada al examinar como dicho cuerpo fue representado en el arte y la literatura nacional a lo largo de los distintos contextos de violencia que marcaron la historia colombiana. La autora señala que *"Parte de este testimonio proyecta la imagen de una mujer, que a manera que transcurre el tiempo, es representada con diferentes rostros, identidades y roles moldeados por las circunstancias socio-históricas que han marcado el contexto colombiano" (p.45).*

A lo largo de los análisis, Solarte Gonzales (2015) identifica cuatro grandes figuras femeninas que atraviesan el arte y la literatura colombiano. la heroína, víctima, guerrillera y delincuente. Cada una de estas figuras corresponden a un momento histórico específico y reflejan tanto las normas sociales vigentes como las posibles desviaciones de ella. La autora muestra, apoyándose en teorías de Judith Butler que el género es una construcción cultural e histórica que determina el rol asignado de la mujer, pero que esos roles no son inamovibles, los cuerpos no siempre cumplen con las normas que se les impusieron, lo que abre la posibilidad de representaciones transgresoras y subversivas.

Estas tensiones entre la mujer representada como víctima pasiva y como sujeto activo ilustran como el cuerpo femenino en el arte colombiano ha sido históricamente un espacio de disputa entre el orden patriarcal y las posibilidades de agencia femenina. Solarte Gonzáles (2015) concluye que las mujeres, a pesar de su inscripción en género y de la interpretación de normas sociales, no siempre han hecho lo que la sociedad ha dictado y que el arte es un espacio donde las resistencias han encontrado expresión visible.

Para entender dónde se originan dichos modelos de representación del sujeto femenino en contextos de violencia a lo largo del siglo XX, es preciso abordar a Luz Adriana Hoyos (2015) quien estudió como el arte colombiano constituyó y legitimó, modelos idealizados de lo femenino en el periodo de 1868 a 1910 cuando se consolidaba el campo del arte nacional. A partir del análisis de 200 obras entre series litográficas, pinturas y dibujos, la autora muestra que el modelo predominante de la mujer en el arte colombiano del siglo XIX fue el de mujeres pertenecientes a las élites sociales, caracterizadas por una imagen angelical, virginal, sumisa, obediente y virtuosa en las labores domésticas.

Estos modelos no surgieron espontáneamente, fueron diseñados y difundidos deliberadamente por alianzas entre la Iglesia, el Estado y las élites, quienes utilizaron como

vehículo la producción artística, los manuales de comportamiento y la prensa. A través de estos mecanismos se institucionalizó un ideal femenino que limitaba a la mujer al ámbito doméstico y donde se le atribuían características morales y católicas específicas, las cuales eran accesibles principalmente para los sectores sociales altos que tenían acceso a dicha cultura.

Frente a ese modelo hegemónico, las mujeres que no pertenecían a la élite quedaban representadas en roles subordinados y estigmatizados, como criadas, vendedoras, prostitutas y delincuentes, estas figuras eran invisibles. En cambio, cumplían una función simbólica precisa, en la medida en que su presencia en las imágenes diferenciaba y legitimaba la posición privilegiada de las mujeres de élite. Hoyos señala que esta jerarquización se expresaba incluso en los recursos formales de la pintura, a través de la ubicación, el vestido y la postura de la figura dentro del cuadro.

Un elemento central del análisis es la relación que la autora establece entre la construcción de un *habitus*[6] en el sentido de Pierre Bourdieu y el arte. Los retratos femeninos actuaron como matriz que transfirió de manera duradera tradiciones, comportamientos, valores, y logró que el modelo idealizado fuera interiorizado como natural por las propias mujeres. En este marco, el cuerpo femenino ocupa un lugar específico y cargado de significado moral, pues como concluye Hoyos (2015) "*el cuerpo de la mujer estaba estrechamente relacionado con su rol "natural" como madre, este debía cuidarse de manera que pudiera cumplir esta función social, al tiempo que las mujeres debían moderar sus pasiones y deseos." (p.103).* Esta concepción del cuerpo como instrumento de una función social asignada establece el

[6] . El *habitus* es un concepto desarrollado por el sociólogo francés Pierre Bourdieu para referirse al conjunto de disposiciones, esquemas de percepción, pensamiento y acción que un individuo interioriza a partir de su posición social, y que orientan su comportamiento de manera duradera, aunque no consciente. En el campo del arte, el *habitus* permite explicar cómo ciertas representaciones visuales contribuyen a naturalizar valores y roles sociales, al punto de que los propios sujetos los asumen como algo natural (Bourdieu, 1980).

antecedente visual e ideológico desde el cual puede leerse la ruptura que presentará décadas más tarde Débora Arango.

El modelo de representación femenina identificado por Luz Adriana Hoyos (2015) configuró una imagen idealizada de la mujer en el arte colombiano del siglo XIX y estableció los límites simbólicos y morales desde los cuales el cuerpo femenino podía ser entendido y representado. En este sentido, el cuerpo opera como un dispositivo regulado por valores sociales, religiosos y de clase que definen tanto su visibilidad como sus significados. Sin embargo, estas mismas estructuras que consolidaron un ideal femenino comenzaron a manifestarse como tensiones dentro de la misma práctica artística, particularmente en el momento en que el artista se enfrenta a la decisión de qué representar y cómo hacerlo. De este modo el cuerpo de la mujer deja de ser únicamente un modelo establecido para convertirse en un problema del campo del arte, atravesado por restricciones, juicios y posibilidades de transgresión. Este desplazamiento permite comprender cómo las formas de representación se negocian activamente en el ejercicio mismo de creación, al tensionar los límites que la tradición visual había impuesto históricamente.

En el arte, los cuerpos representados suelen estar condicionados por las normas sociales y culturales predominantes, lo que establece qué cuerpos son considerados apropiados para la exhibición y cuales quedan excluidos de ella. Estas limitaciones responden a ideales morales, simbólicos y estéticos que valoran determinados cuerpos (idealizados, decentes o respetables) y marginan aquellos que no encajan en esos marcos. La representación femenina enfrenta restricciones particulares vinculadas a normas de pudor, modestia y roles de género tradicionales, que limitan tanto los temas como las formas aceptables para su exhibición. De esta manera el cuerpo femenino se regula por criterios estéticos y juicios morales que determinan lo que puede ser mostrado públicamente.

Representar el cuerpo femenino tiene por tanto profundas implicaciones éticas, ya que involucra la imagen, los valores morales y sociales sobre la decencia, la sexualidad y el respeto. Lo que se considera correcto o incorrecto respecto al cuerpo en el arte depende del momento histórico y cultural, y condiciona procesos de censura o autocensura en artistas que deben negociar estas tensiones para poder exhibir su obra. En este marco Serrano López y Miranda Morales (2014) *"(...)representación pública de una percepción subjetiva que violenta los cánones de lo socialmente aceptable, es y tiene que ser socialmente condenada en su tiempo." (p.113),* lo que evidencia que el juicio moral sobre la imagen responde a la necesidad de los sistemas sociales de preservar su propia coherencia.

Estos juicios morales condicionan tanto la selección de los temas como las formas de representación, y generan una tensión constante entre la intención creativa del artista y las sanciones sociales que impone la transgresión de los códigos estéticos establecidos. Pintar el cuerpo se convierte así en una elección activa, en la que el artista debe negociar su propuesta frente a las limitaciones impuestas por el contexto social y las instituciones artísticas.

La academia, la moral social y la crítica artística operan como agentes reguladores que legitiman ciertas obras y deslegitiman otras, al definir qué representaciones del cuerpo son aceptadas y cuáles deben ser silenciadas. En este contexto, las autoras advierten que *"La lucha por instaurar nuevos valores requiere rupturas visibles con los cánones morales del pasado." (Serrano López y Miranda Morales, 2014. p122)*, lo que revela que las transformaciones en la representación del cuerpo femenino implican disputas más amplias sobre el orden social y los roles de género. El cuerpo femenino se convierte así en un campo de disputa del significado, control e identidad culturales dentro del arte, donde cada decisión representacional amplia, simultáneamente, implica una toma de posición frente a las estructuras de poder que regulan lo visible.

Este recorrido permite comprender que la representación del cuerpo femenino en el arte colombiano fue un proceso histórico atravesado por normas morales, dispositivos de control y disputas simbólicas que han definido tanto su forma como sus significados. En esta misma línea, los análisis sobre el cuerpo en Colombia como los de Sven Schuster (2011), permiten ampliar esta perspectiva al mostrar como dichas representaciones no permanecen estáticas, en cambio se transforman en función de los contextos históricos y las tensiones propias del campo artístico. De este modo, el cuerpo de la mujer deja de entenderse únicamente como un modelo normado y disciplinado para convertirse en un espacio de conflicto, donde se enfrentan las posiciones sociales y las posibilidades de su cuestionamiento. Este desplazamiento resulta fundamental, pues abre el camino para comprender como en el siglo XX, ciertas prácticas artísticas comienzan a tensionar estos límites, hacen del cuerpo un medio para interpelar las estructuras que históricamente han regulado su visibilidad y significado.

1.4 Débora Arango: Arte, cuerpo y resistencia

La figura de Débora Arango en la historiografía del arte colombiano se configura como un punto de tensión frente al canon artístico nacional del siglo XX, en la medida que su obra introduce rupturas tanto formales como temáticas dentro de este. Ángel Galeano H. (2004) propone un recorrido de su trayectoria artística y vital que permite comprender su vinculación al campo artístico como un proceso formativo atravesado tensiones con los modelos académicos tradicionales más que como una integración plena de estos.

La trayectoria de Débora Arango puede comprenderse como un proceso atravesado por tensiones con los modelos académicos, así como por transformaciones económicas y sociales como: la industrialización antioqueña, las crisis de posguerra y la circulación de ideas modernas provenientes del exterior. Estos factores incidieron en la configuración de su propuesta artística y las condiciones bajo las cuales su obra fue recibida dentro del campo

artístico colombiano. En esta misma línea Santiago Londoño Vélez (1993) señala que la producción de Arango se distancia de los cánones estéticos dominantes lo que generó una fuerte reacción crítica, otorgándole un lugar como una de las figuras más polémicas del arte nacional. Desde esta perspectiva, su lugar en la historiografía se define por el conflicto que instauró frente a los valores morales, institucionales y estéticos de su tiempo.

En este marco, la lectura historiográfica de Londoño Vélez (1993) ubica la figura de Arango como excepcional dentro del arte colombiano, debido a que sus obras cuestionaron los parámetros estéticos y morales que orientaban gran parte de la producción artística nacional durante la primera mitad del siglo XX. Sus representaciones del cuerpo femenino se distanciaron de los modelos idealizados asociados a la virtud, lo doméstico y el decoro, incorporando temáticas como la prostitución, la violencia, la maternidad y la crítica social. Estas elecciones temáticas generaron tensiones con los sectores más conservadores del campo artístico y contribuyeron a las controversias que acompañaron la recepción de su obra. Desde esta perspectiva, la importancia de Arango radica en la ampliación de los límites de lo representable dentro del arte colombiano y el cuestionamiento de los discursos que regulaban la imagen de la mujer.

Esta condición excepcional se encuentra estrechamente vinculada a su proceso formativo[7], aunque incluye instancias académicas se desarrolló en gran medida de manera autónoma, permitió distanciar de las limitaciones impuestas por la enseñanza tradicional. En este sentido, su obra no solo evidencia a una búsqueda formal propia, también una tensión

[7] Débora Arango se formó inicialmente en el Instituto de Bellas Artes de Medellín bajo la dirección del maestro Eladio Vélez, cuya enseñanza se centraba en la copia fiel de modelos y la tradición académica clásica. Sin embargo, la artista encontró en ese enfoque una limitación para su búsqueda expresiva y decidió buscar como nuevo maestro a Pedro Nel Gómez, figura que resultaría determinante en la consolidación de su estilo. Con Gómez se inició en el trabajo del desnudo y entró en contacto con una pintura de mayor fuerza cromática, movimiento y contenido social, influenciada por el expresionismo europeo y el muralismo mexicano. Esta formación marcó el tránsito de Arango desde una práctica académica hacia un lenguaje pictórico propio, caracterizado por la intensidad del color, la contundencia de las formas y una mirada crítica sobre la realidad social y política del país.

constante entre los principios académicos y una voluntad de exploración moderna, orientada hacia la representación de problemáticas sociales y corporales que desbordan límites de lo aceptado en su tiempo.

La recepción de la obra de Arango estuvo marcada por un fuerte carácter polémico, que la convirtió en una figura incómoda dentro del campo artístico colombiano. Como señala Londoño Vélez (1993) en *"la historia del arte colombiano no existen otras obras que hayan causado una polémica semejante a la que despertaron los desnudos de Débora Arango" (p.8),* lo que evidencia el impacto que tuvo su producción en un contexto profundamente conservador. Esta reacción se debió a la representación del cuerpo femenino, alejándose de la idealización académica para mostrar corporalidades atravesadas por la crudeza, la marginalidad y la sexualidad.

El rechazo hacia su obra provino de los diversos sectores, incluyendo la crítica artística y la prensa, de manera particularmente significativa, la Iglesia Católica, cuyas autoridades intentaron regular y limitar la circulación de sus imágenes. En este sentido, Londoño Vélez (1993) menciona que *"No sería la primera ni la última vez que algunas autoridades religiosas recalcitrantes, trataron de censurar la pintura de alguien que tenía un profundo sentido religioso y comulgaba diariamente" (p. 8)* lo que pone en evidencia la dimensión moral y religiosa que atravesó la recepción de su trabajo. La censura operó como una práctica sistemática que buscaba controlar aquellas representaciones que desbordaban los límites de lo socialmente aceptado.

En relación con las tensiones previamente señaladas en torno a la recepción crítica de la obra de Débora Arango, resulta necesario profundizar en el elemento que articula gran parte de este conflicto; la representación del cuerpo femenino, sus pinturas permiten evidenciar como el cuerpo deja de funcionar como un objeto idealizado para convertirse en un espacio de

confrontación simbólica, en el que se inscriben problemas de género, sociales y morales. De este modo, el análisis de su obra exige desplazar la atención desde la polémica que generó hacia las características mismas de estas representaciones, particularmente en lo que respecta a la construcción de corporalidades que desbordan los límites de lo aceptado dentro del canon artístico y social de su tiempo.

Bajo esta lógica, el estudio de Aguilar Rubiano y Mahecha Bustos (2011) permite comprender que la controversia en torno a la obra de Arango no radicó en los cuerpos que la artista decidió pintar. Como sostienen los autores:

> *estas reacciones no tenían como objeto descalificar cualquier tipo de desnudo en los cuadros, sino en especial, los desnudos que pintaba Débora Arango, ya que éstos, en primer lugar, expresaban una corporalidad que siendo social y moralmente desaprobada, generaba emociones como la repugnancia y el miedo; y, en segundo lugar, eran pintados por una mujer (pp.147-148)*

A diferencia del desnudo académico tradicional, que idealiza el cuerpo femenino bajo parámetros de belleza, pureza y pasividad, las representaciones de Arango se caracterizan por la construcción de corporalidades realistas, carente de idealización, en las que hacen visibles las marcas de la vida cotidiana. Se trata de cuerpos muestran signos de envejecimiento, desgaste y enfermedad, alejados de la noción de perfección estética para situarse en el terreno de lo humano. En palabras de Aguilar Rubiano y Mahecha Bustos (2011):

> *los cuerpos reales que ella aduce pintar chocan con la idealización de la mujer como un ser que siempre se refiere en términos de sus roles como madre, esposa e hija, en términos de su relación con los hombres. (p. 151)*

A partir de esto la obra de Débora Arango transforma la representación del cuerpo y cuestiona las estructuras simbólicas que han definido históricamente la feminidad, esta ruptura con el canon implica una transgresión de los valores morales que regulan la representación del cuerpo femenino en su contexto. Las corporalidades que Arango presenta desestabilizan las nociones de decoro y pureza, introduce en el espacio pictórico aquello que había sido excluido. En este aspecto el cuerpo deja de ser un objeto pasivo de contemplación para adquirir una dimensión activa, en la que se expresa subjetividad y confrontación con el espectador. como exponen Aguilar Rubiano y Mahecha Bustos (2011) estas representaciones hacen visible lo grotesco, entendido como la alteración de un orden considerado correcto, generan reacciones de rechazo que evidencian los límites sociales y morales de la época.

Con respecto a lo anterior el análisis de Kathya Jemio Arnez (2006) permite profundizar en la dimensión visual y simbólica de esta representación, al señalar que la transgresión en la obra de Débora Arango no se reduce únicamente a la presencia de cuerpos desnudos. Asimismo, la transgresión se encuentra en la manera en que estos son construidos plásticamente. La artista recurre a colores intensos, líneas expresivas y composiciones despojadas del idealismo clásico para presentar corporalidades atravesadas por la naturalidad y la presencia física. De este modo el cuerpo femenino deja de responder a los parámetros de belleza académica para afirmarse como una realidad concreta, visible y autónoma, más cercana a la experiencia cotidiana que a la perfección estética tradicional.

Jemio Arnez (2006) profundiza en la dimensión plástica de esta ruptura al señalar que la transgresión de Arango no reside únicamente en la presencia de cuerpos desnudos, sino en la manera en que estos son construidos visualmente: a través de colores intensos, líneas expresivas y composiciones despojadas del idealismo clásico. Para el autor, este nuevo concepto estético se asocia a *"el vello púbico, el desnudo insinuante, la mirada directa y*

cargada de mensajes, el desparpajo en la pose, la lasitud, el cuerpo descansando sin afán ni vergüenza y la mirada sin culpa" (Jemio Arnez, 2006, p. 69). Estos elementos visuales específicos son los que subvierten los códigos tradicionales de representación femenina y devuelven al cuerpo una subjetividad que la tradición pictórica se había esforzado en negar: las mujeres que Arango pintó no son objetos silenciosos destinados a la contemplación, sino sujetos que interpelan visualmente a quien observa y habitan su cuerpo sin necesidad de justificarse ante la mirada externa.

Este gesto estético adquiere además una dimensión política, según Jemio Arnez (2006) en el contexto colombiano de la primera mitad del siglo XX, al exhibir públicamente cuerpos femeninos despojados de vergüenza y sometimiento implica cuestionar los valores religiosos y sociales que regulan la feminidad. La forma visual de estas obras denuncia, la hipocresía moral de la sociedad que censuraba la representación libre del cuerpo femenino mientras sostenía estructuras de desigualdad y control sobre las mujeres.

Las transformaciones formales y simbólicas de las obras de Arango desbordan el ámbito estrictamente artístico, elaboran una crítica más amplia de las estructuras sociales y políticas de su tiempo. El cuerpo femenino además de cuestionar los códigos tradicionales de representación se convierte en un recurso desde el cual la artista visibiliza relaciones de poder, control moral y desigualdad. En esta perspectiva, el análisis de Ana María Rosas (2008) señala*: "que el rechazo de la obra y de la artista no se relacionaba solamente con el contexto político del periodo, sino que remite más bien a los desafíos abiertos que a la moral convencional hacía su pintura," (p. 19)*. Esta afirmación permite comprender que la controversia generada por Arango excede las disputas partidistas entre liberalismo y conservadurismo, ya que se vincula con una confrontación directa a los mecanismos culturales que regulan el cuerpo femenino, la sexualidad y el lugar social asignado a las mujeres.

Es así como la censura ejercida sobre su obra puede entenderse como una práctica de control social más amplia. La oposición de sectores eclesiásticos, la prensa y parte del campo artístico tradicional respondió el temor frente a imágenes que cuestionan la moral pública y hacían visibles cuerpos y experiencias marginadas por el discurso oficial. La representación de madres solteras, enfermos, prostitutas, presos o pobres introducían en el espacio pictórico realidades excluidas de la imagen respetable de nación que promovían los sectores conservadores. La reacción contra Arango se dirigía a la irrupción de aquello que la sociedad prefería mantener oculto.

Del mismo modo, la condición de Débora Arango como mujer artista intensificó el carácter conflictivo de su recepción. Su presencia produjo una doble transgresión: al ocupar un campo cultural que en su mayoría lo dominaban los hombres y su decisión de representar el desnudo femenino desde una perspectiva no idealizada, disputó la autoridad sobre la representación del cuerpo de las mujeres. En este marco su obra cuestiona las imágenes convencionales de feminidad, como las relaciones de poder que definían quién podría producir arte legítimo y que cuerpos podían ser mostrados públicamente.

Por otro lado, Rosas (2008) permite ubicar a Arango dentro de las tensiones entre tradición y modernidad que atravesaban el país. La ruptura formal y temática de sus pinturas se enfrentó a estructuras sociales todavía sostenidas por principios religiosos y morales restrictivos. De allí que su trabajo pueda entenderse como una propuesta adelantada a su tiempo cuya radicalidad buscó la representación honesta de realidades sociales que aún no encontraban lugar dentro del discurso artístico nacional. Rosas (2008) evidencia que la importancia histórica de Débora Arango radica en haber convertido la pintura en un espacio de confrontación con los valores convencionales de su época. Su obra articulo género, crítica social y estética, reveló como el cuerpo y la imagen podían funcionar como espacios de disputa frente a los dispositivos

políticos y morales que buscan regularlos. De esta manera, Arango transformó los lenguajes visuales del arte Colombia y desestabilizó las estructuras simbólicas que sostenían la exclusión y el control social.

El recorrido por la historiografía del arte colombiano de la primera mitad del siglo XX revela que Débora Arango estuvo presente tanto en su ausencia como en la ruptura que su obra introdujo dentro del campo artístico. Los relatos construidos de Marta Traba y Álvaro Medina configuraron una narrativa de la modernidad centrada en figuras masculinas, en las que las mujeres artistas ocuparon un lugar marginal o subordinado. Esta exclusión no fue un olvido accidental, como señalan Fernández Gómez y Yepes, respondió a una decisiones discursivas y políticas que determinaron que prácticas artísticas eran reconocidas como parte de un proyecto moderno nacional. La ausencia de Arango en el canon oficial no puede leerse como una carencia de su obra, al contrario, es el síntoma de un silencio estructural que afectó de manera particular a las mujeres artistas cuya producción desafiaba los valores morales e institucionales dominantes.

Los estudios más recientes han comenzado a reparar esa exclusión, reposicionan a Arango como una figura polémica cuya relevancia historiografía reside precisamente en los conflictos que su obra género. Sin embargo, estos análisis se han concentrado predominantemente en la recepción crítica y en el contexto biográfico, dejan un vacío en el examen sistemático de las obras mismas como documentos visuales que tensionaron los discursos morales y sociales sobre la mujer en Colombia entre 1930-1960; es allí donde la presente investigación sitúa su aporte, al proponer un análisis que toma la imagen pictórica como fuente histórica. Desde este enfoque, el análisis iconográfico y visual de una selección de obras de Arango permiten leer los cuerpos como representaciones de tensiones, resistencias y disputas simbólicas que la narrativa escrita de su época prefirió silenciar, otorgándole al

estudio de su pintura un lugar central en la construcción histórica de la identidad femenina en Colombia durante la primera mitad del siglo XX.

1.5 La mirada como método: enfoque metodológico y teórico:

La presente investigación parte de un enfoque cualitativo de corte historiográfico. Esta orientación permite comprender fenómenos sociales y culturales en su complejidad, al atender a los hechos y significados que estos producen dentro de contextos históricos específicos. El carácter histórico de la investigación busca responder la pregunta que guía este trabajo, la cual exigen situar tanto a Débora Arango como a sus obras dentro de las tensiones entre representación artística y discursos sociales en Colombia de la primera mitad del siglo XX, al reconocer que las imágenes emergen de contextos históricos concretos y dialogan con ellos.

Como marco analítico trasversal, la perspectiva de género entendida desde los planteamientos de Lagarde (1990) y Nochlin (1971) actúa como marco analítico transversal, el cual permite indagar las estructuras de poder que regularon la representación del cuerpo femenino en el arte colombiano, identifica de qué manera el género condiciona tanto la producción artística de Arango como la recepción y censura de su obra. Lejos de constituir una categoría secundaria, el género opera en esta investigación cómo herramienta de análisis que revela las tensiones entre la identidad femenina asignada socialmente y las experiencias vividas que la obra de Arango visibilizó en el espacio pictórico.

Para abordar estas tensiones desde el enfoque y las perspectivas señaladas, esta investigación recurre a dos herramientas metodologías complementarias. Primero, el uso de la imagen como fuente histórica, en tanto las pinturas de Arango como documentos que registran realidades sociales que los textos de la época silenciaron. Segundo, el análisis visual como proceso que permite leer esas imágenes en sus distintas capas de sentido, desde lo que se ve hacia lo que la obra produce simbólicamente en su contexto histórico. La tercera es el análisis

semiótico de la imagen, que permite identificar los mecanismos mediante los cuales las representaciones construyen y naturalizan significados culturales e ideológicos sobre el cuerpo femenino. La cuarta es la perspectiva de género desde los cuerpos dóciles, que permite comprender de qué manera el cuerpo femenino fue objeto de disciplinas sociales específicas en la Colombia conservadoras de la primera mitad del Siglo XX, disciplinas que la obra de Arango cuestiona y resistió desde el espacio pictórico.

Peter Burke (2005) se posiciona como el referente metodológico central para justificar el uso de la imagen como fuente histórica en esta investigación. Su propuesta parte del reconocer que la historiografía tradicional privilegió durante mucho tiempo los documentos escritos como única fuente válida de acceso al pasado y dejó de lado el testimonio visual tratándolo como un recurso ilustrativo y no de una fuente con valor propio. Frente a esa tendencia, el autor define que las imágenes son documentos históricos con el mismo peso que los textos, su uso sistemático permite acceder a dimensiones del pasado que la escritura frecuentemente omite o simplemente no puede capturar.

Esta creencia encuentra un sustento particular en la historia cultural, donde los símbolos, las imágenes y las representaciones visuales han funcionado históricamente como los principales instrumentos para la construcción de narrativas colectivas. Antes de que el lenguaje escrito se consolida como el medio dominante de trasmisión de conocimiento, las imágenes eran el soporte fundamental a través del cual las sociedades elaboran su comprensión del mundo. Burke recupera esta dimensión para argumentar que leer imágenes no es un ejercicio secundario o complementario al análisis histórico, al contrario, es una forma de conocimientos que tiene sus propias reglas, sus propias posibilidades y limitaciones.

Un aspecto central de su propuesta es la capacidad de las imágenes para revelar las estructuras de pensamientos de una época determinada. Burke (2005) utiliza de ejemplo el

análisis de pinturas del renacimiento y muestra que no son simplemente representaciones de una realidad visible, también construcciones culturales que reflejan valores, las creencias, jerarquías y tensiones propias del contexto en que fueron producidas. Lo que un artista decide mostrar, cómo lo muestra, desde qué perspectiva y con qué recursos formales habla tanto de su época como los documentos religiosos o políticos que la historiografía tradicional ha privilegiado. Esta idea resulta especialmente pertinente para el análisis de la obra Débora Arango, cuyas decisiones de representación del cuerpo femenino no pueden entenderse como opciones estéticas, también son posicionamientos frente a los discursos morales y sociales dominantes en Colombia de la primera mitad del siglo XX.

No obstante, el autor también advierte que las imágenes no son testimonios neutros ni transparentes. El arte distorsiona la realidad con frecuencia, y esa distorsión no es un defecto metodológico que deba descartarse, todo lo contrario, es en sí misma una evidencia histórica valiosa. La forma en que una imagen se forma. Exagera u omite la realidad revelan los imaginarios, las ideologías y las mentalidades que operaban en su momento de producción. Desde este enfoque el análisis de las obras de Arango no busca establecer una correspondencia directa entre lo que ella pintó y los hechos históricos de su época. Busca comprender qué significados culturales y políticos constituyen esas representaciones, que tensiones sociales las hicieron posibles y al mismo tiempo rechazadas por amplios sectores de la sociedad colombiana.

Es en este punto donde Burke (2005) establece un diálogo con el método iconográfico propuesto por Erwin Panofsky (1979), al reconocer que la lectura de las imágenes exige avanzar posesivamente desde la identificación de sus elementos visibles hacia la interpretación de los significados culturales más profundos que estos elementos contienen. Este desplazamiento desde los visibles hacia lo simbólico constituye el procedimiento metodológico

que articula el análisis visual de las obras seleccionadas en esta investigación. Los planteamientos de Panofsky (1979) parte de una distinción fundamental, la iconografía no se ocupa tanto en la forma del arte, como de los asuntos o significados, es decir lo que quiere comunicar la imagen más allá de lo que muestran en superficie visual.

Esta distinción resulta decisiva para el análisis del cuerpo femenino en la obra de Arango, cuyas representaciones del cuerpo femenino funcionan simultáneamente como propuesta estética y al igual que la posición frente a los valores dominantes de su época. Para organizar esos procesos interpretativos, el autor sugiere tres niveles de significados que estructuran el análisis de cualquier obra de arte. El primer nivel corresponde a la ***Significación natural*** corresponde a la descripción preiconográfico la identificación de lo que la imagen muestra: sus figuras, posturas, gestos y colores. Aplicarlo a las obras de Arango, este momento implica observar cómo están dispuestos los cuerpos en el espacio pictórico, qué actitudes adoptan y que elementos la rodean.

El segundo nivel se denomina significación convencional**,** aborda el análisis iconográfico, que establece una relación entre los motivos visuales identificados y los temas o conceptos que estos representan dentro de una tradición cultural específica. En este nivel los gestos adquieren significado social, los objetos tienen una carga simbólica y las composiciones comienzan a dialogar con el contexto histórico en el que fueron producidas. El último nivel corresponde a la significación intrínseca que Panofsky (1979) define como aquella que busca descubrir los principios subyacentes que revelan la mentalidad básica de una nación, una época, clase social, creencias religiosas y filosofía. Se advierte que estos tres niveles configuran un mismo fenómeno en la práctica se funden en un proceso único, organizado e inseparable, lo que significa que el análisis de cada obra avanza de manera continua desde lo visible hacia lo histórico y de lo histórico hacia lo simbólico.

En el caso de Débora Arango, estos dos últimos niveles de significación construyen la narrativa de análisis y permiten conectar a la artista con las tensiones propias de la Colombia conservadora de 1930 a 1960, al identificar de qué manera cada obra cuestiona los discursos dominantes sobre la feminidad, el lugar social de la mujer y la moral. Esto se complementa con la perspectiva de género, que actúa con mayor fuerza analítica y permite interrogar de qué manera las representaciones de Arango cuestionaron el orden simbólico que regulaba el cuerpo femenino, al hacer visibles realidades y discursos que la sociedad prefería silenciar.

Esta articulación entre la imagen como fuente histórica y el análisis iconográfico encuentra un sustento visual y teórico complementario en los planteamientos de Jonh Berger (1972), reflexiona sobre los modos de ver permite ampliar la dimensión crítica del análisis propuesto. Para él autor, la representación del cuerpo femenino en la tradición pictórica europea responde a estructuras de poder que organiza la mirada de manera desigual. El autor argumenta que la presencia social de la mujer se ha construido históricamente desde la conciencia permanente de ser vista por otros, lo que ha llevado a que la mujer interiorice una mirada externa sobre sí misma, convirtiéndose simultáneamente en quien es observada. Esta ruptura entre el observador y la observada es el resultado de un orden social que definió el lugar de la mujer a partir de su visibilidad ante los demás especialmente ante los hombres.

Berger (1972) sostiene que esta lógica encontró en la pintura europea uno de sus dispositivos más poderosos de reproducción y legitimación. El desnudo femenino lejos de ser una forma de expresión libre o espontánea funcionó durante siglos como un género pictórico que construyó al cuerpo femenino como objeto destinado a la contemplación de un espectador que suponía masculino. La mujer representada no habita su propio cuerpo desde una subjetividad propia, lo examina en función de quien miraba desde afuera del cuadro. La convencionalidad de la representación implicó eliminar deliberadamente cualquier signo de

deseo o pasión propios a la figura de la mujer, pues la pasión debía pertenecer exclusivamente al espectador.

Al trasladar esta lógica al contexto colombiano de la primera mitad del siglo XX, nos permite identificar las razones por las cuales las obras Débora Arango generaron un rechazo contundente dentro del campo artístico y social de su época. Los cuerpos femeninos que pinto no se exhibían con pudor calculado del desnudo académico ni responden con el encanto estudiado a quien los contemplaba. Se presentaban con una corporalidad consistente de sí misma, posturas que no pedían aprobación y con una presencia física que hacía visibles marcas, deseos y experiencias que fueron silenciadas. En este marco, la presencia del vello púbico en algunas de sus figuras no era un detalle menor, era la ruptura más directa con la tradición pictórica europea, la cual había naturalizado durante siglos la supresión de cualquier signo de deseo o pasión propios de la mujer.

La ruptura de Arango residía precisamente en devolver al cuerpo femenino una subjetividad que la tradición pictórica se había esforzado sistemáticamente en negar. Los planteamientos de Berger (1972) operan en esta investigación como un instrumento analítico que enriquece los niveles de significación propuestos por Panofsky (1979) permite interrogar sobre qué representa la imagen y qué significados culturales activa, para quién fue construida y desde qué posición de poder se organiza la mirada. Esta pregunta por los significados culturales que la imagen reproduce y naturaliza encuentran un desarrollo semiótico en los planteamientos de Ronald Barthes (1964), quien permite comprender de manera precisa el mecanismo mediante el cual las representaciones del cuerpo femenino inscriben una carga ideológica que el orden social presentaba como natural o intangible.

Para Barthes (1964) toda imagen opera como un sistema complejo de signos que trabaja simultáneamente en dos niveles. El primero es un mensaje denotado, es decir lo que

literalmente se ve, los elementos identificables, las figuras, los colores y las formas que conforman la escena visible. El segundo es el mensaje connotado, que corresponde a la capa simbólica y cultural de la imagen, los elementos significados que ciertos signos activan en función del contexto histórico y social en que la imagen fue producida y recibida. Estos dos niveles no operan de manera separada: el mensaje denotado funciona como soporte que naturaliza el mensaje connotado, haciendo que lo que se construye culturalmente parezca espontáneo y objetivo.

Un aspecto central de esta propuesta es el carácter polémico de la imagen. El autor señala que toda imagen contiene una cadena flotante de significados entre los cuales el lector puede elegir algunos e ignorar otros, lo que implica que la lectura de una imagen nunca es categórica ni estable. varía según el contexto cultural e individual del receptor, y esta apertura del sentido permite rastrear las múltiples dimensiones que una representación activa en su momento histórico.

Lo que hace especialmente pertinente este marco para el análisis de la obra de Arango es la relación de Barthes (1964) establece entre connotación ideológica y menciona como: *“"Este campo común de los significados de connotación, es el de la ideología, que no podría ser sino única para una sociedad y una historia dadas." (p. 13).* Los signos que componen el mensaje simbólico de una imagen no son neutrales: responden a los valores, creencias y estructuras de poder de una época determinada. En la Colombia de la primera década del siglo XX, las representaciones del cuerpo femenino en el arte connotan domesticidad, pureza moral y subordinación, significados que el orden social presentaba como naturales e inevitables. La obra de Arango adquiere resulta significativo porque altera los códigos de representación y pone en cuestión los sentidos que sostienen una determinada imagen de mujeres. Sus pinturas

permiten identificar que aquello presentado como natural respondía, en realidad, a una construcción cultural e histórica.

Las perspectivas de Barthes (1964), Berger (1972) y Nochlin (1971) ofrecen herramientas complementarias para comprender la recepción de la obra de Débora Arango. Sus pinturas cuestionan una tradición visual que situaba a la mujer como objeto de observación y se enfrentaron a un campo artístico que limitaba su participación como sujeto creador. La polémica que suscitaron sus obras se explica a partir del desafío que plantearon las formas dominantes de ver, representar y comprender el cuerpo femenino. Desde este enfoque metodológico, el análisis de las obras seleccionadas busca identificar los significados que cada imagen articula dentro de su contexto de producción. A partir de ello, el segundo capítulo desarrolla un recorrido por la Colombia de la primera mitad del Siglo XX con el propósito de examinar las condiciones sociales, políticas y culturales que configuran el escenario en el que la obra de Arango emergió y fue recibida.

El análisis de la representación del cuerpo femenino en la obra de Arango exige situar ese cuerpo dentro de un régimen de poder que lo condiciona. Para comprender de qué manera las representaciones artísticas de la primera mitad del Siglo XX en Colombia construyeron, regulan y sancionan una imagen específica de la mujer, esta investigación se apoya en la teoría de los cuerpos dóciles desarrollada por Michel Foucault en *vigilar y castigar (1975)*. Desde esta perspectiva, el cuerpo no es una realidad natural e inmutable, en cambio es el resultado de un conjunto de prácticas disciplinarias que lo producen, moldean y someten a los requerimientos del orden social.

Foucault (1975) señala que el poder moderno actúa sobre el cuerpo a través de intervenciones minuciosas que trabajan directamente sobre sus partes y operaciones, más allá de las formas de imposición directa y el control global. Como el autor precisa:

> *no estamos en el caso de tratar el cuerpo, en masa, en líneas generales, como si fuera una unidad indisociable, sino de trabajarlo en sus partes, de ejercer sobre él una coerción débil, de asegurar presas al nivel mismo de la mecánica: movimientos, gestos, actitudes, rapidez; poder infinitesimal sobre el cuerpo activo (Foucault, 1975, p. 125)*

Esta microfísica del poder opera a través de una anatomía política que explora, recompone y desarticula el cuerpo para convertirlo en un instrumento a la vez último y obediente. La disciplina no simplemente reprime. Produce cuerpos dóciles, es decir cuerpos que pueden ser utilizados, transformados y perfeccionados según los parámetros que el orden social establece. En este proceso se produce una disociación fundamental de la fuerza del cuerpo se incrementa en términos de utilidad mientras que simultáneamente se afianza su dependencia del orden disciplinario, creando cuerpos más funcionales y a la vez más estrictamente controlados.

Sin embargo, la teoría Foucaultiana de los cuerpos dóciles propone un marco general potente, presenta una limitación significativa para los propósitos de esta investigación. Foucault (1975) trata el cuerpo como si fuera uno solo, sin considerar que las experiencias corporales de hombres y mujeres no son equivalentes ni están sometidas a las mismas prácticas disciplinarias. Es precisamente esta omisión la que Sandra Lee Bartky identifica y desarrolla en su ensayo *Foucault, la feminidad y la modernización patriarcal (1988)*, donde retoma la microfísica del poder para aplicarla específicamente al cuerpo femenino y revelar las disciplinas particulares que lo producen y someten.

Para Bartky (1988) la feminidad no es una condición natural ni un atributo esencial de la mujer. Es un artificio construido socialmente mediante prácticas disciplinarias que actúan de manera minuciosa y constante sobre el cuerpo femenino, su configuración, tamaño, gestos, posturas, movimientos y apariencia. Está disciplinas producen lo que la autora denomina un

"estilo de carne" femenino, es decir un conjunto de disposiciones corporales que hacen reconocible y legible la feminidad dentro de un orden social determinado, pero que en su base constituyen un mecanismo de dominación.

Lo que hace particularmente eficaz este sistema disciplinario en su carácter anónimo y disperso, a diferencia de las instituciones formales que Foucault (1975) describe: El poder que inscribe la feminidad en el cuerpo femenino no proviene de una autoridad visible ni de una figura identificable que opera a través de familiares, medios de comunicación, expertos en belleza, conocidos y amigos que refuerzan cotidianamente las normas de aceptabilidad corporal. Esta dispersión crea la ilusión de que la feminidad es voluntaria o natural, ocultando la estructura de dominación que la sostiene, el resultado que la mujer se convierte en vigilante de sí misma, tal como lo menciona Bartky (1988):

> *En la sociedad patriarcal contemporánea, dentro de la conciencia de la mayoría de las mujeres, reside un conocedor varón que equivale a un panóptico: ellas permanecen bajo su mirada y su juicio. La mujer vive su cuerpo como si este fuera visto por otro, por un Otro patriarcal anónimo. (Bartky, 1988, p. 143)*

Esta internalización de la mirada masculina en la forma más sofisticada del poder disciplinario sobre el cuerpo femenino no requiere de un vigilante externo porque la propia mujer asume esta función sobre sí misma. Las disputas producen así cuerpos sobre los cuales se ha inscrito un estatus inferior, cuerpos que han aprendido a ocupar menos espacio, a moderar sus expresiones y someter sus apetitos a una vigilancia permanente. Aunque las mujeres modernas gozan de mayor libertad respecto al pasado, siguen operando dentro de un sistema de poder que concentra su normativa cada vez más en la apariencia y la sexualidad del cuerpo femenino.

Bartky (1988) advierten que este sistema no es absoluto ni cerrado. La creciente independencia de las mujeres genera tensiones e incoherencias que cuestionan la necesidad de someterse a estas disciplinas, abriendo focos de resistencia fragmentada pero reales. Superar la feminidad implica avanzar hacia una transformación radical de los cuerpos y subjetividades más allá de las categorías vigentes.

En este marco analítico resulta indispensable leer la obra de Débora Arango en su dimensión histórica y política. En la Colombia conservadora de la primera mitad del Siglo XX, el cuerpo femenino estaba sometido a un régimen disciplinario sostenido por la iglesia católica, la moral pública y los discursos artísticos dominantes, que producían una imagen orden al representar cuerpos femeninos que no responden a la mirada masculina ni se sometieron a las normas de aceptabilidad social de su época, sus pinturas no son simplemente transgresiones estéticas; son el registro visual de cuerpos que se negaron a ser dóciles y en esa negativa reside su potencia histórica y pedagógica.

CAPITULO 2: Entre trazos y contextos: fundamentos históricos, artísticos y pedagógicas:

El presente capítulo forma parte del fundamento conceptual y pedagógico desde el cual se construye la propuesta de intervención en el aula, para lo cual se organiza en tres momentos articulados entre sí: en primer lugar se presenta un contexto histórico sobre la situación de la mujer en la primera mitad del siglo XX, que permite comprender las condiciones sociales, culturales y políticas en las que se inscribe la obra de Débora Arango, en segundo lugar se desarrolla un análisis de imagen de obras seleccionadas de la artista que permiten leerlas como documentos históricos capaces de revelar tensiones, silencios y resistencias de este periodo; finalmente, se expone la perspectiva pedagógica que orienta la propuesta en aula, la cual articula el constructivismo, la educación artística crítica, la didáctica de las ciencias sociales y la perspectiva de género como ejes de guía para el diseño de las planeaciones.

2.1 Colombia en la primera mitad del siglo XX: modernización, economía y orden social

A comienzos del siglo XX, Colombia atravesó un período de profundas transformaciones que marcaron el tránsito hacia la modernidad. Como señala Arias (2017), este proceso venía gestándose desde finales del siglo XIX y se intensificó durante la década de 1920, cuando el país enfrentó simultáneamente cambios económicos, sociales y políticos de gran envergadura. Este escenario estuvo condicionado por las secuelas de la Guerra de los Mil Días (1899-1902), la pérdida de Panamá en 1903 y la consolidación de la Hegemonía Conservadora, régimen político que dominó la vida nacional entre 1886 y 1930.

En ese mismo período, el orden económico internacional experimentaba una reconfiguración significativa. Europa perdió parte de su centralidad económica frente al ascenso de Estados Unidos como nueva potencia mundial, desplazamiento que modificó los flujos de capital, comercio e inversión a escala global. Este nuevo equilibrio tuvo efectos

directos sobre las economías latinoamericanas y, en particular, sobre Colombia, que debió reorientar sus vínculos comerciales y financieros en función de este nuevo centro de gravitación económica.

En ese contexto, el café se consolidó como el principal producto de exportación y como eje de la economía nacional. La creciente demanda internacional permitió la inserción del país en nuevos mercados globales y fortaleció un modelo económico exportador que influyó de manera determinante en la organización social, política y cultural de Colombia durante varias décadas. El auge cafetero no solo generó mayores ingresos para el Estado y para los sectores empresariales vinculados a la exportación, sino que también impulsó importantes proyectos de infraestructura.

Los recursos derivados de la bonanza cafetera se destinaron a la construcción y ampliación de puertos, vías férreas y carreteras, lo cual favoreció la integración regional y facilitó la movilización de mercancías y personas. Estas obras fortalecieron la conectividad interna del país y estimularon procesos de urbanización en las principales ciudades. En Bogotá, por ejemplo, se registraron importantes transformaciones relacionadas con la expansión de la vivienda, los servicios públicos y la infraestructura urbana, que modificaron de manera significativa la configuración de la ciudad.

El crecimiento económico también tuvo un impacto directo sobre la población. Aunque Colombia continuaba siendo un país predominantemente rural, la expansión industrial y comercial generó nuevas oportunidades laborales en los centros urbanos. Este fenómeno puede comprenderse a partir de lo señalado por Arias (2017):

> *Las fábricas, el comercio, la construcción, entre otras actividades, ofrecían oportunidades inéditas para numerosos campesinos. De esa manera, aumentó la población de algunas ciudades: a comienzos del siglo XX, Bogotá contaba con unos*

> *100.000 habitantes, Medellín con la mitad aproximadamente; treinta años más tarde, los habitantes de ambas ciudades se habían triplicado (p. 34).*

Este dato no solo refleja un crecimiento demográfico acelerado, sino que evidencia transformaciones profundas en la estructura social colombiana, con la aparición de nuevos sectores urbanos y el fortalecimiento de una naciente clase obrera vinculada a la industria y los servicios.

Sin embargo, los procesos de modernización económica coexistieron con estructuras políticas profundamente conservadoras. Durante la década de 1920, la hegemonía conservadora buscó preservar las jerarquías sociales tradicionales mediante la centralización de la autoridad política y el fortalecimiento de los vínculos entre el Estado y la Iglesia católica. La modernización económica era aceptada en la medida en que no alterara los fundamentos morales y sociales considerados esenciales para el mantenimiento del orden.

El conservadurismo promovió valores asociados a la familia tradicional, la autoridad religiosa y la preservación de los roles sociales establecidos, y mostró resistencia frente a aquellas transformaciones culturales que pudieran cuestionar las estructuras de poder existentes. La influencia de la Iglesia católica resultó determinante en la configuración de políticas orientadas a mantener un orden social jerárquico, particularmente en lo referente a la educación, la familia y el papel de las mujeres en la sociedad.

La llegada de la década de 1930 marcó el fin de la hegemonía conservadora tras cuarenta y cinco años de predominio político. Diversos factores contribuyeron a este cambio: el desgaste interno del Partido Conservador, las críticas a la corrupción administrativa, las crecientes demandas sociales y el cuestionamiento a la subordinación de la política nacional frente a intereses económicos externos. Uno de los episodios que mejor ilustró estas tensiones fue la masacre de las bananeras de 1928, en la que el Estado colombiano respondió con

violencia a las protestas de los trabajadores de la United Fruit Company, poniendo de manifiesto la primacía de los intereses foráneos sobre las demandas obreras nacionales.

En ese contexto de crisis política y descontento social, el Partido Liberal se presentó como una alternativa reformista, su propuesta incluía transformaciones en los ámbitos laboral, educativo y social, así como una mayor apertura democrática. La victoria de Enrique Olaya Herrera en las elecciones presidenciales de 1930 inauguró la denominada República Liberal, período en el que se abrieron nuevas posibilidades para distintos sectores de la población, incluidas las mujeres.

2.2 La mujer en Colombia en la primera mitad del siglo XX: entre la tradición y los primeros cambios

La historia de las mujeres en Colombia durante las primeras décadas del siglo XX estuvo atravesada por profundas tensiones entre el orden tradicional y las transformaciones que trajo consigo lo modernización. Aunque el país avanzaba en términos económicos y urbanos, la sociedad mantenía una estructura profundamente conservadora en los espacios políticos, educativos y laborales, ámbitos que permanecían reservados casi exclusivamente a los hombres. Es importante precisar que los procesos de modernización se proyectaron durante la década de 1920, pero su materialización en la vida cotidiana de las mujeres ocurrió de manera gradual a lo largo de las décadas siguiente.

Algunos intelectuales y dirigentes obreros de la época comenzaron a señalar el carácter excluyente de esos procesos para ciertos sectores de la población. Las transformaciones económicas no se tradujeron necesariamente en cambios culturales ni en una redefinición de los roles femeninos, que continuaron ligados al hogar, la maternidad y la moral católica. Como señala Archila (1995):

> *Aunque la mayoría de las mujeres, pobres o ricas, distaban de compartir las denuncias lanzadas por intelectuales y dirigentes obreros en los años 20, no se puede desconocer que un buen grupo comenzó a acercarse a esas posturas críticas (p. 322).*

No obstante, ese cuestionamiento no se tradujo de forma inmediata en una transformación de las condiciones materiales de las mujeres. La mayoría continuó enfrentando una realidad marcada por la exclusión del espacio público y la concentración de su existencia en el ámbito doméstico. Fue precisamente en ese contexto de tensión entre el orden tradicional y las posibilidades abiertas por la modernización, donde algunas mujeres comenzaron a insertarse en el mundo del trabajo urbano. Esta incorporación estuvo impulsada por necesidades económicas urgentes que transformaron el papel de la mujer más allá de los límites del hogar, abriendo paso a nuevas formas de presencia femenina en la vida pública y laboral del país.

2.2.1 Mujeres obreras

La incorporación de mujeres jóvenes a los centros urbanos a principios de siglo XX representó en un primer momento una presencia minoritaria dentro de los procesos de modernización laboral y social. Su participación en el mercado de trabajo se concentró en sectores específicos como la industria agrícola y de manufactura, tuvo como antecedente la realización de labores domésticas en casas de familias pudientes, espacio en el que muchas mujeres tuvieron su primer contacto con el trabajo remunerado.

Jaramillo (1995) menciona como la expansión de la industria y el crecimiento de las ciudades, las mujeres se integraron principalmente en actividades que demandaban mano de obra poco calificada y que se desarrollaba en condiciones precarias, los textiles, alimentos, trabajo en maquilas y fábricas concentraron gran parte de la fuerza femenina. La migración del campo a la ciudad respondió en muchos casos a las necesidades económicas urgentes,

especialmente durante las crisis de 1930; cuando numerosas mujeres buscaron trabajo urbano en casas particulares, comercios ambulante o mercados como una forma de contribuir al sustento familiar.

Con el paso del tiempo, las perspectivas laborales de las mujeres comenzaron a cambiar, aunque dominaba un paradigma tradicional que mantenían los roles domésticos o trabajos considerados femeninos y de baja remuneración, este paradigma respondía a una estructura institucional y política que limitaba el acceso de las mujeres a los empleos mejor remunerados y a posiciones de mayor jerarquía. En este marco, la Iglesia católica cumplió una función complementaria al ofrecer orientación moral a la mujer obrera, aunque es "protección" operaba en la práctica como un mecanismo de control disciplinario dentro de las fábricas. Como señala Jaramillo (1995) esta lógica paternalista se instaló en las relaciones laborales de manera estructural:

> *La explotación de las generaciones obreras se acompaña de un estilo paternalista en las relaciones que atenúa las contradicciones entre capital y trabajo y hace que las obreras se sientan satisfechas con su labor, los patronos y la empresa. (Jaramillo, 1995, p. 403).*

Bajo esta visión paternalista la empresa es entendida como familia ocasionando que se naturalizar las condiciones de trabajo haciendo que las obreras no identificarán situaciones como injustas o sobre explotadoras. Los abusos laborales iban desde las largas jornadas de trabajo, condiciones de insalubres y ausencia de seguridad laboral, imposiciones del calzado para evitar retrasos en la producción.

Aunque las mujeres contribuyeron de manera significativa a la industrialización y la economía del país, sus condiciones estaban marcadas por una doble desigualdad tanto el acceso a oportunidades laborales como la baja remuneración. Santos Cárdenas (2017) menciona como:

> *El nivel de instrucción (lectura) de las mujeres era incluso mayor al de los hombres en algunos departamentos, y no se encuentra una correlación fuerte entre esta condición de las mujeres y la brecha […]la brecha en jornales es mayor que la brecha en productividad: las obreras eran menos productivas que los hombres, pero la diferencia en remuneración era mayor que la diferencia en productividad (p. 33)*

Esta desigualdad revela que la discriminación laboral tenía un origen estructural lógica en el patriarcado dominante que atravesaba todos los ámbitos de la vida femenina. El cuerpo de la mujer era regulado más allá del espacio industrial, en cada espacio donde ella intentaba ocupar un lugar fuera del hogar. La brecha salarial, las jornadas extenuantes y las imposiciones sobre la conducta dentro de las fábricas no eran anomalías del sistema productivo eran expresiones coherentes de un orden social que asignaba a la mujer un lugar subordinado tanto en lo económico como en lo simbólico. Esta misma lógica se proyectaba sobre la educación femenina, espacio en el que las posibilidades de formación estaban igualmente delimitadas por los roles que la sociedad esperaba que la mujer cumpliera.

2.2.2 Educación femenina

En las primeras décadas del siglo XX, la incorporación de las mujeres a la educación y a la participación social estaban marcadas por resistencias ideológicas, sociales y culturales. Estas resistencias provenían en su mayoría de comunidades religiosas que no contaban con un plan de estudios uniforme y excluían la formación profesional femenina.

Predominaba un enfoque memorístico orientado a fortalecer los sentimientos morales, la sensibilidad y memorias. Los campos de la ciencia eran reservados a los hombres. La educación para las mujeres se centraba en actividades prácticas “útiles” en contextos domésticos enfocados en distintas labores manuales, la enfermería, costura, economía

doméstica y cocina todas estas dirigidas a las niñas preparándose para desempeñar las labores del hogar.

La madre cumplía un papel central en este proceso encargándose de la transmisión de valores morales y religiosos desde temprana edad, preparando a las niñas para su papel en el hogar y la familia, inculcando los valores tradicionales para hacerlas aptas para la sociedad. El hogar funcionaba, así como el primer espacio de formación para la subordinación femenina Como lo evidencia Muñoz y Pachón (1995):

> *Las niñas estaban hechas para encargarse del dolor ajeno, dentro y fuera del hogar; para ser el apoyo del des valido, para servir con abnegación a la patria, para atender los enfermos, para cuidar a los niños ya los viejos; para ser abnegadas esposas que complacieran plenamente a sus esposos y les ayudarán en momentos de necesidad; para que desempeñaran la noble tarea de religiosa a cargo de la educación, la enfermedad, los niños huérfanos y abandonados, los expósitos e inválidos. (p .448)*

Las experiencias educativas de las niñas también estaban marcadas por distinciones de clase. Las niñas de élite accedían a la educación formal, regulada por los valores de los sectores que dominaban el país, las niñas de sectores populares dependían de organizaciones benéficas y de caridad que ofrecían alimentación, refugio e instrucción básica. Su inserción social se limitaba a organizaciones benéficas, servicios domésticos y espacios de entretenimiento.

Con los procesos de modernización, la educación femenina adquirió un papel central en los proyectos de nación. El Estado la concibió como el medio más eficaz para moldear los comportamientos y deberes asignados a las mujeres. La educación formal femenina apuntaba a funciones en la esfera privada, lo doméstico y lo maternal. Herrera (2014) muestra que la educación femenina en Colombia fue un mecanismo de reproducción del orden patriarcal:

> *el dispositivo escolar se encargó de legitimar el orden establecido y ayudar a consolidar la matriz patriarcal, a través de la cual se han difundido las diferencias entre los sexos y la subvaloración de la mujer en el plano económico, social y cultural, lo cual hace que en términos de reconocimiento social y cultural el proceso de inclusión haya sido mucho más lento (p .186).*

La educación reprodujo, entonces, las jerarquías sociales y de género del mismo modo que el trabajo y la vida pública. Este patrón se extendía también al campo de los derechos civiles, donde el lugar de la mujer en la sociedad colombiana comenzaba a ser cuestionado.

2.2.3 Debates intelectuales, derechos políticos y civiles de la mujer

Durante la década de 1920, algunas voces ilustradas comenzaron a cuestionar el lugar de subordinación de la mujer, influidas por los debates feministas como Ricardo Tirado Matías, Carlos E. Restrepo y Ricardo Uribe Escobar, expresaron públicamente la necesidad de transformar la educación y el papel social de la mujer. Para estos pesadores, la exclusión femenina representaba un límite el desarrollo nacional; en ese mismo periodo surgieron en Colombia los primeros intentos por conquistar derechos civiles para las mujeres.

Un proyecto de ley buscaba otorgarle autonomía patrimonial. El derecho a separar bienes propios sin depender se la autoridad del esposo. El proyecto fue difundido y analizado por el Congreso Internacional Femenino, pero el Congreso no lo aprobó. Ante lo cual el presidente Olaya Herrera encomendó a un abogado la elaboración de un nuevo proyecto que garantiza los derechos civiles de las mujeres casadas, con lo cual cumplió una de las promesas centrales de su programa político.

Los debates en torno a esta iniciativa evidenciaron la resistencia de las élites conservadoras. Desde su perspectiva, los derechos civiles de la mujer ponían en riesgo las

estructuras familiares y sociales tradicionales. El argumento central apelaba a una "ley natural" que asignaba a la mujer el ámbito doméstico: la crianza de los hijos y el cuidado del esposo. Como señala Velazquez Toro (1994)

> *La mayoría de los conservadores en el Parlamento, más papistas que el papa, temían contrariar los principios invocados por la Iglesia católica y se constituyeron, muchos de ellos, en los guardianes de la moralidad pública supuestamente amenazada con el proyecto (p. 191-192).*

A pesar de las resistencias conservadoras, la ley 28 de 1932 fue aprobada y otorgó a la mujer casada la capacidad de administrar y utilizar sus bienes. Su aprobación no produjo un cambio inmediato en las condiciones de los derechos de las mujeres. En el campo educativo, la autorización para que los colegios femeninos expidieran diplomas de bachiller y la apertura gradual a la educación universitaria durante el gobierno de Olaya Herrera fueron avances que abrieron el camino hacia una mayor participación femenina.

El debate sobre los derechos políticos se extendió durante las décadas siguientes. El reconocimiento de la ciudadanía femenina permitió que algunas mujeres accedieran a cargos como magistradas, juezas, procuradoras y ministras, aunque los estereotipos de género persistían en la práctica. El sufragio femenino, en cambio, no prosperó en ese período. Las resistencias culturales dominantes consideraban a la mujer incapaz o no apta para ejercer el voto.

En este contexto surgieron organizaciones que impulsaron la lucha por los derechos políticos y civiles. La Unión Femenina de Colombia desempeñó un papel central en la articulación del movimiento feminista en el país. Ofelia Uribe de Acosta[8] fue una de sus figuras

[8] Ofelia Uribe de Acosta (Santander, 1900 – Bogotá, 1988) fue una maestra, periodista, escritora y feminista colombiana, considerada una de las figuras más destacadas del movimiento sufragista en el país. Su activismo se

más destacadas: desde la prensa y los espacios políticos públicos cuestionó las desigualdades que enfrentaban las mujeres colombianas. Su pensamiento revelaba con precisión la distancia entre el reconocimiento jurídico y la transformación real:

> "*La mujer en lo general no ha podido acomodarse ni actuar con propiedad y desenvoltura dentro de su nueva posición de ciudadana, porque todavía conserva las ligaduras que la atan al pasado. Mental y sicológicamente es aún esclava o menor de edad y no puede moverse sin el amparo del amo o del tutor; por eso se manifiesta en forma de recomendaciones o peticiones vacilantes como el niño que trata de dar los primeros pasos, en vez de pronunciarse por programas o derroteros afirmativos." (Uribe de acosta, 1963. p 64)*

Las palabras de Uribe de Acosta ilustran con claridad la brecha entre el avance legislativo y la transformación concreta en la vida de las mujeres. La Ley 28 de 1932 y la apertura gradual a la educación fueron conquistas reales, pero su alcance quedó limitado por las estructuras religiosas, sociales y patriarcales que seguían definiendo el lugar de la mujer en la sociedad colombiana. Los debates intelectuales y las luchas organizadas pusieron en evidencia que los derechos civiles y políticos no eran solo una cuestión jurídica: eran también una disputa por el sentido mismo de la ciudadanía femenina. El clima de tensión entre lo instituido y lo reclamado configuró formas de resistencia y visibilidad frente a las contradicciones de ese tiempo. Esta tensión encuentra una expresión visual en la obra de Débora Arango, cuya pintura *Los derechos de la mujer* será analizada en el siguiente apartado

---

orientó hacia la conquista de los derechos civiles y políticos de las mujeres, entre ellos el acceso a la educación, la autonomía en el manejo de sus bienes y el derecho al voto. Impulsó estos ideales desde distintos frentes: fundó en 1944 la revista *Agitación Femenina*, primera publicación feminista de Colombia, y condujo el programa radial *La Hora Feminista*. En 1963 publicó *Una voz insurgente*, obra en la que dejó consignadas sus memorias sobre las luchas feministas en el país. Su trayectoria representa un antecedente fundamental para comprender la irrupción de las mujeres en la vida pública colombiana durante la primera mitad del siglo XX.

como testimonio pictórico de ese mismo conflicto entre el orden establecido y la reivindicación femenina.

2.3 El cuerpo como archivo: cinco obras de Débora Arango

La obra de Débora Arango es atravesada por el tiempo que la produjo. Entre 1939 y 1960 Colombia cruzaba por transformaciones profundas en su estructura social, cultural y política. El cuerpo femenino se había convertido en un campo de disputa entre el orden moral conservador y las tensiones que traía consigo la modernización. Arango eligió representar aquello que la sociedad prefería silenciar. La desnudez femenina como presencia concreta y cotidiana, la sexualidad como objeto de comercio y explotación, la maternidad atravesada por la violencia y el conflicto bipartidista, y la conquista formal de los derechos políticos de la mujer. Las obras seleccionadas para este análisis son: *Montañas* (1940), *Adolescencia* (1943), *Friné o trata de blancas* (1940), *Los derechos de la mujer* (1954) y *Maternidad y violencia* (1950). Son documentos visuales que permiten leer, desde el cuerpo femenino, las contradicciones de una sociedad que modernizaba su economía sin transformar sus estructuras de poder.

2.3.1 Montañas

Figura 1 *Montañas (1940).*



Nota. De Arango, D. (1940). *Montañas* [Acuarela sobre papel]. Colección de Arte del Banco de la República.

La obra es una acuarela de gran formato compuesta en cuatro pliegos de papel, en el plano central se presenta la figura de una joven desnuda recostada sobre el suelo, con una postura tranquila y natural que deja el cuerpo completamente expuesto. El fondo está ocupado por formas redondeadas que evocan el perfil de las montañas y la pañeta cromática combina tonos terrosos, verdes y ocres que integran el cuerpo de la figura con el paisaje que la rodea.

La figura femenina recostada en un entorno natural establece un diálogo visual con la tradición del desnudo académico europeo, aunque Arango toma distancia de esa tradición. Como señalan Aguilar Rubiano y Mahecha Bustos (2011), su interés no era continuar el canon que representaba el cuerpo femenino como puro, sacro y sublime, sino mostrar mujeres de carne y hueso, con una corporalidad concreta y terrenal, alejada del desnudo mitológico o alegórico. En *Montañas*, la paleta de tonos terrosos, verdes y ocres integra el cuerpo de la figura con el paisaje que la rodea: la montaña, símbolo recurrente de la cultura antioqueña, funciona como espejo formal de la figura femenina, pues ambas formas comparten la misma curva y el mismo peso visual. Esta operación pictórica no era inocente. Londoño Vélez (1997) documenta

que la obra de Arango fue comparada en su tiempo con propaganda cinematográfica pornográfica, precisamente porque presentaba un cuerpo femenino sin pudor ni idealización, en una sociedad donde la imagen pública de la mujer debía responder a los valores de recato y decencia que el orden conservador exigía.

La obra fue expuesta en el primer salón Nacional de Artistas en Bogotá en 1940. Como documenta Bravo de Hermelin (2004) Arango:

> *participó con otros pintores antioqueños en el Primer Salón Nacional de Artistas en Bogotá, iniciativa del Ministerio de Educación en cabeza de Jorge Eliécer Gaitán (...) Las obras exhibidas desataron una dura controversia, encabezada por El Siglo y Laureano Gómez, tanto por sus temas como por su estilo de pintar. (p. 155)*

Este rechazo revela la tensión entre una representación del cuerpo femenino autónoma y no moralizada frente a una sociedad Desde una lectura iconológica en el sentido de Panofsky (1979), la fusión visual entre el cuerpo femenino y el paisaje montañoso no era solo una decisión estética: era una afirmación de que el cuerpo femenino pertenecía al mundo natural con el mismo peso y legitimidad que el paisaje. Aguilar Rubiano y Mahecha Bustos (2011) sintetizaron el efecto que esta representación produjo en el orden social conservador mencionando como *"Débora Arango se convierte en la mujer contaminante que se atreve a lo que ninguna mujer debería hacer." (p. 153)*

2.3.2 Adolescencia (Clavel rojo)

Figura 2 *Adolescencia (Clavel rojo) (1943)*



Nota. De Arango, D. (1943). *Adolescencia (Clavel rojo)* [Óleo sobre lienzo]. Colección de Arte del Banco de la República.

La figura de una joven desnuda ocupa casi la totalidad del lienzo en posición recostada boca arriba, con las piernas abiertas y una de ellas levantada. El rostro mantiene una expresión serena, sin tensión ni pudor. La composición no deja espacios vacíos: el cuerpo es el tema central. La obra invierte la lógica del desnudo académico tradicional en el que el cuerpo femenino era dispuesto para la mirada masculina desde una postura pasiva y estilizada. La pose abierta y la exposición directa de la figura no ofrecen el cuerpo como objeto, lo presentan como un sujeto consciente de su propia presencia.

Esta decisión marca una ruptura deliberada con la representación canónica del desnudo femenino en el arte de la época. Como señalan Aguilar Rubiano y Mahecha Bustos (2011), *"en las dos Adolescencias la gestualidad propia del cuerpo indica la inseparabilidad de la carne con la psique"* (p. 139). La posición del cuerpo no es una pose: es una afirmación de una

interioridad femenina que el canon pictórico de la época se negaba a reconocer. El título *Adolescencia (Clavel rojo)* no es casual. La flor presente en la composición resume el sentido erótico de la obra. Aguilar Rubiano y Mahecha Bustos (2011) la describen como *"una fortaleza provocadoramente ambigua, pues es el lugar donde la carne recupera el cuerpo, donde lo afirma como cuerpo erótico. Cuerpo sexual que se aleja de la candorosa idealización sobre la mujer y su pudor" (p. 139).*

La obra fue exhibida en 1948 y provocó la queja formal de las señoras de la Liga de la Decencia de Medellín ante el arzobispo García Benites, quien citó a Arango al Palacio Episcopal. La respuesta de la artista fue un acto de resistencia irónica: declaró que sus modelos eran hijas de las propias mujeres que la denunciaron. Esta reacción social expone la disputa central que rodeaba el cuerpo femenino pintado por una mujer desde una mirada femenina. Como documenta Aguilar Rubiano y Mahecha Bustos (2011), el escándalo no respondía al desnudo en sí:

> *sino en especial, los desnudos que pintaba Débora Arango, ya que éstos, en primer lugar, expresaban una corporalidad que, siendo social y moralmente desaprobada, generaba emociones como la repugnancia y el miedo; y en segundo lugar, eran pintados por una mujer (p. 148).*

El cuerpo femenino representado desde una mirada femenina representaba una amenaza de naturaleza distinta a la del desnudo pintado por un hombre.

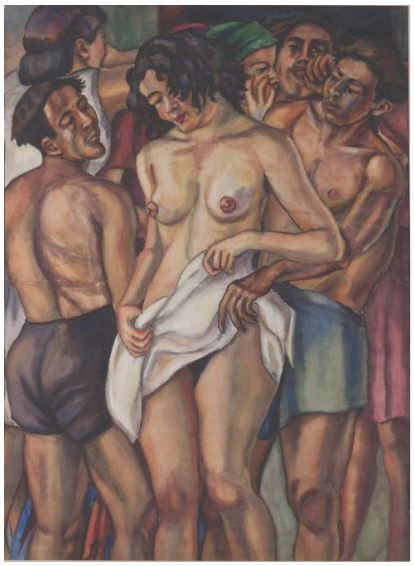
Tanto la obra ***Adolescencia (Clavel rojo)*** y ***Montañas*** comparten un mismo gesto al colocar el cuerpo femenino desnudo en el centro del lienzo sin disculpas, sin pretexto simbólico ni mitológico. Bravo de Hermelin (2004) señala que Arango asumió:

> *El cuerpo no como objeto o símbolo es el cuerpo en toda su dimensión estética, desde su interior: sensualidad, goce, sufrimiento. En la desnudez, sin temores, hay un hondo acercamiento a lo humano hecho carne para expresar el mundo interior femenino. (p. 156)*

En el contexto colombiano de la primera mitad del siglo XX, donde el cuerpo de la mujer era regulado por la moral católica y confinado al espacio doméstico, este gesto no era una decisión estética: era una afirmación política. La propia artista afirmó: "*En mi concepto, el arte nada tiene que ver con la moral: un desnudo no es sino la naturaleza sin disfraces... Un desnudo es un paisaje en carne humana" (Arango, 1984).* Que esa afirmación proviniera de una mujer la cual pintaba mujeres y desde una mirada femenina, fue precisamente lo que la sociedad antioqueña no pudo tolerar.

2.3.3 Frine o trata de blancas

Figura 3 *Frine o trata de blancas (1940)*



Nota. De Arango, D. (1940). *Frine o trata de blancas* [Acuarela sobre papel]. Colección de Arte del Banco de la República.

La acuarela presenta en el centro una figura femenina y masculinas con el torso descubierto y un trapo que cubre la parte inferior del cuerpo, a su alrededor hay varias figuras masculinas, una de ellas extiende su mano hacia la tela con intención de retirarla, otras observan la escena con expresiones de lujuria y frialdad. El carácter violento de la escena no proviene únicamente de la desnudes forzada de la figura central, proviene también de la acción concreta de las figuras que la rodean. El gesto de la mano que se extiende hacia la tela con intención de retirarla convierte el gesto de la mano que se extiende hacia la tela con intención de retirarla convierte la observación pasiva en un acto de agresión directa. Las expresiones de frialdad en los rostros masculinos refuerzan esa violencia, la escena no registra curiosidad o sorpresa, registra la indiferencia de quienes ejercen poder sobre un cuerpo que no consienten.

La obra se remite al mito de Friné, una cortesana griega del siglo IV, su historia la relata como una cortesana de la antigua Grecia que fue juzgada por impiedad. Fue absuelta gracias a la audaz maniobra de su defensor Hipérides, quien la desnudó ante el tribunal, convenciendo a los jueces de que su belleza era de "origen divino" salvándola así de la pena de muerte. Arango toma este referente clásico y lo desplaza a Medellin del siglo XX, específicamente al contexto de la migración hacia las zonas urbanas y la industrialización, que trajo consigo el crecimiento masivo del comercio sexual. Las figuras masculinas que rodean a la mujer central no son jueces ni administradores, son representaciones del poder que dispone del cuerpo femenino como mercancía.

La obra instala una crítica a la doble moral de la sociedad antioqueña y colombiana. Salamanca (2012) documenta que la prostitución era entendida simultáneamente desde tres ópticas en ese período: *"como un mal necesario […] ya que servía para preservar la familia sin que se tuviera una amenaza directa sobre ésta […] dado que se toleraba y se rechazaba al mismo tiempo" (p. 27).* Esta triple lectura revela que el problema no era la existencia del comercio sexual en sí, era su visibilidad. La sociedad colombiana de la primera mitad del siglo

XX construyó un discurso público de condena moral mientras sostenía en la práctica las condiciones que hacían posible esa explotación. Las otras dos lecturas que Salamanca (2012) documenta completan el cuadro. La segunda presentaba a la prostituta como la mujer caída en desgracia, un cuerpo femenino resignado que precisaba de ayuda para reintegrarse a la sociedad. La tercera la identificaba como una fuente de contagio y peligro sanitario, cuya movilidad debía ser controlada y confinada a zonas específicas de la ciudad. Las tres lecturas coincidían en un punto: el cuerpo de la mujer era siempre el problema, nunca el sistema que lo explotaba.

Arango invierte esa lógica en *Friné*: las figuras masculinas que rodean a la mujer central son quienes sostienen y perpetúan ese sistema, y la obra los nombra de manera directa. Las figuras femeninas del fondo de la obra, que apartan la mirada o vuelven la espalda, encarnan precisamente esa actitud colectiva: la del que sabe y prefiere no ver. Arango, al colocar la escena en el centro del lienzo y obligar al espectador a mirarla de frente, desmonta ese mecanismo de invisibilización. Al retomar un episodio de la antigüedad clásica, la artista universaliza el problema y le confiere un peso histórico que impide reducirlo a un escándalo local.

Friné o trata de blancas opera entonces en dos tiempos simultáneos: el del mito clásico y el de la Medellín industrializada del siglo XX. Al superponer ambos, Arango señala que la disposición del cuerpo femenino como mercancía no era un fenómeno nuevo ni local, era una estructura histórica sostenida por el silencio cómplice de la sociedad. En ese sentido, la obra no es solo una denuncia: es también una fuente histórica que registra lo que los documentos oficiales preferían omitir.

2.3.4 Los derechos de la mujer

Figura 4 *Los derechos de la mujer (1954)*



Nota. De Arango, D. (1954). *Los derechos de la mujer* [Óleo sobre lienzo]. Colección de Arte del Banco de la República.

La composición presenta dos figuras femeninas en actitud de danza o movimiento en el plano central, frente dos figuras masculinas una con los brazos levantados y una expresión que sugiere un grito, el otro tendido en el suelo con una actitud que mira lasciva que mira hacia arriba, por debajo de las faldas de las mujeres.

En la composición aparecen corbatas de distinto colores (rojo y azul) y una bandera de Colombia y otra del partido liberal. Los elementos simbólicos de la obra son específicos e intencionales. Las corbatas de distinto colores aluden a los dos partidos políticos dominantes en Colombia (liberales y conservadores), las banderas refuerzan la dimensión política de la escena. Las figuras masculinas representan el poder institucional, uno parece celebrar y el otro desde el suelo minimiza la conquista de los derechos a un espectáculo para su propio placer. Las mujeres danzan paro su movimiento esta observado y condicionado por miradas de poder.

La obra fue elaborada en 1954, año en que el gobierno de Rojas Pinilla otorgó el derecho al sufragio femenino en Colombia. Esta fecha convierte la obra en una respuesta directa a ese acontecimiento histórico. Bajonero Bedoya y Jurado Giraldo (2022) señalan que:

> en esta conquista (por el voto fe menino) jugó un papel importante un régimen militar, el del general Rojas Pinilla. Esta paradoja –régimen militar promueve conquista democrática– dio pie para que este primer evento se convirtiera en espacio de debate entre distintas protagonistas femeninas (Wills, 2005, citado en Bajonero Bedoya y Jurado Giraldo, 2022, p. 31)

Arango traduce visualmente esa paradoja: las mujeres danzan y celebran, pero las figuras masculinas que las rodean: una con los brazos alzados, la otra en el suelo con una mirada lasciva, revelan que el reconocimiento fue formal y no implicó una transformación real de las relaciones de poder. La escena admite una doble lectura. Por un lado, registra el ambiente festivo de la conquista del sufragio femenino, las mujeres danzan y ocupan el centro del lienzo. Por otro lado, esa misma celebración se convierte en el escenario de una vulneración: la mirada lasciva del hombre tendido en el suelo y el gesto exaltado de la otra figura masculina desplazan el protagonismo de la conquista hacia el escrutinio del cuerpo femenino. Arango no presenta estas dos dimensiones como excluyentes, las superpone en una misma escena para mostrar que la celebración y la vulneración ocurrió de manera simultánea.

Las corbatas de distintos colores y las banderas de Colombia y del Partido Liberal no son elementos decorativos: son la señal de que la conquista del sufragio femenino ocurrió en medio de una disputa entre partidos que instrumentalizaron a las mujeres como masa electoral. Bajonero Bedoya y Jurado Giraldo (2022) documentan que ese debate no giraba en torno a la ciudadanía plena de las mujeres, sino al cálculo político de cada facción.

Desde una lectura iconológica, los elementos simbólicos de la composición operan como un archivo visual de esa tensión. La figura masculina tendida en el suelo no representa la derrota del poder patriarcal: representa su persistencia bajo una nueva forma. La mirada lasciva hacia arriba, por debajo de las faldas de las mujeres que danzan, condensa en un solo gesto la lógica que Arango denuncia: el cuerpo femenino seguía siendo objeto de escrutinio masculino incluso en el momento de su reconocimiento político *Los derechos de la mujer* no celebran una conquista en cambio la interroga.

2.3.5 Maternidad y violencia

Figura 5 Maternidad y violencia (1950)



Nota. De Arango, D. (1940). *Maternidad y violencia* [Óleo sobre lienzo]. Colección de Arte del Banco de la República.

La pintura presenta como figura central una mujer esquelética y semidesnuda que sostiene en brazos a un recién nacido; la verticalidad del lienzo acentúa la delgadez extrema del cuerpo. En el suelo, a los pies de la figura, reposan un fusil y un casco militar, mientras el entorno está ocupado por aviones que cruzan el cielo y explosiones que fragmentan la

composición. La maternidad es uno de los temas más replicados en la historia del arte occidental, especialmente a través de la iconografía de la Virgen con el niño. Arango altera ese modelo: lejos de presentar una figura sagrada, muestra un cuerpo devastado por el hambre y la guerra. El recién nacido no llega a este mundo en paz; está rodeado de armas, y el fusil y el casco son señales de un conflicto que ha quebrado el cuerpo que debería ser origen de vida.

La obra fue pintada en 1950, en pleno período de La Violencia, el conflicto bipartidista que entre 1946 y 1958 desplazó a miles de familias campesinas en Colombia. Schuster sitúa este período como el contexto directo de la producción más comprometida de Arango, y señala que *El cementerio de la chusma* (1951), pintado un año después de *Maternidad y violencia*, constituye "la más clara denuncia de la ola de terror desencadenada por las bandas conservadoras en el campo". Ambas obras comparten la misma voluntad de hacer visible lo que el relato oficial del conflicto borraba. La desolación que abunda en *Maternidad y violencia* expresa la posición ética de la artista ante ese sufrimiento: al situar a la mujer como figura central de una obra sobre la guerra, Arango visibiliza a quienes quedaban fuera del relato histórico dominante, las madres viudas, las desplazadas, los cuerpos afectados por la violencia.

Esta operación visual no era ajena al ambiente político del período. Lola G. Luna señala que en la Colombia de los años cuarenta el discurso sobre las mujeres las reconocía como ciudadanas en tanto madres, y que su participación política quedaba subordinada a esa función: "las mujeres eran ciudadanas porque eran madres y porque la función maternal era una función social". Arango toma esa imagen culturalmente consagrada de la madre y la despoja de todo su contenido normativo. La figura de *Maternidad y violencia* no protege, no nutre, no encarna la patria ni la regeneración moral; sostiene a un hijo en un cuerpo que apenas puede sostenerse a sí mismo. En ese gesto está la crítica: el mismo discurso que exaltaba la maternidad como deber cívico y fundamento de la nación era producido por un orden político que simultáneamente destruía los cuerpos concretos de esas madres en el campo.

La distorsión expresionista del cuerpo es el procedimiento formal con el que Arango traduce visualmente ese impacto. Schuster observa que, desde sus obras tempranas, la artista recurrió a "trazos gruesos, figuras idealizadas, superficies amplias y rasgos desenfocados", y que en sus cuadros sobre La Violencia esa técnica intensifica la carga de denuncia. En *Maternidad y violencia* la deformación no es decorativa ni estilística: es el lenguaje con el que el cuerpo de la mujer registra lo que la historia oficial no nombraba.

Desde el marco teórico que orienta este análisis, las obras puede leerse en diálogo con Foucault (1975) y Bartky (1988) el cuerpo femenino ha sido históricamente un cuerpo disciplinado, moldeado por normas que definen cómo debe verse, qué debe producir y qué lugar ocupa en el orden social. En *Adolescencia*, *Friné* y *Los derechos de la mujer*, esa diciplina opera a través de la mirada institucional que clasifica, juzga y sanciona el cuerpo que se desvía. En *Montañas* y *Maternidad y violencia*, la ruptura es distinta, el cuerpo no es castigado por transgredir una norma estética, es destruido por un orden político que lo necesitaba sumiso y productivo, Lo que queda en ambos casos es un cuerpo que ha absorbido, de formas distintas, la violencia del Estado y de las instituciones que lo sostienen.

Berger (1972), por su parte, señala que en la tradición pictórica occidental el cuerpo femenino ha sido construido para ser mirado, para satisfacer una mirada exterior que lo define y lo contiene. Arango invierte esa lógica en toda su obra: sus cuerpos no están dispuestos para la contemplación. La prostituta de *Friné* acusa al espectador, la mujer de *Los derechos* ocupa el espacio público con una pancarta, la figura de *Maternidad y violencia* sostiene un hijo en medio de la guerra. En ningún caso el cuerpo femenino existe para ser visto; existe para señalar lo que la historia oficial prefirió no mirar.

2.4 DEL OLEO AL AULA

2.4.1 Cuerpos que hablan: enseñar historia a través de la pintura de Débora Arango:

La perspectiva pedagógica que orienta la propuesta se fundamenta en el aprendizaje como proceso activó, colaborativo y culturalmente situado. Esto implica reconocer que el conocimiento histórico no se transmite de manera lineal entre el docente y el estudiante, en cambio se construye en la interacción entre sujetos, saberes previos e instrumentos culturales disponibles en el aula. En este sentido, las obras de Débora Arango operan como mediadores pedagógicos que posibilitan la construcción colectiva de comprensiones históricas, estéticas y críticas sobre la condición de la mujer en Colombia durante la primera mitad del siglo XX.

Desde el paradigma sociocultural de Vygotsky el aprendizaje escolar se comprende como un proceso dialéctico en el que el desarrollo cognitivo y la adquisición de conocimientos se influyen mutuamente a través de la intervención social. El concepto central de este paradigma es la Zona de Desarrollo Próximo, entendida como:

"No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz" (Vygotsky, 1979, p. 133 cómo se citó en Hernández Rojas, 1999, p. 48).

Esta distancia representa precisamente el espacio donde ocurren el aprendizaje significativo, tanto en la colaboración, la guía y la mediación de agentes socioculturales a través de sistemas semióticos como el lenguaje y la imagen potencian el desarrollo del estudiante más allá de sus capacidades individuales. En el marco de esta propuesta, dicho principio orienta el diseño de cada sesión, las actividades de apertura están pensadas para activar los saberes previos de los estudiantes y situar el punto de partida del aprendizaje dentro de su desarrollo

real, desde el cual avanza hacia comprensiones más complejas sobre la representación del cuerpo femenino en la obra de Arango.

Hernández Rojas (1999) señala además que la ZDP puede construirse de maneras colectiva en tanto "*la palabra esencial de una propuesta educativa de este tipo deja de ser la de transmisión, para dar paso a otras como las de negociación y compartición." (p.62).* En este sentido la palabra central deja de ser transmitida para dar paso a la negociación de los significados, proceso mediante el cual los distintos puntos de vista se articulan y producen comprensiones colectivas más ricas que las individuales. Las actividades en grupo, el debate guiado y la socialización de análisis presentes dentro de las tres planeaciones responde a esta lógica; el conocimiento emerge del diálogo entre los estudiantes, sus lecturas de imágenes y el contexto histórico trabajado.

Este proceso de construcción colectiva del conocimiento encuentra en las pinturas de Arango su mediador central, al articulase como un objeto estético de dimensión visual e histórica, las obras abren un espacio de encuentro donde el conocimiento sobre la condición de la mujer en Colombia durante la primera mitad del siglo XX deja de ser información básica para transformarse en una experiencia interpretativa compartida. Esto solo es posible si se reconoce que la imagen, en el contexto del aula de clase, opera como herramienta del pensamiento; es decir, que los cuerpos que Arango pintó no ilustran la historia, la interpelan.

La educación artística ha ocupado históricamente un lugar marginal dentro del currículo escolar, reducida con frecuencia a actividades manuales o al desarrollo de habilidades técnicas desvinculadas de toda reflexión crítica. Frente a ese enfoque, Mejía Echeverri (2009) retoma la propuesta de Fernando Hernández para plantear que la educación artística debe orientarse hacia la perspectiva crítica de la cultura visual, entendida como el conjunto de representaciones producidas social e históricamente. Desde allí, toda propuesta pedagógica en esta área deja de

ser una decisión neutral: es también una decisión política sobre qué se enseña, qué se visibiliza y desde qué lugar se interpreta la realidad.

Esta afirmación adquiere un peso particular en el contexto colombiano. Durante las primeras décadas del siglo XX, las representaciones visuales del cuerpo femenino no fueron ajenas a las disputas sobre el orden, la moral, político y social del país. Las obras de Arango fueron censuradas retiradas de explosiones públicas y excluidas del canon artístico nacional precisamente porque su mirada sobre la mujer contradecía las representaciones oficiales y morales que circulaban en la cultura visual de la época. Al llevar estas obras al aula es entonces una decisión pedagógica que pone en el centro de la clase aquello que fue deliberadamente marginado. En este sentido la propuesta asume la educación artística como un espacio donde el conocimiento histórico y el análisis visual se articula para producir una lectura critica de la historia, coherente con lo que Berger (1972) señala sobre los modos de ver como construcciones sociales que determina qué se muestra, cómo se muestra y desde que lugar se mira.

Asumir la educación artística como comprensión critica implica además reconocer que las imágenes no son objetos neutros de contemplación. Mejia Echeverri (2009) señala que el arte debe entenderse como mediador cultural de representaciones sociales relacionadas al cuerpo, identidad y poder, la lectura en el aula constituye a la comprensión del paisaje social y cultural en el que habitan los estudiantes. En este caso las pinturas de Arango dejan de ser objetos de apreciación estética para convertirse en documentos desde los cuales los estudiantes pueden leer las tenciones históricas sobre la presentación de la mujer en Colombia, estableciendo una conexión entre el análisis visual y la construcción de una mirada crítica sobre su propia cultura.

Los planteamientos de Mejia Echeverri (2009) encuentra un respaldo teórico en la reflexión que Pierre Chateau (2017) desarrolla sobre la cultura y los estudios visuales, el autor plantea el concepto de *la visualidad* como se interpreta, se usa y se incorpora las imágenes en discursos de poder, técnicas específicas y practicas sociales. También se señalan que esta visualidad *"se encuentra inherentemente delimitada y cargada de discursos y prácticas que la condicionan históricamente." (Chateau. 2017, p.17),* como se comprende lo que la sociedad ve, interpreta y que puede llegar representar visualmente no es resultado de una mirada inocente. En cambio, está condicionada por relaciones de poder que determinan que se muestra y a quienes ca dirigido. Por ende, el acto de ver es un acto cultural y político antes que un acto puramente intuitivo.

Esta comprensión cambia la manera en que se aborda una imagen en el aula, no basta describir sus elementos formales o apreciar su valor estético, es necesario considerar a quien produce la imagen, desde que lugar lo hace y que relaciones de poder determinan su visibilidad o silencio, en este caso las obras de Débora Arango, resulta especialmente relevante sus pinturas desafiaron los códigos visuales dominantes sobre el cuerpo femenino en Colombia y fueron por ello censurados y excluidos de espacio público; Llevarlas al aula implica recuperar precisamente aquello que esos códigos hegemónicos buscaron invisibilizar.

Frente al concepto tradicional que entendía las imágenes como meros reflejos de estructuras sociales o económicas, Chateau (2017) plantea que estas son agentes activos en la construcción de sentido histórico y cultural. En sus palabras, la imagen es

> *"imagen como un objeto desde donde podemos reflexionar en torno a la historia y, más ampliamente si cabe, en torno a la cultura. Un lugar desde el cual es válido cuestionar todo el hacer-historia, el hacer-mundo, campo de estudio mucho más amplio que el de*

la Historia del Arte y que los Estudios Visuales debiesen tomar con ánimo intelectual." (Chateau. 2017, p.24)

Esta afirmación define con precisión el lugar que ocupa las pinturas de Arango esta propuesta siendo documentos desde los cuales los estudiantes pueden interrogar las presentaciones del cuerpo femenino, las tensiones históricas que las produjeron y la vigencia de estas tenciones en el presente.

En este sentido asumir la imagen como un dispositivo cultural y político implica necesariamente replantear su lugar dentro de la enseñanza de la historia, si las imágenes son construcciones atravesadas por relaciones de poder su incorporación en el aula no puede limitarse a una función ilustrativa o decorativa; se debe orientar hacia su problematización como fuentes históricas. Es precisamente donde los planteamientos de Chateau (2017) dialogan con las propuestas didácticas de Santiesteban (2010) donde coinciden en la necesidad de formar sujetos capases de interpretar, cuestionar y construir sentido a partir de vestigios del pasado. De este modo el trabajo con las obras de Débora Arango encuentra en el desarrollo del pensamiento histórico el marco pedagógico que permite activar su potencial formativo en el aula.

Este trabajo asume que enseñar historia no equivale a transmitir una lista cerrada de hechos, personajes y fechas. Santiesteban (2010) plantea que la finalidad más importante de la enseñanza de la historia es formar el pensamiento histórico. Su propósito es proporcionarle al estudiante instrumentos de análisis, interpretación y comprensión que le permitan abordar el estudio del pasado con autonomía. Desde allí, el conocimiento histórico deja de ser un discurso cerrado e inamovible para transformarse en una argumentación abierta al debate, capaz de plantear preguntas sobre las causas, las consecuencias y las posibilidades que el pasado ofrece para entender el presente.

Esta noción del pensamiento histórico tiene implicaciones directas para el diseño de la propuesta, Santiesteban (2010) identifica cuatro competencias interrelacionadas. La conciencia histórico-temporal, la representación de la historia, la imaginación histórica y la interpretación de fuentes. Las tres sesiones[9] que componen esta propuesta activan cada una de estas competencias de manera articulada

La conciencia histórico- temporal se trata al ubicar la obra de Arango en el contexto de la primera mitad del siglo XX colombiano, estableció relaciones entre el pasado y el presente de los estudiantes, la representación de la historia se desarrolla a través del análisis guiado de las obras. Donde los estudiantes construyen una narración propia sobre lo que las imágenes revelan, tanto la imaginación histórica como la interpretación de fuentes se activan al enfrentarse directamente a las pinturas como documentos del pasado.

Este último punto merece especial atención Santiesteban (2010) advierte "*que las fuentes son mudas, necesitan a alguien que las haga hablar" (p.50)* esta afirmación define con precisión el lugar que ocupa las pinturas de Arango en las sesiones no son ilustraciones que acompañan un contenido ya explicado, son documentos históricos que requieren ser visuales primarias genera un conocimientos discutible y abierto al debate, desafía la pasividad frente al texto escrito y sitúa al estudiante como protagonista activo de su propia reconstrucción histórica.

En ese marco, el arte ocupa un lugar específico como fuente histórica. Burke (2005) señala que las imágenes permiten acceder a dimensiones del pasado que los documentos escritos no registran: las representaciones del cuerpo, las emociones colectivas, los conflictos que el discurso oficial prefirió silenciar. Las pinturas de Débora Arango sobre La Violencia y

9 . Cada una de las tres sesiones tuvo una duración de cuatro horas, lo que equivale, en términos de tiempo efectivo de trabajo, a seis sesiones de implementación de dos horas cada una, conforme a la distribución horaria habitual en los procesos de aula.

sobre la condición de la mujer en Colombia no ilustran un período ya conocido; lo documentan desde un lugar que la historia política tradicional dejó vacío.

Esta condición de la imagen como fuente no es automática. Requiere un procedimiento de lectura que vaya más allá de la descripción superficial. Es precisamente en ese punto donde el análisis iconográfico propuesto por Panofsky (1979) (resulta pertinente para el aula: permite al estudiante transitar desde lo que ve en la imagen hacia lo que la imagen significa en su contexto histórico y cultural, sin reducir la obra a un simple reflejo de los hechos.

Finalmente, la empatía histórica constituye una de las competencias más relevantes para esta propuesta, para Santiesteban (2010) *"La empatía es un concepto que hace referencia a capacidades para imaginar "cómo era" o a comprender las actitudes o las motivaciones de los actores en el pasado, que ahora nos pueden parecer extrañas, equivocadas o imposibles." (p.46)* para esta competencia no es un ejercicio sentimental es una forma de pensamiento crítico que permite a los estudiantes comprender las condiciones históricas en las que vivieron las mujeres representadas por Débora Arango, reconocer la distancia entre contexto y presente, al formular juicios históricos fundamentados. La propuesta activa esta capacidad de manera concreta a través de una actividad en el que los estudiantes asume la perspectiva de una mujer de la época, lo cual exige contextualiza, imaginar y argumentar desde el conocimiento histórico construido a lo largo de las sesiones.

El conjunto de planteamientos teóricos desarrollados a lo largo de este apartado configura un marco pedagógico coherente en el que el aprendizaje histórico, el análisis visual y pensamiento crítico se articulan y complementan. Las pinturas de Débora Arango no aparecen en el aula como ilustraciones de un contenido cerrado, en este caso opera como documentos vivos que exigen ser interrogados, interpretados o contextualizados. Esta propuesta asume que ese proceso de interrogación hace parte del ejercicio formativo, ya que al

enfrentarse a las imágenes que fueron censurada y maginadas del espacio público, los estudiantes no solo construyen conocimiento histórico sobre la condición de la mujer en Colombia durante la primera mitad del siglo XX, sino también desarrollan una mirada crítica sobre los mecanismos culturales y políticos que determinan qué se muestra, qué se silencia y desde qué lugar se interpreta la realidad.

2.4.2 Caracterización institucional:

El Colegio Gloria Valencia de Castaño es una institución educativa de carácter público, ubicado en San Cristobal perteneciente a la localidad cuarta. Fusiona bajo jornada única y atende los niveles de preescolar, básica primera, básica segundaria y media, con calendario A. La institución se identifica como un mega colegió del Distrito Capital, lo que implica una infra estructura de gran escala y una población estudiantil amplia y diversa provenientes de contextos socioeconómicos del sur oriente de Bogotá.

La localidad de San Cristobal concentra barrios de estratos 1, 2 y 3 con presencia considerable de familias en condiciones vulnerables, desplazamiento y distintas situaciones de desprotección factores que influyen directamente en las dinámicas escolares y en las necesidades pedagógicas del colegio. El proyecto educativo de la institución se titula como *"Ciudadanos Pluriversales para el Buen Vivir"* un enfoque que orienta la acción pedagógica hacia la formación de sujetos críticos, solidarios u comprometidos con el cuidado de la vida en todas sus expresiones. La misión institucional apunta a favorecer la mediación que permitan a la comunidad posicionarse como ciudadanos lideres y transformadores, la visión está proyectada para el 2028 la consolidación de una propuesta innovadora y biométrica que contribuya a la transformación comunitaria desde el liderazgo pedagógico y juvenil.

El curso en el que se implementó la propuesta pedagógica corresponde al grado decimo grupo 1002 conformado por 39 estudiantes con edades entre los 14 y 16 años, siendo en su

mayoría mujeres, el grupo se encuentra bajo orientación del docente Camilo Caballero Cebay, profesor del área de ciencias sociales, quien acompañaba los procesos formativos relacionados con la compresión de fenómenos políticos, históricos y sociales. Durante el momento de la implementación los estudiantes abordan contenidos relacionados con la industrialización y globalización, temas que permitían establecer reflexiones sobre las transformaciones sociales y culturales de distintas épocas, en términos generales el curso se caracteriza por una participación de las discusiones desarrolladas dentro del aula especialmente en actividades que involucran análisis críticos y opiniones.

2.5 PLANEACIÓN CLASE 1:

Estereotipos de género y aproximación histórica a la condición femenina en Colombia

Duración: 4 horas.

Área: Ciencias Sociales.

Tema: ¿Qué significa ser mujer en Colombia? Ayer y hoy.

Objetivos:

- Reflexionar sobre el significado de ser mujer en Colombia durante la mitad del siglo XX.
- Comprender el contexto social, político y cultural de la mujer entre 1940 y 1960.
- Iniciar la construcción simbólica de una silueta de mujer como producto reflexivo del proceso de las clases siguientes.

Fuentes y materiales de referencia para la planeación (para el docente):

- Gaviria, Alejandro. Cambio social en Colombia durante la segunda mitad del siglo XX.
- Barrero, Juanita. Estereotipos de la feminidad: Mantenimiento y cambio
- Archila, Mauricio. Aspectos sociales y políticos de la mujer en Colombia. Siglo XX y XXI.
- Jaramillo, Ana María. Industria, proletariado, mujeres y religión Mujeres obreras, empresarios e industrias en la primera mitad del siglo xx en Antioquia.
- Acevedo, Darío. La Colombia contemporánea, 1930-1990.

Recursos para llevar al aula:

- Siluetas de cuerpo femenino.
- Esferos, lápices, colores y marcadores
- Impresión del texto del Banco de la Republica “Cambios en la vida femenina durante la primera mitad del siglo XX: Libertad de unas, trabajo de otras”

Desarrollo de clase:

Etapa	**Actividad**	**Duración**
Inicio	**El juego de los roles:** Al comenzar clase se pedirá que se organicen en mesa redonda, al terminar que se formen, se les dará la indicación del juego.	**40 min**

	El juego consiste en actuar, el estudiante seleccionado en el tingo, tingo, tango tendrá que escoger un compañero de actuación, tendrán que actuar en distintas situaciones como si fueran el género opuesto al que se identifican. Al terminar hablaremos de los estereotipos que tenemos frente a los roles de género y que notaron en las actuaciones de los compañeros.	
Inicio /Intermedio	**Exposición**: Explicación del rol de la mujer en Colombia entre 1940 y 1960, se les preguntará a los estudiantes que saben sobre el siglo XX en Colombia, donde se les dará una breve contextualización, el lugar de la feminidad en esta época y lo que eras ser mujer durante la mitad del siglo XX.	**30 min**
Intermedio	**Actividad lectora:** Los estudiantes tendrán que formarse de a grupos, donde a cada uno de estos grupos se les dará la lectura de “Cambios en la vida femenina durante la primera mitad del siglo XX : Libertad de unas , trabajo de otras” donde tendrán que hacer la lectura colectiva, con marcadores o resaltadores tendrán que señalar que aspectos consideran que no se ven en las mujeres de la actualidad, para esto se les pedirá que en la parte de atrás hagan un cuadro en la partes izquierda pondrán “mujeres de ayer” y en la parte derecha “mujeres hoy”. con ello tendrán que poner los aspectos que consideran diferentes de cada época.	**60 min**

Intermedio/ cierre	**Socialización de la actividad:** En el tablero se hará el mismo cuadro en esto cada grupo tendrá que hacer su aporte, para tener una discusión en clase, reflexionar en sobre el lugar de la mujer según lo que leyeron y los aspectos que pusieron en el tablero al inicio de la clase.	**20 min**
Cierre	**Inicio de construcción de la silueta:** Cada estudiante recibirá una silueta del cuerpo de una mujer, en esta primera parte de la actividad Cada estudiante le asigna un **nombre** y escribe una **frase inicial** sobre lo que significa ser mujer, se les pedirá que decoren el borde con símbolos personales. Como ultima indicación se indicará que traigan la silueta durante las siguientes clases ya que al finalizar realizaran una intervención con relación a la clase de ese día.	**30 min**

2.6 PLANEACIÓN CLASE 2:

Débora Arango, la representación del cuerpo femenino y la conquista de derechos

Duración: 4 horas.

Área: Ciencias Sociales.

Tema: El cuerpo femenino en el arte: entre la crítica, el desnudo y el derecho a decidir.

Objetivos:

- Reconocer la figura de Débora Arango como artista crítica frente a los modelos femeninos tradicionales.
- Comparar representaciones del cuerpo femenino hechas por hombres y por mujeres.
- Reflexionar sobre el escándalo y la censura frente a las mujeres artistas.
- Comprender el contexto político del voto femenino en Colombia.
- Continuar el trabajo reflexivo en la silueta, agregando símbolos de libertad o derechos ganados.

Fuentes y materiales de referencia para la planeación (para el docente):

- Obras de Débora Arango: Adolescencia (1939), Clavel rojo (1939) y Los derechos de la mujer (1954).
- Obra Pedro Nel Gómez; Barequera rubia del Samaná (1966)
- Reyes, Catalina y Velásquez, Magdala Proceso histórico y derechos de las mujeres, años 50 y 60.
- Fragmentos sobre el voto femenino (Ley 54 de 1954).
- Vélez Londoño, Santiago. Débora Arango, La más importante y polémica Pintora Colombiana.

Recursos para llevar al aula:

- Televisor o proyector para las cuatro obras seleccionadas (3 de Arango, 1 de Pedro Nel Gómez).
- Reportaje de prensa donde se critica a Débora Arango por sus pinturas.

- Esferos, marcadores y colores.

- Siluetas trabajadas en la clase anterior.

Desarrollo de la clase:

Etapa	**Actividad**	**Duración**
Inicio	**Reactivación:** Recordar lo trabajado en la clase anterior. Pregunta guía: "¿Qué recuerdas sobre cómo se esperaba que fuera la mujer en Colombia en la mitad del siglo XX?"	**20 min**
Inicio	**Ejercicio de observación:** Se proyectarán las pinturas de Débora Arango de "montañas" (1940) "Adolescencia" (1939) y "Clavel rojo" (1939) contrastándola la obra de Pedro Nel Gómez "Barequera rubia del Samaná" (1966), Se hace un recorrido visual sin contexto para observar reacciones, los estudiantes mencionan que ven en cada pintura.	**20 min**
Inicio/intermedio	**Contextualización:** Pequeña exposición sobre la vida de Débora Arango ¿Quién fue? ¿Por qué era criticada y censurada? En este mismo momento se le pedirá a uno de los estudiantes que lea un artículo de prensa de la época que habla de Débora Arango donde se manifiesta que sus obras son bizarras.	**30 min**
Intermedio	**Contextualización:** se realizará una línea del tiempo de 1930 a 1960 donde abordaremos la historia de la mujer y su lucha por los derechos.	**30 min**

Intermedio/ cierre	**Actividad:** Los estudiantes deben organizarse de a grupos, en cada uno de estos los estudiantes tendrán que conformar grupos para desarrollar una guía con la obra de ***Derechos de la mujer*** donde tendrán que responder las siguientes preguntas: **1. ¿Qué nombre le pondrías a la pintura?** **2. ¿Qué es lo primero que ves en la imagen? y ¿Qué emociones te genera la pintura?** **3. Describe:** • ***Personajes que aparecen:*** • ***Colores predominantes:*** • ***Acciones o gestos de los personajes:*** **Elementos del entorno (objetos, espacios, símbolos):** **4. ¿Qué importancia tienen los colores que usa la obra?** **5. ¿Qué relación ves entre las figuras representadas?** **6. ¿Qué crees que la artista quiere comunicar sobre la mujer en esta obra?** **7. ¿De qué manera la pintura te puede enseñar sobre la historia?** Al terminar se socializarán las respuestas de cada grupo.	**60 min**
Cierre	**Construcción de silueta:** Se pedirá que saquen las siluetas que se les dio en la clase anterior para intervenir un nuevo espacio en ella (lateral o inferior), agregando un **símbolo visual o palabra clave** que represente: • Un derecho de la mujer. • Una forma de resistencia frente a la censura o el control. Esto podrán ser por medio de palabras o dibujos, se les recordara nuevamente que esto es un trabajo para entregar y que en la siguiente clase tendrán que traer nuevamente la silueta.	**20 min**

2.7 PLANEACIÓN CLASE 3:

Violencia, maternidad y ciudadanía

Duración: 4 horas.

Área: Ciencias Sociales.

Tema: Violencia, maternidad y resistencia en el cuerpo femenino.

Objetivos:

- Analizar la obra ***Friné o trata de blancas*** y ***Maternidad y violencia*** su denuncia sobre la violencia hacia la mujer.
- Comparar representaciones de la maternidad en la obra de Arango.
- Reflexionar sobre el cuerpo femenino como espacio de conflicto y decisión.

Fuentes y materiales de referencia para la planeación (para el docente):

- Friné o trata de blancas (1940), Maternidad y violencia (1950)
- Marulanda Álvarez, Elsy. Mujeres y violencia, años 50.
- Uribe, Martha Lucía, Mujeres y violencia: una historia que no termina

Recursos para llevar al aula:

- Colores, Esferos, marcadores y lápices.
- Proyector o televisor para presentar los cuadros seleccionados para esta clase.

- Silueta de las anteriores clases.

Desarrollo de la clase:

Etapa	Actividad	duración
Inicio	**Análisis de imagen:** Al iniciar clase se les pedirá a los estudiantes que se organicen en una fila uno de tras del otro, para después con una imagen de una caja así escoger alguna de las obras que se trabajara en la clase en este caso sería ***Friné o trata de blancas o Maternidad y violencia.***	**20 min**
Inicio/ intermedio	**Observación grupal:** Los estudiantes al tener cada uno silueta, se proyectará en el televisor las obras, sin revelar nombre, todos los estudiantes harán sus observaciones guiándose con las siguientes preguntas: • ¿que vemos? • ¿qué denuncia? • ¿que nos incomoda? Al terminar la observación de las dos obras en la parte de atrás de la imagen que se les dio al principio, tienen que escribir un párrafo donde respondas las tres preguntas que se hicieron al analizar cada obra	**50 min**
Intermedio	**Debate guiado:** Se les pedirá a los estudiantes se dividan en dos grupos. En modo de sorteo escogerá una línea de pensamiento esta puede ser conservadurista o un pensamiento liberal, Para esto el debate seguirá frente a los siguientes temas: • El rol de la mujer en la sociedad • Maternidad impuesta o deseada • ¿Existe violencia contra la mujer?	**60 min**

	Al finalizar el debate cada grupo debe sacar conclusiones frente al tema realizado.	
Intermedio/ cierre	**Construcción de silueta:** Se escribirá una carta en la parte trasera de la silueta. Para este paso de la construcción se pedirá que le den vos a la mujer representada (silueta), esta carta debe reflexionar sobre las clases desarrolladas, respondiendo las siguientes preguntas; ¿Qué siente? ¿Qué ha vivido? ¿Qué desea?	**30 min**
Cierre	**Lectura:** Voluntariamente se les pedirá a los estudiantes que lean su carta y den su reflexión sobre el proyecto entregado, también se menciona sobre la entrega de la silueta en la próxima clase al profesor titular.	**20 min**

Entrega final:

¿Que debe tener la silueta?:

- Frase y nombre (clase 1)
- Símbolos y palabras de derechos/resistencias (clase 2)
- Carta final escrita (clase 3)
- Decoración que los estudiantes le quisieron poner al trabajo.

Las tres sesiones que componen esta propuesta no funcionan como unidades independientes sino como un recorrido progresivo. La primera sitúa a los estudiantes frente a su propio presente para desde allí interrogar el pasado; la segunda los confronta con la obra de Arango como documento histórico y político; la tercera los lleva a reconocer el cuerpo femenino como espacio donde la violencia, la maternidad y la ciudadanía se cruzan. La silueta que cada

estudiante construye a lo largo de las tres sesiones condensa ese recorrido: no es un producto decorativo sino el registro visible de un proceso de pensamiento histórico que parte de la imagen, pasa por el análisis y llega a la reflexión crítica sobre el presente.

Capítulo 3: Trazos de una experiencia: sistematización de la experiencia pedagógica

En este capítulo se sistematiza la experiencia pedagógica de la propuesta didáctica que se construyó en torno a la pregunta de investigación: ¿de qué manera la representación del cuerpo femenino en la obra de Débora Arango tensionó los discursos morales y sociales dominantes sobre la mujer en Colombia durante la primera mitad del siglo XX? A partir de este interrogante, se diseñaron tres sesiones pedagógicas orientadas a que los estudiantes analizaran las condiciones históricas que marcaron la vida de las mujeres colombianas, reconocieran los mecanismos de control social ejercidos sobre sus cuerpos y comprendieran el papel transgresor que tuvo la obra de Arango dentro de una sociedad profundamente conservadora[10].

Esta sistematización busca comprender los procesos de aprendizaje que se construyeron durante la implementación, las reflexiones construidas por los estudiantes, las tensiones que surgieron en el aula y los aportes pedagógicos derivados del uso del arte como fuente para la enseñanza de la historia. En este sentido, la experiencia es entendida no únicamente como una secuencia de actividades, sino como un espacio de encuentro entre las narrativas del pasado y las experiencias del presente, donde los estudiantes tuvieron la posibilidad de confrontar sus propias concepciones sobre el género, la desigualdad y la representación de las mujeres[11].

[10]. La decisión de organizar la propuesta en tres sesiones se tomó, en primer lugar, considerando la intensidad horaria de las clases, que eran de tres horas cada una. Las planeaciones tuvieron como intención dar un inicio, un desarrollo y un cierre a cada sesión, de manera que cada una constituyera una unidad pedagógica completa en sí misma.

[11] El capítulo se encuentra organizado en tres apartados correspondientes a las sesiones desarrolladas. En cada uno se presentan las actividades implementadas, los resultados obtenidos y un análisis reflexivo de las producciones estudiantiles. Finalmente, se plantea una reflexión general sobre los alcances de la propuesta y su contribución a la enseñanza crítica de la historia

3.2 Sesión número #1: Estereotipos de género y aproximación histórica a la condición femenina en Colombia

La primera sesión tuvo como propósito explorar los imaginarios, estereotipos y representaciones que los estudiantes tenían acerca de lo femenino en términos de role, comportamientos y expectativas sociales atribuidas a las mujeres, con el fin de identificar los conocimientos previos desde los cuales iniciar el proceso de análisis histórico, se buscó generar un espacio de reflexión que permitiera reconocer cómo ciertas ideas sobre las mujeres continúan presentes en la vida cotidiana y cómo estas se relacionan con procesos históricos de larga duración.

Para ello se desarrolló una actividad de dramatización en la que varios estudiantes fueron seleccionados mediante una dinámica lúdica y posteriormente invitados a representar distintas situaciones de la vida cotidiana desde personajes femeninos. La actividad, aunque sencilla en apariencia, permitió observar de manera espontánea algunas concepciones asociadas a los roles de género y a las expectativas sociales sobre el comportamiento de las mujeres. Uno de los momentos más significativos de la sesión ocurrió cuando, durante una de las representaciones, un estudiante afirmó que algunos de sus compañeros "parecían marimachas"[12].Lo que inicialmente surgió como un comentario aislado se transformó rápidamente en una oportunidad pedagógica para problematizar los estereotipos de género presentes dentro del grupo.

Al preguntar al estudiante qué entendía por el término utilizado, este lo relacionó con una mujer de comportamiento brusco, poco delicado y con actitudes tradicionalmente asociadas a lo masculino. Esta respuesta abrió un espacio de diálogo en el que varias estudiantes cuestionaron el carácter despectivo de la expresión y señalaron que muchas de las actividades

[12] . **Marimacha:** Es un término generalmente despectivo utilizado para describir a una mujer o niña que muestra una apariencia, comportamiento o actitudes consideradas tradicionalmente masculinas. El uso de este término se presenta con frecuencia como una forma de control social que refuerza los límites tradicionalmente asignados a los comportamientos femeninos y masculinos, sancionando a quienes se apartan de ellos.

históricamente asociadas a los hombres hoy son desarrolladas por mujeres sin que ello implique una pérdida de su identidad femenina. Durante la conversación, una de las estudiantes mencionó como ejemplo a las jugadoras de la Selección Colombia de fútbol, argumentando que la práctica de este deporte no determina la feminidad de una persona ni justifica el uso de calificativos peyorativos. Esta intervención resultó especialmente relevante porque permitió observar cómo las estudiantes establecían relaciones entre las discusiones desarrolladas en el aula y fenómenos contemporáneos de amplia visibilidad social.

Algunos estudiantes señalaron haber escuchado el mismo término en contextos familiares para referirse a mujeres que no cumplían con ciertos ideales tradicionales de feminidad. Esta situación permitió reconocer que muchos de los estereotipos asociados al género no se producen exclusivamente en espacios escolares o mediáticos, sino que forman parte de procesos de socialización más amplios que atraviesan la vida cotidiana. A partir de estas intervenciones se introdujo esta noción como una construcción social que asigna características, comportamientos y expectativas a determinados grupos. Los estudiantes lograron identificar que estas clasificaciones suelen funcionar como mecanismos que regulan las formas consideradas aceptables de ser hombre o mujer dentro de una sociedad determinada.

La discusión permitió evidenciar que los estudiantes no solo reconocían la existencia de estereotipos de género, sino que también eran capaces de cuestionarlos y reflexionar críticamente sobre ellos. Asimismo, mostró cómo determinadas expresiones aparentemente cotidianas continúan reproduciendo formas de discriminación que, aunque naturalizadas, mantienen vigentes estructuras históricas de desigualdad.

Una vez finalizada esta primera actividad, se dio paso a la contextualización histórica que serviría de base para las sesiones posteriores. Partiendo de los conocimientos previos del

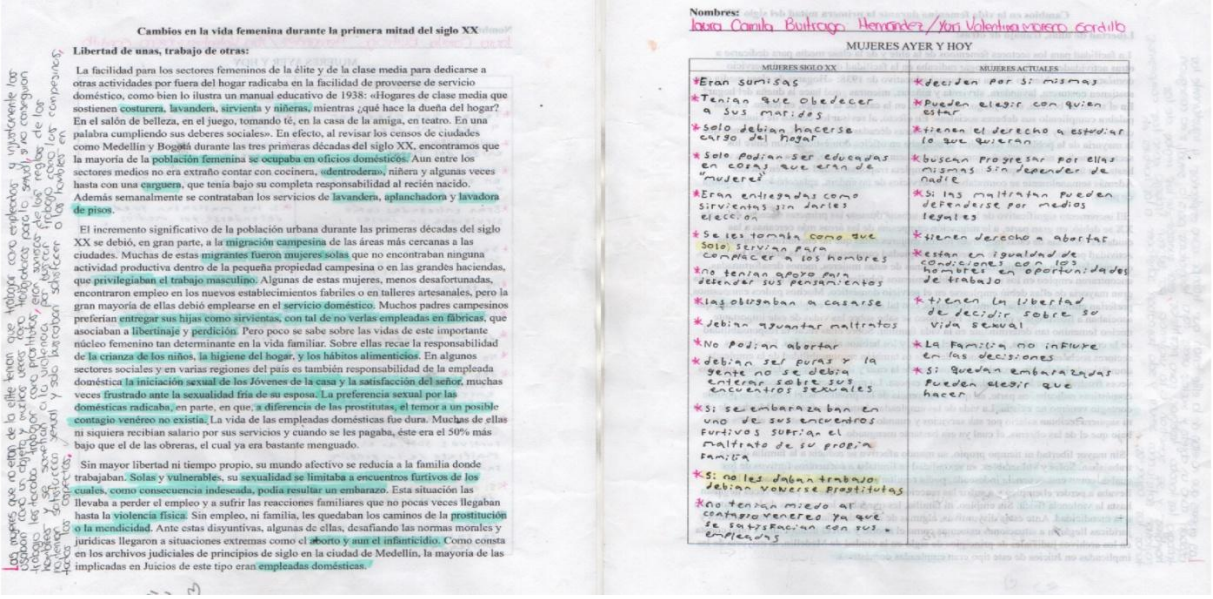
grupo, se abordaron algunas características de la Colombia de la primera mitad del siglo XX, haciendo énfasis en los procesos de modernización económica y social que atravesaba el país.

Como estrategia para activar la reflexión histórica, se planteó la pregunta sobre cuál era el lugar de la mujer en la sociedad colombiana de esta época. Las respuestas de los estudiantes estuvieron asociadas principalmente al ámbito doméstico. La mayoría relacionó a las mujeres con actividades vinculadas al cuidado del hogar, la crianza de los hijos y la obediencia a las figuras masculinas. Aunque estas respuestas parten de una mirada simplificada de la realidad histórica, constituyeron un punto de partida importante para comprender cómo ciertos imaginarios históricos continúan presentes en las representaciones actuales sobre el pasado. A partir de estas intervenciones fue posible introducir una reflexión más amplia sobre las condiciones sociales que enfrentaban las mujeres colombianas durante este periodo. Se abordaron temas relacionados con la desigualdad de género, las diferencias de clase social, las limitaciones en el acceso a la educación y las restricciones a la participación femenina en espacios públicos y laborales.

Más allá de la transmisión de información histórica, el objetivo consistió en que los estudiantes comprendieran que las representaciones sobre las mujeres no son naturales ni universales, sino construcciones históricas vinculadas a contextos sociales específicos. Esta aproximación permitió sentar las bases para el análisis posterior de la obra de Débora Arango, cuya producción artística cuestionó precisamente muchas de estas representaciones dominantes. Posteriormente se realizó un ejercicio de lectura crítica a partir de un fragmento del texto Cambios en la vida femenina durante la primera mitad del siglo XX: libertad de unas, trabajo de otras. La selección de esta fuente respondió a la necesidad de mostrar la diversidad de experiencias femeninas existentes durante el periodo estudiado y evidenciar cómo avances alcanzados por algunos sectores de mujeres se sostenían, en muchos casos, sobre el trabajo invisibilizado de otras.

3.2.1 Análisis del desarrollo de guías:

Figura 6 *Guia #1 utilizada en la primera sesión*



Cambios en la vida femenina durante la primera mitad del siglo XX

Libertad de unas, trabajo de otras:

La facilidad para los sectores femeninos de la élite y de la clase media para dedicarse a otras actividades por fuera del hogar radicaba en la facilidad de proveerse de servicio doméstico, como bien lo ilustra un manual educativo de 1938: «Hogares de clase media que sostienen costurera, lavandera, sirvienta y niñeras, mientras ¿qué hace la dueña del hogar? En el salón de belleza, en el juego, tomando té, en la casa de la amiga, en teatro. En una palabra cumpliendo sus deberes sociales». En efecto, al revisar los censos de ciudades como Medellín y Bogotá durante las tres primeras décadas del siglo XX, encontramos que la mayoría de la población femenina se ocupaba en oficios domésticos. Aun entre los sectores medios no era extraño contar con cocinera, «dentrodero», niñera y algunas veces hasta con una carguera, que tenía bajo su completa responsabilidad al recién nacido. Además semanalmente se contrataban los servicios de lavandera, aplanchadora y lavadora de pisos.

El incremento significativo de la población urbana durante las primeras décadas del siglo XX se debió, en gran parte, a la migración campesina de las áreas más cercanas a las ciudades. Muchas de estas migrantes fueron mujeres solas que no encontraban ninguna actividad productiva dentro de la pequeña propiedad campesina o en las grandes haciendas, que privilegiaban el trabajo masculino. Algunas de estas mujeres, menos desafortunadas, encontraron empleo en los nuevos establecimientos fabriles o en talleres artesanales, pero la gran mayoría de ellas debió emplearse en el servicio doméstico. Muchos padres campesinos preferían entregar sus hijas como sirvientas, con tal de no verlas empleadas en fábricas, que asociaban a libertinaje y perdición. Pero poco se sabe sobre las vidas de este importante núcleo femenino tan determinante en la vida familiar. Sobre ellas recae la responsabilidad de la crianza de los niños, la higiene del hogar, y los hábitos alimenticios. En algunos sectores sociales y en varias regiones del país es también responsabilidad de la empleada doméstica la iniciación sexual de los Jóvenes de la casa y la satisfacción del señor, muchas veces frustrado ante la sexualidad fría de su esposa. La preferencia sexual por las domésticas radicaba, en parte, en que, a diferencia de las prostitutas, el temor a un posible contagio venéreo no existía. La vida de las empleadas domésticas fue dura. Muchas de ellas ni siquiera recibían salario por sus servicios y cuando se les pagaba, éste era el 50% más bajo que el de las obreras, el cual ya era bastante menguado.

Sin mayor libertad ni tiempo propio, su mundo afectivo se reducía a la familia donde trabajaban. Solas y vulnerables, su sexualidad se limitaba a encuentros furtivos de los cuales, como consecuencia indeseada, podía resultar un embarazo. Esta situación las llevaba a perder el empleo y a sufrir las reacciones familiares que no pocas veces llegaban hasta la violencia física. Sin empleo, ni familia, les quedaban los caminos de la prostitución o la mendicidad. Ante estas disyuntivas, algunas de ellas, desafiando las normas morales y jurídicas llegaron a situaciones extremas como el aborto y aun el infanticidio. Como consta en los archivos judiciales de principios de siglo en la ciudad de Medellín, la mayoría de las implicadas en Juicios de este tipo eran empleadas domésticas.

Nombres: Laura Camila Buitrago Hernandez / Yuri Valentina Romero Cordillo

MUJERES AYER Y HOY

MUJERES SIGLO XX	MUJERES ACTUALES
*Eran sumisas	*deciden por si mismas
*Tenian que obedecer a sus maridos	*Pueden elegir con quien estar
*solo debian hacerse cargo del hogar	*tienen el derecho a estudiar lo que quieran
*Solo podian ser educadas en cosas que eran de "mujeres"	*buscan progresar por ellas mismas sin depender de nadie
*Eran entregadas como sirvientas sin darles eleccion	*Si las maltratan pueden defenderse por medios legales
*Se les tomaba como que solo sirvan para complacer a los hombres	*tienen derecho a abortar
*no tenian apoyo para defender sus pensamientos	*estan en igualdad de condiciones con los hombres en oportunidades de trabajo
*las obligaban a casarse	*tienen la libertad de decidir sobre su vida sexual
*debian aguantar maltratos	*La familia no influye en las decisiones
*No podian abortar	*Si quedan embarazadas pueden elegir que hacer
*debian ser puras y la gente no se debia enterar sobre sus encuentros sexuales	
*Si se embarazaban en uno de sus encuentros furtivos subrian el maltrato de su propia familia	
*Si no les daban trabajo debian volverse prostitutas	
*No tenian miedo al contagio venereo ya que se satisfacian con sus empleados	

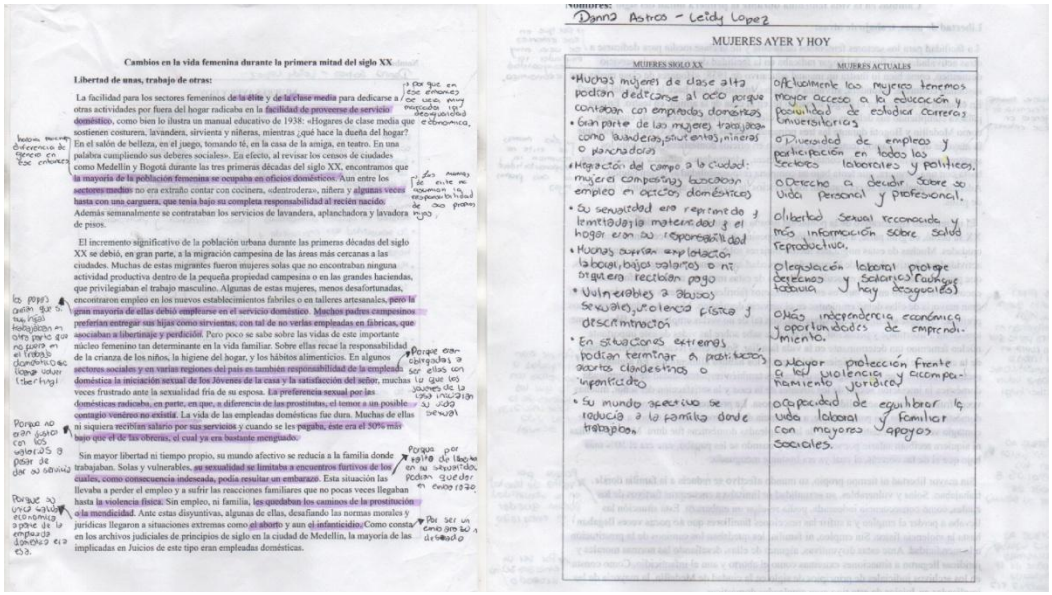
Nota. Elaboración propia a partir de la Guía#1 realizado por las estudiantes. 2025.

Las estudiantes realizaron un ejercicio de análisis textuales [13], el cual evidencia la margen y los fragmentos subrayados en el texto. Independientemente de su género, resaltaron elementos clave como la migración campesina, el servicio doméstico, la iniciación sexual y la violencia física, lo que indica que su lectura estuvo orientada a identificar las situaciones de vulnerabilidad que enfrentaba las mujeres de la época. Una de las situaciones de vulnerabilidad que enfrentaban las mujeres de la época. Una de las anotaciones de vulnerabilidad que enfrentaban las mujeres de la época. Una de las anotaciones al margen resulta reveladora una estudiante escribió que: *"las mujeres que no eran de elite tenían que trabajar como empleadas e injustamente eran usadas como objetos', lo cual demuestra una lectura que va más allá de la comprensión literal para establecer un juicio moral sobre las condiciones descritas."*

[13] La actividad consistió en la lectura de un fragmento del texto histórico, subrayando los elementos considerados relevantes y realizando anotaciones al margen con sus impresiones y análisis

En la segunda cara, correspondiente a la tabla “mujeres ayer y hoy” las estudiantes construyeron un contraste detallado entre la situación de las mujeres del siglo XX y las mujeres actuales. En la columna del siglo XX identificaron situaciones como la sumisión, la obligación de obedecer a los maridos, la restricción al espacio del hogar, la educación limitada a roles femeninos tradicionales y la instrumentalización del cuerpo femenino para el placer del hombre, este listado evidencia que las estudiantes lograron identificar de manera critica, como estas condiciones no operan de forma aislada, en cambio se configuran un sistema articulado de control sobre el cuerpo, el trabajo y la vida social de las mujeres, en el que cada restricción reforzaba a las demás.

Figura 7 *Guia #1 utilizada en la primera sesión*



Cambios en la vida femenina durante la primera mitad del siglo XX

Libertad de unas, trabajo de otras:

La facilidad para los sectores femeninos de la élite y de la clase media para dedicarse a otras actividades por fuera del hogar radicaba en la facilidad de proveerse de servicio doméstico, como bien lo ilustra un manual educativo de 1938: «Hogares de clase media que sostienen costurera, lavandera, sirvienta y niñeras, mientras ¿qué hace la dueña del hogar? En el salón de belleza, en el juego, tomando té, en la casa de la amiga, en teatro. En una palabra cumpliendo sus deberes sociales». En efecto, al revisar los censos de ciudades como Medellín y Bogotá durante las tres primeras décadas del siglo XX, encontramos que la mayoría de la población femenina se ocupaba en oficios domésticos. Aun entre los sectores medios no era extraño contar con cocinera, «dentrodero», niñera y algunas veces hasta con una carguera, que tenía bajo su completa responsabilidad al recién nacido. Además semanalmente se contrataban los servicios de lavandera, aplanchadora y lavadora de pisos.

El incremento significativo de la población urbana durante las primeras décadas del siglo XX se debió, en gran parte, a la migración campesina de las áreas más cercanas a las ciudades. Muchas de estas migrantes fueron mujeres solas que no encontraban ninguna actividad productiva dentro de la pequeña propiedad campesina o en las grandes haciendas, que privilegiaban el trabajo masculino. Algunas de estas mujeres, menos desafortunadas, encontraron empleo en los nuevos establecimientos fabriles o en talleres artesanales, pero la gran mayoría de ellas debió emplearse en el servicio doméstico. Muchos padres campesinos preferían entregar sus hijas como sirvientas, con tal de no verlas empleadas en fábricas, que asociaban a libertinaje y perdición. Poco se sabe sobre las vidas de este importante núcleo femenino tan determinante en la vida familiar. Sobre ellas recae la responsabilidad de la crianza de los niños, la higiene del hogar, y los hábitos alimenticios. En algunos sectores sociales y en varias regiones del país es también responsabilidad de la empleada doméstica la iniciación sexual de los Jóvenes de la casa y la satisfacción del señor, muchas veces frustrado ante la sexualidad fría de su esposa. La preferencia sexual por las domésticas radicaba, en parte, en que, a diferencia de las prostitutas, el temor a un posible contagio venéreo no existía. La vida de las empleadas domésticas fue dura. Muchas de ellas ni siquiera recibían salario por sus servicios y cuando se les pagaba, éste era el 50% más bajo que el de las obreras, el cual ya era bastante menguado.

Sin mayor libertad ni tiempo propio, su mundo afectivo se reducía a la familia donde trabajaban. Solas y vulnerables, su sexualidad se limitaba a encuentros furtivos de los cuales, como consecuencia indeseada, podía resultar un embarazo. Esta situación las llevaba a perder el empleo y a sufrir las reacciones familiares que no pocas veces llegaban hasta la violencia física. Sin empleo, ni familia, les quedaban los caminos de la prostitución o la mendicidad. Ante estas disyuntivas, algunas de ellas, desafiando las normas morales y jurídicas llegaron a situaciones extremas como el aborto y aun el infanticidio. Como consta en los archivos judiciales de principios de siglo en la ciudad de Medellín, la mayoría de las implicadas en Juicios de este tipo eran empleadas domésticas.

Nombres: Danna Astros - Leidy Lopez

MUJERES AYER Y HOY

MUJERES SIGLO XX	MUJERES ACTUALES
•Muchas mujeres de clase alta podían dedicarse al ocio porque contaban con empleadas domésticas.	○Actualmente las mujeres tenemos mayor acceso a la educación y posibilidad de estudiar carreras universitarias.
• Gran parte de las mujeres trabajaba como lavanderas, sirvientes, niñeras o planchadoras.	○Diversidad de empleos y participación en todos los sectores laborales y políticos.
•Migración del campo a la ciudad: mujeres campesinas buscaban empleo en oficios domésticos.	○Derecho a decidir sobre su vida personal y profesional.
• Su sexualidad era reprimida y limitada a la maternidad y el hogar era su responsabilidad.	○Libertad sexual reconocida y más información sobre salud reproductiva.
• Muchas sufrían explotación laboral, bajos salarios o ni siquiera recibían pago.	○Legislación laboral protege derechos y salarios (aunque todavía hay desigualdad).
• Vulnerables a abusos sexuales, violencia física y discriminación.	○Más independencia económica y oportunidades de emprendimiento.
• En situaciones extremas podían terminar en prostitución, aborto clandestino o infanticidio.	○Mayor protección frente a las violencias y acompañamiento jurídico.
• Su mundo afectivo se reducía a la familia donde trabajaba.	○Capacidad de equilibrar la vida laboral y familiar con mayores apoyos sociales.

Nota. Elaboración propia a partir de la Guía#1 realizado por las estudiantes. 2025

El ejercicio realizado por las estudiantes[14] se evidencia en las anotaciones al margen y el subrayado en color morado. Sus anotaciones revelan una lectura reflexiva y analítica al respecto señalaron: “había mucha diferencia de género en ese entonces” y “en ese entonces se veía muy marcada la desigualdad económica” lo que indica que las estudiantes identificaron dos ejes centrales de texto, la desigualdad de género y la desigualdad de clase como categorías interrelacionadas. Otras anotaciones resultan igualmente significativas, frente al fragmento donde los padres preferían entregar a sus hijas como sirvientas frente a lo cual escribieron: “los papás creían que si sus hijas trabajaban en otra parte que no fuera el trabajo doméstico se iban a volver libertinas”, lo que muestra un entendimiento profundo de como el control patriarcal operaba incluso dentro de la familia. En el fragmento sobre la iniciación sexual mencionaron “porque eran obligadas a ser ellas con la que los jóvenes de la casa iniciaban su vida sexual”, lo que evidencias la dinámica de abuso y violencia que esa práctica representaba. También

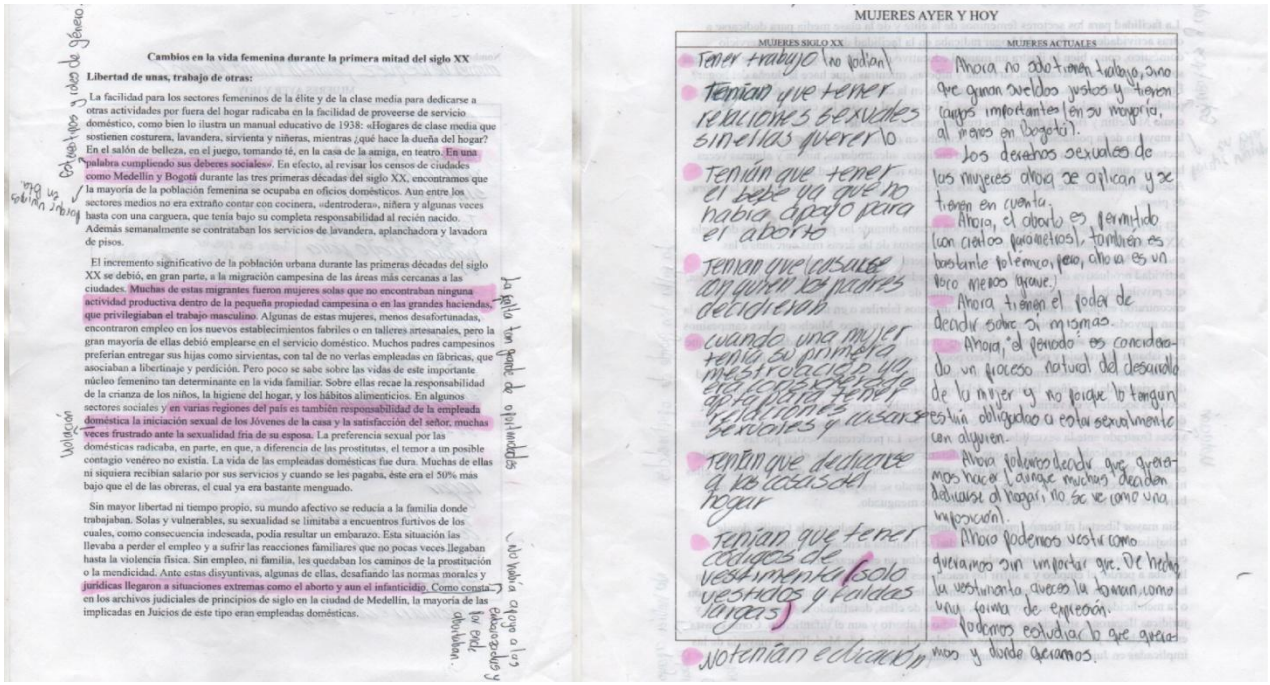
[14] Aunque en la actividad participaron estudiantes de ambos géneros, las guías seleccionadas para este análisis corresponden a trabajos realizados por estudiantes mujeres, elegidos por la calidad y profundidad de su análisis.

señalaron que el embarazo era una consecuencia de la falta de libertad sobre su propia sexualidad y la única salida económica de muchas mujeres era el servicio doméstico.

En la tabla las estudiantes construyeron un contraste estructurado y detallado. En la columna del siglo XX identificaron situaciones como la dedicación al ocio de las mujeres de clase alta sostenida por el trabajo doméstico de otras, la migración del campo a la ciudad en busca de empleo, la represión sexual femenina, la explotación laboral con bajos salarios o sin pago, la vulnerabilidad frente al abuso sexual, la discriminación y la posibilidad de terminar en situaciones extremas como la prostitución, los abortos clandestinos o el infanticidio. Este listado demuestra que las estudiantes lograron hacer una lectura integral del texto, identificando tanto las condiciones estructurales como las consecuencias extremas de la desigualdad.

En la columna de mujeres actuales, las estudiantes reconocieron avances como el mayor acceso a la educación universitaria, la diversidad de empleos y la participación política. el derecho a decidir sobre la vida personal y profesional, la libertad sexual reconocida, la legislación laboral que protege los derechos y salarios. Sin embargo, reconocieron que “aún persisten desigualdades” lo que evidencia una mirada crítica que no idealiza el presente, en cambio reconoce que los avances son reales pero incompletos. En términos generales, esta guía evidencia una comprensión sólida de los contenidos trabajados. Las estudiantes lograron identificar las estructuras de desigualdad histórica y relacionarlas con categorías de géneros y clase. Además, contrastaron esa lectura con el presente, reconocieron tanto los logros como las deudas pendientes.

Figura 8 *Guia #1 utilizada en la primera sesión*



Cambios en la vida femenina durante la primera mitad del siglo XX

Libertad de unas, trabajo de otras:

La facilidad para los sectores femeninos de la élite y de la clase media para dedicarse a otras actividades por fuera del hogar radicaba en la facilidad de proveerse de servicio doméstico, como bien lo ilustra un manual educativo de 1938: «Hogares de clase media que sostienen costurera, lavandera, sirvienta y niñeras, mientras ¿qué hace la dueña del hogar? En el salón de belleza, en el juego, tomando té, en la casa de la amiga, en teatro. En una palabra cumpliendo sus deberes sociales». En efecto, al revisar los censos de ciudades como Medellín y Bogotá durante las tres primeras décadas del siglo XX, encontramos que la mayoría de la población femenina se ocupaba en oficios domésticos. Aun entre los sectores medios no era extraño contar con cocinera, «dentrodera», niñera y algunas veces hasta con una carguera, que tenía bajo su completa responsabilidad al recién nacido. Además semanalmente se contrataban los servicios de lavandera, aplanchadora y lavadora de pisos.

El incremento significativo de la población urbana durante las primeras décadas del siglo XX se debió, en gran parte, a la migración campesina de las áreas más cercanas a las ciudades. Muchas de estas migrantes fueron mujeres solas que no encontraban ninguna actividad productiva dentro de la pequeña propiedad campesina o en las grandes haciendas, que privilegiaban el trabajo masculino. Algunas de estas mujeres, menos desafortunadas, encontraron empleo en los nuevos establecimientos fabriles o en talleres artesanales, pero la gran mayoría de ellas debió emplearse en el servicio doméstico. Muchos padres campesinos preferían entregar sus hijas como sirvientas, con tal de no verlas empleadas en fábricas, que asociaban a libertinaje y perdición. Pero poco se sabe sobre las vidas de este importante núcleo femenino tan determinante en la vida familiar. Sobre ellas recae la responsabilidad de la crianza de los niños, la higiene del hogar, y los hábitos alimenticios. En algunos sectores sociales y en varias regiones del país es también responsabilidad de la empleada doméstica la iniciación sexual de los Jóvenes de la casa y la satisfacción del señor, muchas veces frustrado ante la sexualidad fría de su esposa. La preferencia sexual por las domésticas radicaba, en parte, en que, a diferencia de las prostitutas, el temor a un posible contagio venéreo no existía. La vida de las empleadas domésticas fue dura. Muchas de ellas ni siquiera recibían salario por sus servicios y cuando se les pagaba, éste era el 50% mas bajo que el de las obreras, el cual ya era bastante menguado.

Sin mayor libertad ni tiempo propio, su mundo afectivo se reducía a la familia donde trabajaban. Solas y vulnerables, su sexualidad se limitaba a encuentros furtivos de los cuales, como consecuencia indeseada, podía resultar un embarazo. Esta situación las llevaba a perder el empleo y a sufrir las reacciones familiares que no pocas veces llegaban hasta la violencia física. Sin empleo, ni familia, les quedaban los caminos de la prostitución o la mendicidad. Ante estas disyuntivas, algunas de ellas, desafiando las normas morales y jurídicas llegaron a situaciones extremas como el aborto y aun el infanticidio. Como consta en los archivos judiciales de principios de siglo en la ciudad de Medellín, la mayoría de las implicadas en Juicios de este tipo eran empleadas domésticas.

MUJERES AYER Y HOY

MUJERES SIGLO XX	MUJERES ACTUALES
Tener trabajo (no podían)	Ahora no obtienen trabajo, sino que ganan sueldos justos y tienen cargos importantes (en su mayoría, al menos en Bogotá).
Tenían que tener relaciones sexuales sin ellas querer lo	Los derechos sexuales de las mujeres ahora se aplican y se tienen en cuenta.
Tenían que tener el bebé ya que no había apoyo para el aborto	Ahora, el aborto es permitido (con ciertos parámetros), también es bastante polémico, pero, ahora es un poco menos grave.
Tenían que casarse con quien los padres decidieran	Ahora tienen el poder de decidir sobre sí mismas.
cuando una mujer tenía su primera menstruación ya estaba apta para tener relaciones sexuales y casarse	Ahora, "el periodo" es concebido como un proceso natural del desarrollo de la mujer y no porque lo tengan están obligados a estar sexualmente con alguien.
Tenían que dedicarse a las labores del hogar	Ahora podemos decidir que queremos hacer (aunque muchas deciden dedicarse al hogar, no se ve como una imposición).
Tenían que tener códigos de vestimenta (solo vestidos y faldas largas)	Ahora podemos vestir como queramos sin importar que. De hecho la vestimenta a veces la toman como una forma de expresión.
No tenían educación	Podemos estudiar lo que queramos y donde queramos.

Nota. Elaboración propia a partir de la Guía#1 realizado por las estudiantes. 2025

La Guia hecha por las estudiantes conecta directamente con los temas centrales del texto: al mencionar "estereotipos y roles de género" evidenciaron que identificaron el eje conceptual trabajo en la primera parte de la primera parte de la sesión y lo aplicaron a la lectura. Frente al fragmento de migración Campesina anotaron "la falta tan grande de oportunidades", lo que muestra empatía hacia las condiciones estructurales que obligaban a las mujeres a emplearse en el servicio doméstico. La anotación más contundente aparece frente al fragmento sobre la iniciación sexual, donde escribieron "violación" y con ello nombraron directamente como abuso lo que el texto describía de manera ambigua. Al final del texto anotaron "no había ayuda a las embarazadas y por eso abortaban" lo que evidencia que comprendieron la relación entre falta de apoyo institucional y las decisiones extremas a las que se veían empujadas las mujeres.

En el cuadro comparativo, construyeron un contraste especialmente rico y detallado, en el lado del siglo XX identificaron situaciones como la inviabilidad de tener trabajo, la

obligación de tener relaciones sexuales sin consentimiento, la falta de acceso al aborto que las obligaba a continuar embarazos no deseados, el matrimonio impuesto por padres, la menstruación como señal de disponibilidad sexual, la dedicación exclusiva al hogar y los códigos de vestimenta restrictivos como el uso de obligatorio de vestidos o faldas largas. Este último punto resulta llamativo, pues evidencia que las estudiantes ampliaron su mirada más allá del texto para incorporar otras dimensiones del control sobre el cuerpo femenino (como la vestimenta y la sexualidad) que no estaban explícitamente mencionadas en la lectura; ellas mismas las dedujeron a partir de su propio conocimiento del periodo. Esto sugiere que el ejercicio no se limitó a la comprensión textual, también activo un pensamiento histórico capaz de identificar patrones de control que atraviesan distintas dimensiones de la vida de las mujeres.

En la columna de mujeres actuales las respuestas de estas estudiantes son notablemente más elaboradas que las de las guías anteriores, señalaron que ahora las mujeres no solo tienen trabajo, sino que ganan sueldos justos y ocupan caragos importantes. Aunque aclararon entre paréntesis “en su mayoría, al menos en Bogotá” al reconocer que los avances no son universales. Sobre el aborto escribieron que actualmente es permitido con ciertos parámetros y aún siguen polémico “ahora es un poco menos grave” una formación que muestra madures al reconocer que el debate no está cerrado. En términos generales esta guía se distingue de las anteriores por la profundidad emocional de sus anotaciones, especialmente la identificación directa de la iniciación sexual como violación. Esta lectura puede leerse en clave del pensamiento histórico propuesto por Santiesteban (2010), en la medida que las estudiantes no se limitaron a describir el texto: lo que reinterpretaron críticamente desde categorías actuales de consentimiento y abuso. Al mismo tiempo, esta identificación dialoga con la noción de disciplinamiento del cuerpo femenino planteado por Bartky (1988), pues evidencia como prácticas históricas naturalizadas (como la iniciación sexual forzada) operaban como mecanismos de control que solo se vuelven visibles al ser nombrados desde una mirada crítica

contemporánea. Esta capacidad de las estudiantes para matizar los avances del presente, reconociendo que son reales pero desiguales según el territorio y el contexto social. Confirman que el ejercicio logro su propósito pedagógico de activar la lectura situada y no meramente descriptiva.

3.2.2 Análisis ***colectivo y conclusiones de los resultados:***

La revisión conjunta de las tres guías permite identificar patrones comunes y diferencias significativas en la manera en que los estudiantes se aproximaron a los contenidos trabajados durante la primera sesión. En términos generales las tres guías evidencian una comprensión solida de las condiciones de desigualdad que enfrentaban las mujeres colombianas durante la primera mitad del siglo XX, aun que cada pareja construyo esa comprensión desde énfasis y sensibilidades distintas.

Un primer elemento común en las tres guías es la identificación de la desigualdad estructural como eje central del texto, las tres parejas reconocieron que la situación de las mujeres no era homogénea ya que estaba profundamente marcada por la clase social. Mientras las mujeres de elite y clase media gozaban cierta libertad, esa libertad se sostenía sobre el trabajo no remunerado o mal pagado de otras mujeres. Este hallazgo resulta significativo porque evidencia que las estudiantes lograron identificar una forma de opresión porque evidencia que las estudiantes lograron identificar una forma de opresión interseccional, en la que el género y la clase social se entrecruzan para producir experiencias desiguales entre las propias mujeres, matizando así cualquier lectura que trate “la condición femenina” como experiencia uniforme.

Un segundo elemento común fue la reacción frente al fragmento sobre la iniciación sexual de los jóvenes de la casa, las tres guías marcaron este pasaje como uno de los más impactantes de la lectura, aunque cada pareja lo nombro de manera diferente: una guía

describió como una forma de sometimiento sexual al servicio de los hombres; otra señalaron que las empleadas domésticas eran obligadas a cumplir ese rol; una tercera fue más directas al nombrarlo simplemente como “violación”, una palabra que las otras guías no usaron pero que resulta la más precisa para describir lo que el texto relataba. Esta diferencia en el lenguaje no solo es terminológica, revela distintos niveles de distancia critica frente a la violencia sexual naturalizada en el pasado, y sugiere que nombrar directamente el abuso constituye en si mismo ejercicio de pensamiento histórico crítico, en medida en que exige contrastar las categorías morales del presente como las practicas silenciadas del presente como las practicas silenciadas del pasado.

Un tercer elemento compartido fue la construcción del contraste entre el pasado y el presente en la tabla “Mujeres ayer y hoy” las tres parejas reconocieron avances reales en los derechos de las mujeres, especialmente en términos de acceso a la educación, autonomía sobre el cuerpo y participación laboral. Sin embargo, la guía # 3 se distinguió por introducir matices críticos al presente que las otras guías no incluyeron, señalaron por ejemplo que los avances laborales no son iguales para todas las mujeres y al abrir el debate sobre el aborto. Finalmente, vale destacar que las tres guías muestran una apropiación de los conceptos trabajados en clase: Estereotipos de género, distinción de clase social, vulnerabilidad del cuerpo femenino y la relación entre pasado y presente aparecen de manera trasversal en los tres ejercicios, lo que indica que la estrategia pedagógica empleada logro su propósito, donde los estudiantes relacionaran las categorías conceptuales y con su propia realidad contemporánea. Este resultado evidencia que los estudiantes no se quedaron en la identificación de datos del pasado. Construyeron puentes interpretativos entre las estructuras de desigualdad del siglo XX y las que persisten hoy, ejecutando así una forma de pensamiento histórico capaz de establecer relaciones de cambio y continuidad entre distintos periodos.

La lectura generó un profundo impacto entre los estudiantes, especialmente al abordar las condiciones de explotación laboral, vulnerabilidad social y violencia que enfrentaban muchas mujeres campesinas empleadas en el servicio doméstico. Lejos de limitarse a una comprensión literal del texto, varios estudiantes comenzaron a establecer relaciones entre las desigualdades descritas y problemáticas que continúan presentes en la actualidad. En este punto, la actividad dejó de ser únicamente un ejercicio de comprensión lectora para convertirse en una experiencia de reflexión histórica. Los estudiantes empezaron a reconocer que las transformaciones sociales no afectan a todas las personas de la misma manera y que las experiencias de las mujeres estuvieron atravesadas por factores como la clase social, el acceso a la educación y las oportunidades económicas.

La sesión concluyó con una reflexión colectiva en la que se discutieron las continuidades y rupturas entre el pasado y el presente. Este cierre permitió evidenciar que los estudiantes comenzaban a comprender la historia no como un conjunto de hechos aislados y lejanos, sino como un proceso que mantiene vínculos con las realidades contemporáneas y con las formas en que actualmente se construyen las identidades de género.

La actividad final consistió en la entrega de una silueta que acompañaría a cada estudiante durante las tres sesiones. Se les solicitó asignarle un nombre y una frase que la identificara. Aunque inicialmente parecía una tarea sencilla, este ejercicio constituyó el primer paso en la construcción simbólica de un sujeto femenino que iría transformándose a medida que avanzara el proceso pedagógico. De esta manera, la silueta se convirtió en un hilo conductor que permitió articular los aprendizajes históricos con las reflexiones personales construidas por cada participante a lo largo de la experiencia

3.3 Sesión número #2: Débora Arango, la representación del cuerpo femenino y la conquista de derechos

La segunda sesión tuvo como propósito profundizar en el análisis de la representación del cuerpo femenino a través de la obra de Débora Arango, así como comprender las tensiones sociales, políticas y morales que atravesaron la vida de las mujeres colombianas durante la primera mitad del siglo XX. A diferencia de la sesión anterior, centrada en la identificación de estereotipos y en la contextualización histórica de la condición femenina, este encuentro buscó acercar a los estudiantes al análisis de imágenes como fuentes históricas y al reconocimiento del arte como una forma de intervención crítica sobre la realidad social.

Debido a ajustes en la organización institucional, el desarrollo de esta sesión se distribuyó en dos encuentros consecutivos. Lejos de representar una dificultad, esta situación permitió ampliar algunos contenidos y dedicar más tiempo a la contextualización de la vida y obra de Débora Arango, aspecto fundamental para comprender el sentido histórico y político de sus producciones artísticas.

La sesión inició retomando el ejercicio de las siluetas construido durante el encuentro anterior. Al socializar algunos de los nombres asignados por los estudiantes surgió una situación particularmente significativa. Una de las siluetas había sido nombrada “Milton Harry” y, ante la observación de algunos compañeros sobre el carácter aparentemente masculino del nombre, un estudiante respondió que se trataba de una mujer trans. Esta intervención no se había planteado de manera anticipada en el diseño de la actividad ni discutida en la sesión anterior; surgió de manera espontánea a partir de la interacción entre estudiantes, lo que en sí mismo resulta revelador, al comprender que las categorías de género y corporalidad que los estudiantes traen consigo no se limitan a las trabajadas explícitamente en clase, en cambio emergen y se activan de manera dinámica en la misma aula. Vale la pena señalar que esta identidad trans no tiene un referente directo en la obra de Débora Arango, cuya

producción (1930 – 1960) se inscribe en un contexto histórico y visual estructurando sobre una comprensión binaria del cuerpo femenino, propia de su época. Que los estudiantes hayan introducido esta categoría, ausente en el archivo visual estudiado, muestras que no se limitaron a reproducir las lecturas propuestas por la investigación, proyectaron sobre el pasado marco de comprensión propios del presente en un ejercicio que resulta pedagógicamente valioso, pues revela como los estudiantes interpretan la historia desde categorías de interpretación contemporáneas que no formaron parte del horizonte de la época estudiada.

Esta intervención abrió la reflexión sobre como los estudiantes cuestionaban las relaciones tradicionales entre identidad, género y corporalidad. Por otra, permitió reconocer una limitación presente en la investigación, pues gran parte del trabajo desarrollado hasta ese momento partía de una comprensión binaria de la identidad femenina. La aparición espontánea de una mujer trans dentro del ejercicio puso de manifiesto la necesidad de ampliar las discusiones sobre representación corporal e identidad de género hacia experiencias históricamente invisibilizadas dentro de los relatos tradicionales.

Desde una perspectiva investigativa, este momento constituyó uno de los hallazgos más relevantes de la implementación. No solo porque enriqueció la discusión desarrollada en el aula, sino porque mostró cómo los estudiantes son capaces de problematizar los marcos conceptuales propuestos por el docente e introducir nuevas perspectivas de análisis.

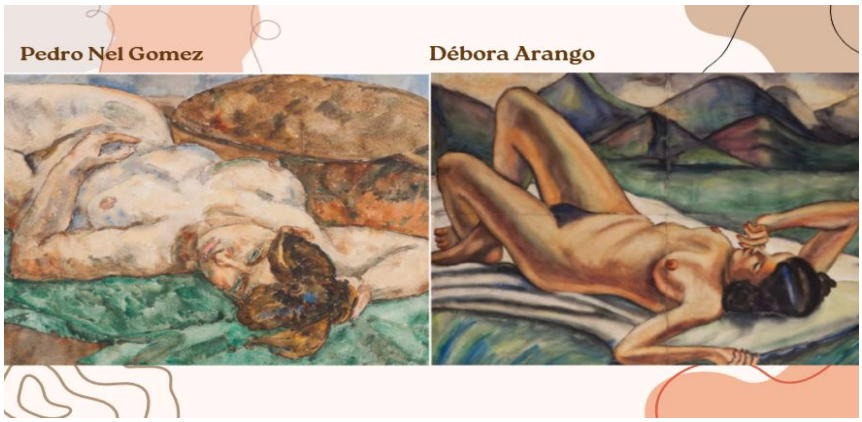
La experiencia permitió comprender que las preguntas sobre la representación del cuerpo femenino pueden abrirse también hacia otras identidades y corporalidades que han enfrentado procesos similares de exclusión, regulación y control social. Una vez concluida esta reflexión, se introdujo el tema central de la sesión: la obra de Débora Arango y su relación con las representaciones sociales de las mujeres en Colombia. Con el propósito de brindar

herramientas metodológicas para el análisis visual, se realizó un ejercicio inicial utilizando la obra “La Libertad guiando al pueblo” de Eugène Delacroix.

Esta actividad tuvo como finalidad familiarizar a los estudiantes con la teoría iconológica de Erwin Panofsky (1979), enfoque que posteriormente sería utilizado para interpretar las obras seleccionadas de Arango. Se explicó que el análisis de una imagen puede desarrollarse en diferentes niveles. El primero corresponde a la descripción preiconográfica, donde se identifican elementos visibles como personajes, colores, objetos y acciones. El segundo nivel, denominado iconográfico, permite reconocer símbolos, temas y conceptos presentes en la obra. Finalmente, el nivel iconológico busca interpretar los significados más profundos de la imagen a partir de su contexto histórico y cultural.

La apropiación de esta herramienta metodológica resultó fundamental para el desarrollo de las actividades posteriores. Más allá de observar imágenes, los estudiantes comenzaron a comprender que las obras de arte constituyen documentos históricos en el sentido planteado por Burke (2005), quien sostiene que las imágenes no son una simple ilustración del pasado, constituyen evidencia con estatuto propio que permite acceder a mentalidades, valores y conflictos, tensiones sociales y formas de pensamiento propias de una época determinada, y no únicamente en un objeto estético a descubrir.

Figura 9 *Comparación entre obras de Pedro Nel Gómez y Débora Arango*



Nota. Elaboración propia a partir de reproducciones de obras de Pedro Nel Gómez y Débora Arango.2025.

Posteriormente se abordó la trayectoria artística y personal de Débora Arango. Se presentaron algunos aspectos relacionados con su formación, su contexto histórico y las controversias generadas por su obra. Particular atención recibió el hecho de que gran parte de sus pinturas fueron objeto de censura y rechazo por parte de sectores conservadores, religiosos y políticos debido a la manera en que representaba el cuerpo femenino.

Este aspecto despertó un notable interés entre los estudiantes. Para muchos resultaba sorprendente que una pintura pudiera generar niveles tan altos de rechazo social. La discusión permitió comprender que las críticas dirigidas hacia Arango no estaban relacionadas únicamente con criterios estéticos, sino con el desafío que sus obras representaban frente a los modelos tradicionales de feminidad promovidos por la sociedad colombiana de mediados del siglo XX.

Con el propósito de hacer visible esta diferencia, se desarrolló un ejercicio comparativo entre algunas obras de Pedro Nel Gómez [15]y la pintura Montañas de Débora Arango. El análisis permitió identificar dos formas distintas de representar a las mujeres. Mientras en las obras de Pedro Nel Gómez predominaban figuras asociadas a ideales de armonía, belleza y serenidad, las representaciones de Arango fueron percibidas por los estudiantes como más cercanas, humanas y reales.

Las observaciones realizadas durante esta actividad resultaron especialmente significativas. Los estudiantes señalaron que las mujeres representadas por Arango parecían existir desde sí mismas y no para responder a una mirada externa, una lectura que dialoga directamente con la crítica de Berger (1978) a la tradición pictórica occidental, en la que el cuerpo femenino suele construirse como objeto dispuesto para ser observado. Asimismo, identificaron elementos corporales que habitualmente se encuentran ausentes en las representaciones idealizadas del cuerpo femenino, y reconocieron en ello una decisión consciente por parte de la artista, orientada a romper con los cánones estéticos que históricamente han regulado la representación de la mujer en el arte.

Uno de los momentos más reveladores ocurrió durante el análisis de la obra Adolescencia[16]. Varios estudiantes manifestaron incomodidad al observar el desnudo femenino representado por Arango. Lejos de evitar esta reacción, se decidió convertirla en objeto de reflexión colectiva. La pregunta dejó de centrarse únicamente en la pintura para trasladarse a

[15] Pedro Nel Gómez (1899-1984) fue seleccionado como referente comparativo por ser, junto con Débora Arango, uno de los pintores colombianos más representativos del siglo XX en la representación del cuerpo desnudo. A diferencia de Arango, cuya obra generó fuertes críticas y censura, Gómez gozó de amplio reconocimiento institucional, lo que permite evidenciar cómo un mismo tema (el cuerpo desnudo) fue recibido de manera desigual según el género de quien lo representaba.

[16] Arango, D. (1943). Adolescencia (clavel rojo) [óleo sobre lienzo]. Colección de Arte, Banco de la República. Para el análisis de esta obra, véase el apartado 2.3.2 (p. 67)

quienes la observaban: ¿por qué una imagen artística podía generar incomodidad? ¿Qué valores sociales explicaban esa reacción?

La discusión permitió reconocer que la incomodidad no surgía exclusivamente de la imagen en sí misma, sino de una serie de normas culturales asociadas al cuerpo femenino, la sexualidad y el pudor. En este sentido, las reacciones del grupo reprodujeron, aunque desde otro contexto histórico, algunas de las mismas tensiones que décadas atrás habían provocado la censura de la obra de Arango fuera retirada de espacios expositivos y calificada como inmoral u ofensiva por parte de sectores conservadores de la sociedad colombiana, quienes consideraban que la representación explicita del cuerpo femenino desafiaba los códigos de decoro y moral católica vigentes en la época. Desde una perspectiva pedagógica, este momento fue especialmente valioso porque permitió evidenciar que los procesos de enseñanza de la historia no se limitan a la adquisición de conocimientos sobre el pasado. También implican confrontar los marcos culturales desde los cuales interpretamos la realidad. La experiencia mostró que el análisis de imágenes puede convertirse en una herramienta poderosa para cuestionar prejuicios naturalizados y promover formas más críticas de observación.

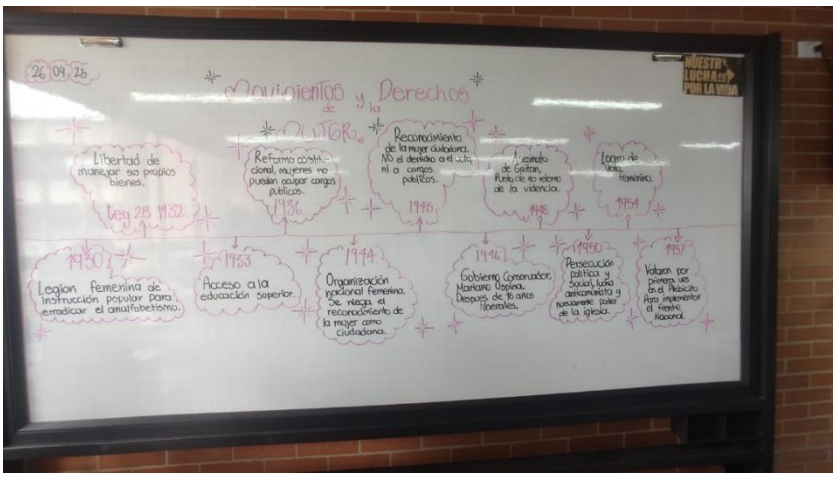
El segundo encuentro de esta sesión se centró en los movimientos de mujeres y en los procesos de conquista de derechos durante la primera mitad del siglo XX en Colombia. Para ello se realizó una línea de tiempo colectiva que permitió ubicar acontecimientos relevantes relacionados con la participación política femenina, las transformaciones sociales del periodo y el contexto histórico de La Violencia.

Durante el desarrollo de esta actividad se evidenció que los estudiantes poseían conocimientos previos sobre algunos acontecimientos fundamentales de la historia colombiana. Varias intervenciones hicieron referencia al asesinato de Jorge Eliécer Gaitán en 1948 y a la instauración del Frente Nacional en 1957. Estas participaciones demostraron que

los estudiantes no llegaban a la experiencia como receptores pasivos de información, sino como sujetos capaces de relacionar saberes previos con nuevos aprendizajes.

La contextualización histórica permitió introducir uno de los hitos más importantes trabajados durante la sesión: la conquista del sufragio femenino. A través de materiales audiovisuales y explicaciones dialogadas, los estudiantes conocieron las luchas emprendidas por diferentes mujeres para obtener el reconocimiento de sus derechos políticos.

Figura 10 *Línea de tiempo elaborada en clase: "Movimientos y derechos de la mujer"*

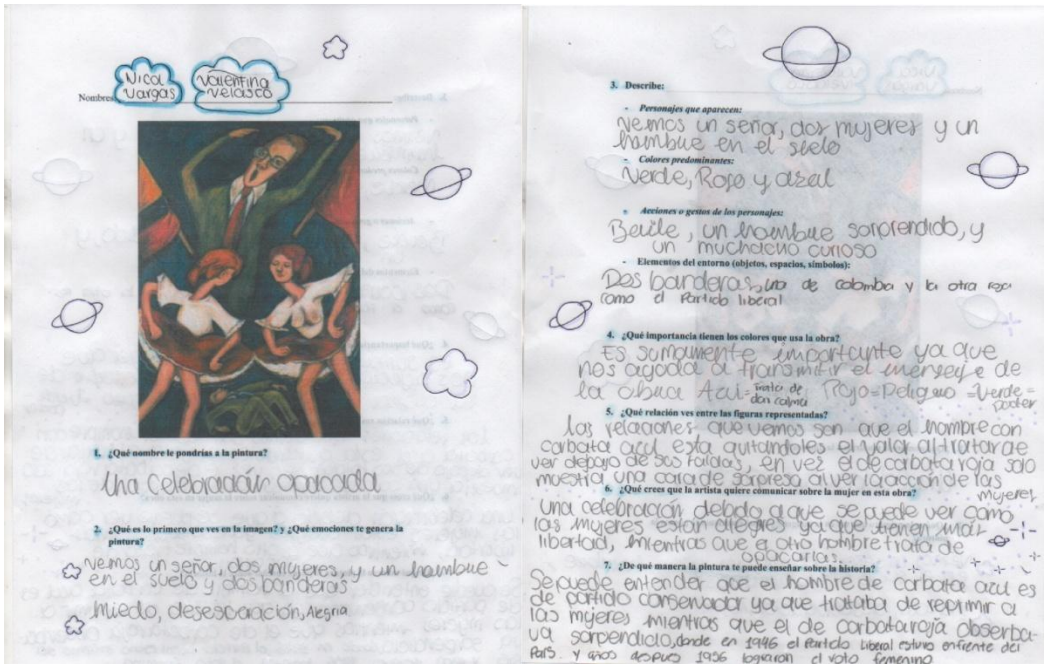


Nota. Elaboración propia a partir del ejercicio realizado para los estudiantes. 2025.

Esta aproximación histórica resultó fundamental para comprender posteriormente la obra Los derechos de la mujer, utilizada como eje central del análisis visual de la sesión. La guía desarrollada a partir de esta pintura permitió observar cómo los estudiantes comenzaban a movilizar las herramientas de análisis iconográfico aprendidas previamente y a relacionar los elementos visuales con procesos históricos concretos.

3.3.1 Análisis del desarrollo de guías:

Figura 11 *Guia #2 utilizada en la segunda sesión*



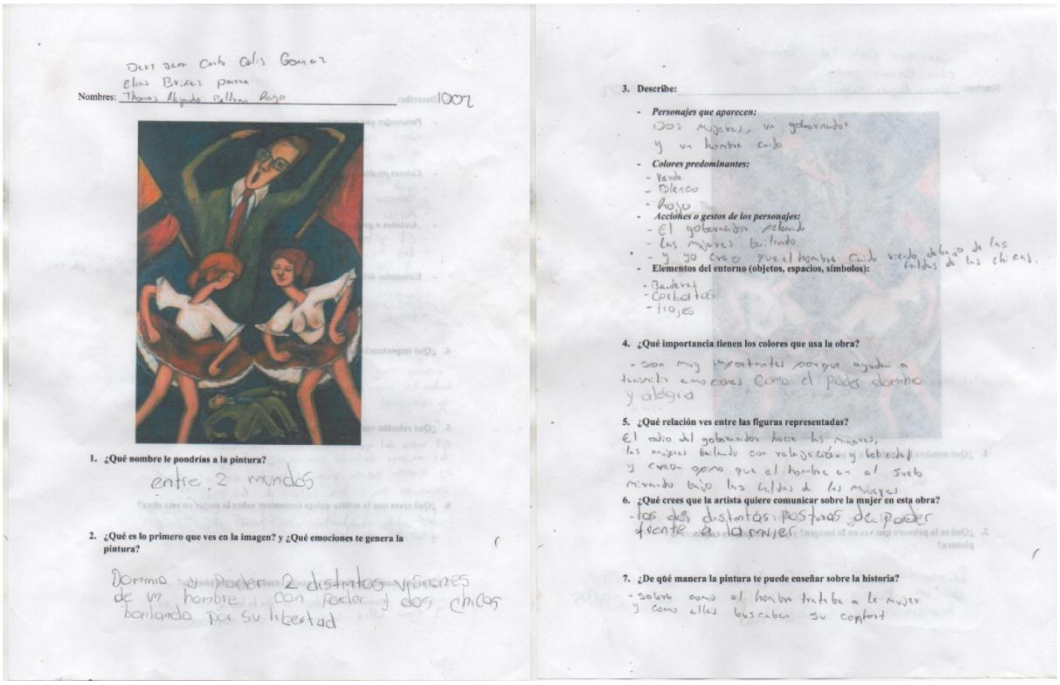
Nota. Elaboración propia a partir de la Guía #2 realizado por las estudiantes. 2025

En la primera cara, las estudiantes titularon la obra “una celebración opacada” un título que en revela la lectura interpretativa de la imagen: al describir lo que veían, señalaron la presencia de un señor, dos mujeres y un hombre en el suelo, así como dos banderas. Las emociones que le genero la obra fueron de miedo, desesperación y alegría, una combinación que evidencia que percibieron la tensión entre las figuras representadas.

En la segunda cara, el análisis se profundiza notablemente. Frente a los colores predominantes verde, rojo y azul asignándoles un significado simbólico: Azul con calma. Rojo como peligro y verde como poder, esto demuestra que aplicaron la teoría de Panofsky (1979) para ir más allá de la descripción visual hacia una interpretación simbólica. En cuanto a la relación entre las figuras, señalaron que el hombre de corbata azul les quita el valor al tratar de ver debajo de sus faldas, mientras que el de corbata roja mostraba sorpresa ante las acciones de las mujeres.

Frente a la pregunta sobre la artista quiere comunicar la artista, respondieron que se trataba de “una celebración debido a que se puede ver como las mujeres están alegres ya que tienen más libertad, mientras que otro hombre trata de opacarlas”, una lectura que conecta la obra con las tensiones entre la emancipación femenina y el control masculino. Finalmente, frente a la pregunta sobre la enseñanza de la historia señalaron que el hombre de corbata azul representaba al partido conservador que trataba de reprimir las mujeres mientras que el de corbata roja era del partido liberal, mencionando que en 1946 el partido liberal estuvo al frente del país y años después en 1956 lograron el voto femenino, demostrando una articulación solida entre el análisis visual y el contexto histórico trabajado en clase.

Figura 12 *Guia #2 utilizada en la segunda sesión*



Nombres: Thomas Alejandro Pellicano Rojo 1002

1. ¿Qué nombre le pondrías a la pintura?

entre 2 mundos

2. ¿Qué es lo primero que ves en la imagen? y ¿Qué emociones te genera la pintura?

Dominio y poder 2 distintas visiones de un hombre con poder y dos chicas bailando por su libertad

3. Describe:

- Personajes que aparecen:
Dos mujeres, un gobernador y un hombre caido
- Colores predominantes:
- Verde
- Blanco
- Rojo
- Acciones o gestos de los personajes:
- El gobernador saludando
- Las mujeres bailando
- y yo creo que el hombre caido viendo debajo de las faldas de las chicas.
- Elementos del entorno (objetos, espacios, símbolos):
- Banderas
- Corbatas
- trajes

4. ¿Qué importancia tienen los colores que usa la obra?

- son muy importantes porque ayudan a trasmitir emociones como el poder dominio y alegria

5. ¿Qué relación ves entre las figuras representadas?

El odio del gobernador hacia las mujeres, las mujeres bailando con relajación y felicidad y creo como que el hombre en el suelo mirando bajo las faldas de las mujeres

6. ¿Qué crees que la artista quiere comunicar sobre la mujer en esta obra?

- los dos distintos posturas de poder frente a la mujer

7. ¿De qué manera la pintura te puede enseñar sobre la historia?

- sobre como el hombre trataba a la mujer y como ellas buscaban su confort

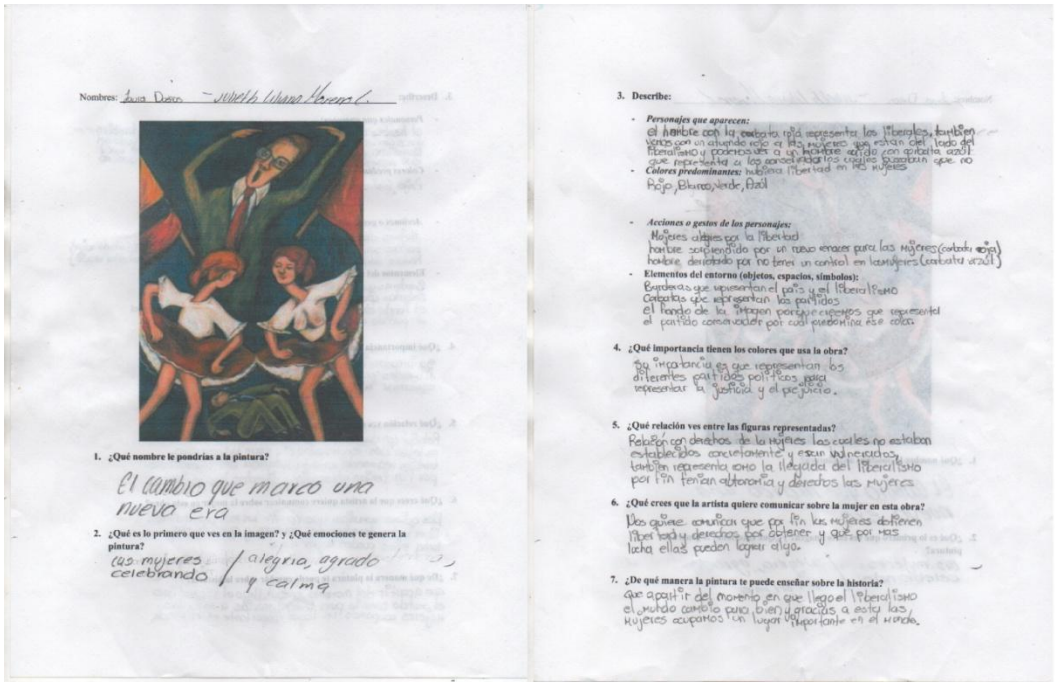
Nota. Elaboración propia a partir de la *Guía #2* realizado por las estudiantes. 2025

Los estudiantes titularon la obra “entre dos mundos”, un nombre que resulta especialmente sugerente, ya que captura la dualidad que atraviesa la composición. Al describir lo que veían señalaron “dominio y poder, 2 distintas visiones de un hombre con poder y dos

chicas bailando por su libertad" una lectura que desde el primer momento identificó la tensión entre el poder masculino y la búsqueda de libertad femenina.

En la siguiente parte describieron los personajes como dos mujeres, un gobernador y un hombre caído, identificaron los colores verde, blanco y rojo, en las acciones señalaron al gobernador peleando y a las mujeres bailando, añadieron con notable honestidad que creían que el hombre caído estaba mirando debajo de las faldas de las chicas. Con respecto a la importancia de los colores respondieron que ayudaban a trasmitir emociones como el poder, el dominio y la alegría, con relación a las figuras identificaron el odio del gobernador hacia las mujeres, la relajación y la felicidad de ellas, mantenido su interpretación sobre el hombre en el suelo. Frente a lo que la artista quería comunicar respondieron: "la dos distintas posturas de poderes frente a la mujer" una respuesta breve que, si bien identifica el eje central de la obra, no profundiza en cómo se manifiesta esa relación de poder. Finalmente, sobre lo que la pintura enseña acerca de la historia, señalaron que mostraba cómo el hombre trataba a la mujer y cómo ellas buscaban su libertad. Esta respuesta, aunque escueta, evidencia una comprensión básica de la dimensión histórica de la obra.

Figura 13 *Guia #2 utilizada en la segunda sesión*



Nombres: Laura Duarte – Juliette Liliana Moreno C.

1. ¿Qué nombre le pondrías a la pintura?

El cambio que marco una nueva era

2. ¿Qué es lo primero que ves en la imagen? y ¿Qué emociones te genera la pintura?

las mujeres celebrando / alegria, agrado y calma

3. Describe:

- *Personajes que aparecen:*
el hombre con la corbata roja representa los liberales, tambien vemos con un atuendo rojo a las mujeres que estan del lado del liberalismo y podemos ver a un hombre caido con corbata azul que representa a los conservadores los cuales buscaban que no hubiera libertad en las mujeres
- *Colores predominantes:* Rojo, Blanco, Verde, Azul
- *Acciones o gestos de los personajes:*
Mujeres alegres por la libertad
hombre sorprendido por un nuevo enacer para las mujeres (corbata roja)
hombre derrotado por no tener un control en las mujeres (corbata azul)
- Elementos del entorno (objetos, espacios, símbolos):
Banderas que representan el país y el liberalismo
Corbatas que representan los partidos
el fondo de la imagen porque creemos que representa el partido conservador por cual predomina ese color.

4. ¿Qué importancia tienen los colores que usa la obra?
Su importancia es que representan los diferentes partidos politicos para representar la justicia y el prejuicio.

5. ¿Qué relación ves entre las figuras representadas?
Relación con derechos de la mujeres los cuales no estaban establecidos concretamente y eran vulnerados, también representa como la llegada del liberalismo por fin tenian autonomia y derechos las mujeres

6. ¿Qué crees que la artista quiere comunicar sobre la mujer en esta obra?
Nos quiere comunicar que por fin las mujeres obtienen libertad y derechos por obtener y que por mas lucha ellas pueden lograr algo.

7. ¿De qué manera la pintura te puede enseñar sobre la historia?
que a partir del momento en que llego el liberalismo el mundo cambio para bien y gracias a esta las mujeres ocupamos un lugar importante en el mundo.

Nota. Elaboración propia a partir de la *Guía #2* realizado por las estudiantes. 2025

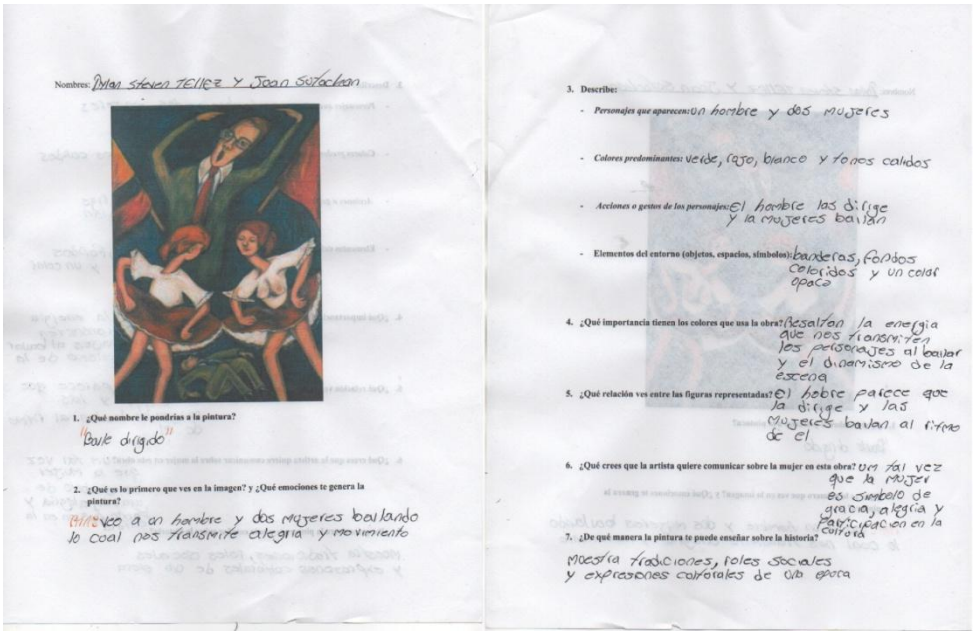
Las estudiantes titularon la obra “el cambio que marco una nueva era” un nombre que desde el inicio muestra lectura orientada hacia la transformación histórica y el avance de los derechos femeninos. Las primeras emociones que les genero la imagen fueron alegría, agrado y calma, lo que indica que su mirada se centró en las figuras femeninas y en la energía que transmiten.

La segunda parte se desarrolla con una profundidad conceptual notable, en la descripción de los personajes, las estudiantes fueron más allá de reconocer las figuras e interpretando su significado político, señalaron: que el hombre de corbata roja representaba a los liberales, que las mujeres vestidas de rojo estaban del lado del liberalismo y que el hombre caído de corbata azul representaba a los conservadores que buscaban que no hubiera libertad en las mujeres. Esta asociación resulta interesante de problematizar, ya que revela como las estudiantes proyectaron categorías políticas contemporáneas (liberalismo como sinónimo de proceso, conservador como sinónimo de restricción) sobre una obra que en realidad representa

tensiones más complejas que no se reduce a una oposición de partidos simple. Esta lectura evidencia una apropiación del contexto histórico trabajado en clase que va más allá de la simple descripción, pues las estudiantes lograron conectar elementos visuales con categorías políticas concretas. Sobre los colores, señalaron que representan a los diferentes partidos políticos para expresar la justicia y el prejuicio: una síntesis conceptual especialmente madura. En la relación entre figuras, identificaron que la obra representaba derechos de las mujeres que no estaban establecidos y que eran vulnerados. La llegada del liberalismo (es decir el inicio de la república liberal en 1930) significo, según su lectura que conecta la obra con una narrativa de resistencia y conquista.

Acerca de la enseñanza de la historia, señalaron que con la llegada del liberalismo el país cambio para bien y que las mujeres pasaron a ocupar lugares importantes en el mundo. Esta afirmación, aunque breve reconoce la agencia femenina como motor de cambio histórico.

Figura 14 *Guia #2 utilizada en la segunda sesión*



Nombres: Dylan Steven Tellez y Joan Sutachan

1. ¿Qué nombre le pondrías a la pintura?
"Baile dirigido"

2. ¿Qué es lo primero que ves en la imagen? y ¿Qué emociones te genera la pintura?
Veo a un hombre y dos mujeres bailando lo cual nos transmite alegria y movimiento

3. Describe:
- Personajes que aparecen: un hombre y dos mujeres
- Colores predominantes: verde, rojo, blanco y tonos calidos
- Acciones o gestos de los personajes: El hombre las dirige y la mujeres bailan
- Elementos del entorno (objetos, espacios, símbolos): banderas, fondos coloridos y un color opaco

4. ¿Qué importancia tienen los colores que usa la obra? Resaltan la energia que nos transmiten los personajes al bailar y el dinamismo de la escena

5. ¿Qué relación ves entre las figuras representadas? El hobre parece que la dirige y las mujeres bailan al ritmo de el

6. ¿Qué crees que la artista quiere comunicar sobre la mujer en esta obra? Um tal vez que la mujer es simbolo de gracia, alegria y participacion en la cultura

7. ¿De qué manera la pintura te puede enseñar sobre la historia?
Muestra tradiciones, roles sociales y expresiones culturales de una epoca

Nota. Elaboración propia a partir de la *Guía #2* realizado por las estudiantes. 2025

Esta guía resulta particular por la forma en que los estudiantes titularon la obra "Baile dirigido" un nombre que, a diferencia de los títulos de las guías anteriores, no sugiere transformación, ni celebración demuestra: control y anticipa la lectura que desarrollarían a lo largo de la guía. Las primeras emociones que les genero la imagen fueron alegría y movimiento, y se quedó en una lectura en una lectura superficial de la escena.

En la segunda cara de la guía, describieron los personajes como un hombre y dos mujeres. Identificaron los colores verdes, rojo, blanco y tonos cálidos señalaron que la acción principal era que el hombre las dirigía y las mujeres bailan, esta lectura contrasta con las otras guías, que interpretaron el movimiento de las mujeres como una expresión de libertad o emancipación, los estudiantes leyeron como una acción dirigida por el hombre, lo que invierte el sentido de la escena. La relación entre las figuras reiteró que el hombre parecía dirigirlas y que las mujeres bailan al ritmo de él, una lectura que reproduce una lógica de subordinación femenina que la propia obra de Arango buscaba cuestionar.

Frente a lo que la artista quería comunicar, respondieron que tal vez la mujer era un símbolo de gracia, alegría y participación en la cultura, una interpretación que, aunque no es incorrecta en su totalidad omite la dimensión política y de tensiones de poder que atraviesa la obra. Finalmente, sobre lo que la pintura enseña acerca de la historia señalaron, que mostraba tradiciones, roles sociales y expresiones culturales de una época, una respuesta que aun que, valida en términos generales, no logran identificar el carácter critico de la obra de Arango. Esta guía pedagógicamente significa precisamente porque evidencia que algunos estudiantes (en este caso, hombres) tendieron a reproducir en su lectura de las obras los mismos esquemas de poder que la obra busca visibilizar y cuestionar. La percepción del movimiento femenino como algo dirigido por el hombre, junto con la ausencia de cualquier referencia a la tensión política o la lucha por los derechos, muestra que la mirada masculina puede operar como un filtro que dificulta leer la emancipación femenina como un acto que se logró por ellas mismas.

Análisis colectivo y conclusiones de los resultados:

La revisión conjunta de las cuatro guías de la segunda sesión permite identificar patrones significativos en la manera en que los estudiantes se aproximaron al análisis de la obra de Débora Arango. Esta revisión evidencia tanto los aprendizajes alcanzados como las tensiones que persisten en la lectura del cuerpo femenino y la representación del poder. Un primer elemento que atraviesa todas las guías es la capacidad de los estudiantes para ir más allá de la descripción literal de la imagen y construir interpretaciones que conectan lo visual con el contexto histórico trabajado en clase.

Todas las guías identificaron la presencia de tenciones entre figuras representadas y la mayoría lograron relacionar los elementos simbólicos de la obra, como los colores y las corbatas con las disputas políticas entre liberales y conservadores en la Colombia de la primera mitad del siglo XX. Este resultado evidencia que la metodología de análisis iconográfico

trabajada en clase funcionó como una herramienta efectiva que permitió a los estudiantes leer una imagen más allá de su superficie visual y encontraran en ella capas de significado histórico y político.

Un segundo elemento relevante es la diversidad de títulos que los estudiantes le asignaron a la obra, lo cual en sí misma constituye un dato analítico sobre como cada grupo interpreto su mensaje central. El título "Una celebración opacada" captura la tensión entre la alegría femenina y el intento masculino de silenciarla; "Entre 2 mundos" sugiere una lectura de dualidad y confrontación entre el sistema de poder opuestos; "El cambio que marco una nueva era" enfatiza la dimensión y transformación históricas y de transformación de la obra; "Baile dirigido" en cambio invierte el sentido de la escena al ubicar al hombre como conductor de la acción femenina. Esta diversidad de lecturas muestra que una misma imagen puede ser interpretada desde perspectivas diversas según los marcos de referencia y los esquemas culturales de quien la observa.

Un tercer elemento que emerge del análisis comparativo es una diferencia notable entre las lecturas de las mujeres y los hombres, las guías elaboradas por mujeres tendieron a identificar con mayor claridad la dimensión política y emancipadora de la obra, al reconocer en las figuras femeninas una expresión de libertad y resistencia. En cambio, las guías elaboradas por hombres mostraron una lectura más centrada en la descripción de la acción, en algunos casos reprodujeron esquemas de subordinación femenina en su interpretación, como ocurrió la *guía 5,* donde la reacción del hombre solo fue descrita con cierta naturalidad o en la *guía 7*, donde el movimiento de las mujeres fue leído como algo dirigido por el hombre. Esta diferencia no solo debe leerse como una limitación individual de los estudiantes se debe interpretar como los esquemas culturales de género (interiorizados de manera distinta según la propia experiencia de quien interpreta) operan en la percepción, incluso frente a una obra que busca precisamente cuestionarlos. Es probable que las estudiantes reconocieran con mayor

facilidad las dinámicas de control representadas por haber experimentado, en alguna medida, formas similares de mirada social, mientras que los estudiantes, al no compartir es experiencia situada, tendieron a leer la escena de manera literal.

Un cuarto elemento para destacar la *guía 6* se distingue del resto por el nivel de elaboración conceptual y la profundidad con que articulo el análisis visual con el contexto histórico. Las estudiantes identificaron los símbolos políticos y construyeron una narrativa coherente sobre el significado de la llegada del liberalismo para los derechos de las mujeres. Al reconocer la independencia femenina a partir de una fuente visual, lograron una lectura critica del pasado con implicaciones claras en el presente. En términos generales, el conjunto de estas guías confirma el potencial pedagógico del análisis de obras de arte como estrategia para la enseñanza de la historia; La obra de Arango sirvió para que los estudiantes interpretaran los conocimientos históricos con las reflexiones del género, poder y representación, conectando el pasado con su propia experiencia. Al mismo tiempo las diferencias observadas entre guías señalan que este tipo de ejercicio también tiene la capacidad de hacer visibles los esquemas culturales que los estudiantes cargan consigo, convirtiéndose así en una herramienta tanto para enseñar historia como para reflexionar de manera crítica sobre el presente.

Los hallazgos de la segunda sesión evidencian que el trabajo con las obras de Débora Arango permitió a los estudiantes establecer conexiones entre procesos históricos, relaciones de poder, representaciones de género y experiencias contemporáneas. Sin embargo, como se señaló esta metodología no garantizo por si sola una lectura critica, la diferencia muestra que el resultado también depende de los esquemas culturales de, Asimismo, posibilitaron la construcción de lecturas complejas sobre el cuerpo femenino, trascendiendo visiones simplificadas para comprenderlo como un espacio atravesado por disputas políticas, sociales y culturales. La sesión concluyó con una actividad de síntesis en la que los estudiantes

representaron en sus siluetas los obstáculos y conquistas que han marcado históricamente la lucha de las mujeres por el reconocimiento de sus derechos.

3.4 Sesión número #3: Violencia, maternidad y ciudadanía

La tercera y última sesión tuvo como propósito consolidar los aprendizajes construidos a lo largo del proceso pedagógico mediante el análisis de dos obras emblemáticas de Débora Arango: Frine o trata de blancas y Maternidad y violencia. A diferencia de las sesiones anteriores, centradas en los estereotipos de género y la conquista de derechos, este encuentro buscó profundizar en las experiencias de violencia, exclusión y vulnerabilidad que atravesaron la vida de muchas mujeres colombianas durante la primera mitad del siglo XX. Asimismo, se pretendió que los estudiantes reconocieran cómo la artista convirtió el cuerpo femenino en una herramienta de denuncia frente a problemáticas sociales que históricamente habían sido invisibilizadas o silenciadas.

La sesión inició con una breve conversación en la que los estudiantes compartieron los aspectos que más les habían llamado la atención de los encuentros anteriores. Entre las reflexiones más recurrentes apareció el reconocimiento de que muchos de los derechos actualmente considerados fundamentales para las mujeres habían sido conquistados apenas décadas atrás. Varios estudiantes manifestaron sorpresa al descubrir lo reciente que eran avances como el derecho al voto, la participación política o el acceso a espacios educativos y laborales. De igual manera, surgieron comentarios relacionados con las profundas diferencias de clase que marcaban las experiencias femeninas durante el periodo estudiado, lo que evidencia que los contenidos trabajados previamente habían comenzado a ser interiorizados y conectados con nuevas reflexiones.

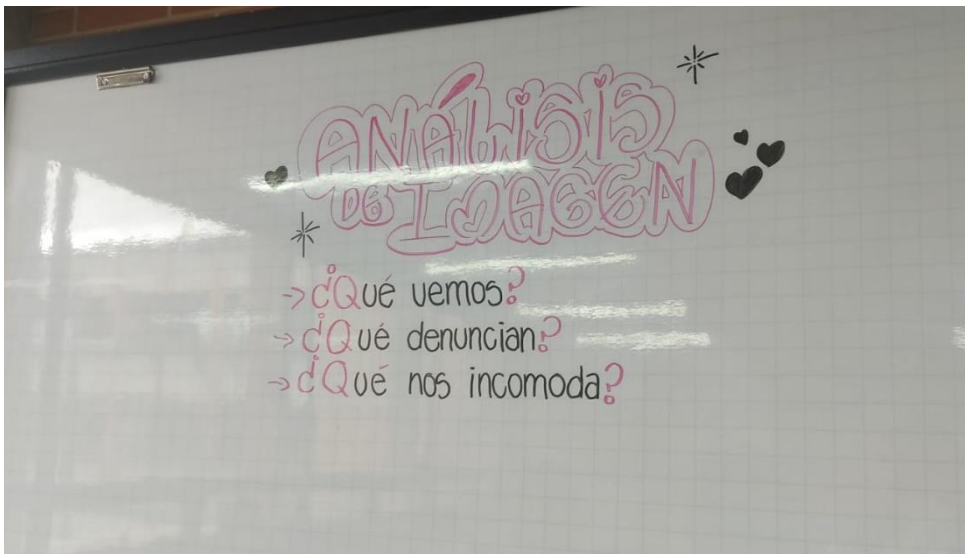
Como punto de partida para el análisis de las obras, se desarrolló una contextualización histórica sobre las llamadas "mujeres públicas"[17] durante la primera mitad del siglo XX en Colombia. Este ejercicio permitió mostrar cómo determinados conceptos adquieren significados distintos según el contexto histórico desde el cual se analicen. Mientras que en la actualidad la expresión suele asociarse a mujeres que participan activamente en la vida política, cultural o mediática, durante gran parte del periodo estudiado fue utilizada para referirse a las trabajadoras sexuales. Resulto significativo que los estudiantes asumieran con relativa naturalidad esa asociación ente presencia pública de las mujeres y trabajo sexual, sin que se les hubiera anticipado dicha relación. Esto sugiere que, incluso en el presente, persiste el imaginario que vincula la visibilidad femenina en el espacio público con la disponibilidad del cuerpo de la mujer, un imaginario que la propia expresión histórica "mujeres públicas" contribuyo a naturalizar y que la sesión busco precisamente desnaturalizar.

Esta contextualización permitió introducir discusiones sobre el control moral ejercido sobre los cuerpos femeninos, las transformaciones urbanas del país y las condiciones de vulnerabilidad que enfrentaban muchas mujeres migrantes. Asimismo, se abordó la relación entre pobreza, exclusión social y prostitución, al demostrar cómo numerosos fenómenos que históricamente fueron interpretados como problemas morales respondían, en realidad, a profundas desigualdades económicas y sociales. Posteriormente se retomó el periodo de La Violencia y sus efectos sobre la vida cotidiana de las mujeres. Se discutió cómo el conflicto bipartidista impactó la maternidad, la vida familiar y las posibilidades de supervivencia de miles de mujeres que debieron enfrentar desplazamientos, pérdidas materiales y diversas formas de violencia. Este marco histórico resultó fundamental para comprender las obras seleccionadas y para reconocer que las experiencias representadas por Arango no

[17] . El término "mujeres públicas" se utilizaba en Colombia durante la primera mitad del siglo XX como eufemismo para referirse a las trabajadoras sexuales, en oposición a la categoría de "mujer decente" asociada al espacio doméstico y privado.

correspondían únicamente a situaciones individuales, sino a problemáticas estructurales que atravesaban a amplios sectores de la población femenina.

Figura 15 *Análisis de imagen*



Nota. Preguntas orientadoras del ejercicio *Análisis de imagen*, tercera sesión. 2025

Con el fin de fortalecer la participación del grupo, los estudiantes propusieron realizar el análisis de las obras de manera colectiva. La propuesta fue acogida porque favorecía el intercambio de perspectivas y permitía observar los procesos de construcción conjunta de significado. Aunque cada estudiante debía responder individualmente las preguntas planteadas, la observación y discusión colectiva enriquecieron considerablemente las interpretaciones producidas.

3.4.1 Análisis de obra "Frine o trata de blancas":

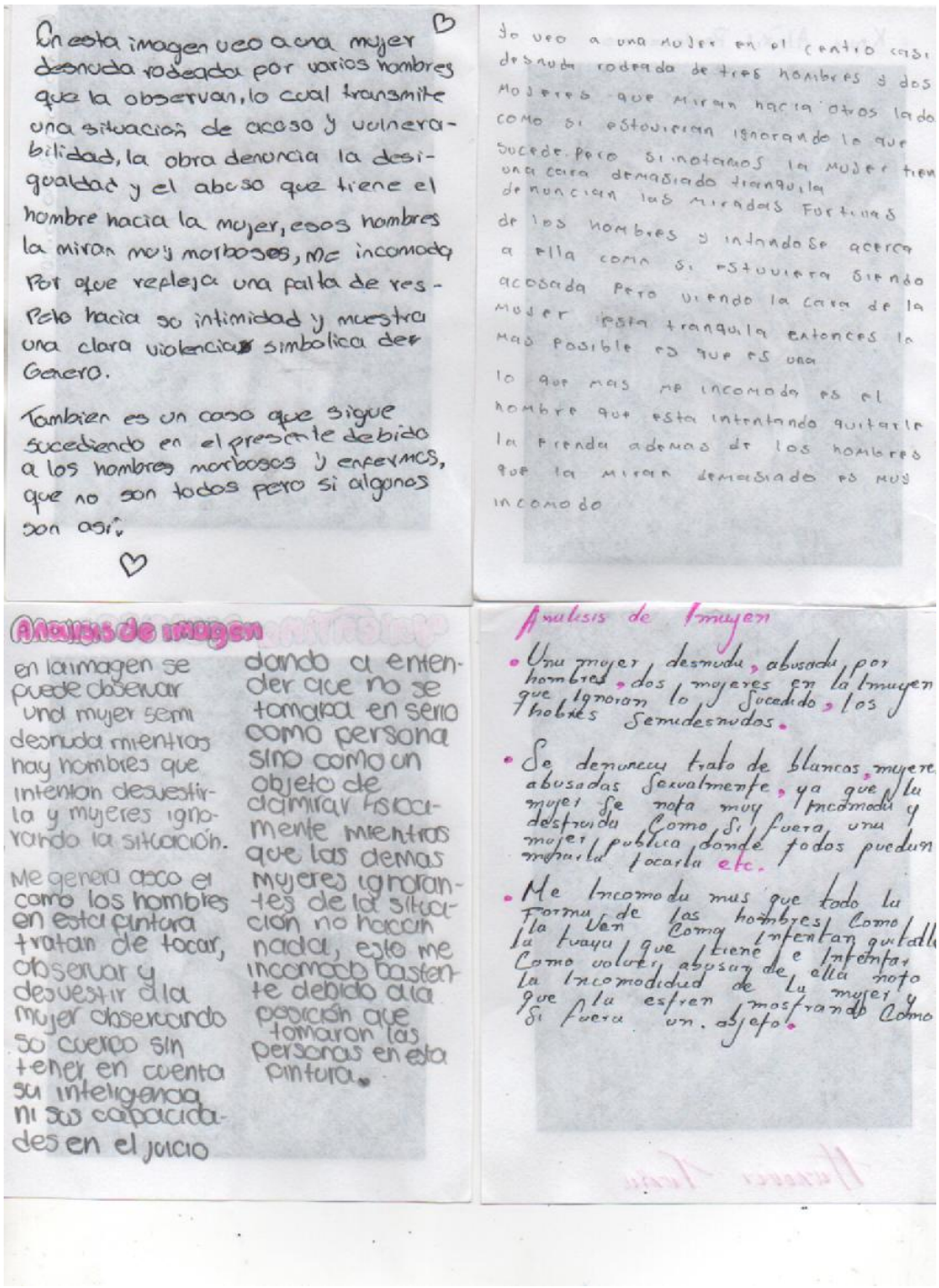
El primer ejercicio se desarrolló a partir de la obra Frine o trata de blancas[18]. Inicialmente se realizó una descripción de los elementos visibles de la composición, identificando personajes, colores, gestos y relaciones espaciales. Una vez completado este primer nivel de observación, se avanzó hacia la interpretación de los significados presentes en la pintura.

Las reacciones de los estudiantes fueron inmediatas. Desde los primeros comentarios se hizo evidente que la mayoría percibía la escena como incómoda, agresiva y profundamente desigual. La figura femenina central fue identificada como objeto de observación y deseo por parte de los personajes masculinos representados en la obra. Los estudiantes describieron las miradas de los hombres como invasivas, morbosas y cargadas de una evidente intención de control sobre el cuerpo de la mujer.

[18]. Arango, D. (1940). Frine o trata de blancas [acuarela sobre papel]. Colección de Arte, Banco de la República. Para el análisis de esta obra, véase el apartado 2.3.2 (p. 69)

Muestra del ejercicio:

Figura 16 *Respuestas de las estudiantes al análisis de "Friné o trata de blancas"*



Nota. Elaboración propia a partir del ejercicio realizado por las estudiantes.

Uno de los aspectos más relevantes del análisis fue la identificación de la mirada como una forma de violencia. Aunque la pintura no representa una agresión física explícita, los estudiantes lograron reconocer que el modo en que los personajes observan a la mujer constituye una forma de cosificación y vulneración de su dignidad. Esta lectura resulta particularmente significativa porque evidencia la capacidad del grupo para reconocer manifestaciones de violencia simbólica que con frecuencia permanecen naturalizadas en la vida cotidiana.

Otro elemento que despertó especial interés fue la actitud de las mujeres ubicadas en el fondo de la composición. Varias interpretaciones señalaron que estas figuras parecían observar la situación sin intervenir, generando reflexiones acerca del silencio social frente a determinadas formas de violencia. Algunos estudiantes asociaron esta actitud con dinámicas que continúan presentes en la actualidad, donde numerosas situaciones de acoso o discriminación son presenciadas por otras personas sin que exista una intervención efectiva.

Desde una perspectiva pedagógica, uno de los hallazgos más valiosos de esta actividad fue la capacidad de los estudiantes para establecer conexiones entre el pasado y el presente. Varias respuestas relacionaron la denuncia realizada por Arango con problemáticas contemporáneas vinculadas al acoso, la violencia de género y la objetivación del cuerpo femenino. Esta articulación evidencia el desarrollo de habilidades propias del pensamiento histórico, pues los estudiantes lograron reconocer continuidades entre contextos temporalmente distantes y comprender que muchos problemas sociales tienen raíces históricas profundas, comprender que muchos problemas sociales tienen raíces históricas profundas. Resultó igualmente significativo que la incomodidad generada por la obra no condujera al rechazo del ejercicio.

Por el contrario, las emociones despertadas por la imagen se transformaron en oportunidades para la reflexión crítica. La indignación, el desconcierto y la empatía se convirtieron en puntos de partida para analizar las relaciones de poder representadas por la artista y para cuestionar las formas en que determinados cuerpos han sido históricamente observados, regulados y explotados. *Muestra del ejercicio:*

Las cuatro respuestas de los estudiantes frente a esta obra comparten en un elemento central: todos identificaron de manera inmediata la situación de vulnerabilidad y acoso que vive la figura femenina representada, lo cual evidencia que la obra logró su propósito de hacer visible una realidad que históricamente se ha naturalizado o ignorada. Un primer punto común en todas las respuestas fue la identificación de la mirada masculina como un acto de violencia: los estudiantes describieron a los hombres de la obra como morbosos, invasivos y acosadores. Señalaron que sus miradas transmitían lujuria y falta de respeto hacia la intimidad de la mujer. Una de las respuestas lo nombro directamente como “violencia simbólica de género” una categoría conceptual que demuestra una apropiación solida de los contenidos trabajados en clase.

Otra respuesta destaco el detalle del hombre intentando quitarle la ropa a la figura femenina como el elemento perturbador de la composición, evidencian una lectura atenta de los gestos y acciones representados. Un segundo elemento que emergió en varias respuestas fue la actitud de las mujeres que aparecen en el fondo de la obra, los estudiantes notaron que estas mujeres ignoraban la situación o miraban hacia otro lado, lo cual fue interpretado como una representación del silencio cómplice de quienes observan sin intervenir. Una de las respuestas señaló que esto le generaba incomodidad precisamente por que mostraba como la posición que tomaron las personas alrededor de la mujer era la de no tomar en serio lo que ocurrió, tratándolo como un objeto y no como una persona.

Un tercer elemento significativo fue la conexión que varios estudiantes establecieron entre la obra y la presente, una de las respuestas señaló que se trataba de un caso que sigue sucediendo actualmente debido a los hombres que actúan de esa manera, al reconocer que la denuncia de Arango sigue vigente. Esta conexión entre el pasado y el presente es uno de los objetivos pedagógicos más importantes del ejercicio, y el hecho de que los estudiantes la establecieran de manera espontánea evidencia que la obra funcionó como un puente entre la historia y su propia experiencia. Para finalizar vale destacar que las cuatro respuestas expresaron incomodidad frene a la obra, pero ninguna de ellas rechazo la imagen ni esquivo su análisis. Por el contrario, todos los estudiantes sostuvieron su incomodidad como punto de partida para una flexión critica, lo que demuestra una madurez de análisis significativo y confirma que el arte de Arango tiene la capacidad de generar en los estudiantes una respuesta emocional que se convierte en pensamiento crítico.

3.4.2 El análisis de obra "Maternidad y violencia":

El segundo momento de la sesión estuvo dedicado al análisis de la obra Maternidad y violencia[19]. Aunque el procedimiento metodológico fue similar al desarrollado con la pintura anterior, las reacciones del grupo fueron notablemente distintas.

Mientras que Frine y trata de blancas generó principalmente indignación y rechazo, Maternidad y violencia despertó sentimientos de tristeza, preocupación y empatía. Desde las primeras observaciones, los estudiantes identificaron el evidente estado de fragilidad de la figura femenina representada por Arango. La delgadez del cuerpo, la expresión del rostro y la postura de la mujer fueron interpretadas como signos de sufrimiento y agotamiento.

La contextualización histórica realizada previamente permitió que los estudiantes relacionaran la imagen con las consecuencias humanas de La Violencia. Varias intervenciones señalaron que la obra mostraba las difíciles condiciones en las que muchas mujeres debieron ejercer la maternidad durante el conflicto. La falta de recursos, la pobreza, el desplazamiento y la incertidumbre aparecieron como elementos centrales de sus interpretaciones.

Uno de los aspectos más significativos fue la capacidad del grupo para comprender el cuerpo femenino como una fuente histórica. Los estudiantes reconocieron que la pintura no solo representaba a una mujer específica, sino que condensaba experiencias compartidas por miles de mujeres afectadas por la violencia política y social. Esta lectura demuestra una comprensión cada vez más compleja de las imágenes como documentos históricos capaces de comunicar procesos colectivos a través de experiencias individuales.

También resultó relevante la transformación observada en las reacciones frente a la desnudez femenina. En sesiones anteriores, las representaciones del cuerpo desnudo habían

[19] Arango, D. (1950). Maternidad y violencia [Olio sobre lienzo]. Colección de Arte, Banco de la República. Para el análisis de esta obra, véase el apartado 2.3.2 (p. 74)

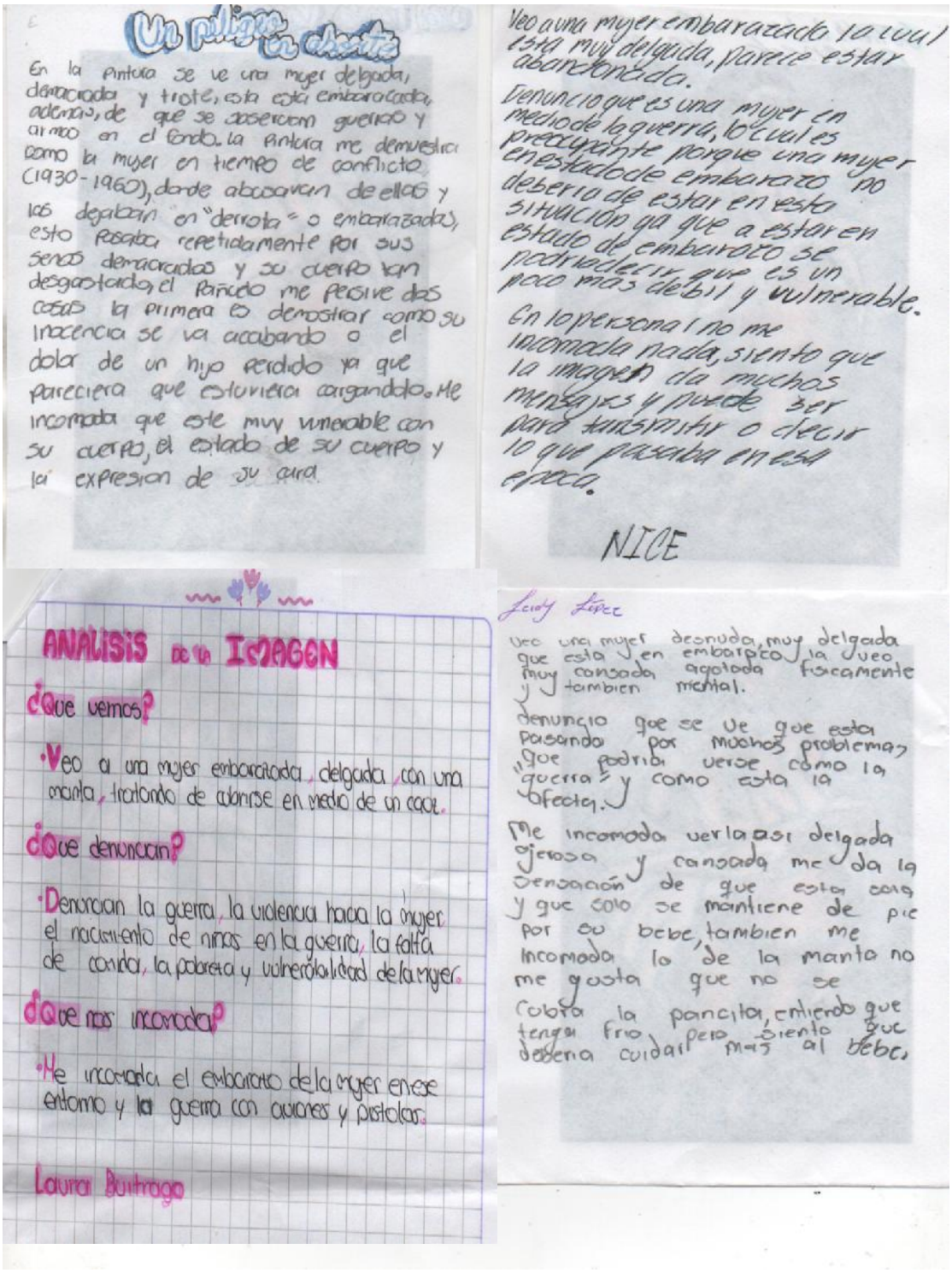
generado principalmente incomodidad asociada al pudor. En esta ocasión, sin embargo, la preocupación se centró en las condiciones de vulnerabilidad de la mujer representada. La desnudez dejó de ser interpretada desde parámetros morales para convertirse en un elemento que evidenciaba abandono, pobreza y sufrimiento.

Este cambio constituye uno de los indicadores más claros de aprendizaje durante el proceso. Los estudiantes comenzaron a desplazar la atención desde juicios superficiales sobre la apariencia corporal hacia preguntas relacionadas con las condiciones históricas que atravesaban la vida de las mujeres representadas. En otras palabras, empezaron a leer el cuerpo como un espacio donde se inscriben experiencias sociales, políticas y económicas.

Las interpretaciones construidas evidenciaron además una creciente capacidad para vincular elementos visuales con procesos históricos complejos. La maternidad fue comprendida no únicamente como una experiencia biológica o familiar, sino también como una realidad profundamente condicionada por factores políticos, económicos y culturales. Esta comprensión permitió enriquecer significativamente el análisis y ampliar la mirada sobre las múltiples dimensiones presentes en la obra.

Muestra del ejercicio:

Figura 17 *Respuestas de las estudiantes al análisis de "Maternidad y violencia"*



Nota. Elaboración propia a partir del ejercicio realizado por las estudiantes.

Las cuatro respuestas para esta obra comparten una característica que la diferencia del análisis de ***"Friné o trata de blancas"*** mientras que en la obra anterior predomino la indignación y rechazo, en ***"Maternidad y Violencia"*** la emoción centenal fue la tristeza y una sensación de vulnerabilidad. Esto evidencia que Arango en esta obra algo distinto, generando empatía hacia una figura femenina que encarna el sufrimiento silencioso de miles de mujeres durante el periodo de La Violencia.

Un primer elemento común en todas las respuestas fue la identificación inmediata del estado físico de la figura representada, todos los estudiantes notaron que la mujer se veía delgada, agotada y deteriorada. Varios conectaron ese estado corporal con el contexto histórico trabajado en clase, ubicando la obra directamente en el periodo de 1930 a 1960. Otra respuesta destacó que una mujer en estado de embarazo no debería estar en esa situación, lo cual reconocer la vulnerabilidad particular que representa la maternidad en ese contexto histórico. Esto evidencia que los estudiantes lograron aplicar los contenidos trabajados en clase al análisis visual de manera efectiva.

Un segundo elemento significativo fue la lectura del cuerpo como documento histórico. Varios estudiantes señalaron que la expresión del rostro, el estado del cuerpo y la postura de la figura transmitían mensajes sobre lo que pasaba en esa época. Percibieron que Arango usó el cuerpo femenino como fuente histórica capaz de narrar una realidad que los documentos oficiales muchas veces silenciaron, alejándose así de la idealización del cuerpo de la mujer. Una de las respuestas expresó con claridad que la imagen daba muchos mensajes y podía servir para transmitir lo que pasaba en esa época, una lectura que coincide con el enfoque pedagógico propuesto en este trabajo de grado: usar el arte como fuente para la enseñanza de la historia.

Un tercer elemento que emergió en varias respuestas fue la incomodidad frente a la desnudez de la figura, pero a diferencia de lo ocurrido en sesiones anteriores esta incomodidad

no se genera a partir del pudor en cambio se asocia la empatía; una del estudiante señalo que le incomodaba que la manta no cubría el vientre de la mujer embarazada, lo que expresa una preocupación por el bienestar de la figura que revela una lectura empática. También se mencionó que la figura parecía mantenerse en pie únicamente por su bebe, una interpretación que carga la maternidad de un significado de resistencia y sobrevivencia en medio de condiciones extremas.

Para finalizar la respuesta de una estudiante (enumerar respuestas) se distingue por su estructura organizada en tres preguntas, esta organización evidencia una apropiación de la metodología de análisis trabajada en clase y una capacidad para sistematizar la lectura de una imagen de manera ordenada y critica. Su identificación de lo que la obra denuncia resulta especialmente completa al señalar la guerra, la violencia hacia la mujer, el nacimiento de niños en guerra, la pobreza y la vulnerabilidad de la mujer como elementos presentes en la obra, construyendo así una lectura que articula lo visual con lo histórico de manera integral.

3.4.3 Debate Guiado:

El último momento de la sesión estuvo dedicado a un debate guiado que buscaba sintetizar los aprendizajes construidos durante las tres clases. Para ello se retomaron los roles asignados previamente, distribuyendo entre los estudiantes posiciones asociadas a sectores liberales y conservadores de la primera mitad del siglo XX. La actividad inició con una pregunta central: ¿por qué deberían o no deberían las mujeres tener derechos políticos? A partir de este interrogante, los estudiantes comenzaron a construir argumentos desde las perspectivas históricas que les correspondía representar.

Uno de los aspectos más interesantes del debate fue el compromiso con el que asumieron sus roles. Incluso aquellos estudiantes que defendían posiciones conservadoras lograron construir argumentos coherentes con las mentalidades de la época, lo que evidenció

una apropiación significativa de los contenidos históricos trabajados. Al mismo tiempo, quienes representaban posturas liberales articularon sus intervenciones alrededor de principios de igualdad, participación y justicia social.

A medida que avanzaba la discusión, surgieron temas relacionados con la maternidad, el trabajo femenino, la prostitución, la religión y la educación. Las estudiantes tuvieron una participación especialmente activa, tanto en la defensa de posiciones conservadoras como liberales, demostrando una notable capacidad para argumentar desde diferentes perspectivas históricas.

Desde el punto de vista pedagógico, el debate permitió comprobar que los estudiantes habían desarrollado herramientas para comprender la complejidad de los procesos históricos. Más allá de identificar acontecimientos o memorizar fechas, fueron capaces de reconocer los argumentos, intereses y estructuras culturales que sustentaban distintas posiciones frente a los derechos de las mujeres. Asimismo, emergieron de manera espontánea factores como la desigualdad de género, la influencia de la religión, las diferencias de clase y la supremacía masculina como elementos fundamentales para comprender la situación femenina durante la primera mitad del siglo XX. La capacidad del grupo para identificar estas categorías sin intervención directa del docente constituye una evidencia significativa del aprendizaje alcanzado.

La tercera sesión permitió consolidar los principales objetivos de la propuesta pedagógica. El análisis de las obras de Débora Arango favoreció la comprensión de experiencias históricas complejas relacionadas con la violencia, la maternidad, la explotación sexual y la lucha por los derechos de las mujeres. Al mismo tiempo, posibilitó el desarrollo de lecturas críticas sobre problemáticas que continúan presentes en la sociedad. Las emociones despertadas por las obras, lejos de obstaculizar el aprendizaje, se transformaron en

herramientas para la reflexión histórica. La indignación, la tristeza y la empatía permitieron a los estudiantes establecer vínculos significativos con las experiencias representadas y comprender que la historia está conformada por vidas concretas, atravesadas por relaciones de poder, desigualdad y resistencia.

En términos generales, la sesión confirmó el potencial del arte como recurso para la enseñanza de la historia. Las pinturas de Débora Arango no solo funcionaron como objetos de análisis estético, sino como fuentes históricas capaces de generar preguntas, movilizar emociones y promover procesos de pensamiento crítico. De esta manera, la experiencia contribuyó a que los estudiantes comprendieran que las representaciones del cuerpo femenino constituyen espacios de disputa donde se expresan tensiones sociales, políticas y culturales que continúan interpelando el presente.

3.5 Resultado pedagógico:

Desde el inicio de la propuesta pedagógica la silueta cumplió una función articulada dentro del proceso. En la primera sesión fue entregada como una figura sin nombre ni historia, con el propósito de que cada estudiante comenzara a construir simbólicamente un sujeto femenino que los acompañara a lo largo de las tres sesiones.

En la segunda sesión, el ejercicio dio lugar a uno de los momentos más significativos de la implementación, cuando un estudiante nombro su silueta con un nombre masculino e introdujo la figura de una mujer trans, ampliando el marco de discusión más allá de lo previsto en el diseño pedagógico original. Al llegar a la tercera sesión, las siluetas ya no eran figuras vacías. Cargaban con reflexiones, los conocimientos y las emociones construidas durante el proceso.

La construcción de un libro con sus siluetas como forma de sintetizar y compartir lo aprendido, se derivó en la elaboración de un material didáctico titulado: “Cuerpos que hablan:

Identidad y representación femenina", que reúne veinticuatro siluetas elaboradas por el grupo junto con cartas escritas en el reverso de cada una (ver anexo A). El resultado es un documento colectivo que evidencia con claridad el alcance pedagógico de la experiencia.

El análisis del material permite identificar dos tendencias principales en la manera en que los estudiantes habitaron este ejercicio. La primera corresponde a quienes dirigieron sus cartas a mujeres del pasado al reconocer en ellas referentes de lucha, resistencia y transformación social. Estas producciones evidenciaron una apropiación del contenido histórico trabajado durante las sesiones donde los estudiantes no solo comprendieron las condiciones que enfrentaron las mujeres colombianas durante la primera mitad del siglo XX. Establecieron un vínculo afectivo y reflexivo con sus experiencias.

La segunda tendencia corresponde a quienes dedicaron sus cartas a mujeres de su círculo próximo: madres, abuelas, hermanas, amigas o figuras femeninas cercanas a su propia historia de vida, en estos casos, el aprendizaje histórico se tradujo en un acto de reconocimiento hacia las mujeres que forman parte de su cotidianidad, al demostrar que los contenidos trabajados en clase lograron activar una mirada más atenta y consistente sobre las experiencias femeninas del presente.

En conjunto, el libro constituye un resultado pedagógico que condensa, de manera visual y escrita el recorrido formativo del grupo. Las siluetas no son únicamente dibujos; son documentos que narran veinticuatro estudiantes de grado decimo se aproximaron a la historia de las mujeres colombianas, qué emociones les genero ese acercamiento y de qué manera esos aprendizajes se tradujeron en un gesto de reconocimiento hacia las mujeres que los rodean y hacia aquellas que los precedieron. El compromiso y la empatía que atraviesan el material evidencian que la propuesta pedagógica logró formar una mirada crítica y humana sobre la

lucha constante de las mujeres hasta el día de hoy. El material completo (veinticuatro siluetas con las cartas escritas en su reverso) puede consultarse en el Anexo A de este capítulo.

3.6 Conclusiones:

El desarrollo de este trabajo de grado permitió identificar elementos que trascienden la pregunta central planteada inicialmente y que enriquece tanto la comprensión histórica sobre la representación del cuerpo femenino en Colombia como las posibilidades pedagógicas del arte como fuente para la enseñanza de la historia.

El primer aporte que atraviesa el conjunto de la investigación es la evidencia de una resistencia frente a la identidad de la mujer artista, tensión que se extendió a lo largo del siglo XX en Colombia. El recorrido por las fuentes trabajadas en el primer capítulo, desde Linda Nochlin (1971) hasta Carmen María Jaramillo (2016) y Alexa Cuesta Flórez (2023), mostró que Débora Arango fue parte de una historia más amplia de exclusión, censura y marginación de las mujeres que se atrevieron a ocupar el espacio público de la creación artística. Esta resistencia estuvo profundamente arraigada en una cultura que asociaba lo femenino con la pasividad, la sumisión y el silencio que veía a la mujer que creaba y opinaba como una amenaza al orden moral establecido. La obra de Arango tensionó ese orden al negarse a reproducirlo y eligiendo representar cuerpos femeninos reales, vulnerables y políticos en un contexto donde esa decisión tenía consecuencias concretas sobre la trayectoria y su reconocimiento.

El análisis de obras como ***"Adolescencia", "Friné o trata de blancas", "Maternidad y violencia"*** y ***"Los derechos de la mujer"*** confirmo que sus decisiones de representación fueron también una tomada de posición frente a los discursos morales y sociales dominantes que el segundo capítulo permitió contextualiza. cómo el cuerpo femenino fue un campo de disputa permanente entre la moral conservadora, la iglesia y las mujeres que buscaban construir una identidad propia más allá de los roles asignados en la época.

Desde la práctica pedagógica apareció un segundo elemento significativo. Durante el desarrollo de la implantación de las sesiones uno de los estudiantes introdujo la figura de una

mujer trans al momento de nombrar la silueta con un nombre masculino, lo cual evidenció una limitación significativa en el enfoque del trabajo; la representación del cuerpo femenino se ha abordado desde una comprensión binaria de la identidad de género y dejó por fuera otras experiencias y corporalidades que también han enfrentado históricamente procesos de exclusión, resistencia y lucha por el reconocimiento, este momento fue valioso en dos sentidos por un lado mostró que los estudiantes pueden ampliar y cuestionar el marco teórico propuesto por el docente, por otro lado señalar una deuda pendiente en la investigación, la lectura completa de la representación femenino desde incluir las experiencias trans y otras identidades de género que el binarismo tradicional ha invisibilizado en la historiografía. Este aporte enriquece el trabajo realizado al señalar una dirección posible para investigaciones futuras que amplíen el marco analítico hacia una comprensión más diversa e inclusiva de la identidad femenina en el arte y la historia de Colombia.

Un tercer aspecto identificado constituye el aporte pedagógico central de este trabajo la confirmación de que la contextualización histórica, a partir del análisis visual, fortalece en los estudiantes la capacidad de leer críticamente el entorno. A lo largo de las tres sesiones los estudiantes adquirieron conocimientos sobre la Colombia de la primera mitad del siglo XX y desarrollaron herramientas para interpretar imágenes, identificar estructuras de poder, reconocer la desigualdad de género como fenómeno histórico y conectar el pasado con su propia experiencia presente.

La teoría de Panofsky (1979) funciono como base metodológica que permitió transitar de la descripción literal hacia la interpretación crítica y las obras de Débora Arango funcionaron como fuentes históricas que hablaban de realidades que el documento histórico con el mismo peso que los textos. Este resultado confirma además los planteamientos de Santiesteban sobre el pensamiento histórico, pues los estudiantes identificaron hechos del pasado y desarrollaron

conciencia histórico- temporal, competencias que el diseño pedagógico propuesto buscaba activar de manera articulada en cada sesión.

Adicionalmente la experiencia en el aula revelo que el arte de Débora Arango conserva una capacidad perturbadora que trasciende su contexto histórico original, las reacciones de incomodidad, tristeza e indignación que sus obras generaron en los estudiantes del grado 1002 del Colegio Gloria Valencia de castaño evidenciaron que los mecanismos de control sobre el cuerpo femenino que Arango denuncio en la Colombia de mediados del siglo XX persisten en el presente.

Este hallazgo permite establecer un diálogo directo con los planes tientos de Bartky (1988) desarrollado en el primer capítulo. Las interpretaciones realizadas por los estudiantes evidencio que lograron reconocer como los mecanismos de regulación sobre el cuerpo femenino continúan operando atreves de discursos, estereotipos y practicas cotidianas. La asociación de determinadas conductas como se evidencio en discusión sobre el término *"marimacha"* en la primera sesión, la reacción frente al fragmento sobre la iniciación sexual de las empleadas domésticas y la lectura que algunos estudiantes hicieron de la obra *"Los derechos de la mujer"* como un baile dirigido por el hombre, mostraron que los estereotipos de género que estructuraron la sociedad colombiana de la primera mitad del siglo XX siguen siendo reconocibles y en algunos casos reproducidos por los propios estudiantes. Refleja que llevar el arte de Arango al aula es también una apuesta pedagógica y política por formar sujetos capaces de reconocer, nombrar y cuestionar las estructuras que históricamente han regulado la visibilidad y la experiencia de las mujeres.

Estas tenciones, identificadas tanto en el archivo histórico como en las reacciones del aula, permiten sintetizar la respuesta a la pregunta que oriento esta investigación: La representación del cuerpo femenino en la obra de Débora Arango tensionó los discursos

morales y sociales dominantes en la Colombia de 1930 a 1960 a través de un doble movimiento. Por un lado, la ruptura estética y política documentada en el primer y segundo capítulo, donde la artista abandonó la idealización del cuerpo femenino para exponerlo como territorio de disputa; por otro lado, la reactivación de esa misma tensión en el presente, evidenciada en el capítulo tres a través de las reacciones, resistencias y descubrimientos de los estudiantes de grado 1002. Ambos movimientos, el contexto histórico y el pedagógico, confirman que la obra de Arango no perdió su capacidad de interpretar el orden social que presenta, condición que la mantiene vigente como fuente para la enseñanza de la historia de las mujeres en Colombia.

La evolución identificada en el segundo capítulo, a partir del análisis de Montañas (1940), Adolescencia (1943), Friné o trata de blancas (1940), Los derechos de la mujer (1954) y Maternidad y violencia (1950), permite trazar una trayectoria en el tratamiento del cuerpo femenino dentro de la obra de Arango. En las primeras piezas el cuerpo aparece todavía próximo al recurso alegórico y paisajístico heredado de la tradición pictórica occidental que describe Berger (1972); de manera progresiva, ese cuerpo se despoja de la función decorativa y asume un lugar explícito de denuncia política. *Los derechos de la mujer* y *Maternidad y violencia* representan el punto de mayor tensión de esa trayectoria. La mujer deja de ser mirada para convertirse en el sujeto que mira, exige y denuncia. Esta lectura en conjunto con Foucault (1975) y Bartky (1988), esta evolución confirma que el cuerpo femenino opero como superficie donde se inscribieron los mecanismos de disciplina y control social propios de la época, también como el lugar desde el cual Arango construyo su forma particular de resistencia.

El recorrido histórico realizado Enel primer capítulo mostro además que esa resistencia tuvo un costo concreto La censura que enfrentó Arango, documentada por Londoño Vélez (1993) y Jaramillo Jiménez (2016), no respondió a un criterio meramente estético; respondió también a la amenaza que representaba una mujer capaz de nombrar aquello que la moral

conservadora prefería mantener en silencio. Esta idea dialoga con los planteamientos de Lagarde (1990) sobre la identidad femenina, entendida como una construcción social sometida a vigilancia y sanción permanente. La experiencia desarrollada en el aula confirmó que esos mecanismos de vigilancia no pertenecen exclusivamente al pasado: se identificaron también en las reacciones de los propios estudiantes frente a las obras analizadas.

Desde el punto de vista metodológico, el desarrollo de este trabajo permite valorar la sistematización de experiencia pedagógica como una herramienta legítima de investigación dentro de la enseñanza de las ciencias sociales. Este enfoque posibilitó registrar no solamente los resultados previstos en el diseño de las sesiones, también los emergentes, como la irrupción del debate sobre la identidad trans, que no formaba parte del planteamiento inicial y que terminó por enriquecer el análisis. Reconocer el aula como un espacio donde el conocimiento se transforma en la interacción entre docente, estudiantes y fuentes históricas constituye, en sí mismo, un aporte para quienes investigan sus propias prácticas de enseñanza.

Es necesario reconocer, sin embargo, las limitaciones de este trabajo. La implementación se realizó con un único grupo de grado décimo del Colegio Gloria Valencia de Castaño, a lo largo de tres sesiones, condición que restringe la posibilidad de generalizar los hallazgos a otros contextos escolares o poblaciones estudiantiles. El tiempo disponible para la propuesta didáctica tampoco permitió profundizar en todas las tensiones que emergieron durante el proceso, en particular en la discusión sobre identidades de género no binarias, que exigiría un diseño pedagógico específico y un acompañamiento más extenso.

A partir de estas limitaciones se abren proyecciones concretas para futuras investigaciones. Resulta pertinente ampliar la propuesta a otros grupos y niveles educativos, incorporar de manera explícita un marco teórico sobre identidades de género diversas, y explorar el trabajo con otras artistas colombianas cuya obra permita continuar problematizando

la representación del cuerpo femenino en distintos periodos históricos. De igual manera, se recomienda a futuros docentes investigadores documentar con mayor detalle las producciones escritas de los estudiantes, pues estas constituyeron una fuente valiosa para identificar procesos de apropiación histórica difíciles de observar únicamente a través de la oralidad del aula.

Finalmente, este trabajo de grado confirma que enseñar la historia de las mujeres a través del arte no constituye únicamente una estrategia didáctica: constituye también una apuesta política por formar sujetos capaces de reconocer las estructuras que han regulado históricamente el cuerpo femenino. Así como Débora Arango transgredió los límites morales y estéticos impuestos a la mujer artista de su época, la experiencia desarrollada en el aula demuestra que la enseñanza de la historia puede convertirse en un espacio de transgresión crítica, capaz de cuestionar los imaginarios heredados y de tender un puente entre las luchas del pasado y las que hoy continúan librando las mujeres colombianas.

Anexo A:

Cuerpos que hablan: identidad y representación femenina. Material didáctico elaborado colectivamente por los estudiantes de grado 1002 del Colegio Gloria Valencia de Castaño como resultado de la propuesta pedagógica implementada. El libro reúne las veintinueve siluetas construidas durante el proceso y las cartas escritas por cada estudiante en el reverso de estas.

Disponible en: ***https://canva.link/7k0q007b5fcjfub***

Referencias

- Aguilar Rubiano y Mahecha Bustos,. (2011). Cuerpo femenino y abyección en los desnudos de Débora Arango.
- Archila, M. (1995). Aspectos sociales y políticos de la mujer en Colombia: Siglos XX y XXI.
- Arias Trujillo, R. (2017). Historia de Colombia contemporánea (1920-2010). Ministerio de Cultura; Biblioteca Nacional de Colombia. https://www.bibliotecadigitaldebogota.gov.co/resources/2546453/
- Barreto, J. (1995). Estereotipos sobre la feminidad: mantenimiento y cambio. En C. Calderón y P. Torres (Eds.), Las mujeres en la historia de Colombia. Tomo I: Mujeres, historia y política (pp. 362-378). Editorial Norma.
- Berger, J. (2000). Modos de ver. Gustavo Gili.
- Barthes, R. (1986). Retórica de la imagen. En Lo obvio y lo obtuso: Imágenes, gestos, voces (pp. 29-47). Paidós. (Trabajo original publicado en 1964).

- Bartky, S. L. (1988). Foucault, la feminidad y la modernización del poder patriarcal. En I. M. Young y J. Allen (Eds.), Power and difference: Gender in politics (pp. 61-86). University of California Press.
- Bajonero Bedoya, C. y Jurado Giraldo, J. C. (2022). El voto femenino en Colombia a mediados del siglo XX: entre las reivindicaciones feministas y la instrumentalización del voto para la legitimación del poder. *Revista Kalibán*, (6), 22-37. https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistakaliban/article/download/351877/20809773/264330
- Burke, P. (2005). Visto y no visto: El uso de la imagen como documento histórico. Crítica.
- Chateau, P. (2012). Cultura visual e historia del arte. La puesta en evidencia de los estudios visuales. Estudios de Filosofía, (46), 217-235.
- Cuesta Flórez, A. (2013). Mujeres artistas del Caribe colombiano bajo la perspectiva de género... ¿O fuera de ella? Cuadernos de Literatura del Caribe e Hispanoamérica.
- Fernández Gómez, S. (2025). La consolidación del campo del arte en Colombia: influencias y transformaciones en el siglo XX. H-ART. Revista de Historia, Teoría y Crítica de Arte, (19), 57-78. https://doi.org/10.25025/hart19.2025.03
- Fernández Uribe, C. A. (s. f.). El despertar de la conciencia artística en Colombia: El desarrollo del arte colombiano en las primeras décadas del siglo XX. Revista Universidad de Antioquia.
- Foucault, M. (2002). Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión. Siglo XXI Editores. (Trabajo original publicado en 1975).
- Gallo, L. (1997). Modernidad y arte en Colombia en la primera mitad del siglo

XX. Facultad de Artes, Universidad Nacional de Colombia.

- Hernández Rojas, G. (1999). La zona de desarrollo próximo. Comentarios en torno a su uso en los contextos escolares. Perfiles Educativos, 21(85-86), 46-71.
- Hoyos, L. A. (2015). Rosas y espinas. Representaciones de las mujeres en el arte colombiano 1868-1910. Pontificia Universidad Javeriana.
- Jaramillo, A. M. (1995). Industria, proletariado, mujeres y religión: Mujeres obreras, empresarios e industrias en la primera mitad del siglo XX en Antioquia.
- Jaramillo Jiménez, C. M. (2016). Mujeres entre líneas: Una historia en clave a la educación, arte y género. Museo Nacional de Colombia; Ministerio de Cultura.
- Jemio Arnez, K. (2006). Débora Arango. La transgresora de los signos de 1939 (1907-2005). Revista Lasallista de Investigación, 3(2), 62-73.
- Lagarde, M. (1990). Identidad femenina. Universidad Nacional Autónoma de México. http://poseidon.posgrado.unam.mx/publicaciones/ant_omnia/20/04.pdf
- Londoño Vélez, S. (1993). Débora Arango, la más importante y polémica pintora colombiana.
- Marrugo Orozco, C. (2019). Agencia, mujeres y pintura: La experiencia de Débora Arango Pérez, 1950-1954. Universidad Andina Simón Bolívar.
- Medina, Á. (1978). Procesos del arte en Colombia. Instituto Colombiano de Cultura.
- Mejía Echeverri, S. A. (2009). La educación artística como comprensión crítica de la cultura visual en Fernando Hernández. (Pensamiento), (Palabra) y Obra, (1), 36-43.
- Nochlin, L. (2008). ¿Por qué no han existido grandes artistas mujeres? En K. Cordero Reiman e I. Sáenz (Comps.), Crítica feminista en la teoría e historia del arte (pp. 17-43). Universidad Iberoamericana. (Trabajo original publicado en

1971).

- Ramos-López, Á. (2020). Mujeres modernas. El lucir y el comunicar en la Colombia del siglo XX. Pontificia Universidad Javeriana.
- Rosas G., A. M. (2008). El arte moderno en Colombia en sus relaciones con la moral y la política a propósito de la pintura de Débora Arango. Sociedad y Economía.
- Panofsky, E. (1979). El significado en las artes visuales. Alianza Editorial
- Santisteban Fernández, A. (2010). La formación de competencias de *pensamiento histórico. Clío & Asociados: La historia enseñada*
- *Schuster, S. (2011). Arte y violencia: La obra de Débora Arango como lugar de memoria. Revista de Estudios Colombianos.*
- *Serrano López, M., y Miranda Morales, R. (2014). La Mauvaise Réputation: Transiciones sociales alrededor de lo femenino en Colombia durante el siglo XX. El caso de Débora Arango.*
- *Solarte González, R. N. (2015). Representaciones del sujeto femenino en el arte y la literatura de la violencia colombiana. Universidad de Valladolid.*
- *Soler Rubio, R. (2019). La vanguardia Bachueísta y los modos de ver el cuerpo en las artes de la primera mitad del siglo XX colombiano. Calle 14: Revista de Investigación en el Campo del Arte, 14(26), 314-329. https://doi.org/10.14483/21450706.15006*
- *Traba, M. (1974). Historia abierta del arte colombiano. Museo La Tertulia.*
- *Uribe de Acosta, O. (1963). Una voz insurgente. Editorial Iqueima.*
- *Villegas Gómez, G. A. (2023). Mujeres en tres exposiciones de arte colombiano: 1586, 1899, 1910. Universidad de Antioquia.*
- *Yepes, R. (2011). Arte moderno y gobierno en Colombia. Cuadernos de Música,*

Artes Visuales y Artes Escénicas, 6(1), 9-33.