



## **Enfoques, planificación y análisis de la práctica educativa desde la investigación feminista del arte**

**Approaches, planning and analysis of educational practice from feminist art research**

**Belén Abad de los Santos**

Universidad de Sevilla

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8943-3210>

**Resumen:** En este texto se describen los enfoques de la práctica educativa desde la investigación feminista del arte en relación con la docencia universitaria de grado. El objetivo del trabajo reside en analizar la incidencia de su planificación didáctica en el aula de Educación Artística, con el fin de comprender el alcance de la introducción de la perspectiva de género para la generación del conocimiento (de dimensión igualitaria). Los resultados muestran que, efectivamente, los proyectos colaborativos propuestos en los diferentes módulos, articulados bajo el prisma teórico del pensamiento feminista, tendrían un impacto significativo sobre el aprendizaje. Las estrategias emprendidas habrían de facilitar el itinerario hacia un diálogo abierto que promueva el intercambio crítico y constructivo de ideas alejadas de visiones androcéntricas.

**Palabras Claves:** Educación Artística, Arte, Investigación Feminista, Perspectiva de género, Docencia Universitaria.

**Abstract:** This text describes the approaches to educational practice from feminist art research in relation to undergraduate university teaching. The objective of the work resides in analyzing the incidence of its didactic planning in the Artistic Education classroom, in order to understand the scope of the introduction of the gender perspective for the generation of knowledge (of an egalitarian dimension). The results show that, indeed, the collaborative projects proposed in the different modules, articulated under

the theoretical prism of feminist thought, would have a positive impact on learning. The strategies undertaken should facilitate the itinerary towards an open dialogue that promotes the critical and constructive exchange of ideas far from androcentric visions.

**Keywords:** Art Education, Art, Feminist Research, Gender Perspective, University teaching.

## 1. INTRODUCCIÓN

¿También pinta desnudos? De mujeres sí. ¿Y a los hombres? No tengo derecho. ¿Por qué? Porque soy una mujer. ¿Es una cuestión de pudor? Diría que es una cuestión de relegarnos de las exposiciones. Sin nociones de anatomía masculina se nos veta de las grandes temáticas. ¿Cómo lo hace? Lo hago en secreto, se tolera (Sciamma, 2019).

La existencia de arraigados prejuicios de género en la recepción crítica de la obra de mujeres artistas o la división sexual de los géneros artísticos (articulada, como da idea la cita que preside esta introducción, en torno a la cuestión del estudio del desnudo) ha sido ampliamente tratada en incontables textos y monografías desarrollados, desde la década de los setenta del siglo pasado, por una pléyade de investigadoras feministas. Resulta curioso descubrir cómo, casi un cuarto de siglo después, la huella de algunas de las denuncias pioneras acopiadas en un libro tan tardío como el de W. Chadwick, *Women, Art and Society*, editado en 1990, continúa gozando de una perenne actualidad. Por ejemplo, el hecho de que muchas de las obras hechas por mujeres permanezcan relegadas en los sótanos de los almacenajes de los museos. Tomando como referencia dos de los exponentes internacionales de la grandeza patrimonial europea, P. H. Riaño (2020: 44) evidencia con estupor las cifras de la escasa presencia femenina en las muestras expositivas. La colección de la National Gallery de Londres, compuesta de dos mil trescientas obras, cuenta con veinte pinturas realizadas por mujeres artistas de las que tan sólo se exhiben cuatro. Las salas de nuestra pinacoteca nacional, el Museo del Prado, tampoco se distancia de la aludida, al exponer once pinturas efectuadas por cinco mujeres: Clara Peeters, Artemisia Gentileschi, Angelica Kauffmann, Rosa Bonheur y Sofonisba Anguissola. Esto, no es sino una muestra de hasta qué punto, como sostiene Chadwick:

la ausencia de obra, la base en la que se asienta cualquier discurso histórico-artístico tradicional, hace pensar que no seremos quizá *nunca* capaces de integrar completamente el arte de las mujeres en el contexto del de sus colegas y contemporáneos varones a pesar de las buenas palabras acerca de que el género es irrelevante cuando se habla de “gran” arte (1999: 170).

Desde una decidida apuesta por otorgar visibilidad al arte producido por mujeres y situarlas en el canon, en este texto se abordan los enfoques de la práctica educativa desde la investigación feminista del arte en relación a la docencia universitaria de grado. El objetivo del trabajo reside en analizar la incidencia de su planificación didáctica en el aula de Educación Artística, con miras a comprobar el alcance de la introducción de la perspectiva de género para la generación del conocimiento (de dimensión igualitaria).

### **1.1. Datos y contextualización de la asignatura**

En la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, la asignatura Educación de las Artes Visuales y Plásticas (1950020) se imparte como materia obligatoria (de 6 créditos ECTS) en el tercer curso de la titulación de grado en Educación Primaria, durante el primer periodo cuatrimestral. El área responsable de ésta corresponde a Expresión Plástica, perteneciente al Departamento de Educación Artística. El abordaje didáctico de la materia se enmarca en el paradigma de la comprensión de los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde las artes.

Actualmente, la necesidad de adquirir una perspectiva de género se encuentra explícitamente reseñada entre las Competencias Específicas a adquirir en los estudios del grado en Educación Primaria en su apartado número 6, recogido en la Memoria de Verificación (2009-2010) del Título Oficial de Graduado o Graduada en Educación Primaria por la Universidad de Sevilla:

EP.6 Diseñar y gestionar espacios e intervenciones educativas en contextos de diversidad que atiendan a la igualdad de género, la equidad y el respeto a los derechos humanos como valores de una sociedad plural.

Asimismo, continúa figurando, pero esta vez de modo implícito en el apartado de Competencias Transversales/Genéricas de la guía docente de la asignatura en los puntos comprendidos entre GP.11 y GM21, cuando se incide en esa necesidad por:

GM21 Fomentar y garantizar el respeto a los Derechos Humanos y a los principios de accesibilidad universal, igualdad, no discriminación y los valores democráticos y de la cultura de la paz. Que debe ser adscrita, al menos, al módulo de prácticas y trabajo de trabajo fin de grado y en todo caso a las asignaturas que contemplen contenidos de igualdad de género y/o derechos humanos, caso de que estén presentes en el plan de estudios.

De este modo, tanto las Competencias Generales del Título de Primaria como las Competencias transversales/genéricas, que deben potenciar los estudios mencionados, avalan el compromiso legislativo con un sistema de valores orientados desde la perspectiva de género. Esta cobertura reglamentaria se halla en consonancia con el actual marco legal, que establece la incorporación de la perspectiva de género en la docencia, la formación, la investigación y la innovación dentro del ámbito universitario, tanto a nivel europeo como nacional. En ese amplio conjunto de normativas cabe destacar, por ejemplo, las recomendaciones oficiales de la Agencia de Calidad Universitaria que apuntan al Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (modificado por el Real Decreto 861/2010, de 2 de julio), donde se afirma que:

la formación en cualquier actividad profesional debe contribuir al conocimiento y desarrollo de los Derechos Humanos, los principios democráticos, los principios de igualdad entre mujeres y hombres, de solidaridad, de protección medioambiental, de accesibilidad universal y diseño para todos, y de fomento de la cultura de la paz (Real Decreto 1393/2007: 3).

## **1.2. ¿Qué puede aportar la investigación feminista del arte a la práctica educativa desde el aula de Educación Artística en la docencia universitaria?**

La introducción de la perspectiva de género, desde un compromiso con la igualdad, la diversidad y la justicia social en nuestra asignatura, obliga a una

revisión exhaustiva de materiales que permitan llevar a la práctica educativa una visión de las disciplinas artísticas exentas de sesgos androcéntricos y con una visión crítica el estudio de las artes visuales y, por consiguiente, de su didáctica. En un intento de ilustrar el cambio de paradigma propuesto, de modo progresivo y transversal, las pedagogías feministas en el aula de Educación Artística habrían de integrarse en tres de los seis bloques temáticos<sup>1</sup> que comprende la materia: Tema 1. Arte, Ética y Pensamiento Crítico; Tema 5. Artes Visuales y Plásticas en el currículum de Primaria; y, Tema 6. Creatividad y Práctica Artística.

Enseñar y aprender las bases fundamentales de cada uno de estos temas, desde un punto de vista no patriarcal, garantiza que la generación de conocimiento desencadenada por medio de cualquier aprendizaje esté alejada de aquello que Nancy Tuana (2006) denomina como “epistemología de la ignorancia”. Esta forma de transmisión de saberes ha posibilitado recuperar determinadas voces femeninas opacadas bajo los modelos androcéntricos, que dominan todavía la praxis docente actual.

No obstante, conviene matizar esta última apreciación. Crear un marco de conocimiento científico, bajo la óptica de la equidad, en la enseñanza universitaria ha de emprenderse con un propósito claro. Aunque se debe perseverar en la tarea de recuperación del legado femenino iniciada en los años setenta por teóricas e historiadoras del postestructuralismo feminista, lo que se impone es una desarticulación de las bases teóricas y metodológicas sobre las que se asienta el discurso histórico-artístico tradicional (Parker y Pollock, 1981).

## 2. OBJETIVOS

Ante el reto de afrontar uno de los primeros interrogantes que surgen sobre cómo incorporar la perspectiva de género en la docencia universitaria desde el aula de Educación Artística, se propone una doble estrategia en alianza con el pensamiento feminista. En primer lugar, devolver la visibilidad a

---

<sup>1</sup> Aparte de los citados, los contenidos se reúnen en los temas: 2. Educación, Imagen y Cultura Visual; 3. Modelos Educativos en las Artes Visuales y Plásticas; y, 4. Educación Artística y Desarrollo Evolutivo, siendo dinamizados mediante clases-seminarios que siguen estrategias dialécticas, intercalando las explicaciones conceptuales básicas con reflexiones epistemológicas.

mujeres en cuanto artistas y redescubrir sus obras, buscando *las inscripciones de la otra otredad de la feminidad* (Pollock, 2022: 157). Y, en segundo lugar, desarrollar dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje propuestas educativo-artísticas que adopten la “despatriarcalización del conocimiento” (Reverter, 2022).

A la hora de aplicar la perspectiva de género se han planteado a su vez una serie de objetivos interrelacionados entre los que cabe destacar:

- Reflexionar sobre los sesgos androcéntrico y sexista de la Historia del Arte Occidental.
- Aproximarse a las ideas y voces de las principales investigadoras feministas, enmarcándolas en su contexto temporal original.
- Cuestionar la jerarquía de valores y el canon dominante inmersos en el ejercicio de la hegemonía cultural.
- Propiciar estrategias de lecturas deconstructivas de imágenes, crítica y autoconscientemente responsable.

## 1. METODOLOGÍA

A grandes rasgos, se puede determinar que la experiencia didáctica se articula en tres fases claramente diferenciadas. Los métodos *interactivos* seguidos han tomado de referencia la secuencia formativa desarrollada por Giné y Parcerisa et al. (2003) en su *Planificación y análisis de la práctica educativa*. En ellos se priorizan las estrategias didácticas centradas en la actividad y la lógica del alumnado por medio de la materialización de proyectos e investigación artística. La secuencia ha sido organizada en base a un conjunto de actividades diversificadas con finalidades diversas, según su función en el ciclo de aprendizaje.

*Fase inicial.* Investigación de base. Incluye actividades orientadas a explorar y compartir con el grupo participante qué conocimientos e ideas previas poseen sobre las artes (Pruebas de diagnóstico. Formularios de conceptos o procedimientos. Diálogo y sistematización en la pizarra de los resultados), y también actividades de evaluación preliminar, con el fin de detectar dificultades y crear expectativas en las acciones educativas como proceso.

*Fase de desarrollo.* Investigación Acción-Participativa. Incluye actividades de enseñanza-aprendizaje enfocadas a la construcción gradual del conocimiento artístico del estudiantado, aplicando estrategias pedagógicas en clave feminista, y a la relación que como contemplador puede establecer con la obra y objetos artísticos. De igual modo, se abarcan actuaciones de evaluación conducentes a procesar nueva información, y así, poder reestructurar los planteamientos de base (Lectura comprensiva y discusión crítica de textos científicos y materiales. Visionado de imágenes, soportes audiovisuales, obras de arte. Realización de ejercicios pautados de dificultad creciente para asimilar un procedimiento. Análisis crítico del discurso hegemónico en las artes visuales con perspectiva de género).

*Fase de estructuración.* Comprende actividades para la sistematización y síntesis de los contenidos aprendidos previamente (Recapitular, sistematizar y estructurar el análisis e investigación de casuística artística. Exposición de contenidos. Acciones de autoevaluación y coevaluación).

Con la finalidad de mostrar la incidencia de diferentes diseños instructivos en la configuración de la práctica educativa desde un enfoque de género, se analizan a continuación las fases de la investigación que giran en torno a tres acciones pedagógicas independientes.

### **3.1. Muestra**

Esta investigación ha sido desarrollada en la asignatura de Educación Artística de 3º curso del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Sevilla durante los bienios académicos comprendidos de 2020-2021 al 2021-2022. Se trabajó con dos grupos de estudiantes (grupo 2) que participaron de distintas intervenciones didácticas, generando en consecuencia diversas configuraciones interactivas. Se trata de un total de 136 participantes de un promedio de edad que oscila entre los 20 y 23 años. Aproximadamente el 88% son mujeres.

Los dos módulos de investigación que se toman como objeto de análisis fueron habilitados en el marco de un mismo trayecto de formación en los periodos bienales estudiados, por lo que los grupos estudiantiles se mantuvieron constantes.

### 3.2. Acciones abordadas en los módulos

Con la finalidad de describir las propuestas instructivas en cada uno de estos espacios indicados, se identifican en adelante como *módulo 1* y *módulo 2*, siendo diseñados para dar respuesta a actividades de carácter grupal.

El *módulo 1*, proponía al alumnado una tarea conjunta, consistente en la realización de un dibujo que activara el pensamiento gráfico como estrategia de aprendizaje, donde debían representar “un taller con artista y modelo”. Se señalaba la importancia del mensaje contenido en el enunciado, aclarando que las reflexiones sugeridas a partir del ejercicio podrían dar continuidad a contenidos conceptuales posteriores dentro del mismo tema. El mencionado módulo, emprendido sólo en el bienio de 2021-2022, estuvo habilitado durante 8 días consecutivos.

El *módulo 2*, planteaba también una actividad de carácter colectivo, consistente en la exploración directa con la obra de arte, a partir de un formato basado en una secuencia de preguntas abiertas que marcaba las pautas hacia su comprensión, siguiendo la estructura de un juego para museos. Resalta el énfasis que este método tiene en la indagación, el acceso y la reflexión sobre el arte (Tishman, 2003). Este espacio de participación, puesto en práctica durante los periodos de 2020-2021 y 2021-2022, estuvo activo por 17 días consecutivos en sendos cursos académicos.

## 2. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Básicamente, se apeló a la técnica de análisis de contenido textual, focalizando la atención en el discurso volcado por los sujetos a través de las reflexiones escritas aportadas en cada módulo.

*Módulo 1.* (De)construyendo estereotipos de género. Taller, artista y modelo.

Cuando la profesora planteó la actividad de representar “un taller con artista y modelo”, instintivamente, a todos los miembros del grupo se nos vino a la cabeza la imagen de un pintor (hombre) pintando a una modelo mujer. Más de la mitad de la clase, por no decir la mayoría de ella, coincidimos exactamente en la misma escena. El resto de los grupos dibujaron como modelo a un objeto; pero el pintor seguía siendo un hombre. ¿Por qué al pensar en arte se nos viene



directamente la imagen de un pintor? ¿Acaso no han existido mujeres artistas?<sup>2</sup>

La cita que encabeza este apartado reproduce de una manera inequívoca los estereotipos de género dominantes que, en pleno siglo XXI, continúan interiorizados en el imaginario artístico colectivo generacional. El sondeo inicial parecía pronosticar lo predecible. De los 64 participantes en esta pequeña investigación llevada a cabo durante el curso académico 2021-2022, en el transcurso del primer cuatrimestre, donde se solicitó la representación visual de “un taller con artista y modelo”<sup>3</sup>, más del 75 % tuvieron una respuesta común. Pese a que el enunciado sugerido no connotaba masculino para el término artista y femenino para modelo, el resultado arrojó en un porcentaje elevado (Figura 1), la presunción de que el artista es varón y que la modelo es mujer.

Las imágenes representadas como oposiciones binarias identificaron la actividad artística –inclinándose, en gran medida, por la disciplina pictórica–

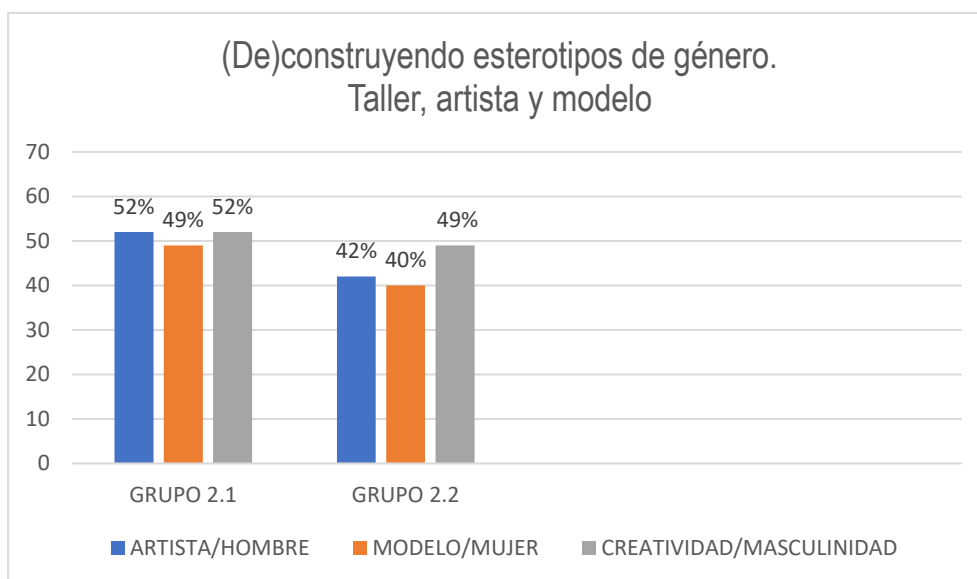


Figura 1. (De)construyendo estereotipos de género. Taller, artista y modelo. Curso académico 2021-2022. Estudio realizado en el Grado de Educación Primaria. Grupo 2. Asignatura de Educación de las Artes Visuales y Plásticas. Fuente: elaboración propia

<sup>2</sup> Reflexión grupal efectuada por 8 componentes (siete de los cuales eran mujeres y uno varón) integrada dentro del trabajo teórico-reflexivo correspondiente al tema 1 de la materia impartida. Curso académico 2021-2022. Grupo 2.

<sup>3</sup> Esta práctica ha tomado su ejemplo de la propuesta recogida por Bea Porqueres (1995) en el capítulo “Artistas y modelos, estereotipos de género” de *Cuadernos para la coeducación. Diez siglos de creatividad femenina. Otra Historia del Arte*.

con el sujeto/hombre, mientras que el acto pasivo de posar fue visto como una actividad exclusivamente femenina.

Al mismo tiempo, se invitó a que describieran la personalidad de artista ideado, e incluso, a citar algún referente artístico que aflorara en sus mentes al oír la palabra Arte. En un instante, la pizarra del aula-laboratorio de Plástica no sólo se vio marcada con los nombres de los sobresalientes maestros de la forma asociados al “cliché del gran pincel masculino” (Nochlin, 2022: 347) desde Velázquez hasta Dalí, Goya, Renoir o Picasso, sino también con conceptos y expresiones (mujer desnuda, pose sensual, canon de belleza tradicional, diván, lienzos, pinceles, caballete, clase de arte, taller de pintura, típico pintor, bohemio y con talento) donde volvieron a emerger ideas culturalmente estereotipadas sobre el papel desempeñado por las mujeres en las artes: de un lado, la percepción del género femenino como objeto de contemplación; y, de otro, la identificación de creatividad con masculinidad viril.

Resulta curioso comprobar cómo en esta opaca superficie del encerado, reservada a escribir o dibujar, se hace visible con tanta transparencia la eficacia del patriarcado. Esta estructura jerárquica, discursiva e ideológica ha logrado convertir a lo largo de milenios en una norma natural que las mujeres ocupen una posición subordinada con respecto a los hombres. Sorprende más aún, el hecho de que las aulas de la Facultad de Ciencias de la Educación estén conformadas en su práctica totalidad de estudiantes mujeres.

Tampoco conviene dejar de lado las pertinentes observaciones formuladas en las penúltimas líneas de la reflexión colectiva mencionada. Los interrogantes apuntan algunas de las formas en que ha operado el sexismo dentro del marco de la enseñanza de las artes, donde la contribución de las mujeres, cuando no es directamente ignorada, queda minimizada e interpretada de manera sesgada. Al reconsiderar la última pregunta nadie debería sostener, a decir verdad, que no ha habido mujeres pintoras o escultoras o arquitectas y, realmente, la cuestión habría de volverse a redactar desde otra mirada más crítica. Si existe constancia de artistas en todas las épocas de la historia del arte occidental, ¿por qué no han figurado en el aula de Educación Artística a lo largo de mi aprendizaje académico?

La ausencia de las artistas y de obras hechas por mujeres en los manuales, libros de texto y los fondos de los museos ha propiciado una construcción

del conocimiento basado en la desigualdad. Con el propósito de poner en tela de juicio la historia del arte en cuanto “sistema de representación que ha construido un campo visual para la disciplina en la que las inscripciones femeninas han sido invisibilizadas mediante la exclusión o el olvido” (Pollock, 2022), habría de proponerse la incorporación de un corpus bibliográfico que permita reexaminar de otra forma el pasado de la creación artística.

Las fuentes bibliográficas consultadas con referencias a historiadoras e investigadoras en estudios de género como Linda Nochlin, Rozsika Parker y Griselda Pollock, sin olvidar a nivel nacional los nombres de Estrella de Diego, Bea Porqueres, Patricia Mayayo y Victoria Combalía, ha sido clave en el traspaso de esa visión monolítica que ha venido ofreciendo la historiografía del arte oficial a otra mucho más actualizada y comprometida con el pensamiento feminista. Entre ellos, cobra especial relevancia el celeberrimo artículo que Linda Nochlin publicó para *ArtNews* en 1971: “Why Have There Been No Great Women Artists?” Este breve ensayo, cuyos razonamientos y conclusiones continúan hoy en día estando vigentes, contribuyó de manera decisiva a demostrar la importancia del arte y de su interpretación para la política de la cultura (Phelan, 2005).

El compendio de este aparato teórico ha significado la apertura hacia otras vías de conocimiento, favoreciendo nuevos interrogantes en el alumnado universitario. Tras la fase de revisión y discusión crítica de textos científicos y materiales de orientación feminista se constata la eficacia de las estrategias llevadas a cabo, facilitando el intercambio crítico y constructivo de ideas alejadas de visiones androcéntricas.

*Módulo 2.* Itinerarios de protagonismo femenino para reinterpretar el arte desde la práctica analítica. De la mirada a la apreciación artística.

Se dispone de la obra de arte como punto de partida de nuestro proyecto en este espacio con un objetivo primordialmente actitudinal, más que instructivo. El planteamiento didáctico sienta sus bases en una tipología de actividades que pretenden no sólo constituir un canal de intermediación comunicativa artística, sino a su vez ser un instrumento catalizador en la apreciación como ejercicio básico que encamine hacia el juicio estético.

Percibir formas visuales, imágenes, objetos culturales, de modo consciente, supone ir más allá de la mera mirada y, en consecuencia, exige una observación razonablemente activa (Gil, 2002). Este *saber mirar* viene

establecido por el orden de una sucesión de acciones: ver, reconocer, pensar, interpretar, valorar y resignificar. En la consecución de este proceso de exploración sobre y a través del arte se contempla, ante todo, la integración de las dimensiones productiva e interpretativa, recurriendo a lo que Aguirre (2002) denomina *producción comprensiva*.

A tal efecto, se han puesto en uso dos metodologías de interpretación del arte para educar la mirada, que integran ejercicios de percepción, creatividad, pensamiento y experiencia. Por una parte, las llamadas “Estrategias de Pensamiento Visual” (VTS), con las que, de manera inicial, se ha pretendido “facilitar el acercamiento a las imágenes y obras de arte, a través del diálogo y de la observación, con el fin de interpretar, construir significados y descubrir nuevos conocimientos” (Zepeda, 2015). Y, por otro lado, aquella desarrollada por el proyecto Cero en la Universidad de Harvard en los años 90 a través de un formato con cinco opciones de preguntas<sup>4</sup>, que ha contribuido a potenciar habilidades de pensamiento como la exploración visual y reinterpretación frente a la obra de arte desde diferentes niveles de profundidad, proporcionando además un cauce favorable para esa práctica analítica con la que reformular el papel de lo ideológico en las artes visuales.

Partiendo del análisis centrado en la aplicación de este último método, se concluye que las ventanas de diálogo que arrojan resultados más significativos a la investigación llevada a cabo en el *módulo 2*, corresponden a tres puntos de acceso específicos: *el estético*, a través del cual se responde a las características físicas externas y a los aspectos sensoriales de un tema u obra de arte; *el experiencial*, en el cual se responde a un tema u obra de arte mediante acciones que involucran lo corporal; y *el narrativo*, por medio del que se responde a los elementos asociados a la historia de un tema u obra de arte, tales como las acciones ilustradas en una pintura o la biografía del artista que la elaboró (Tishman, 2003). Ante preguntas, como la que sigue: Teniendo en cuenta las historias que has descubierto, ¿qué has aprendido al observar esta obra de arte? ¿Has aprendido algo acerca de tu propia historia de vida, o de la de otros?, registrada en la ventana Narrativa, el alumnado muestra una aparente tendencia a ofrecer

---

<sup>4</sup> QUESTs (Questions for Understanding, Exploring, Seeing and Thinking-Preguntas para entender, explorar, ver y pensar) es considerado uno de los recursos de preguntas más utilizados en la mediación en museos de arte. Se basa en cinco grupos de preguntas reunidos a partir de un conjunto de puntos de acceso: estético, experiencial, lógico-cuantitativo, filosófico y narrativo.

respuestas concurrentes hacia los aspectos menos tangibles de la expresión artística y su significado. Se corrobora dicha información examinando los datos recogidos en el gráfico previo (Figura 2):

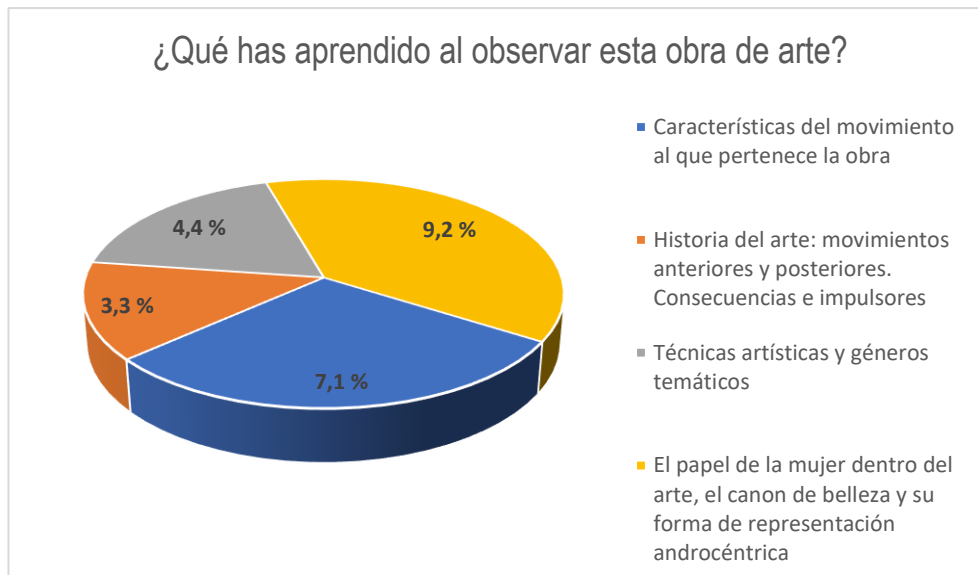


Figura 2. Aplicación del método MUSE QUESTs. Pregunta número 10, acceso de diálogo Narrativo. Curso académico 2021-2022. Estudio realizado en el Grado de Educación Primaria. Grupo 2. Asignatura de Educación de las Artes Visuales y Plásticas. Fuente: elaboración propia

Respecto al segundo interrogante formulado, en términos generales, las opiniones recabadas son fiel reflejo de que los docentes siguen trabajando bajo esquemas prefabricados, manifestando, por ejemplo, lo interiorizado que tienen el canon de belleza hegemónico y, un gusto estético acomodado sobre los cimientos del “confort visual”, que induce a escoger una obra, “fácil de admirar”, en función de sus cualidades formales. Por otra parte, pese a advertir cierta reticencia a hablar sobre arte, hay que anotar, sin embargo, el interés suscitado por lo que para ellos representó esta ruptura del esquema interpretativo.

Si durante el curso académico de 2020-2021 se dispuso de un museo virtual femenino<sup>5</sup>, que hubo de encontrar su inspiración en aquel laboratorio poético imaginado por Griselda Pollock (2010) en su ensayo *Encuentros en el*

<sup>5</sup> Entre las obras escogidas por la docente en calidad de mediador-educador para la consecución del ejercicio se pueden diferenciar: *Retrato de Antonietta Gonsalvus* (1575) de Lavinia Fontana, *Juzgando un día de trabajo* (1883) de Anna Anche, *Los espíritus de las calabazas descienden de los cielos* (2015) de Yayoi Kusama, *Untitled Film #* (1978) de Cindy Sherman y *De la serie Space* (1977) de Francesca Woodman.

*museo feminista virtual*, donde reconstruye las complejas conexiones entre feminidad, modernidad y representación; en el transcurso de 2021-2022 se hubo de ofrecer la alternativa de elección de una obra perteneciente a uno de los recorridos temáticos ofrecidos por el Museo Thyssen Bornemisza en este enlace <https://www.museothyssen.org/visita/recorridos-tematicos> o la enciclopedia online de bellas artes Historia/Arte (<https://historia-arte.com/movimientos>).

Los criterios de selección de las obras estuvieron determinados por la contraposición de dos disyuntivas: 1. Mujeres como sujetos de la representación visual; y, 2. Mujeres como sujetos creadores. Se constata que el 90% de las imágenes escogidas (Figura 3) correspondieron a creaciones realizadas por pintores, situando al espectador/a ante una mirada androcéntrica que objetualiza a la mujer mostrándola como un objeto visual. Es decir, adoptando la expresión de John Berger (2016), “los hombres actúan y las mujeres aparecen”. En efecto, este tipo de representaciones habrían de subrayar según Mayayo (2003), que hizo suyas las apreciaciones de Berger en su libro *Ways of Seeing*, “la asimetría existente entre el varón, educado como sujeto-que-mira, y la mujer, definida como objeto-para-ser-mirado”.

Autor/a	Obra	Movimiento	Género temático
Sandro Botticelli	<i>El nacimiento de Venus</i> (1484)	Quattrocento (1400-1500)	Mitológico
Jan Van Eyck	<i>El matrimonio Arnolfini</i> (1434)	Renacimiento del Norte de Europa (1400-1600)	Retrato
François Boucher	<i>Diana saliendo del baño</i> (1742)	Rococó (1720-1780)	Mitológico
Jean-Honoré Fragonard	<i>El columpio</i> (1767)	Rococó (1720-1780)	Paisaje
John Everett Millais	<i>Ofelia</i> (1852)	Pre-Rafaelistas (1848)	Literario
Gustav Klimt	<i>Dánae</i> (1907)	Art-Nouveau (1890-1905)	Mitológico
Max Beckmann	<i>Quappi con suéter rosa</i> (1932 - 1934)	Pintura europea. Nuevo Orden (s. XX)	Retrato
Jann Haworth	<i>Donuts, Coffee, and Comics</i> (1962)	Pop-Art (1955-1980)	Bodegón

Figura 3. Itinerarios de protagonismo femenino para reinterpretar el arte desde la práctica analítica. De la mirada a la apreciación artística. Listado de autores/as y obras seleccionadas en el *módulo 2*. Curso académico 2021-2022. Estudio realizado en el Grado de Educación Primaria. Grupo 2. Asignatura de Educación de las Artes Visuales y Plásticas. Fuente: elaboración propia

La variedad de las producciones artísticas arroja además una clara disposición del alumnado a establecer una jerarquización en la que las artes tradicionales son el paradigma, decantándose en su mayor parte por formas de expresión canónicas como la pictórica y, patrones estilísticos oscilantes entre el realismo y la figuración con un alto grado de iconicidad.

La percepción de la figura femenina aparece simbolizada mediante múltiples parámetros iconográficos: como una Venus celestial, cuyo delicado cuerpo desnudo emerge de la cocha que la conduce a la orilla, como en el conocido cuadro del florentino Sandro Botticelli; como la joven Giovanna Cenami de los Esposos Arnolfini de Jan Van Eyck; como la sensual Dánae en la versión contemporánea de Gustav Klimt; como una ninfa, con una piel que parece empolvada y maquillada más que desnuda, en *Diana saliendo del baño* del pintor francés François Boucher; como la joven columpiándose en la escena galante de Fragonard o como la Ofelia yacente entre plantas y flores de Millais. A pesar de las variaciones de estilo, escuelas pictóricas o escenas narrativas, de carácter literario o mitológico, la representación del cuerpo femenino en estos heterogéneos escenarios funciona como “objeto destinado a la mirada de un espectador/propietario de sexo masculino que se encuentra fuera del cuadro” (Berger, 2016).

Durante los dos bienios evaluados se ha podido constatar la validez del método MUSE QUESTs ante el proceso de ver y apreciar la obra de arte, advirtiéndose una serie de indicadores comunes que, de modo global, se reitera en gran parte de los participantes. De un lado, el estudiantado muestra preferencias y gustos estéticos ante el hecho artístico dentro de la tradición canónica. En cuanto a la cualificación de las obras de arte como tales, el criterio generalizado se concentra en el gusto personal, el valor material, el canon de belleza y la perfección.

Asimismo, el alumnado describe con fluidez cualidades externas y contenidos. Se aprecia cómo las descripciones van aumentando en calidad de conceptos a medida que se profundiza más. Y, por último, se reconocen los objetos artísticos a través de un vocabulario común, que deja entrever sus conocimientos sobre las artes, en contraste con las enseñanzas recibidas en el área visual y plástica. Entre las palabras clave, que con más frecuencia aparecieron en el glosario terminológico registrado, se destacan: arte, historia del arte, artista, obra de arte, movimientos artísticos, pintura, exposición, educación, estética, creatividad, representación, desnudo y

mujer. Después de la fase inicial de reconocimiento de los productos artísticos, se da paso a etapas posteriores de análisis, síntesis y reconocimiento de estilos. La experiencia que se observa en los estudiantes a través del proceso responde a una progresión lógica, que les conduce a emitir juicios de valor a partir de la reinterpretación artística desde la práctica analítica, a fundamentar sus opiniones estableciendo relaciones entre lo que saben y lo observado, e incluso, hacia una postura más crítica y reflexivamente discursiva ante la necesidad de evidenciar la construcción androcentrista del mundo del arte.

## **5. CONCLUSIONES**

El discurso patriarcal sigue planeando sobre una sociedad que formalmente reivindica la igualdad, pero que continúa perpetuando la desigualdad a través de lo visual. Un examen de la producción pictórica a lo largo de la historia de las artes visuales puede resultar revelador, al proporcionar acceso a un imaginario sobrecargado de estereotipos sexistas. De hecho, esta imagen simbólica se reproduce en toda su extensión de forma reiterativa en el campo del arte, configurando lo que G. Pollock (2010) ha denominado como “patriarchivo”. Este sistema de dominación, impuesto por la vía de lo sensible, habría de conformar un tejido de tópicos y prejuicios de género compartidos a nivel popular. Basta con hacer balance del análisis crítico de las reflexiones formuladas por el alumnado universitario en los módulos propuestos desde el aula de Educación Artística, objeto de este estudio, para comprobar algunas de las formas en que ha operado el sexismo dentro del marco de la enseñanza de las artes, donde la contribución de las mujeres, cuando no es directamente ignorada, queda minimizada e interpretada de modo sesgado.

Los resultados expresados en este documento, sobre los enfoques de la práctica educativa desde la investigación feminista del arte, muestran que las estrategias didácticas, desempeñadas en el espacio universitario desde la asignatura de Educación de las Artes Visuales y Plásticas, han contribuido a un diálogo abierto, promoviendo el intercambio crítico y constructivo de ideas alejadas de miradas androcéntricas. Puede concluirse que, dos de los puntos clave para la despatriarcalización del conocimiento dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje artístico ha reincidido, en primer lugar, sobre el análisis crítico de los contenidos narrativos visuales; y, en segundo



lugar, en la revisión de un corpus bibliográfico de pensamiento feminista, coadyuvando notablemente a transformar esa visión tergiversada y desigual amparada por la legitimidad de la disciplina, que de manera incansable parece ser asumida por un sector substancial de la población.

## REFERENCIAS

- Aguirre, I. (2002). "Valorar la experiencia para tantear el futuro de la educación artística". En R. Huerta (ed.) *Los valores del arte en la enseñanza* (pp. 169-174). Universidad de Valencia.
- Berger, J. (2016). *Modos de ver*. Gustavo Gili.
- Chadwick, W. (1999). *Mujer, arte y sociedad*. Destino.
- Giné, N. y Parcerisa, A. et al. (2003). *Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación*. Editorial GRAÓ.
- Gil, M.T. (2002). "El arte desde fuera". En R. Huerta (ed.) *Los valores del arte en la enseñanza* (pp. 41-50). Universidad de Valencia.
- Mayayo, P. (2003). *Historias de mujeres, historias del arte*. Ediciones Cátedra.
- Memoria de Verificación (2009-2010) del Título Oficial de Graduado o Graduada en Educación Primaria por la Universidad de Sevilla. Grado en Educación Primaria. Facultad de Ciencias de la Educación. <https://www.us.es/estudiar/que-estudiar/oferta-de-grados/grado-en-educacion-primaria#edit-group-plan1>
- MUSE QUESTs (Questions for Understanding, Exploring, Seeing and Thinking)* (1995). Harvard Graduate School of Education/Project Zero Publications/Project MUSE.
- Nochlin, L. (1971). ¿Por qué no ha habido grandes mujeres artistas? En I. Valverde (ed.) (2020) *Situar en la historia. Mujeres, arte y sociedad* (pp. 25-49). Ediciones Akal, S. A.
- \_\_\_\_\_ (2022). *Mujeres artistas. Ensayos de Linda Nochlin*. M. Reilly (ed.). Alianza Editorial.
- Parker, R. y Pollock, G. (1981). *Old Mistresses. Woman, Art, and Ideology*. HarperCollins.

- Phelan, P. (2005). "Estudio". En H. Reckitt (ed.) *Arte y feminismo* (pp. 14-50). Phaidon.
- Pollock, G. (2010). *Encuentros en el museo feminista virtual. Tiempo, espacio y el archivo*. Ediciones Cátedra.
- \_\_\_\_\_. (2022). *Diferenciando en canon. El deseo feminista y la escritura de las historias del arte*. Producciones de arte y pensamiento SL.
- Porqueres, B. (1995). *Reconstruir una tradición. Las artistas en el mundo occidental*. Horas y Horas la Editorial.
- Reverter, S. (2022). La perspectiva de género en la educación universitaria de grado. En S. Reverter (ed.) *Experiencias docentes de la introducción de la perspectiva de género* (pp. 9-25). Publicacions de la Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions.
- Riaño, P.H. (2020). *Las invisibles. ¿Por qué el Museo del Prado ignora a las mujeres?* Capitán Swing Libros, S.L.
- Sciamma, C. (Directora). 2019. *Retrato de una mujer en llamas* [película]. Lilies Films.
- Tishman, S. (2003). "La explicación reflexiva y el examen de las impresiones". En V. Boix Mancilla (ed.) *Abriendo puertas a las artes, la mente y más allá, lecturas sobre el aprendizaje en museos y escuelas* (pp. 29-35). CONACULTA.
- Zepeda, N. (2015, marzo 10). *Estrategias y recursos. Visual Thinking Strategies (VTS) – Estrategias de Pensamiento Visual*. Recuperado de NodoCultura: <https://nodicultura.com/2015/03/10/visual-thinking-strategies-vts/>