

EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Leticia TORRES PASTOR

MARÍA BLANCHARD. REPENSANDO LA
EDUCACIÓN ARTÍSTICA DESDE LA
PERSPECTIVA DE GÉNERO

TFG/*GBL* 2014

upna
Universidad
Pública de Navarra
Nafarroako
Unibertsitate Publikoa

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea

Grado en Maestra de Educación Primaria /
Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Grado en Maestra de Educación Primaria
Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Trabajo Fin de Grado
Gradu Bukaerako Lana

MARÍA BLANCHARD.
REPENSANDO LA EDUCACIÓN
ARTÍSTICA DESDE LA
PERSPECTIVA DE GÉNERO

Leticia TORRES PASTOR

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA
NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA

Estudiante / Ikaslea

Leticia Torres Pastor

Título / Izenburua

María Blanchard. Repensando la Educación Artística desde la perspectiva de género

Grado / Gradu

Grado en Maestra de Educación Primaria / Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Centro / Ikastegia

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales / Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea

Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa

Director-a / Zuzendaria

Amaia ARRIAGA AZCARATE

Departamento / Saila

Departamento de Psicología y Pedagogía/ Psikologia eta Pedagogia Saila

Curso académico / Ikasturte akademikoa

2013/2014

Semestre / Seihilekoa

Primavera / Udaberrik

Preámbulo

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el Real Decreto 861/2010, establece en el Capítulo III, dedicado a las enseñanzas oficiales de Grado, que “estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado [...] El Trabajo Fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título”.

El Grado en Maestro en Educación Primaria por la Universidad Pública de Navarra tiene una extensión de 12 ECTS, según la memoria del título verificada por la ANECA. El título está regido por la *Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*; con la aplicación, con carácter subsidiario, del reglamento de Trabajos Fin de Grado, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad el 12 de marzo de 2013.

Todos los planes de estudios de Maestro en Educación Primaria se estructuran, según la Orden ECI/3857/2007, en tres grandes módulos: uno, *de formación básica*, donde se desarrollan los contenidos socio-psico-pedagógicos; otro, *didáctico y disciplinar*, que recoge los contenidos de las disciplinas y su didáctica; y, por último, *practicum*, donde se describen las competencias que tendrán que adquirir los estudiantes del Grado en las prácticas escolares. En este último módulo, se enmarca el Trabajo Fin de Grado, que debe reflejar la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas. Finalmente, dado que la Orden ECI/3857/2007 no concreta la distribución de los 240 ECTS necesarios para la obtención del Grado, las universidades tienen la facultad de determinar un número de créditos, estableciendo, en general, asignaturas de carácter optativo.

Así, en cumplimiento de la Orden ECI/3857/2007, es requisito necesario que en el Trabajo Fin de Grado el estudiante demuestre competencias relativas a los módulos de formación básica, didáctico-disciplinar y practicum, exigidas para todos los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

En este trabajo, el módulo *de formación básica* se desarrolla en diferentes aspectos. En primer lugar, la asignatura de "Organización social y desarrollo humano" ha permitido que se transmita información, ideas, problemas y soluciones en el desarrollo del trabajo, se diseñe una propuesta didáctica que atienda a la igualdad de género, se adquiera una "mirada sociológica" para analizar un tema relevante en la sociedad como es la problemática de la desigualdad de género y, además, ha permitido que se aprenda a mirar la futura profesión desde la sociología.

En segundo lugar, la asignatura de "Diversidad cultural, derechos fundamentales, igualdad y ciudadanía" ha contribuido al desarrollo de las habilidades necesarias para emprender estudios con un alto grado de autonomía como lo es el presente Trabajo Fin de Grado, es decir, con la adquisición de hábitos y destrezas de aprendizaje autónomo.

Por otro lado, la materia "Bases psicológicas: individuo y medio social" ha proporcionado la capacidad de tener en cuenta los procesos psicológicos que dan soporte al proceso de enseñanza y aprendizaje a la hora de elaborar una propuesta didáctica referida a un determinado alumnado.

Asimismo, la asignatura "Instituciones educativas" ha posibilitado el conocimiento de los objetivos, los contenidos curriculares, el significado de las áreas y la organización, la metodología y los criterios de evaluación de la Educación Primaria para elaborar la

propuesta didáctica y, a su vez, saber diseñar, planificar y evaluar la misma.

La consecución de “La profesión docente” ha contribuido a saber reflexionar en relación a las prácticas de aula desempeñadas la labor docente y organizar de forma activa los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la Educación Artística concretamente.

Por último, el módulo ha permitido, con la realización de la materia “Sociedad, familia y escuela inclusiva”, analizar el modo en que la desigualdad de género es reproducida en la escuela en cuanto a la evidencia de la escasa presencia femenina en los materiales educativos.

El módulo *didáctico y disciplinar* se concreta con la gran implicación que la didáctica de la “Educación artística I” y la “Educación artística II” han tenido en el presente trabajo. Esta asignatura ha posibilitado que este trabajo gire en torno a la enseñanza y aprendizaje de las artes plásticas y visuales gracias a contenidos tratados como el arte, el patrimonio artístico como una herramienta educativa, teorías de educación artística y diferentes herramientas y recursos que han hecho posible el análisis de la actuación docente y la elaboración de la propuesta de mejora planteada en el presente trabajo.

Para finalizar, el módulo *practicum* se enmarca en la realización de la propuesta didáctica planteada al adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma, relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro y, por último, participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica.

Resumen

La escasa presencia de referentes femeninos en la educación de hoy en día evidencia una problemática existente que sigue imperante en los centros escolares y, concretamente, en la Educación Artística. El primer paso es solucionar esta situación desde la inclusión de las mujeres en los contenidos educativos pero, a su vez, teniendo en cuenta cómo se realiza dicha inclusión. El presente trabajo muestra una reflexión acerca de cómo desarrollar prácticas de Educación Artística desde la perspectiva de género. Para ello se ha procedido a analizar, aplicando las recomendaciones que hacen investigadoras en educación artística y perspectiva de género, una propuesta didáctica sobre una pintora cubista, María Blanchard (1881-1932), realizada en un aula de 2º de primaria. En consecuencia, se ha elaborado una nueva propuesta didáctica mejorando los aspectos erróneos encontrados.

Palabras clave: Educación Artística; perspectiva de género; mujeres artistas; arte; coeducación.

Abstract

The low number of female leaders in education nowadays, evidences an existing problem that is still dominant in schools today, more specifically, in Art Education. The first step is to solve this situation is the inclusion of women in the academic content and, at the same time, it needs to be taken into account how this inclusion is made. This paper presents a reflection on how to develop practical arts education from a gender perspective. For that, a didactic proposal – conducted in a 2nd grade classroom – on a cubist painter, Maria Blanchard (1881 – 1932), was analyzed by applying the recommendations that female researchers make in art education and

gender perspective. Consequently, a new teaching proposal has been developed where aspects found erroneous have been improved.

Keywords: Art Education; gender perspective; women artists; art; coeducation.

Índice

| | |
|--|----------|
| Introducción | 1 |
| 1. Antecedentes, objetivos y cuestiones | 6 |
| 1.1. Antecedentes | 6 |
| 1.2. Objetivos | 8 |
| 1.3. Cuestiones | 8 |
| 2. Marco teórico | 9 |
| 2.1. Educación y perspectiva de género | 9 |
| 2.1.1. Género y educación | 9 |
| 2.1.1.1. Los modelos educativos : del masculino al coeducativo | 9 |
| 2.1.1.1.1. Modelo masculino | 9 |
| 2.1.1.1.2. Modelo coeducativo | 11 |
| 2.1.2. Legislación | 12 |
| 2.1.2.1. Objetivos | 12 |
| 2.1.2.2. Contenidos | 13 |
| 2.1.3. Cuestiones que se proponen trabajar para la coeducación | 15 |
| 2.1.3.1. Recomendaciones del Ministerio de Educación | 15 |
| 2.2. Educación Artística y perspectiva de género | 17 |
| 2.2.1. Androcentrismo en el mundo del arte y la Historia del arte | 17 |
| 2.2.1.1. Historia del arte con mayúscula e historia del arte con minúscula | 17 |
| 2.2.1.1.1. Jerarquización de los temas y géneros artísticos | 18 |
| 2.2.1.1.2. Las mujeres en las artes plásticas | 19 |
| 2.2.1.1.3. Concepto de genio y consecuencias | 19 |
| 2.2.1.2. Tratamiento de las artistas | 22 |
| 2.2.1.3. Legislación para la igualdad en el ámbito artístico | 24 |
| 2.2.2. Propuestas para superar esta situación | 24 |

| | | |
|-----------|--|-----------|
| 2.2.2.1. | La Educación Artística y la perspectiva de género | 24 |
| 2.2.2.2. | Por qué es importante incluir artistas mujeres | 27 |
| 2.2.2.3. | Cómo incluir artistas mujeres | 28 |
| 3. | Material y métodos | 30 |
| 4. | Propuesta didáctica: <i>Trabajando al estilo de María Blanchard</i> | 31 |
| 4.1. | Introducción | 31 |
| 4.2. | Objetivos didácticos | 32 |
| 4.3. | Criterios de evaluación | 32 |
| 4.4. | Contenidos | 33 |
| 4.4.1. | Observación plástica | 33 |
| 4.4.2. | Creación y expresión plástica | 33 |
| 4.5. | Secuencia de actividades | 33 |
| 4.5.1. | 1ª sesión | 33 |
| 4.5.1.1. | Presentación de la biografía de María Blanchard y explicación del estilo cubista | 33 |
| 4.5.1.2. | Obras de María Blanchard | 34 |
| 4.5.2. | 2ª sesión | 34 |
| 4.5.2.1. | Producción de un bodegón cubista | 34 |
| 4.6. | Orientaciones didácticas y educativas | 35 |
| 4.6.1. | Competencias básicas | 35 |
| 4.6.2. | Metodología | 35 |
| 4.6.3. | Materiales/recursos | 36 |
| 4.6.4. | Espacios y temporalización | 36 |
| 4.6.5. | Atención a la diversidad | 36 |
| 4.6.6. | Evaluación | 37 |
| 5. | Resultados y análisis de la propuesta didáctica | 38 |
| 5.1. | Experiencia en el aula y resultados | 38 |
| 5.1.1. | Presentación de la biografía de María Blanchard y explicación del estilo cubista | 39 |
| 5.1.2. | Obras de María Blanchard | 46 |
| 5.1.3. | Producción de un bodegón cubista | 48 |

| | |
|--|-----------|
| 5.1.4. Resultados | 49 |
| 5.2. Análisis de la propuesta didáctica y de la experiencia en el aula desde la perspectiva de género en Educación Artística | 50 |
| 5.2.1. Presentación de la biografía de María Blanchard y explicación del estilo cubista | 52 |
| 5.2.2. Obras de María Blanchard | 53 |
| 5.2.3. Producción de un bodegón cubista | 53 |
| 5.3. Conclusiones | 54 |
| 6. Planteamiento de una propuesta de mejora | 55 |
| 6.1. Introducción | 56 |
| 6.2. Objetivos didácticos | 56 |
| 6.3. Criterios de evaluación | 56 |
| 6.4. Contenidos | 57 |
| 6.5. Secuencia de actividades | 57 |
| 6.6. Orientaciones didácticas y educativas | 60 |
| 6.6.1. Competencias básicas | 60 |
| 6.6.2. Metodología | 61 |
| 6.6.3. Materiales/recursos | 61 |
| 6.6.4. Espacios y temporalización | 62 |
| 6.6.5. Atención a la diversidad | 62 |
| 6.6.6. Evaluación | 63 |
| Conclusiones | 65 |
| Referencias | 67 |
| Anexos | 70 |
| 1. Anexo I. Transcripción de un ejemplo de tratamiento de artistas de Bea Porqueres | 70 |
| 2. Anexo II. Direcciones electrónicas sobre María Blanchard | 76 |
| 3. Anexo III. Presentación PowerPoint sobre María Blanchard y el cubismo | 77 |
| 4. Anexo IV. Dibujos elaborados por el alumnado | 87 |
| 5. Anexo V. Bibliografía sobre Educación Artística | 94 |

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de finalización del Grado en Maestra en Educación Primaria aborda una preocupación personal en relación a la Educación Artística. Dicha preocupación surgió durante la realización de un trabajo para la asignatura "La profesión docente" acerca del análisis de sesgos sexistas en libros de texto de Educación Primaria. El trabajo me mostró la escasa presencia de mujeres creadoras, inventoras y científicas en los manuales de enseñanza. Este hecho me hizo reflexionar sobre mi etapa educativa y pude darme cuenta de que no era capaz de nombrar más de cinco mujeres con relevancia histórica en el desarrollo del conocimiento. En cambio, no ocurría lo mismo si pensaba en hombres que hubieran destacado en la Historia, ya que el número superaba ampliamente a las figuras de mujeres relevantes históricamente que conocía. A través de charlas relacionadas con dicha problemática seguí interesándome por el tema y fue a raíz de leer el artículo de Ana López-Navajas (2014) sobre la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO cuando pude constatar esa inquietud personal de una forma cuantitativa, ya que ofrece datos numéricos de la diferencia entre la presencia de los hombres y las mujeres en los libros de texto.

Debido a ello, decidí elegir el tema del presente trabajo relacionado con el ámbito de género centrándome en un área concreta de la educación, la Educación Artística.

¿Qué pasa cuando se nos hace visualizar la palabra "artista"? ¿Y la palabra "modelo"? Probablemente un elevado porcentaje tendríamos una imagen interiorizada muy similar acerca del término. Personalmente, lo que mi cerebro imagina es un hombre de piel blanca con barba, un blusón blanco, pantalones manchados de pintura y cierto aspecto de locura.

Este hecho me lleva a plantearme la siguiente pregunta: ¿habrá influido la educación que he recibido en la visión que mi subconsciente me ofrece sobre la palabra "artista"? Probablemente tenga algún grado de responsabilidad pero, tal vez, no toda esa concepción haya sido transmitida en la escuela, aunque sí reforzada. Algo similar ocurriría con la palabra "modelo", la cual, automáticamente, me lleva a atribuirle una imagen de sexo femenino.

A mi parecer, esta realidad es una señal que puede mostrar que durante mi etapa educativa siempre me han transmitido la percepción de que los únicos creadores de obras de arte han sido los hombres y, en cambio, las mujeres solamente se han limitado a ser los modelos de esas creaciones. Pero, ¿hasta qué punto es cierta esta percepción? Y, a su vez, ¿se mantendrá esta percepción en las nuevas generaciones?

Ambas cuestiones han sido iniciadoras para escoger el tema de mi Trabajo Fin de Grado. Para comprobar si esta idea sigue dándose en los centros escolares actuales realicé una prueba durante mi periodo de prácticas en el colegio público Los Sauces-Sahats a alumnos y alumnas de 4º de primaria. La prueba consistió en proponer al alumnado que dibujase aquello que le sugería la frase "artista pintando modelo" especificando la razón de por qué lo había plasmado de esa manera.

Observando los dibujos mostrados en la figura 1 realizados por dos niñas y dos niños se puede percibir cómo tres de los dibujos presentan a un artista de sexo masculino mientras que el cuarto dibujo representa una pasarela de moda con dos modelos de sexo femenino.



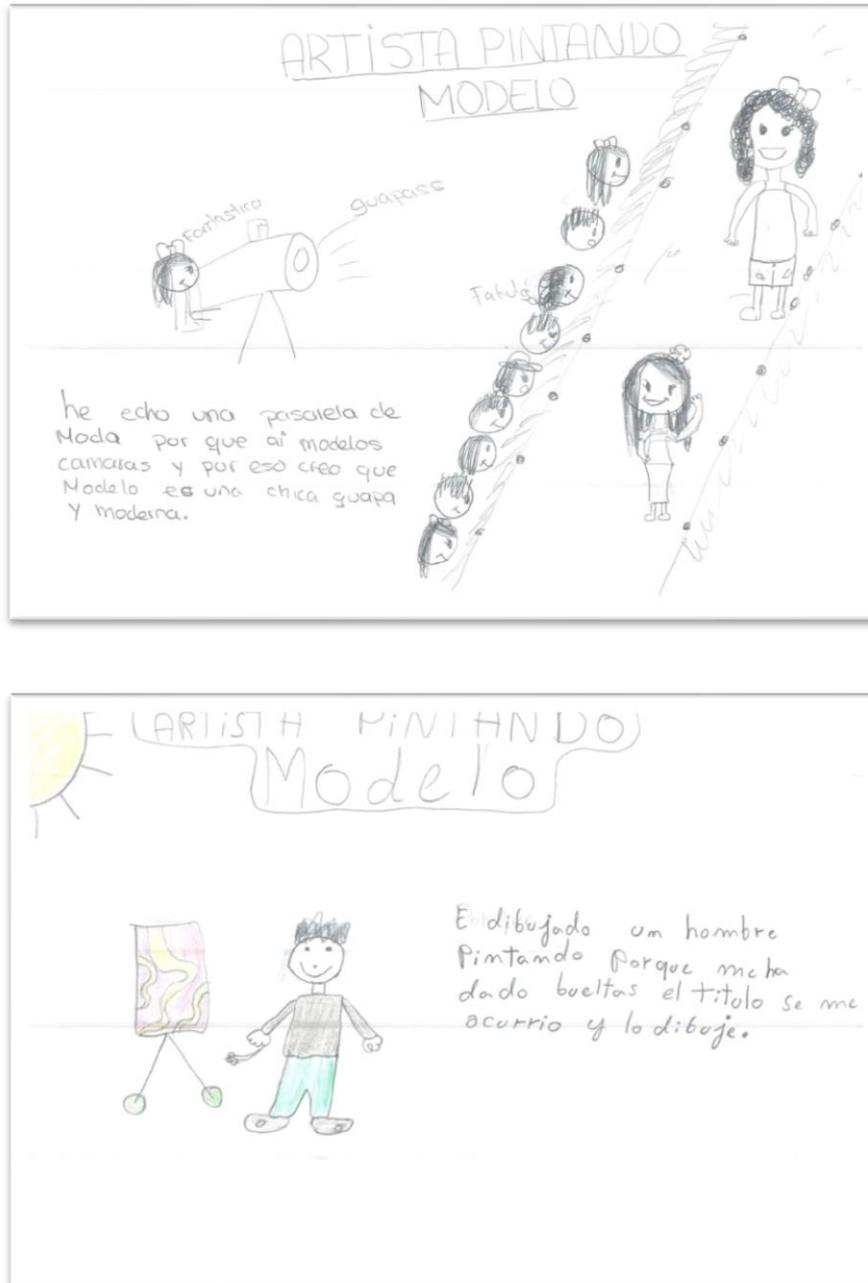


Figura 1. Dibujos realizados por el alumnado

En cuanto a sus explicaciones, cabe destacar una donde, sin estar mencionado en la frase sugerida, una de las niñas atribuyó el determinante indefinido masculino "un" a la palabra artista. Por tanto, los resultados parecen confirmar mi suposición: se sigue atribuyendo la palabra "artista" con el sexo masculino y la palabra "modelo" con el sexo femenino.

Así pues, como futura docente de Educación Primaria, he considerado adecuado y de gran importancia tratar el tema referente al lugar de las artistas en la Educación Artística.

Estructura del trabajo

Para ello, en primer lugar, el trabajo presenta un apartado de antecedentes, objetivos y cuestiones. En él se sitúa el lugar de donde partí para poder direccionar mi preocupación inicial, se proponen una serie de objetivos a alcanzar con la realización de mi trabajo y se plantean las interrogantes del trabajo.

A continuación, el marco teórico muestra las bases en las que he fundamentado mi trabajo y ayuda a comprender el porqué de la importancia que posee el tema elegido. De este modo, en primer lugar se explica la relación existente entre la educación y la perspectiva de género. Posteriormente, se profundiza en el Arte y la perspectiva de género y cómo se desarrollan prácticas de la Educación Artística en base a ello para, después, tratar de aportar posibles soluciones que ayuden a superar la situación problemática presente.

El siguiente apartado es el de material y métodos. En este apartado se muestra qué es lo que se ha hecho y de qué manera se ha realizado.

Seguidamente, se plantea la propuesta didáctica que realicé en mi periodo de prácticas en el colegio público Los Sauces-Sahats, en Barañáin. Dicha propuesta se hizo antes de realizar la revisión teórica y se centró en el estudio de una artista cubista: María Blanchard. Por tanto, en primer lugar se explica la propuesta didáctica planteada, se describe cómo fue la experiencia en el aula al llevarla a cabo con el alumnado de 2º de primaria y se comentan los resultados. Finalmente, se analiza dicha propuesta didáctica desde la perspectiva de género y la Educación Artística, tras la revisión teórica.

Como consecuencia del análisis, se ha ideado una nueva propuesta de mejora para corregir aquellos aspectos que se han considerado erróneos en la propuesta didáctica sobre María Blanchard.

Por último, se han desarrollado las conclusiones a las que se ha podido llegar gracias a la realización del trabajo, seguidas de las referencias empleadas y los anexos añadidos.

Cabe destacar el uso de la forma impersonal en la escritura de aquellos temas que se han considerado más objetivos y, por otro lado, la utilización de la primera persona al narrar hechos más subjetivos, es decir, hechos narrados desde la experiencia.

1. ANTECEDENTES, OBJETIVOS Y CUESTIONES

1.1 Antecedentes

En primer lugar es necesario detallar el contexto que hizo posible direccionar esa preocupación inicial acerca del papel de las creadoras en Educación Artística.

Si se analizan los centros escolares actuales en relación con la perspectiva de género podemos preguntarnos: ¿se sigue educando sin integrar referentes femeninos? En general, todavía hoy en día muchos centros educativos siguen los patrones tradicionales sin contar con la presencia de las mujeres.

Comentando el artículo de Ana López-Navajas (2014) donde queda cuantificada la escasa presencia femenina en la ESO, se puede comprobar que, generalmente, a medida que los niveles educativos aumentan, la presencia de las mujeres disminuye considerablemente. En concreto, se puede mencionar el ámbito del arte donde muchas mujeres han destacado pero, sin embargo, los libros de texto no recogen ni su participación, ni su importancia.

Así pues, con ello, es acertado determinar que “a las mujeres, se las deja huérfanas de referencias históricas, culturales y sociales y al conjunto de la sociedad se le despoja de parte de su memoria y su conocimiento (...). Todo ello es un indicador de la honda huella del androcentrismo” (López-Navajas, 2014, p. 13).

Sin embargo, afortunadamente, el colegio donde he realizado mis prácticas escolares desde principios de febrero hasta finales de mayo de 2014 ha resultado ser una excepción en cuanto a integrar referentes femeninos en la Educación Artística. Se trata del colegio público Los Sauces – Sahats, localizado en Barañáin, Navarra. En él se desarrolla desde el año 2007 un proyecto anual de centro en el que trabajan la Educación Artística en base a dos hilos conductores:

- La diversidad cultural.
- La igualdad de género.

Concretamente, este centro recibió una mención honorífica por parte de los “Premios Irene: la paz empieza en casa”. Este tipo de premios responden a una iniciativa del Ministerio de Educación para contribuir, desde las aulas, a la prevención de la violencia contra las mujeres con el fin de reconocer y difundir las experiencias que se están desarrollando en los centros educativos españoles.

En el curso 2013-2014 han trabajado la asignatura de plástica con la artista María Blanchard. Por lo tanto, he aprovechado la oportunidad de poder desarrollar una propuesta didáctica relacionada con la artista que el centro estaba estudiando y, así, contribuir en la integración de mujeres en los contenidos transmitidos al alumnado del aula donde he realizado mi primera parte de las prácticas, un aula de 2º de Educación Primaria.

Por lo tanto, desarrollaré mi Trabajo Fin de Grado en base a una serie de objetivos que quiero alcanzar con la realización del mismo.

1.2 Objetivos

Teniendo en cuenta mi preocupación inicial, el ámbito de la Educación Artística y la profesión docente, los objetivos principales que me he propuesto lograr con la elaboración del presente trabajo son los siguientes:

- Reflexionar sobre cómo incluir artistas en Educación Artística.
- Analizar la elaboración de una propuesta didáctica referente al área de Educación Artística sobre María Blanchard desde la perspectiva de género en Educación Artística.
- Diseñar una propuesta didáctica de mejora que incluya las recomendaciones que se hacen desde la Educación Artística con perspectiva de género.

Para ello, se tendrán en cuenta los siguientes objetivos:

- Revisar bibliografía relacionada con la Educación Artística y la perspectiva de género.
- Reflexionar sobre la importancia de tener referentes femeninos en la Educación.
- Reflexionar sobre la manera de desarrollar prácticas de Educación Artística.

Por último, con la consecución de los anteriores objetivos, trataré de responder a las interrogantes que este trabajo plantea.

1.3 Cuestiones

En primer lugar, se debe plantear la cuestión referente a las razones de por qué es importante incluir mujeres en educación y, concretamente, en la Educación Artística.

En segundo lugar, corresponde responder a la interrogante de si es suficiente con incluir mujeres artistas en la asignatura de Educación Artística o si, por el contrario, se deben tener en cuenta una serie de pautas a considerar en el tratamiento de las artistas.

Finalmente, se debe contestar a la cuestión sobre cómo debemos transmitir el arte y su didáctica en las aulas de Educación Primaria.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Educación y perspectiva de género

2.1.1 Género y educación

2.1.1.1 Los modelos educativos: del masculino al coeducativo

2.1.1.1.1 Modelo masculino

En nuestros días, la escolarización de las mujeres en los países occidentales ha alcanzado un gran avance. Por ejemplo, se sabe que, en España:

“Desde 1976 las mujeres jóvenes son mayoría como estudiantes de bachillerato. En los años 80 son el 50% del alumnado de todos los niveles educativos, con la excepción de las escuelas técnicas superiores. En el curso 2006-2007 las mujeres eran mayoría –51,5%– en la enseñanza secundaria postobligatoria y en los estudios universitarios –54,7%– y eran muchas más que los chicos de su misma edad las jóvenes de 18 años que cursaban algún tipo de estudios –la tasa neta de escolarización entre las mujeres de 18 años alcanza el 68,1% frente al 56,7% de los hombres.” (Del Amo, M. C., 2009, p. 18).

Sin embargo, a pesar de ese gran avance, no todo está conseguido: quedan elementos de desigualdad y discriminación en la escuela que pesan negativamente sobre las mujeres y los hombres haciendo que presenten carencias educativas debidas a las formas de sexismo que están todavía presentes en la educación actual (Subirats, 2002).

Según la experta en coeducación Begoña Salas García (Alario y García Colmenares, 1997), el acceso de las mujeres a la educación supuso la aceptación del modelo que imperaba: el modelo masculino, el cual fue generalizado a toda la población escolar. Esta terminología de "modelo masculino" se refiere al modelo que está basado en la conceptualización del hombre como representante de los seres humanos, dejando en ausencia a las mujeres y a todas las aportaciones que han ido realizando a lo largo de la historia para lograr el desarrollo evolutivo de la humanidad.

A su vez, afirma que el centro educativo forma parte de la sociedad siendo un elemento básico en el proceso de socialización de las personas y, como tal, también es transmisor y perpetuador de las construcciones socio-culturales de los estereotipos, en este caso, de género. A su vez, en la actualidad contamos con investigaciones que permiten descubrir el paradigma androcéntrico de nuestra educación.

Gracias a esas investigaciones se sabe que, a pesar de que los centros educativos ofrecen aparentemente las mismas posibilidades para niñas y para niños, la mayoría sigue manteniendo las limitaciones en el desarrollo integral y de identidad personal. Por ejemplo, la autora destaca aspectos del modelo masculino que se manifiestan en la actualidad. Dichas manifestaciones aparecen en:

- El lenguaje utilizado: masculino genérico omnicomprendido. Este lenguaje hace que la incorporación del femenino quede en un segundo plano utilizado en momentos eventuales, haciendo que las niñas desarrollen sentimientos de inseguridad, ausencia, etc. y, por el contrario, que los niños experimenten la *macro-identificación* al reforzar su yo y reconocer que constituyen lo nombrado y reconocido socialmente.
- El androcentrismo de la ciencia: que presenta un currículum masculino el cual se encarga de transmitir una visión del mundo y una elaboración del conocimiento sesgada y sexista.

- Los materiales didácticos y educativos: que potencian los roles que la sociedad impone al género masculino y al género femenino.
- El currículum oculto del profesorado: que puede transmitirse en las expectativas que tiene la persona docente tanto en las niñas como en los niños, las actitudes diferenciadas, los modelos que transmiten, sus valoraciones, etc.

Por tanto, la educación necesita una transformación para que consiga formar a personas íntegramente, es decir, teniendo en cuenta la concepción global de la persona y superando la jerarquización socio-cultural de género.

2.1.1.1.2 Modelo coeducativo

Como se comentaba, esa transformación necesaria puede establecerse con el modelo educativo que defiende que la persona debe considerarse como “una unidad consciente con identidad, autonomía, singularidad, libertad,..., capaz de transformar la sociedad y organizar el mundo de una manera más justa e igualitaria” (Alario y García Colmenares, 1997, p.125). Este modelo es el modelo coeducativo.

El modelo coeducativo pretende cuestionar todas esas estructuras sociales basadas en la imposición de valores colectivos y dar la vuelta a los aspectos del modelo masculino de educación que se sigue manteniendo en la actualidad. Por lo tanto, los cambios que se proponen con este modelo son los siguientes:

- Utilizar un lenguaje inclusivo. Esto quiere decir que debemos utilizar un lenguaje que visibilice a todas las personas de las que hablamos, sin que haya un determinado género que quede en ausencia o al contrario. Por ejemplo, si se quiere referir a las profesoras y profesores de un colegio, en vez de utilizar la palabra profesores como masculino genérico que invisibiliza a

las mujeres, podemos usar una palabra neutra como "profesorado".

- Cambiar el androcentrismo de la ciencia. Es decir, se deben modificar los contenidos curriculares para que, en primer lugar, el papel de las mujeres quede reflejado en los conocimientos que son transmitidos al educando y, además, se debe analizar la problemática de género que ha sucedido a lo largo de la historia para llegar a comprender por qué no aparecen en sus libros de texto.
- Analizar los materiales didácticos y educativos. También se debe analizar cómo aparece la información que se está transmitiendo al alumnado e identificar los posibles sesgos sexistas que puedan presentar; así como crear nuevos materiales no sexistas.
- Analizar las estructuras mentales del profesorado. Tal y como propone Begoña Salas (Alario y García Colmenares, 1997), se deben utilizar técnicas introspectivas para poder analizar qué prejuicios sexistas presenta el profesorado y, entre varias, la autora apuesta por la *Técnica del Pensamiento Circular Concéntrico*, la cual pretende "analizar la conexión entre conceptos y poder observar las conexiones erróneas que se han podido producir a través de los procesos de socialización y educativos y que afectan de manera significativa en la construcción del pensamiento" (Alario y García Colmenares, 1997, p. 126).

Por tanto, este proceso de transformación al modelo coeducativo exige una fuerte implicación por parte de la persona docente para que estos cambios puedan llevarse a cabo.

2.1.2 Legislación

2.1.2.1 Objetivos

Sin embargo, cada docente presenta opciones ideológicas diversas, es decir, el profesorado no tiene por qué compartir las mismas ideas y, en consecuencia, sus concepciones de la materia que enseña, de la enseñanza y de las funciones que debe cumplir son diferentes. Debido a ello, los Estados deben establecer unas pautas generales que ayudan a orientar las enseñanzas y elaborar y potenciar líneas de formación ciudadana con elementos comunes dentro de la diversidad de ideologías (Fernández, 2001).

2.1.2.2 Contenidos

Para comenzar a comprobar la relación que existe entre Educación y perspectiva de género, creo necesario tener que evidenciar, primeramente, si la normativa estatal vigente contempla la perspectiva de género dentro de sus artículos y concretamente en el ámbito de la educación. Para ello me he basado en alguno de los comentarios sobre las legislaciones vigentes que menciona Nieves Ledesma en "Coeducación y materiales curriculares en la Red" (2012).

En primer lugar, la *Ley Orgánica 1/2004, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género* (BOE de 29 de diciembre de 2004), nos determina algunas medidas de sensibilización y prevención hacia la violencia de género en el ámbito de la educación, entre otros. En el artículo 4 se propone la incorporación de este tema en todas las etapas educativas, tratando la temática como un fin del sistema educativo en el que se formará en el respeto de los derechos, libertades fundamentales y de la igualdad entre las mujeres y los hombres, eliminando los obstáculos que dificulten todo ello. Por otro lado, en el artículo 5 encontramos que las Administraciones educativas deberán velar para que en todos los materiales educativos se eliminen los estereotipos sexistas o discriminatorios y para que

fomenten el igual valor de hombres y mujeres. Asimismo, también indica que los Consejos Escolares tendrán que impulsar medidas educativas que fomenten la igualdad real y efectiva entre mujeres y hombres y los servicios de inspección educativa comprobarán el cumplimiento y la aplicación de los principios y valores destinados a fomentar la igualdad entre mujeres y hombres.

En segundo lugar, la *Ley Orgánica 3/2007, para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres* (BOE de 23 de marzo de 2007), dice que el sistema educativo deberá incluir entre sus fines la educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres. Asimismo, al igual que la anterior ley orgánica citada, indica la eliminación de los obstáculos que dificultan la igualdad efectiva entre mujeres y hombres y el fomento de la igualdad plena entre unas y otros. Por su parte, señala que las Administraciones educativas deberán garantizar el mismo derecho a la educación de mujeres y hombres evitando que se produzcan posibles desigualdades, prestarán atención el principio de igualdad en los currículos y en todas las etapas educativas, eliminarán y rechazarán comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que discriminen a personas, especialmente en los materiales educativos, deberán encargarse de la integración del estudio y aplicación del principio de igualdad en la formación del profesorado, así como contar con la presencia equilibrada de mujeres y hombres en los órganos de control y de gobierno de los centros docentes y, lo que más llama mi atención de manera positiva, deberán establecer medidas educativas destinadas al reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la Historia.

La *Ley Orgánica 2/2006 de Educación* (BOE de 4 de mayo de 2006) recoge lo citado en las anteriores leyes y añade otras cuestiones. Por ejemplo, dice que uno de los principios de la educación es el desarrollo de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad

efectiva entre hombres y mujeres y, por otro lado pero siguiendo la misma temática, señala que uno de los fines del sistema educativo es la educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres. Igualmente, durante las diferentes etapas educativas (desde Educación Infantil hasta la Educación de personas adultas) concreta objetivos que velan por respetar y valorar la diversidad sexual, fomentar la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres, rechazar los estereotipos que supongan discriminaciones entre hombres y mujeres y analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes. Además, en uno de los artículos de la organización de Educación Primaria se hace especial mención a la asignatura de *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos*, en la que se prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres.

Del mismo modo, en las *Órdenes ECI/3854/2007, ECI/3855/2007 y ECI/3858/2007* (BOE de 29 de diciembre de 2007) también se mencionan algunas competencias que las personas tituladas en Maestro de Educación Infantil, de Maestro de Educación Primaria, de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas deben adquirir que están estrechamente relacionadas con la perspectiva de género: diseñar, regular y desarrollar espacios de aprendizaje que atiendan a la igualdad de género.

Por lo tanto, tras analizar alguna de las legislaciones vigentes en nuestro país, podemos verificar que la perspectiva de género es un aspecto fundamental de cumplimiento obligado respaldado jurídicamente que se debe incorporar necesariamente en cada centro escolar, es decir, no es un hecho por el que se pueda optar libremente como docente, sino una obligación (Ledesma, 2012).

2.1.3 Cuestiones que se proponen trabajar para la coeducación

2.1.3.1 Recomendaciones del Ministerio de Educación

Desde el Ministerio de Educación y Ciencia a través del actual IFIIE (Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa) y el Ministerio de Trabajo a través del Instituto de la Mujer, en 1990 suscribieron un Acuerdo Marco para impulsar el principio de mujeres y hombres en la educación. Gracias a este hecho, han podido surgir numerosas investigaciones, publicaciones y otras iniciativas relacionadas con el estudio de las mujeres en educación.

Diez años más tarde, surgieron más iniciativas vinculadas con la práctica educativa a través de herramientas que podían servir de apoyo al profesorado debido a la colaboración del CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa) y el Instituto de la Mujer. Consecuentemente, el amplio consenso sobre la necesidad de abordar los temas de género que llevaba años de investigaciones y publicaciones hizo posible en el año 2005 la creación, por parte del Ministerio de Educación, de un espacio virtual de recursos temáticos que recoge, reconoce y difunde las aportaciones de mujeres y hombres a la educación con el objetivo de intercambiar y compartir información acerca de cómo educar para conseguir la igualdad de oportunidades para todas las personas. Este espacio virtual ha sido llamado: *Intercambia*¹ y lo que se quiere conseguir con este portal es lo siguiente:

- Recabar, organizar y generar conocimiento e información sobre la igualdad de género en el ámbito educativo.
- Aportar y facilitar recursos coeducativos que respondan a las demandas de las y los profesionales del ámbito educativo y social.

¹ Disponible en: <https://www.educacion.es/intercambia/portada.do>

- Promover y difundir actividades formativas relacionadas con la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres y la coeducación.
- Proporcionar a la Administraciones Educativas y a los Organismos de Igualdad de las C.C.A.A. una herramienta de intercambio de conocimiento y de las experiencias en coeducación.

Además de las propuestas encontradas en este portal virtual impulsado desde el Ministerio de Educación, existen muchas otras que se encuentran disponibles en la red. Sin embargo, debido a que en mi caso mi tema central es la Educación Artística, he creído conveniente resaltar las que el Ministerio propone para dejar constancia de las propuestas, investigaciones y textos compartidos oficialmente desde un departamento del gobierno que se encarga de la educación.

2.2 Educación Artística y Perspectiva de género

2.2.1 Androcentrismo en el mundo del arte y la Historia del arte

2.2.1.1 Historia del arte con mayúscula e historia del arte con minúscula

En primer lugar, como dice Porqueres (1994), debemos diferenciar dos cuestiones, aparentemente semejantes, acerca de la historia del arte. Por un lado, se muestra la Historia del arte (con mayúscula) que se refiere a la disciplina que estudia el conjunto de los fenómenos artísticos a lo largo del tiempo. Por otro lado, se encuentra la historia del arte (con minúscula) que se interpreta como ese conjunto de fenómenos ocurridos a lo largo del tiempo y que, en consecuencia, puede que a veces el inventario de artistas y obras que presenta la Historia del arte no corresponda a la verdadera historia del arte. Es decir, la Historia del arte presenta una visión parcial de lo que realmente ha constituido la historia del arte. La razón por la que este

hecho ha sucedido de tal manera es la fuerte visión androcéntrica que presenta la Historia del arte, en otras palabras, la visión del mundo centrada en el punto de vista masculino que ha generado distorsión en la información que nos transmite la Historia y, como consecuencia, ha ocultado el trabajo de las mujeres en el mundo del arte. A su vez, esta visión androcéntrica que caracteriza la Historia del arte, a menudo ha desvalorizado, despreciado y ridiculizado aquello que las mujeres artistas han realizado.

2.2.1.1.1 Jerarquización de los temas y géneros artísticos

En primer lugar, cabe mencionar la separación que la Historia del arte ha delimitado entre Arte (también con mayúscula) y artesanía. El Arte ha sido determinado como el objeto de estudio de la disciplina mientras que la artesanía ha quedado fuera del ámbito de la Historia del arte, estableciéndose como arte menor, el cual ha sido el estudio de los productos de la creatividad de la mayoría de las mujeres. Es decir, la Historia del arte ha clasificado el Arte como una categoría de arte mayor y la artesanía como una categoría de arte menor, sin explicitar de forma clara los criterios para la separación de arte y artesanía y teniendo en cuenta que es el ámbito que más han cultivado las mujeres (Porqueres, 1994).

En segundo lugar, del mismo modo en el que surge un tipo de arte mayor y otro tipo de arte menor, los temas y los géneros de las artes también han sido clasificados según criterios jerárquicos relacionados con el valor que se asocia a quien los practica. Por ejemplo, dos de los temas más importantes de la tradición pictórica occidental han sido la pintura de flores y la pintura de desnudos; la primera ha sido tratada, sobre todo, por mujeres y la segunda por hombres. La valoración que reciben ambas es muy diferente: mientras el trabajo de pintar desnudos se considera un tema difícil, grandioso y sublime en el que solo están capacitados para ello los artistas, el pintar flores se valora como un hecho fácil, cotidiano e intrascendente. Por tanto,

independientemente del valor de las obras, se considera menor aquello que realizan las mujeres y mayor lo que hacen los hombres, al igual que el asociar Arte a masculino y a superior y artesanía a femenino y a inferior (Porqueres, 1994).

2.2.1.1.2 Las mujeres en las artes plásticas

En la mayoría de los libros de texto que se encuentran en los centros escolares es muy común la escasa presencia de mujeres. Como dicen López y Martínez (Fernández, 2001), esto nos lleva a preguntarnos en primer lugar si en el pasado las mujeres no creaban y, en caso afirmativo, indagar en el porqué. En segundo lugar, si es cierto que las mujeres creaban, por qué no aparecen en los libros.

Gracias a las investigaciones realizadas hace décadas en torno a estos temas se sabe que realmente sí existieron grandes artistas femeninas (pintoras, escultoras, grabadoras, músicas, etc.) aunque dichas mujeres tuvieron que enfrentarse a muchos más obstáculos de los que tuvieron que afrontar los artistas varones. Las causas de estos obstáculos adicionales se deben a dos motivos principalmente: la sociedad en la que estas mujeres vivían esperaba de ellas un rol totalmente diferente al que ellas deseaban, es decir, esperaba que, como mujeres, aseguraran y cuidaran a sus descendientes por encima de cualquier otra tarea y, además, que dejaran la profesión de artista al género al que ya estaba "destinado", para la persona catalogada como "genio".

2.2.1.1.3 Concepto de genio y consecuencias

El genio se define como el individuo masculino con un poder casi mágico, infalible, natural, que lo capacita con la habilidad de crear grandes obras (Nochlin, 1971). Debido a esta concepción de hombre genuinamente artista, muchas mujeres aceptaron ese criterio que consideraba el genio como algo innato y biológicamente determinado que, consecuentemente, les excluía de cualquier finalidad artística.

Sin embargo, muchas de ellas pudieron enfrentarse a esos obstáculos que resultaron no ser suficientes barreras para que pudieran demostrar su capacidad y talento para dedicarse al arte (Fernández, 2001).

Linda Nochlin (1989), en su clásico ensayo "¿Por qué no ha habido grandes mujeres artistas?", muestra las características sociales, culturales e ideológicas como parte de las condiciones responsables que han hecho que las personas creadoras dominaran más en un género que en otro. También señala que la acción de saltarse esa barrera suponía "esfuerzo, rebeldía, y en la mayoría de los casos, un tratamiento negativo por parte de la sociedad y de la crítica, o, si no era así, cómo la sociedad posterior y los historiadores se ocuparon de enterrar aquello que se salía de la "norma", (...) señalando lo que debía y no debía ser dicho" (Nochlin, 1989) pero, a pesar de existir mujeres artistas, la Historia del arte no lo muestra de esta manera. "La Historia del Arte oficial no incluye en sus páginas ni los nombres ni las obras de arte de mujeres a pesar de que existe constancia de artistas en todas las épocas de la historia occidental" (Porqueres, 1995, p. 20).

Por lo tanto, se puede deducir que la idea que se tiene de una persona artista no es neutral, sino que mantiene una serie de pensamientos preconcebidos que se arrastran a lo largo de la historia hasta la actualidad. Por ejemplo, si buscamos definiciones de la palabra "creador" (Fernández, 2001) se suele comprobar que entre sus características aparecen tales adjetivos como independiente, seguro, fuerte, etc., es decir, las características que se le atribuyen al sujeto autónomo. Sin embargo, las características atribuidas a la mujer durante siglos han sido las contrarias: dependientes, inseguras, débiles.

En la tabla 1 se muestran algunas de las características atribuidas a la mujer en singular como ente, como no sujeto.

Tabla 1: Conceptualización del sujeto moderno (Fernández, 2001).

| Paradigma sujeto universal | |
|-----------------------------------|--------------------------------------|
| Características del sujeto | Características del no sujeto |
| Independencia ← | → Dependencia |
| Individualismo ← | → Homogeneidad |
| Fuerza ← | → Debilidad |
| Espacio público ← | → Espacio privado |
| Cultura/razón ← | → Naturaleza |
| Mente ← | → Cuerpo |
| Adulto ← | → Infancia |
| Occidental blanco ← | → No occidental no blanco |
| Masculino ← | → Femenino |
| Heterosexual ← | → Homosexual |

"La ideología subyacente en la historia de la creación, su currículum oculto, parece decirnos que las mujeres no pueden ser creadoras pues no poseen ni pueden poseer "en su esencia" las características del creador. Es decir, no sólo se han puesto trabas, dificultades y obstáculos en las carreras de las mujeres reales, sino que se ha construido un paradigma donde la creación en femenino no tenía cabida, pero sí la conceptualización de la mujer al antojo del hombre" (Fernández, 2001, p. 84).

Como dicen las autoras, no solo se trataba de los obstáculos mencionados anteriormente, sino que se han establecido un conjunto de particularidades propias del género femenino que, en consecuencia, no "dejaban" espacio para el desarrollo artístico de las

mujeres en vista al androcentrismo que caracteriza la Historia del arte. En otras palabras, la Historia del arte está creada desde la visión del mundo que sitúa al hombre como centro de todo lo demás, generando la invisibilidad de las mujeres y de su mundo y, en especial, la ocultación de las obras realizadas por mujeres.

2.2.1.2 Tratamiento de las artistas

Para adentrarnos en el tema de las obras de mujeres artistas, primero se debe conocer cómo han sido tratadas esas artistas y sus respectivas obras.

Para ello, cabe destacar cinco aspectos relevantes que se tienen en cuenta con respecto a las mujeres creadoras según Marián López Fdz. Cao y Noemí Martínez (Fernández, 2001):

- *Ausencia*: Muchas de las obras realizadas por mujeres se han clasificado como obras anónimas o, también, se han adjudicado a personas del sexo masculino. Una razón de ello puede ser que el hecho de que una obra perteneciera a una mujer podía ser un dato que invitara a dudar de la validez o talento de la misma. Sin embargo, no ocurre lo mismo con las obras de hombres artistas.
- *Dependencia*: Cuando se critica a mujeres creadoras, generalmente esos juicios de palabras hacen referencia a su grado de discípulas de artistas varones, la pertenencia a alguna escuela o el hecho de ser madres, esposas o hermanas de algún artista varón. Si se analizan las críticas que reciben los varones, no se presentan como resaltados esos datos.
- *Centrarse en la artista más que en su obra*: Generalmente, lo que ocurre cuando hablamos de las obras de mujeres es que se resaltan más aspectos como el comportamiento de la artista, su belleza, sus cualidades o defectos físicos y psíquicos que la propia obra. Esto crea una idea que incita a pensar en las artistas como mujeres que pintaban y no como pintoras con

una profesión igual a la de sus compañeros (Fernández, 2001). Es decir, se resta importancia a la obra y se le da mayor relevancia al hecho de pertenecer al género femenino. Es por ello que existe una propensión hacia la narración de sucesos poco comunes, como puede ser un defecto físico, un accidente, etc., que hacen que se interprete que esa determinada mujer que pinta lo hace debido a sus circunstancias inusuales, como si fuera una excepción. Por el contrario, si se habla de cualquier artista masculino, apenas se necesitan saber datos de su biografía para hacer un juicio sobre su obra.

- *La artista como ser sexuado*: Habitualmente se exaltan los aspectos de ser sexuado que tienen las mujeres mientras que en el caso de los hombres parece que asumen la neutralidad de los sexos. Por ejemplo, las referencias a Artemisia Gentileschi en relación a los abusos cometidos contra ella. *"Parece una necesidad al hablar de mujeres artistas referirse a cualidades en relación con su sexo"* (Fernández, 2001).
- *La necesaria "feminidad" de la artista*: En este caso, la palabra "feminidad" engloba aquellos tópicos como la maternidad, el "natural" acercamiento a los niños y niñas, el uso de colores "femeninos", etc., que frecuentan cuando se realizan críticas hacia las creadoras artísticas. En cambio, en el caso de los hombres que se dedican al arte no ocurre lo mismo.

Así pues, se puede observar que realmente existen diferencias al considerar composiciones creadas por hombres o por mujeres. Mientras en el caso de los creadores masculinos son las obras las que llevan el protagonismo, las composiciones femeninas pasan a un segundo plano frente a los datos biográficos de sus autoras.

Sin embargo, existe una legislación que quiere conseguir un cambio en cuanto a la igualdad en el terreno artístico.

2.2.1.3 Legislación para la igualdad en el ámbito artístico

La *Ley Orgánica 3/2007*, de 23 de marzo de 2007, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres dicta, en el artículo 26 dirigido a la igualdad en el ámbito de la creación y producción artística e intelectual, que en primer lugar las autoridades públicas deberán velar por hacer efectivo el principio de igualdad de trato y de oportunidades y, en segundo lugar, que todos los organismos encargados de la gestión cultural deberán favorecer la promoción específica de las mujeres en la cultura, así como a combatir su posible discriminación, promover la presencia equilibrada de mujeres y hombres en la oferta artística y cultural pública y, en general, realizar todas las acciones positivas necesarias para corregir las situaciones de desigualdad en la producción y creación intelectual artística y cultural de las mujeres.

2.2.2 Propuestas para superar esta situación

2.2.2.1 La Educación Artística y la perspectiva de género

La Educación Artística tiene como objetivo enseñar el arte; por tanto, debe ocuparse del aprendizaje de las técnicas plásticas y visuales pero también de los aspectos culturales. Es decir, además de realizar actividades que conlleven la apreciación artística y la formación del gusto, se debe llegar a un Arte más profundo incorporando una visión abierta hacia los diferentes modelos culturales (Martínez, López y Rigo, 1998). Por tanto, en palabras de Marián López Cao, la didáctica de la Educación Artística se tiene que interpretar como “una invitación al alumnado para que se atreva a saber, se atreva a pensar, a pensarse, a pensar con otros, a reflexionar, a organizar y a crear. Todo ello dentro de un clima de indagación común, de confianza en ellos y ellas, de laboratorio de posibilidades” (Marián López Cao, 2010, p. 17) y añade que, “el arte, la creación, es un modo a través del cual el ser humano:

- Conoce.

- Aprende a elegir y afrontar la duda, la reflexión y la elección como parte de la vida.
- Se expresa.
- Se vincula con la sociedad, con los otros.
- Juega: piensa en términos de posibilidad en espacios de libertad y afecto.
- Elabora en común.
- Se transforma.
- Transforma el medio.” (López Fdz. Cao, 2010, p. 19)

Asimismo, como dice Berrelheine (Berrelheine y Beltrán, 1982), una de las principales tareas de la educación es formar personas además de instruir disciplinas, por lo que es necesario incorporar una serie de valores éticos y fundamentales que aseguren la formación integral de nuestro alumnado. Por tanto, la Educación Artística también debe comprometerse con los valores éticos como, entre otros, el valor de la equidad de género.

Para ello, los temas referentes a la perspectiva de género que proponen las nuevas corrientes de la Educación Artística son hacer un examen sobre la variable sexo/género, reflexionar sobre la jerarquización de lo masculino como superior y lo femenino como inferior y conocer y reconocer las obras, mayoritariamente silenciadas, de artistas femeninas (Martínez, López y Rigo, 1998).

Generalmente se tiende a educar, tanto a niños como a niñas, con la idea de que son los hombres quienes hacen la historia y, en cambio, las mujeres quienes la viven. Es decir, en el caso de la Educación Artística, se acostumbra a educar con la idea de que el artista es el hombre que pinta a la modelo, mujer. También se tiende a atribuir la razón con el género masculino y el sentimiento y la emoción con el género femenino. Estas convicciones hacen que se cree una serie de estereotipos e ideas erróneas que desembocan en una desigualdad de

género, ya que se termina definiendo a las mujeres en función de su relación con los hombres (Martínez, López y Rigo, 1998).

Para superar esta situación, necesitamos que sea el profesorado quien primeramente tenga que cambiar la percepción que las mujeres tienen de sí mismas y después tomar medidas para superar el sistema de valores culturales responsable de la asignación de dicha situación social inferior de las mujeres, que la mayoría de las veces no se percibe. Por tanto, el alumnado que está formándose para ser educador, especialmente de Educación Artística, debe recibir la formación necesaria para poder analizar sus futuras prácticas educativas y los materiales utilizados para llevar a cabo una educación no sexista, es decir, sin caer en estereotipos de género (Martínez, López y Rigo, 1998).

En una investigación realizada por Ana López-Navajas (2014) acerca de la presencia de mujeres y hombres en los manuales de enseñanza de la ESO, la investigadora comprobó que, en total, el número de apariciones de los hombres en Educación Plástica es 778 y el de mujeres 36, hecho que está directamente relacionado con el estudio de la Historia del Arte, el cual refleja una escasa presencia de las mujeres y, en concreto, de las artistas.

Así pues, no se puede continuar cometiendo el mismo error de seguir presentando una escasa presencia de mujeres en la educación y, especialmente en este caso, en Educación Artística. Para ello se tiene que incorporar al programa de Educación Artística el reconocimiento y redescubrimiento de las artistas.

Por ende, se debe dar un conocimiento general del hecho histórico artístico, haciendo que el alumnado desarrolle su sensibilidad apreciando obras artísticas y amplíe sus conocimientos sobre técnicas constructivas para estimular su creatividad. Además, se debe hacer a nuestro alumnado conocedor de todas las obras de arte más o menos

silenciadas de las distintas épocas y culturas, ahondando en los motivos de su ocultación (Martínez, López y Rigo, 1998).

2.2.2.2 Por qué es importante incluir artistas mujeres

Como decía Marián López Fdz. Cao, a modo de ejemplo, en una conferencia en el marco del XVIII Congreso del Instituto Universitario de Estudios Feministas y de Género de la Universitat Jaume I de Castelló, "Arte, educación y género", cuando los niños y niñas acuden a museos encuentran obras que han sido seleccionadas por considerarlas lo suficientemente valiosas para estar ahí. En ese momento, la idea que tienen las niñas y los niños es que entran en la "memoria" y que los elementos que se presentan en ella, es decir, en el museo, son los importantes. Si se analiza este hecho desde un punto de vista de género, se encuentra que los niños sienten un gran apoyo debido a que hay una genealogía masculina que ha realizado obras de gran relevancia que pueden seguir valorándose a día de hoy y, en cambio, cuando una niña entra en un museo puede sentir una sensación de contingencia, es decir, que a veces existe pero pudiera no haber existido, que puede ser algo casual.

Así pues, si se analiza detenidamente la idea principal de este ejemplo, se puede decir que es totalmente antidemocrático e injusto el negar las referencias del pasado a todas las niñas impidiendo que puedan constituirse como sujeto y, también, una completa responsabilidad de la persona educadora el tener la obligación de posibilitar la legitimación de mostrar ese pasado real femenino.

Sin embargo, como se ha comprobado, en las escasas ocasiones en las que se habla de artistas mujeres y de sus obras, se cometen ciertas acciones comunes que no permiten que el tratamiento de obras producidas por el género femenino tenga el reconocimiento que merece.

Por lo tanto, no podemos pasar por alto obras de mujeres tan importantes como Artemisia Gentileschi, Sofonisba Angüisola,

Angelika Kauffrnan, Berthe Morisot, Frida Kahlo, Louise Nevelson, Társila do Arnaral, Arnelia Peláez, Raquel Forner, o de artistas españolas como María Blanchard, Maruja Mallo, Renedios Varo, etc., ya que es necesario incorporar la experiencia de las mujeres como participantes activas del proceso creador. Por el contrario, estaríamos transmitiendo una herencia artística parcial (Martínez, López y Rigo, 1998).

2.2.2.3 Cómo incluir artistas mujeres

En primer lugar, se debe tener claro que no basta con el hecho de mostrar la teoría a nuestro alumnado, es decir, no basta con hacerles conocer la biografía de las autoras y ofrecer diapositivas con las obras a estudiar, sino que es preciso que también planifiquemos actividades lúdicas y reflexivas que integren las distintas técnicas plásticas para que puedan mirar, valorar y reflexionar cómo se han representado los géneros femenino y masculino en la Historia del arte. Por ejemplo, se puede comparar cómo se representaba a los dos sexos y su rol en la sociedad o, también, se puede modificar las obras en cuanto a los estereotipos de género que presentan (Martínez, López y Rigo, 1998).

En conclusión, de lo que se trata es de conseguir que nuestro alumnado de Educación Artística se sensibilice en el tema de la perspectiva de género y, por tanto, según la profesora M^a Teresa Alario (1993, p.121) se deben conseguir los siguientes objetivos:

- Sensibilizar al alumnado sobre los valores androcéntricos dominantes en la cultura y el mundo artístico en que nos desenvolvemos.
- Desentrañar el conjunto de valores sobre sexo y género que se nos ofrecen en las obras artísticas a partir de su lectura.
- Analizar las aportaciones de las mujeres al arte de nuestro siglo, así como las transformaciones materiales y conceptuales de la obra de arte a partir de la reflexión de la mujer sobre sí misma y el mundo que las rodea.

Por otro lado, Bea Porqueres (1995, p. 25-27) propone once objetivos que considera un tanto ambiciosos pero necesarios para poder llevar al aula una Historia de Arte libre de los sesgos androcéntrico y sexista. Estos objetivos son:

- Replantear el objeto de estudio de la disciplina situando en su dimensión histórica la separación entre arte y artesanía.
- Mostrar el sexismo, que junto al clasismo y racismo, impregna los criterios según los cuales se establece la separación jerárquica entre arte y artesanía, entre géneros mayores y menores y entre arte (a secas) y arte femenino.
- Poner en cuestión categorías como la de "genio" y su asociación al género masculino.
- Criticar la visión de la historia del arte basada en los "grandes maestros" como si fuesen personalidades aisladas.
- Dar a conocer cuáles fueron las condiciones sociales de la producción artística incluyendo el género como categoría de análisis histórico.
- Explicar los mecanismos a través de los cuales se ha ocultado la existencia de mujeres dedicadas a la producción artística.
- Difundir y analizar la producción artística (individual o colectiva) específicamente femenina.
- Explicar que una obra "anónima" no necesariamente ha sido realizada por un hombre.
- Abandonar todo aquel vocabulario que infravalore la producción de mujeres.
- Analizar críticamente los sistemas de representación dominantes en las distintas épocas, mostrando cómo los temas y el tratamiento que de ellos se ha hecho ha contribuido a crear y difundir estereotipos de género a menudo profundamente sexistas.

Para cubrir estos objetivos, la autora propone, en primer lugar, mostrar en clase las obras de las artistas del pasado y, en segundo lugar, hacerlo de una manera que consiga superar los sesgos androcéntrico y sexista de la Historia del Arte. Para ello, Bea Porqueres apuesta por trabajar una sucesión cronológica de autoras en las que cada apartado dedicado a una artista nos habla de:

- La reproducción de una obra.
- La descripción material de esa obra.
- La descripción iconográfica y formal.
- La contextualización histórico-artística de la artista y de su obra.
- Bibliografía sobre la artista y/o la obra.

(Véase anexo I).

3. MATERIAL Y MÉTODOS

Para la realización del presente Trabajo Fin de Grado, primeramente se llevó a cabo una propuesta didáctica con el objetivo de trabajar la Educación Artística a través de una artista, en concreto la pintora María Blanchard. Para ello, se realizó una revisión bibliográfica acerca de la biografía de la artista y su trayectoria en el mundo del arte. La información sobre la artista fue obtenida a través de fuentes electrónicas y un trabajo sobre María Blanchard elaborado por un conjunto de profesoras que formaban parte de la comisión de arte del centro escolar donde se realizó la propuesta didáctica. Tras dicha revisión bibliográfica, se llevó a cabo la elaboración de una presentación en formato PowerPoint con la que se explicó al alumnado la biografía de la pintora, el estilo cubista y se comentaron algunas de las obras de la artista interactuando con el alumnado. Seguidamente, se planteó al alumnado que creara un bodegón cubista aplicando lo explicado. El material proporcionado al alumnado

consistió en folios en blanco, papel de periódico, pinturas de cera, tijeras y pegamento de barra.

Una vez finalizada la propuesta, se realizó una revisión bibliográfica acerca de:

- La educación y la perspectiva de género.
- El arte y la perspectiva de género.
- La Educación Artística y la perspectiva de género.

Para la obtención del material bibliográfico se utilizaron libros de diferentes disciplinas como la educación, la educación artística, las ciencias sociales, la pedagogía, el arte y el feminismo. Asimismo, se consultaron diferentes textos legales y fuentes electrónicas.

En base a la revisión bibliográfica se elaboró un análisis de la propuesta didáctica diseñada previamente. Dicho análisis se llevó a cabo desde la perspectiva de género y desde la Educación Artística.

Finalmente, se elaboró una propuesta de mejora para el alumnado de 2º de primaria teniendo en cuenta los aspectos analizados y las conclusiones obtenidas.

4. PROPUESTA DIDÁCTICA: TRABAJANDO AL ESTILO DE MARÍA BLANCHARD

4.1 Introducción

En primer lugar, se muestra la propuesta didáctica que se planteó realizar. *Trabajando al estilo de María Blanchard* se elaboró dirigida a un aula de 2º de Educación Primaria del colegio público Los Sauces-Sahats, en la localidad de Barañáin, compuesta por seis alumnas y nueve alumnos.

Con motivo del proyecto a nivel de centro planteado en todos los cursos en relación a la asignatura de plástica, perteneciente al área

de Educación Artística, se procederá a estudiar una artista del siglo XX, María Blanchard.

Para ello se van a llevar a cabo actividades teóricas y prácticas en un total de dos sesiones.

4.2 Objetivos didácticos

Los objetivos didácticos que se proponen trabajar son los siguientes:

- Conocer la biografía de María Blanchard.
- Comprender la realidad de las mujeres y hombres artistas.
- Conocer técnicas artísticas específicas como el cubismo y sus principales representantes.
- Indagar en las posibilidades de la imagen como elementos de expresión de sentimientos por medio de algunas obras de María Blanchard.
- Aplicar las técnicas trabajadas para realizar producciones plásticas.
- Respetar las creaciones propias y ajenas, sabiendo recibir y expresar críticas y opiniones.

4.3 Criterios de evaluación

Para poder evaluar el progreso del alumnado, se tiene que conseguir que el alumnado sea capaz de:

- Mostrar interés al conocer aspectos sobre la vida María Blanchard.
- Saber identificar los conceptos artísticos presentes en las obras plásticas observadas.
- Probar en producciones propias las posibilidades que adoptan formas y colores.
- Realizar composiciones siendo consciente de que representan estados de ánimo.
- Respetar sus producciones y las producciones ajenas.

4.4 Contenidos

4.4.1 Observación plástica

- Descripción verbal de sensaciones y observaciones.
- Comentario de obras plásticas.
- Exploración de situaciones de objetos en relación con el espacio.

4.4.2 Creación y expresión plástica

- Experimentación de las posibilidades expresivas de las líneas que delimitan contornos.
- Utilización de figuras geométricas.

4.5 Secuencia de actividades

Esta propuesta didáctica se ha planteado para trabajar en dos sesiones de 50 minutos cada una. Por lo tanto, la organización de las actividades es la siguiente:

4.5.1 1ª sesión

4.5.1.1 Presentación de la biografía de María Blanchard y explicación del estilo cubista

En primer lugar, se llevará a cabo una presentación (anexo III), por medio de un PowerPoint, de la biografía de María Blanchard de manera cronológica y resaltando datos de interés que puedan parecer motivantes para captar la atención del alumnado.

Después, aprovechando la presentación de la biografía de la artista, se pasará a explicar el estilo cubista por medio de imágenes y ejemplos para después saber identificarlo.

Una vez identificado, se deberá indagar en las tres características básicas del estilo cubista y, en consecuencia, saber identificarlas en tres obras cubistas diferentes.

A continuación, se terminará de explicar la vida de María Blanchard y se hará un breve resumen de lo explicado.

Finalmente, se comentará por qué conocemos más artistas masculinos que femeninos.

4.5.1.2 Obras de María Blanchard

A continuación, se accederá a analizar diferentes obras de la autora desde el punto de vista de colores, formas y sentimientos. De esta manera, se tratará de comentar las emociones que estos elementos evocan. Para ello, proyectaremos las obras de María Blanchard que se encuentran en la página web del Museo Reina Sofía donde, además, se pueden realizar visitas virtuales a diferentes exposiciones.

4.5.2 2ª sesión

4.5.2.1 Producción de un bodegón cubista

Los primeros diez minutos se emplearán para, en primer lugar, recordar lo anteriormente estudiado y, a continuación, poder llevarlo a la práctica por medio de una producción artística. En este caso, se ha elegido representar un bodegón de manera cubista. Para ello, primero se darán las instrucciones necesarias y después se dejará que sea el propio alumnado quien decida cómo diseñar su creación.

Las instrucciones que se proporcionarán serán las siguientes:

- Para comenzar, primero se les pedirá que elijan los colores de ceras que consideren que se corresponden mejor a los sentimientos que quieren transmitir mediante su obra.
- Una vez elegidos los colores, deberán crear un fondo con figuras geométricas de diferentes colores sobre el que pegarán sus elementos de bodegón: una botella y un recipiente con frutas.
- A continuación, podrán pintar, recortar y pegar dichos elementos propios de un bodegón según su criterio.

4.6 Orientaciones didácticas y educativas

4.6.1 Competencias básicas

Con la consecución de esta propuesta didáctica, se contribuirá al desarrollo de tres de las ocho competencias básicas que propone la LOE. Por tanto, las competencias que se llegarán a trabajar serán:

- *Competencia en comunicación lingüística*, ya que se utilizará el lenguaje como instrumento de comunicación oral, de interpretación y de comunicación de emociones.
- *Competencia cultural y artística*, ya que se trabajarán manifestaciones artísticas de manera que el alumnado debe conocerlas, comprenderlas, apreciarlas y valorarlas críticamente. Además, esta propuesta didáctica requiere poner en funcionamiento la iniciativa, la imaginación y la creatividad a la hora de interpretar obras artísticas y producir una obra propia. También permite que el alumnado se familiarice con los recursos de la expresión artística para realizar creaciones y que mantenga una actitud abierta, respetuosa y crítica hacia la diversidad de expresiones artísticas.
- *Autonomía e iniciativa personal*, ya que el alumnado debe ser capaz de imaginar y desarrollar acciones con creatividad, confianza y responsabilidad.

4.6.2 Metodología

Para presentar la biografía de la artista se llevará a cabo el método de exposición por parte de la persona docente. A continuación, para tratar el tema del estilo cubista, el aprendizaje será por descubrimiento aunque siempre estará guiado por el profesorado. Por último, se empleará la misma metodología al realizar las creaciones artísticas.

El modo en que se agrupará al alumnado será, para la primera sesión, en grupo grande de manera que todos y todas formen un gran equipo. Para la segunda sesión deberán colocarse individualmente para poder realizar la actividad de manera personal.

4.6.3 Materiales/recursos

Para la primera sesión únicamente es necesario disponer de un proyector de ordenador o una pizarra digital interactiva de la que disponen en el colegio público Los Sauces-Sahats y el PowerPoint sobre la vida de María Blanchard confeccionado específicamente para esta sesión.

Para la segunda sesión, se precisa de folios de tamaño DIN-A4, papel de periódico, ceras de colores, tijeras y pegamento de barra.

4.6.4 Espacios y temporalización

La primera sesión se realizará en un aula equipada con pizarra digital. En cuanto a la temporalización, para la primera actividad teórica consistente en conocer la vida de la artista se emplearán 25 minutos. Para la segunda actividad sobre analizar las obras de la pintora se utilizarán, también, 25 minutos.

La segunda sesión tendrá una duración de 50 minutos y se realizará en el aula ordinaria de 2º B.

4.6.5 Atención a la diversidad

Teniendo en cuenta que el aula de 2º B presenta un alumno con TDAH, se intentará que preste atención el mayor tiempo posible realizando preguntas para captar la atención de todos y todas y, especialmente, de este alumno.

Además, para aquellas personas que necesitan un mayor apoyo en la comprensión de nuevos conceptos, se tenderá a insistir si los conocimientos que se transmiten llegan realmente al alumnado con

preguntas directas y peticiones de ejemplos para comprobar que lo han comprendido.

4.6.6 Evaluación

Para evaluar la primera sesión, se tendrán en cuenta los criterios de evaluación propuestos. Por tanto, en la primera sesión se deberá comprobar si, al presentar la biografía de la artista, muestran interés en conocer la vida de la autora y si, al analizar las obras artísticas, usan los términos artísticos enseñados, es decir, si reconocen el estilo estudiado y sus características en las obras elegidas. El método de evaluar estos criterios será el de la observación, es decir, prestando atención al alumnado en todo momento.

En segundo lugar, para la siguiente sesión se tendrá en cuenta si prueban las distintas posibilidades que les ofrecen los colores y las formas, si relacionan sus estados de ánimo con la producción que realizan y si respetan sus propias producciones y las producciones ajenas. Todo ello se comprobará mediante el análisis de las obras producidas y la observación del proceso y de las opiniones recibidas y construidas por parte del alumnado.

En consecuencia, se valorará la actitud en cuanto a la atención e interés que presente el alumnado durante la realización tanto en la primera sesión como en la segunda.

Por lo tanto, se seguirá la siguiente rúbrica de evaluación para valorar a cada alumno o alumna.

| | Totalmente | En algunos casos | En absoluto |
|---|-------------------|-------------------------|--------------------|
| Muestra interés al conocer aspectos sobre la vida de María Blanchard | | | |
| Sabe identificar en obras plásticas los conceptos artísticos tratados | | | |
| Prueba en su producción las posibilidades de los colores y las formas | | | |
| Realiza composiciones siendo consciente de que representan estados de ánimo | | | |
| Respeto sus producciones y las producciones ajenas | | | |

5. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

5.1 Experiencia en el aula y resultados

Tras plantear la propuesta didáctica que se iba a llevar a cabo en el aula de 2º de primaria, el siguiente paso era realizarla y, como es común en el mundo de la educación, a veces surgen situaciones que

no se esperan. Por tanto, a continuación se va a resumir la experiencia vivida en el aula *Trabajando al estilo de María Blanchard*.

No obstante cabe destacar que, para llevar a cabo la documentación acerca de María Blanchard, se consultaron diversas fuentes electrónicas, citadas en el anexo II, y diversa información que fue proporcionada por el colegio público Los Sauces y parte del profesorado. Sin embargo, todavía no se había realizado una búsqueda exhaustiva sobre la Educación Artística y la perspectiva de género, por lo que en el apartado de "Análisis de la propuesta didáctica y de la experiencia en el aula" se hablará de las conclusiones que se sacaron posteriormente teniendo en cuenta lo defendido en el marco teórico del presente trabajo.

Para narrar la experiencia en el aula se va a proceder a la utilización del estilo de escritura en primera persona, ya que de esta manera se dará una visión más subjetiva y personal a la narración de los hechos vividos, tal y como se ha indicado en la introducción del trabajo.

5.1.1 Presentación de la bibliografía de María Blanchard y explicación del estilo cubista

En primer lugar, nos dirigimos al aula donde los cursos de primer ciclo comparten una pizarra digital interactiva y comenzamos a hablar sobre María Blanchard. A pesar de tener fuera de clase un gran panel con el nombre de la pintora, información sobre su vida y obras, a nadie parecía sonarle el nombre de la artista. Por lo tanto, proyecté en la pizarra digital la presentación en formato PowerPoint que había diseñado previamente para que la sesión teórica fuera más dinámica (anexo III). Sin haberles comentado todavía quién era María Blanchard, les sugerí, como medio de motivación, que se imaginaran cómo creían que era esa mujer solo por su nombre. Entre otros ejemplos, alguna persona consideró que era nombre de bombera, otra dijo que le parecía de "planchadora" por la similitud del apellido

Blanchard con el verbo planchar pero, sin embargo, a nadie se le ocurrió que se tratara de una artista. A lo largo de la presentación fui planteándoles preguntas de este tipo, es decir, preguntas relacionadas con cómo creían ellos y ellas que seguiría la biografía de la artista con el objetivo de que estuvieran atentos y atentas en todo momento.

Para comenzar a conocer a la pintora, primero hablamos de su fecha de nacimiento, su lugar de procedencia y la familia a la que pertenecía. Después, a través de una fotografía de la autora pude contarles los problemas de salud que padeció y las consecuencias sociales de ellos. Este hecho consiguió captar mejor su atención y se presentaron todavía más motivadas/os.

Seguidamente, mientras seguía comentando la vida de la artista, pudimos observar una de sus primeras obras realizada en 1910 que presenta la figura 2.



Figura 2. M. Blanchard, "Ninfas encadenando a Sileno", 1910.

En este caso nos detuvimos para analizarla preguntándoles qué veían en ella y qué era lo que les sugería. Lo que más llamó su atención fueron los colores utilizados y las figuras humanas desnudas. La intención de enseñarles una de las primeras obras de María Blanchard fue para que, más tarde, al ver las obras cubistas de la artista, pudieran contrastar el cambio que experimentó en su manera de pintar.

A continuación, seguí contándoles datos biográficos que incluían detalles de los problemas que María Blanchard sufrió debido a su aspecto físico y, con ello, les introduje al cambio de estilo artístico que la autora experimentó: el cubismo.

Para que pudieran entender la aparente complejidad que presenta este estilo, utilicé el ejemplo de descomponer un cubo tal y como se ve en la siguiente imagen.

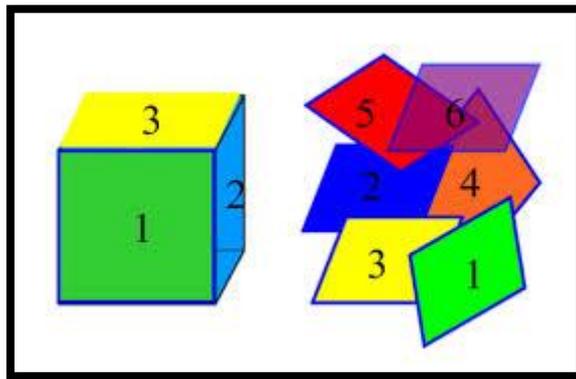


Figura 3. Cubismo.

A su vez, analizamos tres características básicas cubistas:

- No tiene profundidad.
- Puede tener muchos puntos de vista.
- Presenta pocos detalles.

Para demostrar la primera característica, comparamos dos cuadros: "Las Meninas" de Velázquez (figura 4) y "Botella y copa de frutas sobre una tabla" (figura 5) de Blanchard.



Figura 4. D. Velázquez, "Las Meninas", 1656.



Figura 5. M. Blanchard, "Botella y copa de frutas sobre una tabla", 1918.

Con estos dos ejemplos pudimos observar las diferencias que presentaban ambas en cuanto a la profundidad conseguida, ya que en la obra cubista de Blanchard no se evidencia la sensación de la tercera dimensión y, en cambio, en la obra de Velázquez ocurre todo lo contrario.

Para llegar a estas conclusiones fui haciendo preguntas para que fueran ellos y ellas mismas quienes descubrieran de manera guiada esta característica.

En cuanto a la segunda característica, utilicé otros dos ejemplos artísticos para comprobar las diferencias entre ellos y demostrar que el estilo cubista da pie a infinidad de puntos de vista. Por tanto, en este caso vimos una obra llamada "Autorretrato con mono" de Frida Kahlo (figura 6) y "Naturaleza muerta verde con lámpara" de María Blanchard (figura 7).

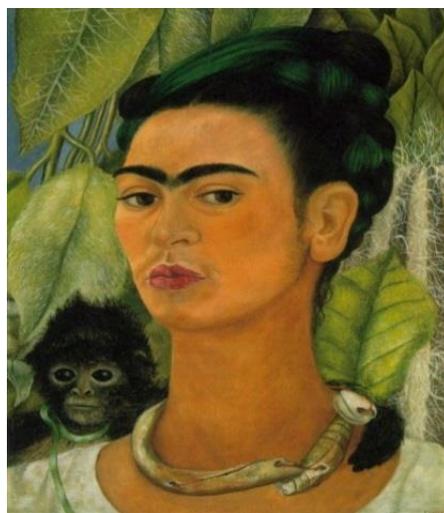


Figura 6. F. Kahlo, "Autorretrato con mono", 1938.

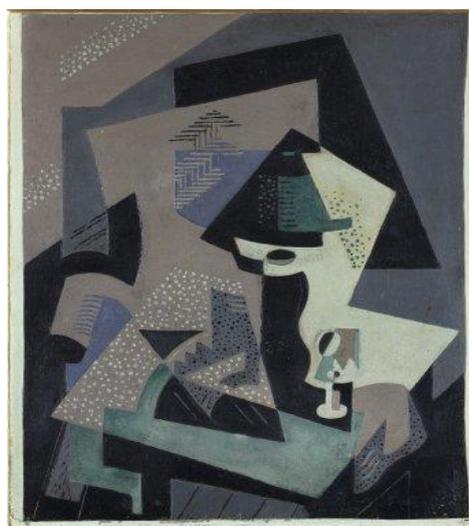


Figura 7. M. Blanchard, "Naturaleza muerta verde con lámpara", 1917.

Para ello, en primer lugar hice preguntas acerca de qué veían en la obra de Frida Kahlo (figura 6) y, en general, todos/as ellos/as coincidieron en sus respuestas: un retrato de una mujer, un mono, una serpiente y una planta. Sin embargo, cuando les pregunté sobre la obra de Blanchard (figura 7), surgieron infinidad de respuestas diferentes: un gato, una muñeca, una pizza, un trapo, una lámpara..., etc. Por lo tanto, pudieron comprobar que las obras cubistas se pueden interpretar de maneras muy distintas, es decir, desde diferentes puntos de vista.

Por último, con las obras de Dalí (figura 8) y María Blanchard (figura 9), comprobamos la última característica: los detalles se suprimen en el cubismo.



Figura 8. S. Dalí, "La persistencia de la memoria", 1931.



Figura 9. M. Blanchard, "Composición cubista", 1918.

Como en el caso de los anteriores, les hice preguntas acerca de qué observaban en los diferentes cuadros y entre todas las personas sacamos conclusiones e hicimos un repaso de lo aprendido sobre el estilo cubista.

A continuación, reconocimos dichas características en dos obras cubistas: el "Guernica" de Picasso y "Le Figaro" de Juan Gris y comprobé que el nombre de Pablo Picasso resultaba conocido entre los niños y niñas, por lo que reservé dicha observación para comentarla más tarde y, también, el papel de las mujeres y los hombres en la Historia del arte.

Terminamos de comentar la biografía de la artista y retomamos el hecho de que no la conocieran pero, sin embargo, sí reconocieran a otros muchos artistas varones: Picasso, Velázquez, Dalí, Miró... Así pues, les planteé la cuestión referente al gran talento que presentaba María Blanchard pero que, lamentablemente, no llegó a tener tanta repercusión como la han podido tener otros artistas ya mencionados. Por lo tanto, al preguntarles por qué creían que era debida esa ausencia de importancia hacia la artista, no supieron qué contestar y, con ayuda de la tutora, les explicamos de manera sencilla las desigualdades que sufrían las mujeres antiguamente (y todavía en nuestros días). Para ello, les mencionamos que generalmente las mujeres no se dedicaban a trabajar fuera de casa, sino que su trabajo era única y exclusivamente el cuidado y trabajo del hogar y, consecuentemente, aquellas que decidían emplear su vida de diferente manera estaban mal consideradas socialmente. Especialmente en el caso de María Blanchard, les comentamos que fue su madre quien no quería que María fuera pintora y que, a la muerte de la artista, fue la familia quien retiró todas sus obras del mercado causando que estuviera ausente durante tanto tiempo.

Para que pudieran comprender la envergadura de esta desigualdad, quise hacer que ellos y ellas mismas se vieran reflejados en dicha

problemática. Por ello, les dije que imaginaran la profesión que más desean ser cuando sean mayores y que, seguidamente, sintieran que no pueden desempeñarla debido al simple hecho de que son chicos o chicas. Su reacción fue de total indignación y extrañeza, no concebían que algo así pudiera ser posible que pasara.

Cuando llegamos a esta parte, pude darme cuenta que sólo quedaban cinco minutos para que la sesión finalizara, por lo que en vez de emplear 25 minutos en presentarles la biografía de la pintora y una breve explicación acerca del cubismo como estaba previsto, empleamos 45 minutos. Por lo tanto, solo dio tiempo a analizar una de las obras de María Blanchard.

5.1.2 Obras de María Blanchard

La primera obra que analizamos de manera apresurada fue "Naturaleza muerta a la guitarra" (figura 10).



Figura 10. M. Blanchard, "Naturaleza muerta a la guitarra", 1918.

Comentamos, en primer lugar, lo que a cada persona lograba transmitir dicha obra. Más tarde, pasamos a hablar de los colores que la artista había utilizado y qué sentimientos producían. Entre sus comentarios, fueron frecuentes las asignaciones de los colores oscuros con sentimientos negativos y, por tanto, la percepción de sentimientos positivos con los colores más vivos. Por motivo de no

disponer de más tiempo, tuvimos que cerrar la primera sesión sin haber comentado muchas de las obras de la artista. Por lo tanto, dejamos esa cuestión pendiente para la siguiente sesión.

Para comenzar la segunda sesión, retomamos alguna de las obras de María Blanchard que la Fundación Botín presenta en su página web y seguimos con el esquema anterior de análisis de obras: primeramente transmitimos nuestras percepciones, después comentamos los colores y los sentimientos que nos suscitan. En este caso, también nos intentamos poner en la piel de la pintora para pensar qué es lo que creíamos que habría sentido para pintar la obra.

Las obras comentadas fueron "Botella y copa de frutas sobre una tabla" (figura 5) y "Mujer con guitarra" (figura 11). Lo que más llamó mi atención fue la cantidad de ideas diferentes que surgieron en el aula.



Figura 11. M. Blanchard, "Mujer con guitarra", 1917.

Tras emplear 15 minutos en el análisis de las obras cubistas, estábamos listos/as para crear nuestra propia obra al estilo cubista de María Blanchard, es decir, llevando a la práctica todo lo que habíamos estado hablando en la sesión anterior y en la presente.

5.1.3 Producción de un bodegón cubista

Para poder producir un bodegón cubista, primero tuve que explicar qué es lo que se entiende por "bodegón" en arte. Una vez entendido el concepto, pasamos a incorporarle el complemento de "cubista". Para facilitar la comprensión, utilicé ejemplos de obras que la propia María Blanchard había creado. Seguidamente, reunimos todos los materiales necesarios: un folio de papel DIN-A4 blanco, papel de periódico, ceras de colores, tijeras y pegamento de barra.

Después, iniciamos el proceso de creación. Para que la producción de la obra no resultara demasiado ambigua, vi conveniente separar el proceso en dos fases.

La primera fase consistió en elaborar el fondo de nuestra obra. Para ello, primero formulé una pregunta sobre cómo se sentía cada uno y cada una. Una vez transmitidos esos sentimientos, les sugerí que eligieran aquellos colores que consideraran más adecuados para transmitir esas emociones. Por lo tanto, el siguiente paso fue llenar el folio blanco de los colores escogidos pero no de cualquier manera, sino formando figuras geométricas.

Sin dar más explicaciones, dejamos que continuaran completando el fondo de su bodegón cubista durante toda la sesión. Sin embargo, si observamos la propuesta didáctica planteada sin llevarla a cabo, podemos percatarnos de que el tiempo estimado no era suficiente para poder realizar esta propuesta en el aula. Tuvimos que necesitar una sesión más.

Así pues, en la siguiente sesión continuamos completando el fondo de la obra y, aquellas personas que habían logrado completar todo el

papel con fondo de figuras geométricas de colores, pudieron empezar la siguiente fase.

Para la segunda fase entregué a cada persona una fotocopia con una figura de una botella y otra figura de un frutero con tres frutas, elementos comúnmente presentes en los bodegones. De esta manera, ellos y ellas tenían que elegir cómo plasmar esos elementos en su fondo ya creado. Para poder comenzar, sugerí que eligieran dónde iban a colocar sus objetos y de qué manera para, después, pensar en cómo colorear dichos objetos.

Tras la realización de la obra (anexo IV), cada persona asignó un título a su creación.

5.1.4 Resultados

Una vez desarrollada mi experiencia en el aula, se puede comprobar que la mayoría de los objetivos propuestos fueron cumplidos.

En primer lugar, se consiguió que el alumnado conociera a fondo la biografía de la artista, así como el estilo cubista. A su vez, se supieron identificar las características de este estilo en obras cubistas e identificar aquellas obras que no pertenecían a él. Sin embargo, el objetivo de conocer los representantes más conocidos del cubismo no se llevó a cabo debido a que solamente nos centramos en María Blanchard y apenas recurrimos a otras u otros artistas.

En segundo lugar, cuando se analizaron las diferentes obras se pudo cumplir el objetivo de indagar en las posibilidades que las imágenes dan como elementos de expresión de sentimientos, ya que se comentaron las obras teniendo en cuenta qué nos transmitían y qué se creía que la artista quería transmitir con ella.

Seguidamente, se pudo alcanzar el objetivo de realizar una obra propia teniendo en cuenta la posibilidad que las formas y los colores brindan. Sin embargo, se pudieron comprobar pequeños detalles en la realización del proceso que me suscitaron diversas dudas acerca de

si realmente había planificado correctamente mi propuesta didáctica. Dichos detalles serán analizados en el siguiente apartado sobre "Análisis de la propuesta didáctica y de la experiencia en el aula".

En el caso de respetar las producciones propias y las producciones ajenas pude comprobar que en la mayoría de los casos el alumnado se mostró respetuoso salvo en un caso concreto. Este suceso surgió por el comentario de uno de los niños hacia una niña, en el cual le comentó que su manera de pintar era "de niña pequeña". Ante esta observación, la niña reaccionó dándole la razón e inmediatamente cesó de pintar. En ese momento, el resto de compañeros y compañeras comenzaron a transmitirle mensajes positivos acerca de su obra y le animaron a continuar con su producción. Por tanto, se puede decir que ante el caso de una posible situación negativa, fue el propio alumnado quien reaccionó e intentó que esta niña respetara su propia obra.

Sin embargo, a pesar de que la mayoría de los objetivos que se plantearon se pudieron conseguir, uno de los retos que personalmente tenía especial interés en conseguir fue que comprendieran realmente por qué no son tan conocidas grandes artistas como María Blanchard. Es por ello que revisando bibliografía referente a la Educación Artística y a la perspectiva de género pude darme cuenta de que mi planteamiento en cuanto a trabajar con una artista no fue del todo acertado, ni tampoco la experiencia en el aula. Por lo tanto, accederé en el siguiente apartado al análisis de mi actuación docente sobre esta propuesta didáctica.

5.2 Análisis de la propuesta didáctica y de la experiencia en el aula desde la perspectiva de género en Educación Artística

Para llevar a cabo dicho análisis, se pasará a realizar el análisis desde la perspectiva de género, poniendo el punto de mira en el tratamiento de la artista María Blanchard, y a su vez, siguiendo la línea de la

Educación Artística que Marián López Cao propone en "Principios. Educación, creación e igualdad" (2010), comentada en el marco teórico del presente trabajo.

Tal y como se ha comentado, es importante tener referentes femeninos en educación y, más concretamente, en Educación Artística. Por lo tanto, un primer paso es empezar a incluir mujeres dentro de los contenidos que transmitimos a nuestro alumnado. Pero entonces, ¿basta con incluir mujeres o se tienen que tener en cuenta, además, la manera en la que se incluyen?

Al comenzar a diseñar la propuesta didáctica, se consideró suficiente el hecho de incluir mujeres artistas en la asignatura de plástica. Sin embargo, tras la revisión de bibliografía referente a la perspectiva de género en Educación Artística se pudo comprobar que es necesario atender a una serie de pautas en el tratamiento de las artistas, es decir, que no sólo basta con incluir referentes femeninas sino que hay que saber cómo hacerlo. El no atender a estas pautas puede causar el reforzamiento de las desigualdades de género que el profesorado transmite en el llamado "currículum oculto". Por lo tanto, en mi caso, pude darme cuenta de errores inconscientes que cometí a la hora de planificar la propuesta y de llevarla a cabo, aunque también de determinados aciertos.

A su vez, pude comprobar que caí en el error de no tener en cuenta cómo se debe planificar una propuesta didáctica para conseguir transmitir el arte como "un vehículo de conocimiento, expresión, comunicación y transformación, utilizando soportes plástico-visuales" (López Fdz. Cao, 2010, p. 16).

Así pues, a continuación se tratará de analizar la propuesta didáctica dividida en las tres partes que compusieron las sesiones: presentación de la biografía de María Blanchard y explicación del estilo cubista, obras de María Blanchard y producción de un bodegón cubista.

5.2.1 Presentación de la bibliografía de María Blanchard y explicación del estilo cubista

Es en esta parte donde se puede observar que, desde el primer momento, concedí más importancia a la biografía de la autora que a sus obras. Este hecho, como dicen López Cao y Martínez (Fernández, 2001), hace que se reste importancia a la obra y la atención quede enfocada en hechos de la vida de la autora que son irrelevantes, creando una idea que incita a pensar en la artista como mujer que pintaba y no como pintora con una profesión igual a la de sus compañeros. Por ejemplo, en mi caso, utilicé continuamente datos biográficos sobre María Blanchard que narraban los defectos físicos que la artista poseía y las consecuencias que sufrió debido a ellas: marginación, inseguridad, burlas, etc. Esa determinada exaltación de los defectos de la artista hace que se interprete que esa mujer que pinta lo hace debido a sus circunstancias inusuales, como si fuera una excepción.

Además, el tiempo empleado al comentario de la biografía fue más del doble que el empleado al comentario de sus obras, algo que evidencia la importancia que se decidió dar en cada parte.

Así pues, el primer error que cometí fue el de comentar la biografía de María Blanchard de manera aislada, con presencia de datos irrelevantes y empleando más tiempo de lo necesario.

En cuanto a la manera en la que se trató el estilo cubista, pienso que fue acertado utilizar las obras de María Blanchard como ejemplificadoras del estilo, ya que habitualmente son utilizadas obras más conocidas, generalmente pertenecientes a Pablo Picasso, que hacen eclipsar al resto de pinturas cubistas. De esta manera, a pesar de haber empleado menos tiempo al comentario de las obras de la artista, se pudo hacer más hincapié en las producciones de ésta.

Un hecho acertado en relación a la perspectiva de género fue el de comentar por qué conocemos a más hombres artistas que mujeres artistas. Con ello se consiguió que el alumnado pudiera sensibilizarse ante los obstáculos que las mujeres que querían dedicarse al arte tuvieron que soportar. Sin embargo, a parte de dicha sensibilización, se podría haber realizado una actividad que hiciera que hubieran reflexionado más profundamente ante el hecho de las desigualdades de género y, además, se podría haber relacionado con aspectos de su vida cotidiana, es decir, con situaciones negativas o problemáticas que ellos y ellas han podido sentir por el hecho de pertenecer a un sexo u otro. Por tanto, pienso que mi objetivo prioritario sobre conocer el papel de las mujeres y los hombres artistas no quedó totalmente interiorizado en el alumnado, sino que se mostró con cierta rapidez y de manera superficial.

5.2.2 Obras de María Blanchard

En esta parte de la sesión se puede observar que el alumnado tuvo que analizar qué veía en las ilustraciones, qué sentimientos le suscitaban y qué creía que la autora sintió al plasmar sus ideas en la obra. Por tanto, se puede decir que el comentario de las percepciones que les producían las obras y la capacidad de transmitir las fueron aspectos a valorar positivamente en la consecución de esta propuesta.

5.2.3 Producción de un bodegón cubista

En cuanto a la creación de una obra por parte del alumnado, se puede analizar el proceso seguido desde la mirada de la Educación Artística.

En primer lugar, la primera instrucción que se les dio fue aquello que tenían que construir: un bodegón cubista. Con ello, no se dejó que fuera el alumnado quien decidiera de qué manera quería plasmar sus ideas o sentimientos, sino que desde el primer momento ya tenían

una meta a alcanzar. Como consecuencia, el objetivo de transmitir sus sentimientos por medio de los colores del fondo quedó en un segundo plano para ellos y ellas, ya que primaron el hecho de conseguir un fondo compuesto por figuras geométricas.

En segundo lugar, se les volvió a concretar qué tenían que conseguir: plasmar las figuras típicas de un bodegón en el fondo ya confeccionado. De esta manera, el alumnado solo tuvo que pensar qué colores elegía para que las figuras pudieran ser identificadas en su fondo.

Por último, el hecho de cerrar la sesión con la asignación de un título personal a la obra realizada fue una manera superficial y exenta de reflexión de finalizar la actividad, ya que no se comentó en grupo grande la obra producida ni su proceso de creación.

Por tanto, la creación del proyecto en relación a María Blanchard se realizó de manera aislada, sin relacionarla íntegramente con la vida de los alumnos y alumnas y sin un proceso de reflexión para repensar qué habíamos realizado y de qué manera se había conseguido plasmar esos objetivos que cada uno/a debería haber contemplado.

5.3 Conclusiones

En conclusión, tras analizar los diferentes aspectos que se realizaron de manera errónea, queda reflexionar sobre cómo mejorar esa propuesta ya realizada. Para ello, se deberá tener en cuenta, en primer lugar, cómo se trata la biografía de la artista que debe ser de manera contextualizada, relacionando hechos relevantes con la vida del alumnado y haciendo especial hincapié en tratar el tema del papel de las mujeres y los hombres en arte. Seguidamente, el comentario de las obras que se decidan llevar a cabo deberá ser desde la experiencia de los niños y niñas, es decir, desde las percepciones e interpretaciones que el alumnado presente en relación a la obra, sin imponer ideas. Por último, se deberá crear una producción artística

en la que el alumnado sea guiado pero, a su vez, tenga la oportunidad de llevar a cabo la creación como un proyecto que necesita observación, análisis, producción y reflexión sobre lo realizado. Además, convendría que dicha creación fuera realizada de manera común, entre varias personas, para aprender a respetar ideas y decidir.

Por tanto, a continuación se ha tratado de elaborar la mejora de la propuesta didáctica elaborada, teniendo en cuenta las conclusiones que se han podido sacar a raíz del análisis de la misma.

6. PLANTEAMIENTO DE UNA PROPUESTA DE MEJORA

Tras revisar bibliográficamente documentos relacionados con Educación Artística y la perspectiva de género y analizar mi actuación docente, es el turno de repensar otra propuesta didáctica que contemple aquellos aspectos erróneos y los direcciona para conseguir un trabajo docente mejorado. Para ello se ha llevado a cabo una revisión de parte de la colección "Posibilidades de ser a través del arte, creación y equidad" donde se recogen diferentes experiencias y propuestas didácticas realizadas por un grupo de investigación de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) que se publicaron en 2009. En total, la colección está compuesta por 13 libros divididos en cuatro bloques:

- Arte como conocimiento.
- Arte como expresión.
- Arte como vínculo.
- Arte como transformación.

En general, está dirigida a "aquel profesorado y a todas aquellas personas que están interesadas en trabajar el arte de modo activo,

vivo, participativo, centrado en valores humanos, coeducativo y solidario” (López Fdz Cao, 2010, p. 3).

En el anexo V se ha agregado un documento en el que se muestra bibliografía sobre educación artística, intervención psicosocial a través del arte y mujeres, elaborada por Marián López-Fernández Cao, donde aparece referenciada dicha colección.

6.1 Introducción

La presente propuesta de mejora está dirigida hacia el alumnado de 2º de primaria. Mediante su consecución, se trata de que el alumnado trabaje la Educación Artística desde la perspectiva de género y a través de una artista cubista: María Blanchard (1881-1932).

6.2 Objetivos didácticos

Los objetivos que se proponen alcanzar con la secuencia de actividades son los siguientes:

- Relacionar elementos artísticos con emociones.
- Desarrollar la percepción visual.
- Conocer y valorar la obra de una artista.
- Conocer el cubismo, sus características principales y saber identificarlo.
- Valorar el papel de las mujeres artistas.
- Trabajar la técnica artística del collage con una fotografía y otros materiales.
- Transmitir sentimientos/emociones/pensamientos a través de una creación artística por parejas.
- Trabajar cooperativamente.
- Respetar las opiniones, creaciones propias y ajenas.

6.3 Criterios de evaluación

Como criterios de evaluación, se debe tener en cuenta si el alumnado es capaz de:

- Observar, analizar, producir y reflexionar en el proceso de creación.
- Transmitir sentimientos/emociones/pensamientos a través de una creación por parejas.
- Cooperar.
- Respetar las opiniones, creaciones propias y ajenas.

6.4 Contenidos

Los contenidos principales que se trabajan son:

- Estilo cubista y sus características.
- Percepción visual.
- Collage con fotografía y otros materiales.
- Color.

6.5 Secuencia de actividades

- 1ª sesión
 - Actividad de introducción:

En primer lugar, se deberá preguntar al alumnado sobre sus emociones en determinadas circunstancias, sus causas, etc. para después relacionarlas con los colores que ellos y ellas consideran más adecuados para representar esas emociones, según lo que opine cada alumno/a.
 - Actividad de percepción e interpretación:

En segundo lugar, por medio de la selección de una de las obras cubistas de María Blanchard, se deberá comentar la obra desde las percepciones del alumnado, relacionando los colores con los sentimientos que les producen. A continuación, se tratará de interpretar qué es lo que la pintora quería transmitir mediante su obra.

Seguidamente, se introducirán datos de la biografía de María Blanchard que estén relacionados con sus obras, es decir, se comentarán datos sobre la autora que ayuden a comprender en qué momento de su vida realizó la obra y cómo podemos verificarlo, interpretando la relación entre los colores y lo que se supone que querría transmitir, siempre partiendo del punto de vista del alumnado.

- 2ª sesión
 - Actividad de conocimiento:
Retomando la obra comentada en la sesión anterior, se tratará de introducir el concepto de “cubismo” y, a su vez, se identificarán sus características principales. Para ello, se escogerán ejemplos contrarios a las características que se quieran resaltar en las obras cubistas de María Blanchard para que sea el propio alumnado quien identifique las diferencias.
 - Actividad de aplicación por grupos:
En grupos de 3 o 4 personas, tendrán que reconocer en otra de las obras cubistas de María Blanchard las características del estilo cubista e interpretar la obra según los sentimientos/emociones que les suscitan. A continuación, se deberá poner en común todo aquello que hayan comentado en los grupos de trabajo.
- 3ª sesión
 - Actividad de reflexión:
Recordando los datos biográficos comentados sobre la artista María Blanchard, se comenzará a introducir en relación a ella el tema del escaso número de artistas que se conocen. Para ello, se comentará el papel que tenían las mujeres en el S. XX, época de la artista estudiada. Seguidamente, por parejas, se intentará que el alumnado se sensibilice con el tema relacionando ese obstáculo que

la sociedad imponía en las mujeres a la hora de dedicarse a una profesión poco común en el sexo femenino, es decir, deberán pensar conjuntamente situaciones en las que no puedan hacer/decir/ser lo que ellos y ellas más desean y compartirlas con un compañero/a. Más tarde, tras comentar por parejas dichas situaciones, deberán poner en común lo comentado con el resto del grupo y se relacionará con los sentimientos que esas situaciones les producen. En la siguiente sesión se partirá de esa idea para iniciar una creación artística.

- 4ª sesión

- Actividad de creación:

Deberán volverse a colocar en las mismas parejas que en la sesión anterior para tratar de crear una obra de arte a partir de todo lo anteriormente observado y analizado. Antes de comenzar a explicar un pequeño guión a seguir, se deberá dejar clara la idea de que finalmente deberán exponer al grupo cómo se ha realizado la obra creada y qué han conseguido con ella.

Después, se realizará una breve explicación informativa acerca de cómo se puede realizar un collage, dando muchos ejemplos para que las posibilidades de creación sean abundantes y ellos y ellas deban ser quienes elijan de qué manera lo realizarán. Por tanto, una vez explicada la técnica del collage, se comentará que, en primer lugar, deberán poner en común con su compañero o compañera las ideas, pensamientos, sentimientos y/o emociones que quieran transmitir en su futura obra de arte.

Tras tomar la decisión, se les indicará que su obra de arte deberá ser realizada con la técnica del collage y, a su vez, deberá aparecer en ella una fotografía de las dos

personas que forman la pareja creadora, tomada en esa misma sesión, la cual podrán utilizar en su collage como consideren.

El siguiente paso será elegir el material que se les proporcionará para, en la siguiente sesión, poder empezar a crear.

- 5ª sesión
 - Esta sesión se empleará para la creación de la obra por parejas.
- 6ª sesión
 - Actividad de exposición:
Si las creaciones han sido finalizadas, esta sesión se dedicará a la exposición de la obra por parejas donde cada pareja mostrará al resto de sus compañeros y compañeras su obra realizada, comentando cómo ha realizado la obra y qué ha conseguido con ella. A su vez, el resto de compañeras y compañeros deberán compartir sus opiniones y podrán realizar preguntas.
Sin embargo, si las creaciones no han sido finalizadas, se dejará una sesión más para terminar el proyecto y, finalmente, la 7ª sesión se desempeñará la exposición de dichas obras.

6.6 Orientaciones didácticas

6.6.1 Competencias básicas

Con la consecución de esta propuesta didáctica, se contribuirá al desarrollo de tres de las ocho competencias básicas que propone la LOE. Por tanto, las competencias que se llegarán a trabajar serán:

- *Competencia en comunicación lingüística*, ya que se utilizará el lenguaje como instrumento de comunicación oral, de interpretación y de comunicación de emociones.
- *Competencia cultural y artística*, ya que se trabajarán manifestaciones artísticas de manera que el alumnado debe conocerlas, comprenderlas, apreciarlas y valorarlas críticamente. Además, esta propuesta didáctica requiere poner en funcionamiento la iniciativa, la imaginación y la creatividad a la hora de interpretar obras artísticas y producir una obra propia. También permite que el alumnado se familiarice con los recursos de la expresión artística para realizar creaciones y que mantenga una actitud abierta, respetuosa y crítica hacia la diversidad de expresiones artísticas.
- *Autonomía e iniciativa personal*, ya que el alumnado debe ser capaz de imaginar y desarrollar acciones con creatividad, confianza y responsabilidad.

6.6.2 Metodología

En las actividades de introducción, de percepción e interpretación, de creación y de exposición será el alumnado quien juegue el papel de protagonista mientras que el profesorado tomará una posición de guía, dejando que ellas y ellos se expresen, opinen, creen, interpreten, piensen, decidan... contando siempre con la ayuda del profesorado.

En las actividades de conocimiento, aplicación y reflexión, será el profesorado quien deba tomar un papel más activo para transmitir las ideas planteadas al alumnado. Sin embargo, en estos casos también el alumnado deberá participar activamente a la hora de aplicar lo aprendido en diferentes actividades.

6.6.3 Materiales/recursos

Los materiales y recursos necesarios que se necesitarán serán:

- Ordenador con impresora
- Pizarra digital
- Obras de María Blanchard.
- Obras de estilos diferentes al cubismo.
- Cámara de fotos
- Folios de papel
- Lápices
- Pinturas
- Revistas
- Periódicos
- Telas
- Diferentes texturas
- Tijeras
- Pegamento de barra
- Cola
- Pinceles
- Témperas
- Rotuladores

6.6.4 Espacios y temporalización

El espacio se empleará será un aula provista de pizarra digital, mesas y sillas.

La propuesta didáctica presentará un total de 6 sesiones de 50 minutos cada una o 7 sesiones en el caso de necesitar una sesión más para realizar todo el proceso.

6.6.5 Atención a la diversidad

Se tendrá en cuenta las características del alumnado para emplear las técnicas o pautas necesarias a seguir con las posibles necesidades que presente.

6.6.6 Evaluación

Para evaluar la propuesta didáctica se tendrá en cuenta si se han cumplido los criterios de evaluación propuestos mediante la observación del alumnado. Por lo tanto, se seguirá la siguiente rúbrica de evaluación para valorar a cada alumna o alumno.

| | Totalmente | Parcialmente | En absoluto |
|---|-------------------|---------------------|--------------------|
| Observa, analiza, produce y reflexiona en el proceso de creación | | | |
| Transmite sentimientos, emociones y/o pensamientos a través de una creación por parejas | | | |
| Trabaja cooperativamente | | | |
| Respeto las opiniones, creaciones propias y ajenas | | | |

CONCLUSIONES

Para concluir mi Trabajo Fin de Grado me gustaría comentar todos los aprendizajes que he ido adquiriendo a lo largo de la elaboración del mismo.

En primer lugar, he indagado en una de mis preocupaciones relacionadas con la educación: la desigualdad de género. Mediante este trabajo, he podido centrar el estudio en una de las áreas de la educación: la Educación Artística, desde la perspectiva de género. Con ello he adquirido nuevos conocimientos sobre la existencia de dos historias del arte donde en una de ellas la existencia de las mujeres creadoras apenas se contempla.

A su vez, he encontrado diverso material que intenta proponer alternativas a la poderosa visión androcéntrica que presenta nuestra cultura y nuestra educación. Por tanto, la elección de centrar mi atención en la Educación Artística me ha hecho reflexionar acerca de las mujeres que superaron los obstáculos que la sociedad les imponía para ser artistas por el hecho de pertenecer al sexo femenino, ya que pienso que es necesario que esta realidad sea conocida y valorada desde la Educación Primaria.

Además, he aprendido a analizar mis actuaciones como docente, reflexionando acerca de la importancia de saber qué camino se desea tomar con los proyectos didácticos que se llevan a cabo. Por tanto, he podido percatarme de que, al hacer una propuesta didáctica, puede que lleguemos a alcanzar los objetivos planteados pero, sin embargo, puede que lo que se tenga que cuestionar sean los objetivos planteados primando qué tipo de enseñanza-aprendizaje se quiere transmitir. En mi caso pude analizar los errores cometidos como docente de Educación Artística y reflexionar acerca de la importancia de trabajar el arte desde la perspectiva de género.

En este sentido, pude comprobar que, en la propuesta didáctica inicial, la presentación de la biografía de la artista fue comentada de manera aislada, dejando escaso espacio de tiempo para visualizar y comentar las obras de la pintora, además de comentar detalles innecesarios sobre la vida de María Blanchard. A su vez, se profundizó escasamente en el papel que juegan las mujeres y los hombres en el arte y, del mismo modo, se concedió poca importancia al proceso de creación, primando como objetivo la producción de un objeto concreto. Para poder solventar dichas carencias, decidí elaborar una propuesta de mejora donde la biografía de la artista quedara contextualizada relacionándola con la vida del alumnado y proporcionando mayor importancia al tema referente a las mujeres y los hombres en el arte. Asimismo, vi conveniente resaltar el protagonismo que debe recibir el alumnado a la hora de interpretar una obra y, sobre todo, cuando se trata de crear una obra de arte. Para ello he diseñado una secuencia de actividades que posibilitan que sea el proceso la parte realmente principal, teniendo en cuenta que es un camino donde las niñas y los niños observan, analizan, producen y reflexionan, desde el arte para la vida.

Por lo tanto, finalmente cabe añadir que he aprendido a mirar la Educación Artística desde otra perspectiva, desde la perspectiva de género. Dicha perspectiva ayuda a alcanzar la realidad que se ha ido negando en relación al pasado de las mujeres y, en consecuencia, ayuda a educar a niñas y niños de manera global, íntegra, sin atender a roles de género que la sociedad ha impuesto en los sexos y, a su vez, por medio de un escenario donde sean ellas y ellos quienes busquen su lugar en el mundo aprendiendo a tomar decisiones, probando, evaluando, responsabilizándose, cooperando y un sinfín de posibilidades que nos ofrece la Educación Artística.

REFERENCIAS

- Alario, T. y García Colmenares, C. (coord.) (1993). La mujer en la historia del arte. *VVAA, Tras la imagen de la mujer. Guías para enseñar a coeducar*. SUENS, EU de Profesorado de EGB, Universidad de Valladolid, 109-133.
- Alario, T. y García Colmenares, C. (coord.) (1997). *Persona, género y educación*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Bettelheim, B. y Beltrán, J. (1982). *Educación y vida moderna: Un enfoque psicoanalítico*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Del Amo, M. C. D. A. (2009). La educación de las mujeres en España: de la amiga a la Universidad. *Participación educativa*, 11, 8-22.
- Martínez Díez, N., López Fdz. Cao, M. y Rigo Vanrell, C. (1998). La educación artística ante los retos sociales del siglo XXI. *Tendencias pedagógicas*, 2, 191-196.
- España. Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección integral contra la violencia de Género. [Internet] *Boletín Oficial del Estado*, 29 de diciembre de 2004, núm. 313, pp. 42166-42197. Disponible en:
<http://www.boe.es/boe/dias/2004/12/29/pdfs/A42166-42197.pdf>
- España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. [Internet] *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158-17207. Disponible en:
<http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- España. Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de hombres y mujeres. [Internet] *Boletín Oficial del Estado*, 23 de marzo de 2007, núm. 71, pp. 12611-12645. Disponible en:
<http://www.boe.es/boe/dias/2007/03/23/pdfs/A12611-12645.pdf>

- España. Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. [Internet] *Boletín Oficial del Estado*, 29 de diciembre de 2007, núm. 312, pp. 53735-53738. Disponible en:
<http://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53735-53738.pdf>
- España. Orden ECI/3855/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Arquitecto Técnico. [Internet] *Boletín Oficial del Estado*, 29 de diciembre de 2007, núm. 312, pp. 53739-53742. Disponible en:
<http://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53739-53742.pdf>
- España. Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. [Internet] *Boletín Oficial del Estado*, 29 de diciembre de 2007, núm. 312, pp. 53751-53753. Disponible en:
<http://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53751-53753.pdf>
- Fernández, A. (2001). *Las mujeres en la enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- López Fdz. Cao, M. (2010). *Principios. Educación, creación e igualdad*. Madrid: Eneida.
- López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363.

- Ledesma, N. (2012). Coeducación y materiales curriculares en la red. *Materiales curriculares, integración de las TIC y atención a la diversidad*.
- Nochlin, Linda (1971). Why Have There Been No Great Women Artists? *Art News* 69, 22-39.
- Nochlin, L. (1989). *Women, Art and Power and other essays*. Londres. Thames and Hudson.
- Porqueres, B. (1994). *Reconstruir una tradición*. Madrid: Ed. Horas y Horas.
- Porqueres, B. (1995). *Diez siglos de creatividad femenina: otra historia del arte*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Subirats, M. (2002). La coeducación, un tema de futuro. *Género y educación: la escuela coeducativa*, 15, 23.

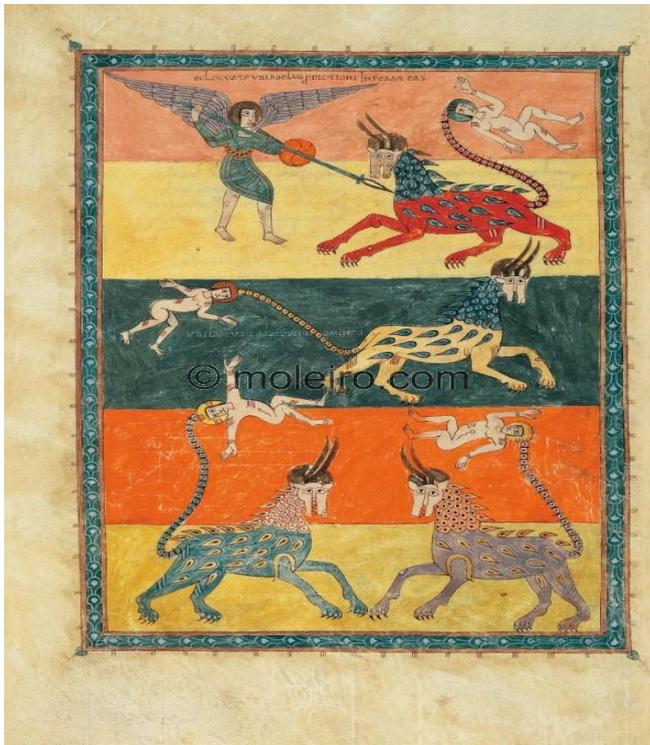
ANEXOS

1. Anexo I. Transcripción de un ejemplo de tratamiento de artistas de Bea Porqueres.

ENDE – Siglo X – Península ibérica

La obra de la pintora medieval Ende se comenta con la intención de mostrar cómo algunos presupuestos androcéntricos funcionan más allá de toda evidencia. Uno de estos presupuestos es que un anónimo es siempre un hombre. En el caso de Ende, que no es una anónima, ya que firmó su obra, veremos cómo a pesar de haber dejado constancia de su sexo hay quien continúa sosteniendo que Ende fue un hombre. Además, Ende, por ser una autora que vivió hace más de mil años, permite afirmar sólidamente la existencia de artistas de sexo femenino en los inicios de la historia occidental.

Obra



2

² Disponible en: <http://www.moleiro.com/es/beato-de-liebana/beato-de-girona-beato-de-liebana/miniatura/129>

Descripción material

AUTORA: Ende (siglo X). Península ibérica

TÍTULO: *Langostas como caballos*, fol. 156v del *Beatus* de Gerona

FECHA: 975

DIMENSIONES: 40 x 26 cm

SOPORTE Y TÉCNICA: Miniatura sobre pergamino

LOCALIZACIÓN: Tesoro de la Catedral de Gerona

Descripción iconográfica y formal

El folio 156v del *Beatus* de Gerona ilustra el *Apocalipsis* 9,1-11. Este fragmento se refiere a la plaga de langostas que asolará la Tierra cuando suene la quinta trompeta. Como el resto de las visiones proféticas del Apocalipsis, la de las langostas se convirtió, a lo largo de la edad media, en un tema de las artes visuales de primera importancia.

La plasticidad del tema reside en la combinación de figuras humanas con las míticas langostas (caballos y escorpiones a un tiempo) que atormentan a los hombres con el aguijón de su cola y exhiben sus pieles de escamas brillantes. El ángel de la ruina y la destrucción preside el folio dividido en cinco franjas de colores contrastados (rosa, crema, azul, rojo y amarillo). Sobre la franja crema destaca la langosta roja; sobre la azul, la langosta amarilla; y sobre la franja amarilla, dos langostas, una azul y otra violeta.

Como en el resto de las miniaturas del *Beatus* de Gerona, destacan el dibujo preciso y la riqueza cromática, ambas características propias de la pintura mozárabe.

El especialista José Camón Aznar ha estudiado la iconografía de la quinta trompeta apocalíptica y su concreción formal en los Beatos. Transcribo parte de su descripción ya que existe poca bibliografía referida al *Beatus* de Gerona.

La representación de las siete plagas es en los Beatos de un realismo de versión extremadamente ingenua. {...} Mucha variedad hay en la interpretación de la quinta trompetería, que se desarrolla a lo largo de tres miniaturas, dibujadas en páginas no consecutivas.

{...} Es en estos animales que brotan al sonido de la quinta trompeta donde el genio apocalíptico, de ibérica fiereza, ha encontrado su mejor expresión. Para Beato son demonios y sus caras de hombre señalan su racionalidad. Son falsos profetas. Singularmente expresivos son el código de Valcavado, en el de Morgan y este de Gerona (fol. 156v). Caballos feroces con crines y como plumas de cuchillo, que expelen fuego, azufre y humo; con cabezas de león y de hombre, provistas de altos cuernos, y colas que son serpientes. Y llenos de escamas, de garras, de púas erizadas. Van a causar la muerte de la tercera parte de los hombres, que aquí se les ve desnudos, atacados por el remate de las colas. {...}

En cuanto a su arte, hay en él la paradoja de que siendo de unos colores llameantes, estos tonos exacerbados son concebidos como iluminación. Lo fundamental de estas miniaturas es el dibujo. Una lineación firme, con rayas que llevan en sí una intención expresiva, con repeticiones, paralelismos y ritmos que le prestan una grandeza natural como rayados, zoomorfos o fitomorfos. Y estos campos entre líneas se colorean con entonaciones fuertes, cuajadas como esmaltes, con unos colores a los que irritan los adjuntos. A veces las líneas interiores son también de colores enteros. Porque en estas láminas del siglo X no hay claroscuros ni perspectivas espaciales. Las formas son planas, superficiales, provocando el expresionismo más feroz precisamente la falta de matización de sombras y luces. Y ello determina esa constante impresión de llamas, de colores vivos que se precipitan sobre el espectador (Camón Aznar, 1975, pp. 40-41 y 87-88).

Fuente: Camón Aznar, José. "El arte en los Beatos y el código de Gerona", en *Beati in Apocalipsiu. Libri duodecim*. Volumen complementario de la edición facsímil del Codeex Gerundensis. Madrid: Edilan, 1975, pp. 40-41 y 87-88.

Contextualización de la artista y de su obra

Durante el largo periodo que denominamos edad media, la consideración que merecía el trabajo artístico era muy distinta a la que tendría a partir del Renacimiento. La práctica artística no era valorada de forma muy diferente a como se valoraba el trabajo

artesano. Se trataba de un oficio que se transmitía en el seno familiar, de madres y padres a la nueva generación, y se consideraba que el nombre del artista no merecía ser consignado. De esta forma, la mayor parte de la producción artística medieval permanece anónima. A menudo se da por cierto que “el anónimo” que hizo una obra fue un hombre.

Para ilustrar el trabajo artístico de las mujeres durante la edad media, he escogido la obra de la pintora del siglo X Ende, aunque situar a Ende en el contexto de la creación artística femenina medieval es difícil, ya que existen pocos estudios sobre el trabajo artístico de las mujeres en el Occidente medieval. Nos movemos, pues, en el terreno de las generalizaciones.

Ende trabajó, seguramente, en un convento (conventos y talleres familiares eran el marco habitual del trabajo artístico medieval). ¿Qué tipo de trabajo artístico hacían las mujeres en los talleres conventuales o familiares? Siempre se ha aceptado que las mujeres cultivaban el bordado o la miniatura pero se ha negado que trabajasen en la escultura, la pintura mural, la construcción, ramos considerados típicamente masculinos. Sin embargo, muchos documentos medievales aportan evidencias de lo contrario³.

Las referencias bibliográficas a Ende son escasas y poco extensas. A pesar de ser una de las primeras artistas medievales que firmó su obra, está poco estudiada y quizás sea imposible reconstruir su semblanza biográfica. Se sabe positivamente que Ende fue una de las ilustradoras del *Beatus* de Gerona, ya que quedó constancia de su existencia en el propio manuscrito –En depintrix et Dei aiutrix-. Así, aunque permanece la incertidumbre acerca de cuál era su nombre,

³ Entre otros, el manuscrito medieval *De claribus mulieribus*, de Boccaccio, conservado en la Biblioteca Nacional de París, muestra mujeres realizando trabajo artístico a finales de la edad media. Reproducciones de estas ilustraciones en *La mujer medieval. Libro de horas iluminado*. Barcelona: Mondadori, 1988. También en Porqueres, Bea. *Mestres i deixebles: una llarga tradició artística*. Barcelona: Secretaria de la Dona de la USTEC, 1994, p.3.

En o Ende⁴, queda claro el sexo de la autoria –Ende, autora y sierva de Dios⁵.

La consulta de obras de carácter general: manuales, enciclopedias o diccionarios de arte y artistas no nos da pistas sobre Ende. Ni la muy bien documentada Enciclopedia Británica, ni la Espasa-Calpe la incluyen; sí que lo hace la *Gran Enciclopèdia Catalana* en las entradas “Ende”, “Beatus de Girona” y “Apocalipsi”.

En los diccionarios de arte y artistas consultados no se la menciona a excepción de la entrada que se le dedica en el *Diccionari biogràfic*⁶, diccionario en el que se incurre en el grave error de convertir Ende en un hombre. La entrada dice:

Eude. Iluminador del siglo X, autor de las excelentes ilustraciones del códice Beatus (comentarios al Apocalipsis y al libro de Daniel, del beato de Liébana) que se encuentra actualmente en el museo de la Catedral de Gerona. Su obra es de una notabilísima calidad pictórica, con un estilo de influencias asiáticas, y una concepción expresiva muy personal entre los trabajos similares de factura hispánica.

Ni que decir tiene que convertir a Ende en un hombre no hace más que contribuir a reforzar el anonimato de esta artista⁷.

⁴ La denominación más aceptada actualmente es Ende, aunque en algunos textos figure como En y también como Eude.

⁵ {Lo} escribió Señor, presbítero.

El abad domnico mandó hacer {este} libro.

Ende {o En} pintora y servidora de Dios; hermano Emeterio y presbítero.

Acabé felizmente el volumen el martes seis de julio; en estos días Fernando Flaginiz de {las} Villas, población Toledana, estaba combatiendo a la morería.

Discurriendo el año novecientos setenta y cinco.

Este fragmento del colofón del *Beatus* permite saber a ciencia cierta que Ende era una mujer.

La traducción del colofón que transcribo no deja de ser polémica; es de Jaime Marqués Casanovas en *Beati in Apocalipsis. Libri duodecim. Volumen complementario de la edición facsímil del Codees Gerundenisis*. Madrid: Edilan, 1975, pp. 216-217.

⁶ Barcelona:Albertí, 1968, Vol. 2, p.150.

⁷ Un manual de Historia del Arte de Cou, que reproduce una ilustración –Ángeles portadores del Evangelio- del *Beatus* de Gerona y habla de Ende (se la denomina Eude), rompe con la norma de ocultar de forma sistemática el trabajo artístico de las mujeres; se trata de Ragón, Joaquim; Sàez, Ester; Santiago, M. Alicia; Solà, Teresa; Sols, Lluís; *Arte. Cou*. Barcelona: Teide, 1989, p.109.

Son prueba de meritorio trabajo de Ende como ilustradora las bellísimas láminas del Beatus que se conserva en Gerona. Y testimonio de la enorme dificultad del trabajo de copistas y miniaturistas lo son las palabras de un coetáneo de Ende, el monje Florencio del monasterio de Barilangas (Burgos):

El que no sabe escribir piensa que esto no cuesta nada, pero sábetelo (yo te lo aseguro) que es un trabajo ímprobo. Quitale luz a los ojos, encorva el dorso, tritura el vientre y las costillas, da dolor a los riñones y engendra fastidio en todo el cuerpo. Por eso, tú, lector, vuelve las hojas con cuidado, ten los dedos lejos de las letras, porque así como el granizo arrasa los campos, así el lector inútil destroza la escritura y el libro. ¿Sabes lo dulce que es para el navegante la arribada al puerto? Pues eso es para el copista el trazar la última línea.⁸

Bibliografía

Beati in Apocalipsiu. Libri duodecim. Volumen complementario de la edición facsímil del Codex Gerundensis. Madrid: Edilan, 1975.

⁸ Florencio en *Los Morales* de San Gregorio (945), citado por Camón Aznar José. "El arte en los Beatos y el códice de Gerona", en *Beati in Apocalipsiu. Libri duodecim. Volumen complementario de la edición facsímil del Codex Gerundensis.* Madrid: Edilan, 1975, p.27.

2. Anexo II. Direcciones electrónicas utilizadas para consultar datos sobre María Blanchard.

- http://es.wikipedia.org/wiki/Mar%C3%ADa_Blanchard
- <http://www.museoreinasofia.es/exposiciones/maria-blanchard>
- <http://www.arteespana.com/mariablanchard.htm>
- <http://www.epdlp.com/pintor.php?id=2807>
- http://www.fundacionbotin.org/el-dia-23-de-junio-se-abre-la-exposicion-dedicada-a-maria-blanchard_fundacion-botin-salade-pr-795326188095676.htm
- <https://www.youtube.com/watch?v=8bjp4Rwf6gs>
- <http://www.foroxerbar.com/viewtopic.php?t=10456>
- <https://es.noticias.yahoo.com/blogs/arte-secreto/mar%C3%ADa-blanchard-la-gran-artista-ignorada-183717442.html>
- <http://kedin.es/madrid/que-hacer/exposicion-sobre-maria-blanchard-en-el-museo-reina-sofia.html>

3. Anexo III. PowertPoint elaborado para la presentación de la biografía de María Blanchard y la explicación del cubismo.



Biografía de María Blanchard



Biografía de María Blanchard



Biografía de María Blanchard



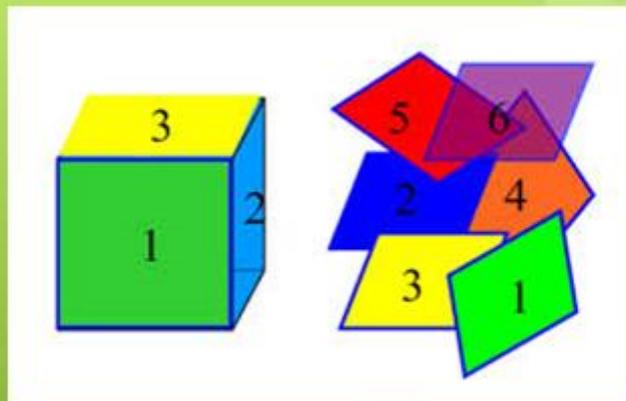
Biografía de María Blanchard



Biografía de María Blanchard



CUBISMO

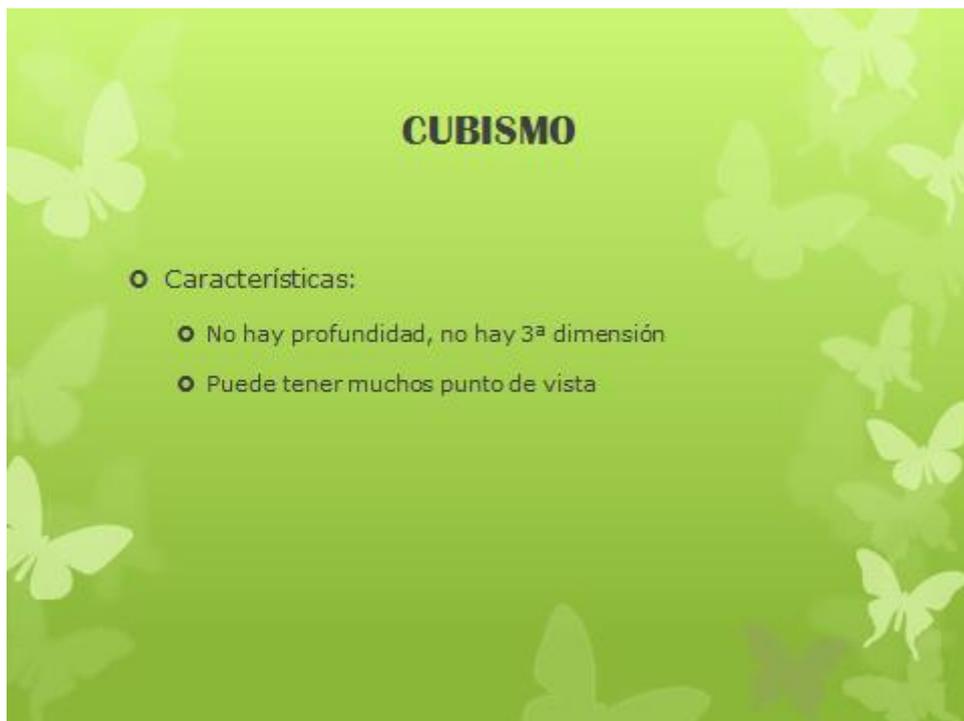
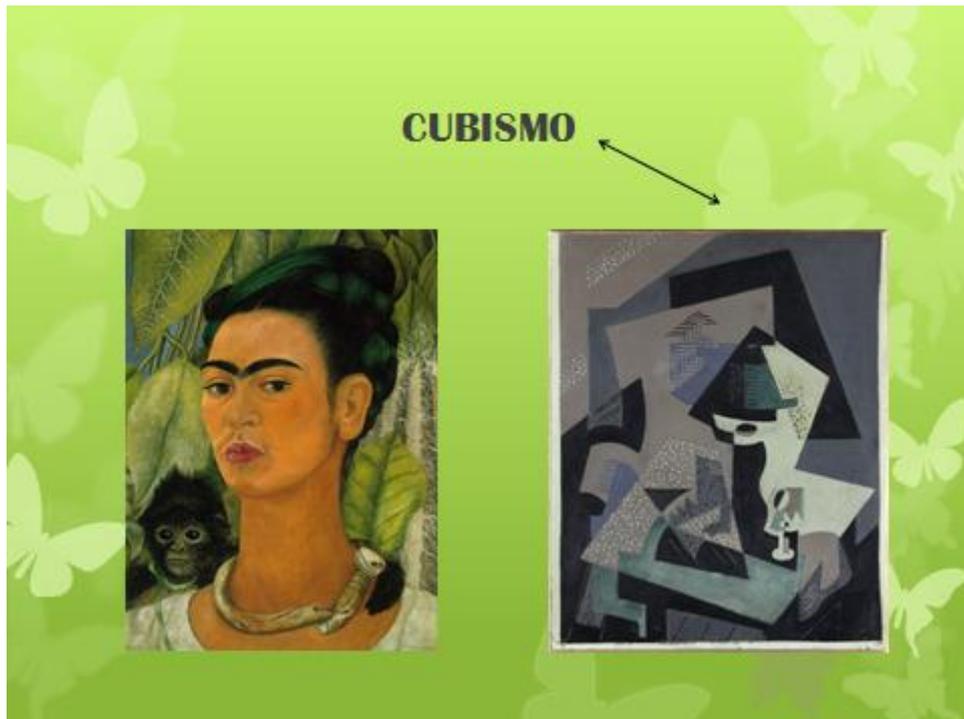


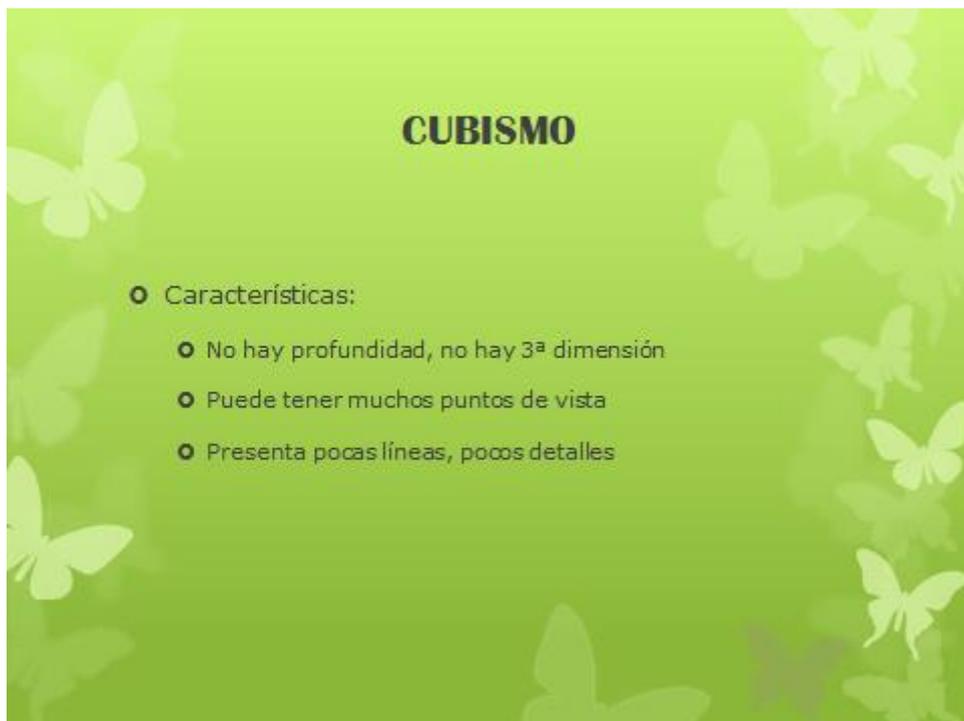
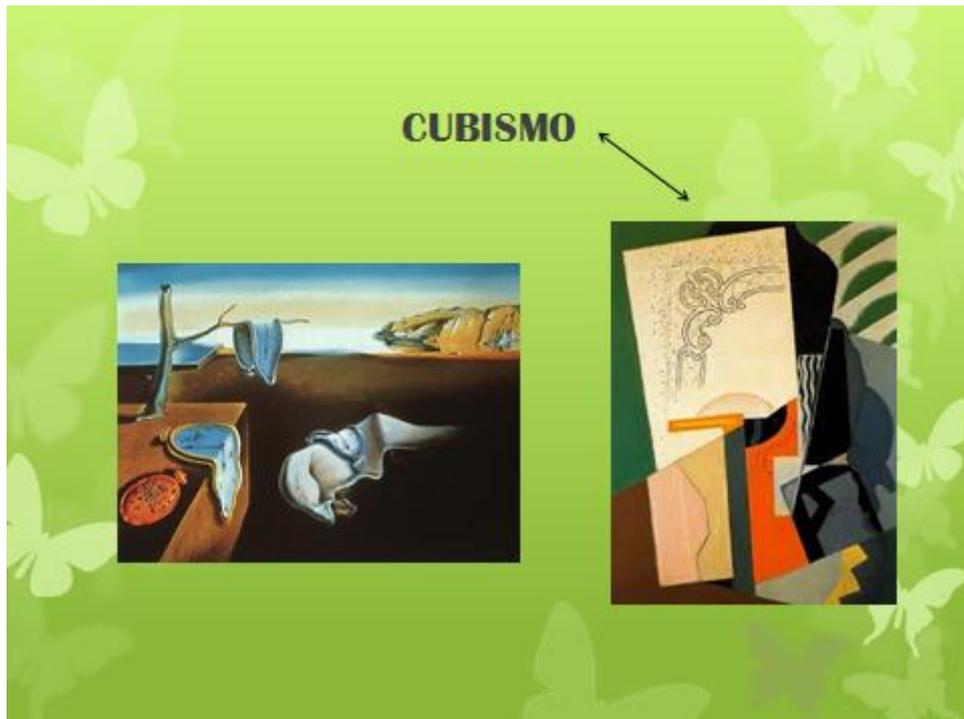
CUBISMO



CUBISMO

- Características:
 - No hay profundidad, no hay 3ª dimensión

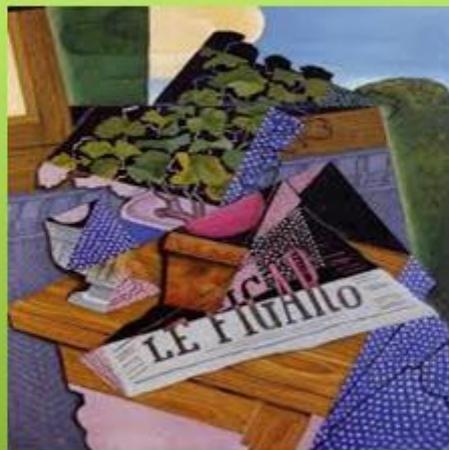




CUBISMO



CUBISMO



Biografía de María Blanchard

- Éxito y viajes por el mundo
- Trabaja incansablemente pese a encontrarse enferma
- Muere el 5 de abril a los 51 años, en 1932, en París

Biografía de María Blanchard



Obras de María Blanchard

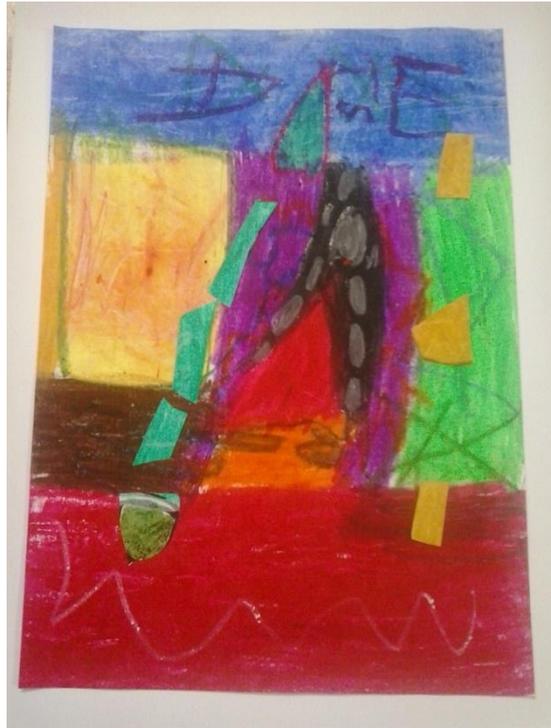
- [Visita al museo Reina Sofía](#)
- [Obras cubistas de María Blanchard](#)

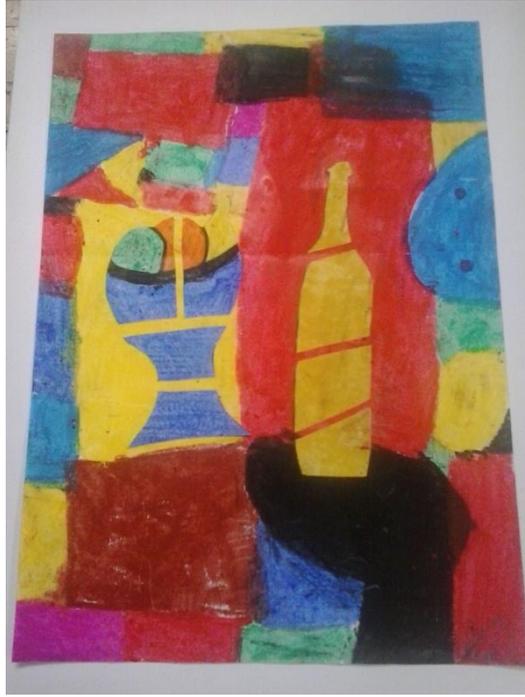
Reinterpretando a María Blanchard



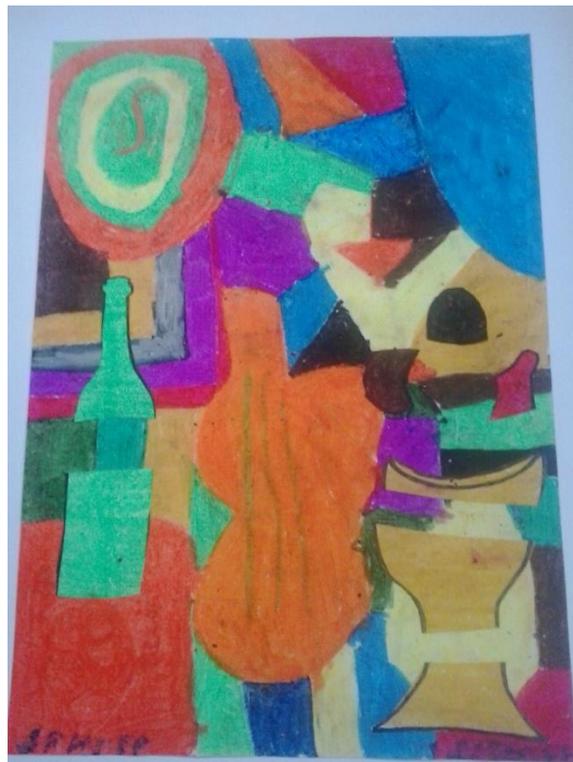
4. Anexo IV. Dibujos realizados por el alumnado.















5. Anexo V. Bibliografía sobre educación artística (...) elaborada por M. López F. Cao.

Bibliografía sobre educación artística, intervención psicosocial a través del arte y mujeres, elaborada por Marián López-Fernandez Cao, Facultad de Educación, UCM

ALARIO TRIGUEROS, Maite, GARCÍA COLMENARES, Carmen (1993) *Tras la imagen de la mujer. Guía para enseñar a coeducar*. Palencia, Universidad de Valladolid, Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B, Seminario de Educación No Sexista, Instituto de la Mujer.

AMANO, Masako (1997) Women in Higher Education. *Higher Education*, Vol. 34, No. 2, Japanese Higher Education (Sep., 1997), pp. 215-235

AMENT, Elizabeth A. (1998) Using Feminist Perspectives in Art Education. *Art Education*, Vol. 51, No. 5, Critical Lenses (Sep., 1998), pp. 56-61.

AVILÉS MARTOS, Manuela (2006) Atravesar la propia piel. *Arteterapia - Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social* 119 Vol. 1 (2006): 119-128.

BURT, Helene (1996) Beyond Practice: A Postmodern Feminist Perspective on Art Therapy Research. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, v13 n1 p12-19

CARRASCOSA FERNÁNDEZ, María (2010) Creación Artística, Inmigración y Género. *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social* Vol. 5 (2010) 189-202. ISSN: 1886-6190

CHICAGO, Judy and SCHAPIRO, M. (1971) A Feminist Art Program. *Art Journal*, Vol. 31, No. 1 (Autumn, 1971), pp. 48-49

CHURCH, Caryl (2010) Rae Bridging: Feminist Pedagogy and Art Education. *Visual Arts Research*, Vol. 36, No. 1 (Summer 2010), pp. 68-72

COLLINS, Georgia C. (1981) Feminist Approaches to Art Education. *Journal of Aesthetic Education*, Vol. 15, No. 2, Special Issue: INSEA 1981 - Art, Ideology, and Aesthetic Education (Apr., 1981), pp. 83-94.

CORRAL, Natividad (2006) Condición melancólica de la feminidad y creación femenina. *Arteterapia - Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social* 109 Vol. 1 (2006): 109-117

DAWN, Mercedes J. (1998) The Application of Feminist Aesthetic Theory to Computer-Mediated Art. *Studies in Art Education*, Vol. 40, No. 1 (Autumn, 1998), pp. 66-79

DIEZ DEL CORRAL, Pilar (2007) El cuerpo como terreno donde el significado se inscribe y reconstruye. *Arteterapia - Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social* 261 Vol. 2 (2007): 261-274.

FRIEDMAN, Marilyn (1995) Multicultural Education and Feminist Ethics. *Hypatia*, Vol. 10, No. 2 (Spring, 1995), pp. 56-68

GARBER, Elizabeth (1992) Feminism, Aesthetics, and Art Education. *Studies in Art Education*, Vol. 33, No. 4 (Summer, 1992), pp. 210-225

- GARBER, Elizabeth (1990) Implications of Feminist Art Criticism for Art Education. *Studies in Art Education*, Vol. 32, No. 1 (Autumn, 1990), pp. 17-26
- GARBER, Elizabeth (2003) Teaching about Gender Issues in the Art Education Classroom: Myra Sadker Day *Studies in Art Education*, Vol. 45, No. 1 (Autumn, 2003), pp. 56-72.
- GARCÍA CASASOLA, Raquel, SANTOS SÁNCHEZ-GUZMÁN, Eva (2001) Arteterapia y subjetividad femenina: construyendo un collage. *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social* Vol. 6 (2011) 87-103. ISSN: 1886-6190.
- GUIOTE GONZÁLEZ, Araceli (2011) Arteterapia y fibromialgia: lenguajes del cuerpo. *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social* Vol. 6 (2011) 119-133. ISSN: 1886-6190
- HAGAMAN, Sally (1990) Feminist Inquiry in Art History, Art Criticism, and Aesthetics: An Overview for Art Education. *Studies in Art Education*, Vol. 32, No. 1 (Autumn, 1990), pp. 27-35
- HART, Jeni (2006) Women and Feminism in Higher Education Scholarship: An Analysis of Three Core Journals *The Journal of Higher Education*, Vol. 77, No. 1, Special Issue: Moving into the Next 75 Years (Jan. - Feb., 2006), pp. 40-61
- HEIN, Hilde (1990) The Role of Feminist Aesthetics in Feminist Theory *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, Vol. 48, No. 4, Feminism and Traditional Aesthetics (Autumn, 1990), pp. 281-291
- HELGADOTTIR, Gudrun (1991) Gender Issues in Art Education. *Studies in Art Education*, Vol. 32, No. 4 (Summer, 1991), pp. 248-249
- HERNANDEZ, Fernando RIFÀ VALLS, Montserrat (2011) "Investigar sobre el relato de la propia experiencia" HERNANDEZ, Fernando (2011) *Investigación autobiográfica y cambio social* ISBN 978-84-9921-065-0, págs. 7-18.
- HICKS, Laurie (1990) A Feminist Analysis of Empowerment and Community in Art Education. *Studies in Art Education*, Vol. 32, No. 1 (Autumn, 1990), pp. 36-46
- HOGAN, Susan (1997) *Feminist approaches to Art Therapy*. London, Routledge.
- HOGAN, Susan (2003) *Gender issues in Art Therapy*. Jessica Kingsley Publishers.
- KRUMHOLZ, Linda, LAUTER, Estella (1990) Annotated Bibliography on Feminist Aesthetics in the Visual Arts *Hypatia*, Vol. 5, No. 2, Feminism and Aesthetics (Summer, 1990), pp. 158-172
- LLEDÓ, Guillermo (2010) *Recordar con las cosas*. Carmen Calvo. (Propuesta educativa) Madrid, Eneida.
- LLEDÓ, Guillermo (2010) *Decir lo que pensamos; Hannah Höch*. (Propuesta educativa) Madrid, Eneida.

LÓPEZ FDZ. CAO (2011) *Mulier me fecit. Hacia un análisis feminista del arte y su educación*. Madrid, 2011, Horas y Horas.

LÓPEZ FDZ. CAO, Marián (2011) Niños de cine: Apuntes sobre las películas dirigidas a la infancia tardía *Infancia, mercado y educación artística* / coord. por Ricardo Marín Viadel, 2011, ISBN 978-84-9700-658-3, págs. 89-108.

LÓPEZ FERNÁNDEZ-CAO, Marián, DEL RÍO DIÉGUEZ, María, IRIBAS RUDÍN, Ana E., GARCÍA LLEDÓ, Guillermo, MOLLÁ GINER, Matilde, RIGO VANRELL, Catalina, ROMERO RODRÍGUEZ, Julio, DOMÍNGUEZ RIGO, Miguel and NAVAJAS SECO, Rosaura (2010), 'Social functions of art: Educational, clinical, social and cultural settings. Trying a new methodology', *International Journal of Education through Art* 6: 3, pp. 399-414, doi: 10.1386/eta.6.3.399_1

LÓPEZ FDZ. CAO, Marián (2010) *Principios. Educación, creación e igualdad*. Madrid, Eneida.

LÓPEZ FDZ. CAO, Marián (2010) *Valorar el cuidado, proteger la vida, denunciar la violencia: Kathe Kollwitz y Henry Moore* (Propuesta educativa) . Madrid, Eneida.

LÓPEZ FDZ. CAO, Marián (2010) *Imaginarse el mundo, imaginarse el fin del mundo: Hildegarda de Bingen y Ende*. (Propuesta educativa) Madrid, Eneida.

LÓPEZ FDZ. CAO, Marián, PASTOR PRADA, Raquel (2010) *Compartir placer, dibujar el cuerpo, montar un circo: las hermanas Vesque y Alexander Calder*. (Propuesta educativa) Madrid, Eneida.

LÓPEZ FDZ. CAO, Marián GAULI PÉREZ, Juan Carlos (2000) El cuerpo imaginado *Revista complutense de educación*, ISSN 1130-2496, Vol. 11, Nº 2, 2000 (Ejemplar dedicado a: El cuerpo y la educación), págs. 43-58.

LÓPEZ FDZ. CAO (coord..) (2000) *Geografías de la mirada*. Madrid, Ed. Complutense/Al Mundayna.

MARTÍNEZ DÍEZ, Noemí, LÓPEZ FDZ. CAO, Marián (2010) *Transformar el deseo en el cuerpo. SHIRIN NESHAT*. (Propuesta educativa) Madrid, Eneida.

MARTÍNEZ DÍEZ Noemí (2010) *El vínculo con la naturaleza. Ana Mendieta*. (Propuesta educativa) Madrid, Eneida.

MARTÍNEZ DÍEZ Noemí (2010) *Mostrarnos. Frida Kahlo*. (Propuesta educativa) Madrid, Eneida.

MARTÍNEZ DÍEZ Noemí (2010) *Mostrar la guerra y la paz: Raquel Forner*. (Propuesta educativa) Madrid, Eneida.

MARTÍNEZ VÁZQUEZ, Virtudes (2002) Arte y educación artística infantil en los debates de la postmodernidad: géneros, miradas y emociones *Arte, individuo y sociedad*, ISSN 1131-5598, Nº Extra 1, 2002, págs. 229-234

MARTÍNEZ VÁZQUEZ, Virtudes (2002) Teorías feministas y educación artística *Investigación en educación artística : temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales / coord. por Ricardo Marín Viadel*, 2005, ISBN 84-338-3690-0, págs. 479-494

MENENDEZ, Carmen La Fotografía Como Diario de Vida. *Arteterapia - Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social* Vol. 3/ 2008 (págs: 141-156) ISSN: 1886-6190.

MILBRANDT, Melody K. (2002) Addressing Contemporary Social Issues in Art Education: A Survey of Public School Art Educators in Georgia *Studies in Art Education*, Vol. 43, No. 2 (Winter, 2002), pp. 141-157.

MUNEVAR, Dora Inés, DIAZ, Nohora Stella Corp-oralidades. *Arteterapia - Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social* Vol. 4/ 2009 (págs: 63-77) ISSN: 1886-6190

OJEDA, Marina Y SERRANO, Ana (2008) Mujer y arteterapia, una visión sobre la violencia de género. *Arteterapia, Papeles de Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social*, vol. 3/2008 pp. 157-164. ISSN: 1886-6190.

OMENAT GARCÍA Montse (2006) Arteterapia: una experiencia de grupos de apoyo a mujeres *Arteterapia, Papeles de Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social*, Vol. 1 (2006): 137-148.

ÖSTER Inger, MAGNUSSON Eva , EGBERG THYME Karin , LINDH Jack , ASTRÖM Sture , Art therapy for women with breast cancer: The therapeutic consequences of boundary strengthening. *The Arts in Psychotherapy* 34 (2007) 277-288.

PADRÓ I PUIG, Carla (2003) La museología crítica como una forma de reflexionar sobre los museos como zonas de conflicto e intercambio *Museología crítica y arte contemporáneo / coord. por Vicente David Almazán Tomás, Jesús Pedro Lorente Lorente*, 2003, ISBN 84-7733-638-5, págs. 51-70

PADRÓ I PUIG, Carla (2003) Museos y educación artística: redes de paso, encrucijadas difusas, zonas de conflicto *Investigación en educación artística : temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales / coord. por Ricardo Marín Viadel*, 2005, ISBN 84-338-3690-0, págs. 495-508

PADRÓ I PUIG, Carla (2006) Repensar los museos, la educación y la historia del arte *La museología y la historia del arte / coord. por Cristóbal Belda Navarro, María Teresa Marín Torres*, 2006, ISBN 84-8371-623-2, págs. 51-74.

PÉREZ GAULI, Juan Carlos (2002) *El cuerpo en venta. Relaciones entre arte y publicidad*. Madrid, Cátedra.

PEREIRA RODRÍGUEZ, Teresa (2009) El cuerpo endaustrado *Arteterapia - Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social* Vol. 4/ 2009 (págs: 27-42) ISSN: 1886-6190.

PARISER, David ZIMMERMAN, Enid (1990) Editorial: Gender Issues in Art Education *Studies in Art Education*, Vol. 32, No. 1 (Autumn, 1990), pp. 3-5

RIFÀ VALLS, Montserrat (2002) La formación de las educadoras de arte desde un discurso intercultural y de género en la etapa infantil. *Aula de innovación educativa*, ISSN 1131-995X, Nº 116, 2002, págs. 18-20

RIFÀ VALLS, Montserrat (2011) La inscripción de la subjetividad en los retales de la memoria de un currículum de formación inicial: biografías, diarios y diálogos. HERNÁNDEZ, Fernando (2011) (coord.) *Aprender a ser docente de secundaria* ISBN 978-84-9921-148-0, págs. 61-98

RIFÀ VALLS, Montserrat (2003) Michel Foucault y el giro postestructuralista crítico feminista en la investigación educativa *Revista Educación y Pedagogía*, ISSN 0121-7593, Vol. 15, Nº. 37, 2003 (Ejemplar dedicado a: Foucault, la educación y la pedagogía : a los veinte años de la muerte de Michael Foucault, en homenaje a Alberto Restrepo), págs. 69-83.

RIGO VANRELL, Catalina (2010) *Los espacios del refugio: Susy Gómez*. (Propuesta educativa) Madrid, Eneida.

RIGO VANRELL, Catalina (2010) *Transformar el entorno. Ouka Leele*. (Propuesta educativa) Madrid, Eneida.

RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, Elena (2007) Aplicaciones del Arteterapia en aula como medio de prevención para el desarrollo de la autoestima y el fomento de las relaciones sociales positivas: "Me siento vivo y convivo" *Arteterapia - Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social* Vol. 2 (2007): 275-291.

ROMERO RODRÍGUEZ, Julio (2010) *Mirar con otros ojos. Paloma Navares*. Madrid, Eneida.

SÁNCHEZ DE SERDIO, Aida TRAFÍ I PRATS, Laura RIFÀ VALLS, Montserrat (2003) Identidad y diferencia en la investigación de las artes: hacia una comunidad de conocimiento, práctica y debate *Actas Congreso INARS : la investigación en las artes plásticas y visuales / coord. por Alberto Mañero Gutiérrez, Juan Carlos Araño Gisbert*, 2003, ISBN 84-472-0762-5, págs. 353-362

SANDELL, Renee (1991) The Liberating Relevance of Feminist Pedagogy *Studies in Art Education*, Vol. 32, No. 3 (Spring, 1991), pp. 178-187

- SANDELL, Renee (1979) Feminist Art Education: An Analysis of the Women's Art Movement As an Educational Force *Studies in Art Education*, Vol. 20, No. 2 (1979), pp. 18-28
- SHREWSBURY, Carolyn M. (1993) Feminist Pedagogy: An Updated Bibliography *Women's Studies Quarterly*, Vol. 21, No. 3/4, Feminist Pedagogy: An Update (Fall - Winter, 1993), pp. 148-160
- SINNER, A. (2008) Landscapes of Meaning: From Childhood Art to Geographies of Self as Artist/Researcher/Teacher (A Video Script/un périple visuel) [Abstract] *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, Vol. 31, No. 1, La question liées aux rôles sociaux de sexe en éducation / Gender Issues in Education (2008), pp. 255, 262
- SKELTON, Pam (1986) Women in Art Education. *Circa*, No. 26, Education Supplement Part 3 (Jan. - Feb., 1986), pp. 38-41
- SMITH, Peter (1988) The Role of Gender in the History of Art Education: Questioning Some Explanations *Studies in Art Education*, Vol. 29, No. 4 (Summer, 1988), pp. 232-240
- SUESS, Astrid (2007) Arte, terapia y transformación social en la intersección entre postestructuralismo y teoría crítica. *Arteterapia Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social* Vol. 2 (2007): 27-37
- WAGNER-OTT, Anna (2002) Analysis of Gender Identity Through Doll and Action Figure Politics in Art. Education *Studies in Art Education*, Vol. 43, No. 3 (Spring, 2002), pp. 246-263
- ZAFRA ALCARAZ, Remedios (2008) El mito Netiana *Feminismo /s: revista del Centro de Estudios sobre la Mujer de la Universidad de Alicante*, ISSN 1696-8166, Nº. 11, 2008 (Ejemplar dedicado a: La representación/ presencia de la mujer en los medios de comunicación / coord. por Sonia Núñez Puente; Helena Establier Pérez (ed. lit.)), págs. 141-152
- ZAFRA ALCARAZ, Remedios (2011) Aprender a ser / aprender a ver: Género y mito en la construcción de imágenes visuales *Infancia, mercado y educación artística* / coord. por Ricardo Marín Viadel, 2011, ISBN 978-84-9700-658-3, págs. 61-76
- ZIMMERMAN, Enid (1991) Art Education for Women in England from 1890-1910 as Reflected in the Victorian Periodical Press and Current Feminist Histories of Art Education *Studies in Art Education*, Vol. 32, No. 2 (Winter, 1991), pp. 105-116
- ZIMMERMAN, Enid (1990) Issues Related to Teaching Art from a Feminist Point of View *Visual Arts Research*, Vol. 16, No. 2(32) (Fall 1990), pp. 1-9