

INVESTIGACIONES

Mujeres artistas en la formación del profesorado.
Un estudio interseccional en la Universitat de València

Women Artists in Teacher Training.
An Intersectional Study at the University of Valencia

Ricard Huerta^a, Amparo Alonso Sanz^a

^aUniversitat de València, España.
ricard.huerta@uv.es, m.amparo.alonso@uv.es

RESUMEN

Los estudios de magisterio se encuentran feminizados y con una gran diversidad desde una mirada interseccional. Las artes pueden ofrecer oportunidades para alcanzar una sociedad más justa e igualitaria. Mediante una metodología mixta se pretende conocer la actitud y prejuicios del futuro profesorado sobre el feminismo y las posibilidades pedagógicas del arte hecho por mujeres, para identificar si es necesario introducir las cuestiones de género durante su formación inicial y cómo poder hacerlo. Los resultados demuestran un alumnado que se considera feminista mayoritariamente, pero en el que persiste prejuicios hacia las obras de arte en función del sexo de los artistas. La desconfianza mostrada en sus capacidades para introducir referentes femeninos en la enseñanza nos lleva a proponer actividades formativas para paliar estas problemáticas.

Palabras clave: formación del profesorado, género, feminismo, educación artística, referentes femeninos.

ABSTRACT

Teaching studies are feminized and with great diversity from an intersectional perspective. The arts can offer opportunities to achieve a more just and equal society. Through a mixed methodology, the aim is to know the attitude and prejudices of future teachers about feminism and the pedagogical possibilities of art made by women, to identify if it is necessary to introduce gender issues during their initial training and how to do it. The results show that the students consider themselves mostly feminists, but in which prejudices towards works of art persist based on the sex of the artists. The mistrust shown in their abilities to introduce female references in teaching leads us to propose training activities to alleviate these problems.

Key words: Teacher Training, Gender, Feminism, Art Education, Female Referents.

1. INTRODUCCIÓN

Las cuestiones relativas al género y a la forma en que la mujer ha sido y es tratada en nuestra sociedad son de extremo interés en la formación inicial del profesorado. Por un lado, porque estos estudios se encuentran feminizados y por tanto, siendo la práctica totalidad de sus estudiantes mujeres, es fundamental abordar sus derechos y la forma de reivindicarlos. Según Blasco (2010) los orígenes de la feminización del magisterio en España se remontan a las maestras que enseñaron en las escuelas financiadas por la Sociedad Económica de Valencia entre 1819 y 1866. Y desde mediados del siglo XIX, se identificó a la maestra con la madre como consecuencia de la incorporación de mujeres a un ámbito público como era el magisterio. Sin embargo, en las primeras décadas del siglo XX algunos de los intelectuales más destacados se opusieron a que las mujeres tuvieran un lugar tan destacado en el campo educativo; así fue en Argentina en un contexto legislativo que limitaba política y jurídicamente a las mujeres (Fiorucci, 2016). Aun así, hasta la actualidad esta titulación continúa siendo altamente feminizada. “En términos de género, se ha feminizado; a plazo algo más corto, en términos de clase, primero se popularizó, después se mesocratizó y, reciente o próximamente, vuelve a proletarizarse” (Enguita y Gago, 2001, p. 18).

Por otro lado, la perspectiva de género en la formación inicial es importante debido a la falta de asignaturas con contenido específico relativo a la igualdad de género y el valor de la diversidad. Por ello defendemos tratar de forma transversal estas cuestiones en las materias que impartimos de educación artística. Tampoco resulta habitual analizar la influencia de los espacios como elementos conformadores de contenido (Alonso-Sanz, 2017; Rodríguez Navarro y García Monge, 2009), algo que en el caso de problemáticas como el machismo o la heteronormatividad, vistas desde los feminismos y la diversidad sexual, todavía está pendiente de análisis y respuestas adecuadas.

Somos docentes de educación artística y consideramos que nuestra área de conocimiento ofrece muchas posibilidades para trabajar cuestiones de género en las materias que impartimos; pero también para educar a través de las artes en materias de otras áreas de conocimiento. Los beneficios de la inclusión de la transversalidad de género en la formación inicial del profesorado comienzan a defenderse en los últimos tiempos (García-Cano e Hinojosa, 2016; García Pérez, Sala, Rodríguez y Sabuco, 2013). El feminismo es por tanto un posicionamiento que trasciende a cualquiera de nuestras enseñanzas e investigaciones. Nos ayuda a reconocer que al observar a nuestro alumnado debemos hacerlo desde consideraciones interseccionales. La teoría interseccional (De Beco, 2019; Truscan y Boruke-Martignoni, 2016) ha contribuido a comprender las identidades como una mezcla de múltiples características intrincadamente entrelazadas como pueden ser: género, sexualidad, origen étnico (en lugar de raza), idioma, religión, estado familiar, estructura familiar, etapa del ciclo de vida, edad, discapacidad o clase social. Siendo por supuesto, el significado de ser mujer pluralizado y particularizado (Davis, 2000; La Barbera, 2016).

El sistema binario de las construcciones de sexo-género se convierte en una de las imposiciones más elaboradas de nuestra cultura (García, 2015), generando modelos corporales y de conducta, al tiempo que asigna ideales normativos y anula cualquier posibilidad de identidad que se pueda pensar o imaginar más allá de la normativa establecida (De Lauretis, 1990). Este planteamiento colisiona con los intentos de mejora de cualquier política de igualdad y atención a la diversidad, por lo que urge llevar al aula nuevas miradas hacia las disidencias, tanto desde los feminismos como desde las perspectivas

quer (Del Río Almagro y Cordero Rodríguez, 2020). Las voces disidentes nos ayudan a replantear muchas cuestiones que parecían inamovibles hasta hace relativamente poco tiempo (Trujillo, 2014), y debemos permanecer atentos tanto a los trabajos ya clásicos en el terreno de las revisiones de género (Butler, 2002), como en las geografías más recientes que ponen en evidencia el malestar de las nuevas generaciones respecto a los códigos restrictivos (Valentine, 2007). Habitualmente, tras los prejuicios de género y sexo, existe en realidad una verdadera obsesión por eliminar de lo educativo todo lo relativo al cuerpo y el deseo (Planella, 2006).

Nosotros educamos al futuro profesorado desde el respeto, los valores, y la atención a la ciudadanía, desde las pautas que deben regir una sociedad democrática. Una de las claves para llevar adelante esta labor es la relectura de los códigos de sexo y género (Butler, 2006), así como la atención a la diversidad. Superamos prejuicios de tipo social y económico, para dar paso a la inclusión como estrategia clave (Schick Carrillo, Zúñiga Maldonado, Aguilar Peña, Sabogal Rengifo & Cortés Gallardo, 2019).

Este estudio se desarrolla en el contexto de la ciudad de València (España). Pero a pesar de que sea una ciudad muy turística y en la que conviven muchas culturas, la universidad no parece ser un fiel reflejo de ello. “La entrada de los inmigrados a los ciclos educativos superiores se encuentra limitada por factores financieros familiares y por los programas educativos desarrollados en los centros, generalmente asimilacionistas” (Arjona, Checa y Checa, 2014, s/p). En nuestro trabajo como formadores de futuros maestros reconocemos como un valor la diversidad cultural y étnica. En los últimos años identificamos que se ha producido un aumento de estudiantes descendientes de inmigrantes que provienen de otros países y continentes. Este aumento de acceso a los estudios superiores de colectivos hasta el momento casi ausentes enriquece la forma en que se concibe la educación entre pares. Por ejemplo, se pone en cuestión el discurso cultural occidental colonizador que está tan presente en los contenidos curriculares de arte.

El curso presente ha sido singular en este sentido. Durante las sesiones de presentación iniciales, desarrollamos una dinámica dirigida a conocernos a partir de un objeto personal. Relacionarnos desde el patrimonio material dio la oportunidad de compartir también conocimiento y recuerdos sobre nuestro patrimonio inmaterial (López Fdez. Cao, 2018). Surgieron expresiones de afectos, lazos familiares, convicciones, luchas personales y emociones, incluso traumas, mientras cada persona daba a conocer los motivos por los que había escogido dicho objeto. Así conocimos en un grupo las historias de 4 estudiantes cuyas familias procedían de Sudamérica, entre ellas tres de piel negra; o la historia de una alumna de origen francés. Cada estudiante escogía el momento en que deseaba hablar si finalmente deseaba participar.

Pero no solamente encontramos diversidad étnica y cultural en nuestras aulas. También existe diversidad sexual que durante años ha sido silenciada o escondida. La Universitat de València, desde el Vicerrectorado de Igualdad, Diversidad y Sostenibilidad, ha contribuido a que la condición sexual del alumnado y profesorado se considere un factor importante, respetable, aceptado y visible en nuestra comunidad. Concretamente entre el futuro profesorado, nos parece indispensable abrazar la existencia de personas que no se identifican con el binarismo de género. Especialmente cuando la identificación es voluntaria y se produce públicamente, pues contribuye a construir un entorno más representativo de la sociedad actual. Entre los casos que se podrían encontrar estarían quienes nacen con órganos reproductivos intersexuales o quienes se identifican como lesbianas, gais,

bisexuales, transgéneros, transexuales, de género no-binario o tercer género, por ejemplo. Casuísticas que igualmente pueden darse en el espacio escolar y que el profesorado debe ser capaz de reconocer.

De hecho, la Comunidad Valenciana cuenta con una normativa específica (Presidencia de la Generalitat [2017/3089]; Vicepresidencia y Conselleria de Igualdad y Políticas Inclusivas [2018/8139]) del reconocimiento del derecho a la identidad y a la expresión de género. También se ha elaborado un protocolo (Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte [2016/10425]) de acompañamiento para garantizar el derecho a la identidad de género que es de obligado cumplimiento para todos los centros sostenidos con fondos públicos. Esto nos conduce innegablemente a la necesidad de formar a nuestro futuro profesorado para abordar temas como la transexualidad a temprana edad. Pero para ello es preciso conocer cuáles son sus prejuicios, temores o incluso la autopercepción de su capacidad para afrontar pedagógicamente estas cuestiones. De este modo es posible que diseñemos propuestas didácticas encaminadas a mejorar sus estrategias formativas.

Siguiendo con la narrativa de cuanto aconteció este curso durante las presentaciones, cabe destacar dos situaciones más. En un grupo un estudiante se presentó ante el resto con una botella de agua rosa, explicando que lo que le hubiese gustado traer realmente sería una peluca pues disfrutaba travistiéndose. Desde ese momento se sintió con la libertad de acudir a clase con una larga melena rubia, rosada o plateada. En otro grupo una alumna se mostraba inquieta ante la posibilidad de intervenir. Finalmente, al comenzar a hablar, se mostró tremendamente emocionada y nerviosa al mostrar una bandera arcoíris y expresar que en la universidad había encontrado a la mujer de la que ahora era pareja. Contar con casos espontáneos de identificación LGTB en nuestras aulas es tremendamente valioso para el aprendizaje del grupo. Nos permite abordar cuestiones de sexo, género y sexualidad desde la diversidad interna y no desde la teorización externa.

El principal objetivo de esta investigación es conocer la actitud y prejuicios del futuro profesorado sobre el feminismo y las posibilidades pedagógicas del arte hecho por mujeres, para identificar si es necesario introducir las cuestiones de género durante su formación inicial y cómo poder hacerlo.

2. METODOLOGÍA

Este estudio encuentra en las metodologías de investigación mixta (Hitchcock y Onwuegbuzie, 2020) la posibilidad de hacer una evaluación inicial de la actitud del alumnado. Siendo una gran ventaja de la investigación de métodos mixtos que proporciona una mirada en profundidad al contexto, procesos e interacciones donde también sea precisa la medición de actitudes y resultados (Lodico, Spaulding y Voegtler, 2010). Contemplando aproximarnos tanto a pequeñas narrativas de forma cualitativa como a aspectos de respuesta predecible mediante escalas de Likert y otras preguntas de respuesta cerrada.

La presente investigación recoge la participación de 4 grupos de estudiantes de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València. Tres grupos de tercer curso del “Grado de Maestro/a de Educación Infantil” pertenecientes a la asignatura de “Didáctica de la educación plástica y visual de la educación infantil”, así como un grupo del “Grado de Maestro/a en Educación Primaria” perteneciente a la asignatura de “Propuestas Didácticas en Educación Artística”.

La muestra se escoge por conveniencia. Los criterios de inclusión fueron: ser fácilmente accesibles para ambos investigadores desde el ejercicio docente y ser población de interés al estar en periodo de formación inicial. Se excluyeron aquellos grupos que no se encontraban en tercer curso de sus estudios de Magisterio, para que la muestra tuviese una madurez formativa semejante, con experiencias previas de prácticas en centros educativos.

Tabla 1. Número de estudiantes matriculados en las asignaturas invitadas a participar

Estudios	Grupo	Hombres	Mujeres
Grado de Maestro/a en Educación Infantil.	3R	2	43
	3S	4	44
	3U	2	49
Grado de Maestro/a en Educación Primaria. Mención "Arte y Humanidades".	3A	5	45

Como puede observarse en la tabla 1 la profesión del magisterio sigue estando demandada mayoritariamente por mujeres. Lo cual supone la feminización de esta titulación como ocurre igualmente en otros grados de Ciencias Sociales o Humanidades.

El instrumento de recogida de datos para la evaluación inicial combina: preguntas dicotómicas, con la intención de dividir a los encuestados en dos grupos según sus opiniones, experiencias o cualidades; preguntas abiertas, para profundizar en detalle en sus conocimientos y actitudes de forma extensa y sin condicionamientos; preguntas de tipo Likert, para valorar el nivel de acuerdo o desacuerdo con ciertas declaraciones con la intención de medir el comportamiento y evaluar la opinión. El procedimiento para la elección de los reactivos con que se compone el instrumento de recolección de información consideró el objetivo de la investigación y las teorías feministas sustantivas que fundamentan y definen la opción teórica de la investigación, además se sometió a juicio de expertos del grupo de investigación del que formamos parte.

El cuestionario contiene 7 preguntas iniciales para recopilar datos demográficos: correo electrónico, nombre, apellidos, Grado, sexo, edad, orientación sexual, experiencia profesional vinculada a la educación reglada e informal. El resto de preguntas incluyen: (1) ¿Te consideras una persona feminista?, (2) ¿Incorporar pedagogías feministas ha de ser cosa exclusivamente de mujeres?, (3) Como futura maestra creo que educaré de una forma feminista (escala Likert), (4) ¿Qué te puede ofrecer el arte para educar de una forma feminista?, (5) Cita 3 artistas mujeres, (6) El arte que conoces, hecho por mujeres, se caracteriza por..., (7) El arte que conoces, hecho por hombres, se caracteriza por..., (8) Siento que tengo estrategias para enseñar mediante arte hecho por mujeres (escala Likert), (9) ¿Es la transexualidad un tema que abordarías como maestra? (escala Likert), (10) ¿A partir de qué momento considerarías interesante abordar la transexualidad como maestra con tu alumnado o sus familias?, (11) Siento que poseo estrategias para abordar la transexualidad en el aula (escala Likert).

La entrevista fue respondida durante el mes de febrero de 2020. Una vez analizados los datos y a la vista de los resultados, nos planteamos diseñar acciones pedagógicas para mejorar las estrategias didácticas del futuro profesorado, como una evolución positiva hacia la mejor formación docente. En el mes de marzo de 2020 implementamos unas sesiones prácticas a partir de la obra de artistas mujeres de las que es posible compartir interesantes resultados.

Los portafolios del alumnado, las reflexiones compartidas y otros métodos de reflexión nos permitieron finalmente recoger de forma cualitativa sus cambios de actitud. La pretensión no era generar un post test que evaluase de forma sistemática un cambio consistente en todos los reactivos y parámetros de análisis. Sino sopesar qué influencia tienen las propuestas pedagógicas en el pensamiento propio del alumnado que puedan ser reconocidas conscientemente y de forma autónoma. Es decir, observar precisamente qué alteraciones se producían en algunos ítems según las didácticas aplicadas para valorar su efectividad en la mejora de la formación.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN INICIAL

De la población de estudiantes a la que se le ofrece participar del estudio, se obtiene una participación de 182 personas. La muestra está formada por 1 persona intersexual, 12 hombres y 169 mujeres. Respecto a la edad, 1 persona tiene una edad igual o superior a 41 años, 16 estudiantes tienen entre 26 y 40 años, mientras que la mayoría son 165 menores de 25 años. De la orientación sexual sabemos que el 88,5% es heterosexual, el 3,3% homosexual, el 5,5% bisexual, un 2,2% prefiere no contestar y un 0,5% se corresponde con otra orientación.

Mientras que en educación reglada 72 personas tienen experiencia profesional, en educación informal son 143 personas quienes han tenido alguna experiencia previa. Siendo prácticamente la totalidad de los participantes entrevistados, conviene plantearse la importancia de las cuestiones de género más allá de las exigencias curriculares.

Un 94% de la muestra se considera feminista. Al preguntarles como definirían el feminismo predomina mayoritariamente la concepción de un movimiento ideológico y social que defiende la igualdad de derechos entre hombres y mujeres. En algunos casos se enfatiza la idea de lucha, empoderamiento, emancipación, reconocimiento, sororidad, libertad de decisión, no discriminación, visibilidad o eliminación de la violencia machista. Destacamos la narrativa de AL que dice: “La igualdad absoluta entre mujeres y hombres. Que en pleno siglo XXI, las mujeres tengamos que continuar viviendo en inferioridad al sexo masculino, por el simple hecho de ser mujer, es una vergüenza para nuestra sociedad. En definitiva, el feminismo no es una secta como muchos carcas fascistas quieren hacer creer. El feminismo es un movimiento que lucha por los derechos de la mujer para que tengamos las mismas oportunidades y libertades que tienen los hombres”.

Respecto a la posibilidad de incorporar pedagogías feministas, les preguntamos si consideran que debe ser una acción exclusivamente desarrollada por las mujeres. A lo que el 97,3% responde que no, un 1,6% que sí y un 1,1% que tal vez.

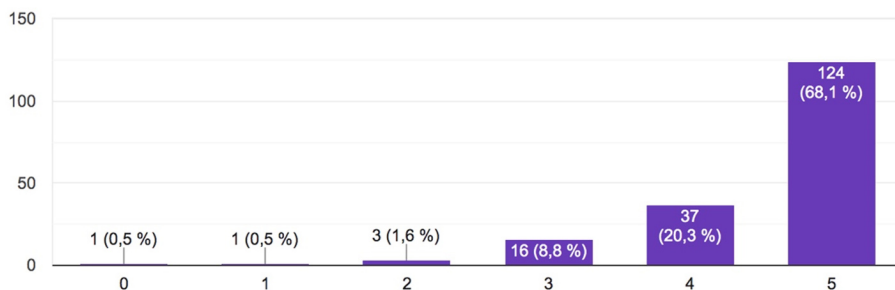
La predisposición para educar en el futuro, cuando ejerzan la docencia, de una forma feminista, demuestra que existen todavía dificultades, temores o falta de deseo al respecto.

Pues, aunque una mayoría de 124 (68,1%) estudiantes creen que, por supuesto educarán de forma feminista, el resto se reparten en posturas menos seguras.

Figura 1. Predisposición para educar en el futuro de una forma feminista.

Como futura maestra creo que educaré de una forma feminista

182 respuestas



La pregunta relativa a lo que el arte puede ofrecer para educar de una forma feminista contaba con 10 propuestas. Nadie piensa que el arte no tenga nada que ofrecer. Pero 8 personas no saben o no están seguras de qué puede ofrecer. El factor que parece mejor valorado es la visibilidad de la diversidad de identidades posibles para la mujer, con la participación de un 79,9% de estudiantes. Un 75,8% de la muestra cree que el arte ofrece ejemplos de mujeres como referentes artísticos a ser considerados. Las ideas que siguen con un mayor número de participantes, 75,3% en ambos casos, es que ofrece reflexiones sobre sexo, género y sexualidad, también que son modos de expresar emociones, temores o disconformidades. EL 68,1% considera valioso que sea un modo de denunciar la discriminación o violencia hacia la mujer. Un 48,4% halla en el arte imágenes con las que ilustrar conceptos relativos al feminismo complejos. Sin embargo, menos de la mitad (40,1%) cree que el arte pueda ofrecer estrategias de lucha pacifista. Y solo una minoría de 35,2% halla en el arte ejemplos de transgresiones a las opresiones machistas.

Les pedimos citar a tres artistas y las respuestas incluyeron mayoritariamente artistas visuales, especialmente del campo de la pintura y la ilustración, en menor medida performers, escultoras, fotógrafas, etc. La artista más reconocida es Frida Kahlo con 148 menciones, lo cual pone de manifiesto el efecto divulgador de la mercadotecnia y el cine en el público juvenil que la ha convertido en un símbolo feminista en los últimos años. Le sigue la artista Yayoi Kusama con 27 menciones, muy popular entre las profesoras de Educación Infantil por responder a una estética sencilla, un cromatismo exacerbado, y una fácil reproducción o adaptación a los contenidos curriculares de temprana edad.

Otras artistas nombradas han sido: Natividad Navalón (21 menciones), Cindy Sherman (16), Maribel Domenech (13), Camille Claudel (11), Carmen Calvo (10), María Macêdo (10), Maruja Mallo (9), Jessica Stockholder (9), Beatrix Potter (8), Barbara Kruger (7), Louise Bourgeois (7), Artemisa Gentileschi (7), Berthe Morisot (7), Marina Abramovic (6), Tamara de Lempicka (6), Sara Vilar (6), Mary Cassatt (5), Mireia Vilapuig (5), Anna

Ruiz Sospedra (5), Jenny Holzer (4), Paula Bonet (4), Mau Monleón (4), Ángela de la Cruz (3), Zaha Hadid (3), Ana Mendieta (3), Lola Vendetta (3).

Las artistas que han sido nombradas solo por dos participantes han sido: Natalia Goncharova, Sheela Gowda, Clara Peeters, Pina Bausch, María Blanchard, Yoko Ono, Mar C. Llop, Rocío Salazar, Laura Gallego. Y las artistas indicadas solo en una ocasión han sido: Remedios Varo, Dani Curbelo, Aitana Carrasco (ilustradora), Eugenia Bencells, Raquel Rosy, Raquel Forner, Jenny Marketou, Judith Leyste, Jenny Salville, Ester Ferrer, Pia Fries, Cristina Iglesias, Ana Navarrete, Maria Van Oosterwijk, Rosalba Carriera, Elvira Sastre, Alba Flores, Doris Salcedo, Susana Solano, Elena de Rivero, Ouka Leele, Sonia Delaunay, Sara Colaone, Helen Frankenthaler, Yolanda Herranz, Shirin Neshat, Jean Gorigori, Alejandra de la Torre, Sofonisba Auguissola, Nora Ancarola, Lara Lars, Perle Fine, Rebeca Plana, Beca Jover, Esther Gili, Mónica Mayer, Dorothea Tanning, Viviana Grondona, Agustina Guerrero, Lyona (Marta Puig), Sara Herrainz. Algunas de las artistas mencionadas son ilustradoras que nuestras estudiantes siguen en las redes sociales como Pinterest, así dice una de ellas al referirse al arte hecho por mujeres que se caracteriza por “estar más en redes sociales que en libros o museos”. Se trata de formas de difusión que no requieren de la legitimización institucional sino de la respuesta directa del público.

Llama la atención que también se hayan propuesto cantantes como Jennifer López, Beyoncé, Rihanna, Rosalía, Rozalén, Karol G, Lola Indigo, Zahara, Vanesa Martín, Laurie Anderson. Además de actrices como Marilyn Monroe, Penélope Cruz, Elsa Pataky, Julia Roberts, Scarlett Johansson, Macarena García, Reese Witherspoon, Emma Watson. También escritoras como Jane Austen, Virginia Woolf, Marie Curie, Gloria Fuertes, María Moliner, Megan Maxwell, Almudena Grandes, Holly Black, Lupe Bohorques, Sylvia Plath. O diseñadoras como Coco Chanel, Agatha Ruiz de la Prada; la cineasta como Isabel Coixet, la bailarina Anna Pavlova, la colaboradora de televisión Daniela Blume, familiares como una madre, abuela, hermana o profesora e incluso un hombre, Andy Warhol. Incluso mujeres destacadas, pero no en el ámbito artístico como María Montessori o Ángela González Sierra. Esto podemos comprenderlo a partir del comentario de AC una de las participantes: “el ámbito artístico en el que conozco a más mujeres es el de la música y el cine, en ese orden. Podría hablar, de forma natural, de muchísimas mujeres que son cantantes. En cambio, si pienso en la fotografía o en la escultura, necesito recurrir a internet buscando una obra o una exposición que me lleve a recordar el nombre de la artista”.

Otra cuestión sobre la que nos interesa profundizar es qué creen que caracteriza al arte hecho por mujeres. Ante esta pregunta 13 participantes no han sabido cómo diferenciarlo. El dato más significativo es que en 72 ocasiones se explica que son características las reivindicaciones feministas, “el intento de conseguir la igualdad y la lucha contra la discriminación y violencia de género”, que estas obras “abordan denuncias sociales” y resaltan “las cualidades y habilidades de la mujer y su papel en la sociedad frente a la opresión del machismo” (Offen, 1988). O incluso cuestiones vinculadas a la diversidad sexual y de género. Lo cual contribuye a visibilizar el rol de la mujer en la sociedad actual. Precisamente en 21 ocasiones se destaca que el arte hecho por mujeres está infravalorado, al “conocerse menos que el hecho por los hombres, por el mismo hecho de ser mujeres”, destacando su escasa repercusión social.

Aunque 6 personas consideran que no puede haber rasgos distintivos entre el arte hecho por un sexo u otro, sino por la identidad de quien las crea y hasta 7 veces se destaca la diversidad de disciplinas y temáticas existentes; prevalecen ciertos prejuicios entorno

a la feminidad. Así 32 veces se menciona el carácter expresivo, emocional y sensible de las obras hechas por mujeres. Se considera más sentimental o al menos que se centran en representar más los sentimientos y emociones. O incluso se menciona que es más fino y delicado. Otros adjetivos empleados en menor medida son: colorido, explosivo, innovador, detallista, abstracto.

Y en oposición a esta última pregunta qué creen que caracteriza al arte hecho por hombres. En una cantidad semejante de respuestas, 17, encontramos que no saben cómo definirlo: “No conozco mucho las obras, ya que durante mi período educativo no se han centrado mucho en dedicarle tanto tiempo al área artística”. En 37 ocasiones se considera que el arte hecho por hombres es más reconocido social e históricamente a nivel mundial. Uno de los testimonios, el de CAR, afirma: “Poseer más reconocimiento y prestigio que el de las mujeres a lo largo de la historia. En cualquier ámbito del arte es muy sencillo identificar algún hombre porque la cultura en la que vivimos no esconde el arte que ellos hacen. Principalmente es más sencillo porque la educación artística que hemos recibido a lo largo de nuestra vida, gira en torno al arte hecho por hombres”. Esto permite entender por qué 9 personas consideran que la característica principal es la diversidad de temas y técnicas empleadas: “Por desgracia, la mayoría del arte que conocemos está hecho por hombres, y por ello sus características son muy variadas, aunque todos posiblemente coincidan y provoquen, de algún modo, la invisibilización de la mujer en la sociedad”. Se mencionan muchos tipos de temas principales: en 17 ocasiones la idealización de la mujer que desnuda es objeto de inspiración y aparece sexualizada en sus representaciones; en 13 ocasiones los hechos históricos como son escenas bélicas; 12 veces se menciona la representación de la fortaleza, masculinidad y virilidad del hombre ensalzándole como protagonista; seguido por las escenas de la vida cotidiana hasta 10 veces, 9 los retratos, los paisajes o naturaleza en 7 ocasiones. Algunas voces, 9, insisten en que la diferencia depende del estilo de cada persona y no del sexo. Sin embargo, aunque en 5 ocasiones se refieren a la expresión de sentimientos (frente a las 32 menciones en las obras de arte de las mujeres), o en 4 ocasiones a que resalta la belleza, también hasta 6 veces se dice que es menos sensible y sentimental, o más objetivo. Se destaca principalmente la obra pictórica y se califica este arte masculino con adjetivos como: creativo, imaginativo, ingenioso, innovador, rudo, brusco, despreocupado, abstracto.

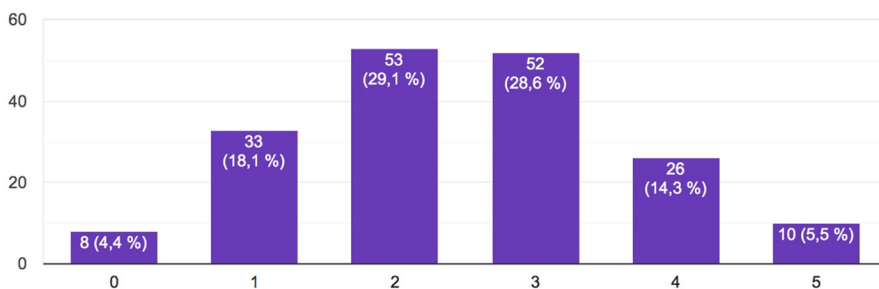
La principal diferencia que destacar respecto al arte hecho por mujeres es que no posee un carácter reivindicativo. De hecho 2 respuestas explicitan que no tienen “tanta preocupación por la igualdad de derechos” y que su “mensaje es menos transgresor”.

Nuestro alumnado presenta desconfianza generalizada sobre sus capacidades para enseñar mediante el arte hecho por mujeres, sienten que les faltan estrategias (ver figura 2). Esto pone de manifiesto la importancia de educarles al respecto en su formación inicial, de otro modo se continuarán perpetuando los problemas y prejuicios que han manifestado en las preguntas previas.

Figura 2. Autopercepción de estrategias para enseñar mediante arte hecho por mujeres.

Siento que tengo estrategias para enseñar mediante arte hecho por mujeres

182 respuestas

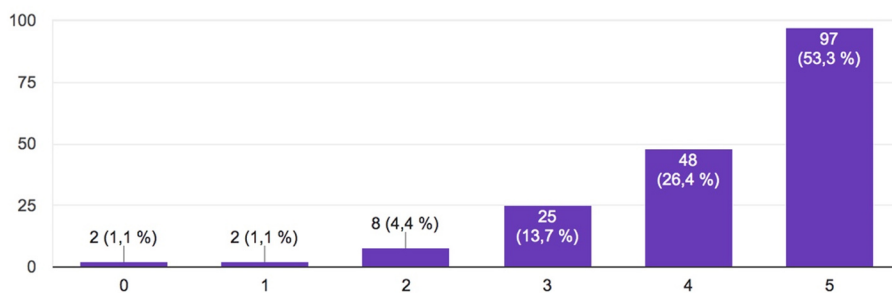


Uno de los temas que la legislación actual ha puesto de manifiesto como primordiales en el entorno educativo es el abordaje del derecho a la identidad de género, la expresión de género y la intersexualidad. La transexualidad es un tema que sin duda los futuros docentes abordarían en las aulas (ver figura 3).

Figura 3. La transexualidad como tema abordable por maestras.

¿Es la transexualidad un tema que abordarías como maestra?

182 respuestas

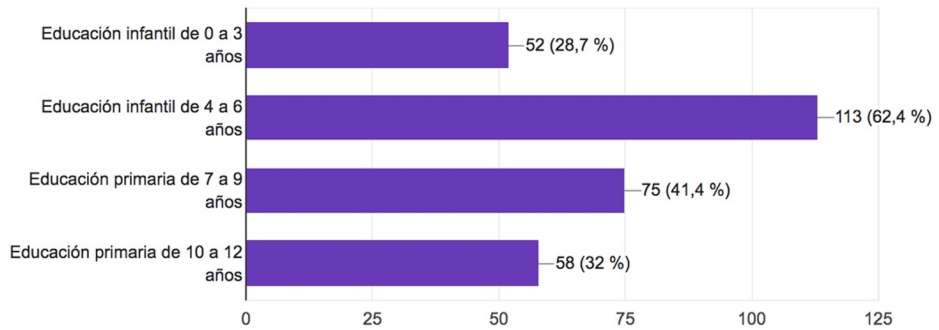


Un asunto que consideran especialmente interesante a tratar con el alumnado o sus familias entre los 4 y los 6 años, pero que se considera abordable en todas las etapas educativas (ver figura 4).

Figura 4. Etapa educativa en la que abordar la transexualidad.

¿A partir de qué momento considerarías interesante abordar la transexualidad como maestra con tu alumnado o sus familias?

181 respuestas

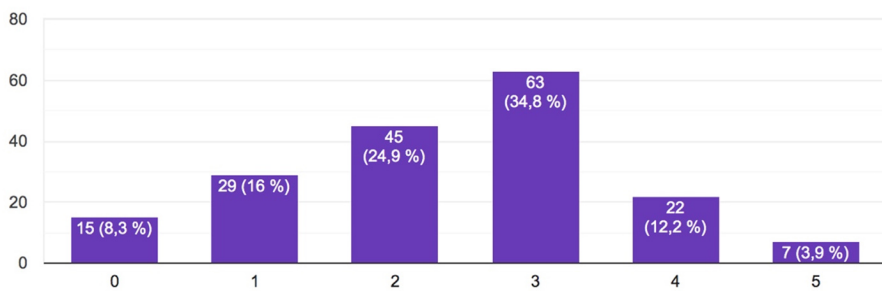


Sin embargo, de nuevo el alumnado presenta desconfianza generalizada sobre sus capacidades para abordar la transexualidad en el aula, sienten que les faltan estrategias (ver figura 5). Por tanto, es preciso ayudarles al respecto en su formación inicial, de manera que puedan dar una respuesta eficaz a las casuísticas que se les presenten en el futuro.

Figura 5. Autopercepción de estrategias para abordar la transexualidad en el aula.

Siento que poseo estrategias para abordar la transexualidad en el aula

181 respuestas



3.2. RESULTADOS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

El desarrollo de las sesiones prácticas después de la evaluación inicial se produce de la siguiente forma. Ofrecemos al alumnado un listado de mujeres artistas que habiendo expuesto en Museari Queer Art pueden resultar de gran interés para tratar cuestiones de género en el aula de infantil. Además, procuramos toda la información relativa a su obra disponible en el catálogo <http://www.museari.com/wp-content/uploads/pdf/CatalogoMuseariQueerArt.pdf> y les ofrecemos un vídeo explicativo para cada artista con una lectura denotativa y connotativa de su obra.

Tabla 2. Listado de artistas mujeres que exponen en “Museari. Museu de l’imaginari”

Artista	Enlace a la página web de Museari. Museu de l’imaginari
Maribel Doménech	https://www.museari.com/portfolio_page/expo-maribel-domenech
Nora Ancarola	https://www.museari.com/portfolio_page/nora-ancarola
Anna Ruiz Sospedra	https://www.museari.com/portfolio_page/anna-ruiz
Olga Olivera-Tabeni	https://www.museari.com/portfolio_page/olga-olivera-tabeni
Anna Navarrete	https://www.museari.com/portfolio_page/ana-navarrete
Mar C. Llop*	https://www.museari.com/portfolio_page/mar-c-llop
Sara Colaone	https://www.museari.com/portfolio_page/sara-colaone
Gledys Macías*	https://www.museari.com/portfolio_page/gledys-macias/
Natividad Navalon	https://www.museari.com/portfolio_page/natividad-navalon
Eva Máñez	http://www.museari.com/portfolio_page/eva-manez
Elia Torrecilla	https://www.museari.com/elia-torrecilla
Dani Curbelo*	https://www.museari.com/portfolio_page/dani-curbelo
Yolanda Herranz	https://www.museari.com/portfolio_page/yolanda-herranz
O.R.G.I.A	https://www.museari.com/portfolio_page/o-r-g-i-a

4. PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA EL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

La propuesta pedagógica para el alumnado de los 3 grupos del Grado de Maestro/a en Educación Infantil se divide en 2 fases. La primera fase consiste en conocer en profundidad la obra de una artista que les servirá de inspiración para diseñar posteriormente un recurso de aula. Les pedimos que individualmente realicen una primera aproximación a la obra de estas artistas con la visita a la web y visionado de sus obras. Cada estudiante debe escoger las 5 artistas que más les gusten para desarrollar un proyecto en equipo. A continuación, por equipos de trabajo de entre 10 y 12 estudiantes aproximadamente dialogan sobre

las obras que han visto. Comprueban que 3 artistas son las que han sido escogidas por más integrantes del equipo. Y llegan a un consenso para escoger una sola de esas 3. Les invitamos a profundizar en el conocimiento de la artista escogida, buscando en otras fuentes más información acerca de su vida, trayectoria y otras series artísticas que les ayuden a comprender mejor el enfoque de sus obras. Finalmente, a partir de la obra de esta artista, hacen un análisis y reflexión acerca de:

- Qué características tiene la obra haciendo una lectura denotativa y connotativa.
- Qué les puede ofrecer la obra de esta artista para educar de una forma feminista.
- Qué problemáticas les generaría tratar en el aula escolar los temas abordados por la artista.

La segunda fase consiste en utilizar el cuento o álbum ilustrado como estrategia para introducir en el aula de infantil los aprendizajes que les ofrecen estas artistas en sus obras. Es decir, conocedoras del nivel cognitivo, madurativo y la idiosincrasia del colectivo infantil, se les plantea un supuesto de mediación entre arte y educación a través del cuento. De manera que diseñarán un cuento para mediar entre un producto cultural como son las obras de arte y los escolares que las consumirían. A partir de la obra escogida (ver figura 6), cada equipo elabora un cuento en formato digital (ver figura 7) que se utilizaría en el aula para ser trabajado con escolares (Augustowsky, 2003). Se les incita a enseñarles alguna cuestión que hayan aprendido durante sus pesquisas: la vida de la artista, alguna de sus piezas, de los temas más sugerentes y sus simbologías. Se les pide que los cuentos contengan portada, lomo y contraportada además de las hojas internas. Se comparten en red los cuentos de cada equipo con la idea de ofrecerles una posibilidad de enriquecer sus miradas y como forma de puesta en común entre grupos diferentes.

Los resultados de los diferentes cuentos elaborados por el alumnado demuestran una gran capacidad de adaptación de las temáticas abordadas por las artistas a la realidad infantil (Callahan y Nicholas, 2019). En algunos casos incluyendo subtemáticas de su interés o una contextualización más próxima. Por ejemplo, en el cuento (ver figura 7) inspirado en la obra de O.R.G.I.A. que se ambienta en Benidorm, cuando se reinterpreta se ambienta en la ciudad de Valencia pues es el lugar donde residen los escolares que consumirían el cuento. En otros casos la adaptación se hace incorporando personajes protagonistas que son animales o niños y que nos introducen en las escenas donde es posible conocer la obra de las artistas o versiones de estas. Así vemos el ejemplo (figura 9) en el que un ratón dibuja la palabra vida de la misma forma que Elia Torrecilla durante sus acciones por la ciudad traza la palabra soy durante una deriva (Alonso-Sanz, 2020). Impulsamos las derivas como elemento de reconocimiento del entorno urbano (Bassett, 2004), y valoramos esta práctica artística para motivar al alumnado en su análisis de la ciudad como espacio de reflexión estética y de aprendizaje para la ciudadanía (Huerta, 2019). Analizar los lugares de la ciudad permite asimismo reflexionar sobre los espacios del miedo, puntos negros especialmente para las mujeres, ya que existe un verdadero engranaje educativo que convierte determinados espacios urbanos en sitios poco seguros para las mujeres (Foucault, 2009). Otro de los recursos empleados por el alumnado ha sido infantilizar la estética, aproximarla a un tipo de ilustración donde predomine el dibujo o el collage. Incluso en ocasiones si las temáticas tratadas por las artistas eran difíciles de abordar se establecían paralelismos con problemáticas infantiles de carácter semejante.

Figura 6. Cita visual literal. Título: Autoerotica-1. Autoras: O.R.G.I.A.

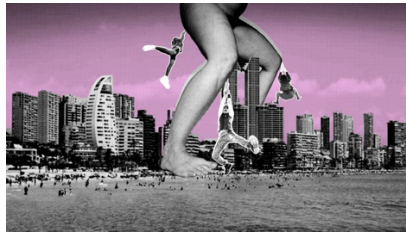


Figura 7. Página 3 del cuento elaborado por el equipo M.A.L.A.S. del grupo 3S basado en la obra de O.R.G.I.A. Autoras: Sandra Belenguer, Isabel Fas, Paula García, Nerea Gázquez, Paula Girón, Mónica Oltra, Irina Prieto, Marta Riera, Noemi Sancho, Laura Sempere y Victoria Vindel.



Figura 8. Cita visual literal. Título: SOY aquí. Autora: Elia Torrecilla.



Figura 9. Página 13 del cuento basado en la obra de Elia Torrecilla elaborado por un equipo del grupo 3R. Autoras: Gemma Arastey, Belén Benlloch, Ana Campo, Nerea Carrascosa, María Pilar Gómez, Ainhoa Guillot, Carmen Martí, Noelia Quiles, Tania Torralba, Mar Urbano y Carime Verdejo.



En general los temas abordados en los cuentos han incluido no solo las problemáticas denunciadas por las propias artistas en cuyas obras estaban basados estos, sino también la denuncia de otras cuestiones que preocupaban al alumnado relativas a la igualdad de derechos entre hombres y mujeres (Henderson, 2019). Así, por ejemplo, en la figura 7 observamos una de las estudiantes que es madre, portando a su hijo en brazos en una postura de súper heroína.

En otro de los cuentos también fueron los propios estudiantes los personajes protagonistas, quienes se fotografiaron a sí mismos travestidos en un ejercicio de empatía con los procesos de cambio de sexo que habían investigado.

5. PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA EL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

El grupo de alumnado de la materia “Propuestas didácticas en educación artísticas” está formado por 45 mujeres y cinco hombres. Pertenece a la mención “Arte y Humanidades” del Grado de Maestra de Primaria, una especialidad que en tercer curso de carrera dispone de algunas materias optativas para reforzar la formación artística y humanística de las futuras maestras. Por este motivo nos encontramos con una clase cuyo alumnado está muy

motivado, especialmente por cuestiones como el arte y la creatividad. El primer día de clase de la materia se le propuso al grupo que nombrasen “artistas” para hacer un listado con sus preferencias. No se especificó género, ya que la palabra “artista” en nuestro idioma no responde a un género concreto. El resultado, que se pudo ver en la pizarra del aula, ya que se anotaron todos los nombres, fue de 48 nombres de artistas hombres (desde Picasso y Goya hasta Velázquez o Leonardo da Vinci), y de dos nombres de mujer: Frida Kahlo y Paula Bonet. Al terminar el ejercicio, revisando lo que había ocurrido, se comprueba que la mayoría de artistas que conocían eran hombres, y, además, estaban muertos. Es con este pistoletazo de salida con el que nos enfrentamos a fomentar una mayor visibilidad del arte hecho por mujeres. Para ello utilizamos varias estrategias:

- Pedimos al conjunto de la clase (50 personas) que se organicen por grupos de 5 alumnos/as y que pongan a cada grupo el nombre de una mujer artista viva.
- Organizamos sesiones a las que invitamos a mujeres artistas.
- En el proyecto 2 (Retratos) pedimos que opten por mujeres para el ejercicio en el que han de interpretar el autorretrato de un/a artista.
- Se les anima a comentar en el portafolio personal la obra de mujeres artistas.
- Se comparten en el aula virtual siete videos explicativos, para que el alumnado acceda a las exposiciones de mujeres artistas visitando el museo online Museari www.museari.com

La propuesta pedagógica consiste en valorar el trabajo artístico hecho por mujeres, incidiendo en esta realidad, de modo que sea algo conocido por las futuras maestras de primaria. El trabajo por proyectos incluye un taller en el que se realizan retratos con diferentes técnicas artísticas. Desde un autorretrato con grafito, pasando por la interpretación con témpera de la cara de una maestra a quien hayan conocido, o el retrato con ceras de su compañera de clase. El último ejercicio del proyecto consiste en interpretar, mediante la técnica del collage, un autorretrato de artista. Si bien seguimos viendo ejemplos de artistas hombres como Picasso, Rembrandt o Van Gogh, en esta ocasión acaban dominando los retratos de artistas mujeres, de modo que podemos ver collages en los que se interpreta a Frida Kahlo, Berthe Morrisot, Mary Cassatt, Georgia O’Keefe, y otras.

Figura 10. Trabajos de alumnas interpretando autorretratos de grandes artistas mujeres. Frida Kahlo por Laura Ortí. Mary Cassatt por Laura Raga. Berthe Morrisot por Lidia Fernandez. Georgia O’Keefe por María José Sánchez. Paula Modersohn-Becker por Àngels Ribes.



La relación próxima con el alumnado nos ha permitido observar algunos cambios de concepción destacables, especialmente en lo referido a conceptos. AR, que se considera feminista, en el pre-test explica que “feminismo para mí es un modelo social en el cual las mujeres y los hombres tienen igualdad de oportunidades en todos los ámbitos (también por lo que respecta a la ley)”. Mientras que al acabar las clases aclara: “el feminismo es la lucha por la igualdad de género en todos los ámbitos, formales y no formales. He aprendido que es necesario fortalecer a la mujer, puesto que es necesaria la discriminación positiva para que esta pueda llegar a ocupar un lugar al menos parecido al que los hombres han querido conservar para ellos siempre. Por otro lado, me ha sorprendido la utilización del propio cuerpo humano como el instrumento idóneo para llevar a cabo esta lucha, pues constituye en toda medida, la representación de la identidad. Este expresa de mil maneras qué y cómo somos cada una”. Por su parte, IF, que también se considera feminista, asegura en el pre-test que “El feminismo es una corriente que persigue la igualdad de todos los sexos”, mientras que al acabar las clases asegura que después de conocer la obra de artistas feministas ha podido descubrir nuevas expresiones del feminismo. IF cree que como futura maestra educará de forma feminista. ZF nos dice, respecto a lo que ha aprendido sobre arte de mujeres y feminismo gracias a las actividades planteadas, que “puedes expresarlo desde diferentes lugares y formas y que todo el mundo debería aceptarlo”. Otro elemento que se ha pasado al alumnado de primaria vinculado a estas cuestiones ha sido la lectura de un artículo científico para comentarlo en su portafolio. Leemos en los portafolios reflexiones como: “nunca antes había tenido la oportunidad de tratar estas cuestiones en clase” (AP); “me ha sorprendido lo poco que sabía sobre estas cuestiones, y es porque hasta ahora no me habían parecido importantes, porque nadie me las había explicado” (SB); o también “me resulta fascinante poder tratar en el aula todos estos temas que nos hablan del cuerpo y de los prejuicios que tenemos” (AC).

Respecto al tratamiento en el aula temáticas como la transexualidad, encontramos que las futuras maestras, en su mayoría, consideran importante que se lleve a cabo ya en los primeros ciclos de Primaria, incluso algunas apuestan por el segundo ciclo de Infantil como momento idóneo para empezar a hablar de ello al alumnado (Huerta, 2020). La alumna LO, que no se considera feminista ni tampoco ve claro qué le puede ofrecer el arte hecho por mujeres, afirma que por supuesto debe tratarse el tema de la transexualidad “desde muy temprana edad”, si bien no se considera nada preparada para ello. También en la mayoría de casos se ven poco formadas para llevar al aula este tipo de cuestiones, por lo que piden mayor formación al respecto. Gracias al uso de un museo online como referente para la experiencia, en este caso www.museari.com, el alumnado ha podido tener acceso a las exposiciones de mujeres artistas, tanto antes como después del estado de alarma provocado por la crisis sanitaria del coronavirus, lo cual ha permitido promover el conocimiento de esta realidad, impulsando el uso habitual del entorno online para acercarse a las manifestaciones artísticas. La accesibilidad del museo virtual Museari también ha permitido el acercamiento al arte hecho por mujeres trans y por artistas LGTB, antes y después del confinamiento por la COVID-19. Esta investigación ha sido realizada por docentes que atendemos a futuras maestras de infantil y primaria, y el hecho de haber optado por unir ambas especialidades de grado nos acerca a ambos escenarios de formación. Al mismo tiempo, nos ha servido para encajar mejor todo aquello que nos interesa como docentes universitarios preocupados por impulsar prácticas educativas inclusivas e innovadoras (Aberasturi, Correa y Guerra, 2016).

6. CONCLUSIONES

Una evaluación inicial del alumnado ha demostrado la existencia de prejuicios hacia el arte en función del sexo de los artistas, asociados a cuestiones de género; el reconocimiento de carencias formativas hacia el arte hecho por mujeres y una desconfianza generalizada sobre sus capacidades para enseñar mediante estas referentes femeninas. Esto pone de manifiesto la importancia de incluir el género de forma transversal en la formación inicial del profesorado.

Se ha relatado cómo se ha enseñado al alumnado a utilizar la creación de álbumes ilustrados inspirados en artistas feministas, como estrategia para introducir temáticas de género, sexo, sexualidad, injusticias sociales, derechos de la mujer, transexualidad... en las aulas infantiles. Se les ha dotado así de instrumentos con los que enfrentarse a temáticas que consideraban interesantes pero que desconocían cómo tratar didácticamente.

La mayoría del alumnado de los grados de maestra de infantil y maestra de primaria son mujeres, pero reconocen la falta de formación respecto a cuestiones artísticas en general, y muy especialmente respecto al arte hecho por mujeres. Tras las experiencias desarrolladas en el aula, incorporando arte y feminismo como planteamientos motivacionales, hemos detectado un verdadero aliento positivo, corroborado por el propio alumnado en las encuestas realizadas. También ha servido para concienciar a las futuras maestras de la importancia del tratamiento de la diversidad a través del arte. Todo ello se ha podido llevar a cabo antes y después de la crisis del coronavirus gracias al uso de instrumentos online, como en este caso el Museo virtual Museari.

Es muy positivo que casi la totalidad del alumnado con independencia de su sexo u orientación sexual, se considere feminista y crea que las pedagogías feministas deben ser propias a cualquier docente. Aunque para alcanzar este propósito se detecta que es preciso profundizar más en los matices conceptuales, corrientes, formas de activismo para elaborar un pensamiento más profundo al respecto. También para mejorar la predisposición a compromisos pedagógicos futuros desde una seguridad formativa que les posibilite el activismo incluso cuando suponga incorporar cuestiones queer. Observamos que no basta con conocer referentes artísticos femeninos, así como sus valores y aportaciones culturales; sino una mayor conciencia de la violencia simbólica que supone que no estén incorporadas al currículo.

Hemos comprobado que el alumnado que estudia magisterio en la universidad desconoce prácticamente la realidad actual del arte hecho por mujeres. Tampoco en su formación anterior ha recibido nociones de arte realizado por mujeres a lo largo de la historia. Además, muchas de las prácticas artesanales y de diseño en las que tradicionalmente se han implicado las mujeres, funcionan de hecho como asuntos marginales en los manuales de arte. Debido al poco interés que los estudios académicos heterodoxos han prestado a la creación en femenino, nos vemos en la obligación de fomentar este tipo de saberes, ya que constituyen un patrimonio de gran relevancia, un valor educativo que debemos visibilizar, e incluso reivindicar como propio.

Dentro de este esquema innovador, la oportunidad de dar visibilidad al arte hecho por mujeres supone un avance sustancial, ya que corrige errores de calado histórico, al tiempo que ofrece representatividad a la mitad de la población. Además, debido a que nuestro alumnado no se está formando como artistas, sino que se trata de futuras maestras, cada año necesitamos recuperar el interés por el trabajo docente a través del arte, y de este modo

renovamos la confianza en la capacidad del alumnado para enfrentarse al lenguaje artístico. Cada nuevo curso volvemos a superar los miedos iniciales del alumnado respecto al arte y la creación artística, superando los prejuicios y el desconocimiento que suelen tener sobre el potencial educativo de las poéticas del arte. Mediante proyectos como los que aquí hemos descrito, incorporando metodologías como las Artography (Irwin y O'Donoghue, 2012) o el trabajo por proyectos (Hernández-Hernández, 2016), conseguimos superar ciertos tabúes y estigmas, elaborando ideas y realizando tareas creativas artísticas. También incidimos en los conflictos que afectan a cuestiones de orden social y económico, aspectos que finalmente inciden decisivamente en las acciones educativas (Laluzza, Zhang-Yu, García-Díaz, Camps-Orfila & García-Romero, 2019). Por eso es tan adecuado contar con la implicación de artistas actuales, y es por ello que recurrimos a mujeres profesionales del arte, para que con sus obras consigan animar al alumnado. Resulta fundamental contar con el apoyo de artistas para llevar adelante planteamientos educativos desde las emociones y las buenas prácticas, sin perder de vista la incidencia que tienen estas actitudes para formar adecuadamente a futuras docentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aberasturi, E., Correa, J. M. y Guerra, R. (2016). ARTikertuz, ¿qué conocimiento generamos a partir de la relación pedagógica entre profesorado? *EARI Educación Artística Revista de Investigación*, 7, 19-38. doi: <http://dx.doi.org/10.7203/eari.7.8134>
- Alonso-Sanz, A. (2017). Escuelas: espacios equivocados frente a los deseados por escolares. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 1-33. doi: <https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.29824>
- Alonso-Sanz, A. (2020). Una profesora 'flâneuse' en París. Cartografías en la formación inicial de docentes. *Arte, Individuo y Sociedad*, 32(2), 363-386. doi: <https://doi.org/10.5209/aris.63670>
- Arjona, A., Checa, J. C. y Checa, F. (2014). Inmigración y acceso a la universidad. Modelo interactivo de análisis. *Gazeta de Antropología*, 30(2). <http://www.gazeta-antropologia.es/?p=4533>
- Augustowsky, G. (2003). Las paredes del aula. Un estudio del espacio dispuesto por docentes y alumnos/as en la escuela primaria. *Arte, Individuo y Sociedad*, 15, 39-59.
- Bassett, K. (2004). Walking as an aesthetic practice and a critical tool: Some psychogeographic experiments. *Journal of Geography in Higher Education*, 28(3), 397-410.
- Blasco, R. M. (2010). Los orígenes de la feminización del magisterio en España: las maestras de la Sociedad Económica de Valencia (1819-1866). *Arenal. Revista de historia de las mujeres*, 17(1), 101-123.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del «sexo»*. Buenos Aires: Paidós.
- _____. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- Callahan, S. & L. Nicholas (2019) Dragon wings and butterfly wings: implicit gender binarism in early childhood, *Gender and Education*, 31(6), 705-723. doi: <https://doi.org/10.1080/09540253.2018.1552361>
- Davis, A. (2000). The colour of violence against women. *Colorlines*, 3(3), 1-5. Retrieved from http://www.sfwar.org/pdf/History/HIST_CL_Fall_2000.pdf
- De Beco, G. (2019). Intersectionality and disability in international human rights law. *The International Journal of Human Rights*, 1-29. <https://doi.org/10.1080/13642987.2019.1661241>
- De Lauretis, T. (1990). Eccentric Subjects: Feminist Theory and Historical Consciousness. *Feminist Studies*, 16(1), 115-150. doi: <https://doi.org/10.2307/3177959>

- Del Río Almagro, A. y Cordero Rodríguez, O. (2020). Estrategias artísticas ante el discurso espacial de las exclusiones sexo-género al análisis interseccional. *Athenea Digital: revista de pensamiento e investigación social*, 20(1), e2126. doi: <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2126>
- Enguita, M. F. y Gago, S. S. R. (2001). Los efectos imprevistos de la feminización del magisterio: sugerencias para la investigación. *Cadernos de educação*, 17, 9-32.
- Fiorucci, F. (2016). País afeminado, proletariado feminista”, mujeres inmorales e incapaces: la feminización del magisterio en disputa, 1900-1920. *Historia de la Educación. Anuario*, 17(2), 120-137.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- García, U. A. (2015). Un marco teórico inclusivo. Teoría de los marcos de género, *EARI Educación Artística Revista de Investigación*, 6, 84-98. doi: <https://doi.org/10.7203/eari.6.5010>
- García-Cano, M. e Hinojosa, E. (2016). Coeducación en la formación inicial del profesorado: de la transversalidad a la vivencia a través de la ética del cuidado. *MULTIárea. Revista de didáctica*, (8), 61-86. doi: <https://doi.org/10.18239/mard.v0i8.1122>
- García Pérez, R., Sala, A., Rodríguez, E. y Sabuco, A. (2013). Formación inicial del profesorado sobre género y coeducación: impactos metacognitivos de la inclusión curricular transversal sobre sexismo y homofobia. *Profesorado*, 17(1), 269-287. <http://hdl.handle.net/10481/24927>
- Generalitat Valenciana. Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte [2016/10425]. *Instrucción del 15 de diciembre de 2016, del director general de Política Educativa, por la que se establece el protocolo de acompañamiento para garantizar el derecho a la identidad de género, la expresión de género y la intersexualidad*. Disponible en https://www.dogv.gva.es/datos/2016/12/27/pdf/2016_10425.pdf
- Generalitat Valenciana. Presidencia [2017/3089]. *Ley 8/2017, de 7 d e abril, de la Generalitat, integral del reconocimiento del derecho a la identidad y a la expresión de género en la Comunitat Valenciana*. Disponible en https://www.dogv.gva.es/datos/2017/04/11/pdf/2017_3089.pdf
- Generalitat Valenciana. Vicepresidencia y Conselleria de Igualdad y Políticas Inclusivas [2018/8139]. *Decreto 102/2018, de 27 de julio, del Consell, de desarrollo de la Ley 8/2017, integral del reconocimiento del derecho a la identidad y a la expresión de género en la Comunitat Valenciana*. Disponible en http://www.dogv.gva.es/datos/2018/08/31/pdf/2018_8139.pdf
- Henderson, H. (2019). Silence, obligation and fear in the possible selves of UK LGBT-identified teachers, *Gender and Education*, 31(7), 849-865. doi: <https://doi.org/10.1080/09540253.2017.1354125>
- Hernández-Hernández, F. (2016). Teaching the unknown to facilitate the emergence of a pedagogical event. *Visual Inquiry: Learning & Teaching Art*, 5(1), 87-95. doi: https://doi.org/10.1386/vi.5.1.87_1
- Hitchcock, J. H. & Onwuegbuzie, A. J. (2020). Developing mixed methods crossover analysis approaches. *Journal of Mixed Methods Research*, 14(1), 63-83. doi: <https://doi.org/10.1177/1558689819841782>
- Huerta, R. (2019). *Arte para primaria*. Barcelona: UOC.
- _____. (2020). *Arte, género y diseño en educación digital*. València: Tirant lo Blanch.
- Irwin, R. y O'Donoghue, D. (2012). Encountering pedagogy through relational art practices, *International Journal of Art & Design Education*, 31(3), 221-236.
- La Barbera, M. (2016). Interseccionalidad, un “concepto viajero”: orígenes, desarrollo e implementación en la Unión Europea. *Interdisciplina*, 4(8), 105-122.
- Laluzza, J., Zhang-Yu, C., García-Díaz, S., Camps-Orfila, S. & García-Romero, D. (2019). Los Fondos de Identidad y el tercer espacio. Una estrategia de legitimación cultural y diálogo para la escuela intercultural. *Estudios Pedagógicos*, 45(1), 61-81. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000100061>
- Lodico, M., Spaulding, D. T. & Voegtler, K. H. (2010). *Methods in educational research: From theory to practice* (Laureate Education, Inc., custom ed.). San Francisco, CA: John Wiley.

- López Fdez.-Cao, M. (2018). Aletheia: contra el olvido. Estrategias a través del arte para elaborar la memoria emocional ¿Qué hacer con el patrimonio inmaterial del recuerdo traumático? *Estudios Pedagógicos*, 43(4), 147-160. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000400008>
- Offen, K. (1988). Defining Feminism: A Comparative Historical Approach, *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 14(1), 119-157. doi: <https://doi.org/10.1086/494494>
- Planella, J. (2006). *Cuerpo, cultura y educación*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Ramon, R. y Alonso-Sanz, A. (2019). La deriva paralela pedagógica. Un hilo educativo invisible entre Porto y Paris a través de narrativas personales. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(2).
- Rodríguez Navarro, H. y García Monge, A. (2009). Asimilación de códigos de género en las actividades del recreo escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (64), 59-72.
- Schick Carrillo, C., Zúñiga Maldonado, D., Aguilar Peña, P., Sabogal Rengifo, A. y Cortés Gallardo, N. (2019). Al sur del sur: Reflexiones para una educación no sexista. *Estudios Pedagógicos*, 45(1), 169-187. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000100169>
- Trujillo, G. (2014). De la necesidad y urgencia de seguir queerizando y transformando el feminismo. Unas notas para el debate desde el contexto español. *Ex æquo*, 29, 55-67. Recuperado de <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aeq/n29/n29a05.pdf>
- Truscan, I. y Boruke-Martignoni, J. (2016). Intenational Human Rights Law and Intersectional Discrimination. *The Equal Rights Review*, 16, 103-131. Recuperado de <https://www.equalrightstrust.org/ertdocumentbank/International%20Human%20Rights%20Law%20and%20Intersectional%20Discrimination.pdf>
- Valentine, G. (2007). Theorizing and Researching Intersectionality: Challenge for Feminist Geography. *The Professional Geographer*, 59(1), 10-21. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9272.2007.00587.x>

