

# LA LEGITIMACIÓN DE LA DESIGUALDAD DE GÉNERO EN LAS MATERIAS HISTÓRICO-ARTÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: REVISIÓN CURRICULAR Y CUADERNO DE ACTIVIDADES

Mercedes Burgos Martínez

MONOGRAFIES & APROXIMACIONS  
Institut de Creativitat i Innovacions Educatives

N26



## Colección *Monografies & Aproximacions*

### DIRECCIÓN EDITORIAL:

Rosa Isusi Fagoaga y Francesc J. Hernández Dobón (Universitat de València)

### COMITÉ EDITORIAL:

Francesc J. Hernández Dobón, Rosa Isusi Fagoaga, Ricard Silvestre i Vañó y Anacleto Ferrer Mas (Universitat de València)

### COMITÉ CIENTÍFICO NACIONAL E INTERNACIONAL:

Imanol Aguirre (Universidad Pública de Navarra, España), Rolf Arnold (Technische Universität Kaiserslautern, Alemania), Leandro Almeida (Universidade do Minho, Portugal), Danguole Bylaite Salavéjienė (Vytautas Magnus University, Lituania), Emília Maria da Trindade Prestes (Universidade Federal da Paraíba, Brasil), Adela García Aracil (INGENIO-CSIC, Universitat Politècnica de València, España), Luis Hernán Errázuriz Larrain (Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile), Maria Filomena Molder (Universidade Nova de Lisboa, Portugal), Silvia Monteiro (Universidade do Minho, Portugal) y Betania Ramalho (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil).

Colección *Monografies & Aproximacions*, nº 26

Título: *La legitimación de la desigualdad de género en las materias histórico-artísticas de la educación secundaria: revisión curricular y cuaderno de actividades*

Autora: Mercedes Burgos Martínez

ISBN: 978-84-09-24498-0

URI: <https://www.uv.es/uwweb/institut-creativitat-innovacions-educatives/ca/publicacions/col·leccio-monografies-aproximacions-1286010343684.html>

©Diseño de portada: Silvia Costa

© Del texto: los autores

© Edita: Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas de la Universitat de València, 2020

UNIVERSITAT  
ID VALÈNCIA   
Institut de Creativitat  
i Innovacions Educatives



*Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.*



## Col·lecció *Monografies & Aproximacions*

### DIRECCIÓ EDITORIAL:

Rosa Isusi Fagoaga i Francesc J. Hernández Dobón (Universitat de València)

### COMITÉ EDITORIAL:

Francesc J. Hernández Dobón, Rosa Isusi Fagoaga, Ricard Silvestre i Vañó i Anacleto Ferrer Mas (Universitat de València)

### COMITÉ CIENTÍFIC NACIONAL I INTERNACIONAL:

Imanol Aguirre (Universidad de Navarra, España), Rolf Arnold (Technische Universität Kaiserslautern, Alemania), Leandro Almeida (Universidade do Minho, Portugal), Danguole Bylaite Salavéjiene (Vytautas Magnus University, Lituania), Emilia Maria da Trindade Prestes (Universidade Federal da Paraíba, Brasil), Adela García Aracil (INGENIO-CSIC, Universitat Politècnica de València, España), Luis Hernán Errázuriz Larraín (Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile), Maria Filomena Molder (Universidade Nova de Lisboa, Portugal), Silvia Monteiro (Universidade do Minho, Portugal) y Betania Ramalho (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil).

Col·lecció Monografies & Aproximacions, n<sup>o</sup> 26

Títol: *La legitimación de la desigualdad de género en las materias histórico-artísticas de la educación secundaria: revisión curricular y cuaderno de actividades*

Autora: Mercedes Burgos Martínez

ISBN: 978-84-09-24498-0

URI: <https://www.uv.es/uvweb/institut-creativitat-innovacions-educatives/ca/publicacions/col·leccio-monografies-aproximacions-1286010343684.html>

© Disseny de portada: Silvia Costa

© Del text: els autors

© Edita: Institut de Creativitat i Innovacions Educatives de la Universitat de València, 2020

UNIVERSITAT  
ID VALÈNCIA   
Institut de Creativitat  
i Innovacions Educatives



*Es permet la reproducció, distribució i comunicació pública, sempre que no siguin comercials.*

Impress digitalment a la UE

*A quienes guiaron, corrigieron y  
nutrieron mi mirada crítica*

*A quienes lo siguen haciendo*

*A quienes lo harán*

## Índice

1. Introducción .....	1
2. A modo de introducción: <i>fallos y fallas</i> del discurso histórico-artístico .....	4
3. Estado de la cuestión: la perspectiva de género en la didáctica de la Historia del Arte .....	8
3.1. La Historia del Arte en la educación secundaria .....	8
3.2. ¿Hay una didáctica de la Historia del Arte? .....	11
3.3. El género como categoría necesaria para el análisis histórico-artístico .....	13
4. Revisión curricular de las materias histórico-artísticas.....	15
5. Propuesta de acción: cuaderno de actividades a partir de cuestiones socialmente vivas .....	26
5.1. Objetivos, competencias y contenidos del cuaderno de actividades.....	28
5.2. Estructura y organización del cuaderno de actividades: La desigualdad de género a través de la creación artística.....	36
Sesión I. Las mujeres en la Historia del Arte.....	40
Sesión II. Identidades de género.....	49
Sesión III. Imágenes de mujeres .....	56
Sesión IV. La violencia de género .....	61
6. Conclusiones.....	76
7. Bibliografía.....	78

*Su nombre era Privilegio, pero el de ella era Posibilidad. La de él era la misma historia de siempre, pero la de ella era nueva, y hablaba de la posibilidad de cambiar una historia aún inconclusa, que nos incluye a todos nosotros, que es sumamente importante, y que veremos pero que también la haremos y la relataremos durante las próximas semanas, y durante los meses, años y décadas venideros.*

Rebecca Solnit

## 1. INTRODUCCIÓN

La temática del presente libro surge a raíz de la toma de contacto con el mundo académico de la didáctica y de la educación, la experiencia personal y el contexto social actual. Pues bien, vivimos en una cultura mediática dominada por las pantallas y las imágenes, mediante las cuales recibimos información y nos comunicamos:

En la cultura mediática contemporánea, los medios de información dominantes y el entretenimiento son una fuente de pedagogía cultural, profunda y a menudo malentendida: contribuyen a enseñarnos cómo comportarse, qué pensar, sentir, creer, temer y desear -y qué no. En consecuencia, la obtención de una alfabetización mediática crítica es un recurso importante para aquellos individuos y ciudadanos que están aprendiendo a debatirse con un entorno cultural tan seductor. Si aprendemos a leer, criticar y resistir la manipulación de los medios, podremos ayudar a los individuos a obtener poder en relación con los medios y la cultura dominante. Esto puede reforzar la soberanía individual vis-á-vis de la cultura mediática y conceder a los individuos más poder sobre su entorno cultural, así como la alfabetización necesaria para producir nuevas formas de cultura (Kellner, 2011; 8).

Tal y como afirma Kellner, lo visual es una herramienta pedagógica que, bien empleada, puede reforzar una educación crítica. Cuando se observa que las materias histórico-artísticas en la educación secundaria presentan un currículo oficial clásico, marcado por las etapas formales y estilísticas de la Historia del Arte y por la historia de los grandes nombres, los genios artistas, en definitiva, un esquema patriarcal, a

pesar de la llamada a la equidad en la educación por parte de la legislación<sup>1</sup>. Surge, en consecuencia, la necesidad de la revisión curricular a través de la perspectiva de género.

Además, a pesar de que en la actualidad el movimiento feminista tiene mucha visibilidad y fuerza, está siendo constantemente atacado por parte de los sectores más conservaduristas y radicales en España como el partido político Vox. Cuyo presidente, Santiago Abascal, suele realizar declaraciones como la siguiente: “lo del 'género' hay que acabar con ello, es pura ideología de la izquierda que busca sustituir la lucha de clases por una lucha de sexos, busca nuevos elementos de combate” (MARCA, 2019). O, por otra parte, la petición de la implementación del Pin Parental debido al “adoctrinamiento en ideología de género” (Vox, 2018). Ante estos ataques hacia el género debido a su falta de comprensión, se hace imperativo la introducción de esta perspectiva en la educación, puesto que el sexismo en la educación es un hecho respaldado por investigaciones desde finales del siglo XX. Así mismo lo explica Montserrat Moreno:

Es cierto que las alumnas y alumnos de una misma clase, escuchan las mismas explicaciones, realizan las mismas actividades, leen los mismos libros, pero ¿podemos afirmar que por ello que reciben la misma enseñanza? Las enseñanzas que se transmite, ¿les están diciendo lo mismo a las chicas que a los chicos?

La imagen que se da a los alumnos de la mujer y del hombre a través de los contenidos de la enseñanza, contribuye poderosamente a conformar su yo social, sus pautas diferenciales de comportamiento, el modelo al que deben identificarse para ser “más mujer” o “más hombre” y les informa, a la vez de la diferente valoración que nuestra sociedad hace de los individuos de cada sexo (1987; 29-30).

La revisión curricular de las materias histórico-artísticas bajo la perspectiva de género en el contexto escolar es la propuesta que se va a desarrollar en el presente estudio; cuyo objetivo principal es el de evidenciar las carencias en cuanto a igualdad de género que arrastra el discurso hegemónico de la Historia del Arte. La metodología que se va a seguir es el análisis crítico de la bibliografía relativa tanto a

---

<sup>1</sup> Así se indica en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, capítulo II, artículo 11 donde en los apartados c y d se rechaza cualquier comportamiento sexista que pueda conllevar a desigualdades.



lo propiamente histórico-artístico, como a la didáctica y la educación. Del mismo modo, se ha realizado un análisis exhaustivo de los contenidos propuestos por el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato de la LOMCE relacionados con las materias de Historia del Arte (1º de Bachiller), Fundamentos del Arte I (1º de Bachiller) y Fundamentos del Arte II (2º de Bachiller).

Así pues, se ha considerado oportuno estructurar el libro en varios apartados. En primer lugar, se tratará de manera introductoria y breve los inicios de la perspectiva de género en la historiografía artística. En segundo lugar, se realizará un estado de la cuestión de la didáctica de la historia del arte en relación con el género. Para ello, se subdividirá en tres apartados que contemplarán la historia de la materia en la educación española, la didáctica del arte y las aportaciones a la misma en perspectiva de género. Seguidamente, se tratará el tema del currículo de las materias señaladas y todo lo que ello conlleva, mostrando los resultados del análisis del currículo oficial presentado en el *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato* de las materias histórico-artísticas. Para finalizar, se presentará nuestra propuesta de cuaderno de actividades a partir de los problemas socialmente vivos para suplir las carencias del currículo.

## 2. A MODO DE INTRODUCCIÓN: *FALLOS Y FALLAS DEL DISCURSO HISTÓRICO-ARTÍSTICO*

En el año 1971 Linda Nochlin publicó un ensayo cuyo eje vertebrador era la pregunta *¿por qué no ha habido grandes mujeres artistas?* El archiconocido texto desmiente la condición biológica que se asocia al género femenino cuando se reflexiona sobre este tipo de cuestiones, aludiendo de forma irónica que no se debe buscar la falta de grandes mujeres artistas “en los astros, en nuestras hormonas, en nuestros ciclos menstruales o en el vacío de nuestros espacios internos, sino en nuestras instituciones y en nuestra educación” (Nochlin, 1971; 17 en Cordero, 2007). A su vez, expone el carácter mitológico/religioso que se asoció al artista en su condición como genio creador a principios del siglo XIX por parte de los críticos e historiadores del arte. Esta característica espiritual e innata ocasiona el olvido de las condiciones sociales en torno al artista, siendo estas relegadas a algo secundario con carácter de influencia o anecdótico y, por tanto, elevando su obra y su figura a una categoría mística y espiritual. Pues bien, la alusión a este texto es imperativa a la hora de tratar la condición de la mujer dentro del discurso histórico-artístico, puesto que expone la principal problemática o creencia en torno a la disciplina: la categoría de los genios creadores. Genios que suelen ser blancos, de clase media y, por descontado, hombres. Hoy en día esta declaración puede parecer obvia o superficial, sin embargo, en su momento supuso tal y como alega Mayayo “un auténtico revulsivo” y es considerada como el texto fundacional de la crítica artística feminista (2003; 21-22).

Así pues, en la década de los setenta comenzaron a salir a la luz toda una serie de investigaciones y estudios sobre mujeres artistas, convirtiéndose en una novedosa forma de abordar la disciplina: el cuestionamiento del discurso hegemónico de la Historia del Arte y la defensa de las “olvidadas” o “ausentes” en el mismo (Pollock, 1995; Parker y Pollock, 1981). Asimismo, surgió todo un movimiento artístico feminista con piezas que reivindicaban las cuestiones que destapaba la teoría. De esta manera, pues, se observa en la instalación de Judy Chicago, *The dinner party*, la reivindicación de aquellas mujeres silenciadas por el relato (fig. 1). En el ámbito español fue el estudio de Estrella de Diego sobre las pintoras españolas del siglo XIX, publicado en 1987, el pionero en revisar la omisión del estudio de mujeres artistas en el contexto nacional. Posteriormente, se encuentra el legado de los inicios de los estudios de género en la historiografía artística a través de las obras que establecen nuevas miradas hacia el discurso, como la de Mayayo *Historia de las mujeres, Historia del Arte* (2003) o bien, todas aquellas monografías o retrospectivas museográficas sobre mujeres artistas. Al igual que muchos proyectos didácticos como Pastwomen<sup>2</sup> y Relecturas<sup>3</sup> que proponen acciones educativas e itinerarios museísticos desde la perspectiva de género. Y recientemente el estudio sobre la invisibilidad de la mujer en la exposición permanente del Museo del Prado (Riaño, 2020), sobre el cual López F. Cao apunta lo siguiente:

Dice Peio H. Riaño que es un “converso”. Que él antes, como San Pablo, era un machista de libro, porque precisamente los libros que él estudió en la facultad de Historia del Arte, como en Bellas Artes o en Estética, ni señalaban que ninguna mujer pudiera ser artista – y menos memorizar sus inexistentes logros–, ni se atrevían a osar una interpretación o lectura de las obras más allá de las formalistas, historicistas o tradicionales, donde el crítico se embelesa con la tersura de la pincelada y olvida por qué se hace arte, para qué y en qué contexto ideológico, social o político lo hace. Y olvida, por ejemplo, que el arte, como representación, reflexión e interpretación de la realidad, adapta, tergiversa y/o acomoda la realidad al antojo del artista, del donante, del comprador o del poder del momento y todo ello lo recibimos aquí y ahora, abriéndonos no solo un diálogo abierto con el pasado, sino con el presente y con nosotros mismos. “Las invisibles” es una declaración

---

<sup>2</sup> <http://www.pastwomen.net/>

<sup>3</sup> <http://relecturas.es/proyecto/>

de principios que desmantela las mentes bien –o mal, si lo pensamos dos veces– pensantes que no permiten cuestionar el trasfondo ético o los contenidos de una obra (López F. Cao, 2020).

Asimismo, en el año 1989 las Guerrilla Girls cuestionaron la ausencia de mujeres artistas en los museos, aludiendo a otro argumento fundamental a la hora de aplicar la perspectiva de género en la historia del arte: el desnudo femenino. En su cartel *Do women have to be naked to get into the Met Museum?* remarcan el porcentaje de mujeres artistas en la sección de arte moderno del museo, menos de un 5%, en contraposición al porcentaje de desnudos femeninos en él, un 85% (fig. 2). La representación visual es, por tanto, otra de las líneas fundamentales a la hora de analizar el discurso visual hegemónico de la Historia del Arte. Pues bien, el desnudo, tanto masculino como femenino, ha estado presente en las figuras mitológicas y otros temas histórico-artísticos, sin embargo, vinculado al desnudo se encuentra el deseo de la mirada que sexualiza los cuerpos. Son varios los estudios que sustentan esa mirada antropocéntrica, lo que Mulvey (1975) denominó escopofilia hacia los cuerpos representados, cuerpos que tienden a responder a unos estereotipos de género y a unos ideales de belleza determinados.

Por tanto, los estudios de género en la historiografía artística han sacado a la luz problemáticas como la ausencia de la mujer artista o la mujer como sujeto activo en el arte y, por otro lado, su presencia como objeto pasivo, es decir, la abundancia de los discursos visuales que sexualizan la figura desnuda o semidesnuda de la mujer a lo largo de la cultura visual, expuesta para ser contemplada. Sin embargo, es necesario ir más allá de estos dos planteamientos y cuestionar también la legitimación de otras nociones patriarcales que reproduce el discurso histórico-artístico: la defensa del género binario, omitiendo e invisibilizando otras identidades, y, además, reforzando un tipo de masculinidad y feminidad hegemónicas; la plasmación de la mirada occidental y masculina en las artes visuales a través de la articulación de arquetipos que perpetúan estereotipos que llevan a la desigualdad social; el refuerzo de las relaciones sexuales heteronormativas y la legitimación de un amor romántico con supremacía del hombre hacia la mujer en unos casos derivada en violencia y opresión de esta. En definitiva, la cultura visual refleja el pensamiento de una época determinada y todas las cuestiones sociales que se consideran normativas en la misma. Cuando la selección de aquello que se

transmite y se considera menester dentro del discurso histórico-artístico se realiza a través de una óptica clásica, omite y oprime todo lo que no encaja. Es imperativo conocer los fallos y fallas<sup>4</sup> del discurso que se transmite a través de la educación para no reproducir las desigualdades sociales que legitima.

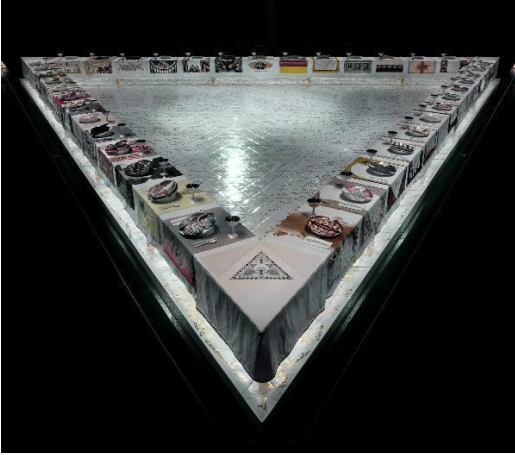


Figura 1. *The Dinner Party*, Judy Chicago, 1974-1979.



Figura 2. *Do women have to be naked to get into the Met Museum?* Guerrilla Girls, 1989.

<sup>4</sup> Con esta reiteración del título se hace alusión al texto de Juan Antonio Ramírez donde detecta las nuevas perspectivas de la disciplina histórico-artística (Ramírez, 1998). El uso del término “fallas” es anecdótico debido a su condición de ponencia en la Universidad de Valencia en el año 1996.

### 3. ESTADO DE LA CUESTIÓN: LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA DEL ARTE

#### 3.1. LA HISTORIA DEL ARTE EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

La Historia del Arte se instauró en el sistema educativo español a mitad del siglo XIX, sin embargo, su consideración y su protagonismo ha sido cambiante (Caballero, 1992). Fue a partir del llamado Sexenio Revolucionario, en 1868, cuando se encuentra la Historia del Arte en el plan de estudios de la educación secundaria. Pues, se reivindicaron materias que habían estado tradicionalmente ausentes y se introdujo la Historia del Arte en el bachillerato español con el fin de despertar la sensibilidad, el gusto estético y contribuir, de este modo, en la formación integral del individuo en sus diversos aspectos. No obstante, el 13 de agosto de 1880 se vuelve al criterio tradicional, desapareciendo pues la Historia del Arte. No será hasta la reforma del año 1926 con la asignatura denominada *Historia de la civilización española en sus relaciones con la universal*, donde aparezca fugazmente la disciplina histórico-artística. Sin embargo, no llegará a consolidarse en la enseñanza secundaria.

Con la llegada de la Segunda República y los planes educativos, sería de esperar que la Historia del Arte tuviese presencia en la educación, puesto que la cultura artística era un pilar fundamental en los planteamientos republicanos, siendo un ejemplo de ello las Misiones Pedagógicas. No obstante, esto no fue así. Caballero plantea la siguiente hipótesis sobre lo acaecido:

Quizá explique la ausencia de la Historia del Arte el hecho de que dada la difícil situación de los primeros momentos y al no querer continuar con el plan vigente durante la dictadura de Primo de Rivera, se basaron en el de 1903 y en éste no había estado presente esta disciplina, aunque se formularon nuevos planes en 1932 y 1934 éstos siguieron en líneas generales las mismas directrices del de 1903. Sin embargo, a pesar de su exclusión de los planes oficiales, en las indicaciones pedagógicas formuladas en ellos, se recomendaban las visitas a museos como medio de educación estética y apertura de los centros a su entorno social (1992; 56).

La disciplina se consolidó, por tanto, de forma progresiva desde el 1939 hasta el 1970, donde alcanzó estabilidad en el año 1953 con el plan educativo que establece la enseñanza secundaria dividida en dos ciclos: elemental de cuatro cursos y superior de dos, entre los cuales estaba la Historia del Arte en el quinto curso. La presencia en el bachillerato se consolida, por tanto, en los planes de 1957 y 1967, trasladada a sexto curso como materia común a las opciones de letras y ciencias. Con la llegada de la Ley General de Educación de 1970 sucedió una regresión en lo que atañe a la disciplina, pues la asignatura de Historia del Arte desapareció y se limitó, en palabras de J. A. Ramírez “a píldoras artísticas dentro de un contexto eminentemente socioeconómico” (Caballero, 1992; 58) dentro de la asignatura *Historia de la Civilización* en el Bachillerato Unificado Polivalente y en el Curso de Orientación Universitaria era optativa en el bloque de las Ciencias Sociales.

Posteriormente, en el año 1990 entró en vigor la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), en la cual se conformó una asignatura en la rama de Artes y Humanidades dedicada a la disciplina y, por otra parte, se contempló de forma diluida en lo establecido para el itinerario de las Ciencias Sociales a lo largo de la Educación Secundaria Obligatoria. Seguidamente, con la reforma del 2006, la Ley Orgánica de Educación (LOE), el protagonismo de la Historia del Arte continuó con sus focos de atención tanto en las asignaturas de Ciencias Sociales en la ESO, como con la propia asignatura de bachillerato. Será con la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013), propiciada por el ministro de educación Wert, donde con la división de los bachilleratos se ampliará

la oferta disciplinar con las asignaturas anuales dedicadas a los Fundamentos del Arte, destinadas a los alumnos y alumnas del bachiller artístico<sup>5</sup>.

Así pues, la característica propia de ser una disciplina relativamente joven y de su historia en la educación española otorgan a la misma un papel secundario a lo largo de la ESO, tendiendo a ser ornamento de los episodios históricos que se explican en las aulas y tendiendo, también a ser un listado enciclopédico de artistas, obras y estilos. Pues, tal y como alega Herrero Morán:

La historia del arte es algo más que las fotos que aparecen en los libros. En algunas ocasiones la enseñanza de la historia del arte en la escuela queda relegada a la parte final del temario de varias asignaturas que por cuestiones de tiempo no se imparte, o a determinadas visitas que se conciben más como una excursión que como una actividad cultural... (2014; 220).

Por otra parte, Trepát defiende lo característico de la materia al presentar enfoques metodológicos muy diversos, lo cual provoca debates y críticas sobre su función en la educación (2003). Por tanto, tal y como alegan Gómez, Molina y Pagán:

Es una necesidad en la situación actual que, tanto los manuales como los métodos docentes, renuncien al enciclopedismo y apuesten decididamente por una enseñanza de las ciencias sociales – concretamente en este caso en la historia del arte- basada en la comprensión y en un aprendizaje significativo de habilidades, competencias, procedimientos y actitudes (2012; 85).

En definitiva, se podría concluir que la Historia del Arte, en la educación secundaria, parte de la condición de ser una parcela colindante con lo propiamente histórico y lo propiamente artístico. Esto no está contemplado por la legislación y ocasiona su relego a complemento de lo histórico, propiciando, por ende, el aspecto memorístico y enciclopédico de la misma. Esta condición olvida todas las metodologías surgidas con la posmodernidad que tienen por objeto de estudio la cultura visual, como en el caso que nos atañe, los estudios de género.

---

<sup>5</sup> Del mismo modo se incorpora la asignatura de Cultura Audiovisual (I y II) para el mismo bachillerato, sin embargo, no se contempla como propia de la especialidad profesional de Geografía, Historia e Historia del Arte.



### 3.2. ¿HAY UNA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA DEL ARTE?

En este punto es necesario reflexionar sobre cómo se ha dado y se da Historia del Arte en las aulas de secundaria y bachillerato. En primer lugar, aquello que llama la atención es la poca investigación en didáctica de la Historia del Arte, pues tal y como alega Trepát (2003): “La bibliografía sobre la didáctica de la historia del arte es relativamente escasa y además muy fragmentada”. Pues bien, en el año 1996 encontramos el monográfico de la revista *Íber* dedicado a la enseñanza y aprendizaje de la historia del arte. En este se encuentran artículos en los que se critica la borrosidad de la disciplina dentro de la enseñanza y su finalidad formalista con citas remarcables como las siguientes:

La historia del arte planteada en los términos de ser un discurso restringido a una descripción de estilos artísticos bajo una concepción finalista donde los estilos artísticos se comportan como seres vivos, nacen, crecen, se desarrollan y mueren atravesando las fases que en su día Vasari formuló y que en nuestra tradición Eugenio D’Ors amplió (Calaf, 1996; 18-19).

Porque si bien es verdad que tanto la historia, como la geografía han perdido terreno en los actuales diseños curriculares, no es menos cierto que estas disciplinas gozan de un status superior a la historia del arte, evidenciado por la atención que todavía reciben en dichos programas. En este mismo sentido, es elocuente la desproporción existente entre los monográficos que las distintas administraciones autonómicas han dedicado al desarrollo de los diferentes créditos de la reforma en cuanto a la historia y geografía, y los que se han publicado de historia del arte. (Socías, 1996; 8).

Por otra parte, también se publicaron en el monográfico diversas propuestas sobre cómo leer la obra de arte dentro de las aulas y elaboraciones de unidades didácticas (Trepát, 1996; Álvarez, 1996 y Gil Serrano, 1996) y, por último, dos artículos surgidos a raíz de los estudios de campo sustentados en la psicología del aprendizaje llevados a cabo por un equipo de la Universidad Autónoma de Madrid (Pol y Asensio, 1996; Sánchez y Asensio, 1996). Ante esto, fue Alberto Luis Gómez (1998) quien realizó una revisión de sendas propuestas argumentando la poca fundamentación teórica de las mismas en lo relativo al devenir de la historiografía artística.

Posteriormente, Ávila publicó en la misma revista un artículo dedicado a la presencia curricular de la Historia del Arte, en el cual describió la práctica docente de la siguiente forma:

En este tipo de enfoques didácticos y curriculares el proceso de enseñanza-aprendizaje se centra en el profesor que de forma apasionada va mostrando secuenciadamente la historia de los estilos de forma, en general biográfico-formalista, y a partir de objetos artísticos descontextualizados para el que aprende. El alumno, como es obvio, escucha a su profesor de forma pasiva, no entiende nada pero para poder aprobar memoriza todo cuanto se le dice y luego lo olvida o cuando menos se queda con la idea de que esto si me gusta e impacta es arte o, en el caso contrario, no lo es (2001).

Por otra parte, Ávila defiende la integración de la historia del arte en la enseñanza de una forma transversal para contribuir a la correcta lectura y entendimiento del hecho histórico-artístico. En otro artículo publicado dos años más tarde, volverá a insistir sobre la necesidad de la transversalidad de la educación histórico-artística (Ávila, 2003). Este artículo forma parte de un monográfico de la revista *Íber* dedicado a la Historia del Arte, en el cual encontramos otros artículos interesantes como el análisis de los paradigmas empleados a la hora de enseñar Historia del Arte en el bachillerato, cuyo resultado apunta hacia la enseñanza tradicional respaldada en el modelo formalista (Santamaría y Asensio, 2003). Por otra parte, también encontramos la propuesta de Alonso (2003) para transmitir una enseñanza correcta, a su juicio, del hecho artístico de la modernidad. Y, también, el breve, pero no por ello menos dilucidador texto de Cristòfol A. Trepal (2003) sobre las didácticas de la historia del arte, en el cual remarca la dicotomía de la misma que oscila entre la educación artística y las ciencias sociales a lo largo de la enseñanza secundaria obligatoria.

Por tanto, ambos monográficos, a pesar de llevarse siete años de diferencia, siguen evidenciando las mismas tendencias didácticas: la falta de relevancia de la Historia del Arte en la enseñanza y el discurso formalista de la misma. En el año 2006 se volvió a dedicar un monográfico a la enseñanza de la Historia del Arte, titulado *Arte e Historia del Arte en las aulas*. Sin embargo, este sigue presentando estudios e investigaciones que no distan mucho de los presupuestos anteriores: relevancia del discurso formalista en la educación histórico-artística (Pol, 2006), la didáctica del

comentario del hecho artístico, los contenidos de la asignatura y la forma objetiva de evaluar (Trepát, 2006; Fontal, 2006 y Candau, 2006).

Los estudios más recientes tienen relación con el mundo de las TIC's donde se propone un aprendizaje basado en el uso de Internet Socrative, Google Drive, Google Art Project entre otras plataformas para la enseñanza de Historia del Arte (Sobrino, 2011; Tejera, 2012; Mur y Guillén, 2019). Y también, el uso de las tecnologías de la información y comunicación para la puesta en valor del patrimonio en las aulas (López-Flamarique, Asiáin y Mendioroz, 2019). Estudios que son muy interesantes para la didáctica de la historia del arte, puesto que muestran las herramientas presentes en el mundo tecnológico y cómo se pueden aplicar estas a la enseñanza y la educación artística y patrimonial. No obstante, estos trabajos más recientes no proponen ni plantean una enseñanza crítica de la Historia del Arte, sino que presentan bajo la modernidad de las TIC's el mismo discurso basado en los estilos y los grandes autores.

### **3.3. EL GÉNERO COMO CATEGORÍA NECESARIA PARA EL ANÁLISIS HISTÓRICO-ARTÍSTICO**

Como se ha podido comprobar en el subcapítulo anterior, la didáctica de la historia del arte no presenta un corpus teórico muy extenso, pues su propio devenir dentro de la educación española fragua entre lo propiamente artístico y las ciencias sociales, siendo borrada en ocasiones de sendos campos de conocimiento. ¿Cómo abordar, por tanto, la enseñanza de la Historia del Arte desde una postura crítica que refleje las inquietudes sociales actuales?

Scott en el año 1986 propuso el género como la categoría necesaria para el análisis histórico, dictaminando -entre otros argumentos- que “en cierto sentido, la historia se convierte en un epifenómeno, que proporciona variaciones continuas al tema inmutable de la desigualdad permanente del género” (Scott, 1990). En el ámbito nacional, Fernández Valencia (2004; 2005; 2006 y 2019) prosiguió sus pasos en lo referido a la enseñanza de la historia y la ausencia de las mujeres en la misma,

proponiendo estrategias de incorporación del mundo de la mujer en la enseñanza de la historia a través de textos y de imágenes, argumentando que

La enseñanza puede, en consecuencia, potenciar un determinado modelo de ciencia y un determinado modelo de sociedad. Orientar el trabajo del alumnado en las diferentes áreas hacia una óptica de análisis e interpretación no androcéntrica de las realidades estudiadas -de cualquier tiempo, de cualquier espacio-, puede favorecer la igualdad de oportunidades de los sexos al tiempo que recuperar el olvidado protagonismo histórico de las mujeres en la construcción de las sociedades (2001; 22).

Por otra parte, en el ámbito propiamente histórico-artístico, no son abundantes los estudios que relacionan la didáctica y el género, sin embargo, las investigaciones de Marián López Fernández Cao sobre arte, educación y género son esclarecedoras (1995; 1998; 2002; 2003; 2011 y 2020). Junto a Fernández Valencia participó en un estudio titulado *Las mujeres en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (2001), en el cual se trata la invisibilidad de las mujeres en las artes plásticas (López F. Cao y Martínez Díez, 2001), las conductas, modelos y estereotipos que legitima la enseñanza sobre lo femenino (López F. Cao, 2001), la enseñanza en la configuración de modelos de género y las mujeres en la investigación histórica (Fernández Valencia, 2001). Además de otros capítulos que tratan el género desde la perspectiva sociológica y antropológica (Juliano, 2001 y Fernández Valencia, 2001). Este volumen proporciona un conocimiento muy asentado sobre la perspectiva de género en las Ciencias Sociales, además de presentar diversas fuentes para poner en práctica en el aula la perspectiva de género.

El estudio más reciente que se halla en relación con la Didáctica de la Historia del Arte y el Género es el coordinado por Rausell y Talavera (2019). Este sigue la estructura de los estudios anteriores, combinando la teoría con la práctica y aportando ejemplos de actividades y recursos para trabajar la perspectiva de género en el aula. Los capítulos que tratan el tema histórico-artístico remarcan esa ausencia de mujeres en el discurso hegemónico, además de la necesidad de tratar las identidades, la sexualización de los cuerpos y los estereotipos de género.

#### 4. REVISIÓN CURRICULAR DE LAS MATERIAS HISTÓRICO-ARTÍSTICAS

La ley educativa establece los conocimientos mínimos de cada materia requeridos para una etapa de aprendizaje en particular, conocidos como currículo oficial. Esta selección no es baladí, sino que lleva implícita toda una serie de condiciones sociales, ideológicas y políticas, tal y como especifica Pagès:

El currículo, como constructo social, refleja aquello que la sociedad, a través de sus responsables políticos, desea que las nuevas generaciones aprendan en la escuela. Por ello se prescriben determinados contenidos y se dejan de prescribir otros. Por ello, también, se realiza una determinada formación del profesorado y se le otorga un determinado tipo de competencias (2002; 1).

Por su parte, R. William lo define como una «tradición selectiva» compuesta tanto por lo que se dice como por lo que se omite (Goodson, 1991; 33 en Cuesta, 1997). Esa tradición es lo que Cuesta denomina como código disciplinar, en su caso aludiendo al ámbito histórico, defiende que este es

una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza. El código disciplinar de la Historia alberga, pues, las especulaciones y retóricas discursivas sobre su valor educativo, los contenidos de enseñanza y los arquetipos de práctica docente, que se suceden en el tiempo y que se consideran, dentro de la cultura, valiosos y legítimos. En cierto sentido, el código disciplinar de la Historia encierra normas y convenciones socioculturales que designan la legitimidad/ilegitimidad del saber escolar, a modo de los foucaultianos «regímenes o juegos de verdad».

[...] En suma, el código disciplinar integra discursos, contenidos y prácticas que interaccionan y se transforman impelidos por los usos sociales característicos de las instituciones escolares en sus diversas fases (1997; 8).

Giroux (1990), de igual manera, expuso que la escuela era un centro de reproducción social de una cultura determinada dominante y propuso, del mismo modo, la necesidad de realizar una pedagogía crítica del aprendizaje. Su tesis se engloba en la visión del profesor como intelectual que aporta conocimientos para que los alumnos puedan desarrollar su lenguaje y conciencia crítica. Entre uno de los problemas que identifica en la enseñanza es el del currículum oculto, llamado por Kelly y Nihlen el “microcosmos de la sociedad” (1982; 203) que es la escuela, cuyo principal objetivo es

[...] perpetuar de forma implícita un conjunto de conocimientos que no resultaría correcto tratar de forma explícita a través del discurso educativo tales como el posicionamiento del centro en cuanto a los sistemas de reparto de poder, el alineamiento con una clase social determinada, así como la defensa de una raza, de un género, de una cultura y de una religión sobre las demás (Acaso y Nuere, 2005; 208).

¿Qué ocurre con el currículum de las materias histórico-artísticas? Cuando nos centramos en aquel currículum explícito que establece el *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículum básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato* de la LOMCE, nos percatamos que en las materias histórico-artísticas se defienden y relacionan los contenidos desde un poder determinado, que legitima lo formal y el carácter enciclopédico, lo que sería el código disciplinar definido por Cuesta (1997). Pues bien, encontramos constantemente la relación del arte con el poder, bien sea este religioso o bien sea político - la mayoría de las veces cogidos de las manos. Del mismo modo, encontramos la supremacía de la cultura occidental frente a las otras, a las cuales alude en forma de referencia, modelo o inspiración para el arte europeo. Asimismo, la constante del genio creador es abrumadora, teniendo un bloque dedicado a Miguel Ángel Buonarroti y su obra (Fundamentos del Arte I) y, por lo tanto, la mujer artista queda invisibilizada y su carácter de sujeto queda relegado al objeto pictorial. Entre otras muchas cosas que se pueden extraer, se encuentra también la defensa y

legitimidad del género binario, silenciando y, por lo tanto, oprimiendo a todo aquel que no se identifique en estas identidades.

Si se canaliza la atención, por ejemplo, en el caso del nombramiento de los hombres y de las mujeres artistas en las tres asignaturas, nos topamos ante esa omisión de la mujer como agente creadora activa (figs. 3-7). Los resultados al contar los nombres son alarmantes. Pues bien: nos encontramos ante 127 nombres de hombres artistas frente a ninguno de mujeres artistas en la materia de Historia del Arte, por otra parte, nos encontramos con 54 nombres de hombres artistas frente a 3 de mujeres artistas en la materia de Fundamentos del Arte I y, finalmente, la abrumadora cantidad de 223 nombres de hombres artistas frente a 18 nombres de mujeres artistas en Fundamentos del Arte II. Esto es algo habitual y propio del discurso histórico-artístico hegemónico, pues tal y como alega Griselda Pollock “las estructuras de nuestro saber son de hecho sistemáticamente sexistas. Así, el verdadero proyecto del discurso de la historia del arte es proponer una celebración de la masculinidad” (1995; 1). Prosigue defendiendo que la cuestión no radica en que no haya habido mujeres artistas a lo largo de la historia, pues bien, como ya se ha comentado anteriormente, numerosos son los estudios e investigaciones que han demostrado lo contrario (Nochlin, 1971; Parker y Pollock, 1981; Mayayo, 2003; De Diego, 2009, entre otras), sino que

Esto no ocurre ni por olvido ni por negligencia, pero si por un esfuerzo sistemático, político, queriendo afirmar la dominación masculina en el dominio del arte y de la cultura. Han creado así una identidad casi absoluta entre creatividad, cultura, belleza, verdad y masculinidad. No es necesario decir el arte de los hombres; sabemos bien, en efecto, que el arte es de los hombres (Pollock, 1995; 3).

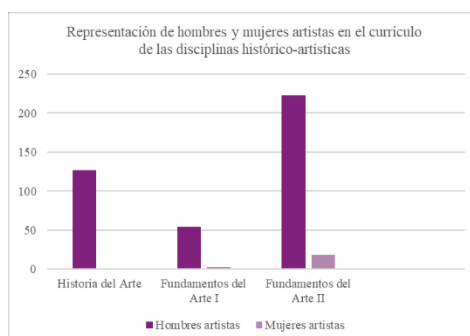


Figura 3. Representación de hombres y mujeres artísticas en el currículo de las disciplinas histórico-artísticas. Fuente: elaboración propia a partir del análisis del Real Decreto 1105/2014

Al realizar el análisis no solo hay que centrarse en lo que no aparece, sino en lo que sí y cómo aparece, pues “las palabras lo revelan todo” (Pollock, 1995; 1). Las pocas veces que encontramos nombres de mujeres en el currículo oficial les sigue el adjetivo calificador “pintoras”. Este es un hecho que no se encuentra en los hombres artistas mencionados, a los que además debido a su condición de genios y, por ende, su fama, se les menciona a través de los nombres de pila o bien por los apellidos, siendo innecesaria la especificación o matización de su condición de pintores, escultores, arquitectos, etc. Es interesante la anécdota que narra Siri Hustvedt relacionada con esta cuestión:

Los historiadores del arte y los biógrafos se han apropiado de la intimidad que tuvo el artista con ellas, aunque él casi nunca aparece como Pablo, a menos que se refieran a él de niño, un pequeño pero revelador signo de la condescendencia inherente a este encuadre de la historia del arte en la obra de una vida. John Richardson es un ejemplo. En su biografía en tres volúmenes de Picasso, todas las mujeres que pasaron por la vida del artista aparecen por el nombre de pila. Incluso a Gertrude Stein, la gran escritora y amiga estadounidense de Picasso, aunque no amante, se la llama repetidamente Gertrude. En cambio, a los amigos íntimos (famosos o desconocidos) siempre se los menciona por el apellido. Me resulta fascinante que ninguno de los autores que he leído parezca haberse percatado de que en la bibliografía sobre Picasso las mujeres adultas aparecen como jovencitas (2017; 31).

Por otra parte, son notables los criterios de evaluación de los contenidos que se establecen, en los cuales se justifica el nombramiento de una artista apelando a su relación personal con un “genio creador” de su época. Por ejemplo, Camille Claudel aparece intrínsecamente junto a su pareja, Rodin, y se apela a un análisis de su obra, su relación y al establecimiento de las conclusiones pertinentes<sup>6</sup>. Del mismo modo, cuando se habla de Emma Hamilton, se evalúa la relación personal y artística de la misma con George Romney y el almirante Nelson<sup>7</sup>. Por otra parte, se establece la comparación en cuestión de calidad de la obra pictórica de dos artistas vanguardistas, Berthe Morison y Mary Cassat en relación a la de sus compañeros varones<sup>8</sup>. Encontramos, por lo tanto, el paralelismo entre la consideración de las

---

<sup>6</sup> Se encuentra en el criterio de evaluación 5 y en la evaluación del estándar de aprendizaje 5.1. del bloque 2 de Fundamentos del Arte II.

<sup>7</sup> Se encuentra en el estándar de aprendizaje 6.2. del bloque 13 de Fundamentos del Arte I.

<sup>8</sup> Se encuentra en el criterio de evaluación 10 del bloque 3 de Fundamentos del Arte II.



artes mayores y menores que se comparan a lo largo del currículo con la consideración de los hombres artistas y las mujeres artistas. Las mujeres artistas en el currículo oficial se encuentran de paso, es decir, no se analiza y se valora su obra teniendo en cuenta todas las consideraciones sociales y psicológicas que ello conlleva, sino que se apela a ellas como parejas de artistas o como comparación de calidad pictórica.

¿Cómo abordar, entonces, la desigualdad con unos datos tan abrumadores? Por la misma naturaleza del discurso histórico-artístico sería necesario abordar el problema desde el inicio y de una forma transversal, transmitiendo los contenidos que se estipula en el currículo, pero aplicando una perspectiva crítica que reflejase la particularidad de cada obra. Triviño, Chaves y Palacios (2019) apelan a la necesidad de la *Herstory* en el currículo de las materias histórico-artísticas al detectar la reproducción de la desigualdad de género en los currículums a lo largo de diferentes leyes educativas españolas.

Por otro lado, cabe destacar que las imágenes son la fuente principal de conocimiento de las asignaturas histórico-artísticas, imágenes que también son un recurso que ayuda a perpetuar estereotipos y legitimar, por consiguiente, desigualdades sociales transmitiendo la condición de las mismas de manera natural. Pues, tal y como alegan Acaso y Nuere “las imágenes que un profesor selecciona para construir su discurso están funcionando como currículum oculto visual” (2005; 217). Es más, explican el caso de la selección de *El rapto de las hijas de Leucipo* de Rubens (fig. 8), argumentando que

Mediante esta elección el docente está transmitiendo a sus alumnos varios conceptos: que Rubens utiliza una composición en aspa para transmitir tensión visual y que la representación visual de una acción de violencia ante las mujeres (como es el caso de este cuadro que representa una violación) es una actividad que merece la pena no sólo ser pintada sino ser encumbrada a la clasificación de obra maestra (pensemos por un momento qué ocurriría si la imagen fuese al revés, es decir, un grupo de mujeres ejerciendo violencia extrema contra un grupo de hombres) (Acaso y Nuere, 2005; 217).



Figura 4. *El rapto de las hijas de Leucipo*, Pedro Pablo Rubens, 1616.

Pues bien, todo el discurso visual está lleno de este tipo de imágenes que legitiman la violencia, las desigualdades y todo ello que conlleva en la actualidad: violencia de género, violaciones, xenofobia, homofobia, etcétera. De igual manera, estos discursos visuales de la materia histórico-artística legitiman unos estereotipos de género binarios, planteando la relación de fortaleza, autoridad, agresividad, dinamismo, valentía (entre otras muchas más) con el género masculino y la relación de obediencia, pasividad, docilidad, ternura, seducción, timidez (entre otras muchas más) con el género femenino. Aquello que denomina Connell como la masculinidad hegemónica al hablar de “la configuración de práctica genérica que encarna la respuesta corrientemente aceptada al problema de la legitimidad del patriarcado, la que garantiza (o se toma para garantizar) la posición dominante de los hombres y la subordinación de las mujeres” (1997; 39) es lo que percibimos en las representaciones del poder mediante las obras de arte. Pues bien, dentro de un discurso dominante hay que realizar un trabajo complejo de análisis de género y las relaciones que conlleva, raciales y sociales. Ya que, la realidad dista de estas concepciones hegemónicas, puesto que ofrece un abanico de múltiples identidades y, por tanto, es necesario deconstruir el discurso de la feminidad y también de la masculinidad.

La propuesta desde el contexto educativo es afrontar este reto que supone “la desaparición de los géneros, de modo que cada niño y cada niña encuentre todas

las posibilidades humanas a su disposición para adoptar las actitudes y los roles que desee”, tal y como afirma Subirats, además también destaca la necesidad de trabajar la masculinidad, argumentando que el modelo que se transmite es una masculinidad tóxica que se traduce “en violencia de género y en violencia también entre los hombres, aún más exacerbada, sólo que no se denuncia como tal” (Sánchez e Iglesias, 2017; 219).

Es necesario, pues, reforzar la coeducación a través de la renovación y la innovación disciplinar y este trabajo, cuando las leyes nos presentan currículos con legitimación de desigualdades sociales a través del discurso, radica en el profesorado. Pues, tanto el/la docente como los equipos docentes “son los responsables de diseñar las estrategias didácticas orientadas a promover un aprendizaje escolar que sea vivido y sentido por el alumnado, teniendo en cuenta las diferencias sexuales” (Subirats, Tomé y Solsona, 2019; 3).

Figura 4. HISTORIA DEL ARTE. Fuente: elaboración propia

BLOQUE 1. Raíces del arte europeo: el legado del arte clásico	BLOQUE 2. Nacimiento de la tradición artística occidental: el arte medieval	BLOQUE 3. Desarrollo y evolución del arte europeo en el mundo moderno		BLOQUE 4. El siglo XIX: el arte de un mundo en transformación	BLOQUE 5. La ruptura de la tradición: el arte en la primera mitad del siglo XX	BLOQUE 6. La universalización del arte desde la segunda mitad del siglo XX
Mirón Policleto Fidias Praxíteles Lisipo	Giotto Van Eyck Roger van der Weyden El Bosco	El Greco Miguel Ángel Bernini Velázquez David Salzillo Brunelleschi Michelozzo Alberti Bramante Giacomo della Porta Vignola Palladio Ghiberti Donatello Giambologna Masaccio Fra Angelico Piero Della Francesca Leonardo da Vinci Rafael Giorgione Tiziano Tintoretto Veronés Pedro Machuca Juan de Herrera	Alonso Berruguete Juan de Juni Carlo Maferno Borromini Le Vau J.H. Mansart Le Nôtre Caravaggio Annibale Carracci Gaudi (IlBacicia) Rubens Rembrandt Juan Gómez de Mora José Benito Churriguera Alonso Cano Pedro de Mena Ribera Zurbarán Murillo Pedro de Ribera Casas Novoa Juvara Sacchetti Soufflot Juan de Villanueva Canova	Goya Gericault Delacroix Constable Turner Cézanne Van Gogh Rodin Vignon Barry Pugin Sullivan Adler Gaudí Ingres Courbet Millet Manet Monet Renoir Seurat Gauguin	Picasso Miró Dalí, Matisse Boccioni Munch Kirchner Kandinsky Malevich Mondrian Duchamp Ernst Magritte Gargallo Boccioni Julio González Brancusi Calder Henry Moore Gropius Miles van der Rohe Le Corbusier Frank Lloyd Wright	Le Corbusier M. van der Rohe Philip Johnson, Frank Lloyd Wright J Utzon R. Piano R. Rogers Philip Johnson F. O. Gehry Tàpies Antonio Saura Jackson Pollock Frank Stella Carl André Vasarely J. Kosuth Mario Merz Andy Warhol Francis Bacon Antonio López.

Figura 5. FUNDAMENTOS DEL ARTE I. Fuente: elaboración propia

BLOQUE 8. El Renacimiento	BLOQUE 9. Miguel Ángel Buonarroti “el artista total”	BLOQUE 10. El Renacimiento en España	BLOQUE 11. El Barroco	BLOQUE 12. El Rococó	BLOQUE 13. El Neoclasicismo
Leonardo da Vinci Rafael Sanzio Veronés Tintoretto, Jacopo Robusti Donatello Piero della Francesca  Giotto di Bondone Masaccio Sandro Botticelli Tiziano	Miguel Ángel	El Bosco El Greco Tomás Luis de Victoria Sánchez Coello  Juan de Herrera Pedro de Berruguete  Tiziano <b>Sofonisba Anguissola</b> Alfonso González Berruguete	Borromini Bernini Gregorio Fernández Alonso Cano  Pedro de Mena Caravaggio  Valdés Leal Murillo Diego de Silva Velázquez Rubens Rembrandt Vermeer Carel Fabritius Antonio Vivaldi Claudio Monteverdi George Friedrich Händel J. S. Bach Georg P. Telemann Jean-Philippe Rameau Domenico Scarlatti	Watteau Fragonard Boucher Mozart  Antón Rafael Mengs <b>Marie-Louise- Elisabeth Vigée-Lebrun</b> Francisco Salzillo Gregorio Fernández	Thomas Lawrence Joshua Reynolds George Romney <b>Emma Hamilton</b>  Jean Louis David Jean Auguste Dominique Ingres Antonio Canova Carpeaux

Figura 6. FUNDAMENTOS DEL ARTE II (I). Fuente: elaboración propia

BLOQUE 1. El Romanticismo	BLOQUE 2. El Romanticismo tardío	BLOQUE 3. Las vanguardias		BLOQUE 4. El Modernismo – Art Nouveau	BLOQUE 5. El Surrealismo y otras Vanguardias	BLOQUE 6. Los felices años 20. El Art Decó
Goya Lord Byron  Ludwig Van Beethoven Verdi Wagner Karl Friedrich Schinkel Caspar David Friedrich  Thomas Cole John Constable William Turner Théodore Géricault Eugène Delacroix Antoine-Jean Gros	Antonio Canova Rodin  <b>Camille Claudel</b> Mariano Benlliure Mariano Fortuny Eduardo Rosales Francisco Pradilla  Alejandro Ferrant Bouguereau Cormon Alexandre Cabanel Jean-Léon Gérôme Los Madrazo  Franz Xavier Wintelhalter William Morris Nadar Alexandre Borodin Modesto Músorgski Piotr Ilich Tchaikovski Bedřich Smetana Antonín Dvorák Hermanos Lummer Melies Segundo de Chomón.	Odilon Redon Cézanne  Monet Manet Pisarro Sisley <b>Berthe Morisot</b>  <b>Mary Cassatt</b> John Singer Sargent Santiago Rusiñol Ramón Casas Anglada Camarasa Carlos de Haes  Isidro Nonell Joaquín Sorolla José Luis Sert Pierre Bonnard Matisse Rousseau	Van Gogh Juan Gris  George Braque Pablo Ruiz Picasso Julio González Debussy Ravel  Falla Albéniz Granados Salvador Bacarisse Jules Chéret Alfons Mucha  Leonetto Cappiello  Kitagawa Utamaro Utagawa Hiroshige Katsushika Hokusai Toulouse-Lautrec	Victor Horta Adolf Loos  Gaudí Josep Llimona Alexandre de Riquer Émile Gallé Louis Comfort Tiffany  Lluís Masriera Ramón Casas René Lalique	Salvador Dalí Jean Arp  Joan Miró Jean Tinguely Piet Mondrian Theo Van Doesburg Gerrit Thomas Rietveld Luis Buñuel Robert Wiene Fritz Lang Josef von Stenberg Serguéi Diághilev Nijinsky  Igor Stravinsky  <b>Marlene Dietrich</b> <b>Natalia Goncharova</b> <b>Pina Bausch</b>	Pablo Gargallo <b>Tamara de Lempika</b> Constantin Brancusi Arnold Schönberg Anton Webern Alban Berg Irving Berlin  George Gershwin <b>Coco Chanel</b>

Figura 7. FUNDAMENTOS DEL ARTE II (II). Fuente: elaboración propia

BLOQUE 7. La Gran Depresión y el Arte de su época	BLOQUE 8. La Segunda Guerra Mundial	BLOQUE 9. El Funcionalismo y las Décadas 40-50	BLOQUE 10. Los años 60-70		BLOQUE 11. Los años 80-90	BLOQUE 12. Los años 2000-2013
Walker Evans <b>Dorothea Lange</b> Hergé Walt Disney Cecil Beaton Jerry Siegel Joe Shuster Bob Kane Bill Finger Joe Simon Jack Kirby Alex Raymond Burne Hogarth Serge Lifar Benny Goodman Gleen Miller Duke Ellington Tommy Dorsey	<b>Leni Riefensthal</b> Serguéi Eisenstein Wagner Dimitri Shostakóvich Brassai Robert Capa Henri de Cartier-Bresson Henry Moore Antoine Pevsner Naum Gabo Josep Renau Fred Astaire Gene Kelly Ernst Lubitsch Charlie Chaplin Michael Curtiz Alfred Hitchcock Roberto Rossellini Vittorio de Sica Agustí Centelles José María Díaz-Casariego "Campúa" Venancio Gombau "Alfonso"	Ludwing Mies van der Rohe Frank Lloyd Wright Le Corbusier Alvar Aalto Eero Aarnio Arne Jacobsen Francisco Ibáñez John Ford John Houston Billy Wilder Luis García Berlanga Cristóbal Balenciaga Christian Dior Joaquín Rodrigo, "maestro Rodrigo" Maurice Béjart Roland Petit	Francisco Javier Sáenz de Oiza Miguel Fisac Jackson Pollock Mark Rothko Francis Bacon Lucian Freud David Hockney Antonio López Eduardo Naranjo Jorge Oteiza Eduardo Chillida Agustín Ibarrola Pablo Palazuelo Martín Chirino Amadeo Gabino Eusebio Sempere David Hamilton Juan Gyenes Yves Saint Laurent The Beatles	El Paso/Dau al Set Chet Baker Miles Davids Chick Corea Paco de Lucía <b>Carmen Anaya</b> Camarón de la Isla Antonio Gades Saura Camus Picazo Patino Erica Borau Francis Ford Coppola Akira Kurosawa	Fernando Botero Alberto Giacometti Alexander McQueen Valentino Karl Lagerfeld John Galiano Armani Calvin Klein Tom Ford <b>Madonna</b> Michael Jackson Joaquín Cortés Jose Luis Garcia Fernando Trueba Fernando Fernán Gómez Pedro Almodóvar Alejandro Amenábar <b>Pilar Miró</b> <b>Icíar Bollaín</b> Alberto García Alix Alex de la Iglesia Versace <b>Carolina Herrera</b> <b>Sara Baras</b> <b>Cristina García-Rodero</b>	<b>Zara Hadid</b> Frank Gehry Santiago Calatrava Norman Foster Guillermo del Toro Juan Antonio Bayona Rodrigo Cortés Ansel Adams Félix Rodríguez de la Fuente Daniel Monzón Jaume Balagueró

## 5. PROPUESTA DE ACCIÓN: CUADERNO DE ACTIVIDADES A PARTIR DE CUESTIONES SOCIALMENTE VIVAS

¿Cómo, por tanto, suplir o solucionar la cuestión de la reproducción de las desigualdades sociales que se transmite a través del currículo oculto escolar? Nuestra propuesta se basa en un cuaderno de actividades fundamentado en el trabajo de los problemas socialmente vivos a través de los contenidos histórico-artísticos. Esta conversión de las cuestiones socialmente vivas, las *questions socialment vives* (QSV) que identifica Legardez (2004), o los *controversial issues* o *issues-centered education* en contenido escolar ha sido defendida por autores como Evans, Newmann o Saxe. Se considera, a su vez, que el tratamiento de las Ciencias Sociales mediante los temas o conflictos vivos es una manera real de aproximar los conocimientos desde la contemporaneidad de los alumnos (Simonneaux, Simonneaux y Legardez, 2014 y Santiesteban, 2019). Además, los planteamientos en el contexto educativo de una situación-problema, propician el pensamiento crítico y creativo de los estudiantes, del mismo modo que propician la interpretación de la información social (Santiesteban, 2007). Supone, también, el fomento de elementos en el contexto educativo como la empatía, la abstracción, la capacidad crítica, la inferencia y el juicio valorativo, que ocasiona el desarrollo de una conciencia ciudadana activa para comprender el mundo, actuar y transformarlo (Newmann, 1991).

El cuaderno se ha dividido en un total de cuatro sesiones que tratarán problemas socialmente relevantes relacionados con los estudios de género en la disciplina (fig. 8), propiciando la participación y el aprendizaje guiado de los y las alumnas por parte del cuerpo docente. El cuaderno pretende también acercar la creación artística femenina de una forma laxa, es decir, no se dotará de un listado de nombres de creadoras, sino que la mayoría de las imágenes seleccionadas para



trabajar en el aula serán obra de mujeres<sup>9</sup>. Por otra parte, el cuaderno no pretende ser una sustitución de los contenidos de la disciplina, sino que se contempla como una guía de cómo trabajar los problemas sociales a través de los contenidos. No obstante, algunas obras seleccionadas y contenidos encajan con los establecidos en el currículo oficial, por tanto, quedaría en manos del o la docente aplicar la perspectiva de género en el momento de tratarlos.

El alumnado hacia el cual va dirigido se enmarca en la educación postobligatoria, correspondiendo con el estudiantado de las materias histórico-artísticas de bachiller humanístico y del bachiller artístico.

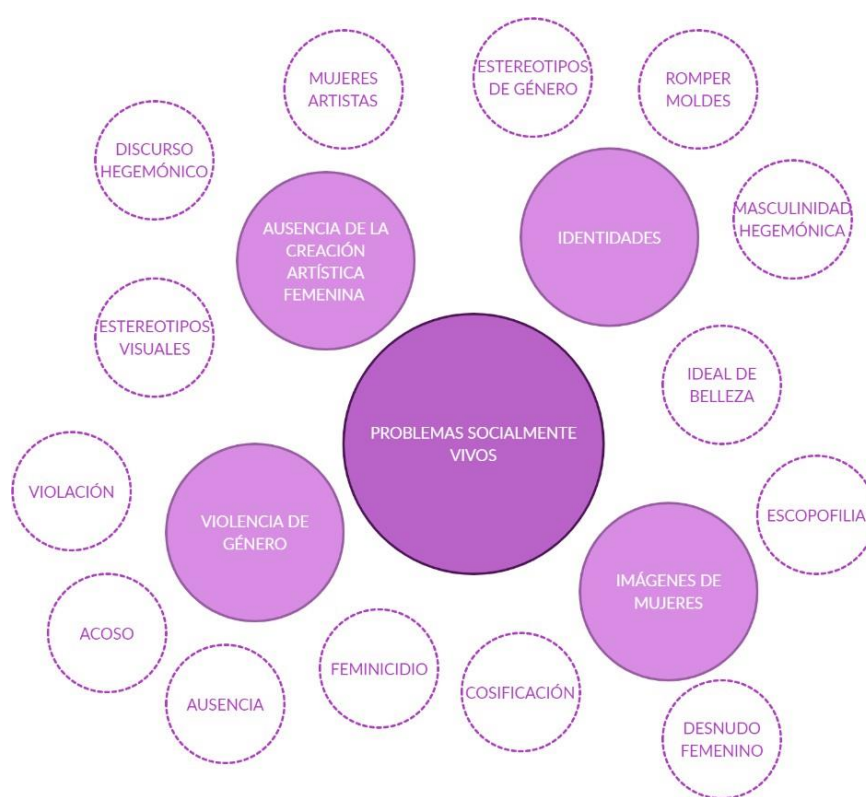


Figura 8. Problemas socialmente vivos tratados en el cuaderno de actividades. Fuente elaboración propia.

<sup>9</sup> Esta decisión se ha tomado en base a la cantidad de investigaciones didácticas que tratan esta problemática presentando como solución un listado de mujeres artistas y sus obras (Porqueres, 1995 y Sanjuán, 2015).

## 5.1. OBJETIVOS, COMPETENCIAS Y CONTENIDOS DEL CUADERNO DE ACTIVIDADES

La finalidad de la enseñanza se basa en la transmisión de unos valores éticos y morales a través del conocimiento de determinadas materias y, para establecer ese grado de aprendizaje, la evaluación es necesaria. El decreto determina que el aprendizaje está basado en la adquisición de una serie de competencias, es decir, la evaluación del aprendizaje no solo se centra en los contenidos propios de la asignatura, sino que se centra en “la búsqueda de nuevos criterios, procedimientos e instrumentos que nos ayuden a determinar la adquisición de los conocimientos, las habilidades y actitudes que se aplican en el desempeño cotidiano, [...] tenemos que hacer una evaluación auténtica” (Alfageme, 2011; 93). En el Real Decreto se determinan como un “saber hacer”, es decir como “la aplicación, la capacidad de hacer práctico el saber teórico en un contexto determinado y con las circunstancias y recursos del medio” (Acebedo, 2016; 208) y también como las claves esenciales. Se definen como “capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y resolución eficaz de problemas complejos” (Acebedo, 2016; 172). Del mismo modo, establecen un total de siete competencias básicas curriculares: comunicación lingüística, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor y, por último, conciencia y expresiones culturales. Debido al carácter propio del cuaderno de actividades como una propuesta puntual a trabajar en el aula en cualquier momento del curso, las competencias específicas que contempla son las siguientes:

- Comunicación lingüística (CL), entendiéndola como la relacionada todo lo relativo a la comprensión y la expresión oral y escrita. En las pruebas escritas al realizar preguntas cortas o tipo ensayo, esta ya está siendo puesta en práctica, al igual que a la hora de valorar la ortografía, la realización de trabajos, comentarios de texto o monografías (Alfageme, 2011; 89).
- Competencias sociales y cívicas (CSC) son las relativas a la conciencia personal de ciudadano o ciudadana responsable dentro de una sociedad

determinada. Es decir, se centra “en el conocimiento de contenidos sobre la evolución y la organización de las sociedades y la comprensión de la realidad histórica y los rasgos de las sociedades actuales y su evolución” (Alfageme, 2011; 88).

- Conciencia y expresiones culturales (CEC), es la relativa a los valores culturales propios y la interculturalidad. Esta supone el conocimiento de las diversas manifestaciones artísticas y culturales de determinadas sociedades y cuya finalidad es el respeto, la valoración y la aceptación de la multiculturalidad y, por consiguiente, la cura y pervivencia del patrimonio cultural.
- Aprender a aprender, autonomía e iniciativa personal y la competencia digital y de tratamiento de la información (AA). Estas competencias se trabajarán cuando el alumno o alumna realice sus propios esquemas, resúmenes y subraye las nociones más importantes, al igual que al tomar apuntes y redactar un tema o bien emprender proyectos, tanto individuales como colectivos. Estas también se trabajan a la hora de plantear soluciones ante ciertos problemas surgidos tanto en el aula como en el trabajo personal del alumno o alumna (Alfageme, 2011; 89).

## OBJETIVOS DE LA ETAPA

En el artículo 25 *del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato* se establece que el alumnado debe alcanzar los siguientes objetivos relacionados con la etapa educativa:

OBJETIVOS ETAPA BACHILLERATO	
1	Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución española, así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa.
2	Consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales.

3	Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades y discriminaciones existentes, y en particular la violencia contra la mujer e impulsar la igualdad real y la no discriminación de las personas por cualquier condición o circunstancia personal o social, con atención especial a las personas con discapacidad.
4	Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal.
5	Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana y, en su caso, la lengua cooficial de su Comunidad Autónoma.
6	Expresarse con fluidez y corrección en una o más lenguas extranjeras.
7	Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.
8	Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.
9	Acceder a los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y dominar las habilidades básicas propias de la modalidad elegida.
10	Comprender los elementos y procedimientos fundamentales de la investigación y de los métodos científicos. Conocer y valorar de forma crítica la contribución de la ciencia y la tecnología en el cambio de las condiciones de vida, así como afianzar la sensibilidad y el respeto hacia el medio ambiente.
11	Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.
12	Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.
13	Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal y social.
14	Afianzar actitudes de respeto y prevención en el ámbito de la seguridad vial.

## OBJETIVOS DE LAS ASIGNATURAS HISTÓRICO-ARTÍSTICAS

Pese a que la LOMCE no especifica objetivos concretos para cada asignatura, en la introducción del currículo oficial se realizan pinceladas sobre los planteamientos y objetivos de las mismas. Por lo tanto, basándonos en esas introducciones, hemos extraído los siguientes objetivos de las materias de Historia del Arte y Fundamentos del Arte (I y II):

HISTORIA DEL ARTE	
1	Aportar al estudiante los conocimientos necesarios para el análisis, interpretación y valoración del arte a través de las formas y del pensamiento visual.
2	Estudiar la obra de arte en su contexto histórico, social y cultural, incidiendo a la vez en el hecho de que las obras artísticas pueden perdurar a través del tiempo con usos y funciones sociales diferentes en cada época.
3	Aproximar de forma general al alumno el desarrollo del arte occidental, desde el nacimiento del clasicismo en la Antigüedad hasta el arte contemporáneo.
4	Aplicar un método de análisis que integre las distintas perspectivas como la formal, la sociológica y la iconológica.
5	Transmitir ciertas actitudes y valores fundamentales como la capacidad de disfrute ante la contemplación del arte, el respeto por la creación artística, aunque no exento de espíritu crítico, y de forma muy especial la valoración del patrimonio artístico y la responsabilidad de su conservación.

FUNDAMENTOS DEL ARTE	
1	Presentar los objetos culturales anteriores, valorarlos y conocerlos para luego poder establecer las bases de la propia idea sobre qué es la creación artística, fundamentada sobre una base de conocimientos lo más firme posible.
2	Analizar la idea primigenia que subyace en toda creación plástica y comparar los objetos creados llevados a la realidad por la pulsión artística para que el alumnado desarrolle su percepción artística, basándose en pilares firmes, sólidos y razonadamente argumentados.
3	Dotar al estudiante de las herramientas para que conozca las creaciones artísticas y/o culturales, identifique el origen, la idea, el objetivo para el que fueron creadas y valore, por comparación entre unas obras y otras, la plasmación obtenida por objeto artístico.
4	Facilitar al alumnado conocimientos, racionalmente asumibles, fiables desde un punto de vista de asunción personal, de las creaciones artística desde la antigüedad hasta nuestros días; fomentar la capacidad de análisis, juicio y crítica personal; y, por último, enraizar su futuro creativo en sólidas bases educativas.
5	Armonizar cronológicamente lo máximo posible las obras artísticas, combinando las explicaciones del arte a partir de su origen como idea, desde el punto de vista formal y en relación al entorno histórico que la envuelve.
6	Transmitir las condiciones sociales que permiten que el hecho artístico se lleve a cabo, relacionando al artista con sistemas que permiten la creación y difusión de sus obras: mecenazgo, actividad empresarial industrias, clientes, etc.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL CUADERNO DE ACTIVIDADES

A partir de los objetivos de la etapa y de las asignaturas señalados en la LOMCE, se han elaborado los siguientes objetivos específicos del cuaderno de actividades relacionándolos con las competencias:

OBJETIVOS		COMPETENCIAS
1	Transmitir los valores de igualdad de género a través del análisis, interpretación y valoración crítica de la Historia del Arte.	CL, CSC, CEC, AA
2	Aproximar la realidad de la creación femenina de forma transversal explicando la relación del artista con su contexto, la obra artística y la repercusión de la misma.	CSC, CEC
3	Introducir al estudio disciplinar de la historiografía artística mostrando la relación entre la obra y la teoría que surge a raíz de la misma o en un contexto determinado.	CSC, CEC, AA
4	Transmitir la importancia de los estudios de género en el ámbito histórico-artístico tanto en la teoría como en el surgimiento del arte feminista.	CSC, CEC
5	Potenciar la visión crítica de los estereotipos de género que se transmiten en las imágenes contemporáneas.	CSC, CEC
6	Concienciar sobre la importancia de los problemas sociales relacionados con el género como la violencia machista, los feminicidios y la perpetuidad de los mismos por parte de la estructura social.	CSC, AA
7	Adquirir las herramientas adecuadas, tanto de análisis como de expresión escrita y oral, para la correcta lectura del hecho cultural.	CL, CEC

## CONTENIDOS

El aprendizaje supone la adquisición de conocimientos para entender y actuar en el entorno medioambiental y social que nos rodea. La psicología del aprendizaje estableció los contenidos en grupos diferentes dependiendo del nivel de dificultad y de estimulación del aprendizaje del alumno (Vidal-Abarca, García y Pérez, 2010).

- Los contenidos conceptuales son aquellos que abarcan el conocimiento sobre los hechos, siendo estos datos puntuales, y los conceptos, entendidos como “marcos de interpretación de los hechos” (Vázquez, 2001).

- Los contenidos procedimentales son aquellos que apelan a las habilidades o estrategias que se emplean durante el proceso cognoscitivo. Estos contenidos dependen mucho de la meta que se quiera alcanzar en el proceso del aprendizaje. Podríamos sintetizar el objetivo y la esencia de los mismos en un saber hacer o saber actuar.
- Los contenidos actitudinales, según Coll son “tendencias o disposiciones adquiridas y relativamente duraderas a evaluar de un modo determinado un objeto, persona o situación y a actuar en consonancia con dicha evaluación”, estas actitudes están compuestas por “conocimientos, creencias, sentimientos, preferencias, acciones manifiestas y declaraciones de intenciones” (Coll et al., 1992, en Vázquez, 2001). Por tanto, con los contenidos actitudinales se pretende proporcionar un saber duradero y crítico sobre aquello que compone la unidad didáctica.

Por tanto, basándonos en los contenidos de las materias histórico-artísticas expresados en la LOMCE, hemos realizado nuestros propios contenidos para trabajar las cuestiones socialmente vivas relacionadas con el género a través del cuaderno de actividades. Sin embargo, hemos considerado oportuno no realizar la diferenciación de contenidos en la tabla (conceptuales, procedimentales y actitudinales) y presentarlos todos en conjunto debido a la superación de esto por parte del aprendizaje basado en objetivos y competencias. Por otra parte, cabe destacar el enciclopedismo propio del currículum oficial caracterizado por la dicotomía entre la amplitud del bloque temático basado en la cronología y, al mismo tiempo, en la restricción de contenidos que se rigen por los grandes artistas y ciertos focos geográficos.

HISTORIA DEL ARTE	FUNDAMENTOS DEL ARTE I	FUNDAMENTOS DEL ARTE II
<p><b>Bloque 3. Desarrollo y evolución del arte europeo en el mundo moderno</b> El Renacimiento. Mecenas y artistas. Origen y desarrollo del nuevo lenguaje en arquitectura, escultura y pintura. Aportaciones de los grandes artistas del Renacimiento italiano. La aportación de la pintura española: las grandes figuras del siglo de Oro.</p> <p><b>Bloque 4. El siglo XIX: el arte de un mundo en transformación</b> La figura de Goya. La evolución de la pintura: Romanticismo, Realismo, Impresionismo, Simbolismo. Los postimpresionistas, el germen de las vanguardias pictóricas del siglo XX.</p> <p><b>Bloque 5. La ruptura de la tradición: el arte en la primera mitad del siglo XX</b> El fenómeno de las vanguardias en las artes plásticas: Fauvismo, Cubismo, Futurismo, Expresionismo, pintura abstracta, Dadaísmo y Surrealismo.</p> <p><b>Bloque 6. La universalización del arte desde la segunda mitad del siglo XX</b> Las artes plásticas: de las segundas vanguardias a la posmodernidad. Nuevos sistemas visuales: fotografía, cine y televisión, cartelismo, cómic. La combinación de lenguajes expresivos. El impacto de las nuevas tecnologías en la difusión y la creación artística. Arte y cultura visual de masas.</p>	<p><b>Bloque 3. El origen de Europa. Grecia</b> Apología del cuerpo humano. Fuerza y sensualidad.</p> <p><b>Bloque 8. El Renacimiento</b> Pintura al óleo. Técnica. Canon renacentista: Sandro Botticelli. El colorido veneciano: Tiziano, Tintoretto. Veronés.</p> <p><b>Bloque 11. El Barroco</b> La pintura barroca. El tenebrismo. Caravaggio. Naturalismo. Valdés Leal, Murillo. El realismo. Diego de Silva Velázquez. La pintura flamenca: Rubens, Rembrandt. El costumbrismo holandés: Vermeer. Carel Fabritius.</p>	<p><b>Bloque 1. El Romanticismo</b> Pintura en España: Goya.</p> <p><b>Bloque 3. Las Vanguardias</b> Nacimiento de la fotografía. Los colores primarios. Teoría aditiva y sustractiva del color: Colores complementarios. Simbolismo. Erotismo.</p> <p><b>Bloque 5. El Surrealismo y otras Vanguardias</b> Las teorías de Sigmund Freud. La psicología. El movimiento surrealista. Origen. Principales artistas: Salvador Dalí.</p> <p><b>Bloque 10. Los Años 60-70</b> Expresionismo abstracto: Mark Rothko. Fotografía.</p> <p><b>Bloque 11. Los Años 80-90</b> Eclosión de la moda como fenómeno de masas. Las supermodelos sustituyen a las actrices en el ideal de belleza colectivo. Los grandes diseñadores.</p> <p><b>Bloque 12. Los Años 2000-2013</b> El ecologismo y el arte. Integración multimedia.</p>



CONTENIDOS	
1	La aportación de los estudios de género y del movimiento artístico feminista en el estudio de la Historia del Arte a partir de teóricas como Linda Nochlin y el colectivo artístico de las Guerrilla Girls.
2	La creación femenina en la historia a través de la desmitificación de los estereotipos sobre la temática, el color y la forma a través de las obras artísticas del Barroco (Caravaggio y Artemisia Gentileschi), el Simbolismo y el Surrealismo (William Blake y Remedios Varo), el Expresionismo abstracto (Mark Rothko y Sonia Delaunay), la escultura de Brancusi y de Louise Bourgeois, y el bodegón o naturaleza muerta propia del Barroco. Además de la puesta en valor de mujeres artistas de forma transversal.
3	La identidad de género a través de la visualidad contemporánea transmitida por la publicidad y puesta en cuestión por parte de la creación artística desde principios del siglo XX hasta la actualidad a través de artistas vanguardistas como Romaine Brooks y Claude Cahun, y también a través del videoarte, la performance y la instalación con artistas como Marina Abramovich, Orlan y Ana Mendieta. Así como el constructo social del ideal clásico de belleza con el texto de Leon Battista Alberti (1436) y su legitimación visual en la actualidad.
4	El análisis de la recepción de la obra de arte, aplicando la perspectiva de la psicología de la recepción de las imágenes de David Freedberg y Laura Mulvey (deudores del psicoanálisis de Freud) con el caso del desnudo femenino de dos obras canónicas del relato histórico-artístico: <i>La maja desnuda</i> y <i>La venus del espejo</i> . Al mismo tiempo que se tratará la sexualización del cuerpo de la mujer, su erotización y cosificación a través de artistas surrealistas como Salvador Dalí y el artista Pop Allen Jones.
5	La problemática estructural de la violencia de género a través de estadísticas, definiciones y reflexiones. La repercusión de la misma en tres casos artísticos: Artemisia Gentileschi, Ana Mendieta y Maribel Domènech.
6	Analizar e interpretar fuentes visuales y textuales para extraer información histórico-artística y formar una visión crítica sobre la sociedad y las desigualdades que la misma conlleva. Asimismo, la elección crítica de la información, tanto la proporcionada en el ámbito escolar como la surgida a raíz de la investigación, diferenciando entre lo fiable y lo no fiable.
7	Concebir el discurso histórico como un constructo social que refleja las estructuras de poder, relacionarlo con la hegemonía del discurso heteropatriarcal de la Historia del Arte.
8	Adquirir una visión crítica del mundo que nos rodea y rechazar cualquier tipo de violencia hacia un determinado colectivo. Del mismo modo, concienciarse sobre la violencia de género y sus diferentes niveles de actuación: silenciar al sujeto, objetivizarlo, actuar de forma violenta, violación y feminicidio.

## 5.2. ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN DEL CUADERNO DE ACTIVIDADES LA DESIGUALDAD DE GÉNERO A TRAVÉS DE LA CREACIÓN ARTÍSTICA FEMENINA

SESIÓN I. Las mujeres en la Historia del Arte			
Contenidos	Actividades	Objetivos	Competencias
<p>1. La aportación de los estudios de género y del movimiento artístico feminista en el estudio de la Historia del Arte a partir de teóricas como Linda Nochlin y el colectivo artístico de las Guerrilla Girls.</p> <p>2. La creación femenina en la historia a través de la desmitificación de los estereotipos sobre la temática, el color y la forma a través de las obras artísticas del Barroco (Caravaggio y Artemisia Gentileschi), el Simbolismo y el Surrealismo (William Blake y Remedios Varo), el Expresionismo abstracto (Mark Rothko y Sonia Delaunay), la escultura de Brancusi y de Louise Bourgeois, y el bodegón o naturaleza muerta propia del Barroco. Además de la puesta en valor de mujeres artistas de forma transversal.</p> <p>6. Analizar e interpretar fuentes visuales y textuales para extraer información histórico-artística y formar una visión crítica sobre la sociedad y las desigualdades que la misma conlleva. Asimismo, la elección crítica de la información, tanto la proporcionada en el ámbito escolar como la surgida a raíz de la investigación, diferenciando entre lo fiable y lo no fiable.</p> <p>7. Concebir el discurso histórico como un constructo social que refleja las estructuras de poder, relacionarlo con la hegemonía del discurso heteropatriarcal de la Historia del Arte.</p> <p>8. Adquirir una visión crítica del mundo que nos rodea y rechazar cualquier tipo de violencia hacia un determinado colectivo. Del mismo modo, concienciarse sobre la violencia de género y sus diferentes niveles de actuación: silenciar al sujeto, objetivarlo, actuar de forma violenta, violación y feminicidio.</p>	<p>Actividad 1. Lluvia de nombres de artistas</p> <p>Actividad 2. <i>Mulier me fecit</i></p> <p>Actividad 3. ¿Por qué no ha habido grandes mujeres artistas? Lectura y debate a partir de Linda Nochlin</p>	<p>1. Transmitir los valores de igualdad de género a través del análisis, interpretación y valoración crítica de la Historia del Arte.</p> <p>2. Aproximar la realidad de la creación femenina de forma transversal explicando la relación del artista con su contexto, la obra artística y la repercusión de la misma.</p> <p>3. Introducir al estudio disciplinar de la historiografía artística mostrando la relación entre la obra y la teoría que surge a raíz de la misma o en un contexto determinado.</p> <p>4. Transmitir la importancia de los estudios de género en el ámbito histórico-artístico tanto en la teoría como en el surgimiento del arte feminista.</p> <p>5. Potenciar la visión crítica de los estereotipos de género que se transmiten en la historia de las imágenes hasta la contemporaneidad.</p> <p>6. Concienciar sobre la importancia de los problemas sociales relacionados con el género como la violencia machista, los feminicidios y la perpetuidad de los mismos por parte de la estructura social.</p> <p>7. Adquirir las herramientas adecuadas, tanto de análisis como de expresión escrita y oral para la correcta lectura del hecho cultural.</p>	CL, CSC, CEC, AA
SESIÓN II. Identidades de género			
Contenidos	Actividades	Objetivos	Competencias
<p>3. La identidad de género a través de la visualidad contemporánea transmitida por la publicidad y puesta en cuestión por parte de la creación artística desde principios del siglo XX hasta la actualidad a través de artistas vanguardistas como Romaine Brooks y</p>	<p>Actividad 1. ¿Qué es la identidad?</p>	<p>1. Transmitir los valores de igualdad de género a través del análisis, interpretación y valoración crítica de la Historia del Arte.</p>	CL, CSE, CEC, AA

<p>Claude Cahun, y también a través del videoarte, la performance y la instalación con artistas como Marina Abramovich, Orlan y Ana Mendieta. Así como el constructo social del ideal clásico de belleza con el texto de Leon Battista Alberti (1436) y su legitimación visual en la actualidad.</p> <p>6. Analizar e interpretar fuentes visuales y textuales para extraer información histórico-artística y formar una visión crítica sobre la sociedad y las desigualdades que la misma conlleva. Asimismo, la elección crítica de la información, tanto la proporcionada en el ámbito escolar como la surgida a raíz de la investigación, diferenciando entre lo fiable y lo no fiable.</p> <p>7. Concebir el discurso histórico como un constructo social que refleja las estructuras de poder, relacionarlo con la hegemonía del discurso heteropatriarcal de la Historia del Arte.</p> <p>8. Adquirir una visión crítica del mundo que nos rodea y rechazar cualquier tipo de violencia hacia un determinado colectivo. Del mismo modo, concienciarse sobre la violencia de género y sus diferentes niveles de actuación: silenciar al sujeto, objetivizarlo, actuar de forma violenta, violación y feminicidio.</p>	<p>Actividad 2. Estereotipos de género en la publicidad</p> <p>Actividad 3. Rompiendo moldes a través del arte</p> <p>Actividad 4. <i>Je selfie, donc je suis</i></p>	<p>2. Aproximar la realidad de la creación femenina de forma transversal explicando la relación del artista con su contexto, la obra artística y la repercusión de la misma.</p> <p>3. Introducir al estudio disciplinar de la historiografía artística mostrando la relación entre la obra y la teoría que surge a raíz de la misma o en un contexto determinado.</p> <p>4. Transmitir la importancia de los estudios de género en el ámbito histórico-artístico tanto en la teoría como en el surgimiento del arte feminista.</p> <p>5. Potenciar la visión crítica de los estereotipos de género que se transmiten en la historia de las imágenes hasta la contemporaneidad.</p> <p>6. Concienciar sobre la importancia de los problemas sociales relacionados con el género como la violencia machista, los feminicidios y la perpetuidad de los mismos por parte de la estructura social.</p> <p>7. Adquirir las herramientas adecuadas, tanto de análisis como de expresión escrita y oral para la correcta lectura del hecho cultural.</p>	
<b>SESIÓN III. Imágenes de mujeres</b>			
Contenidos	Actividades	Objetivos	Competencias
<p>4. El análisis de la recepción de la obra de arte, aplicando la perspectiva de la psicología de la recepción de las imágenes de David Freedberg y Laura Mulvey (deudores del psicoanálisis de Freud) con el caso del desnudo femenino de dos obras canónicas del relato histórico-artístico: La maja desnuda y La venus del espejo. Al mismo tiempo que se tratará la sexualización del cuerpo de la mujer, su erotización y cosificación a través de artistas surrealistas como Salvador Dalí y el artista Pop Allen Jones.</p> <p>6. Analizar e interpretar fuentes visuales y textuales para extraer información histórico-artística y formar una visión crítica sobre la sociedad y las desigualdades que la misma conlleva. Asimismo, la elección crítica de la información, tanto la proporcionada en el ámbito escolar como la surgida a raíz de la investigación, diferenciando entre lo fiable y lo no fiable.</p> <p>7. Concebir el discurso histórico como un constructo social que refleja las estructuras de poder, relacionarlo con la hegemonía del discurso heteropatriarcal de la Historia del Arte.</p>	<p>Actividad 1. El caso de Mary Richardson</p> <p>Actividad 2. La escopofilia ante la mujer</p> <p>Actividad 3. La mujer como objeto, objetos de mujeres</p> <p>Actividad 4. Debate: <i>la mujer como objeto de deseo ¿natural o constructo social?</i></p>	<p>1. Transmitir los valores de igualdad de género a través del análisis, interpretación y valoración crítica de la Historia del Arte.</p> <p>2. Aproximar la realidad de la creación femenina de forma transversal explicando la relación del artista con su contexto, la obra artística y la repercusión de la misma.</p> <p>3. Introducir al estudio disciplinar de la historiografía artística mostrando la relación entre la obra y la teoría que surge a raíz de la misma o en un contexto determinado.</p> <p>4. Transmitir la importancia de los estudios de género en el ámbito histórico-artístico tanto en la teoría como en el surgimiento del arte feminista.</p>	CL, CSE, CEC, AA

<p>8. Adquirir una visión crítica del mundo que nos rodea y rechazar cualquier tipo de violencia hacia un determinado colectivo. Del mismo modo, concienciarse sobre la violencia de género y sus diferentes niveles de actuación: silenciar al sujeto, objetivarlo, actuar de forma violenta, violación y feminicidio.</p>		<p>5.Potenciar la visión crítica de los estereotipos de género que se transmiten en la historia de las imágenes hasta la contemporaneidad.</p> <p>6.Concienciar sobre la importancia de los problemas sociales relacionados con el género como la violencia machista, los feminicidios y la perpetuidad de los mismos por parte de la estructura social.</p> <p>7.Adquirir las herramientas adecuadas, tanto de análisis como de expresión escrita y oral para la correcta lectura del hecho cultural.</p>	
<b>SESIÓN IV. Violencia de género</b>			
Contenidos	Actividades	Objetivos	Competencias
<p>5. La problemática estructural de la violencia de género a través de estadísticas, definiciones y reflexiones. La repercusión de la misma en tres casos artísticos: Artemisia Gentileschi, Ana Mendieta y Maribel Domènech.</p> <p>6. Analizar e interpretar fuentes visuales y textuales para extraer información histórico-artística y formar una visión crítica sobre la sociedad y las desigualdades que la misma conlleva. Asimismo, la elección crítica de la información, tanto la proporcionada en el ámbito escolar como la surgida a raíz de la investigación, diferenciando entre lo fiable y lo no fiable.</p> <p>7. Concebir el discurso histórico como un constructo social que refleja las estructuras de poder, relacionarlo con la hegemonía del discurso heteropatriarcal de la Historia del Arte.</p> <p>8.Adquirir una visión crítica del mundo que nos rodea y rechazar cualquier tipo de violencia hacia un determinado colectivo. Del mismo modo, concienciarse sobre la violencia de género y sus diferentes niveles de actuación: silenciar al sujeto, objetivarlo, actuar de forma violenta, violación y feminicidio.</p>	<p>Actividad 1. ¿Qué es la violencia de género?</p> <p>Actividad 2. La reivindicación de un problema social y político a través del arte</p>	<p>1.Transmitir los valores de igualdad de género a través del análisis, interpretación y valoración crítica de la Historia del Arte.</p> <p>2.Aproximar la realidad de la creación femenina de forma transversal explicando la relación del artista con su contexto, la obra artística y la repercusión de la misma.</p> <p>3.Introducir al estudio disciplinar de la historiografía artística mostrando la relación entre la obra y la teoría que surge a raíz de la misma o en un contexto determinado.</p> <p>4.Transmitir la importancia de los estudios de género en el ámbito histórico-artístico tanto en la teoría como en el surgimiento del arte feminista.</p> <p>5.Potenciar la visión crítica de los estereotipos de género que se transmiten en la historia de las imágenes hasta la contemporaneidad.</p> <p>6.Concienciar sobre la importancia de los problemas sociales relacionados con el género como la violencia machista, los feminicidios y la perpetuidad de los mismos por parte de la estructura social.</p> <p>7.Adquirir las herramientas adecuadas, tanto de análisis como de expresión escrita y oral para la correcta lectura del hecho cultural.</p>	<p>CL, CSE, CEC, AA</p>

## **CUADERNO DE ACTIVIDADES**

### **La desigualdad de género a través de la creación artística femenina**

**Las mujeres en la Historia del Arte**

**Identidades de género**

**Imágenes de mujeres**

**Violencia de género**

## SESIÓN I. LAS MUJERES EN LA HISTORIA DEL ARTE

En esta sesión se pretende acatar la problemática social de la invisibilidad o ausencia de la mujer en los contenidos escolares relativos a las disciplinas histórico-artísticas mencionadas anteriormente. El objetivo de esta sesión es el cuestionamiento por parte del alumnado del discurso hegemónico y de los tópicos o estereotipos artísticos en lo referente al género femenino.

Tiempo: 55 minutos

Espacio: aula

Materiales: ordenador, internet, proyector, fotocopias

Papel docente: el o la docente servirá de guía y ayudará a interpretar correctamente los materiales empleados en clase. Deberá dar rienda suelta a los alumnos a la hora de analizar las imágenes para que así puedan coger confianza con las interpretaciones personales de las mismas. Pues bien, aunque no sean las académicas, tienen su razón de ser en el ámbito social y también contribuyen a la lectura del arte desde una perspectiva personal y vivencial.

Papel alumno: el o la alumna deberá participar activamente en la sesión, analizar y transmitir las observaciones sobre las obras artísticas proyectadas, así como transmitir sus pensamientos sobre los temas que se saquen a debate. De esta forma, el o la alumna formará su visión crítica sobre el contenido escolar.

## **ACTIVIDAD 1. LLUVIA DE NOMBRES DE ARTISTAS**

Duración: 5 minutos

La sesión comenzará con la petición del o la docente hacia los y las alumnas de que escriban en un trozo de papel cinco nombres de hombres artistas y cinco nombres de mujeres artistas. Una vez transcurridos los cinco minutos, les pedirá que doblen los papeles y que los guarden en el estuche<sup>10</sup>.

## **ACTIVIDAD 2. MULIER ME FECIT**

Duración: 20 minutos

Esta actividad servirá como un juego para trabajar las cuestiones relacionadas con los estereotipos femeninos y masculinos transmitidos a través de las obras artísticas. Pues bien, se dispondrá a los alumnos en grupos de 3-4 personas y deberán adivinar si las imágenes proyectadas son obra de un hombre o de una mujer. En cada diapositiva tendrán que dialogar en equipo qué opción elegir y en qué basan su elección. Es importante que el o la docente trate, a lo largo de la actividad, la cuestión de los estereotipos visuales acerca del color o los temas/géneros que se asocian en ocasiones al género femenino para deconstruir esos prejuicios visuales desde los ejemplos.

---

<sup>10</sup> Es importante que se remarque que este listado no va a tener ninguna repercusión directa en la evaluación de la asignatura.

¿Quién me ha pintado?



**Figura 1.** *Judith y Holofernes*, Artemisia Gentileschi, 1620.



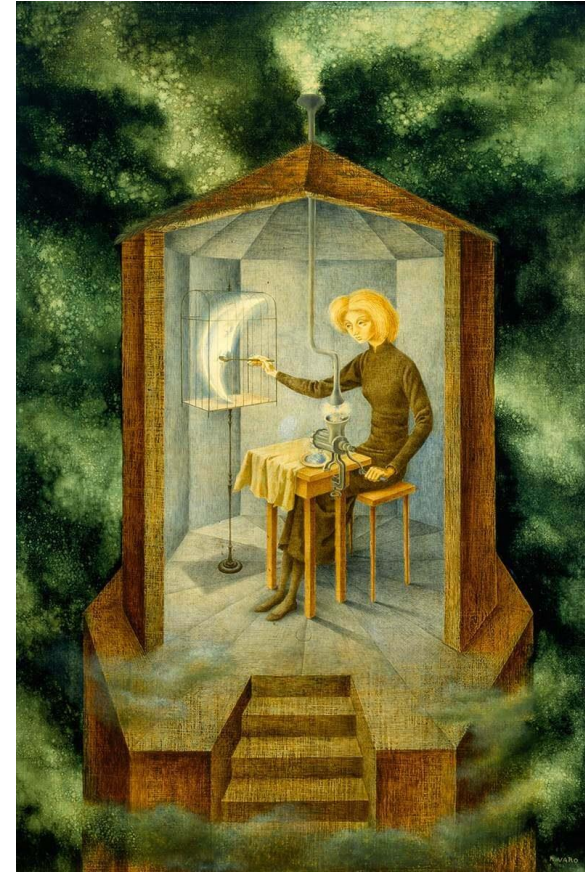
**Figura 2.** *Judith decapitando a Holofernes*, Caravaggio, 1599.



¿Quién me ha pintado?



**Figura 3.** *Satan in his Original Glory: 'Thou wast Perfect till Iniquity was Found in Thee*, William Blake, 1850 ca.



**Figura 4.** *Papilla estelar*, Remedios Varo, 1958.

¿Quién me ha pintado?



**Figura 5.** *Centro blanco*, Mark Rothko, 1950.



**Figura 6.** *Ritmo color*, Sonia Delaunay, 1964.

¿Quién me ha esculpido?



**Figura 7.** *La musa dormida*, Constantin Brancusi, 1910.



**Figura 8.** *Maman*, Louise Bourgeois, 1999.

¿Quién me ha pintado?



**Figura 9.** *Bodegón con pescado, vela, alcachofas, cangrejos y gambas*, Clara Peeters, 1611.



**Figura 10.** *Ramillete de flores*, Luis Paret y Alcázar, 1780 ca.

### ACTIVIDAD 3. ¿POR QUÉ NO HA HABIDO GRANDES MUJERES ARTISTAS? LECTURA Y DEBATE A PARTIR DE LINDA NOCHLIN

Duración: 30 minutos

En esta actividad se repartirá el siguiente fragmento del texto de Linda Nochlin al alumnado, se pedirá la lectura individual y después colectiva del texto y se debatirá sobre aquello que expresa.

**“¿Por qué no ha habido grandes mujeres artistas?”** La pregunta resuena, con todo de reproche, en el fondo de la mayoría de los debates sobre el denominado “problema de la mujer”. Pero, como tantos otros supuestos problemas relacionados con la “controversia” feminista, falsea la naturaleza de la cuestión a la vez que proporciona insidiosamente su propia respuesta: “No ha habido grandes mujeres artistas porque las mujeres son incapaces de alcanzar la grandeza”.

[...] Pero lo cierto es que, como todos sabemos, las cosas, ahora y siempre, han sido, en el arte y en otras muchas áreas, embrutecedoras, opresivas y desalentadoras para todos aquellos, como las mujeres, que no han tenido la buena suerte de nacer blancos, preferentemente de clase media y, sobre todo, hombres. La culpa no hay que buscarla en los astros, en nuestras hormonas, en nuestros ciclos menstruales o en el vacío de nuestros espacios internos, sino en nuestras instituciones y en nuestra educación. Educación entendida como todo aquello que nos ocurre desde el momento en que llegamos a este mundo de símbolos, signos y señales cargados de significado.

[...] Y, tras la cuestión de la mujer como artista, encontramos el mito del Gran Artista, objeto de cientos de monografías, único y dotado desde la cuna, a la manera divina, de una misteriosa esencia –como las pepitas doradas que dan sabor a algunas sopas de sobre llamada Genio o Talento y que, al igual que los asesinatos, siempre acaba viendo la luz, por muy complicadas o poco prometedoras que sean las circunstancias.

[...] La pregunta “¿Por qué no ha habido grandes mujeres artistas?” no es más que la punta de un iceberg de malinterpretaciones e ideas falsas. Bajo la superficie, se esconde una enorme y oscura mole de tambaleantes tópicos sobre la naturaleza del arte y los aspectos situacionales asociados, sobre la naturaleza de las capacidades humanas en general y de la excelencia humana en particular y sobre la función que el orden social desempeña en todo esto.

**Documento 1.** Linda Nochlin (1971) *¿Por qué no ha habido grandes mujeres artistas?*

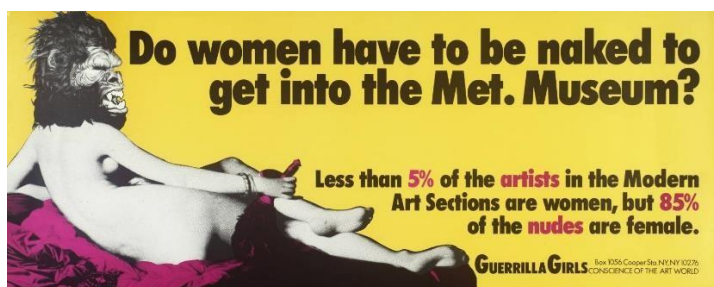
Tras la puesta en común de los fragmentos, el o la docente lanzará las siguientes preguntas:

- ¿Qué es lo que quiere decirnos la autora?
- ¿De quién o qué es la culpa?

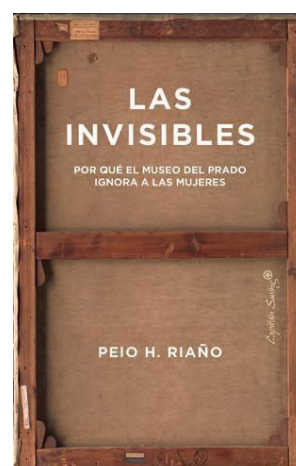
Para ayudar a asimilar esta información, se proyectará la imagen de las Guerrilla Girls en la que denuncian la poca representación de las mujeres artistas en el museo (fig. 11). El o la docente explicará brevemente el contexto de la obra y lanzará la siguiente cuestión:

- ¿Podéis sacar el listado de nombres del principio de la asignatura?  
¿Consideráis que todavía seguimos encontrándonos con el problema de la falta de nombres de mujeres en el contenido educativo y en los museos?

Se abrirá debate sobre los propios contenidos de la asignatura y se proyectará la portada del libro *Las invisibles ¿Por qué el Museo del Prado ignora a las mujeres?* (2020) de Peio H. Riaño (fig. 12) para reflejar que sigue siendo un problema actual a pesar de haber pasado 30 años desde la primera denuncia que tuvo una repercusión social relevante.



**Figura 11.** *Do women have to be naked to get into the Met Museum?* Guerrilla Girls, 1989.



**Figura 12.** Portada del libro de Riaño (2020).

### Aclaraciones sobre la sesión

Esta sesión se ha planteado desde la óptica crítica, no se ha querido hacer un recorrido al uso por la historia del arte en femenino, sino que se pretende otorgar a los alumnos de las herramientas como los estereotipos visuales (actividad 2) y la cuestión de la historiografía artística con su discurso hegemónico y la transmisión del mismo a través del caso cercano de la educación en el instituto y de los museos (actividades 1 y 3).

## SESIÓN II. IDENTIDADES DE GÉNERO

En esta sesión se va a acatar el tema de las identidades, leitmotiv del arte actual, desde una perspectiva educativa y, referenciando a Bauman (2004), desde la liquidez de las mismas. La sesión constará de dos partes, la primera de ellas se centrará en la definición de la identidad y el concepto de la misma que tienen los y las alumnas y, en segundo lugar, retomará la idea de los estereotipos de género a través de las imágenes publicitarias. Por tanto, se realizará una aproximación hacia el concepto de identidad, los estereotipos que conlleva y el cuestionamiento de los mismos. Por otro lado, la segunda parte se centrará en el visionado y el análisis superficial de la proyección de identidades por parte de diversas mujeres artistas.

Tiempo: 55 minutos Espacio: aula

Materiales: ordenador, internet, proyector

Papel docente: el o la docente servirá de guía y ayudará a interpretar correctamente los materiales empleados en clase. Deberá dejar hablar a los y las estudiantes e intervenir en el momento oportuno para aclarar los conceptos que se traten en la sesión.

Papel alumno: el o la alumna deberá participar activamente en la sesión, analizar y transmitir las observaciones sobre los conceptos trabajados y las obras artísticas proyectadas, así como transmitir sus pensamientos sobre los temas que se saquen a debate. De esta forma, el o la alumna formará su visión crítica sobre el contenido escolar.

## ACTIVIDAD 1. ¿QUÉ ES LA IDENTIDAD?

Duración: 10 minutos

El o la docente lanzará la cuestión sobre la identidad, a cuya pregunta los y las alumnas deberán responder con su propio vocabulario y su idea sobre el concepto. Tras esto, se expondrá la definición de la Real Academia de la Lengua Española (fig. 13) y se enlazará con la cuestión de los roles, tópicos y estereotipos que conllevan algunas identidades a través de una lluvia de ideas (fig. 14).

### identidad

Del lat. tardío *identitas*, *-ātis*, y este der. del lat. *idem* 'el mismo', 'lo mismo'.

1. f. Cualidad de idéntico.
2. f. Conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás.
3. f. Conciencia que una persona o colectividad tiene de ser ella misma y distinta a las demás.
4. f. Hecho de ser alguien o algo el mismo que se supone o se busca.
5. f. *Mat.* Igualdad algebraica que se verifica siempre, cualquiera que sea el valor de sus variables.

**Figura 13.** Definición "identidad", extraída del Diccionario de la Real Academia Española.



**Figura 14.** Ejemplo de lluvia de ideas, creación propia.



## ACTIVIDAD 2. ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LA PUBLICIDAD

Duración: 15 minutos

Tras haber introducido el tema de las identidades, el o la docente focalizará la atención hacia la transmisión de las masculinidades y feminidades hegemónicas a través de las imágenes publicitarias, más concretamente, mediante el visionado de *Invictus*, el de *Olympéa* y la versión conjunta de ambos personajes<sup>11</sup>. Tras esto, se pedirá a los alumnos que relacionen los tópicos y estereotipos de género trabajados en la lluvia de ideas con cada personaje.

Tras la relación de los adjetivos con los personajes, se les preguntará si esta concepción es natural, es decir, si todos los hombres son fuertes y todas las mujeres son bellas y exóticas. También, se les preguntará que por qué *Olympéa* en el anuncio conjunto, se tiene que subir a la moto de *Invictus*, si tanto ella como su caballo han sido tan rápidas de alcanzarlos, ¿por qué no se sube él al caballo con ella? De esta forma y con el pequeño debate que surgirá en la clase, se comenzarán a cuestionar los estereotipos de género.



Figura 15. *Olympéa*, Paco Rabanne, 2019.



Figura 16. *Invictus*, Paco Rabanne, 2019.



Figura 17. *Olympéa e Invictus*, Paco Rabanne, 2019.

11

[https://www.youtube.com/watch?v=7ozXQx\\_pyyA](https://www.youtube.com/watch?v=7ozXQx_pyyA),  
<https://www.youtube.com/watch?v=FJowlpIkfky>,  
<https://www.youtube.com/watch?v=wCozFRta-jk>

### ACTIVIDAD 3. ROMPIENDO MOLDES A TRAVÉS DEL ARTE

Duración: 20 minutos

A través de una selección de obras de mujeres artistas se observará cómo se han cuestionado los estereotipos de género a través del arte. El o la docente deberá abarcar el comentario de la obra exponiendo, brevemente, el contexto de la artista para ampliar el conocimiento sobre la creación femenina en el mundo del arte.

#### Ideal de belleza



**Figura 18.** *Art must be beautiful, artist must be beautiful, Rhythm 10*, Marina Abramovich, 1975<sup>12</sup>.

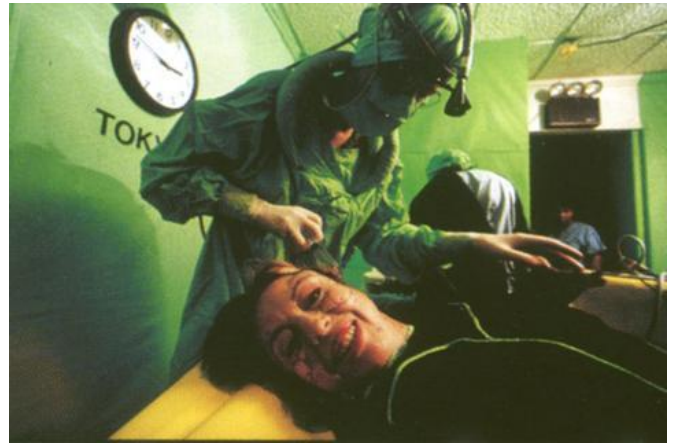


**Figura 19.** *The reincarnation of Saint Orlan*, Orlan, 1990.

<sup>12</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=q00S4RDZJGI>



**Figura 20.** *The reincarnation of Saint Orlan*, Orlan, 1990.



**Figura 21.** *The reincarnation of Saint Orlan*, Orlan, 1990.

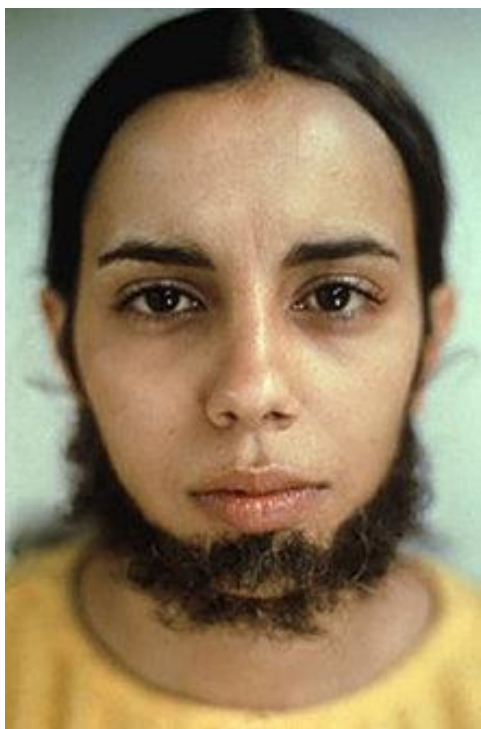
### Rompiendo los moldes



**Figura 22.** *Autorretrato*, Romaine Brooks, 1923.



**Figura 23.** *Autorretrato*, Claude Cahun, 1927.



**Figura 24.** *Sin título*, Ana Mendieta, 1972.



**Figura 25.** *Sin título*, Ana Mendieta, 1972.

#### **ACTIVIDAD 4. *JE SELFIE, DONC JE SUIS***

Duración: 10 minutos

Esta actividad tendrá como objetivo principal el debate sobre lo observado a lo largo de la sesión. El o la docente lanzará las siguientes cuestiones:

- ¿Os veis definidos en los tópicos visto sobre las identidades de género?
- Tras la lectura colectiva del documento 2, ¿qué relación observáis entre el texto y la obra de Orlan (figs. 19-21)?
- ¿Qué es un ideal de belleza? ¿Podrías definir el ideal de belleza actual?

¿Consideráis que es algo real o natural?

Para finalizar el debate, se propondrá la actividad creativa de presentar un selfie y un breve texto explicativo, cada alumno y alumna deberá describirse y definir su identidad a través de la imagen y la palabra. La actividad se presentará bajo el título de la autora Elsa Godart, *Je selfie, donc je suis* (2016).

La idea de belleza, que los más entendidos discernen con dificultad, huye de los ignorantes. Zeuxis, el más entendido, docto y perito de los pintores, cuando se dispuso a pintar la tabla que había de exponer públicamente en el templo de Lucina en Crotona, no se confió a su propio ingenio, como hacen todos los pintores de ahora, sino que, como pensaba que todo lo que necesitaba para alcanzar la belleza no sólo podía hallarlo en su propio ingenio, sino que si lo pedía a la naturaleza tampoco podía encontrarlo en un solo cuerpo, eligió cinco vírgenes de entre todas las jóvenes de la ciudad, de modo que pudo representar en su pintura las formas que eran más alabables en cada una de esas mujeres. [...] Por tanto, siempre que pintemos, tomémoslo de la naturaleza, y elijamos siempre las cosas más bellas y dignas de ésta.

**Documento 2.** *De la pintura y otros escritos sobre arte.* Alberti, L y De la Villa, R. (trad.) (1999; 116-117).

### SESIÓN III: IMÁGENES DE MUJERES

Imágenes de mujeres es una sesión cuyo objetivo primordial es la concienciación de la construcción social del deseo masculino hacia la figura de la mujer. Se trabajará esta idea a través de las imágenes surgidas entre el siglo XIX y el siglo XX.

Tiempo: 55 minutos Espacio: aula

Materiales: ordenador, internet, proyector

Papel docente: el o la docente servirá de guía y ayudará a interpretar correctamente los materiales empleados en clase. Deberá dar rienda suelta a los alumnos a la hora de analizar las imágenes para que así puedan coger confianza con las interpretaciones personales de las mismas.

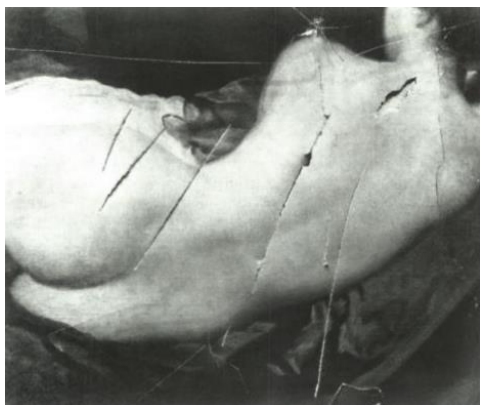
Papel alumno: el o la alumna deberá participar activamente en la sesión, analizar y transmitir las observaciones sobre las obras artísticas proyectadas, así como transmitir sus pensamientos sobre los temas que se saquen a debate. De esta forma, el o la alumna formará su visión crítica sobre el contenido escolar.

#### ACTIVIDAD 1. EL CASO DE MARY RICHARDSON

Se proyectará la fotografía del cuadro de *La Venus del Espejo* de Velázquez tras sufrir el ataque de Mary Richardson (fig.26) y se pedirá a los y las alumnas que describan lo que ven. Ante las observaciones lanzadas por parte del alumnado, el o la docente realizará las siguientes cuestiones:

- ¿Quién o quiénes creéis que han realizado este acto de iconoclasia?
- ¿Podrías decir el motivo por el cual pensáis que ha pasado esto?

Después de las respuestas, se contextualizará la obra mostrando la imagen original (fig. 27) y se procederá a contar la historia de Mary Richardson a través de la explicación recopilada por David Freedberg (1992) en su obra *El poder de las imágenes*.



**Figura 26.** Fotografía de la *Venus del Espejo acuchillada* por Mary Richardson, 1914.



**Figura 27.** *La Venus del Espejo*, Diego de Velázquez, 1644.

En 1914 una joven sufragista -conocida a partir de entonces como “Mary la navajera”- acuchilló la *Venus del espejo* de Velázquez en la National Gallery de Londres para llamar la atención sobre la causa de las mujeres, en general, y sobre las reivindicaciones de las sufragistas de la prisión de Holloway, en particular. “La mujer más bella representada en un lienzo no era nada comparado con la muerte de una mujer en prisión”.

No sorprende en absoluto que Mary Richardson evocara ese acto de juventud unos cuarenta años después con estas palabras: “No me gustaba la forma en que los varones la contemplaban durante todo el día”.

**Documento 3.** Freedberg, 1992; 457.

## ACTIVIDAD 2. LA ESCOPOFILIA ANTE LA MUJER

Duración: 20 minutos



**Figura 28.** Madrid, Museo del Prado, Elliott Erwitt, 1995.

Se proyectará la siguiente imagen (fig. 28) y se pedirá a los y las alumnas que realicen un comentario de la obra en una hoja (10 minutos), atendiendo al siguiente esquema organizativo:

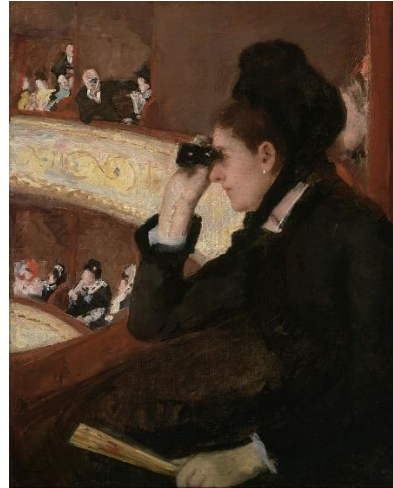
- Ficha técnica de la obra (autor, año, técnica...)
- Descripción formal (composición, colores, gestos...)
- Comentario libre: ¿qué observas en la imagen?

Tras la realización del comentario, se les preguntará qué es lo que más les ha llamado la atención de la imagen. El o la docente proyectará la fotografía de Robert Doisneau y la obra de Mary Cassat (figs. 29 y 30) y pedirá que tracen las líneas de las miradas de los personajes y que indiquen qué es lo que observan (en ambas obras el personaje varón centra su atención en la mujer).





**Figura 29.** *Un regard oblique*, Robert Doisneau, 1948.



**Figura 30.** *À l'Opera*, Mary Cassat, 1879.

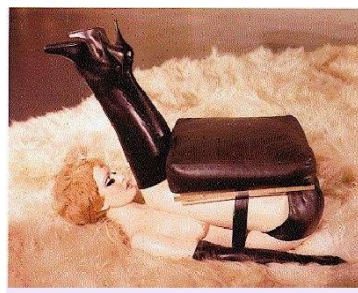
### ACTIVIDAD 3. LA MUJER COMO OBJETO, OBJETOS-MUJER

Duración: 10 minutos

Tras haber observado cómo es la mirada masculina en las obras anteriores la que dirige su mirada hacia la mujer, se tratará el tema de la mujer como objeto mediante la obra del artista Pop Allen Jones.



**Figura 31.** *Table*, Allen Jones, 1969.



**Figura 32.** *Chair*, Allen Jones, 1969.



**Figura 33.** *Colección de imágenes de mujeres recortadas de revistas, cómics y periódicos perteneciente a Allen Jones*, extraído de Mayayo, 2003; 193.



**Figura 34.** *Sofá labios de Mae West*, Salvador Dalí y Edward James, 1938.



**Figura 35.** *Teléfono vintage labios mujer.*

#### **ACTIVIDAD 4. DEBATE: LA MUJER COMO OBJETO DE DESEO ¿NATURAL O CONSTRUCTO SOCIAL?**

Duración: 10 minutos

Después de haber aprendido a través de las imágenes cómo se representa a la mujer como objeto de deseo de la mirada masculina y cómo esta condición ha llevado a la objetualización sexual de la mujer a través de lo Pop, se lanzará la cuestión de si esta noción es algo natural o se trata de un constructo social. El o la docente deberá dejar que sus alumnos/as reflexionen y que lleguen a la conclusión de que el imaginario social surge de una cultura determinada que está condicionada por la estructura y la ideología imperante.

## SESIÓN IV: LA VIOLENCIA DE GÉNERO

En esta sesión va a tratar la cuestión de la violencia de género, problemática social que conlleva la muerte de una ingente cantidad de mujeres al año. Se tratará la cuestión de la violencia de género a través de una retrospectiva artística centrada en tres artistas de épocas diferentes: Artemisia Gentileschi, Ana Mendieta y Maribel Domènech.

Tiempo: 55 minutos Espacio: aula

Materiales: ordenador, internet, proyector, fotocopias

Papel docente: el o la docente servirá de guía y ayudará a interpretar correctamente los materiales empleados en clase. Deberá dar rienda suelta a los alumnos a la hora de analizar las imágenes para que así puedan coger confianza con las interpretaciones personales de las mismas. Pues bien, aunque no sean las académicas, tienen su razón de ser en el ámbito social y también contribuyen a la lectura del arte desde una perspectiva personal y vivencial.

Papel alumno: el o la alumna deberá participar activamente en la sesión, analizar y transmitir las observaciones sobre las obras artísticas proyectadas, así como transmitir sus pensamientos sobre los temas que se saquen a debate. De esta forma, el o la alumna formará su visión crítica sobre el contenido escolar.

## ACTIVIDAD 1. ¿QUÉ ES LA VIOLENCIA DE GÉNERO?

Duración: 15 minutos

En primer lugar, se concienciará al estudiantado sobre la violencia de género a través de diversas fuentes que se repartirán en formato de fotocopias. Deberán hacer un breve comentario en grupos de 3 o 4 personas sobre lo que revelan las fuentes.

Diccionario panhispánico del español jurídico
dpej.rae.es

**delito de violencia de género**

Sublema de delito

**1. Pen.** Cada uno de los delitos de lesiones, amenazas, coacciones, contra la integridad moral o la intimidad castigados con una pena más grave por tener como víctima una mujer que es o ha sido esposa del autor o está o estuvo ligada a él por una análoga relación de afectividad, aun sin convivencia, y por haber sido cometidos como manifestación de la discriminación, la situación de desigualdad y las relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres.

- [CP](#), arts. 148.4 , 153.1, 171.4, 172.2 y 173.2; [LVG](#), art. 1.

- ▶ amenaza, coacción, delito contra la integridad moral, delito de lesiones, delito de lesiones en el ámbito familiar, delito de malos tratos, delito de violencia familiar habitual

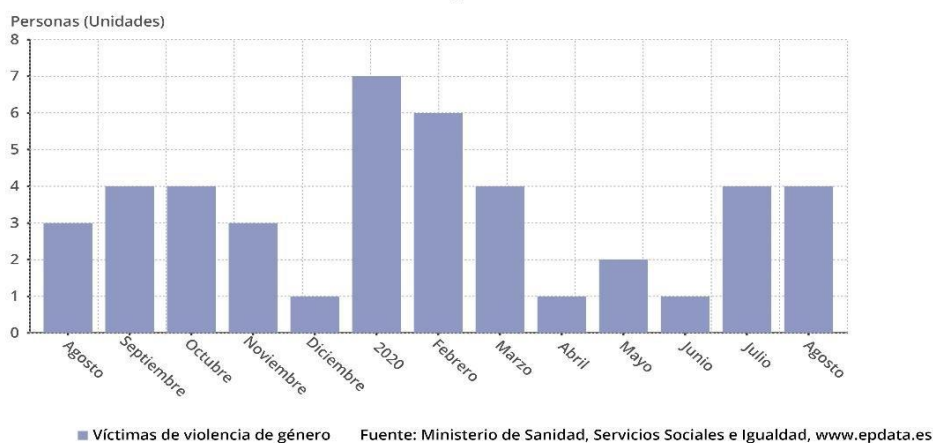
**2. Pen.** Delito cometido por razones de género.

- [CP](#), arts. 22.4.ª y 197.7.

- ▶ discriminación

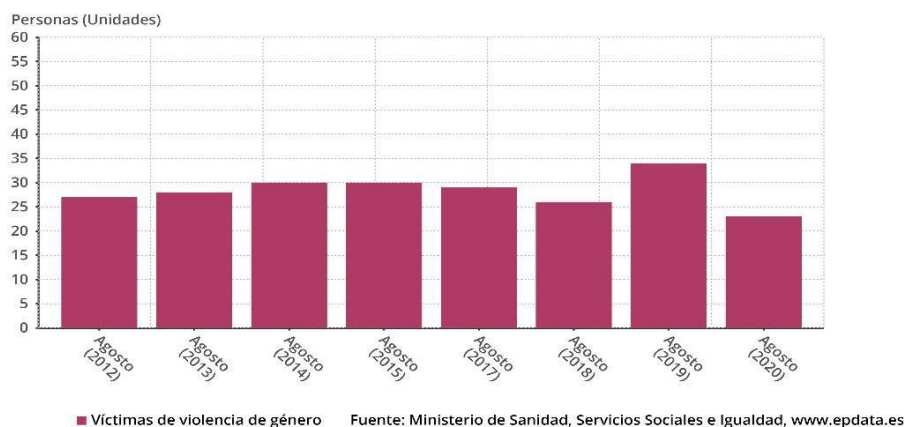
**Figura 36.** Definición de “violencia de género”, extraída del Diccionario Panhispánico del español jurídico.

### Un total de 29 mujeres han sido asesinadas por violencia de género en lo que va de año



**Figura 37.** Estadística de las víctimas mortales por violencia de género 2020. Extraída de <https://www.epdata.es/datos/violencia-genero-estadisticas-ultima-victima/109/espana/106>

### 23 del total de 29 víctimas por violencia de género no había interpuesto denuncia



**Figura 38.** Estadística de las víctimas mortales que no denunciaron a su agresor, 2020. Extraída de <https://www.epdata.es/datos/violencia-genero-estadisticas-ultima-victima/109/espana/106>

### Número de condenas por denuncia falsa en casos de violencia de género

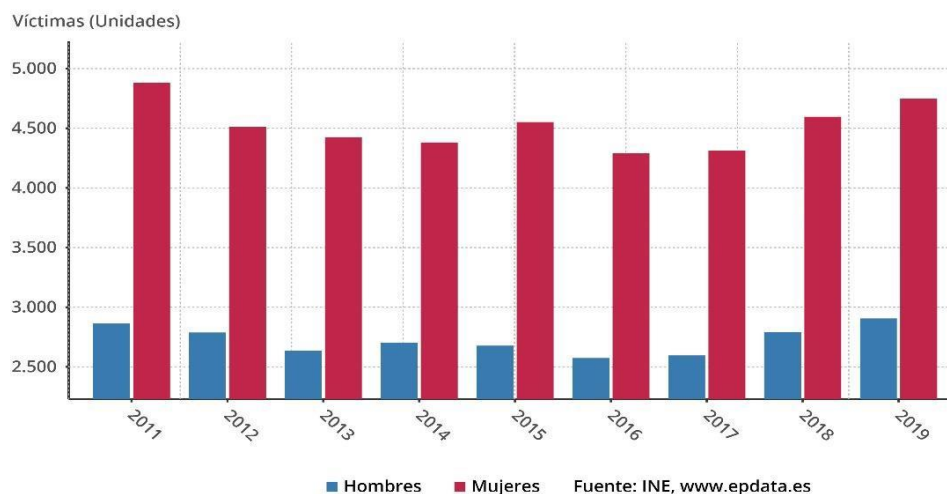
Las condenas por denuncias falsas representan un 0,0069 % del total de denuncias entre 2009 y 2018

	(Total denuncias)	(Condena por denuncia falsa)
2009 - Año	135,540	11
2010 - Año	134,105	8
2011 - Año	134,002	14
2012 - Año	128,543	17
2013 - Año	124,894	14
2014 - Año	126,742	16
2015 - Año	129,193	8
2016 - Año	142,893	11
2017 - Año	166,260	7
2018 - Año	166,961	1

Fuente: Fiscalía General del Estado, www.epdata.es

**Figura 39.** Estadística sobre las denuncias falsas. Extraída de <https://www.epdata.es/datos/violencia-genero-estadisticas-ultima-victima/109/espana/106>

## Víctimas de violencia doméstica en España



**Figura 40.** Extraída de <https://www.epdata.es/datos/violencia-genero-estadisticas-ultima-victima/109/espana/106>

La violencia es una manera de silenciar a las personas, de negarles la voz y su credibilidad, de afirmar tu derecho a controlarlas sobre su derecho a existir (Solnit, 2017; 12)

La violencia no tiene raza, clase, religión o nacionalidad, pero tiene género (Solnit, 2017; 22).

Si hablásemos de este tipo de crímenes y de por qué son tan comunes, deberíamos hablar y pensar acerca de qué tipos de profundos cambios necesita esta sociedad, esta nación, o casi cada nación del planeta. Si hablásemos acerca de esto, estaríamos hablando sobre masculinidad, o sobre roles masculinos, o tal vez sobre patriarcado, y no se habla a menudo de esto (Solnit, 2017; 24).

“Las mujeres entre los quince y los cuarenta y cuatro años tienen más posibilidades de morir o de ser lesionadas o desfiguradas debido a la violencia masculina que debido al cáncer, la malaria y los accidentes de tráfico juntos” escribe Nicholas D. Kristof (Solnit, 2017; 29).

**Documento 4.** Fragmentos extraídos de *Los hombres me explican cosas* (Solnit, 2017).

## **ACTIVIDAD 2. LA REIVINDICACIÓN DE UN PROBLEMA POLÍTICO Y SOCIAL A TRAVÉS DEL ARTE**

Duración: 40 minutos

Tras la toma de contacto con las definiciones y datos sobre la violencia de género, se expondrá la retrospectiva de cómo el arte ha sido un vehículo de denuncia social sobre este tema. Se expondrán tres casos de mujeres artistas, dos de ellas víctimas de la violencia de género.

### **ARTEMISIA GENTILESCHI**

Artemisia Gentileschi nació en Roma en el año 1593 y gracias a su contexto familiar, hija de un pintor reconocido y apreciado en la ciudad, Orazio Gentileschi, pudo estudiar pintura en su taller y trabajar junto a artistas como Caravaggio. A pesar de ser una artista que gozó de mucha fama y reconocimiento en su época, hasta finales del siglo XX la historiografía histórico-artística no la integró en el discurso.

Artemisia es una artista cuya vida personal no puede separarse de la obra, pues en el año 1611 fue violada por un pintor, amigo de su padre, en el taller. Un año más tarde, fue el padre de Artemisia quien decidió denunciar este episodio de violencia de género. El juicio duró nueve meses y estuvo repleto de falsos testimonios por parte de la acusación y Artemisia relató el suceso con todos los detalles (Coppel-Batsch, 2008).

Tras haber puesto en contexto a los alumnos y alumnas, se procederá al análisis de tres obras de la artista: las dos versiones de *Judith y Holofernes* (1612 y 1629) y la obra de *Susana y los viejos* (1610).



**Figura 41.** *Judith y Holofernes*, Artemisia Gentileschi, 1612.



**Figura 42.** *Judith y Holofernes*, Artemisia Gentileschi, 1620.



**Figura 43.** *Susana y los viejos*, Artemisia Gentileschi, 1610.

Una buena forma de trabajar la obra seleccionada de Artemisia Gentileschi es la comparación con otros autores que pintaron los mismos temas. Así pues, en primer lugar, el o la docente realizará el análisis formal de las imágenes con ayuda del alumnado y posteriormente, contextualizará el tema con el fragmento bíblico correspondiente (docs. 5 y 6). Seguidamente, para explicar de forma visual cómo afecta la vida personal de la autora en la violencia de los gestos de los personajes, se realizará la comparación con el tratamiento de los mismos temas por parte de otros autores (figs. 44-50).



- "1. Cuando se hizo tarde, sus oficiales se apresuraron a retirarse y Bagoas cerró la tienda por el exterior, después de haber apartado de la presencia de su señor a los que todavía quedaban; y todos se fueron a dormir, fatigados por el exceso de bebida;
2. quedaron en la tienda tan sólo Judit y Holofernes, desplomado sobre su lecho y rezumando vino. 3. Judit había mandado a su sierva que se quedara fuera de su dormitorio y esperase a que saliera, como los demás días. Porque, en efecto, ella había dicho que saldría para hacer su oración y en este mismo sentido había hablado a Bagoas.
4. Todos se habían retirado; nadie, ni grande ni pequeño, quedó en el dormitorio. Judit, puesta de pie junto al lecho, dijo en su corazón: «¡Oh Señor, Dios de toda fuerza! Pon los ojos, en esta hora, a la empresa de mis manos para exaltación de Jerusalén.
5. Es la ocasión de esforzarse por tu heredad y hacer que mis decisiones sean la ruina de los enemigos que se alzan contra nosotros.»
6. Avanzó, después, hasta la columna del lecho que estaba junto a la cabeza de Holofernes, tomó de allí su cimitarra,
7. y acercándose al lecho, agarró la cabeza de Holofernes por los cabellos y dijo: «¡Dame fortaleza, Dios de Israel, en este momento!»
8. Y, con todas sus fuerzas, le descargó dos golpes sobre el cuello y le cortó la cabeza.
9. Después hizo rodar el tronco fuera del lecho, arrancó las colgaduras de las columnas y saliendo entregó la cabeza de Holofernes a su sierva,
10. que la metió en la alforja de las provisiones. Luego salieron las dos juntas a hacer la oración, como de ordinario, atravesaron el campamento, contornearon el barranco, subieron por el monte de Betulia y se presentaron ante las puertas de la ciudad.
11. Judit gritó desde lejos a los centinelas de las puertas: «¡Abrid, abrid la puerta! El Señor, nuestro Dios, está con nosotros para hacer todavía hazañas en Israel y mostrar su poder contra nuestros enemigos, como lo ha hecho hoy mismo.»
12. Cuando los hombres de la ciudad oyeron su voz, se apresuraron a bajar a la puerta y llamaron a los ancianos.
13. Acudieron todos corriendo, desde el más grande al más chico, porque no tenían esperanza de que ella volviera; abrieron, pues, la puerta, las recibieron, y encendiendo una hoguera para que se pudiera ver, hicieron corro en torno a ellas.
14. Judit, con fuerte voz, les dijo: «¡Alabad a Dios, alabadle! Alabad a Dios, que no ha apartado su misericordia de la casa de Israel, sino que esta noche ha destrozado a nuestros enemigos por mi mano.»
15. Y sacando de la alforja la cabeza, se la mostró, diciéndoles: «Mirad la cabeza de Holofernes, jefe supremo del ejército asirio, y mirad las colgaduras bajo las cuales se acostaba en su borracheras. ¡El Señor le ha herido por mano de mujer!
16. ¡Vive el Señor!, el que me ha guardado en el camino que emprendí, que fue seducido, para perdición suya, por mi rostro, pero no ha cometido conmigo ningún pecado que me manche o me deshonor.»
17. Todo el pueblo quedó lleno de estupor y postrándose adoraron a Dios y dijeron a una: «¡Bendito seas, Dios nuestro, que has aniquilado el día de hoy a los enemigos de tu pueblo!»
18. Ozías dijo a Judit: «¡Bendita seas, hija del Dios Altísimo más que todas las mujeres de la tierra! Y bendito sea Dios, el Señor, Creador del cielo y de la tierra, que te ha guiado para cortar la cabeza del jefe de nuestros enemigos.
19. Jamás tu confianza faltará en el corazón de los hombres que recordarán la fuerza de Dios eternamente.

20. Que Dios te conceda, para exaltación perpetua, el ser favorecida con todos los bienes, porque no vacilaste en exponer tu vida a causa de la humillación de nuestra raza. Detuviste nuestra ruina procediendo rectamente ante nuestro Dios.» Todo el pueblo respondió:  
«¡Amén, amén!»"

**Documento 5.** Judit, 13. Extraído de Biblia Católica Online  
<https://www.bibliacatolica.com.br/es/la-biblia-de-jerusalen/judit/13/>

1. "Vivía en Babilonia un hombre llamado Joaquín.
2. Se había casado con una mujer llamada Susana, hija de Jilquías, muy bella y temerosa de Dios;
3. sus padres eran justos y habían educado a su hija según la Ley de Moisés. Joaquín era muy rico.
4. Tenía un jardín junto a su casa, y los judíos acudían donde él porque gozaba de gran estima entre todos.
5. Aquel año habían sido nombrados jueces dos ancianos escogidos entre el pueblo. En ellos se verificó lo que dijo el Señor: «La corrupción ha salido de Babilonia, de los ancianos que hacían de jueces y que parecían guiar al pueblo».
6. Estos dos ancianos venían a menudo a casa de Joaquín, y todos los que tenían algún pleito se dirigían a ellos.
7. Cuando a mediodía ya todo el mundo se había retirado, Susana iba a pasear por el jardín de su marido.
8. Los dos ancianos, que la veían ir a pasear todos los días, empezaron a desearla.
9. Perdieron la cabeza, dejando de mirar al Cielo y olvidando sus justos juicios
10. Los dos estaban apasionados de ella, pero sin manifestarse el uno al otro su pasión
11. porque tenían vergüenza de descubrir el deseo que tenían de pecar con ella
12. y trataban afanosamente de verla todos los días.
13. Un día, después de decirse mutuamente: «Vamos a casa, porque es hora de comer», salieron y se fueron cada uno por su lado.
14. Pero ambos volvieron sobre sus pasos y se encontraron de nuevo en el mismo sitio. Entonces se preguntaron el uno al otro el motivo, se confesaron su pasión y decidieron buscar el momento en que pudieran sorprender a Susana a solas
15. Mientras estaban esperando la ocasión favorable, Susana entró un día en el jardín, como los días anteriores, acompañada solamente de las sirvientas jóvenes, y como hacía calor, quiso bañarse en el jardín.
16. Allí no había nadie excepto los dos ancianos que estaban espiando escondidos.
17. Susana dijo a sus criadas: «Tráiganme jabón y perfume y cierren las puertas del jardín para poder bañarme.»
18. Ellas obedecieron, cerraron las puertas del jardín y salieron por la puerta lateral para traer lo que Susana había pedido. No sabían que los ancianos estaban escondidos
19. En cuanto salieron las sirvientas, los dos ancianos se levantaron y fueron corriendo donde ella.
20. Y le dijeron: «Las puertas del jardín están cerradas y nadie nos ve. Nosotros estamos llenos de pasión por ti; consiente y entrégate a nosotros.
21. Si no lo haces, juraremos que un joven estaba contigo y que por eso habías despedido a tus criadas.
22. Susana exclamó gimiendo: «Me encuentro sitiada por todos lados. Si consiento, es como morir; si no consiento, no me libraré de las manos de ustedes.
23. Pero prefiero caer en manos de ustedes sin pecar, antes que pecar delante del Señor.
24. Y Susana se puso a gritar muy fuertemente. Los dos ancianos gritaron también contra ella,

- 25.y uno de ellos corrió a abrir las puertas del jardín.
- 26.Al oír estos gritos en el jardín, las gentes de la casa se precipitaron por la puerta lateral para ver qué pasaba.
- 27.Y cuando los ancianos contaron su historia, los sirvientes se sintieron muy avergonzados, porque jamás se había dicho de Susana cosa semejante
- 28.A la mañana siguiente, cuando el pueblo se reunió en casa de Joaquín, su marido, llegaron allá los dos ancianos, llenos de pensamientos perversos contra Susana, para hacerla condenar a muerte.
- 29.Y dijeron en presencia del pueblo: «Manden a buscar a Susana, hija de Jilquías, la esposa de Joaquín.»
30. La mandaron a buscar. Y ella compareció acompañada de sus padres, de sus hijos y de todos sus parientes.
31. Susana era muy fina y de gran belleza.
32. Tenía puesto el velo, pero aquellos miserables ordenaron quitárselo para saciarse de su hermosura.
33. Todos los suyos lloraban, y también todos los que la veían
34. Los dos ancianos, levantándose en medio del pueblo, pusieron las manos sobre la cabeza de Susana. 35.Ella levantó llorando los ojos al cielo, porque su corazón tenía puesta su confianza en el Señor 36. Los ancianos dijeron: «Mientras nosotros paseábamos solos por el jardín, entró ésta con dos criadas.
- Cerró las puertas y despidió a las criadas.
37. Entonces se le acercó un joven que estaba escondido y pecó con ella.
38. Nosotros, que estábamos en un rincón del jardín, al ver esta maldad, fuimos corriendo hacia ellos.
39. Los pillamos juntos, pero a él no lo pudimos atrapar porque era más forzado que nosotrosy, abriendo la puerta, se escapó.
40. Entonces la apresamos y le preguntamos quién era ese joven
41. y no quiso decirlo. Somos testigos de todo esto. La asamblea los creyó, ya que eran ancianosy jueces del pueblo, y la condenaron a muerte.
42. Entonces Susana exclamó con voz fuerte: «Oh Dios eterno, que conoces los secretos, que todolo sabes antes que suceda,
43. tú sabes que éstos me han levantado un falso testimonio. Mira que voy a morir sin haber hecho nada de lo que su maldad ha planeado contra mí.
44. El Señor escuchó su voz y cuando la llevaban a la muerte,
45. Dios despertó el santo espíritu de un jovencito llamado Daniel, 46.que se puso a gritar: «Yo soy inocente de la muerte de ésta.»
47. Todo el pueblo se volvió a él y le dijo: «¿Qué significa todo eso que has dicho?
48. El, de pie en medio de ellos, respondió: «¿Tan torpes son, hijos de Israel, que condenan sin averiguación y sin evidencia a una hija de nuestro pueblo?
49. Vuelvan al tribunal, porque el testimonio que éstos han levantado contra ella es falso.
50. Todo el pueblo se apuró en volver allá y los ancianos dijeron a Daniel: «Ven a sentarte con nosotros y dinos lo que piensas, ya que Dios te ha dado la sabiduría de los ancianos.
51. Daniel les dijo entonces: «Sepárenlos lejos a uno del otro y yo los interrogaré.»
52. Una vez que los separaron, Daniel llamó a uno de ellos y le dijo: «Envejecido en la maldad, ahora vas a pagar los crímenes de tu vida pasada.
53. Tú dictabas sentencias injustas, condenabas a los inocentes y absolvías a los culpables, cuando el Señor ha dicho: «No harás morir al inocente justo».

54. Así, pues, si tú lo has visto, dinos debajo de qué árbol los viste entretenerse juntos.»  
Respondió él:  
«Bajo una acacia.
55. Y Daniel contestó: «Verdaderamente te has condenado con esta mentira, pues ya el ángel de Dios ha recibido de él la sentencia y viene a partirte por medio.
56. Después que despidió a éste, Daniel mandó traer al otro y le dijo: «Raza de Canaán, no de Judá; la hermosura te ha hechizado y la pasión corrompió tu corazón.
57. Así trataban a las mujeres de Israel, y ellas por miedo condescendían con ustedes. Pero una hija de Judá no soportó la maldad de ustedes.
58. Dime ahora debajo de qué árbol los sorprendiste juntos» El respondió: «Bajo una encina.
59. Dijo Daniel: «Tú también has mentido, para mal tuyo: el ángel del Señor ya está esperando, espada en mano, para partirte por el medio y acabar con ustedes.
60. Entonces toda la asamblea exclamó en alta voz bendiciendo a Dios, que salva a los que esperan en él.
61. Luego se levantaron contra los dos ancianos que Daniel convenció de falso testimonio por sus propias declaraciones,
62. les dieron muerte para cumplir la ley de Moisés y ese día se salvó una vida inocente
63. Jilquías y su esposa dieron gracias a Dios por su hija Susana, lo mismo que su marido y todos sus parientes, por el hecho de que nada indigno se había hallado en ella.
64. Y desde aquel día en adelante, Daniel fue grande a los ojos del pueblo."

**Documento 6.** Daniel, 13. Extraído de Biblia Católica Online  
<https://www.bibliacatolica.com.br/es/biblia-latinoamericana/daniel/13/>



**Figura 44.** *Judith decapitando a Holofernes*, Caravaggio, 1599.



**Figura 45.** *Judith con la cabeza de Holofernes*, Botticelli, 1465-1475.



**Figura 46.** *Judith con la cabeza de Holofernes*, Nicolas Regnier, s. XVII.



**Figura 47.** *Susana y los viejos*, Tintoretto, 1560-1565.



**Figura 48.** *Susana y los viejos*, Guercino, 1617.



**Figura 49.** *Susana y los viejos*, Tintoretto, 1552-1555.



**Figura 50.** *Susanna and the Elders*, Restored - X-Ray, Kathleen Gilje, 1998<sup>13</sup>.

<sup>13</sup> Para más información: <https://www.youtube.com/watch?v=jq2bmbPL7rA>

## ANA MENDIETA

Ana Mendieta nació en La Habana, Cuba, en 1948 y desarrolló su carrera artística en Nueva York. Sus trabajos se enmarcan en el arte conceptual y el videoarte, realizando también pinturas, esculturas y performances. La violencia sexual es uno de los ejes temáticos de su obra, esto cobra más sentido cuando nos acercamos a su vida personal. Pues bien, Ana Mendieta era pareja del artista Carl André, y pese a no haber conclusiones verídicas sobre lo ocurrido, la muerte de Ana en el año 1985 tras caerse de la ventana de su casa de Greenwich Village, en el piso 34º, deja muchas incógnitas sobre su relación:

Desde un punto de vista jurídico, la tercera opción quedó desactivada tres años después del suceso, cuando un juez de Nueva York exculpó al escultor y figura destacada del arte minimalista por falta de pruebas. Pero en un plano afectivo-emocional-subjetivo, la cosa es distinta. Ni la familia de la artista cubana, que tenía 36 años cuando murió; ni muchos de sus seguidores y coleccionistas; ni plataformas activistas como *Whereisanamendieta*, *Sisters Uncut* o *No Wave Task Force* han cejado en el empeño de defender la hipótesis del asesinato (Hermoso, 2020).

Por tanto, tras su muerte, la lectura de la obra de la artista en relación con la violencia de género es una hipótesis reforzada a través de los estudios de género de la historia del arte (Íñigo, 2002, De Rivero, 2017 y Faba, 2020 -entre otrxs-). La artista emplea su cuerpo como medio de reivindicación política en sus obras, llevándolo en ocasiones al límite, mostrando temas controvertidos como la violación (fig. 51), la opresión del sistema heteropatriarcal hacia la mujer (fig. 52) y la ausencia/muerte (fig. 53). La docente trabajará las obras mediante el método de lectura/descripción colectiva para posteriormente dilucidar sobre su significado.



**Figura 51.** *Rape scene*, Ana Mendieta, 1973.

Rape Scene, de la artista cubana Ana Mendieta, fue presentada el año 1973. La performance, que poseía un carácter más teatral que las anteriores intervenciones de la artista, estaba basada en el caso real de una estudiante de la Universidad de Iowa que había sido violada el mismo año. Esta intervención fue presentada a un grupo de amigos muy cercanos de la artista, quienes esa misma noche habían sido invitados a comer a su departamento en el campus de Iowa. Al llegar, la puerta del departamento espera semi abierta dejando entrever, en el interior, el cuerpo de Mendieta desparramado sobre una mesa, atado de pies y manos, desnudo de la cintura hacia abajo y con las piernas manchadas con sangre (Portuondo, 2009.).

**Documento 7.** Fragmento de artículo *Ana Mendieta- Rape Scene: La detención del instante.*



**Figura 52.** *Glas son body*, Ana Mendieta, 1972.



**Figura 53.** *Serie Silueta*, Ana Mendieta, 1973-1980.

He estado trayendo un diálogo entre el paisaje y el cuerpo femenino (basado en mi propia silueta). Creo que es el resultado directo de haber sido arrancada de mi patria en mi adolescencia.

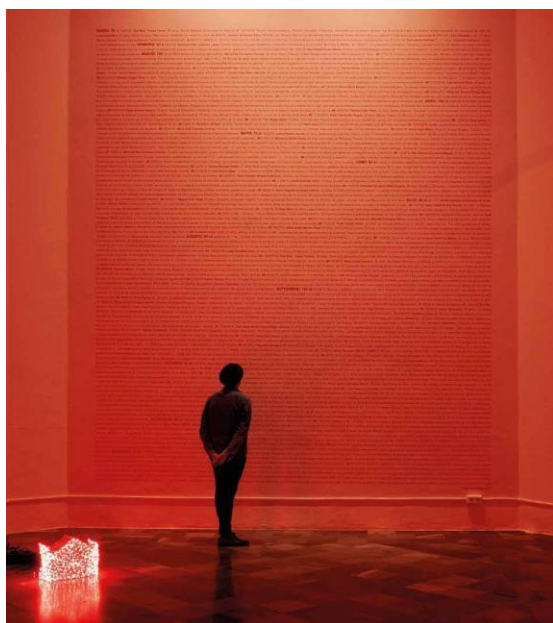
Estoy sobrepasada por el sentimiento de haber sido alejada del útero (la naturaleza).

Mi arte es el camino mediante el cual restablezco los lazos que me atan al universo.

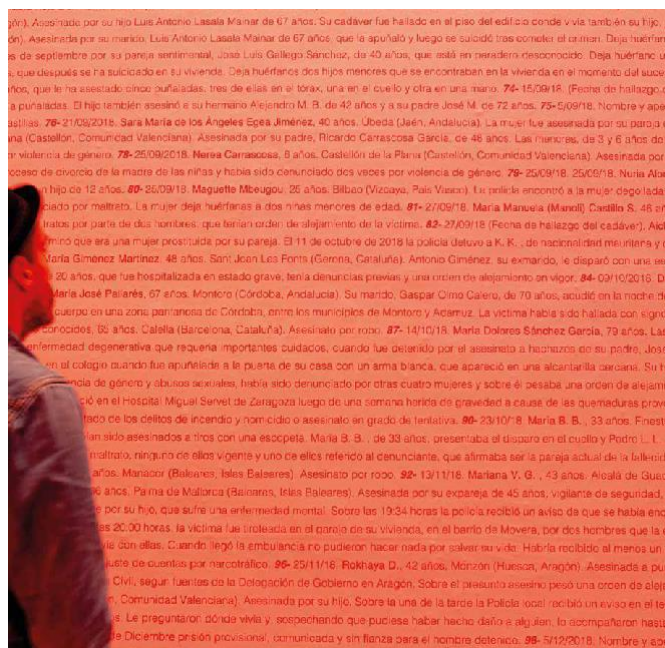
**Documento 8.** Testimonio de Ana Mendieta en Torres, 2018.

## MARIBEL DOMÈNECH

Maribel Domènech es una artista valenciana que trabaja a través de la escultura temas relacionados con el género. La obra que se va a analizar en clase es la expuesta en su retrospectiva del Centre del Carme Cultura Contemporània, *Acciones Cotidianas 1986- 2020*, titulada *Seguimos de luto y con rabia* (figs. 53, 54 y 55). Se proyectarán las imágenes de la exposición y se pedirá al alumnado que explique qué es lo que observan en la imagen, posteriormente se facilitará la explicación que se da en el catálogo de la retrospectiva (doc. 9).



**Figura 53.** *Vidas interrumpidas en Acciones Cotidianas 1986-2020*, Maribel Domènech, Centre del Carme Cultura Contemporània (Valencia), 2020.



**Figura 54.** *Vidas interrumpidas en Acciones Cotidianas 1986-2020*, Maribel Domènech, Centre del Carme Cultura Contemporània (Valencia), 2020.



**Figura 55.** *Vidas interrumpidas en Acciones Cotidianas 1986-2020*, Maribel Domènech, Centre del Carme Cultura Contemporània (Valencia), 2020.



En 2008 Maribel Domènech se enfrenta por primera vez a la violencia de género, a raíz de la instalación *Vidas interrumpidas* en el Calvario de Sagunto, donde incluye los datos de los feminicidios y los nombres de las asesinadas. Un año más tarde, realiza la instalación *Entre amor y pánico*. Las palabras tejidas con luces leds rojas eran gritos materializados de alarma junto a la figura, monumento de luto sangrante contra la violencia de género. En la nueva versión producida para esta exposición, Seguimos de luto y con rabia, en homenaje a las acciones de *Suzanne Lacy y Leslie Lebowitz In Mourning and Rage, 1977*, la figura es acompañada por una frágil casita inacabada para recordar a los niños víctimas de la violencia machista, casi siempre asesinados en el entorno doméstico: Cuando el enemigo está en casa; y sobre la pared, por el listado de los feminicidios en España diez años después, durante 2018: las mujeres y los niños asesinados en y fuera del hogar.

**Documento 9.** Domènech y De la Villa Ardura, 2020; 159.

Para finalizar la sesión, se cerrará la retrospectiva con la siguiente cita de Rebecca Solnit para incitar a la reflexión del alumnado.

***La capacidad de contar tu propia historia, sea en palabras o en imágenes, ya supone una victoria o una rebelión (2017; 66).***

## 6. CONCLUSIONES

La mirada crítica hacia el currículo oficial revela muchas carencias en diversas cuestiones sociales, dejando de lado la visión de las mujeres, lo oriental y otros marginados del discurso. La elaboración de esta investigación nos ha guiado hacia varias conclusiones en torno a las asignaturas relacionadas con la disciplina de la Historia del Arte.

En primer lugar, cabe destacar la característica de la disciplina dentro del sistema educativo español. Pues bien, las materias histórico-artísticas tienen como objeto el estudio de las representaciones culturales de una época determinada y, por lo tanto, su lugar se encuentra entre las Ciencias Sociales. Sin embargo, las investigaciones didácticas son más abundantes en el campo de la educación artística que en el de las ciencias sociales. Lo cual ocasiona la carencia de un corpus teórico sólido en materia de Didáctica de la Historia del Arte.

En segundo lugar, el análisis del currículum ha dejado patente el carácter formalista y enciclopédico de las materias que legitiman el discurso heteropatriarcal de la Historia del Arte. Esto revela que, a pesar de la llamada a la coeducación en la legislación, la aplicación de la misma depende únicamente de la voluntad del o la docente. Quedando patente que el no realizar un cambio en la visión de los contenidos desde la legislación es un posicionamiento político que revela la intención de que el discurso siga legitimando un poder determinado.

Finalmente, la defensa del empleo de las imágenes para la educación a través de problemas socialmente vivos. Tal y como se indica en la introducción del libro, el

mundo actual se rige a través de las imágenes, convirtiéndose en fuentes valiosas de información y de manipulación de las masas. Es nuestro trabajo como docentes el dotar de las herramientas, las gafas adecuadas, para analizar todo lo relacionado con la visualidad desde una perspectiva crítica. Las materias histórico-artísticas son las adecuadas para esta labor, pero a su vez este tipo de visiones críticas pueden aplicarse en otras materias como la Geografía o la Historia y, de esta forma, rechazar la condición ornamental de las imágenes.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

- Abiétar, M., Belmonte, J. y Giménez, E. (coord.) (2018). *Educación, cultura y sociedad. Espacios críticos*. Valencia: Tirant Humanidades.
- Acaso, M. y Nuere, S. (2005). El currículum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen. *Arte, Individuo y Sociedad*, 17 (1), 205-218.
- Acebedo, M.J. (2016). La evaluación del aprendizaje en la perspectiva de las competencias. *Revista TEMAS*, 3(11), 203-226.
- Alberti, L. y De la Villa, R. (trad.) (1999). *De la pintura y otros escritos sobre arte*. Madrid: Tecnos.
- Alfageme, M. (2011). La evaluación, tema de investigación. Propuesta de trabajo. En P. Miralles, S. Molina y A. Santiesteban (coords.) (2011), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, vol. 1*. Murcia, España: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Ávila, R. (2001). El papel de la historia del arte en el currículum. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (29), 67-80.
- Bal, M. (ed.) (2005). *The Artemisia files : Artemisia Gentileschi for feminists and other thinking people*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bauman, Z. (2004). *Identidades*. Madrid : Losada.
- Caballero, M. (1992). La Historia del Arte en la enseñanza secundaria: perspectiva histórica y posibilidades de futuro. *Imafronte*, (8-9), 51-60.
- Calaf, R. y Fontal, O. (2011). El conflicto en la creación artística: superar la marginalidad de la historia del arte. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (69), 45-54.

- Cavazzini, P. (2005). Artemisia and the Other Women in Agostino Tassi's Life : Attitudes to Women's Improper Sexual Behaviour in Seventeenth-century Rome. En J. Walker (ed.) (2005) *Artemisia Gentileschi: Taking stock* (39-49). Bélgica : Brepols,
- Collet, I., Opériol, V. y Sgard, A. (2018). La question du genre dans la formation des enseignant-es d'histoire et de géographie, enjeux et perspectives. *Revue GEF* (2), 22-33.
- Connell, R. (1997). La organización social de la masculinidad. En T. Valdés y J. Olavarría (eds.), *Masculinidades. Poder y crisis* (31-48). Santiago, Chile: Isis Internacional.
- Coppel-Batsch, M. (2008). Artemisia Gentileschi (1593-1653). Sexualité, violence, peinture. *Adolescence*, (64), 365-387.
- Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- De Diego, E. (2009). *La mujer y la pintura del XIX español. Cuatrocientas olvidadas y algunas más*. Madrid: Cátedra.
- De Miguel, A. (2018). *Neoliberalismo sexual. El mito de la libre elección*. Valencia: Ediciones Cátedra, Universidad de Valencia.
- Domènech, M. y De la Villa, R. (2020). *Maribel Domènech: Acciones cotidianas (1986-2020)*. Consorci de Museus de la Comunitat Valenciana.
- EuropaPress (2020, mayo, 27). *Violencia de género – datos y estadísticas*. Recuperado de <https://www.epdata.es/datos/violencia-genero-estadisticas-ultimavictima/109/espana/106>
- Evans, R. W., Newmann, F. M. y Saxe, D. W. (1996). Defining issues-centered education. En R. W. Evans y D. W. Saxe (eds.), *Handbook on Teaching Social Issues* (2-5) Washington: NCSS.
- Faba, P. (2020). El cuerpo como acontecimiento. Las formas de operar de lo político en el arte de Ana Mendieta. *Arte, Individuo y Sociedad*, 32, (1), 133-154.
- Fernández Valencia, A. (coord.) (2001). *Las mujeres en la enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Fernández Valencia, A. (2004). Las Mujeres en la Historia Enseñada. Género y Enseñanza de la Historia. *Clio & asociados: La historia enseñada*, 8, 115-128.

- Fernández Valencia, A. (2005). Género e historia: una perspectiva didáctica. En M. J. Calvo (coord.) *Miradas multidisciplinares para un mundo en igualdad: ponencias de la I Reunión Científica sobre Igualdad y Género* (147-176). La Rioja: Universidad de la Rioja.
- Fernández Valencia, A. (2005). Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, (18) 5-24.
- Fernández Valencia, A. (2006). La construcción de la identidad desde la perspectiva de género. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (47), 33- 43.
- Fernández Valencia, A. y Díez, M. C. (2019). Enseñanza de las Ciencias Sociales con perspectiva de género. *Clío: History and History Teaching*, (45), 1-10.
- Franco-Vázquez, C. (2014). Arte: substantivo, femenino, plural. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (77), 63-72.
- Freedberg, D. (1992). *El poder de las imágenes. Estudios sobre la historia y la teoría de la respuesta*. Madrid: Cátedra.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Godart, E. (2016). *Je selfie, donc je suis. Les métamorphoses du moi à l'ère du virtuel*. París: Albin Michel.
- Gómez, A. (1998). La renovación del arte como objeto de enseñanza en España entre la continuidad y el cambio. *Aspectos didácticos de ciencias sociales (arte)*, 12, 143- 215.
- Gómez, C.J., Molina, S. y Pagán, B. (2012). Los manuales de Ciencias Sociales y la enseñanza de la Historia del Arte en 2º de ESO. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (27), 69-88.
- Guillén, M. (2010). "El análisis de una obra de arte: valoración del alumnado y del profesorado sobre la enseñanza de este procedimiento en los libros de texto". *Proyecto CLIO*, (36) <http://clio.rediris.es/n36/didactica/guillenclio362010.pdf>
- Guillén, M. (2012). Libros de texto y enseñanza de la historia del arte. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (71), 93-99.

- Hermoso, B. (2020, febrero, 9). "Accidente, suicidio o asesinato: el enigma de la muerte de la artista Ana Mendieta". *El País*. Extraído de: [https://elpais.com/elpais/2020/02/03/eps/1580752428\\_768033.html](https://elpais.com/elpais/2020/02/03/eps/1580752428_768033.html)
- Herrero, B. (2014). La puesta en valor de la enseñanza de la historia del arte y la revalorización de la profesión, dos procesos convergentes. *Revista PH. Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, (85). 219-220.
- Hustvedt, S. (2017). *La mujer que mira a los hombres que miran a las mujeres. Ensayos sobre feminismo, arte y ciencia*. Barcelona: Seix Barral.
- Iñigo, M. (2002). Ana Mendieta. *Espacio, tiempo y forma. Serie VII, Historia del Arte*, (15), 405-424.
- Kathleen Gilje (2011). *Susanna and the Elders, Restored by artist Kathleen Gilje* [video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=jq2bmbPL7rA>
- Kellner, D. (2011). *Cultura mediática. Estudios culturales, identidad y política entre lo moderno y lo posmoderno*. Madrid: Akal.
- Kelly, G. y Nihlen, A. (1982). La enseñanza y la reproducción del patriarcado: cargas de trabajo desiguales, recompensas desiguales (203-220). En Enguita, M. (ed.) (1999). *Sociología de la educación: lecturas básicas y textos de apoyo*. Barcelona: Ariel.
- Legardez, A. (2004). Transposition didactique et rapports aux savoirs : l'exemple de questions économiques et sociales, socialement vives. *Revue française de pédagogie*, (149), 19-27.
- López, F. Cao, M. (1995). El papel de las mujeres creadoras dentro de la Historia del Arte. *Arte, Individuo y sociedad*, (7). 43-44.
- López, F. Cao, M. (1998). La retórica visual como análisis posible en la didáctica del arte y de la imagen. *Arte, individuo y sociedad*, (10), 39-62.
- López, F. Cao, M. (2002). La educación artística y la equidad de géneros. Un asunto pendiente. *Arte, individuo y sociedad*, (1), 145-172.
- López, F. Cao, M. (2003). Educación, creación y género. *Educación artística: revista de investigación*, (1), 201-224.
- López, F. Cao, M. (2011). *Mulier me fecit: hacia un análisis feminista del arte y su educación*. Madrid: Horas y Horas.

- López F. Cao, M. (2020). A propósito de las invisibles. *M-Arte y Cultura Visual*. Recuperado de <https://www.m-arteyculturavisual.com/2020/03/12/a-proposito-de-las-invisibles/>
- López-Flamarique, M., Asiáin, A. y Mendioroz, A. (2019). Propuesta de educación patrimonial en la web 2.0. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (95), 15-22.
- MARCA (2019, abril, 6). Santiago Abascal, a Bertín Osborne: "No soy ni feminista, ni machista, ni hembrista". *MARCA*. Recuperado de <https://www.marca.com/tiramillas/cinetv/2019/04/06/5ca7eea5e5fdea913b8b468c.html>
- Mayayo, P. (2003). *Historias de mujeres, historias del arte*. Madrid: Cátedra.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (3 de enero, 2015). *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*. Boletín Oficial del Estado (BOE), nº 3, 169-546.
- Moreno, M. (1987). *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona: Icaria.
- Moreno-Vera, J. y Díez-Ros, R. (2018). Enseñar igualdad de género desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. En R. Roig-Vila (Coord.). (2018). *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior* (716-726). Barcelona: Octaedro.
- Mulvey, L. (1975). Visual Pleasure and Narrative Cinema. *Screen*, 16 (3), 6-18.
- Mur, L. y Guillén, M. (2019). Tecnologías digitales para la historia del arte. Experiencias basadas en el uso de Internet, Socrative y Google Drive. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (96), 23-29.
- Newmann, F. M. (1991). Promoting higher order thinking in social studies: Overview of a study of 16 high school departments. *Theory and Research in Social Education*, 19(4), 324-340. <https://doi.org/10.1080/00933104.1991.10505645>
- Nochlin, L. (1971) ¿Por qué no ha habido grandes mujeres artistas? En K. Cordero e I. Sáenz (comp.) (2007), *Crítica feminista en la teoría e historia del arte* (17-43). Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.



- Paco Rabanne (2016). *Invictus* / PACO RABANNE [vídeo]. Recuperado de [https://www.youtube.com/watch?v=7ozXQx\\_pyyA](https://www.youtube.com/watch?v=7ozXQx_pyyA)
- Paco Rabanne (2017). *Olympéa, The Feminine Fragrance* / PACO RABANE [video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=FJowlpIkfek>
- Paco Rabanne (2019). *Invictus & Olympéa – Starring Luma Grothe and Mick Youngquest* / PACO RABANNE [video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=wCozFRta-jk>
- Pagès, J. (2002). Aprender a enseñar Historia y Ciencias Sociales: el currículo y la didáctica de las ciencias sociales. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 30 (1), 255-269.
- Pagès, J. y Santi, E. (2012). Las mujeres en la enseñanza de la Historia: ¿hasta cuándo serán invisibles? *Cadernos de Pesquisa do CDHIS*, 25, (1), 91-117.
- Palau, P. (2014). Reflexiones en torno al arte, la educación y el género. *Dossiers Feministes* (19), 7-21.
- Parker, R. y Pollock, G. (1981). *Old Mistresses: Women, Art, and Ideology*. Nueva York: Bloomsbury Academic.
- Pollock, G. (1995). *Historia y Política. ¿Puede la Historia del Arte sobrevivir al Feminismo?* Recuperado de <http://genero.bvsalud.org/cgi-bin/wxis.exe/iah/>
- Porqueres, B. (1995). *Diez siglos de creatividad femenina: otra historia del arte*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació.
- Portuondo, M. (2009, febrero, 8). Ana Mendieta – Rape Scene: la detención del instante. *Revista Virtual de Arte Contemporáneo y Nuevas Tendencias*. Recuperado de <http://revista.escaner.cl/node/1434>
- Quotes Yes. *Marina Abramovic '4 Performances' Segment: "1. Art must be beautiful. Artist must be beautiful"* [video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=q00S4RDZJGI>
- Ramírez, J. (1998). *Historia y crítica del arte: fallas y fallos*. Lanzarote: Fundación César Manrique.
- Rausell, H. y Talavera, M. (coord.) (2019). *Género y didácticas*. Valencia: Tirant Humanidades.

- Riaño, Peio H. (2020). *Las invisibles ¿Por qué el Museo del Prado ignora a las mujeres?* Madrid: Capitán Swing.
- Rivero, L. (2017). Violencia y control de la imagen. La identidad femenina en la obra de Ana Mendieta. *Ars Longa: Cuadernos de Arte*, (26), 303-315.
- Sánchez, A. e Iglesias, A. (2017). Entrevista a Marina Subirats. *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2 (1), 216-219.
- Sanjuán, E. (2015). ¿Dónde está la mujer en la Historia del Arte de Bachillerato? *CLIO. History and History teaching*, (41).  
<http://clio.rediris.es/n41/articulos/sanjuan2015.pdf>
- Santiesteban, A. (2007). Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (6), 19-30.
- Santiesteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, (10), 57-79.  
<http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>
- Scott, J. (1990). El género: útil para el análisis histórico. En J. Amelang y M. Nash (eds.). *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea* (23-58). Valencia: Alfons el Magnànim.
- Simonneaux, J., Simonneaux, L. y Legardez A. (2014). Les Questions Socialement Vives, une perspective de recherche didactique engagée. *Revue francophone du Développement durable*, (4).
- Sobrino, D. (2011). La didáctica de la Historia del Arte con TIC. Algunas propuestas para Secundaria y Bachillerato. En F. Durán Vila (coord.) *Innovación metodológica y docente en historia, arte y geografía: Actas Congreso Internacional, Santiago de Compostela, 7-9 de septiembre de 2011* (1056-1067). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico.
- Solnit, R. (2017). *Los hombres me explican cosas*. Madrid: Capital Swing.
- Subirats, M. y Tomé, A. (2010). *Balones fuera*. Barcelona: Octaedro.
- Subirats, M., Tomé, A. y Solsona, N. (2019). ¿Por qué es importante reforzar la coeducación? *Dossier Grao, Coeducar: poner la vida en el centro de la educación*, 4 (1), 3.

- Tejera, C. (2012). Historias con arte: una experiencia didáctica de enseñanza aprendizaje de los fenómenos Histórico-artísticos en el Bachillerato de artes. *Clío: History and History Teaching* (38) [http://clio.rediris.es/n38/articulos/Historias\\_con\\_arte.pdf](http://clio.rediris.es/n38/articulos/Historias_con_arte.pdf)
- Torres, S. (2018). Ana Mendieta. *Woman Art House*. Recuperado de <https://womanarthouse.com/2018/03/11/ana-mendieta/>
- Trepát, C. (2010). Propuesta en formación en didáctica de la historia del arte. Aprender a enseñar historia del arte en la secundaria. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (66), 86-90.
- Trepát, C. (2011). Didáctica de Historia del Arte. En J. Prats (coord.) *Didáctica de la Geografía y la Historia* (89-112). Barcelona: Grao.
- Triviño, L., Chaves, I. y Palacios, L. (2019). ¿Hacia un currículum de la Herstory del Arte? *Clío: History and History teaching*, (45), 65-82.
- V.V.A.A. (1996). *Aprender y enseñar historia del arte. Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (8).
- V.V.A.A. (2003). *Repensar el arte en la enseñanza. Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (37).
- V.V.A.A. (2006). *Arte e historia del arte en las aulas. Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (49).
- Vázquez, E. (2001). Los contenidos curriculares. *Revista española de pedagogía*, 59 (219), 217-228.
- Vidal-Abarca, E., García, R. y Pérez, F. (coords.) (2010). *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad*. Madrid, España: Alianza.
- Vox (2018). *Pin Parental y libertad de Educación*. Recuperado de <https://www.voxespana.es/noticias/pin-parental-y-libertad-de-educacion20180904>