

LAURA LUCAS PALACIOS<sup>1</sup>, ELISA ARROYO MORA<sup>2</sup>,  
ANTONIA GARCÍA LUQUE<sup>3</sup>

---

## EL VALOR DE LA(S) HISTORIA(S) DEL ARTE PARA EDUCAR EN EL ECOFEMINISMO CRÍTICO: DE LAS BANDS OF MERCY AL TEST DE LA NUEVA ARIADNA<sup>4</sup>

### *THE VALUE OF THE ART HISTORIES TO EDUCATE IN CRITICAL ECOFEMINISM: FROM THE BANDS OF MERCY TO THE NEW ARIADNE TEST*

#### RESUMEN

En este trabajo se realiza, en primer lugar, un breve acercamiento al valor educativo de la(s) Historia(s) del Arte, analizando su valor estético y su utilización como herramienta didáctica para entender de manera crítica los valores y códigos culturales del pasado (heteronormativos, eurocentristas y patriarcales) que deben ser revisados y cuestionados para una formación ecociudadana justa e igualitaria. Seguidamente, tras una revisión histórica sobre el origen y evolución del ecofeminismo, considerando su vinculación con las mujeres y con la educación humanitaria, se presenta el Test de la Nueva Ariadna, una nueva herramienta didáctica, fruto de una tesis doctoral y enmarcada en un proyecto de investigación I+D+i, para estudiar el potencial coeducativo de los museos de arte como contenedores de piezas abiertas a la creación de nuevos relatos y relecturas ecofeministas, partiendo de la consideración del arte como un potente instrumento para la educación de una ciudadanía equitativa y ecosostenible, que pueda identificar y analizar críticamente los problemas ecosociales y, tome decisiones para una intervención proactiva.

**Palabras clave:** coeducación, ecofeminismo, Historia(s) del Arte, ciudadanía, museos

#### ABSTRACT

In this paper we first briefly approach the educational value of Art History(s), analysing its aesthetic value and its use as a didactic tool to critically understand the values and

1 Universidad de Alicante, laura.lucas@ua.es ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7214-181X>

2 Universidad de Huelva, elisa.arroyo@ddi.uhu.es. Beneficiaria de la ayuda FPI PRE2021-097822, financiada por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y por el FSE+. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9724-5415>

3 Universidad de Jaén, agalu@ujaen.es ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9489-2163>

4 Esta publicación es parte del proyecto de I+D+i «Patrimonios controversiales para la formación ecosocial de la ciudadanía. Una investigación de educación patrimonial en la enseñanza reglada (EPITEC2)», referencia PID2020-116662GB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y se enmarca en el Centro de Investigación en Pensamiento Contemporáneo e Innovación para el Desarrollo Social (COIDESO) de la Universidad de Huelva y en la RED-14: Red de Investigación en Enseñanza de las Ciencias Sociales, referencia RED2018/102336/T, financiada por MCIN/AEI/10.13039/501100011033.



cultural codes of the past —heteronormative, Eurocentric and patriarchal— that need to be reviewed and questioned for a fair and egalitarian eco-citizen education. After a historical review of the origin and evolution of ecofeminism, considering its links with women and humanitarian education, the New Ariadne Test is presented, a new teaching tool, the result of a doctoral thesis and part of an I+D+i research project, to study the co-educational potential of art museums as containers of pieces open to the creation of new ecofeminist narratives and re-readings, based on the consideration of art as a powerful instrument for the education of an equitable and eco-sustainable citizenry that can identify and critically analyse eco-social problems and make decisions for proactive intervention.

**Keywords:** co-education, ecofeminism, Histories of Art, citizenship, museums

## 1. Introducción

El arte o la Historia del Arte aparecen estrechamente relacionados con el concepto de patrimonio artístico y cultural de la humanidad. No obstante, cabe afirmar, de acuerdo con Feliu (2011), que no son lo mismo y, mucho menos, desde el punto de vista educativo. Si bien es cierto que el arte es patrimonio, no todo el patrimonio es arte. El patrimonio nos habla de un contexto, de las formas de ser y vivir en una sociedad, mientras que el arte, además de lo anterior, proporciona el añadido de conocer la manera de sentir y de pensar de la persona que ha realizado esa pieza o ese acto (Barragán, 2008). El arte, además de ser una fuente primaria de la historia, es un vehículo de comunicación con unos códigos concretos generados por el ser humano para expresar valores, sensaciones y sentimientos (Calaf, 1996; Fontal, 2009; 2017). Por tanto, el conocimiento de la actividad creadora no puede reducirse a un apartado dentro de la educación patrimonial, como es la tendencia vigente, ni puede ser un anexo al final del tema, como ocurre en la asignatura de Ciencias Sociales en todas las etapas educativas (Fontal, 2016). La Historia del Arte es inherente a todo el conocimiento que se da en la escuela, ya que no solo nos hace entender quiénes somos, sino que también nos pregunta qué queremos ser y hacia dónde queremos ir como sociedad. Arnheim (1993, p. 30) argumenta la necesidad de enseñar Historia del Arte porque «ver implica sentir y sentir implica pensar». Por su parte, Prats (2003) subraya la necesidad de educar en valores a través de la Historia del Arte, ya que es una disciplina que permite el desarrollo de la tolerancia, de la comprensión, del respeto y de la aceptación de aquello que es distinto. Vallvé (2002) añade que, si lo que se persigue es educar a personas para el siglo XXI, la presencia de la Historia del Arte en la escuela es una exigencia, pues la sociedad del conocimiento requiere personas imaginativas, curiosas, flexibles, creativas, respetuosas y adaptables a los cambios; personas que sean capaces de trabajar en equipo y dar respuestas a nuevos conflictos y problemas que, aun siendo hoy inimaginables, se sabe que en un futuro pueden surgir. Según Vallvé (2002), la Historia del Arte es una disciplina que por su carácter sensorial y experimental nos obliga a aplicar la mirada, el oído, el tacto, etc., lo cual permite desarrollar la adquisición de habilidades de observación, análisis, interpretación y sistematización de la información. Además, fomenta el trabajo autónomo por medio de pequeñas indagaciones y favorece el aprendizaje de la sensibilidad estética y el respeto por la diversidad, superando prejuicios y estereotipos.

Además, entender el arte como vehículo de comunicación directo con el pasado, más allá de sus valores estéticos y de su codificación en estilos artísticos sujetos, como un canon heteronormativo, antropocéntrico y eurocentrista, hace considerar su enseñanza como fundamental para que el alumnado se pueda aproximar a la realidad histórica y social desde una perspectiva sociocrítica. Y es esta mirada poliédrica la que conduce a hablar de Historias del Arte en plural. Partiendo de este punto de vista, el arte, como fuente primaria para la investigación histórica, no necesita de una mediación guiada si se enseña al estudiantado a leer sus mensajes y articular un diálogo reflexivo y crítico entre el pasado y el presente. A este respecto, De la Villa se pregunta lo siguiente:

¿Es tan incoherente y conservador exigir la revisión del archivo, de la Historia del Arte y de su instancia de consagración, el museo, una vez constatado su carácter nomológico, legislativo, y, por tanto, la trascendencia que ello tiene en la aceptación pública de la marginación histórica? ¿Podemos reconstruir de otro modo el presente y el futuro si no es a partir de una reescritura de la memoria y la utilización de las instituciones existentes, como el museo? (2013, p. 12)

Como consecuencia, y en relación con las teorías y la praxis del feminismo en sus distintas formas y momentos históricos, a lo largo de las últimas décadas se han sucedido diversas propuestas y actuaciones en lo que se refiere a la inclusión de la obra de las artistas en los museos y en la memoria histórica de las distintas sociedades, pues «la tradición ha de ser entendida como tradición selectiva: una versión del pasado configurativo y un presente configurado que resulta poderosamente operativo dentro de la definición e identificación cultural y social» (Pollock, 2022, p. 327).

En este sentido, ideología y memoria son dos caras de una misma moneda. Por ello, López Fernández-Cao (2015) argumenta que, para conocer el funcionamiento de una sociedad, es necesario saber qué es lo significativo de su cultura, qué es digno de conservar y qué hay que destruir, pues este patrimonio heredado es el que otorga la relevancia incuestionable de unos grupos sociales sobre otros y justifica el silencio o el desvalor de lo que no es digno de ser recordado. De esta forma, se va escribiendo una historia que borra todo lo que los grupos dominantes de generaciones anteriores decidieron que no merecía la pena conservar ni recordar, de modo que «personas, sucesos y fenómenos pasados se desvanecen en la bruma de una memoria fallida» (López Fernández-Cao, 2015, p. 24). Todavía hoy, la Historia del Arte que se estudia en las escuelas, y que es aceptada por el imaginario social, es ahistórica, pues se ha convertido en una mera cronología de acumulación de estilos siguiendo el paradigma positivista. La historia es, en sí misma, cambiante, contradictoria y diferenciada y no puede ser reducida a un bloque manejable de información. Debe ser comprendida como un complejo de procesos y relaciones, por lo que no solo se tiene que aprender que el arte es parte de la producción de una sociedad, sino que también es, en sí mismo, productor de significados. Si el arte es un ingrediente más de las memorias colectivas, se debe cuestionar el canon occidental, patriarcal y androantropocéntrico que los museos de arte proyectan, para poder reconocer nuevas e ignoradas subjetividades identitarias. De no hacerlo, de

acuerdo con Alario (2010), se podría afirmar que se está cayendo en una memoria selectiva que genera injusticias sociales, raciales, de género y ambientales.

Por todo ello, la presente investigación introduce el Test de la Nueva Ariadna, cuya finalidad es estudiar las posibilidades coeducativas que tienen los museos de arte para poder crear nuevos relatos y lecturas de las piezas expuestas, alineado con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y con los problemas ecosociales actuales. Para ello, se parte de la hipótesis de que la Historia (o Historias) del Arte es una herramienta y un contenido educativo de potencial valor para formar a una ciudadanía equitativa y ecosostenible que sepa dar respuesta a los múltiples desafíos a los que se debe atender en el presente para proyectar un futuro mejor.

## 2. La *Humane Education* y las primeras pinceladas del pensamiento ecofeminista

El ecofeminismo nace como un compromiso social en el que se une el feminismo con la ecología (Griffin, 1994; Warren, 1997)<sup>5</sup>. Horta (2017) lo define como un enfoque teórico para reflexionar sobre la sostenibilidad ambiental. Por su parte, Puleo (2011) sostiene que lo más prometedor del ecofeminismo es que aporta una mirada compasiva hacia la Naturaleza y hacia los animales no humanos, por lo que es necesario favorecer el desarrollo conjunto de la razón y la emoción y abandonar lo que algunas teóricas feministas han llamado la «lógica de la dominación» (Warren, 2003, p. 12), superando la visión que la cultura androcéntrica y antropocéntrica tiene sobre la Naturaleza como escenario de las actividades de nuestra especie. Carrasco (2009) data el origen del ecofeminismo en los años setenta del siglo pasado, siendo Françoise d'Eaubonne la primera que usó este término en su libro *Le féminisme ou la mort*, publicado en 1974, para reclamar el cuerpo femenino como propiedad de una misma y la conexión de este con algunos de los problemas derivados de la degradación del medioambiente, como la superpoblación (D'Eaubonne, 1998), el pacifismo (Kelly, 1992), enfermedades autoinmunes consecuentes de la contaminación (Shiva, 1995; Tapia, 2018) o el maltrato y sufrimiento animal como consecuencia de las acciones del ser humano (Puleo, 2019; Tafalla, 2019; Velasco, 2019).

No obstante, a mediados del XIX, tras la crisis de la Revolución Industrial, surge en Inglaterra un movimiento que, en cierto modo, podría considerarse una antesala al ecofeminismo: el Humanitarismo. La base teórica del Humanitarismo se fundamenta en la afirmación de que todos los seres humanos merecen respeto y dignidad y deben tratarse como tales. Condena la esclavitud, la violación de los derechos fundamentales y la discriminación sobre la base de características como el color de la piel, religión, ascendencia, lugar de nacimiento, etc. Por lo tanto, las personas humanitarias defienden la promoción del bienestar de la humanidad en su conjunto; antítesis del nosotros *versus* ellos, mentalidad que caracterizaba la sociedad industrial y capitalista de ese momento —y del actual— y el nacionalismo étnico.

5 Las traducciones de los textos publicados en inglés han sido realizadas por las autoras del presente trabajo.

Según Jarvis (2009), dentro de este movimiento las mujeres tuvieron una presencia notoria, impulsando acciones y leyes que tenían como finalidad proteger no solo a los seres vulnerables de la especie humana, sino que también se ocuparon de la defensa de los derechos de los animales no humanos.

En Estados Unidos, Caroline Earle White (1833-1916) fundó The Pennsylvania Society for the Prevention of Cruelty Animals en 1867 y, dos años más tarde, la rama feminista dentro de dicha organización, así como la American Anti-Vivisection Society (Historical Society of Pennsylvania, s.f.). Por su parte, en Inglaterra, Frances Power Cobbe (1822-1904), escritora, filósofa, activista por la causa irlandesa, líder sufragista y líder también del movimiento antiviviseccionista, creó en 1875 The Society for the Protective of Animals Liable to Vivisection y The British Union for the Abilicions of Vivisection en 1898 (Leneman, 1997). Anna Kingsford (1846-1888) también fue militante y líder del movimiento sufragista y llegó a ser vicepresidenta de la Sociedad Vegetariana. Su caso es destacado porque se doctoró en medicina en París en 1898 sin realizar ninguna práctica viviseccionista y realizó su tesis doctoral, titulada *De l'alimentation végétale chez l'homme (végétarisme)*, en la que hace una defensa de la dieta vegetariana desde el punto de vista científico y medioambiental (Leneman, 1997). Paralelamente, en Inglaterra, se estableció la Women's Vegetarian Union en 1890 y, cinco años más tarde, se creó la internacional de esta asociación con representantes de nueve países. Sin embargo, los hombres no se incorporaron a dicha causa hasta el año 1908, cuando se creó la International Vegetarian Union mixta.

En España también existieron mujeres pioneras que formaron parte de movimientos de protección animal y medioambiental. Es el caso de Isabel de Oyarzábal Smith (1878-1974), que fue periodista, traductora, ensayista, autora teatral y novelista. Tuvo una participación muy activa en el conocido Lyceum Club femenino de Madrid y es considerada como uno de los pilares del feminismo español. Perteneció a la Asociación Protectora de Animales y Plantas de Madrid y asistió al Tercer Congreso Internacional de las Sociedades Protectoras de Animales, celebrado en Madrid en 1927 por la Bureau International (Oficina Internacional de Sociedades para la Protección de Animales y Plantas y Sociedades contra la Vivisección) y bajo el Alto Patronato de SS. MM. los reyes de España. A esta organización también pertenecía María de Maeztu, siendo vocal dentro del equipo directivo (Corrochano, 1927).

Una de las organizaciones con más fuerza en el ámbito educativo fue la Liga Humanitaria, creada por Henry Salt en 1891 (Jarvis, 2009). La reunión inaugural tuvo lugar en la casa de Alice Lewis, que fue su primera y única tesorera. Sus objetivos fueron la difusión del principio de que es inmoral causar sufrimiento innecesario sobre cualquier ser sintiente. La Liga Humanitaria fue fundada sobre un principio de humanidad inteligible y consistente, es decir, que consideraba injusto infligir sufrimiento, directa o indirectamente, a cualquier ser sintiente, exceptuando los supuestos en los que la autodefensa o la absoluta necesidad se puedan alegar justamente (Henry Salt, s.f.).

Las publicaciones de la Liga Humanitaria reflejan la creencia de que el desarrollo de una ciencia y una sociedad más humanas podía lograrse a través de la educación. En un panfleto de 1894 (Henry Salt, s.f.) que abordaba el tema, el autor, el cual era anónimo, argumentaba que, puesto que una escuela es un microcosmos del mundo en general, introducir a niños y niñas en una nueva forma de ciencia a una edad temprana sería un método muy eficaz para superar muchos de los grandes y graves obstáculos a los que se enfrenta la causa humanitaria. El manifiesto también recomendaba ser naturalistas humanos y hacer hincapié en una apreciación más holística de la Naturaleza, interconectada e interdependiente de los seres vivos. En lugar de enseñar a nuestros hijos la lección de la infinita belleza y el carácter sagrado de la vida natural, los enviamos deliberadamente a los lugares salvajes de la Naturaleza, como jóvenes merodeadores y asesinos, y luego nos extrañamos de que crezcan brutales, estúpidos e insensibles. (Henry Salt, s.f.)

Ya en el siglo xx, en octubre de 1909, J. Howard Moore pronunció un discurso sobre el tema de la educación humanitaria en la convención anual de la American Humane Association (Moore, s.f). Moore señaló una ley aprobada por la legislatura del estado de Illinois a principios de ese año —la primera de este tipo en Estados Unidos— que ordenaba la enseñanza de «la bondad y la justicia, el trato humano y la protección de las aves y los animales, y el importante papel que desempeñan en la economía de la Naturaleza» (Moore, s.f., p. 306), y la describió como un modelo para la futura reforma educativa. La nueva ley, que permaneció en vigor hasta que fue derogada en 1967, abordaba específicamente las preocupaciones humanitarias sobre la vivisección; prohibía en todas las escuelas públicas cualquier «experimento con cualquier criatura viva con el fin de demostrarlo en cualquier estudio», así como la matanza de cualquier animal cuyo fin fuera la disección. El estatuto también incluía sanciones económicas de hasta el cinco por ciento del presupuesto que la escuela recibía del Estado (Antonic, 2003). A Moore (s.f., p. 302) le preocupaba que una parte del profesorado no estuviera familiarizado o incluso se resistiera a «este nuevo tema del humanitarismo», pero argumentaba que, «tras el primer choque de incomodidad», se adaptaría e incluso sentiría placer al enseñar a su alumnado «que otros seres humanos y también los no humanos, en gran medida, son similares en constitución y poderes a ellos mismos».

Así, para allanar el terreno a docentes con escepticismo, se crearon manuales como el titulado *The Teacher's Helper in Humane Education* (1898), escrito por Francis H. Rowley, que era el presidente de la asociación The American Humane Education, una asociación fundada en ese mismo año en Boston, pero que tenía representaciones en países de todo el mundo, como Chile, Cuba, Francia, Turquía, Puerto Rico, Suecia, Jamaica o Venezuela, entre otros. Este manual describía que la Educación Humanitaria es el despertar y el fomento, particularmente en la mente del niño, de los principios de justicia, juego limpio y bondad hacia toda forma de vida humana y no humana, capaz de sufrir, sin los cuales no puede haber un carácter digno de ciudadanía en un estado libre (Rowley, 1889, p. 3).

A su vez, este manual explicitaba que la principal finalidad de esta educación

era «detener todas las formas de crueldad, tanto hacia los seres humanos como hacia los animales inferiores» (Rowley, 1889, p. 3). Con este fin, se aplicaría en los colegios, escuelas y otros lugares educativos, pues solo así se podría finalmente «poner fin a todas las guerras, evitar la criminalidad, la anarquía y el crimen» (Rowley, 1889, p. 4).

Lo más interesante de este manual en relación con el presente trabajo es que, una vez más, el arte puede ser utilizado como herramienta didáctica para implementar una educación antiespecista en el aula. Artistas como Bonheur, Herring, Millet o Landseer, entre otras y otros, eran utilizadas en manuales educativos de la época. Para Cronin (2008), lo que hizo que estos artistas fueran escogidos por los grupos de defensa animal fue que muchas de sus creaciones representaban a los animales como individuos con capacidad de sentir y transmitir sentimientos de dolor, placidez, serenidad o rabia en sus miradas, gestos y actitudes.

## **2.1. Las primeras propuestas educativas para educar en el antiespecismo: las Bands of Mercy o Ligas de la Bondad**

Como se ha expuesto en el epígrafe anterior, la educación humanitaria forma parte de un movimiento cultural internacional que pretendía transformar no solo la forma en la que los animales humanos se interrelacionan entre sí, sino también con los animales no humanos y la Naturaleza. Una de las ideas más relevantes de esta filosofía es que los actos violentos contra los seres humanos que pueden considerarse vulnerables —como mujeres, niñas y niños, personas con capacidades diferentes, personas racializadas, etc.— podrían ser erradicados si se condena y sanciona la violencia hacia los animales no humanos (Klingberg, 1942). Tomando esta hipótesis como partida, se crearon las primeras Bands of Mercy.

La primera fue creada en Inglaterra por Catherine Smithies (*The American Humane Education and The American Band of Mercy*, 1915). Desde Inglaterra se extendieron a Norteamérica y de ahí también a España. Según McCoy (1915), en la publicación periódica *Our Dumb Animals* (Massachusetts Society for the Prevention of Cruelty to Animals, 1889), en marzo de 1915 había cien mil ligas de bondad organizadas en los colegios de casi todos los estados norteamericanos: Rhode Island, Massachusetts, Indiana, Maryland, Virginia, Louisiana, Florida, Washington, Texas, Maine, California, etc.

Las Bands of Mercy eran grupos de chicos y chicas que se configuraban dentro de las escuelas para educar en la empatía y respeto por los animales, siendo la educación humanitaria el pilar central de sus bases normativas y metodológicas. Celebraban reuniones periódicas en las que sus miembros contaban historias sobre la capacidad de sentir que tienen los animales, cantaban canciones especialmente escritas y recopiladas para estos eventos y se comprometían a desarrollar acciones para proteger a todas las criaturas vivas. De hecho, cuando se constituía una Band of Mercy, sus miembros debían hacer la siguiente promesa: «Intentaré ser amable con todas las criaturas vivas y trataré de protegerlas del uso cruel» (*Be Kind: a Visual History of Humane Education*, s.f.).



Figura 1. Niños y niñas de la Band of Mercy de Chicago. Fuente: *Be Kind: A visual History of Human Education, 1880-1945*.

En todas ellas, la forma de constitución y las actividades eran muy parecidas: tenían una organización estatal pero cada banda adquiriría un carácter local único (Be Kind: a Visual History of Humane Education, s.f.).

La imagen 2 es un folleto impreso por la American Humane Education Society (AHES) en cuyo centro hay una fotografía en blanco y negro tomada de una gran reunión de Bands of Mercy en Kansas City, Missouri. Según este folleto, más de 25.000 niños y niñas asistieron a esta reunión. En el reverso hay una reimpression de un artículo publicado en el *San Francisco Call*, en el que se relata la transformación que experimentó el distrito escolar Jefferson de San Francisco, pasando de ser un barrio «inseguro, en el que las caras despellejadas, los ojos negros y las narices rotas, así como las manos magulladas y las piernas cojas no eran cosas raras», a uno de los «más seguros» de la ciudad. El escritor atribuye este cambio a la presencia de las Bands of Mercy y concluye afirmando que «cuando se enseña a niños y niñas el credo de la bondad desde el principio, las probabilidades están a favor de que sean mejores hombres y mujeres».

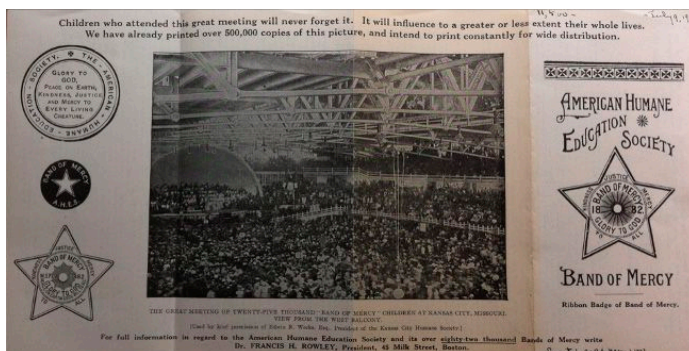


Figura 2. Folleto publicitario de la American Humane Education Society (AHES). Fuente: *Be Kind: a visual History of Human Education: 1880-1945*.



Hacia la década de 1930, estos grupos se conocían con más frecuencia como Ligas Humanitarias Juveniles y fue en ese momento cuando su influencia llegó a España. Concretamente, las llamadas «Ligas de la Bondad españolas» se crearon a partir de la constitución de la Federación Ibérica de Sociedades Protectoras de Animales y Plantas en 1925, que aunaba las asociaciones de Barcelona, Madrid, Bilbao, Coimbra, Lisboa, Oporto y Zaragoza. Dentro de su junta directiva estaban personalidades importantes del ámbito nacional, destacando la figura de María de Maeztu como miembro fundacional en el papel de vocal. Esta asociación, desde su fundación, puso especial énfasis en la educación humanitaria y en poner en marcha ligas juveniles en los centros de enseñanza (*ABC*, 1925, p. 19), pero la creación de estas ligas no se realizó hasta octubre de 1926, cuando tuvo lugar la llamada Semana de la Bondad (*La época*, 1926). Según los datos facilitados en la página web *Be Kind: a Visual History of Humane Education* (*Be Kind: a Visual History of Humane Education*, s.f.), hubo ligas de la bondad en muchos puntos de España —como en Cataluña, Madrid, País Vasco, Zaragoza, etc.—, que estuvieron en activo hasta 1937.



Figura 3. Medalla de honor de una Band of Mercy. Fuente: *Be Kind: a Visual History of Human Education*, 1880-1945.

Paralelamente a las ligas, la ILE (Institución Libre de Enseñanza) influyó notablemente en el último tercio del siglo XIX y en el primer tercio del siglo XX, incorporando las pedagogías humanitarias a los contenidos y metodologías curriculares. Según García Jiménez (2021), la Institución Libre de Enseñanza y los personajes afines intervinieron en la promulgación de la Real Orden del Ministerio de Fomento de 29 de junio de 1883, que disponía que los maestros y las maestras de la escuela pública «procuren inspirar a la niñez los sentimientos de benevolencia y razonable protección a los animales y las plantas». La aparición de esta Real Orden demuestra la sensibilización que hubo hacia estos temas y lleva a considerar la necesidad de hacerla vigente en la actualidad.

### 3. El ecofeminismo crítico en la didáctica de la(s) Historia(s) del Arte

Johnston (2006), en su estudio sobre la imagen política en la cultura visual estadounidense, destaca que desarrollar una cultura visual crítica implica romper con los cánones heredados. En esta misma línea, De Diego (2022, p. 24) afirma que los «grandes cuadros» de los «grandes museos» no son, ni mucho menos, nociones fijas o estables como el relato impuesto ha querido dar a entender, es decir, que las colecciones de los museos son historias abiertas cuyos significados se transforman con el paso de los años y de las miradas. Por su parte, López Fernández-Cao (2015) asegura que las obras de los museos tienen tantas vidas como ojos las miran, como historias las cuentan, como montajes las transforman. Esto hace que, desde el ámbito educativo, el arte y los museos de arte sean una herramienta de gran potencial para que docentes en formación inicial y estudiantes de todas las etapas educativas puedan adquirir un pensamiento y una mirada crítica a través de la cual sean capaces de releer desde el presente el pasado, sin borrarlo, pero sí cuestionándolo y desarrollando nuevos relatos más acordes con los problemas y necesidades de la sociedad actual. Así, los relatos acumulados y cancelados se convierten en un lugar de conformación de significados, donde lo que se daba por hecho debe ser revisado (Jiménez, Aguirre y Pimentel, 2009).

Partiendo de este planteamiento, es importante recuperar este enfoque en el marco de la coeducación para, a través de la educación ecofeminista y antiespecista, proporcionar herramientas al alumnado para interpretar de forma crítica su realidad y los mensajes sexistas, crueles y negacionistas del cambio climático, así como su relación con otros seres sintientes (Santisteban, 2019). Mediante una educación patrimonial ecofeminista se puede analizar el rol que desempeñan las mujeres en la conservación y gestión del entorno y su papel en el sostenimiento de la vida, promover una ética de los cuidados hacia las personas y la Naturaleza mediante el ejercicio activo de la ecociudadanía e integrar en el conocimiento científico aquellos saberes asociados tradicionalmente al género femenino para poder tener una comprensión completa de las problemáticas socioambientales actuales y para poder iniciar una transformación ecosocial (Lucas, Arroyo y Trabajo, 2022). Además, según Silva (2018), introducir el ecofeminismo en las escuelas contribuye a empoderar a la ciudadanía, para que construyan una sociedad en la que merezca la pena vivir, siendo el arte una herramienta de gran potencial educativo para hacerlo por su carácter visual e iconográfico (Tafalla, 2019).

La asociación mujer-naturaleza y mujer-animal es frecuente en numerosas representaciones iconográficas de mitos, alegorías o símbolos diversos que forman parte de la Historia del Arte tradicional, lo cual no solo servía para destacar algún defecto atribuible al género femenino, sino que, además, ponía en evidencia el carácter casi *infrahumano* de las mujeres, como se refleja en muchas obras de la Edad Media (gárgolas, arpías, esfinges o sirenas, entre otras, como símbolo de pecado e impureza de la raza humana). De este modo, en el arte occidental, tradicionalmente se asocia ética y estética y, generalmente, la belleza se equipara a lo bueno y la fealdad a lo malo. En este sentido, Selwyn (2002) señala la importancia de que docentes

y estudiantes sepan interpretar de forma situada las imágenes, siendo conscientes de que son producto de un contexto determinado y que responden a unas ideas políticas, sociales y económicas concretas.

Aplicar la coeducación a la(s) Historia(s) del Arte permite analizar y comprender los códigos de conducta para poder evidenciar todos estos mensajes misóginos y sexistas hegemónicos que lleven a desarrollar contra-narrativas y que inviertan los valores, poniendo a la Naturaleza frente o por encima de la cultura. En este sentido, la nueva legislación educativa (LOMLOE), al incorporar la perspectiva de género en la materia de Historia del Arte, ofrece la oportunidad de analizar el «papel que ha ocupado la mujer y la imagen que de ella se ha dado en los diferentes estilos y movimientos artísticos, para visibilizar a las artistas y promover la igualdad efectiva entre mujeres y hombres» (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022, p. 174). Sin embargo, la mirada antiespecista sigue ausente, pues no incorpora ningún contenido referente a los animales como sujetos por sí mismos, ni tampoco hace referencia a estudiar las representaciones de los varones y su relación con la Naturaleza y con los animales.

Adorno (1970) defendió en varios de sus trabajos que el arte es la mejor manera de ofrecer testimonio de la violencia, de dar voz a las víctimas y de denunciar las injusticias. Por lo tanto, la propia naturaleza de lo que consideramos arte obliga, necesariamente, a un posicionamiento activo del alumnado; de lo contrario, la presencia del adoctrinamiento pende como la espada de Damocles sobre una formación cívica y crítica real y sobre el sustento de una verdadera sociedad democrática y culturalmente diversa.

En consecuencia, se podría afirmar que la(s) Historia(s) del Arte se configura como una herramienta y un contenido educativo de gran potencial para formar a una ciudadanía equitativa y ecosostenible que sepa dar respuesta a los múltiples desafíos a los que se debe atender para la transformación ecosocial. Por ello, los museos de arte deben ser laboratorios escolares (Lucas, Trabajo y Borghi, 2020) donde el estudiantado pueda acudir para completar o deconstruir los aprendizajes obtenidos de la cultura tradicional. Así, a través del contacto directo con las fuentes primarias de información histórica, el alumnado puede interpelar y cuestionar los juicios superficiales establecidos para poder conformar una identidad ciudadana acorde al contexto actual.

Sobre estos supuestos se ha desarrollado el Test de la Nueva Ariadna, que se presenta como un instrumento cuyo objetivo principal es analizar la potencialidad didáctica que tienen los museos de arte figurativo para ofrecer al profesorado en formación y en ejercicio formas creativas y atractivas de entender los conceptos relacionados con el ecofeminismo crítico. Este objetivo general se ha concretado en otros específicos, como son:

- Desarrollar competencias sociales y críticas en el museo, descubriendo este espacio como un lugar para la interacción con la historia y para la construcción de su identidad.
- Cuestionar las propias representaciones sociales y la existencia de una historia

única, ofreciendo formas creativas y atractivas de entender los conceptos relacionados con el género, la raza y la especie.

- Obtener herramientas para poder diseñar propuestas didácticas para educar en base a la consciencia sobre las desigualdades y los desafíos relacionados con el ecofeminismo crítico.

### 3.1. El Test de la Nueva Ariadna

El Test de la Nueva Ariadna toma su nombre de la filósofa ecofeminista Alicia Puleo (2011), que interpreta el mito del minotauro de Creta desde una mirada ecofeminista en la que Ariadna descubre que el monstruo encerrado no es un ser abominable, sino que es víctima del canon androantropocéntrico, siendo injustamente considerado como lo *Otro* porque no responde a los juicios heteronormativos. Esta nueva Ariadna libera al monstruo ya que «está decidida a transformar la cultura y alcanzar la justicia social, ambiental y ecológica» (Puleo, 2011, p. 8).

Se ha elegido esta metáfora porque el Test que se presenta —aplicable a cualquier museo de arte figurativo— pretende ser una herramienta que ayude al profesorado en formación inicial y en ejercicio a ver los sesgos androantropocéntricos que impregnan nuestra Historia del Arte tradicional. Para elaborarlo, se han tomado como referencia otros tests (o pruebas) anteriores, como el Test de Baeza, diseñado desde la red de investigación PastWomen para mostrar los sesgos androcéntricos de las ilustraciones arqueológicas de los libros de texto (González Marcén, Picazo y Casheda, en prensa), así como los que se aplican para detectar los sesgos sexistas que se proyectan desde el cine, como el Test Bedchel (Bedchel, 2008), el Test Dottle y Koeze, el Test Peirce y el Test Landau, el Test Villareal, el Test de la lámpara sexy y el Test de Mako Mori (Marañón, 2018).

Con todo ello, se han establecido seis categorías de análisis, basadas en las claves ecofeministas de Puleo (2019) y en principios del ecofeminismo crítico presentes en el marco de estudio de este instrumento (Perales, 2010; Tafalla, 2019; Velasco, 2019):

- Representar los cuidados como una actividad libre que surge del amor o preocupación por algo, por alguien o por la Naturaleza. Los seres humanos son, tal y como apunta Yayo Herrero (2015), seres ecodependientes, pues son una especie más de las que habitan la Tierra y, como todas, dependen de la Naturaleza para el sostenimiento de la vida. Asimismo, también son seres interdependientes, pues durante toda la vida necesitan cuidados físicos y emocionales que les proporcionan otras personas. Estas dependencias se han invisibilizado en los sistemas sociales propios del patriarcado, centrados en la producción y la economía capitalista, debido a que, entre otras cuestiones, quienes se han ocupado tradicionalmente de los cuidados personales y de la Naturaleza, de los ecosistemas y de los animales no humanos han sido —y siguen siendo prioritariamente— las mujeres (Tardón, 2011). Por ello, el último nivel de la hipótesis de progresión presente en el Test de la Nueva Ariadna se atribuiría a aquellas escenas en las

que la responsabilidad de los cuidados no dependa exclusivamente de las mujeres o personas racializadas, sino que, en su uso educativo, pueda constituir una herramienta para poner en valor las actividades de cuidados y promover la corresponsabilidad de los mismos con una actitud de disfrute y afecto (Solís, 2012).

- Superar los estereotipos de raza, género y especie. Conde (2014) expone que, en las sociedades actuales, las desigualdades se presentan como una condición proclive a la discriminación y a la exclusión, a través de mecanismos que pueden estar tan normalizados e interiorizados en los modos de percibir la realidad y de actuar conforme a ella que pasan inadvertidos. Así, los prejuicios y estereotipos tradicionales, aún vigentes en las dinámicas sociales, medios de comunicación e imaginarios de la ciudadanía, llevan a la opresión de determinados colectivos de la sociedad (por clase, raza o sexo), a la discriminación (por orientación sexual, identidad de género, contexto socioeconómico, etc.) y a la marginación de determinados grupos sociales (Castillo y Montes, 2014). Por ello, es preciso desarrollar una educación ciudadana ecofeminista que contribuya a: a) desmontar los roles de género que asocian la biología femenina con la emocionalidad y con los cuidados, y las cualidades de los hombres como las únicas apropiadas para los trabajos llamados «productivos»; y b) deconstruir los estereotipos de género y raza, entendiendo que cada sexo y grupo social son heterogéneos, con experiencias, vivencias, ideas y contextos diversos (Silva, 2018). Con este ítem, además, se trata de huir del especismo entendido como la discriminación a determinadas especies o a la consideración o trato diferencial entre las distintas especies (Horta, 2010). Por ello, el último nivel de progresión del Test se atribuye a imágenes en las que se dedica respeto y consideración a todos los animales humanos y no humanos sin distinciones.
- Suprimir la asociación mujer-naturaleza y la cosificación de los cuerpos femeninos. En los planteamientos del ecofeminismo esencialista o clásico se establece una estrecha vinculación entre la Naturaleza y las mujeres por su capacidad gestante y de reproducción de la vida, lo que hace que tiendan a preservarla (Herrero, 2015). Este pensamiento, además de responsabilizar a las mujeres del cuidado medioambiental, se presenta, en cierto modo, como un retorno a las dicotomías excluyentes características del pensamiento occidental que colocan a las mujeres en una posición de inferioridad: varón/mujer, hombre/animal, cultura/naturaleza, producción/reproducción, razón/emoción, (Anzoátegui y Femenías, 2015). Sin embargo, siguiendo a esta autora, el ecofeminismo crítico rechaza dicha tesis y argumenta que la estrecha vinculación de las mujeres con la Naturaleza se sustenta en una construcción puramente social que asigna roles y funciones diferenciadas a mujeres y hombres y que distribuye el poder y la propiedad de forma desigual (Herrero, 2015). María Tardón (2011) afirma que la feminización de la Naturaleza y la naturalización de la mujer son dos metáforas que han perjudicado tanto a una como a otra, pues consideran a ambas como seres vulnerables de los que abusar, territorios de conquista, bienes mercantilizables y elementos que explotar e instrumentalizar. En este ítem, para alcanzar

el nivel superior de la rúbrica, la obra debería plasmar un rechazo a cualquier imagen de las mujeres siendo utilizadas como un medio y no como un fin en sí mismas (prostitución, agresiones sexuales, madres, vientres de alquiler, objeto sexual para la mirada masculina, etc.).

- Los animales no humanos son seres vivos con los que se comparte el hábitat. Este ítem parte de la necesidad de rechazar la mentalidad antropocéntrica que caracteriza nuestras sociedades, en las que el animal humano se sitúa en una posición de superioridad frente al resto de animales, utilizados como medio o herramienta. El objetivo es evolucionar hacia un nuevo paradigma ético senso-centrista (Díaz-Abad, 2019) en el que los animales no humanos deban ser entendidos y respetados como seres sintientes. Esto, según Horta (2012), implicaría el rechazo no solo de la utilización de los animales como recursos, sino también de aquellos valores ecologistas que no respetan los intereses y necesidades de los animales no humanos y del especismo que los jerarquiza. Así, el último nivel para este ítem solo contemplaría aquellas escenas en las que se perciben acciones positivas y de cuidado entre animales humanos y no humanos y en las que se atisba una convivencia pacífica, respetuosa y considerada entre las distintas especies, basada en la lógica filosófica de la consideración moral de los animales (Dorado, 2012).
- La Naturaleza es representada como un sujeto de derecho y no como el escenario de vida de la especie humana. Tal y como se ha descrito en el primer ítem del Test, los seres humanos somos ecodependientes, pues el sostenimiento de nuestras vidas depende de la Naturaleza, del estado de los ecosistemas, del clima, etc. Por ello, según Tardón (2011, p. 541), «cuidar la vida significa cuidar de los otros; el destino de la naturaleza depende de la acción humana» y, del mismo modo, la supervivencia de las especies depende, a su vez, del estado de la Naturaleza. Así, es preciso que, desde la educación ecofeminista, se lleve a cabo la aproximación a un enfoque ecocéntrico (Berry, 1999), en el que se consideren a los humanos y no humanos como miembros de una comunidad biótica en constante relación y dependencia. Ello ha de derivar en una serie de obligaciones morales de los humanos para con el resto de seres de su hábitat. Del mismo modo, se encaminaría al profesorado en formación y en ejercicio hacia una perspectiva biocéntrica (Taylor, 2011), en la cual cada organismo es un centro de vida teológico, dotado de unicidad e individualidad que contribuye al equilibrio del medio. Así, en los distintos niveles se pretende avanzar hacia escenas que evoquen una convivencia pacífica y armoniosa con todos los elementos humanos y no humanos y de respeto hacia la Naturaleza.
- Rechazar la idea de progreso si únicamente está asociado al trabajo industrializado y tecnológico. Tal y como exponen Mies y Shiva (1998, p. 13), «la marginación de las mujeres y la destrucción de la biodiversidad son procesos que van unidos», pues existe una fuerte relación entre los sistemas de dominación que, desde una visión androcéntrica y antropocéntrica de la realidad, se ejerce sobre la Tierra y sobre las mujeres (Perales, 2010). Todas las dinámicas de producción actuales que explotan la Naturaleza se encuentran vinculadas con las

numerosas injusticias sociales sobre los territorios y las personas que en ellos habitan, promoviendo graves consecuencias para las generaciones presentes y futuras (Cámara *et al.*, 2018). Por ello, desde el ecofeminismo crítico se denuncia el colonialismo y el progreso económico y científico-tecnológico que someten a las personas y a la Naturaleza, ya que esta destrucción se está llevando a cabo en nombre del mal llamado desarrollo. Según Shiva (1995, p. 21) «debe haber algo muy equivocado en un concepto de progreso que amenaza la propia supervivencia». Así, el último nivel de la hipótesis de progresión de este mismo ítem se correspondería con aquellas obras que pusieran en valor la artesanía y los cuidados como actividades productivas y para el sostenimiento de la vida.

Ítem	No conseguido	En proceso	Conseguido
1. Representar los cuidados como una actividad libre que surge del amor o preocupación por algo, por alguien o por la Naturaleza.	<p>Las actividades de cuidado están realizadas por personas racializadas, predominando las figuras femeninas.</p> <p>La Naturaleza es almacén para la satisfacción de las personas de piel blanca (tecnología, mecanización extractiva, productos químicos, etc.).</p> <p>Los animales se usan como instrumentos de trabajo negándoles la capacidad de sentir.</p>	<p>Las actividades de cuidado se asocian a personas esclavas.</p> <p>Los ciclos de la Naturaleza son respetados. Asimismo, las actividades de extracción de recursos se realizan con prudencia y relativo cuidado hacia la tierra y atendiendo a las necesidades básicas de los animales no humanos.</p>	<p>Las actividades de cuidado se realizan por personas de cualquier ámbito social o racial, sin diferenciación de sexo ni de edad.</p> <p>La Naturaleza es considerada el hábitat en el que el ser humano convive con animales no humanos y las actividades de mantenimiento están en equilibrio con los ciclos naturales de la vida.</p>

<p>2. Superar los estereotipos de raza, género y especie.</p>	<p>Los sentimientos de empatía, respeto y consideración hacia otras culturas y especies solo son visibles en mujeres.</p>	<p>Los sentimientos de empatía, respeto y consideración hacia otras culturas y especies son representados por las figuras femeninas y personas de baja consideración social, como personas esclavizadas, infantes y personas homosexuales y transexuales.</p>	<p>Todas las personas de cualquier sexo, etnia o cultura muestran respeto y consideración entre ellas y hacia los animales no humanos.</p>
<p>3. Suprimir la asociación mujer-Naturaleza y la cosificación de los cuerpos femeninos.</p>	<p>Las mujeres se representan como posesiones útiles para el placer y la sexualidad.</p>	<p>Las mujeres se representan por su capacidad gestante y, por tanto, se conceptualizan como Naturaleza, cuerpo y maternidad.</p>	<p>Las mujeres se representan en otras acciones más allá de la maternidad y la sexualidad.</p>
<p>4. Los animales no humanos son seres vivos con los que compartimos el hábitat.</p>	<p>La violencia contra los animales se utiliza para construir una identidad antropocéntrica, basada en la dominación hacia otras especies. Mujeres y hombres utilizan los animales como instrumentos de conquista y dominación del medio.</p>	<p>Los personajes femeninos muestran sentimientos de empatía hacia los animales no humanos domésticos (mascotismo), pero no desafían el orden patriarcal androantropocéntrico.</p> <p>Los personajes masculinos muestran actitudes violentas hacia los animales no humanos domesticados para causar dolor a las mujeres.</p>	<p>Todas las personas muestran actitudes de respeto, cuidado y consideración a los animales no humanos, más allá de que sean mascotas o animales en libertad.</p>



<p>5. La Naturaleza es representada como un sujeto de derecho y no como el escenario de vida de la especie humana.</p>	<p>La Naturaleza es representada como almacén para la satisfacción humana y escenario de sus actividades. Se niega la capacidad natural de la Tierra para dar vida o quitarla por sus fuerzas magnéticas y que no deben ser alteradas.</p>	<p>Los personajes masculinos son representados como proveedores, conquistadores y extractores de recursos en contra de los ritmos y ciclos vitales, siendo estos actos considerados como «proezas» (caza, minería, guerras, política, etc.), mientras que las mujeres son representadas en trabajos rutinarios y diarios, más conectados a los ciclos vitales (recolectar, coser, desbrozar, etc.).</p>	<p>Los personajes representados se muestran conectados y en sintonía con los ciclos naturales.</p>
<p>6. Rechazar la idea de progreso si únicamente está asociado al trabajo industrializado y tecnológico.</p>	<p>La división del trabajo por sexos se representa como natural y en asociación con las características biológicas que han sido aceptadas y naturalizadas a lo largo de los siglos.</p>	<p>La división del trabajo por sexos no está causada por la fuerza o resistencia de hombres y mujeres, sino únicamente por diferencias reproductivas y por posibilidades de sobrevivir.</p>	<p>La artesanía y los trabajos de cuidados son representados y valorados por encima de la técnica para poder sobrevivir a los problemas socioambientales vigentes.</p>

Tabla 1: *El test de la Nueva Ariadna para educar en el ecofeminismo crítico a partir de las obras expuestas en los museos de bellas artes.* Fuente: Elaboración propia.

El diseño del Test de la Nueva Ariadna atiende a la necesidad de que el profesorado en formación inicial y en ejercicio sea capaz de analizar las obras de arte desde la perspectiva ecofeminista. Su finalidad es que, de este modo, puedan escoger aquellas imágenes que conduzcan al desarrollo de propuestas coeducativas que

promuevan el pensamiento reflexivo y crítico del alumnado en el marco de una educación patrimonial ecofeminista y antiespecista.

Así, además de esta rúbrica extensa y detallada de los contenidos que se proponen, se ha considerado como necesaria una versión esquemática que permita unas indicaciones fáciles de aplicar. Por ello, se ha diseñado esta batería de ocho preguntas cortas y de respuesta dicotómica:

1. ¿Se representan escenas en las que mujeres y hombres realizan tareas de cuidados de forma equitativa?
2. ¿Aparecen situaciones cotidianas en las que animales humanos y no humanos comparten espacio al mismo nivel de relevancia para la escena?
3. ¿La Naturaleza, como conjunto de ecosistemas, es representada como un elemento con el mismo protagonismo que el resto de seres, tanto humanos como no humanos?
4. ¿Las mujeres son representadas más allá de sus papeles como madres y objeto de deseo sexual?
5. ¿El desarrollo y el progreso de las sociedades aparecen vinculados con actividades de cuidados?
6. ¿Los animales no humanos son tratados con la misma dignidad y respeto que los animales humanos?
7. ¿Los animales no humanos domesticados reciben el mismo trato que los animales no humanos para uso industrial?
8. ¿Las mujeres representadas aparecen desempeñando un rol que supera los estereotipos de género?

#### 4. Conclusiones

Las preocupaciones ecosociales no son una novedad incipiente que haya surgido a raíz del cataclismo ambiental que está sufriendo el planeta en las últimas décadas y cuya respuesta se ha visto institucionalizada a través de acciones políticas (cumbres climáticas, Objetivos Del Milenio, Objetivos de Desarrollo Sostenible, etc.). Por el contrario, el pensamiento ecológico tiene una larga trayectoria histórica que, además, está muy vinculada con la historiografía feminista. Han sido numerosos los movimientos cívicos y sociales, nacionales e internacionales, acontecidos desde el siglo XIX, que pueden ser considerados como la antesala del ecofeminismo y en los que las mujeres tuvieron un rol protagonista de acción, siendo pioneras en la creación de movimientos de protección animal y medioambiental. Asimismo, la educación fue considerada en estas movilizaciones, desde sus inicios, como la mejor herramienta para el desarrollo de una ciencia y una sociedad más justa y humana que puede romper la visión de la Naturaleza como un simple escenario de actividades humanas, contenedora y fuente de recursos.

En concreto, en la aproximación histórica de la educación humanitaria desarrollada a lo largo del presente trabajo, se ha podido comprobar cómo desde hace más de dos siglos la educación ha sido considerada como uno de los pilares fundamen-

tales para la protección ambiental y animal y, para la desarticulación de la violencia en todas sus manifestaciones. En esta línea, resultan especialmente interesantes los antecedentes históricos mostrados en el texto sobre la preocupación ante la falta de formación del profesorado en educación humanitaria, lo que puede provocar no solo la inacción, sino algo aún más perjudicial: el rechazo y las resistencias activas. En el acercamiento realizado a las primeras propuestas educativas para educar en el antiespecismo (Ligas de la Bondad), se ha puesto de manifiesto que aprender a practicar la bondad para detener todas las formas de crueldad sobre cualquier ser viviente es fundamental en la construcción de una sociedad justa y ecosostenible. Sin embargo, para ello, se debe realizar una enseñanza competencial que promueva aprendizajes significativos comprometidos y activos, ya que el objetivo es aprender a intervenir en el medio de forma equilibrada a partir de un nuevo paradigma de convivencia.

Uno de los vehículos fundamentales para ello es la didáctica de la(s) Historia(s) del Arte desde el ecofeminismo crítico. El arte, más allá de una secuencia cronológica de estilos y de su valor estético, es memoria histórica e identidad en la medida que es el reflejo histórico de los valores culturales del contexto social, así como también de las subjetividades individuales. Es necesario desarrollar una mirada crítica ecofeminista sobre el arte para romper con los cánones heredados —patriarcales, eurocentristas y heteronormativos— y con los relatos presentados en masculino universal. La interpretación de una obra de arte va a depender de la mirada contemplativa y esta, a su vez, estará sujeta a los códigos y valores culturales imperantes en el modelo de socialización, de manera que, en una sociedad eminentemente patriarcal, cuyo modelo de socialización diferencial de género mantiene y perpetúa roles y estereotipos asentados en asimetrías de poder, la mirada contemplativa será androcéntrica y sexista. Por tanto, hay que reeducar esa mirada a través de la lente crítica feminista que cuestiona el orden social establecido por el género.

Urge poner en marcha en los espacios educativos formales (escuelas, institutos y universidades) esa educación patrimonial humanitaria, ecofeminista y antiespecista que proporcione al alumnado herramientas para interpretar de forma crítica, a través de la(s) Historia(s) del Arte, su entorno, su contexto pasado y actual, los discursos machistas, racistas, homófobos, crueles y negacionistas y su relación con otros seres sintientes. Con este objetivo se ha creado el Test de la Nueva Ariadna, diseñado para ser aplicado en los museos de arte y que pretende poner en contacto directo a docentes y estudiantes con las fuentes primarias de información histórica, con el objetivo de que puedan cuestionar los discursos hegemónicos tradicionales, interpelando a las obras de arte desde una mirada crítica ecofeminista.

## Bibliografía

- ABC. (27 de junio de 1925). La sociedad protectora de animales. *ABC*.
- Adorno, Theodor W. (1970). *Teoría de la estética*. Akal.
- Alario, María Teresa (2010). Sobre mujeres y museos. Un nuevo diálogo. *Her&Mus*, 3, 19-24.
- Antonic, Lydia. (2003). A New Era in Humane Education: How Troubling Youth Trends and a Call for Character Education are Breathing New Life into Efforts to Educate Our Youth About the Value of All Life. *Animal Law*, 9, 183-213.
- Anzoátegui, Micaela y Femenías, María Luisa. (2015). Problemáticas urbano-ambientales: un análisis desde el ecofeminismo. En Alicia Puleo (Ed.), *Ecología y género en diálogo interdisciplinar* (pp. 219-240). Plaza y Valdés.
- Arnheim, Rudolf. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Paidós.
- Barragán, José María. (2008). Revivificar las aportaciones de la educación artística en el contexto de los cambios en las sociedades contemporáneas. En Luisa María Martínez García, Rosario Gutiérrez Pérez y Carlos Escaño (Coords.), *Nuevas propuestas de acción en educación artística* (pp. 79-105). Publicaciones e Intercambio Científico Universidad de Málaga.
- Be kind: a visual history of humane education, 1880-1915*. (s.f.). *Bands of Mercy*. <https://bekindexhibit.org/exhibition/bands-of-mercy/>
- Bechdel, Alison. (2008). *The Essential Dykes To Watch Out For*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Berry, Thomas. (1999). *The Great Work: Our way into the Future*. Three Rivers Press.
- Calaf, Roser. (1996). La enseñanza de la Historia del Arte: entre la borrosidad y la realidad posible. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 8, 17-24.
- Cámara, Elvira; Garrido, María; Ramírez, Nerea y Monasterio, Marta (2018). Ecologismo libre de patriarcado. *Revista Ecologista*, 95. <https://www.ecologistasenaccion.org/95000/ecologismo-libre-de-patriarcado/> (Fecha de consulta: 11/9/22).
- Carrasco, Cristina. (2009). Mujeres, sostenibilidad y deuda social. En *Revista de Educación*, 1, 169-191.
- Castillo-Mayén, Rosario y Montes-Berges, Beatriz. (2014). Análisis de los estereotipos de género actuales. *Anales de Psicología*, 30(3), 1044-1060.
- Conde, Javier. (2014). Desigualdad, discriminación y pedagogía de la igualdad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(1), 1-20.
- Corrochano, Gregorio. (5 de octubre de 1927). El cultivo de la sensibilidad. *ABC*.
- Cronin, J. Kerri. (2008). *Art for Animals: Visual Culture and Animal Advocacy, 1870-1914*. Pennsylvania State University Press.
- D'Eaubonne, Françoise. (1974). *Le féminisme ou la mort*. Pierre Horay Éditeur.
- D'Eaubonne, Françoise. (1998). La época del ecofeminismo. En María Xose Agra (Coord.), *Ecología y feminismo* (pp.23-51). Comares.
- De Diego, Estrella. (2022). *El Prado inadvertido*. Anagrama Argumentos.
- De la Villa, Rocío. (2013). Crítica de arte desde la perspectiva de género. *Investigaciones feministas*, 4, 10-23.

- Díaz-Abad, Carlos Ariel. (2019). Del antropocentrismo al sensocentrismo: una evolución ética necesaria. *Universidad de La Habana*, 287, 363-381.
- Dorado, Daniel. (2012). La consideración moral de los animales no humanos en los últimos cuarenta años: una bibliografía anotada. *Telos. Revista Iberoamericana de Estudios Utilitaristas*, 17(1), 47-63.
- Estepa, Jesús. (2007). *Investigando Nuestro Mundo. Investigando las sociedades actuales e históricas*. Díada.
- Feliu, María. (2011). ¿Cómo podemos aprender arte en Educación Primaria? ¡Traslademos las obras de arte al aula!. En *EARI-Educación Artística de Investigación*, 2, 86-90.
- Fontal, Olaia. (2009). Didáctica en los museos del arte. *Cuadernos de Pedagogía*, 394, 63-66.
- Fontal, Olaia. (2016). El patrimonio a través de la educación artística en la etapa de primaria. *Arte, individuo y sociedad*, 1, 105-120.
- Fontal, Olaia. (2017). Educación patrimonial: la educación patrimonial en España. *Cuadernos de arte rupestre: revista del Centro de Interpretación de Arte Rupestre de Moratalla*, 8, 83-86.
- García Jiménez, María Teresa. (2021). *Corrientes renovadoras en la Didáctica de las Ciencias Naturales y su influencia en la Salud Pública. Educación Ambiental y Educación para la Salud 1876-1936* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.
- Gonzalez Marcén, P.; Picazo Gurina, M y CACHEDA Pérez, M. (en prensa). El test de baeza. Una propuesta de Pastwomen para las ilustraciones arqueológicas e históricas. *Mujeres, arqueología y museos: investigar para coeducar*. Museo de Navarra, Gobierno de Navarra: Pamplona.
- Griffin, Susan. (1994). Woman and Nature: the roar inside her. *Hypatia*, 9(3), 225-238.
- Historical Society of Pennsylvania. (s.f.). *Women's Pennsylvania Society for the Prevention of Cruelty to Animals Records* (Collection 3156). <http://www2.hsp.org/collections/manuscripts/w/WPSPCA3156.html>
- Herrero, Yayo. (2015). Apuntes introductorios sobre el ecofeminismo. *Boletín de recursos de información de Hegoa: Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional*, 43. <https://publicaciones.hegoa.ehu.eus/es/publications/334>. (Fecha de consulta: 8/9/22).
- Horta, Oscar. (2010). What Is Speciesism?. *Journal of Agricultural and Environmental Ethics*, 23, 243-266.
- Horta, Oscar. (2012). Tomándonos en serio la consideración moral de los animales: más allá del especismo y el ecologismo. En Jimena Rodríguez Carreño (Ed.), *Animales no humanos entre animales humanos*. (pp. 191-226). Plaza y Valdés.
- Horta, Oscar. (2017). *Un paso adelante en la defensa de los animales*. Plaza y Valdés.
- Henry Salt. (s.f.). *Humanitarian League*. <https://www.henrysalt.co.uk/humanitarian-league/>.
- Jarvis, Gary K. (2009). *The road not taken: Humanitarian reform and the origins of animal rights in Britain and the United States, 1883-1919* [Tesis doctoral]. The University of Iowa. <https://www.worldcat.org/es/title/760887727>. (Fecha de consulta: 20/8/22).

- Jiménez, Lucina; Aguirre, Imanol y Pimentel, Lucía G. (2009). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Servicio de Publicaciones de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Johnston, Patricia. (2006). *Seeing High and Low: Representing Social Conflict in American Visual Culture*. University of California Press.
- Kelly, Petra K. (1992). *Pensar con el corazón. Textos para una política sincera*. Círculo de Lectores.
- Klingberg, Frank J. (1942). The Evolution of the Humanitarian Spirit in Eighteenth-Century England. *The Pennsylvania Magazine of History and Biography*, 66(3), 260–278.
- Leneman, Leah. (1997) The awakened instinct: vegetarianism and the women's suffrage movement in Britain. *Women's History Review*, 6(2), 271-287.
- López Fernández-Cao, Marian. (2015). *Para qué el arte. Reflexiones en torno al arte y su educación en tiempos de crisis*. Fundamentos.
- Lucas, Laura; Arroyo, Elisa y Trabajo, Mónica. (2022). Educación patrimonial y ecofeminismo. Análisis de los ecomuseos españoles. *Aula Abierta*, 51(2), 151-160.
- Lucas, Laura; Trabajo, Mónica y Borghi, Beatrice. (2020). El museo como laboratorio escolar. Análisis de buenas prácticas. *Arte, Individuo y Sociedad*, 32(2), 299-317.
- Marañón, Iria. (2018). *Educación en el feminismo*. Plataforma Editorial.
- Massachusetts Society for the Prevention of Cruelty to Animals. (1915). Our Dumb Animals, 48(1).
- McCoy, Jean. (1915). Loses life trying to rescue pet. En *Our Dumb Animals*, 48, 2, 30-31.
- Mies, María y Shiva, Vandana. (1998). *La praxis del ecofeminismo. Biotecnología, consumo y reproducción*. Icaria.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2002). *Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato*, Boletín Oficial del Estado, 6 de abril de 2022.
- Moore, J. Howard. (s.f.). *Animal Rights: A History* J. Howard Moore. <http://thinkdifferentlyaboutsheep.weebly.com/animal-rights-a-history-j-howard-moore.html>
- Perales, Verónica. (2010). Práctica artística y ecofeminismo. *Creatividad y Sociedad*, 15, 1-22.
- Pollock, Griselda. (2022). *Diferenciando el canon. El deseo feminista y la escritura de las historias del arte*. Producciones de arte y de pensamiento.
- Prats, Joaquim. (2003). Repensar el arte en la enseñanza. Íber: *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 37, 5-6.
- Puleo, Alicia. (2011). *Ecofeminismo para otro mundo posible*. Cátedra.
- Puleo, Alicia. (2019). *Claves ecofeministas. Para rebeldes que aman a la Tierra y a los animales*. Plaza y Valdés.
- Rowley, Francis H. (1889). *The Teacher's Helper in Humane Education*. The American Humane Education Society.
- Santisteban, Antoni. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos. *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79.

- Selwyn, Neil. (2002). *Literature Review in Citizenship, Technology and Learning*. Futurelab.
- Shiva, Vandana. (1995). *Abrazar la vida. Mujer, ecología y desarrollo*. Horas y Horas.
- Silva, Nora. (2018). *Invitaciones a repensar los cuidados desde la economía feminista, el ecofeminismo y el Buen Vivir*. Fundación InteRed.
- Solís, Carmen. (2012). Ecofeminismo ante la crisis global. En Isabel Vázquez (Coord.), *Investigación y género, inseparables en el presente y en el futuro: IV Congreso Universitario Nacional Investigación y Género* (pp. 1969-1987). Unidad para la Igualdad, Universidad de Sevilla.
- Tafalla, Marta. (2019). *Ecoanimal. Una estética plurisensorial, ecologista y animalista*. Plaza y Valdés.
- Tapia, Amié. (2018). *Mujeres indígenas en defensa de la tierra*. Cátedra.
- Tardón, María. (2011). Ecofeminismo. Una reivindicación de la mujer y la naturaleza. *El Futuro del Pasado*, 2, 533-542.
- Taylor, Paul W. (2011). *Respect for Nature: A Theory of Environmental Ethics*. Princeton University Press.
- Vallvé, Lluís. (2002). Educar a través de l'art. *Perspectiva Escolar*, 269, 34-45.
- Velasco, Ángela. (2019). ¿Quiénes son los sujetos dignos de consideración moral? Una aproximación al debate entre el holismo ecológico y el atomismo moral animalista en la filosofía ecofeminista. *Ecología Política*, 58, 27-33.
- Warren, Karen J. (1997). *Ecofeminism. Women, Culture, Nature*. Indiana University Press.
- Warren, Karen J. (2003). Filosofías ecofeministas: una mirada general. En Karen J. Warren (Ed.). *Filósofas ecofeministas* (pp. 11-33). Icaria.

Recibido el 15 de septiembre de 2022

Aceptado el 25 de febrero de 2023

BIBLID [1132-8231 (2023: 167-189)]